



Hans Jørgen Vodsgaard

Da dannelsen gik ud

**- en kortlægning af det almene sigte i
nordisk folkeoplysning og foreningsliv**

NEA Publisher

Kolofon

Da dannelsen gik ud
- en kortlægning af det almene sigte i nordisk folkeoplysning og foreningsliv

© Nordisk Europæisk Akademi og Hans Jørgen Vodsgaard, 2007

Udgiver: NEA Publishers, 2007

Layout og tryk: NEA Publisher

Sprog: Dansk

URL: <http://www.nea-net.dk/debat/publikationer>

ISBN: 87-92028-04-7

1. udgave, 1. oplag, Askov 2007

Forsidebillede af Paul Klee: *Hauptweg und Nebenwege*, 1919

Rapporten udgives med støtte fra Nordplus Voksen.
Teksten må med kildeangivelse frit anvendes.

Ekstra eksemplarer kan bestilles hos

Nordisk Europæisk Akademi

Maltvej 1, DK-6600 Vejen

Tlf. + 45 76 96 18 00 / + 45 51 300 320

Mail: vodsgaard@stofanet.dk

Web: www.nea-net.dk

Indholdsfortegnelse

I: OPGAVERNS BAGGRUND OG SIGTE.....	5
1. Baggrund	6
1.1 Etableringen af NEA.....	6
1.2 Partnerkredsen bag kortlægningsopgaven.....	7
1.3 Hovedmål for opgaven.....	8
2. Fremgangsmåde.....	9
2.1 Opgavens disponering.....	9
2.2 Metode	10
3. Definition af konferencer og kurser med et alment sigte	11
3.1 Den frie folkeoplysning	11
3.2 Det almene sigte og dannelsesperspektivet.....	12
3.3 Definering af det almene sigte	14
II. UDDANNELSESPOLITISKE TENDENSER I EU OG NORDEN	15
4. Formål i lovgivning for nordiske uddannelser	16
4.1 Dansk lovgivning	16
4.2 Norsk lovgivning	24
4.3 Svensk lovgivning.....	28
4.4 Finsk lovgivning	32
4.5 Linier i de nordiske landes uddannelser.....	35
5. Livslang læring og human capital, Unesco og OECD.....	37
5.1 Forhistorien.....	37
5.2 UNESCO og OECD.....	37
5.3 Paradigmeskift	38
6. EU's strategi for livslang læring	40
6.1 Memorandum om livslang læring	40
6.2 De nordiske høringssvar	44
6.3 Kommissionens opsamling på høringsprocessen	50
6.4 Kommissionens meddelelse om livslang læring, nov. 2001	51
6.5 The European Framework for Key Competences	52
7. Nordisk Ministerråd og voksen læring	55
7.1 Nordisk Ministerråds strategiplaner	55
7.2 Formandsprogrammer i Nordisk Ministerråd, fra 2002 - 2007	58
8. Den nordiske udvikling fra folkeoplysning til voksnes læring	62
8.1 Fra FOVU til SVL	62
8.2 Nedlæggelsen af Nordens Folkliga Akademi.....	63
8.3 Etablering af NVL, Nordisk Netværk for Voksnes Læring	64
8.4 Nordplus Voksen programmet	65
8.5 Syn i Cirius	67
8.6 Den danske regerings globaliseringsstrategi	70
9. Livslang læring - med demokrati og dannelse?.....	73
9.1 Den nordiske model og det levende folkestyre	73
9.2 Dannelsesperspektivet i livslang læring.....	77
III. KURSER FOR AKTIVE I NORDISK FOLKEOPLYSNING OG FORENINGSLIV	90
10. Undersøgelsens metode.....	91
10.1 Formål, mål og afgrænsning	91
10.2 Undersøgelsens fremgangsmåde.....	93
10.3 Undersøgelsens fokuspunkter og optikker	95
11. Det danske konference- og kursusudbud.....	97
11.1 Antal og udbud.....	97
11.2 Kursuslængder og fordeling på nationale – nordiske tilbud.....	101
11.3 Kursusindhold.....	105
11.3.1 Stikprøve af kursusindhold i formelle uddannelser.....	108
11.4 Grad af tilskud	110

12. Det norske konference- og kursusudbud	112
12.1 Antal og udbud.....	112
12.2 Kursuslængder og fordeling på nationale – nordiske tilbud.....	114
12.3 Kursusindhold.....	117
12.4 Grad af tilskud	120
13. Det svenske konference- og kursusudbud.....	122
13.1 Antal og udbud.....	122
13.2 Kursuslængder og fordeling på nationale – nordiske tilbud.....	124
13.3 Kursusindhold.....	127
13.4 Grad af tilskud	130
14. Det fællesnordiske konference- og kursusudbud	132
14.1 Antal og udbud.....	132
14.2 Kursuslængder og fordeling på det nationale – nordiske udbud	135
14.3 Kursusindhold.....	139
14.4 Grad af tilskud	143
15. Sammenligninger Norden	145
15.1 Omfang af de skandinaviske institutioners kursusudbud	145
15.2 Kursuslængder	147
15.3 Kursusindhold.....	151
15.4 Grad af tilskud	155
16. Nordplus Voksen Mobilitet.....	158
16.1 Mobilitetsprogrammets fordeling mellem aktivitetstyper	158
16.2 Fordeling mellem de nordiske lande	160
16.3 Udvikling i tilskud	163
16.4 Fordeling på institutionsområder	165
17. Nordplus Voksen samarbejdsprojekter	169
17.1 Fordeling mellem aktivitetstyper	169
17.2 Fordeling mellem de nordiske lande	171
17.3 Udvikling i tilskud	173
17.4 Fordeling på institutionsområder	175
17.5 Fordeling på projektindhold.....	179
18. Mobilitets- og samarbejdsprojekter samlet set	189
18.1 Aktiviteter og tilskud samlet set.....	189
18.2 Fordeling mellem de nordiske lande	191
18.3 Udvikling i samlet tilskud	192
18.4 Fordeling på institutionsområder	193
IV. VURDERINGER OG ANBEFALINGER	196
19. Vurderinger.....	197
19.1 De uddannelsespolitiske tendenser	197
19.2 Budgetmæssige reduktioner af den frie folkeoplysning.....	200
20. Anbefalinger.....	202
20.1 Formål og mål.....	202
20.2 Fire hovedforslag	202
BILAGSLISTE	207

I: Opgavens baggrund og sigte

1. Baggrund

1.1 Etableringen af NEA

Den frie oplysning med et alment sigte og en livslang læring med et humanistisk perspektiv, der er bærende for et levende folkestyre, aktivt medborgerskab, kulturel sammenhængskraft og personlig myndighed, er i Danmark alvorligt svækket i flere af dens bærende institutioner.

- Den traditionsrige folkeoplysning, både i højskolebevægelsen og indenfor aftenskoleområdet, er presset af et instrumentelt syn på viden og kultur. Det almendannende sigte inden for de pædagogiske uddannelser er svækket af en kompetencefikeret uddannelsestænkning. Inden for humaniora har den frie tanke og dannelsesstraditionen vanskelige vilkår med stigende krav om erhvervsmæssig nytte. I kulturlivet er den frie kunst truet både af en stigende markedstilpasning og øget statslig indblanding.
- De seneste år er den offentlige støtte til centrale nordiske og danske institutioner, som skulle bidrage til fri oplysning, blevet fjernet. Det gælder Nordens Folkelige Akademi i Göteborg, Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning i København, Det internationale Akademi for uddannelse og demokrati, Nornesalen i Ollerup og senest IFO i Gerlev.
- I andre europæiske lande udenfor Norden savnes en reel tradition for og institutionel forankring af den frie folkeoplysning, som et bærende led i folkesuverænitets udøvelse og borgernes personlige stillingtagen til fællesskabets udvikling.

Denne situation var baggrunden for, at en kreds af personer i sommeren 2004 fandt sammen om at etablere et netværksbaseret og internationalt præget Akademi, der skulle bidrage til at styrke den frie tanke og det almendannende sigte inden for folkeoplysningen og kulturlivet i bred forstand.

Akademiets idegrundlag skulle bygge på de humanistiske oplysnings- og dannelsesstraditioner fra Norden som det øvrige Europa med det sigte at udvikle en ny dialog mellem den nordiske (grundtvigsk prægede) folkeoplysning og de bredere europæiske traditioner for humanistisk pædagogik og den frie kunsts almenmenneskelige livstolkninger.

Akademiet skulle organiseres som et åbent netværk af partnere fra folkeoplysningen, det idebetonede foreningsliv, det frivillige kunst- og kulturliv, de pædagogiske professionsuddannelser og den humanistiske forskning.

Det var Akademiets sigte i skiftende netværk at arbejde for

- at udvikle almene uddannelses- og kulturtilbud, der både vægter det eksistentielle, kulturelle og samfundspolitiske niveau, og som giver et nordisk-europæisk perspektiv på betydningen af et levende folkestyre, aktivt medborgerskab, kulturel sammenhængskraft og personlig autonomi;
- at Europa Kommissionens og Nordisk Ministerråds målsætning om at styrke livslang læring også viderefører de bedste sider i den nordisk-europæiske oplysnings- og dannelsesstradition, der udmærker sig ved sammenhængende livssyn, historisk bevidsthed, kulturel indsigt og klare idepolitiske mål.

NEA, Nordisk-Europæisk Akademi blev etableret i oktober 2005, og det bygger nu på følgende partnerkreds:

Askov Højskole, Fritid og Samfund, Kulturelle Samråd i Danmark, Udviklingsafdelingen ved CVU-Sønderjylland, Rådgivnings- og Støttecentret ved Aarhus Universitet, Dansk Kunstnerråd, Klitgaarden Refugium, SGI-Danmark, Sønderskov Museum samt foreningen for personlige medlemmer, Akademi Kredsen Askov.

Det første projektaktivitet, som NEA planlagde, bestod af ansøgningen i 2005 til Nordplus Voksen om at iværksætte en kortlægning af det almene sigtes vægt i kursuvirksomheden i nordisk folkeoplysning og foreningsliv.

1.2 Partnerkredsen bag kortlægningsopgaven

Kortlægningsprojektet bygger på en tværgående partnerkreds, såvel nationalt som institutionelt. Hovedparten af de nordiske lande og selvstyreområder er repræsenteret med tyngdepunktet i fire institutionsområder: folkeoplysningen, de pædagogiske professionsuddannelser, den humanistiske grundforskning og de frie kunstmiljøer.

Den nordiske folkeoplysning med erfaring i nonformel uddannelse, realkompetencer og livslang læring med et alment sigte er repræsenteret ved

- ABF Norden,
- Fritid og Samfund/Voksenpædagogisk Center, Århus Amt, Danmark,
- The Workers Academy, Finland,
- Nordiska Folkehøgskole i Kungälv, Sverige,
- Buskerud Folkehøgskola, Norge,
- Askov Højskole, Danmark.

De pædagogiske professionsuddannelser med erfaring inden for emnerne - uddannelse og dannelse, teori og praksis, helheden af faglige, personlige og almene kompetencer - er repræsenteret ved

- Center for Videregående Uddannelse, Sønderjylland, Danmark,
- Afdelingen for professionsuddannelser, Højskolen i Bodø, Norge,
- Rådgivnings- og Støttecenteret, Aarhus Universitet, Danmark.

Den humanistiske grundforskning med indsigt i den nordisk-europæiske oplysnings- og dannelsestradition og grundlagsspørgsmål inden for menneske-, samfunds- og kultursyn er repræsenteret ved

- Institut for kultur- og humanistiske fag, Højskolen i Telemarken, Norge,
- Pædagogiska Institutionen, Lunds Universitet, Sverige,
- Grønlands Universitet.

De professionelle kunstmiljøer og de frie kunstaktiviteter, både de skabende, udøvende og formidlende er repræsenteret af de professionelle kunstneres faglige organisationer ved

- Dansk Kunstnerråd, Danmark,
- ISA, Listafolkasamband, Færøerne
- Samisk Kunstnerråd.

De deltagende organisationers rolle i projektet er at bidrage med erfaringer og viden, generelt om oplysnings- og kulturaktiviteter med et alment sigte og i særdeleshed om Voksen- og Efteruddannelsestilbud med relevans for deres institutionsområde.

Projektaktiviteten har omfattet to nordiske partnern møder, drøftelser undervejs i kredsen via mail og telefon, udarbejdelse af kortlægningsrapporten samt en afsluttende konference i oktober 2007 i Askov, Danmark.

1.3 Hovedmål for opgaven

Sigtet for partnerskabet om kortlægningsprojektet var og er at tage det første skridt til at etablere et resultatorienteret samarbejde om at udvikle og implementere nye seminar-, uddannelses- og efteruddannelses tilbud med et alment sigte for ledere, undervisere, vejledere, konsulenter, formidlere og andre aktive inden for de nordiske landes folkeoplysning, voksenuddannelser, idebetonede foreningsliv og bredere kulturliv.

Hovedmålene for kortlægningsopgaven var og er

- 1) at få defineret de indholdsmæssige hovedtræk ved kursusvirksomhed med et alment sigte, og herunder at præcisere terminologi og teori, der kan kvalificere ”en kritisk dialog” med tidens ofte ensidigt instrumentelle læringsdiskurser – et mål, som undervejs i opgaven blev udvidet med en bredere vurdering af de uddannelsespolitiske tendenser i EU og Norden,
- 2) at kortlægge deltagerlandenes forskellige udbud af efteruddannelseskurser med et alment sigte med særlig fokus på de tværnordiske kursusudbud og herunder vægten af kurser og projektaktivitet støttet af Nordplus Voksen;
- 3) at fremlægge handlingsanvisninger for at styrke udbud af og søgning til efteruddannelses tilbud, der vægter et helhedspræget dannelsessyn, og som prioriterer de eksistentielle/livsoplysende, de samfundspolitiske/medborgerlige og de æstetiske/kultur-bevidste temakredse med et alment sigte.

2. Fremgangsmåde

2.1 Opgavens disponering

I den oprindeligt ansøgning lå kortlægningens hovedvægt på den empiriske kortlægning af kursuvirksomhed med et alment sigte. Men arbejdet med at definere det almene sigte og at tolke de empiriske data tydeliggjorde, at der var behov for at inddrage det bredere uddannelsespolitiske miljø, som kursusvirksomheden udfoldes på baggrund af.

Den endelige disponering af kortlægningsopgaven rummer således 20 kapitler fordelt på 4 hovedafsnit, samt en omfattende bilagsliste med empiriske data.

Hovedafsnit I præsenterer

1. baggrunden for projektet;
2. opgavens fremgangsmåde;
3. og det centrale kapitel med en definering af det almene sigte, som angiver den forståelse og de ledetråde, der undervejs i opgaveskrivningen blev revideret og udvidet, især med en kritik af kompetencetænkningen.

Hovedafsnit II indeholder den teoretiske fremstilling og kritik af de uddannelsespolitiske tendenser, herunder

4. en gennemgang af formålsbestemmelserne for uddannelserne i de nordiske lande, der angiver, at en humanistisk pædagogisk forståelse stadig dominerer lovgivningen;
5. en belysning af det paradigmeskifte som tidens dominerende forståelse af livslang læring indebærer;
6. en gennemgang af EU's strategi for livslang læring fra Kommissionens udgivelse af Memorandum for livslang læring i 2000 til Rådets og Parlamentets vedtagelse af referencerammen for nøglekompetencer i 2006;
7. en gennemgang af Nordisk Ministerråds omstilling til den nye strategi for livslang læring fra 2000 til 2007 belyst gennem strategioplæg og formandsprogrammer og udvalgte sektorprogrammer;
8. en nærmere belysning af de forringede vilkår, som Nordisk Ministerråd har gennemført for den nordiske folkeoplysning og herunder en belysning af det danske formandskab og dets globaliseringsstrategi, hvor folkeoplysningen helt er gledet ud;
9. opgavens hovedkritik af diskursen for livslang læring og kompetenceudvikling, samt de principielle begrundelser for dannelsestænkningens nødvendighed.

Hovedafsnit III indeholder de empiriske analyser af datamaterialet for kursus- og konferenceaktiviteten ved landsorganisationer og landsdækkende institutioner for folkeoplysning og foreningsliv i de tre skandinaviske lande og ved de tilsvarende fællesnordiske organisationer og institutioner i 2006 – 2007, samt analyser af datamaterialet for aktiviteter under Nordplus Voksen i perioden 2004 – 2007. Afsnittet er opdelt i

10. et indledende kapitel om undersøgelsens metode, fokuspunkter og optikker;
11. en analyse af den danske kursusvirksomhed;
12. en analyse af den norske kursusvirksomhed;
13. en analyse af den svenske kursusvirksomhed;
14. en analyse af den fællesnordiske kursusvirksomhed;
15. en tværgående analyse af den skandinaviske/nordiske kursusvirksomhed;
16. en analyse af mobilitetsaktiviteten under Nordplus Voksen;

17. en analyse af samarbejdsprojekterne under Nordplus Voksen;
18. en samlet analyse af aktiviteterne under Nordplus Voksen.

Hovedafsnit IV indeholder vurderinger og anbefalinger til Nordisk Ministerråd om en justering af tilskudsordningen under Nordplus Voksen.

19. en opsamlende vurdering og perspektivering af de uddannelsespolitiske tendenser samt en analyse af udviklingen i Nordisk Ministerråds budget for det folkeoplysende område;
20. anbefalinger for en revidering af tilskudsordningerne under Nordplus Voksen m.v. med henblik på at styrke området for folkeoplysning og idebetonet foreningsliv.

Undersøgelsens dataindsamling fremgår af den afsluttende bilagsliste.

2.2 Metode

Kortlægningens metoder består dels af teoretiske analyser og empirisk dataindsamling. Der indgår ikke kvalitative interviews, og der fremlægges ikke eksempler på best practice.

3. Definition af konferencer og kurser med et alment sigte

Dette kortlægningsprojekts arbejdstitel var ”Kortlægning af nordiske VEU-kurser med et alment sigte”. Det er således afgørende for opgaven at definere, hvad der menes med ”et alment sigte”, da denne definition udgør den røde tråd både i den mere teoretiske gennemgang og kritik af de uddannelsespolitiske tendenser (hovedafsnit II), i den mere empiriske kortlægning af den nordiske kursusvirksomhed og dennes grad af et alment sigte (hovedafsnit III) og i de afsluttende vurderinger og anbefalinger for nordisk folkeoplysning og foreningsliv.

I dette kapitel fremlægges forståelsen af og defineringen af det almene sigte.

3.1 Den frie folkeoplysning

Folkeoplysningen har altid bygget på to søjler: en søjle med et fagligt sigte og en søjle med et alment sigte, men de to søjler har ikke haft samme værdi. I den danske lovgivning for folkehøjskoleområdet har der været og er fortsat et krav om, at det almene sigte skal udgøre mindst halvdelen af undervisningstiden. Kodeordene for det almene sigte har været folkelig oplysning og livsoplysning, og i overensstemmelse hermed er skoleformen blevet kaldet folkehøjskoler og ikke fx faghøjskoler. Det grundlæggende emne eller kerneydelsen for folkehøjskolen har ikke været at oplyse om fag og bestemte fagligheder, men at oplyse om det ”folkelige” og om ”livet”.

Folkeoplysningen har hermed både principielt og traditionelt haft en særlig opgave og en særegen placering i det samlede uddannelsesbillede.

Folkehøjskolen og folkeoplysningen er for det første kendetegnet ved, at de hører under den ikke-formelle sektor, som et frit, åbent og ikke eksamensgivende læringsområde. Det er tale om frie skoleformer i flere betydninger. Området er fri for bestemte statslige faglige bekendtgørelser og herunder bestemte eksamenskrav. Der er fri undervisningsret, da der ikke råder bestemte professionskrav til lærerne. Der er fri adgang til at deltage, undervisningen skal være åben for alle uafhængigt af deres særlige faglige forudsætninger og kompetencegivende eksamener, og det er frivilligt for eleverne at komme, forstået på den måde, at et kursus i folkehøjskolen eller folkeoplysningen ikke udgør nogen nødvendighed for at komme videre i et formelt kompetencegivende uddannelsesforløb.

Folkehøjskolen og folkeoplysningen er for det andet kendetegnet ved, at dets formål er at udfolde det almindelige sigte, som det lød i lovgivningen frem til 1991, eller det almene sigte, som det hed efter 1991, til forskel fra at udfolde et bestemt fagligt eller erhvervsrettet sigte. Formålet har ikke været at undervise i fag, men med fag, at bruge det faglige som en henvisning til det almene. Folkeoplysningen opgave har ikke primært været rettet mod det faglige, mod faget, professionen og arbejdslivet, men derimod rettet mod det folkelige og det personlige liv med rod i det civile samfund.

Det kan lyde kryptisk, men angiver blot, at læringen i disse skoleformer ideelt set har et statsborgerligt eller et almenmenneskeligt sigte med fokus på det fælles samfundsliv og det fælles menneskelige liv til forskel fra et privatborgerligt sigte med fokus på en privat karriere i arbejdslivet. Den frie folkeoplysning er grundet på den klassiske skelnen fra de borgerlige revolutioner mellem borgeren som ”bourgeois” og som ”citoyen”, mellem borgeren som ”privatborger” og som ”statsborger”, eller som udtrykt med en moderne terminologi fra EU’s memorandum om livslang læring, at der indgår et todelt mål om at både et medborgerligt og personlighedsudviklende sigte og et beskæftigelsesfremmende sigte.

Folkeoplysningen er ikke alene om at have et personlighedsudviklende og et almindelig formål. Folkeskolen vægter det første, og gymnasiet vægter det andet. Disse grunduddannel-

ser bygger også på en forståelse af, at barnet og den unge først og fremmest skal lære at blive mennesker og borgere, inden de vælger en særlig professionsrettet uddannelse med henblik på at blive medarbejdere. De formelle grunduddannelser skelner også mellem mennesket som privatborger og statsborger, mellem mennesket som medarbejder og mennesket som medborger og medmenneske, og tilsvarende må læringen til disse forskellige roller ske i forskellige fora og med en tidsmæssig forskydning. Universitet rummer også disse skel. På den ene side er det et sted for den frie udvikling af viden til gavn for almenvellet og det statsborgerlige liv med rødder tilbage til Humboldts nyhumanistiske universitet, og på den anden side er det i dag et sted for en strategisk eller instrumentel vidensudvikling til gavn for et konkurrencedygtigt erhvervsliv.

Folkeoplysningen bygger som folkeskolen og gymnasiet og delvis universitet på en humanistisk pædagogisk diskurs, hvor den menneskelige udvikling og statsborgerlige myndighed er det primære mål og statens og markedets udvikling er midler for den menneskelige frigørelse og lykke. Det ville også være underligt andet. For den humanistiske diskurs er jo grundlaget for vores forfatning, for princippet om menneskerettigheder og folkesuveræniteten.

3.2 Det almene sigte og dannelsesperspektivet

Immanuel Kant formulerede det nye humanistiske oplysningsprogram i 1784. Mennesket skulle træde ud af sin »selvforskyldte umyndighed« og have »mod til at betjene sig af sin egen forstand«. Mennesket havde nu mulighed for at blive myndigt ved i frihed at bruge sin egen dømmekraft

Demokrati betyder folkestyre, og det centrale er princippet om folkesuveræniteten i hvert set ud fra en republikansk demokratiopfattelse. Det er folket selv, som skal bære suveræniteten i samfundet. Men bagved folkesuveræniteten, bag ved folkets politiske rettigheder står individets civile rettigheder. Det er individets retsbeskyttelse mod en enevældig stat, borgernes tros- og tankefrihed, deres ytringsfrihed og forsamlingsfrihed, der skaber det moderne civile rum, der kan afføde kravet om politiske rettigheder og pligter; og folkets nye politiske rettigheder skaber igen mulighed for, at nye sociale, økonomiske og kulturelle krav kan komme på dagsordenen.

Det er menneskets historiske fremkomst som et frit og myndigt individ, der bærer kravet om folkestyre frem. Staten hviler på folket, og folket bygger på et fællesskab af frie og myndige personer, der alle har retten til at sætte mål og mening i tilværelsen. Hverken Gud eller Fanden, konge og fædreland, klaner eller klasser kan med henvisning til nogen ret tilsidesætte den enkeltes ukrænkelighed og suveræniteten. Det er humanismens kerne.

Folkesuveræniteten bygger på frie myndige individer, der i fællesskab kan menings- og mål-sætte rammerne for statens virke og samfundets udvikling. Dialogen om meningsætningen må ske i en fri offentlighed og i frie forsamlinger i det civile samfund, uden statsligt formynderi. Folkestyret bygger på en adskillelse mellem stat og samfund, som sætter grænser for statens magt, og den afgørende grænse er, at staten ikke må søge at styre folkets meningsdannelse. Det ville vende folkesuveræniteten på hovedet, og staten vil blive totalitær. Staten som udøvende magt kan bestemme, hvad folk skal kunne, hvad de skal lære i mere snæver faglig forstand, opstille pensakrav i bekendtgørelser etc. Men staten som regering og ministerium kan ikke bekendtgøre, hvad folk skal mene, hvilket livssyn folket skal have uden at ende som en formynderstat. Folkets holdningsmæssige autonomi er helt afgørende i et liberalt samfunds- og menneskesyn og i en republikansk demokratiopfattelse – og vi kan tilføje, det er helt afgørende i det grundtvigske frihedssyn..

De moderne dannelses tanker udvikles, da det bliver påkrævet at definere de pædagogiske udfordringer i en sekulær situation, hvor mennesket kræver myndighed over sin egen historie, og

retningslinierne ikke længere er selvfølgelig givet ovenfra. Nu skal mennesker i frihed selv give deres eget liv og det fælles samfundsliv mening og mål. Pædagogikkens opgave er ikke længere at forme individet ud fra ydre nyttehensyn til kirken, staten eller markedets interesser, men at sikre en fri dannelse mod det almenmenneskelige og statsborgerlige, inden individerne blev for opslugt af særlige erhvervsopgaver, sociale positioner og de medfølgende særinteresser. Pædagogikken ville blive instrumentel, hvis uddannelse hovedsagligt blev en tjener for disse ydre instanser. Samfundet skulle tilpasses det menneskelige og ikke omvendt

Dannelse handler om, at den lærende indgår i tre forhold: Til sig selv, til samfundet og til verden, og at selvudvikling og omverdensorientering er dialektisk forbundne. Dannelse tematiserer mening og mål med den enkeltes liv, men altid i en bredere sammenhæng og hermed i samspil med spørgsmål om mening og mål for den fælles kultur og det fælles samfund. I en dannelsessammenhæng er den personlige selvrefleksion og selvkritik uadskillelig fra social og kulturel refleksion og samfundskritik. Dannelsesdimensionen er afgørende for, at borgerne kan udfolde en kommunikativ rationalitet.

Uddannelse handler om at bibringe den lærende en bestemt sum af kvalifikationer eller en bestemt sum af viden og færdigheder til at løse bestemte opgaver, og den erhvervskompetencegivende uddannelse handler om at udvikle kvalifikationer og herunder bløde holdningsprægede kvalifikationer lig kompetencer, der kan bruges i en erhvervsmæssig sammenhæng.

Men problemet ved en læring, som kun består af kvalifikationsgivende uddannelse, er, at kvalifikationer i sig selv, forstået som en særlig sum af viden, færdigheder og faglige holdninger er tavse om målet og missionen med disse kvalifikationer. Kvalifikationer i sig selv er zweckrationelle, de udgør midler til at løse bestemte behov og opgaver, de handler om hvad og hvordan, men ikke om hvorfor. Hvorimod dannelse handler om hvorfor, om de bagvedliggende mål og værdier, som disse kvalifikationer skal udfoldes fra og i forhold til.

Det problem forstærkes kun, når man fokuserer på de bløde sider af kvalifikationerne, der handler om kompetencer. For kompetencer kan heller ikke formulere mål, der rækker ud over dem selv. Man kan have kompetencer til samarbejde, men de anviser ikke, hvad man skal samarbejde om og hvorfor. Man kan have kompetencer i kommunikation, men de anviser ikke, hvad man skal kommunikere om. Målet for kompetencerne er at have dem, slet og ret, ikke at tilegne sig dem med henblik på mere omfattende mål eller sammenhænge

Kompetencer har isoleret set den ekstra svaghed i forhold til de hårde kvalifikationer, at de heller ikke er forankret i viden og kundskaber. For kompetencer hviler på to forudsætninger, de ikke selv sætter, nemlig målsætning gennem dannelse og forankring i kundskaber (viden og færdigheder). Det overeksponerede kompetencebegreb bliver tomt uden en kundskabsforankring og retningsløs uden dannelsen. Når kompetencer bliver overbegreb, så er man ikke kun ved at udrense viden og dannelse, man er også i gang med at indholdstømme kompetencerne.

Står kompetencer alene, bliver de rent systemaffirmative. De kan kun udfoldes, såfremt der er en instans udefra, som dikterer deres brug, og det er i øvrigt også derfor, at managementteori er så glad for dem, fordi de gør det nemmere for arbejdsgiverne at fastsætte målene for deres anvendelse. Når kompetencer bliver læringens overbegreb, bidrager de ikke til udvikling, men til afvikling af myndighed. Deres udfoldelse bliver et redskab for, at den instrumentelle fornuft med rod i markedets og statens systemverden kan presse den kommunikative fornuft i livsverdenen mere og mere.

Hér kommer dannelsesbegrebet ind som en nødvendig personlig forudsætning for at kunne formulere mål for brugen af disse kompetencer.

3.3 Definerings af det almene sigte

En humanistisk læringsdiskurs består af tre hovedkomponenter: et *dannelsesperspektiv*, en mængde *kundskaber* (viden og færdigheder) og en mængde *praktiske erfaringer og personlige egenskaber* til at omsætte dannelsen og kundskaberne i handling såvel i arbejdsliv som samfundsliv og personligt liv.

Den første hovedkomponent – dannelsesperspektivet – er et udtryk for det almene sigte i læringen, der overskrider det privatborgerlige perspektiv og sætter den større omverdensorientering, den brede kulturindsigt og den almene moralske ansvarlighed på dagsordenen.

Den dannelsesmæssige læring er kendetegnet ved et læringsrum præget af kommunikativ rationalitet, hvor spørgsmål om mening og mål for det personlige og det fælles liv bliver tematiseret på en måde, hvor personlig afklaring og omverdensorientering er forbundet.

Det er denne dannelsesprægede definerings af det almene sigte, som udgør den røde tråd i den teoretiske kortlægning i hovedafsnit II af de uddannelsespolitiske tendenser, og i den empiriske kortlægning i hovedafsnit III af kursusaktiviteten i de nordiske lande, og i de anbefalinger, der fremlægges i det afsluttende hovedafsnit IV.

II. Uddannelsespolitiske tendenser i EU og Norden

4. Formål i lovgivning for nordiske uddannelser

Livslang læring omfatter hele uddannelsesområdet, herunder den formelle læring i folkeskolen, ungdomsuddannelserne, de videregående uddannelser og den ikke-formelle læring i voksenaluddannelserne og folkeoplysningen. Uddannelsesområder, der alle bygger på en lovgivning, der fastsætter de grundlæggende formål, de centrale mål for læringen og rammen for den ønskede "kompetenceudvikling". Lovgivningens bestemmelser bygger hermed også på en bagvedliggende uddannelsesforståelse og en bestemt pædagogisk teori og terminologi.

I dette kapitel belyses uddannelsesforståelsen i de nordiske lande gennem en reference til de styrende formålsbestemmelser for de centrale uddannelsesområder.

4.1 Dansk lovgivning

Hovedområderne for den formelle og ikke-formelle livslange læring i Danmark omfatter

- Grundskoleområdet med børnehaveklasse, folkeskoler, frie grundskoler, specialskoler samt efterskoler.
- Ungdomsuddannelserne, der omfatter de gymnasiale uddannelser og de erhvervsfaglige uddannelser
- De videregående uddannelser, der inddeles i korte 2-årige videregående uddannelser, de 3-4-årige mellemlange videregående uddannelser med bacheloruddannelser, og de lange videregående uddannelser med 2-årige kandidatuddannelser (som overbygning på bachelorgraden) og mulighed for en efterfølgende 3-årig ph.d.-uddannelse.
- Voksenuddannelserne, der kan opdeles i formelt kompetencegivende uddannelse (Voksenuddannelsescentre, åben uddannelse ved videregående uddannelser, arbejdsmarkedsuddannelser m.v.) ikke formelt kompetencegivende uddannelse (oplysningsforbud, folkeuniversitet, folkehøjskoler, daghøjskoler) samt private kurser.

Grundskoleområdet omfatter børnehaveklasse, folkeskoler, frie grundskoler, specialskoler samt efterskoler. Der er 9 års undervisningspligt fra det 7. år, men ingen skolepligt. Børnehaveklassen og 10. klassetrin er frivillige for eleverne. Nogle skoler tilbyder endvidere et 11. klassetrin til elever, hvis udvikling kræver særlig hensynstagen eller støtte. Efterskolerne omfatter kun 8. til 10. klassetrin

De *gymnasiale uddannelser* har et studieforbereende sigte, og de omfatter to *hovedområder*: De *almengymnasiale uddannelser* med det 3-årige gymnasium, det 2-årige hf-kursus (3-årige hf-kursus) og det 2-årige studenterkursus. De *erhvervs-gymnasiale uddannelser* med 3-årige uddannelser på handelsskoler eller tekniske skoler, der afsluttes med hhv. højere teknisk eksamen (htx) og højere handelseksamen (hvx). Optagelse er betinget af tilfredsstillende afgangsprøverne fra folkeskolen.

De *erhvervsfaglige uddannelser* er vekseluddannelser med skole- og praktikforløb. De forbereder direkte til job inden for bestemte brancher med erhvervskompetence, og de skal desuden forberede til videre uddannelse til en række korte videregående uddannelser eller relevante mellemlange videregående. De omfatter erhvervsuddannelserne (eud), social- og sundhedsuddannelserne (sosu), pædagogisk grunduddannelse (pgu) samt øvrige uddannelser inden for landbrug, skovbrug og søfart m.v. Uddannelserne er af 2-5 års varighed, det mest normale er 3½-4 år. Voksne over 25 år med erhvervs erfaring fra den pågældende branche har mulighed for at gennemføre uddannelsen på kortere tid. Der er fri adgang for alle der har opfyldt skolepligten, dog er der enkelte adgangs begrænsede uddannelser.

De *videregående uddannelser* er teoretisk prægede, men nogle uddannelser har indlagt praktik i uddannelsesforløbet. Adgangskravene til uddannelserne er centralt fastsatte, mens udvælgel-

seskriterierne (under adgangsbegrænsning) bestemmes af institutionerne selv. Uddannelserne er inddelt i niveauer efter varighed.

De korte videregående uddannelser (kvu) varer normalt 2 år og giver erhvervskompetence samt adgang til relevante diplomuddannelser. Afsluttet eksamen giver akademigraden (AK). De mellemlange videregående uddannelser (mvu) er vekseluddannelser, hvor der skiftes mellem praktik og teori. De varer normalt 3-4 år og giver erhvervskompetence. Undervisningen er baseret på forskningstilnytning, og afsluttet eksamen giver en bachelorgrad, der også åbner for adgang til relevante kandidatuddannelser.

De lange videregående uddannelser (lvu) er typisk universitetsuddannelser, der følger strukturen (bachelor: 3 år + kandidat: 2 år + ph.d.: 3 år). Bacheloruddannelser på universiteterne er en afsluttet teoretisk uddannelse, der giver erhvervskompetence samt adgang til et kandidatuddannelsesforløb. Kandidatuddannelserne er videregående teoretiske uddannelser af normalt 2 års varighed efter en *fuldført* bacheloruddannelse, i alt 5 år, der giver erhvervskompetence. Som overbygning til kandidatuddannelsen findes forskeruddannelsen, der afsluttes med en ph.d.-grad og er normeret til 3 år.

Voksenuddannelser kan opdeles i tre kategorier: formelt kompetencegivende uddannelse, ikke formelt kompetencegivende uddannelse samt private kurser.

De formelt kompetencegivende voksenuddannelser består bl.a. af almen voksenundervisning (avu), hf-enkeltfag, arbejdsmarkedsuddannelserne (amu/korte specifikt brancheorienterede kurser), voksenerhvervsuddannelser (særlige voksenforløb på de ordinære erhvervsuddannelser) og åben uddannelse. Desuden findes under det parallelle voksenuddannelsessystem Forberedende Voksenundervisning (fvu), der erstatter læsekurser for voksne, og videregående voksenuddannelse (vvu), der kompetencemæssigt svarer til korte videregående uddannelser. Desuden findes diplom- og masteruddannelser, som giver kompetence på niveau med bachelor- og kandidatuddannelser.

Under de ikke-formelt kompetencegivende uddannelser findes aftenskoler, daghøjskoler og folkehøjskoler, folkeuniversiteter m.fl. Omfanget og betydningen af disse frie folkeoplysende tilbud med rod i det civile samfund er faldende i forhold til de mange nye offentlige tilbud for formel voksenuddannelse og til det voksende private kursusmarked for virksomhedsrettet efteruddannelse. En stigende del af den frie folkeoplysning satser derfor også på en overlevelsesstrategi om at udvikle en konkurrerende kompetencegivning, især i form af at tilbyde og dokumentere ”realkompetencer” med relevans for erhvervslivet og videre studier.

Formål for grundskolen

Grundskolen omfatter både børnehaveklassen, folkeskolen, specialskolerne, privatskolerne og efterskolerne. Folkeskolen er den centrale institution i grundskolen. I bekendtgørelsen af lov om folkeskolen¹ fastlægges § 1 formålet:

”§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”

¹ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 393 af 26/05/2005 (Gældende)

Formålets fokus er elevens ”alsidige personlige udvikling” (det hele menneske), elevens evne til at kunne ”tage stilling og handle” (idealet om myndighed) og forberedelsen til frihed og folkestyre (den aktive medborger). Det er udviklingen som menneske/medmenneske og medborger, der prioriteres, ikke den erhvervsrettede oplæring til at blive en effektiv medarbejder. Lovens bestemmelser er præget af en humanistisk pædagogisk diskurs med rødder både i den grundtvigske tradition og den nyere reformpædagogiske tradition, der har præget seminarieområdet siden 1960’erne. Men begreber om dannelse indgår ikke.

Formål for gymnasiet og HF

Det treårige gymnasium og den toårige hf har både et almendannende og et studieforberedende sigte, og de udgør hovedvejen til at kunne blive optaget på en videregående uddannelse. Gymnasieloven dækker det almene gymnasium (stx), men dens bestemmelser er i hovedtrækkene også gældende for handelsgymnasiet (hhx) og det tekniske gymnasium (htx) og den toårige højere forberedelseseksamen (hf). Gymnasieloven ² fastlægger i § 2 formålet:

”§ 2. Uddannelsen til studentereksamen er en 3-årig ungdomsuddannelse, som er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion, og som primært sigter mod videregående uddannelse. Uddannelsen udgør en helhed og afsluttes med en eksamen efter national standard.

Stk. 2. Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

Stk. 3. Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.”

Bekendtgørelsen for de treårige erhvervsrettede gymnasieuddannelser ³, den højere handels-eksamen (hhx) og den højere tekniske eksamen (htx) har samme § 2 om formål som det almene gymnasium. Mens § 3 giver særlige bestemmelser om et mere erhvervsrettet fagligt indhold.

Bekendtgørelsen for den toårige højere forberedelseseksamen (hf-loven) ⁴ har samme § 2 om formål som det almene gymnasium. Mens § 3 giver særlige bestemmelser om at vægte både det teoretiske som det anvendelsesorienterede i undervisningen.

Formålet for de gymnasiale uddannelser er således primært at forberede eleverne til videregående uddannelse, og bestemmelsens nøgleord er i den forbindelse ”almendannelse, viden og kompetencer”, hvor der lægges ”et dannesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af

² Lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven), LOV nr 95 af 18/02/2004 (Gældende)

³ Bekendtgørelse af lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). LBK nr 446 af 08/05/2007 (Gældende)

⁴ Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til højere forberedelseseksamen (hf-loven). LBK nr 445 af 08/05/2007 (Gældende)

personlig myndighed” og ”forberedelse til ”frihed og folkestyre”. Gymnasiet vægter udviklingen som menneske og medborger med en klar betoning af det almindende og myndighedsprægede sigte. Lovens bestemmelser er præget af gymnasiets idehistoriske rødder i den nyhumanistiske pædagogiske diskurs.

Erhvervsuddannelserne

De erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelser er tre-fireårige vekseluddannelser, hvor der senest efter gennemførelse af grundforløbet skiftes mellem skoleundervisning og praktikuddannelse. Hovedmålet for disse uddannelser er det erhvervmæssige sigte, men mål om personlig og medborgerlig udvikling indgår også. I loven for erhvervsuddannelserne⁵ fastsættes formålet i § 1:

”Undervisningsministeren tilrettelægger et samordnet system af erhvervsuddannelser med henblik på den private og den offentlige sektors forskellige beskæftigelsesområder.

Stk. 2. Dette uddannelsessystem skal tilrettelægges således, at det er egnet til at

- 1) motivere unge til uddannelse og sikre, at alle unge, der ønsker en erhvervsuddannelse, får reelle muligheder herfor og for at vælge inden for en større flerhed af uddannelser,
- 2) give unge en uddannelse, der giver grundlag for deres fremtidige arbejdsliv,
- 3) bidrage til at udvikle de unges interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund og bidrage til deres personlige udvikling,
- 4) imødekommer arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige og generelle kvalifikationer vurderet under hensyn til den erhvervmæssige og samfundsmæssige udvikling, herunder udviklingen i erhvervsstruktur, arbejdsmarkedsforhold, arbejdspladsorganisation og teknologi, og
- 5) give de uddannelsessøgende grundlag for videreuddannelse”

Uddannelsernes sigte er alt overvejende erhvervsrettet, men der indgår også med pkt. 3 en medborgerlig og personlighedsudviklende dimension.

De videregående uddannelser

De videregående uddannelser har tre hovedlove for henholdsvis de korte, mellemlange og lange videregående uddannelser.

Loven for de korte videregående uddannelser⁶ fastsætter det erhvervsrettede formål i § 2, stk. 2 og 3:

”*Stk. 2.* Uddannelserne skal have til formål at kvalificere den uddannede til at løse praktiske, erhvervsnære opgaver på et analytisk grundlag.

Stk. 3. De enkelte uddannelser skal tilrettelægges med henblik på at kunne opfylde generelle behov for erhvervmæssige kvalifikationer.”

Loven for de mellemlange videregående uddannelser⁷ fastsætter formålet i § 3:

”Uddannelserne skal give de studerende inden for de enkelte uddannelsesområder teoretiske og praktiske kvalifikationer på højt fagligt niveau og grundlag for umiddelbar udøvelse af en erhvervsfunktion.

Stk. 2. Uddannelserne skal desuden kunne skabe forudsætninger for videreuddannelse, herunder gennem diplomuddannelser, masteruddannelser og særlige kandidatuddannelser.

Stk. 3. Uddannelserne skal endvidere bidrage til at udvikle de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.”

Det professionsrettede mål gælder for stk. 1 og 2, mens stk. 3 angiver et bredere mål om medborgerskab og demokratisk medvirken.

⁵ Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser, LBK nr 183 af 22/03/2004 (Gældende)

⁶ Lov om korte videregående uddannelser (erhvervsakademiuddannelser). LOV nr 1115, 29/12/1997 (Gældende)

⁷ Lov om mellemlange videregående uddannelser. LOV nr 481 af 31/05/2000 (Gældende)

Loven for de lange videregående uddannelser⁸ fastsætter formålet i § 2:

”Universitetet har til opgave at drive forskning og give forskningsbaseret uddannelse indtil højeste internationale niveau inden for sine fagområder. Universitetet skal sikre et ligeværdigt samspil mellem forskning og uddannelse, foretage en løbende strategisk udvælgelse, prioritering og udvikling af sine forsknings- og uddannelsesmæssige fagområder og udbrede kendskab til videnskabens metoder og resultater.

Stk. 2. Universitetet har forskningsfrihed og skal værne om denne og om videnskabsetik.

Stk. 3. Universitetet skal samarbejde med det omgivende samfund og bidrage til udvikling af det internationale samarbejde. Universitetets forsknings- og uddannelsesresultater skal bidrage til at fremme vækst, velfærd og udvikling i samfundet. Universitetet skal som central videns- og kulturbærende institution udveksle viden og kompetencer med det omgivende samfund og tilskynde medarbejderne til at deltage i den offentlige debat.

Stk. 4. Universitetet skal medvirke til at sikre, at den nyeste viden inden for relevante fagområder gøres tilgængelig for videregående uddannelse uden forskning.”

Stk. 1 pointerer, at universitetets afgørende opgave er at udvikle viden som et mål i sig selv, og under stk. 2 følger, at den akademiske forskningsfrihed er afgørende. Stk. 3 rummer derimod et mere instrumentelt og pragmatisk syn på viden som et middel til økonomisk vækst og socialt velfærd samt den medborgerlige opgave med at deltage i den offentlige debat.

Formålsbestemmelsen er hermed den mindst instrumentelle af de nordiske universitetslove. Universitetets hovedopgave er fortsat den traditionelt akademiske at værne om og udvikle den frie tanke og en videnskabelighed forpligtiget på sandhedssøgning.

Arbejdsmarkedssuddannelserne (AMU)

Hovedområdet for de kortere formelle voksenuddannelser udgøres af arbejdsmarkedssuddannelserne (AMU) og enkeltfag ved erhvervsuddannelser, landbrugsuddannelser og grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. Disse områder dækkes af loven om arbejdsmarkedssuddannelser⁹ og formålet fremgår af § 1, stk. 2:

”Den erhvervsrettede voksen- og efteruddannelse skal

- 1) bidrage til at vedligeholde, udbygge og forbedre deltagernes kvalifikationer i overensstemmelse med arbejdsmarkedets behov og bidrage til deltagernes videre kompetenceudvikling,
- 2) medvirke til at afhjælpe omstillings- og tilpasningsproblemer på arbejdsmarkedet i overensstemmelse med arbejdsmarkedets behov på kortere og længere sigt,
- 3) give voksne muligheder for at forbedre såvel erhvervskompetencen som den personlige kompetence gennem mulighederne for at opnå grundlæggende formel kompetence inden for erhvervsrettet grunduddannelse.”

Målsætningen er entydigt rettet mod at fremme beskæftigelsesegnetheden. Det andet hovedmål om at fremme ”active citizenship”, som EU's meddelelser om livslang læring og voksenuddannelser betoner, nævnes ikke i den danske lovgivning.

Folkeoplysningen

Folkeoplysningsloven¹⁰ udgør det fælles lovgrundlag for den folkeoplysende voksenundervisning (aftenskolerne), det frivillige folkeoplysende foreningsarbejde, daghøjskolerne og folkeuniversitetet.

⁸ Bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven). LBK nr 280 af 21/03/2006 (Gældende)

⁹ Lov om arbejdsmarkedssuddannelser m.v. LOV nr 446 af 10/06/2003 (Gældende)

¹⁰ Bekendtgørelse af lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning, frivilligt folkeoplysende foreningsarbejde og daghøjskoler samt om Folkeuniversitetet (folkeoplysningsloven). LBK nr 535 af 14/06/2004 (Gældende)

I § 1 fastlægges det overordnede fælles sigte om at ” sikre offentlige tilskud m.v. til den frie folkeoplysende virksomhed, der bygger på fællesskab og de enkelte initiativtageres idégrundlag.” Endvidere gælder det som fælles vilkår for disse områders ikke-formelle læring, at der ikke ydes tilskud til formelt kompetencegivende undervisning. Men derudover fastlægger Folkeoplysningsloven forskellige formål for de forskellige folkeoplysende områder.

Formålet for den folkeoplysende voksenundervisning (aftenskolerne) fastlægges i § 7:

”Formålet med den folkeoplysende voksenundervisning er med udgangspunkt i undervisningen at øge den enkeltes almene og faglige indsigt og færdigheder for at styrke evne og lyst til at tage ansvar for eget liv og til at deltage aktivt og engageret i samfundslivet.”

Formålet for det frivillige folkeoplysende foreningsarbejde (foreningslivet) fastlægges i § 14:

”Formålet med det frivillige folkeoplysende foreningsarbejde er med udgangspunkt i aktiviteten og i det forpligtende fællesskab at styrke folkeoplysningen og dermed medlemmernes evne og lyst til at tage ansvar for eget liv og til at deltage aktivt og engageret i samfundslivet.

Stk. 2. Det frivillige folkeoplysende foreningsarbejde rummer idræt samt idébestemt og samfundsengagerende børne- og ungdomsarbejde, hvortil der er knyttet deltagerbetaling.”

Formålet for daghøjskolerne fastlægges i § 45:

”Daghøjskolens formål er at tilbyde undervisning med folkeoplysende eller beskæftigelsesfremmende sigte tilrettelagt for voksne.”

Formålet for folkeuniversitetet fastlægges i § 46:

”Formålet med Folkeuniversitetets virksomhed er gennem folkeoplysende undervisnings- og foredragsvirksomhed at udbrede kendskabet til forskningens metoder og resultater.”

De gennemgående nøgleord for aftenskolernes og det frivillige foreningsarbejdes formål er ”at tage ansvar for eget liv og til at deltage aktivt og engageret i samfundslivet.” Det er således idealet om myndighed og medborgerskab som er bærende her, mens det erhvervsrettede sigte ikke nævnes.

Daghøjskolerne har derimod et dobbelt mål om både et folkeoplysende og et beskæftigelsesfremmende sigte, og de befinder sig i et grænseområde mellem den frie folkeoplysning og den erhvervsrettede voksenuddannelse.

Folkeuniversitetets mål er en særlig form for folkeoplysende virksomhed, der ikke sigter mod myndighed og medborgerskab, men mod at formidle almen viden i form af universitetsforskningens metoder og resultater. Målet er defineret klart ikke-instrumentelt, da dét at formidle og søge viden anses som et menneskeligt mål i sig selv, og ikke som et middel til at fremme bestemte erhvervmæssige eller samfundsmæssige mål.

Folkehøjskolen

Loven for de frie kostskoler¹¹ udgør det fælles lovgrundlag for folkehøjskoler, efterskoler og husholdnings- og håndarbejdsskoler, men udover fælles bestemmelser er der en del forskellige bestemmelser for skoleformerne.

Lovens § 1, stk. 1 fastlægger det fælles formål (hovedsigtet) for de tre skoleformer:

”Loven omfatter folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler), der tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, og som er godkendt af undervisningsministeren til tilskud. Undervisningen skal have en bred almen karakter. Enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende

¹¹ Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). LBK nr 1149 af 21/11/2006 (Gældende)

plads, men aldrig på bekostning af det almene. Skolernes virksomhed skal tilrettelægges ud fra deres selvvalgte værdigrundlag.”

§ 1, stk. 2 præciserer for folkehøjskolerne, at kurser tilrettelægges for ”at øge elevernes almene, faglige og personlige kvalifikationer.” § 1, stk. 3 præciserer for efterskolerne, at kurser tilrettelægges med henblik på ”elevernes hele menneskelige udvikling og modning samt deres almene uddannelse og opdragelse”. § 1, stk. 3 præciserer for husholdnings- og håndarbejds-skolerne, at formålet følger stk. 1, men at husholdnings- eller håndarbejdsfag ”skal have en fremtrædende plads.”

Den danske lovgivning for folkehøjskolen og beslægtede skoleformer udviser en høj grad af kontinuitet. Selvom den første danske højskole startede i 1844, og der efter 1864 var en omfattende højskolevirksomhed i landet, fik området først en egen lov i 1892, som var en ren tilskudslov. Man undlod bevidst fra statens side at definere begrebet ”folkehøjskole”, da det kunne virke som et overgreb på skolernes idebetonede frihed, og fordi alle jo vidste, hvad den stod for.

Først med højskoleloven fra 1942 blev der i lovtæksten nedskrevet et formål med virksomheden, hvor hovedbegrebet med et låneord fra gymnasiets nyhumanistiske formålsbestemmelse blev ”almendannende undervisning”. Men at der var tale om en anden form for almindannelse end den gymnasiale, kan læses af bemærkningerne til 1942-loven, hvor nøgleordene var ”personlighedsudvikling” og ”inspiration til et livssyn”. Det nævnes i indledningen

”at højskolen frem for nogen anden skoleform har taget sigte på *personlighedsudviklingen* mere end på kundskabsmeddelelsen, og dens ejendommelige indsats består i, at den har formålet, at samle voksne elever til et flere måneders frivilligt skoleophold med almenmenneskelig oplysning, ikke faglig dygtiggørelse eller eksamen som formål (...).

Højskolens undervisning begrænser sig derfor ikke til meddelelse af bestemte kundskaber, men må beskæftige sig med de spørgsmål af personlig og samfundsmæssig karakter, som har betydning for et menneskes livsopfattelse og evne til at finde sin plads i tilværelsen. Den kan – som det er udtrykt – heller ikke blot bestå i en analyse af et givent stof, men må give en sammenhængende, personlig og etisk præget belysning og vurdering af de menneskelige problemer. Kort sagt er højskolens undervisning *forkyndelse af en ide* og dens formål *inspiration til et livssyn*”¹²

I den næste lov fra 1970 blev højskolens hovedsigte fortsat defineret som ”almendannende undervisning”. I loven fra 1993 blev begrebet efter nogen diskussion udskiftet med ”folkelig oplysning”, men det blev dog opretholdt, at undervisningen skulle være af ”almendannende karakter”. I bemærkningerne til 1993-loven¹³ præciseres betydningen af begrebet ”folkelig oplysning”:

”Folkelig oplysning” afløser højskolelovens ”almendannende undervisning” som definition af kursernes hovedsigte, fordi det udtrykker den tradition, der skal fastholdes og udbygges: Oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet. ”

Frem til lovens vedtagelse diskuterede man, om hovedsigtet skulle benævnes ”livsoplysning”, ”folkelig livsoplysning” eller blot ”folkelig oplysning”, men ministeren endte med at vælge sidstnævnte med den begrundelse, at de første to begreber kun var gængse i indforståede højskolekredse. I bemærkningerne til 1993-loven udtrykkes der dog forståelse for begrebet ”livsoplysning” med henvisning til forslaget i den foregående *Udredning*¹⁴, som

”gav udtryk for, at formålsbestemmelsen bør tydeliggøre højskolebegrebet i sin historiske tradition, og at begreber som livsoplysning eller folkelig oplysning understreger det personlige, eksistentielle perspektiv og den samfundsmæssige demokratiske forpligtigelse i højskolens arbejde. Der-

¹² Bemærkninger til ”Forslag til Lov om Folkehøjskoler og andre tilsvarende Skoler for den voksne ungdom fremsat i Folketinget den 13. marts 1942 af Undervisningsminister Jørgen Jørgensen”, Spalte 3335

¹³ Bemærkningerne til forslaget til lov for frie kostskoler af 21. april 1993.

¹⁴ ”Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår 1970-1987. Red. Niels Højlund, FFD marts 1987

ved markeres forbindelsen mellem folkelig oplysning og folkestyret som en central funktion for højskolen”

I loven fra 2000 blev begrebet ”folkelig oplysning” fastholdt som hovedsigtet, og herunder også begrebets tredelte definition som ”oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet.”. Men begrebet ”almendannende” benyttes ikke længere til at bestemme undervisningens karakter. Den skal nu i stedet ”have en bred almen karakter”. og som noget nyt indgår, at ”skolernes virksomhed tilrettelægges ud fra deres selvvalgte værdigrundlag.” I bemærkningerne til forslaget til 2000-loven¹⁵ uddybes betydningen af begrebet ”folkelig oplysning”:

”Den brede almene oplysning kan i skolernes hverdag have perspektiver af fx filosofisk, historisk, kulturel, politisk, samfunds- eller naturvidenskabelig karakter, hvori der indgår et menneske-, samfunds- eller natursyn. Den brede almene oplysning viser sig således i perspektivering og synet på det enkelte fag. De almene perspektiver skal tydeliggøres for eleverne under hele opholdet.”¹⁶

Med denne fremhævelse af et helhedspræget ”syn” på mennesker, samfund og natur trækkes der linier tilbage til 1942 loven, som vægtede ordet ”livssyn”. En almindendannende oplysning eller en oplysning med et alment sigte handler om at styrke elevernes personlige ”livssyn”, hvor det individuelle og det almene forbindes. At udvikle en helhedspræget livsanskuelse er afgørende for, at læringen udvikler sig til en egentlig dannelsesproces.

I den seneste lov fra 2006 er hovedsigtet ændret fra det overordnede begreb ”folkelig oplysning” til de tre sideordnede begreber ”livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse”. I bemærkningerne¹⁷ til lovforslaget begrundes denne justering af hovedsigtet i afsnit 2.1.

”Højskoleudvalgets flertal finder, at forholdet mellem folk, nation og statslige fællesskaber har ændret sig markant de senere år, og at begreber som ”folk” og ”folkelig” i dag opfattes snævrere end i 1993 og derfor ikke længere er dækkende for skolernes opgave. På denne baggrund foreslår udvalget hovedsigtet ændret til ”livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse”. Udvalgets flertal ønsker at fastholde ”folkeoplysning” som en del af hovedsigtet, men at det skal suppleres således, at det bedre dækker højskolens opgave i relation til forholdet mellem folk, nation, stat og statslige fællesskaber.”.

I samme afsnit under bemærkningerne til det ændrede hovedsigte defineres de tre centrale begreber:

”Livsoplysning er et begreb, der rummer universelle og almenmenneskelige problemstillinger. *Livsoplysning* ligger i forlængelse af den bestående oplysningstradition for de frie skoler og vedrører de store spørgsmål i tilværelsen. Herved fremhæves de frie kostskolers opgave af eksistentiel karakter, som bygger på den enkelte skoles selvvalgte værdigrundlag.

Folkelig oplysning rummer oplysning om store og små fællesskaber samt forholdet til det individuelle. I *folkelig oplysning* er det individuelle og det fælles sider af samme sag og hinandens forudsætninger.

Demokratisk dannelse understreger opgaven i at fastholde og udvikle en proces, der fører frem mod demokrati. Det markerer, at det er de frie kostskolers opgave at danne sine elever til engagerede medborgere med lyst og evne til at være aktive i et demokratisk samfund. Begrebet vedrører både undervisningens emner og kursernes tilrettelæggelse.

¹⁵ Forslag til lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). Fremsat den 16. december 1999 af undervisningsministeren (Margrethe Vestager)

¹⁶ Forslag til lov om folkehøjskoler (..), p. 20

¹⁷ Forslag til Lov om ændring af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) (Ændret hovedsigte og kompetencegivende undervisning m.v.). Fremsat den 5. april 2006 af Bertel Haarder

Demokratisk dannelse skal ses som en del af den *folkelige oplysning*, som igen er en del af *livsoplysning*.

Med lovforslaget imødekommes forslaget fra et flertal i Højskoleudvalget, idet det vurderes at forslaget klarere end det gældende præciserer, at opholdet på en fri kostskole både skal understrege det personlige og eksistentielle perspektiv og den samfundsmæssige og demokratiske udfordring.”

Den seneste lovs formålsbestemmelser angiver en solid kontinuitet i lovgivningen for den danske folkehøjskole.

4.2 Norsk lovgivning

Hovedområderne for den formelle og ikke-formelle livslange læring i Norge omfatter

- Børnehaven for aldersgruppen fra 3 – 5 år.
- Grundskolen er tiårig med undervisningspligt for aldersgruppen fra 6 - 16 år med et børnetrin fra 1. – 7. klasse og et ungdomstrin fra 8.- 10. klasse.
- Den videregående oplæring med undervisningsret for aldersgruppen fra 16 – 19 år, hvor der kan vælges mellem en erhvervskompetencegivende eller en studiekompetencegivende retning (tilsvarende de danske ungdomsuddannelser med erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser).
- Fagskolerne som giver en kort videregående erhvervsfaglig uddannelse, og den højere uddannelse ved henholdsvis universiteter, videnskabelige højskoler og højskoler.
- Folkehøjskoler for unge og voksne, som ikke giver formel kompetence
- Voksenundervisning, der omfatter folkeoplysningsforbund, efteruddannelse, arbejdsmarkedsuddannelser, fjernundervisning m.v.

I Norge kaldes ”ungdomsuddannelserne” for ”videregående opplæring”, og der skelnes ikke i samme grad som i Danmark mellem de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. Den ”videregående opplæring” varer 3-4 år fordelt på Grunnkurs (GK), Videregående kurs I (VKI) og Videregående kurs II (VKII), og eleverne sammensætter selv de forskellige fag, alt efter om de vil have en almen gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse (yrkesopplæring).

I Norge kaldes ”de videregående uddannelser” for ”høyere utdanning”, og de omfatter 6 universiteter, 6 videnskabelige højskoler og 33 højskoler. Desuden findes der en række private institutioner, hvor man kan tage bibliotekaruddannelsen, læreruddannelsen, journalistuddannelsen m.v.

Hovedlovene for uddannelserne omfatter

- Børnehave-loven
- Oplærings-loven, der både dækker grundskolen og ungdomsuddannelserne
- En særlig friskolelov
- Fagskole-loven
- Lov om universiteter og højskoler
- Folkehøjskole-loven
- Voksenopplæringsloven

Formål for børnehaven

Børnehaveloven¹⁸ fastlægger i § 1 formålet:

”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.

¹⁸ Lov om barnehager (barnehageloven). LOV-2005-06-17-64

Barnehagen skal hjelpe til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier.

Eiere av private barnehager kan i vedtektene bestemme at andre ledd ikke skal gjelde. Private barnehager og barnehager eiet eller drevet av menigheter innen Den norske kirke kan i vedtektene fastsette særlige bestemmelser om livssynsformål.”

I § 2 fastlægges nærmere retningslinier for indholdet

”Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn.

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling. Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.”

I denne fase af den livslange læring er det pedagogiske formål og indhold ikke overraskende præget af en humanistisk pedagogik. I fokus er barnets udvikling som kommende medborger og et helt menneske, hvor legen og musisk-praktiske aktiviteter er væsentlige elementer. Et erhvervsrettet formål er endnu ikke på spil.

Formål for grundskolen og ungdomsuddannelserne

Oplæringsloven¹⁹ gjelder for både grundskolen og ungdomsuddannelserne. I § 1, stk. 2 fastsettes det fælles formål:

”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Den vidaregåande opplæringa skal ta sikte på å utvikle dugleik, forståing og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevane, lærlingane og lære kandidatane i deira personlege utvikling. Den vidaregåande opplæringa skal vere med på å utvide kjennskapen til og forståinga av dei kristne og humanistiske grunnverdiane, den nasjonale kulturarven vår, dei demokratiske ideane og den vitskaplege tenkjemåten og arbeidsmåten.

Opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.

Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket (..)”

Det pedagogiske ståsted er humanistisk og dannelsesorientert. Det er det myndige individ og den kulturbevidste og ansvarsfulde medborger samt det hele menneske med en bred almenndannelse, som er i fokus. Den norske formålsbestemmelse adskiller sig fra de andre nordiske lande i dens klare betoning af de kristne og nationale værdier: Den høje vægtning af den medmenneskelige dannelse viser sig også ved, at hjemmets betydning fremhæves. Det er en væsentlig del af virkeligheden, der ikke tillægges særlig betydning i de andre nordiske landes formålsbestemmelser, og slet ikke de nyere OECD- og EU-inspirerede målsætninger for livslang læring, hvor det primært er verdensmarkedet, sekundært staten og samfundet, tertiært det civile samfund, men aldrig hjemmet, som er i fokus.

¹⁹ Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). LOV 1998-07-17 nr 61

Formål for private skoler

Privatskoleloven²⁰ skal medvirke til at der kan oprettes og drives private skoler ud fra et andet værdigrundlag end de offentlige skoler. Privatskolerne skal dog følge det i § 1, stk. 1 fastsatte formål:

”Opplæringa ved skolar som blir godkjende etter lova her, skal ta sikte på:

- a) å utvikle personlegdommen, talentet og dei mentale og fysiske evnene til elevane,
- b) å utvikle respekt for menneskerettane, grunnleggjande fridommar og for dei prinsippa som pakta til Dei sameinte nasjonane vernar om,
- c) å utvikle respekt for foreldra og den kulturelle identiteten, språket og verdiane til eleven, for dei nasjonale verdiane i det landet der eleven bur, og respekt for kulturar som er ulike hans eller hennar eigen,
- d) å førebu eleven til eit ansvarleg liv i eit fritt samfunn i ei ånd av forståing, fred, toleranse, likestilling mellom kjønna og venskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personar som høyrer til urfolk,
- e) å fremje respekten for naturmiljøet.”

I dette formål er der frihed for andre trossamfund og livsanskuelser, så længe de ikke strider mod de grundværdier, som er fastlagt med menneskerettigheder, demokrati og bæredygtig udvikling. Formålsparagraffen er udtalt præget af et humanistisk pædagogisk grundsyn.

Formål for videregående uddannelser

Loven for fagskoler²¹ og loven for universiteter og højskoler²² dækker de videregående uddannelser.

Formålsbestemmelsen for fagskolerne er entydig erhvervsrettet. Det nævnes blot, at ”lovens formål er å sikre fagskoleutdanninger av høy kvalitet gjennom en offentlig godkjenningsordning”. Hvad denne kvalitet nærmere skal rumme bestemmes ikke, da de enkelte fagskoler selv må fastsætte dette. Derimod er bestemmelserne for universiteter og højskoler interessant af flere grunde. Det nævnes i § 1, stk. 1 om formålet, at

”Denne lov har som formål å legge til rette for at universiteter og høyskoler

- a) tilbyr høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå.
- b) utfører forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå.
- c) formidler kunnskap om virksomheten og utbrer forståelse for og anvendelse av vitenskapelige og kunstneriske metoder og resultater, både i offentlig forvaltning, kulturliv og næringsliv.”

Det nævnes i § 1, stk. 3 om virksomheden, at

”Universiteter og høyskoler skal arbeide for å fremme lovens formål ved å:

- a) tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.
- b) utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- c) forvalte tilførte ressurser effektivt og aktivt søke tilføring av eksterne ressurser.
- d) bidra til å spre og formidle resultater fra forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- e) bidra til innovasjon og verdiskapning basert på resultater fra forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- f) legge til rette for at institusjonens ansatte og studenter kan delta i samfunnsdebatten
- g) bidra til at norsk høyere utdanning og forskning følger den internasjonale forskningsfronten og utviklingen av høyere utdanningstilbud.

²⁰ Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova). LOV-2003-07-04-84

²¹ Lov om fagskoleutdanning (fagskoleloven). LOV-2003-06-20-56

²² Lov om universiteter og høyskoler. LOV-2005-04-01-15

- h) samarbeide med andre universiteter og høyskoler og tilsvarende institusjoner i andre land, lokalt og regionalt samfunns- og arbeidsliv, offentlig forvaltning og internasjonale organisasjoner.
- i) tilby etter- og videreutdanning innenfor institusjonens virkeområde.”

Der indgår hermed et utvidet læringsbegreb, idet vitenskapelig og kunstnerisk virksomhet ligestilles indenfor de videregående utdannelse. Denne læring skal endvidere anvendes i tre ligestillede områder: forvaltning, kulturliv og næringsliv, og det er især dens betydning for den offentlige samfunnsdebatt, der fremhæves. Synet på viden og læring er ikke instrumentelt orientert. Der nævnes ikke noget om, at sigtet med institusjonernes utvikling av viden er, at den skal anvendes til at styrke den økonomiske konkurransevne i det nye globale vitensamfund, eller at samarbeidet mellom erhvervslivet og universiteter og høyskoler skal prioriteres.

Formål for voksenutdanning og folkeoplysning

Loven om voksenopplæring²³ dekker virksomheten for opplysningsforbund (aftenskoler), grunnleggende voksentutdannelse, etterutdannelse, arbeidsmarkedsutdannelse, fjernutdanning m.v. For disse forskjellige områder gjelder samme § 1 om formål:

”Målet for voksenopplæringen er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Denne lov skal bidra til å gi mennesker i voksen alder likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrke og samfunnsliv.”

Nøgleordene er ”et mere meningsfylt liv” ved at først at fremme ”den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling” og dernæst at bidrage til ”selvstendig innsats og samarbeid med andre i arbeid og samfunnsliv”. Det er den personlige menneskelige opplysning og myndiggjørelse, som har første prioritet, og dernæst utviklingen som medborger og medarbeider. Bestemmelsen er preget av en humanistisk og ikke-instrumentell læringsforståelse.

Formål for folkehøyskoler

På den norske utdanningsportal fremhæves folkehøyskolens grundtvigske idegrundlag:

”Folkehøyskolene gir allmennutdanning til ungdom og voksne, men har ingen formell eksamen. Fagtilbudet varierer fra skole til skole.

Folkehøyskolene har sitt utspring i tenkningen til N.F.S Grundtvig - å gi et skoletilbud som tar vare på hele mennesket. Folkehøyskole er et spesielt nordisk skoleslag. Den første åpnet i Danmark midt på 1800-tallet. Siden spredte det seg til Norge, Sverige, Finland, Færøyene og Grønland.”²⁴

Formålparagraffen i den norske folkehøyskolelov²⁵ er kort og fyndig. Det nævnes i § 1, at

”Lovens formål er å bidra til at det kan opprettes og drives folkehøyskoler i Norge. Folkehøyskole må være med i skolens navn, og bare skoler som er godkjent etter denne lovs § 2 kan bruke folkehøyskolenavnet, jf. § 7 andre ledd.

Folkehøyskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeoplysning. Den enkelte folkehøyskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen.”

Nøgleordene er ”allmendanning og folkeoplysning” samt den frie rett til ”at velge verdi-grundlag”. Den norske og danske folkehøyskole er nært beslektet, men den norske har bedre støttevilkår, bl.a. kan elever ved den norske folkehøyskole modtage SU, ligesom de i høyere grad kan oppsamle meritt til videre utdanning.

²³ Lov om voksenopplæring. LOV-2003-06-20-45

²⁴ se <http://utdanning.no/utdanningsssystemet/utdanningsnivaa/folkehoeyskoler>

²⁵ Lov om folkehøyskoler (folkehøyskoleloven). LOV-2002-12-06-72

4.3 Svensk lovgivning

Hovedområderne for den formelle og ikke-formelle livslange læring i Sverige omfatter

- Førskolevirksomheden for aldersgruppen fra 1 – 6 år, herunder førskolen, familiedagplejen og den åbne førskole.
- Grundskolen er niårig med undervisningspligt for aldersgruppen fra 7 - 16 år
- Gymnasieskolen med undervisningsret for aldersgruppen fra 16 – 19 år, der både omfatter de erhvervskompetencegivende og studiekompetencegivende retninger
- Videregående kompetencegivende erhvervsuddannelse
- Universitet og højskoler
- De frivillige skoleformer, især folkeoplysningen og folkehøjskolen

Den svenske grundskole er en niårig enhedsskole med skolestart fra 7-års alderen, svarende til den danske grundskole både med hensyn til indhold og formål.

De svenske ungdomsuddannelser er ikke som i Finland og Danmark opdelt i et erhvervsfagligt og et gymnasialt område. De kaldes under ét ”gymnasialt område” og de udgør en form for fortsat ”enhedsskole”. De svenske ”gymnasiale uddannelser” er opdelt i 17 treårige linjer, der alle indeholder 8 kernefag, såsom engelsk, idræt, matematik, svensk og religion, samt en række liniefag. 13 af de 17 linjer er erhvervskompetencegivende og sigter på ansættelse i erhvervslivet efter 3 år, men giver også studiekompetence med adgang til videregående studier. Linierne har 15 ugers praktik på en virksomhed, hvilket er langt mindre end for de danske erhvervsfaglige uddannelser. 4 af de 17 linjer er mere ”gymnasialt prægede” og sigter mod at give studiekompetence til videregående uddannelser. De svenske ungdomsuddannelsers mere modulprægede opbygning betyder, at de ikke har samme skel som de danske mellem gymnasier med et mere helhedspræget almindelig sigte med rødder i den nyhumanistiske tradition og erhvervsskoler med et mere klart erhvervsrettet sigte med rødder i den nytteorienterede filantropiske skole.

I Sverige hedder al videregående uddannelse ”høgskoleudbildning” og der er 61 videregående uddannelsesinstitutioner, heraf er 14 statslige universiteter og 22 statslige højskoler. Universiteterne udbyder typisk uddannelser inden for mange fagområder med en tilknyttet forskeruddannelse. Høgskolorne, der omfatter egentlige høgskolor, tekniske høgskolor og vårdhøgskolor (sundhedsuddannelser) har ikke i samme grad tilknyttet forskningsuddannelser, og de har i højere grad som professionsuddannelser et fastlagt studieprogram.

En del kortere videregående uddannelser i Sverige kaldes ”Kvalificerad Yrkesutbildning” (KY). De udgør en eftergymnasial erhvervsuddannelse, og de omfatter ca. 680 uddannelser inden for et bredt felt af brancher i Sverige, primært inden for teknik og produktion, pleje, IT og økonomi. Uddannelserne tilrettelægges i tæt samarbejde med erhvervslivet, og de er fleksible, med rig mulighed for etablering af individuelle forløb. En tredjedel af uddannelsen foregår som praktik i en virksomhed. Uddannelserne varer fra 1 til 3 år afhængigt af den enkelte elevs forudsætninger. Uddannelsen kan udbydes af universiteter, høgskolor, kommuner, landsting og private udbydere.

Folkeoplysningen omfatter folkehøjskoler og studieforbund (oplysningsforbund), og den er kendetegnet ved at være ”fri og frivillig”, dvs. være fri for statslig styring og frivillig for deltagerne. Ansvar for fordelingen af statstilskuddet og tilsynet med virksomheden er overdraget til ”Folkbildningsrådet” (FBR), som er en ideel forening med tre medlemmer: Folkbildningsförbundet, Sveriges Kommuner og Landsting og Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation (RIO). I dag får 148 folkehøjskoler og 8 studieforbund andel i statstilskuddet.

Formål for førskolen, grundskolen og ungdomsuddannelserne

Skoleloven²⁶ indeholder de grundlæggende bestemmelser for førskolevirksomheden (dagpleje og børnehave), grundskolen, ungdomsuddannelserne og voksenuddannelserne og de tilsvarende specialskoler og den samiske skole. De to indledende og to afsluttende kapitler i skoleloven er fælles for skoleområdet og voksenuddannelserne, og hver skoleform har sit eget kapitel. De frie skoler får særlige bestemmelser i kapitel 9.

I § 2 fastsættes det fælles formål for førskolen, grundskolen og ungdomsuddannelserne:

”Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan 1. främja jämställdhet mellan könen samt 2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.”

Den svenske skolelov rummer ikke en henvisning til dannelse og almindelse som målsætning, men pointerer en harmonisk udvikling (der kan tolkes som et delvist udtryk for det hele menneske) til ansvarsfulde mennesker og medborgere.

Udviklingen af personlige myndighed og personlig udvikling som et bærende mål for en humanistisk pædagogik er mere uklar. Der er tale om en vis underordning af individet under den fælles samfundsmæssige rationalitet, som gode lemmer i den svenske samfundshelhed. Hensynet til staten og samfundet kommer før hensynet til individet.

Formål for videregående uddannelser

Mål og vilkår for universitet og polytekniske højskoler er fastsat i ”Högskolalagen”²⁷. Det nævnes i § 3 a, at

”I högskolornas verksamhet skall vetenskapens trovärdighet och god forskningssed värnas.”

Det nævnes i § 5, at

”Högskolorna skall i sin verksamhet främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

I högskolornas verksamhet skall jämställdhet mellan kvinnor och män alltid iaktas och främjas. Högskolorna bör vidare i sin verksamhet främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden. Högskolorna skall också aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan.”

Formålet værner om den videnskabelige troværdighed og forskningsetik, men ellers angiver målene at moralske og utilitaristiske hensyn har en styrende opgave.

²⁶ Skollag (1985:1100) : t.o.m. SFS 2007:404

²⁷ Högskolelagen SFS 1992:1434. Ändringar införda till och med SFS 2006:173.

Formål for erhvervsrettet og formel voksenuddannelse

Skoleloven²⁸ indeholder de grundlæggende bestemmelser for førskolevirksomheden (dagpleje og børnehave), grundskolen, ungdomsuddannelserne og voksenuddannelserne og de tilsvarende specialskoler og den samiske skole. I § 8 fastsættes det fælles formål for voksenuddannelserne:

”För vuxna anordnar det allmänna utbildning i form av kommunal vuxenutbildning (komvux), vuxenutbildning för utvecklingsstörda (särvox) och svenskundervisning för invandrare (sfi).

Verksamheten inom det offentliga skolväsendet för vuxna skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom det skolväsendet skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolväsendet

1. främja jämställdhet mellan könen samt
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.”

Der angives mål i overensstemmelse med overordnede menneskerettigheder og demokratiske idealer, mens den personlige myndighed og frihed ikke er i fokus. Det socialutilitaristiske pædagogiske syn er mere i front end en egentlig humanistisk frihedsorienteret pædagogik.

Formål for folkeoplysning og folkehøjskoler

Den lovmæssige ramme for den frie folkeoplysning fremgår af regeringens propositioner, hvor den vigtigste er fra 2005²⁹. Her bestemmes hovedsigtet i afsnit 5 om *demokrati, læring og personlig udvikling*.

”Folkbildningen skall

- stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin
- bidra till att göra det möjligt för människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen (genom t.ex. politiskt, fackligt, kulturellt eller annat ideellt arbete),
- bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället,
- bidra till att bredda intresset för och delaktigheten i kulturlivet.”

Hovedsigtet er præget af det demokratiske og medborgerlige sigte (active citizenship), mens den personlige udvikling ikke er omtalt. Dette mere utilitaristiske og instrumentelle syn på folkeoplysningen fremgår også af propositionens foregående afsnit 4 om *regeringens overvejelser* om, hvorfor der skal ydes statsstøtte til området.

”Statens stöd till folkbildningen bygger på insikten att folkbildningen tjänar samhällsnyttan.”³⁰

Men afsnit 4.3 *Folkbildningen stärker enskilda individers personliga utveckling* rummer en mere humanistisk præget forståelse, hvor individets oplysning og udfoldelse gennem den frie folkeoplysnings aktiviteter bliver et anerkendt mål i sig selv, og ikke blot et middel for den samfundsmæssige nytte.

”I vår tillväxtorienterade kunskapsekonomi är det viktigt att alla individer kan få de kunskaper de behöver för att klara såväl arbetsliv som samhällsliv. Det är det offentliga utbildningsväsendets huvuduppgift. Ser man folkbildningens verksamhet ur detta perspektiv kan vissa kurser och studiecirklar förefalla onödiga. Men folkbildningen har inte samma huvuduppgift. Folkbildningen skall stärka demokratin och bidra till ett livslångt lärande, men också ge alla deltagare möjlighet till personlig utveckling”.³¹

²⁸ Skollag (1985:1100) : t.o.m. SFS 2007:404

²⁹ Lära, växa, förändra - Regeringens folkbildningsproposition. Prop. 2005/06:192

³⁰ Lära, växa, förändra - Regeringens folkbildningsproposition, p. 17

³¹ Lära, växa, förändra - Regeringens folkbildningsproposition, p. 22

Dette afsnit i propositionen hævder først, at de offentlige uddannelsers hovedsigte er at give deltagerne kundskaber til gavn for arbejdsliv og samfundsliv, dernæst at dette sigte ikke gælder fuldt ud for den frie folkeoplysning, for her gælder også et mål om menneskelig udvikling og udfoldelse hinsides den samfundsmæssige nytte.

I afsnit 4.1.3 *Folkrörelsen är en grundsten i den svenska folkbildningstraditionen* udfoldes denne tankegang. For i de offentlige uddannelser må eleverne eller de studerende anses som borgere med samfundsmæssige pligter og rettigheder, hvorimod den frie folkeoplysning med rod i det idebetonede foreningsliv må tage udgangspunkt i de frit valgte ideer og interesser.

”Den utbildningsverksamhet som finns inom det offentliga utbildningsväsendet tar sin utgångspunkt i att eleven eller den studerande är en samhällsmedborgare som har vissa rättigheter för att få delta och vissa skyldigheter under utbildningen. Den folkbildningsmässiga verksamhet som initieras av föreningar tar sin utgångspunkt i den specifika folkrörelsens syften och förutsättningar. På så sätt kopplas deltagarens vilja och ansvar till den specifika föreningens mål och verksamhet.”³²

Propositionen advarer også mod at underlægge folkeoplysningen samme mål som de offentlige uddannelser, for hermed kan de særlige idebetonede og personlige kvaliteter mistes.

”Folkbildningen är således så nära knuten till folkrörelserna att den själv får karaktär av folkrörelse. De människor som bär upp folkrörelserna bär också upp folkbildningen. Dess existensberättigande bygger på förmågan att samla människor kring syften som varken ryms inom den offentliga eller privata sektorn och som hämtar sin kraft ur deltagarnas egna erfarenheter. Det är när olkbildningen tappar sin förmåga att engagera på ideell basis som den riskerar att bli en utbildningsproducent som vilken annan aktör som helst. Det är genom Föreningssverige som folkbildningen hämtar sin näring.”³³

Men denne advarsel bliver dog ikke taget særlig alvorligt i det efterfølgende afsnit 4.2: *Livs-långt lärande för alla*. For af hensyn til opgaven med at sikre basisfærdigheder indenfor den livslange læring må folkeoplysningen øge sit samarbejde med, ja sin integration i den offentlige voksenuddannelse.

”Folkbildningen har alltid verkat parallellt med rådande utbildningssystem. För etthundra år sedan var folkhögskolorna och studiecirkelarna den enda vägen till kunskap för stora grupper. I dag ser det annorlunda ut. För att skapa tydlighet för dem som söker möjligheter till lärande i vuxen ålder krävs större samverkan mellan alla olika delar av vuxnas lärande, som högskola, kommunernas vuxenutbildning och folkbildning. Inom vuxenutbildning arbetar många kommuner och regioner med att skapa en infrastruktur för vuxnas lärande, där lärcentrum ofta är metoden för att samla alla relevanta resurser. Det finns anledning för såväl folkhögskolor och studieförbund att delta mer i skapandet av denna kommunala infrastruktur.”³⁴

Det svenske uddannelsessystem og herunder folkeoplysningen er i forhold til især de danske og norske uddannelser i højere grad præget af en instrumentel målsætning om samfundsmæssig nytte og en underordning af individet under de samfundsmæssige behov, som staten fortolker og forvalter. Individene ses primært som lemmer i det store samfundslegeme, som undersætter i det svenske folkehjem. Det kan hænge sammen med, at den republikanske demokratiopfattelse står svagere i Sverige. Se senere afsnit 4.5: Det levende folkestyre.

³² Lära, växa, förändra - Regeringens folkbildningsproposition, p. 20

³³ Lära, växa, förändra - Regeringens folkbildningsproposition, p. 20

³⁴ Lära, växa, förändra - Regeringens folkbildningsproposition, p. 21-22

4.4 Finsk lovgivning

Hovedområderne for den formelle og ikke-formelle livslange læring i Finland omfatter

- Grundskolen samt et foregående etårigt frivilligt førskoletilbud
- Ungdomsuddannelser med henholdsvis en erhvervsfaglig og en gymnasial retning
- De videregående uddannelser med henholdsvis universiteter og polytekniske højskoler.
- Voksenuddannelse og de frie skoleformer, især folkeoplysningen og folkehøjskolen

Den finske grundskole er en niårig obligatorisk enhedsskole med skolestart i det 7. år svarende til den danske grundskole.

Ungdomsuddannelserne er som i Danmark opdelt i en erhvervsfaglig og en almen gymnasial retning. Begge områder er typisk treårige og giver adgang til videregående uddannelse.

Erhvervsuddannelsen er erhvervskompetencegivende og tages som regel på en erhvervsskole (yrkesskola). De er 3-årige med både teoretisk og praktisk undervisning samt et halvt års praktikophold i en virksomhed. Uddannelsen afsluttes med en svendeprøve. Det er muligt at kombinere en erhvervsuddannelse med en studentereksamen, som giver adgang til universiteterne. Gymnasiet er 3-årigt og har både et almindende og en studiekompetencegivende sigte. En studentereksamen udgør som i Danmark hovedvejen til en videregående uddannelse.

De videregående uddannelser i Finland er delt i en universitetssektor, som vægter forskning højt, og en erhvervsrettet polyteknisk sektor.

Universiteterne består både af akademiske og kunstneriske institutioner med fokus på forskning og uddannelse baseret på forskning. Der findes 20 universiteter i Finland, hvoraf 3 er tekniske universiteter, 3 er handelshøjskoler og 4 er skoler for musik, dans, kunst og design. Der kan tages bachelorgrad efter 3 år, en magistergrad efter yderligere 2 års studier, en licentiatgrad der tager yderligere 2 år, samt en doktorgrad, som fås efter 4 års studier efter en mastergrad eller 2 års studier efter en licentiatgrad. En finsk doktorgrad kan sammenlignes med en dansk ph.d.-grad. og doktor-grader.

De polytekniske højskoler tilbyder en erhvervsrettet uddannelse i relation til arbejdsmarkedets behov. Der findes 29 polytekniske institutioner (Yrkeshögskola, YH). Der kan tages en polyteknisk bachelorgrad efter 3 – 4 års studier inkl. praktikperiode. Siden 2005 udbyder de polytekniske institutioner også en mastergrad, som er en overbygningsuddannelse af 1-1,5 års varighed, der kan tages efter en bachelorgrad og mindst 3 års relevant erhvervs erfaring.

I det finske undervisningsministerium er områderne for almen voksenuddannelse, erhvervsrettet voksenuddannelse og den frie folkeoplysning samlet under afdelingen for Voksenuddannelse og træning med henvisning til princippet om livslang læring.

Området for voksenuddannelse omfatter 800 institutioner i Finland, som er en blanding af offentlige, civile og private institutioner. Den offentligt styrede voksenuddannelse tilbyder formelt kompetencegivende uddannelser inden for områder som det gymnasiale og erhvervsfaglige område, arbejdsmarkedsuddannelser, universiteter og polytekniske højskoler. De private tilbud omfatter uddannelseskurser for medarbejdere tilbudt af eller købt af virksomhederne ofte hos private kursusudbydere. De civile og ikke-formelle voksenuddannelser tilbydes af det folkeoplysende område ved voksenuddannelsescentre (som dog typisk er kommunalt styrede), folkehøjskoler, oplysnings-forbund, sommeruniversiteter og centre for idrætsuddannelse. Hovedparten af voksen-uddannelsescentre er ejet af lokale eller regionale myndigheder, mens folkehøjskoler, folkeoplysningsforbund, idrætscentre og sommeruniversitet er civile institutioner, der har ret til at virke ud fra et selvvalgt idegrundlag.

Formål for grundskolen

Den finske lov for grundskolen³⁵ indeholder de grundlæggende bestemmelser for grundskolen, førskoletilbuddet og skolefritidsordningen: Målene fremgår af kapitel 1, sektion 2:

”Objectives of education

1. The purpose of education referred to in this Act is to support pupils' growth into humanity and into ethically responsible membership of society and to provide them with knowledge and skills needed in life. Furthermore, the aim of pre-primary education, as part of early childhood education, is to improve children's capacity for learning.
2. Education shall promote civilization and equality in society and pupils' prerequisites for participating in education and otherwise developing themselves during their lives.
3. The aim of education shall further be to secure adequate equity in education throughout the country.”

Målsætningerne indskriver sig i en humanistisk pædagogisk diskurs, hvor der lægges vægt på den menneskelige og medborgerlige udvikling, og hvor en læringsbegrundet personlig udvikling gennem livet udgør et mål i sig selv.

Formål for ungdomsuddannelserne

Formålet for den almindelige og studiekompetencegivende studentereksamen er beskrevet i Gymnasieloven³⁶ under § 2:

”Gymnasieutbildningens mål är att stödja de studerandes utveckling till goda, harmoniska och bildade människor och samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver för fortsatta studier, i arbetslivet, för fritidsintressen och en allsidig personlighetsutveckling. Dessutom skall utbildningen stödja de studerandes förutsättningar för livslångt lärande och för att utveckla sig under hela sitt liv.”

Målet er at harmoniske og dannede mennesker og borgere, der kan udfolde deres kundskaber og færdigheder både i fortsatte studier, arbejdsliv, fritiden og for en alsidig personlig udvikling.

Sigtet og målet for de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser er beskrevet i loven om erhvervsuddannelse³⁷ under § 2 og § 5:

”2 §: *Utbildningens syfte*

Syftet med yrkesutbildningen är att höja befolkningens yrkeskunnande, utveckla arbetslivet och svara mot dess behov av kunnande samt främja sysselsättningen. (..)

5 §: *Utbildningens mål*

Den grundläggande yrkesutbildningens mål är att ge studerandena de kunskaper och färdigheter som dessa behöver för att förvärva yrkesskicklighet samt för att utöva ett självständigt yrke.

Målet för utbildningen är också att stödja de studerandes utveckling till goda och harmoniska människor och samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver för fortsatta studier, fritidsintressen och en allsidig personlighetsutveckling samt att stödja livslångt lärande.”

Udover at det erhvervsrettede formål er overordnet, så nævnes også mål om at støtte elevernes udvikling til gode og harmoniske mennesker og medborgere” og at give kundskaber og færdigheder til fortsat studie, fritidsinteresser og en alsidig personlighedsudvikling.

³⁵ Basic Education Act 628/1998. Amendments up to 1136/2004

³⁶ Gymnasielag 21.8.1998/629

³⁷ Lag om yrkesutbildning 21.8.1998/630

Formål for de videregående uddannelser

Formålet eller opgaven for de finske universiteter er beskrevet i universitetsloven³⁸ i kapitel 1, sektion 4, stk. 1:

“Universiteten har till uppgift att främja den fria forskningen och den vetenskapliga och konstnärliga bildningen, att meddela på forskning grundad högsta undervisning och att fostra de studerande till att tjäna fosterlandet och mänskligheten. Universiteten skall fullgöra sina uppgifter i samverkan med det övriga samhället och främja forskningsresultatens och den konstnärliga verksamhetens genomslagskraft i samhället.

Universitetsloven dækker både de højere videnskabelige og kunstneriske uddannelser, der vægtes lige i betydning. Forskningsfriheden betones, samtidig med at videnskaben også skal tjene fædrelandet og menneskeheden.

Formålet for de polytekniske højskoler er beskrevet i erhvervshøjskoleloven³⁹ i § 4:

”Yrkeshøgskolorna har till uppgift att meddela sådan högskoleundervisning för yrkesinriktade expertuppgifter som baserar sig på arbetslivets och arbetslivsutvecklingens krav samt på forskning och konstnärliga utgångspunkter, att stöda individens yrkesutveckling och att bedriva tillämpat forsknings- och utvecklingsarbete som betjänar yrkeshögskoleundervisningen samt stöder arbetslivet och den regionala utvecklingen och tar hänsyn till näringsstrukturen i regionen.

Yrkeshögskolorna ger vuxenutbildning och utvecklar den i syfte att upprätthålla och stärka arbetslivskompetensen.”

Det erhvervsrettede sigte udgør det overordnede mål.

Formål for voksenuddannelse og folkeoplysning

Den fælles lovgivning for de ikke-formelle voksenuddannelser er samlet i loven for den frie oplysningsvirksomhed⁴⁰, der omfatter folkehøjskoler, oplysningsforbund, medborgercentre (voksenuddannelsescentre), idrætsuddannelsescentre og sommeruniversitet (folkeuniversitet).

I lovens § 1 fastsættes formålet:

”Det fria bildningsarbetet syftar till att utgående från principen om livslångt lärande stöda en mångsidig utveckling av individers personlighet och förmåga att fungera i samfund samt främja demokrati, jämlikhet och pluralism i det finländska samhället.”

Traditionelt har formålet for den frie folkeoplysning primært sigtet mod medborgerskab og personlig udvikling ofte i en civil og fritidsorienteret sammenhæng, mens formålet for den erhvervsrettede og formelt kompetencegivende voksenuddannelse primært har været at vedligeholde og udvikle beskæftigelsesegnetheden på arbejdsmarkedet.

Den traditionelle hovedopgave for folkeoplysningsområdet fastholdes i denne formålsbestemmelse.

³⁸ Universitetslag 27.6.1997/645. Jf. også den engelske udgave: UNIVERSITIES ACT 645/1997 (Amendments up to 715/2004 included)

³⁹ Yrkeshøgskolelag 9.5.2003/351

⁴⁰ Lag om fritt bildningsarbete 21.8.1998/632

4.5 Linier i de nordiske landes uddannelser

De foregående afsnits gennemgang af formålsbestemmelserne i lovene for uddannelserne i de nordiske lande med korte henvisninger til uddannelsesforståelsen skulle angive, at flere syn på uddannelserne er på spil.

I de fire nordiske lande er grundskolen en enhedsskole, som med skiftende vægt betoner elevens "alsidige personlige udvikling" (det hele menneske), elevens evne til at kunne "tage stilling og handle" (idealet om myndighed) og forberedelsen til frihed og folkestyre (den aktive medborger). Den danske og norske lovgivning har en humanistisk pædagogisk forståelse, der prioriterer den personlige udvikling, mens den svenske og finske lovgivning i højere grad er præget af en utilitaristisk terminologi, der prioriterer den medborgerlige udvikling, og den finske lovgivning knytter an til det nye paradigme livslang læring. Men i forhold til EU's tredelte mål for livslang læring (se kapitel 6) med henholdsvis personlig udvikling, aktivt medborgerskab og beskæftigelsesegnethed er man fælles om at vægte de to første mål for grundskolens område.

Ungdomsuddannelserne er fælles om at have en studiekompetencegivende retning og en erhvervskompetencegivende retning. Men hvor de danske opretholder en klar deling mellem et almindende gymnasium og en erhvervsrettet fagskole med særlige love for hvert område, så har de andre lande en fælles lov for begge områder. Tendensen er, at den norske lov vægter et dannelsesperspektiv for begge områder, mens den svenske og finske lov er mere uklar på dannelsesperspektivet og i højere grad vægter den medborgerlige, erhvervsmæssige og samfundsmæssige nytte for begge områder.

Tendenserne for de videregående uddannelser er mere komplekse. De danske har en større opdeling i selvstændige love med skiftende formål, hvor KVVU-området er domineret af et erhvervsmæssigt sigte, MVU-området især har et professionsrettet sigte, men også et medborgerligt, og LVU-området primært universiteterne er præget af det akademiske mål om at skabe og formidle viden som et mål i sig selv, mens den erhvervs- og samfundsmæssige nytte kommer i anden række. I Norge gælder samme lov for universitet og højskole og herunder også for de kunstneriske uddannelser, og den akademiske og kunstneriske frihed vægtes højt. Sverige benytter også samme lov for universitet og højskole, og uden at den akademiske frihed nødvendigvis antastes, lægges der samtidig større vægt på den samfundsmæssige nytte og samarbejdet med erhvervslivet. Finland har én fælles lov for universitet og de kunstneriske uddannelser og en anden for de polytekniske højskoler, og for begge områder vægtes den forskningsmæssige frihed og for universitet lægges der desuden vægt på den medborgerlige og humanistiske forpligtigelse og for højskolen desuden på den erhvervsmæssige nytte.

Det fælles nordiske kendetegn er nok, at den akademiske frihed vægtes højt som et mål i sig og som en garant for det åbne samfund, og hermed overskrides et instrumentelt syn på videnskabens betydning. Denne begrundelsessammenhæng for viden og læring knytter an til den humanistiske tradition, og det er radikalt forskelligt fra det mere instrumentelle syn, som præger de nye diskurser for livslang læring, som EU har lanceret og presser på for at få implementeret i medlemslandenes uddannelsessystemer.

I den danske lovgivning kan voksenuddannelsesområdet opdeles i to hovedområder, dels den erhvervsrettede og formelle voksenuddannelse og dels den frie folkeoplysning, og de områder har så flere forskellige love. Loven om arbejdsmarkedsuddannelserne vægter entydigt beskæftigelsesegnetheden ud fra en instrumentel uddannelsesforståelse, hvorimod lovene for det folkeoplysende område vægter den personlige og medborgerlige udvikling ud fra en humanistisk og demokratisk uddannelsesforståelse og et dannelsesteoretisk perspektiv. Men der er stigen-

de pres fra regeringens side for at få samordnet de to områder, så det beskæftigelsesmæssige sigte kan komme til at sætte dagsordenen.

I Norge har folkehøjskolerne deres egen dannelsesprægede lov, mens der gælder en fælles lov for de formelle voksenuddannelser og oplysningsforbundene, og det er tydeligvis folkeoplysningens tradition, der præger det fælles formål om at bidrage til ”et mere meningsfyldt liv” ved at først at fremme ”den enkeltes værdiorientering og personlige udvikling” og dernæst at bidrage til ”selvstændig indsats og samarbejde med andre i arbejde og samfundsliv”.

I Sverige er en stor del af den formelle voksenuddannelse dækket af den fælles skolelov for grundskole, ungdomsuddannelser og voksenuddannelse, hvor personlig udvikling og medborgerskab er centrale. Folkeoplysningsforbund og folkehøjskoler deler lov, hvor den samfundsmæssige nytte gennem styrket medborgerskab og social inklusion vægtes højt, mens betydningen af den personlige udvikling som et mål i sig selv er mere uklart.

I Finland er hele området, såvel den almene formelle voksenuddannelse, den erhvervsrettede voksenuddannelse som den frie folkeoplysning underlagt sigtet om livslang læring, hvor det især er medborgerskab og social inklusion og beskæftigelsesegnethed som betones. Der er dog en særlig lov for folkeoplysningen, som omfatter folkehøjskoler, oplysningsforbund, medborgercentre (voksenuddannelsescentre), idrætsuddannelsescentre og sommeruniversitet, hvor delmålet om personlig udvikling indgår ved siden af de tre andre delmål.

Inden for voksenuddannelserne er Norge mest præget af en humanistisk og dannelsespræget diskurs, mens Danmark er opdelt i en meget erhvervsrettet og en udtalt dannelsespræget diskurs. Sverige og Finland er derimod kommet længere i hele områdets indordning under det nye paradigme ”livslang læring”, hvor det dannelsesprægede sigte er underordnet en mere utilitaristisk og instrumentel diskurs.

I den danske og norske folkeoplysning er traditionen fra Grundtvig stærk, og Grundtvig var på mange måder et barn af den tyske romantik og nyhumanisme, men med en særlig betoning af oplysningen nedefra og den personlige og folkelige frihed, der vandt stor indflydelse i de to lande bl.a. på baggrund af den nationalliberales elites fallit efter nederlaget i 1864. Derimod er den svenske og finske folkeoplysning ikke specielt knyttet til Grundtvigs folkelige oplysning, men mere til den rationalistiske og utilitaristiske tradition om at udbrede viden til folket ovenfra til gavn for samfundshelheden eller det statsligt bårne folkehjem.

Disse tendenser gælder hele uddannelsesområdet. På den ene side står det gamle tvillingerige Norge og delvis Danmark, som repræsenterer en humanistisk tradition med inspiration fra den tyske dannelsesstænkning, og på den anden side den gamle føderation for Sverige og Finland med rødder i en mere utilitaristisk angelsaksisk pædagogisk tradition og en fransk inspireret rationalistisk oplysningstænkning.

5. Livslang læring og human capital, Unesco og OECD

5.1 Forhistorien

Ideen om livslang læring er ikke ny. I den europæiske idehistorie har den humanistiske hovedstrømning altid set uddannelse og oplysning som det essentielle for menneskelig frihed og menneskelig rigdom.

For antikkens grækere var det ypperste mål for den frie borger at tilegne sig viden om verden og sig selv og hermed blive et helt menneske, og denne læring skulle udfoldes gennem hele livet. Samme tankegang kan ses i renæssancen og oplysningstiden og især i den tyske nyhumanisme, hvor livet blev set som en livslang og uafsluttelig dannelsesproces mod visdom.

Udviklingen af den nordiske højskolebevægelse byggede på Grundtvigs forståelse af folkelig oplysning og livsoplysning som det afgørende led i at sikre en livslang oplysning, der kunne udvikle hele og levende mennesker, aktive medborgere og deltagende medarbejdere. Oplysning var for ham den enkeltes livsgrundlag og målet for den fælles historie.

I nyere tid er begrebet først eksplicit brugt af Eduard Lindman i hans klassiker *Meaning of Adult Education* fra 1926, som var inspireret af hans ven og kollega John Dewey. I 1929 udgav Basil Yeaxlee inspireret af Lindman og hans egne erfaringer med voksenuddannelse i England den første større behandling af begrebet i bogen *Lifelong Education*, som var præget af et humanistisk uddannelsessyn:

”Voksen uddannelse er lige så uadskillelig fra et normalt liv som mad og fysisk bevægelse. Livet kræver – for at blive levende, stærkt og kreativt – stadig refleksion over ens erfaringer, så ens handlinger kan blive ledt af visdom.”⁴¹

5.2 UNESCO og OECD

Ideen om livslang læring er således ikke ny. Men begrebet begynder først at vinde uddannelsespolitisk indflydelse, da to centrale internationale organisationer bliver advokater for ideen, nemlig UNESCO⁴² fra omkring 1970 og OECD⁴³ fra omkring 1980 - og de taler for en livslang læring ud fra vidt forskellige forståelser.

UNESCO's brug af begrebet hørte til den humanistiske tradition og var forbundet med demokrati og selvudvikling. Her ses uddannelse som et mål i sig selv, og ikke som blot et middel for en styrket økonomisk konkurrenceevne. Fx ser man alfabetisering som værende vigtig for samfundsmæssig og økonomisk udvikling, men behovet for alfabetisering begrundes primært i den enkeltes ret til at opnå viden og kultur.

På grund af Danmarks stærke tradition for folkeoplysning blev den første UNESCO-konference om voksen uddannelse i 1949 afholdt på den Internationale Højskole i Helsingør. Inspirationen fra den danske og nordiske tradition for folkeoplysning var også tydelig i den næste UNESCO-konference om voksenuddannelse i Montreal i 1960. Montreal-erklæringen

⁴¹ Basil Yeaxlee: *Lifelong Education*, 1929, p. 28

⁴² UNESCO (the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) blev dannet den 16. november 1945, med det ambitiøse mål at skabe fred mellem mennesker gennem udvikling af landenes uddannelser, videnskab og kulturtilbud.

⁴³ OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) blev etableret i 1961 med grundlag i OEEC (the Organization for European Economic Co-operation), der blev dannet i 1947 med støtte fra USA og Canada for at koordinere Marshall hjælpen til udvikling af Europa efter 2. verdenskrig. OECD har 30 medlemslande, som ønsker at styrke demokrati og markedsøkonomi med fokus på økonomisk vækst, høj beskæftigelse og stigende levestandard, samt sikring af en fri verdenshandel. De 30 medlemslande kommer alle fra Europa, USA og Commonwealth landene samt Japan, Sydkorea og Mexico.

fastslog, at ”folk skulle blive opmuntret til at føle stolthed og værdighed i deres egen kulturelle baggrund”.

Men det var først med rapporten *Learning to be*, udgivet i 1972 af Edgar Faure for UNESCO's internationale kommission for uddannelse, at begrebet blev kendt, og rapporten blev med dens mange oversættelser og genoptryk en af UNESCO's mest populære udgivelser. Hovedtemaet er, at uddannelse må være både livslang og livsbred:

”Vi skal ikke længere erhverve viden én gang for alle, men lære at udvikle vores viden gennem hele livet – lære at være”.⁴⁴

I det seneste årti har dagsordenen for voksenuddannelse og livslang læring skiftet karakter, både internationalt og her i landet. Op gennem 70'erne var det UNESCO's mere humanistiske og demokratiske tilgangsvinkel, der prægede dagsordenen, men i løbet af 80'erne vandt OECD's neoliberale synspunkter på voksenuddannelserne og fritidsundervisningen stadig mere vægt..

OECD ser uddannelse som en investering i 'human capital' og prioriterer de økonomiske grunde til livslang læring. De humanistiske og demokratiske traditioner er mere eller mindre blevet erstattet med en version bestemt af de nye økonomiske krav, som verdensmarkedet stiller. Det betød et skifte i fokus fra demokrati og personlig myndiggørelse til økonomi og global konkurrenceevne

5.3 Paradigmeskift

Ove Korsgaard har belyst denne udvikling i et arbejdspapir, der indgik i det store kollektive forskningsprojekt ved Danmarks Lærerhøjskole om ”voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati”.

”Alle lande er konfronteret med det faktum, at viden og uddannelse er blevet en stadig vigtigere faktor i den globale konkurrence. Dette budskab bliver i disse år formuleret i næsten enslydende vendinger i en stribe nationale og internationale rapporter. I mange lande, fra Japan til Danmark, hører man den samme konklusion: Hvis vi ønsker at klare os i den globale konkurrence, så er uddannelse, mere uddannelse og endnu mere uddannelse nødvendig.”⁴⁵

Under denne udvikling bliver den bærende målsætning for livslang uddannelse at fremme vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse. Der sker ifølge Korsgaard et skifte i den strategiske opfattelse af livslang læring:

”Det er ikke længere forestillingen om en sammenhæng mellem folkelig oplysning og det nationale demokrati, men voksenuddannelse og den globale økonomi, der præger de nye tanker om livslang uddannelse.”⁴⁶

Uddannelse som tidligere var forbundet med en bestemt fase i livet, er nu blevet ikke blot en livslang mulighed for mennesker og medborgere, men en livslang nødvendighed for medarbejderne.

Dagens dagsorden for voksenuddannelse og folkeoplysning er hermed domineret af to begreber: *globalisering og livslang læring* – og de to begreber indgår i en dagsorden, som vi kan kalde tilpasningen til det globale verdensmarkeds behov, hvor det første begreb forstås som en naturlov, og det andet må forstås som en livsnødvendighed.

⁴⁴ Edgar Faure: *Learning to be, Towards an educating society*, 1972

⁴⁵ Ove Korsgaard: ”Oplysning og demokrati” (Arbejdspapir nr. 1, 1998 ved forskningsprojektet: ”voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati”, Danmarks Lærerhøjskole 1998), p. 12

⁴⁶ Op. cit., s. 12. Se også Ove Korsgaards artikel ”The Challenges of People's Enlightenment in a New Global Context” i konferencerapporten ”The right to knowledge and development liberal education in a global context”. The Nordic Council of Folk High Schools, 2005

Man kan også sige, at der er sket et glidende paradigmeskifte fra en humanistisk uddannelsesforståelse, der ser livslang læring som et mål for menneskelig udvikling og markedet og staten som midler til at understøtte denne udvikling, til en instrumentel uddannelsesforståelse, der ser læring som et middel for markedets og statens udvikling. Et paradigmeskifte, der med Jürgen Habermas' ord indebærer, at den instrumentelle fornuft med rod i markedets og statens systemverden presser den kommunikative fornuft i livsverdenen mere og mere.

Med dette skifte handler livslang læring stadig mindre om den *læring for livet*, som den grundtvigske folkehøjskole har betonet, og som Václav Havel efterlyste i videohilsenen til åbningen af Nordisk-Europæisk Akademi:

“ (...) because it is growing ever more evident that what human beings need in order to behave fully sensible on this planet is precisely education, education in the widest sense of the word, education as a lifelong maturation as a reflexion of the World and serious thinking about it - as opposed to simple learning, cramming or absorption of information, (...) this particular concept of education as a lifelong journey to wisdom”⁴⁷

⁴⁷ Václav Havel: Videohilsen til åbningen af det Nordisk-Europæiske Akademi den 7. oktober 2005.

6. EU's strategi for livslang læring

Livslang læring i OECD's forståelse blev den nye store fortælling i løbet af 80'erne med en stærk appel til beslutningstagere, politikere og erhvervsfolk, og den kom i høj grad til at præge uddannelsesforståelsen i EU-systemet, især i EU-Kommissionen.

I 1993 udarbejdede Kommissionen hvidbogen: *Vækst, konkurrence og beskæftigelse. Udfordringer i og veje til det 21. århundrede*. Uddannelse ses her som det afgørende middel til fremme af væksten, konkurrenceevnen og beskæftigelsessituationen. I 1996 blev den fulgt op af endnu en hvidbog: *Undervisning og læring. På vej mod det kognitive samfund*.

I marts 2000 vedtog Det Europæiske Råd i Lissabon som strategisk mål, at Den Europæiske Union skulle blive det mest konkurrencedygtige og dynamisk vidensbaserede samfund i verden, og et afgørende skridt blev taget, da Kommissionen i november 2000 udgav Memorandum om livslang læring.⁴⁸

6.1 Memorandum om livslang læring

Memorandummet lægger på baggrund af mandatet fra det Europæiske Råds møder i Lissabon i marts 2000 og i Feira i juni 2000 op til en debat over hele EU om en omfattende strategi for implementering af livslang læring. Fordi

”Livslang læring skal ikke længere blot ses som et enkelt begreb i forbindelse med uddannelse; det skal udvikles til at blive det vejledende princip for udbydelse af og deltagelse i enhver læringsmæssig sammenhæng. I det kommende årti skal denne vision implementeres.”⁴⁹

Sigtet er, at det syn på uddannelse, dannelse og oplysning, som begrebet ”livslang læring” indebærer, skal blive det samlende og styrende begreb for al formel, ikke-formel og uformel uddannelses- og læringsaktivitet fra vugge til grav i EU-landene.

I indledningen defineres begrebet *livslang læring* ”som al målbevidst læringsaktivitet, man løbende deltager i med henblik på at forbedre sin viden, sine færdigheder og kompetencer”. og det nævnes i en note til denne arbejdsdefinition, at den er anvendt i den europæiske beskæftigelsesstrategi, som blev lanceret på Rådsmødet i Luxemburg i november 1997.

Hovedmål for livslang læring

I afsnit 2 om *Formål og grundlæggende mål* forklares det, hvorfor livslang læring bør være et højt prioriteret område for EU. Der er to lige vigtige årsager:

”Europa har bevæget sig mod et vidensbaseret samfund og en vidensbaseret økonomi. Mere end nogensinde kan adgang til tidssvarende information og viden - sammen med motivation for og færdigheder i at bruge disse ressourcer fornuftigt på egne og samfundets vegne - betragtes som nøglen til en styrkelse af EU's konkurrenceevne og til forbedring af arbejdsstyrkens beskæftigelsesegnethed og tilpasningsevne.

Nutidens europæere lever i en verden, som er kompleks både politisk og socialt. Mere end nogensinde før vil enkeltpersoner planlægge deres eget liv, og de forventes at bidrage aktivt til samfundet og må lære at leve med kulturelle, etniske og sproglige forskelligheder på en positiv måde. Uddannelse i bredeste forstand er nøglen til at lære, hvordan sådanne udfordringer tages op.

Disse to sider af nutidens sociale og økonomiske forandringer er indbyrdes forbundet. De medfører to lige vigtige mål for livslang læring: Fremme af aktivt medborgerskab og fremme af beskæftigelsesegnetheden.”⁵⁰

⁴⁸ Memorandum om livslang læring, EU-Kommissionen, 30.10.2000

⁴⁹ Memorandum, p. 3

⁵⁰ Memorandum, p. 5

Disse to hovedmål for livslang læring udvides dog umiddelbart efter med henvisning til Lisabon-erklæringens tredelte mål: "Livslang læring er væsentlig som politik for udvikling af medborgerskab, social samhørighed og beskæftigelse". Tankegangen er,

"at uddannelse gennem hele livet ikke blot hjælper med til at fastholde konkurrenceevnen og beskæftigelsesegnetheden, men at det også er den bedste måde at bekæmpe social udstødelse på. Livslang læring er nøglen til at sikre den sociale integration og til at opnå lige muligheder for alle"⁵¹

Til understøttelse af dette tredelte mål henvises til, at de seneste G8-møder for første gang har understreget, at livslang læring for alle er vigtig i vidensalderens nye økonomier.

"Education and skills are indispensable to achieving economic success, civic responsibility and social cohesion."⁵²

Kort sagt er tilgangsvinklen og rammeforståelsen domineret af en instrumentel diskurs. Læring og uddannelse ses næsten udelukkende som midler til at løse økonomiske, politiske og sociale problemer. En humanistisk forståelse af uddannelse og læring som et mål i sig selv for menneskelig og kulturel udvikling er fraværende i Memorandummet, og som det skal belyses i kapitel 6.2 og 6.3, blev det også et centralt kritikpunkt i landenes høringsvar.

En bred læringsramme

I det 3. afsnit "Et borgernes Europa gennem livslang læring" fremlægges et udvidet læringsbegreb. Begrebet livslang læring har to sider. Den livslange (lifelong) dimension angiver, at læring må foregå gennem hele livet fra vugge til grav, og den livsbrede (lifewide) dimension angiver, at individers læring sker i en bred sammenhæng af både formelle, ikke-formelle og uformelle situationer. De tre grundlæggende kategorier for læringsaktiviteter defineres på følgende vis:

Formel læring foregår på uddannelsesinstitutioner og fører til anerkendte eksamensbeviser og kvalifikationer.

Ikke-formel læring foregår uden for de formelle uddannelsessystemer og fører normalt ikke til egentlige uddannelsesbeviser. Ikke-formel læring udbydes fx på arbejdspladsen og gennem aktivitet inden for civilsamfundets organisationer og grupper (som fx ungdomsklubber, fagforeninger og politiske partier). Den kan også udbydes gennem organisationer eller tjenester, som er blevet oprettet for at supplere de formelle uddannelsessystemer (det være sig kunst-, musik- og idrætsundervisning eller privatundervisning som forberedelse til eksaminer).

Uformel læring forekommer som en naturlig del af hverdagslivet. I modsætning til formel og ikke-formel læring er uformel læring ikke nødvendigvis bevidst læring og opfattes derfor sandsynligvis ikke af den enkelte som noget, der bidrager til hans eller hendes viden og færdigheder."⁵³

Den relativt positive modtagelse af Memorandumets budskaber også fra den frie folkeoplysnings område skyldtes i høj grad lanceringen af dette udvidede begreb om læring. For det åbner umiddelbart op for en større anerkendelse af den læring, som foregår inden for de områder for ikke-formel læring, som folkeoplysningen og det frie foreningsliv repræsenterer.

Tilsvarende kunne denne større anerkendelse af de "realkompetencer", som udvikles indenfor den ikke-formelle "uddannelsessektor" også åbne for nye samarbejds muligheder og partnerskaber med den formelle uddannelsessektor.

"Med til billedet af livslang læring og 'lifewide learning' som en uafbrudt proces hører også, at de forskellige uddannelsesniveauer og -sektorer inklusive ikke-formelle områder skal indgå i et tæt samarbejde. Her vil begrebet "effektivt samarbejde" indebære, at man strækker sig videre end ved

⁵¹ Memorandum, p. 6

⁵² Cologne Charter – Aims and Ambitions for lifelong learning, G8 Summit Meeting, Cologne, June 1999.

⁵³ Memorandum, p. 8-9

hidtidige anstrengelser for at bygge broer og indslusningsforløb mellem de forskellige dele af de eksisterende systemer. (. .) Visionen om gradvis osmose medfører en dobbelt udfordring: først skal det anerkendes, at formel, ikke-formel og uformel læring supplerer hinanden; dernæst skal der udvikles åbne netværk, som sikrer muligheder og anerkendelse mellem alle tre former for læringsmiljøer.”⁵⁴

Den formelle sektor og herunder især de videregående uddannelser udtrykte i deres hørings-svar både skepsis overfor at miste monopolet på at levere ”kompetencegivning” og bekymring for, at det kunne føre til et fald i det faglige niveau. Den ikke-formelle sektor så derimod mere på de nye muligheder og mindre på risikoen for, at de særlige kvaliteter, som den frie voksenuddannelse og folkeoplysning traditionelt har stået for, kunne blive truet med denne tilpasning til de erhvervskompetencegivende målsætninger inden for de formelle uddannelser.

Graden af problembevidsthed blandt de folkeoplysende miljøer skiftede dog fra land til land. Som det belyses senere (se kapitel 6.2) var der stor spredning i de nordiske landes hørings-svar, ligesom de nordiske lande ikke tegnede nogen samlet profil i de europæiske hørings-svar (se kapitel 6.3) trods Nordens særegne tradition for en folkeoplysning præget af et almindende og livsoplysende formål med rod i det civile samfund.

Nøglebudskaber

I det 4. afsnit præsenterede Memorandummet følgende seks nøglebudskaber:

1. at der skal fastlægges et katalog over de grundkompetencer, som skal prioriteres i livs-lang læring,
2. at der er behov for øgede investeringer i menneskelige ressourcer,
3. at der er behov for innovation indenfor undervisning og læring,
4. at der må udvikles metoder til at afdække og evaluere læringens kvalitet, især indenfor ikke-formel og uformel læring,
5. at vejledning og rådgivning om nye læringsmuligheder skal styrkes,
6. at der må sikres nye supplerende læringstilbud tættere på brugerne.

Det er især nøglebudskab 1 og 4, der tydeliggør den læringsforståelse, som skal dominere uddannelsesaktiviteten i medlemsstaterne ifølge EU-Kommissionen.

Nøglebudskab 1 fremlægger et katalog for 7 grundkompetencer, som skal prioriteres

”for at kunne deltage aktivt i videnssamfundet og vidensøkonomien – på arbejdsmarkedet og på arbejdspladsen, i det virkelige samfund såvel som i det virtuelle samfund og i et demokrati, og som giver en person en sammenhængende identitetsfølelse og et mål med livet”⁵⁵

Med henvisning til konklusionerne fra Det Europæiske Råd i Lissabon skal disse grundlæggende kompetencer omfatte dels to basale kompetencer indenfor 1) læsning og skrivning på sit modersmål, 2) regning, og dels fem udvidede kompetencer indenfor 3) et fremmedsprog, 4) IKT, 5) teknologisk kultur, 6) iværksætterkultur og 7) sociale evner. Desuden nævner memorandummet evner til at lære at lære og at få mening ud af store informationsmængder.

Memorandummet forklarer ikke nærmere, hvorfor det netop er disse kompetencer, som skal prioriteres, og hvorfor de fem sidste er så domineret af et erhvervsrettet sigte. Eller hvorfor at centrale ”kompetencer” for aktivt medborgerskab som udvikling af personlig myndighed, demokratisk dannelse, historisk og kulturel indsigt ikke er nævnt, eller hvorfor musiske, eksistentielle og livsoplysende dimensioner ikke hører hjemme i den livslange læring. Memorandummet redegør heller ikke for den bagvedliggende læringsteori, og det anvendte begrebsapparat er uklart. Der skelnes ikke mellem kompetencer og kvalifikationer, ligesom det er uklart hvornår der tales om viden, færdigheder og holdninger.

⁵⁴ Memorandum, p. 10

⁵⁵ Memorandum, p. 11

Men det er derimod klart, at der er tale om en diskurs, der ikke refererer til den brede europæiske tradition for humanistisk pædagogisk tænkning, hvor begreber som oplysning, myndighed, det hele menneske og folkesuverænitæt spiller en central rolle. En tænkning, der trods alt har præget og stadig præger mange medlemsstaters lovgivning for uddannelsesområdet. Traditionen fra de pædagogiske tænkere som Socrates, Leonardo da Vinci, Erasmus, Comenius og Grundtvig, der kom til at navngive de store EU-programmer for livslang læring, er tavs i Kommissionens udspil.

Nøglebudskab 4 fremlægger forslag til værdsættelse af læring, især inden for ikke-formel og uformel læring og herunder at udvikle metoder til anerkendelse af realkompetencer. Det lyder meget tilforladeligt, og mange fra folkeoplysningens område har set det som en god mulighed for at få anerkendt kvaliteten af den læring, der foregår i denne ikke-formelle sektor.

Det indebærer dog, at det er områdets folkeoplysende, livsoplysende, kulturelle og dannelsesprægede kvaliteter, der vurderes, og at det især er deres betydning for de medmenneskelige og medborgerlige dimensioner inden for det personlige og kulturelle område og det civile samfund, som bliver værdsat.

Men der er ikke belæg for, at det var en kvalificering af det private og civile liv og de kulturelle og medborgerlige aktiviteter i fritiden, som var i fokus med EU-Kommissionens plan for anerkendelse af realkompetencer. Tværtimod. Afsnittet om nøglebudskab 4 begynder således:

”I vidensøkonomien er fuld udvikling og anvendelse af menneskelige ressourcer en afgørende faktor for opretholdelse af konkurrenceevnen. I den sammenhæng er eksamensbeviser, certifikater og kvalifikationer vigtige referencer både for arbejdsgivere og den enkelte på arbejdsmarkedet og i virksomheden. Arbejdsgiveres øgede efterspørgsel efter kvalificeret arbejdskraft og øget konkurrence mellem enkeltpersoner om at opnå og beholde beskæftigelse fører til en meget højere efterspørgsel efter anerkendt læring end nogen sinde før”.⁵⁶

Det er tydeligvis ikke alle typer læring, som man er interesseret i at værdsætte og anerkende, men derimod kun det læringsindhold og dermed de læringsformer, som kan bruges i en beskæftigelsesmæssig sammenhæng, og som kan sikre en harmonisering af og hermed øget mobilitet i uddannelses- og arbejdsmarkedet i EU. Fordi

”Et integreret EU med et åbent arbejdsmarked, hvor borgerne har ret til frit at bo, studere, uddanne sig, og arbejde i alle medlemsstater kræver, at viden, færdigheder og kvalifikationer både bliver lettere at forstå og i højere grad bliver "overførbare" i praksis inden for EU”.⁵⁷

Det fremhæves, at der er opnået vigtige fremskridt i EU i de gensidige aftaler om anerkendelse af formelle kompetencer inden for de videregående uddannelser og regulerede og tekniske erhverv, men at udviklingen halter bagefter i anerkendelsen af realkompetencer opnået i den ikke-formelle læringssektor og i den uformelle sektor, især kompetencer erhvervet i arbejdslivet. Derfor er det

”absolut nødvendigt at udvikle systemer af høj kvalitet til merit for tidligere uddannelse og arbejds- og livserfaring (Accreditation of Prior and Experiential Learning, APEL)) og at fremme anvendelsen af dem i en lang række sammenhænge. Arbejdsgivere og de, der er ansvarlige for adgangskravene på uddannelsesinstitutionerne, skal også overbevises om værdien af den slags beviser og anden dokumentation.(..) De anvendte metoder kan synliggøre færdigheder og kompetencer, som den pågældende ikke selv vidste, at han havde og således kunne tilbyde til arbejdsgivere.”⁵⁸

Kort sagt: Det er de læringskvaliteter eller de realkompetencer, som de erhvervskompetencegivende uddannelser og arbejdsgiverne har brug for, der skal fremmes og anerkendes. Når der

⁵⁶ Memorandum, p. 16

⁵⁷ Memorandum, p. 16

⁵⁸ Memorandum, p. 16-17

tales om at fremme ”livslang læring”, menes der kun et bestemt udsnit af det samlede læringspotentiale, nemlig det snit som kan sikre livslang læring som medarbejder for erhvervslivet. En livslang læring for at blive et vis og rig person, eller for at være en vidende og engageret medborger, eller for at deltage i læringsaktiviteter for at skabe kunst og skønhed eller blot for at lege, nyde livet og opleve livsglæde og lykke indgik ikke i Kommissionens læringsbegreb.

Memorandumets konkretisering af strategien for livslang læring viser, at det dobbelte mål om at styrke beskæftigelsesegnhed og aktivt medborgerskab langt fra var i balance, og at det anvendte læringsbegreb er præget af en instrumentel diskurs. Det var også de punkter, som blev mest kritiseret i den efterfølgende høringsrunde.

6.2 De nordiske høringssvar

I forlængelse af det udsendte Memorandum om livslang læring blev der iværksat en meget omfattende høringsproces fra november 2000 til midten af 2001.⁵⁹ Medlemsstaterne, EØS-landene og ansøgerlandene gennemførte hver især omfattende høringer, og på EU-plan hørte Kommissionen arbejdsmarkedets parter, Europa-Parlamentet, Det Økonomiske og Sociale Udvalg, Regionsudvalget samt det europæiske civilsamfund. Kommissionen hørte også forskellige internationale organisationer, først og fremmest Europarådet, OECD og UNESCO.

Høringsprocessen i de enkelte lande var meget omfattende. Regeringerne iværksatte en national høringsrunde, hvor alle de vigtige aktører fra området livslang læring kunne fremsende høringssvar efter drøftelser i deres eget bagland. I dette afsnit skal de nordiske landes høringssvar belyses ret detaljeret, da de rummer mange principielle kritikpunkter, som glidende i de efterfølgende år er blevet erstattet af enten tavs accept eller direkte tilslutning til det instrumentelle og erhvervsrettede læringssyn. I næste afsnit 6.3 belyses EU-Kommissionens opsamling på og vurdering af de samlede høringssvar.

De danske svar

De to officielle danske høringssvar, *Rapporten og Ministernes kommentarer*⁶⁰, der sammenfattede svarene fra den nationale høringsrunde, var gennemgående ret kritiske overfor Memorandumets budskaber.

Rapporten angav en bred tilslutning til, at overgangen til vidensamfundet øger behovet for livslang læring, men det fremhæves, at det eksistentielle og medborgerlige sigte ikke må glemmes, især i lyset af at vi nu ifølge rapporten lever i en postmoderne og værdirelativ virkelighed:

”In addition to the financial argumentation, a more existential perspective is presented, seeing that the development, which could be called post-modern and value-relative, entails changed conditions for the development of identity and personal existence. Lifelong learning should therefore also comprise a general educational perspective with elements of existential information and information about democracy and society”⁶¹

Man kan sige, at svaret er præget af et allerede forgangent tiår i slutningen af det 20. århundrede, hvor tidsånden i visse uddannelsesmiljøer var præget af postmodernismens værdirelativisme. Betydningen af universelle værdier som menneskerettigheder, demokrati og verdensborgeren fik snart en ny renæssance på baggrund af terrorangrebet 11. september. Argumenta-

⁵⁹ se website http://ec.europa.eu/education/policies/ll/life/report_en.html

⁶⁰ De to officielle danske høringssvar bestod af 1) Report on the national consultation in Denmark about the European Commission’s memorandum on lifelong learning, June 2001, og 2) General comments of the Danish ministers responsible for the consultation to the national consultation on the European Commission’s memorandum on lifelong learning, June 2001.

⁶¹ Report on the national consultation in Denmark about the European Commission’s memorandum on lifelong learning, June 2001” (Danish report on the national consultation, June 2001), p. 4

tionen indebærer, at der i de foregående århundredes moderne tid åbenbart ikke var samme behov for en eksistentiel og demokratisk oplysning, hvilken historien i sig selv dementerer.

Rapporten fremhæver, at de danske høringsvar kan tilslutte sig det dobbelte formål om aktivt borgerskab og beskæftigelsesegnethed, og det understreges, at de to formål er ligeværdige. Det nævnes, at mange finder, at memorandummet som helhed ikke fastholder denne ligeværdighed:

”The citizenship aspect is not given any real priority in the text, which the parties see as the result of inherent paradoxes and contradictions in the memorandum. The two overall aims are not necessarily in harmony, but must be understood as responses to different needs - the needs of the individual citizen on the one hand, and the needs of the labour market on the other hand. It is being pointed out that a personal educational aspect should be included in the objective for lifelong learning. It gives rise to concern if lifelong learning is being reduced to only comprising economic and social aspects. The aim is not only socialisation and access to employment, but also a means for personal development and realisation of personal aims and potentials.”⁶²

Denne kritik, som bygger på de humanistiske pædagogiske traditioner fra folkeskolens reformpædagogik, gymnasiets nyhumanisme og folkeoplysningens grundtvigianisme, fremhæves flere steder i rapporten:

”Such aspects as in the Danish tradition comprise the ability to taking up a critical attitude, moral and ethical aspects as well as aesthetic and creative qualities, are not sufficiently illustrated in the memorandum. (...) There are also some who point out that the individual educational aspect does not form part of the ideas formulated in the memorandum. A strategy for lifelong learning must also contribute to the life ”enlightenment” and life quality of the individual. (...) It is said that the aim of the Danish Folkeskole is to promote human development, and this dimension is found to be absent from the memorandum.”⁶³

Generelt tilslutter høringsvarene sig det brede læringsbegreb, der omfatter formel, ikke-formel og uformel læring. Men det fremhæves, at frivilligheden er en grundlæggende kvalitet ved den ikke-formelle læring:

”The fields of adult liberal education and voluntary work are satisfied with the Commissions signal that the importance of non-formal learning has so far been generally underestimated. The view of these parties on the memorandum’s broad learning concept may be summarised in the observation that, in general, voluntariness is a basic quality of non-formal learning, and that great benefits can be derived from cultivating the learning methods and situations, the development of which adult liberal education has been specialising in for decades.”⁶⁴

Høringsvarene udtrykker også bekymring for, at Memorandumets 4. nøglebudskab kan føre til, at den ikke-formelle sektor med realkompetencebegrebet skal valideres ud fra den formelle sektors målsætninger og kvalitetskrav. Risikoen er, at de særlige kvaliteter i folkeoplysning og det frie foreningsliv mister værdi, og betydningen af det civile samfund bliver en blind plet i dette dokumentationspres.

”Some warn against institutionalising the non-formal and informal learning with diploma-like schemes, as this is not found to encourage people to participate in voluntary activities. It is being said that personal knowledge and abilities are first of all important at the personal educational level, where the individual human being and human interaction are in focus. This is a prerequisite for a humanistic dimension to be maintained in a dynamic balance with the economic dimension in the development of the European societies.”⁶⁵

⁶² Danish report on the national consultation, June 2001, p. 5

⁶³ Danish report on the national consultation, June 2001, p. 5

⁶⁴ Danish report on the national consultation, June 2001, p. 6

⁶⁵ Danish report on the national consultation, June 2001, p. 20-21

I lyset af den foregående kritik i det danske høringssvar kan det undre, at der i høringssvaret ikke indgår nogen egentlig kritik af indholdet i det kompetencekatalog, som Kommissionen lancerer som den styrende referenceramme for udviklingen af den livslange læring og hermed al uddannelsesaktivitet i EU. Dette fravær af konstruktiv kritik er også fraværende i de andre nordiske høringssvar.

De svenske svar

De to officielle svenske høringssvar, *Debatten om Memorandummet* og *Ministernes synspunkter*⁶⁶, der sammenfattede svarene fra den nationale høringsrunde, var både de mest omfattende og kritiske af de nordiske landes svar, og de svar som var præget af den højeste problembevidsthed.

Det korte svar med *Ministernes synspunkter* ser positivt på, at de indledende afsnit om baggrund og formål har et dobbelt mål om at fremme både beskæftigelse og aktivt borgerskab. Men ministersvaret er kritisk overfor, at hovedafsnittene om nøglebudskaber og handlingsplan for ensidigt fokuserer på det beskæftigelsesmæssige mål.

“Sweden welcomes the fact that the Commission explicitly clarifies that lifelong learning has two equally important goals; promoting active citizenship and promoting employability. The introductory part of the Commission’s Memorandum contains a good and coherent account of lifelong learning, which takes a broad perspective, putting equal emphasis on both these goals. However, within the framework of the discussion on the key messages, the focus is put on the goal of promoting employability.”⁶⁷

Den svenske svar vægter betydningen af aktivt borgerskab og herunder den ikke-formelle og uformelle læring, der udfoldes indenfor folkeoplysning og det frivillige foreningsliv.

“It is important that discussion be broadened to encompass the goal of promoting active citizenship. Lifelong learning has an important function in providing people with the knowledge they need to be active citizens, able to exercise their rights and fulfil their obligations. People possessing breadth and depth of knowledge are better able to determine what their standpoint is and influence the course of development. Popular education and education are thus important tools for safeguarding and developing the democratic system. Active citizenship and democracy are closely related to learning in non-formal and informal contexts. Having knowledge of the processes and organisations where decisions are made is an important prerequisite for active citizenship, exercising influence and participation. Such knowledge is often obtained through informal and non-formal learning via i.e. organisational life.”⁶⁸

Det svenske svar fremhæver også, at livslang læring ikke kun må opfattes instrumentelt som midler for beskæftigelse og aktivt borgerskab, men også som et mål i sig selv, som et led i menneskers personlige udvikling eller selvrealisering.

“It is important that the individual’s needs and preconditions are at the very centre of the process of lifelong learning. It is also about the individual’s own interest in acquiring knowledge to achieve personal development and satisfaction in order to lead a meaningful life and be able to critically value and become more actively involved in social, cultural and political issues.”⁶⁹

Disse kritikpunkter udfoldes yderligere i den større rapport *Den svenske debat*, som opsamler synspunkter fra den svenske høringsrunde.

⁶⁶ De to officielle svenske høringssvar bestod af 1) The Swedish Ministry of Education and Science: Views of Ministers concerning the Commission’s Memorandum on Lifelong Learning, July 2001 (Views of Swedish Ministers, July 2001), og 2) The Swedish Ministry of Education and Science: The Debate on the Commission’s Memorandum on Lifelong learning, June 2006. (The Debate, June 2001).

⁶⁷ Views of Swedish Ministers, July 2001, p. 1

⁶⁸ Views of Swedish Ministers, July 2001, p. 1

⁶⁹ Views of Swedish Ministers, July 2001, p. 2

I afsnit 2: *General views* fremhæves, at en målsætning om at styrke livslang læring ikke kun bør handle om at sikre et udvidet læringstilbud, men også om at sikre en helhed og en retning for de samlede læringstilbud. I svarene benyttes ikke et begreb som almindelse, der handler om at sikre en general og helhedspræget læring, men det er den forståelse, som præger kritikken.

“The core of the view developed in the EU’s Memorandum is that the individual’s learning is the focal point, (...) But lifelong learning is more than a question of creating learning contexts: Different learning contexts must be related to each other and together form a holistic perspective on learning.”⁷⁰

Denne kritik af den fraværende forståelse af, at læring også må udvikle sig fra og videreudvikle et helhedssyn eller en meningshorisont for den lærende, udbygges med en kritik af den begrebsmæssige uklarhed, som præger memorandumets anvendelse af hovedbegreber inden for uddannelse og læring.

“A large part of the discussion has circled around the lack of clarity concerning certain principal issues and related concepts. The Commission’s Memorandum is not regarded as contributing explicit and clear concepts that create a basis for discussion and concrete action. An unclear frame of reference with ambiguous central concepts makes it difficult to draw up sustainable strategies for achieving intended goals. (...) In the debate clearer formulation of goals, better delimitation between them, conceptual definitions etc are lacking. Many consider that the Memorandum is difficult to read because no distinctions are made between the concepts concerning competence, learning, knowledge, ability and skills. Belonging to this category are terms such as purposeful and non-purposeful learning, effective learning, individual perspectives and the individual project. Also differences between non-formal and informal learning remain unclear and not properly discussed. To be able to move from planning to action requires a common conceptual foundation. Also lacking is an analysis of how central concepts are related to the work on lifelong learning done by the OECD and UNESCO.”⁷¹

Efter denne mere principielle og konstitutive kritik af læringssynet i Memorandumets indledende afsnit fremhæves det, at der er tale om en ubalance i det dobbelte mål om beskæftigelsesegnethed og aktivt borgerskab.

“The necessary basic skills set out in the Memorandum have a bias towards working life at the cost of active citizenship and opportunities for creating and living in heterogeneous societies.”⁷²

Afsnit 2.4: *Views on knowledge and skills, educational ideals and learning* rummer den mest vidtgående kritik af Memorandumets instrumentelle syn på uddannelse. Kritikken præcision og aktualitet er ikke mindre end for 7 år siden.

“Many object to the omission of a more humanistic educational ideal in the Commission’s Memorandum. Education is regarded as an instrument for achieving employment, nothing more. (...) In Sweden the individual humanistic educational ideal is often given emphasis. One question put is what would be the consequences of a transition from a more humanistic educational ideal to a paradigm that puts more emphasis on economic growth and the labour market. Such a transition can seriously limit views on learning and education. The formulation in the Memorandum indicates an instrumental view and an economic growth perspective which would seem to be alien to prevailing views of knowledge, skills and learning. People should be "employable", that is in some sense adapted to the labour market. Undoubtedly this is important, but if the perspective is limited to this, learning can hardly be said to be taking place on the individual’s conditions.”⁷³

Det svenske svar finder det vitalt, at individuelle behov, også dem, som ikke har relation til den samfundsmæssige nytte, bliver taget alvorligt.

⁷⁰ The Swedish Debate, June 2001, p. 5.

⁷¹ The Swedish Debate, June 2001, p. 5-6

⁷² The Swedish Debate, June 2001, p. 6-7

⁷³ The Swedish Debate, June 2001, p. 7

"Education and knowledge have a value in themselves, both for society, as well as the individual. We ought to emphasise that personal development is in itself a sufficient "end" for education and competence development".(..) The views of knowledge, skills and education are relevant also for issues concerning evaluation and validation. Since lifelong learning should also cover learning in a wider sense, validation instruments and measuring methods developed to document learning should not lead to an exclusively narrow view expressed by economism and dehumanisation."⁷⁴

"The Memorandum has a "top-down" perspective. The individual exists for the growth of society, and knowledge, skills and learning are regarded as instrumental. Lifelong learning is largely justified on the grounds that knowledge and skills are the "source" of economic growth. The value of education as an end in itself disappears and "societal life" takes priority over the "individual's life". Learning is regarded as instrumental, and not having a value in itself. If motivation, participation and enjoyment are to be promoted, this perspective must be transformed."⁷⁵

"The view of knowledge can thus be instrumental and detached from the view of education that characterizes our own traditions in popular adult education and which have a vital impact on the personal development of the individual. The bias to academic and utilitarian views characterizing learning, from the very youngest to the elderly, must be questioned."⁷⁶

Efter dette forsvar for en humanistisk pædagogisk forståelse mod en instrumentel forsimpning kritiserer det svenske høringssvar også Kommissionens Kompetencekatalog for at være for ensidigt erhvervsrettet:

"The necessary basic skills set out in the Memorandum have a bias towards working life at the cost of active citizenship and opportunities for creating and living in good heterogeneous societies. Two important skills which are not mentioned are the ability to deal with complexity, and understanding the perspectives of different groups instead of asserting personal standpoints in dialogues and action meetings with others."⁷⁷

Men den svenske kritik af Kommissionens Kompetencekatalog udfoldes ikke nærmere, og der fremlægges som i de andre nordiske høringssvar heller ikke et alternativ, som medtænker de mere principielle indvendinger mod det ensidigt instrumentelle syn på læring.

Derimod skruer de svenske svar bissen på under behandlingen af det 4. nøglebudskab om, at den ikke-formelle og uformelle læring skal valideres og dokumenteres. Fordi spørgsmålet er ikke, om man kan validere, men derimod om hvilke kvaliteter, der prioriteres under valideringen. Det centrale spørgsmål er "validation of what and by who"?

"But one key question is what criteria should be used for validation, on whose conditions should validation take place. A decision must be made as to what should be used as a benchmark for validation, curricula or vocational knowledge? Should what is to be validated be formalized? If knowledge and skills that do not exist within the formal system are to be measured against the formal system, there is a risk that we take away the power of the non-formal and informal. Being able to recognise and value informal and non-formal learning is valuable, both in order to increase the individual's self-confidence and to make learning more effective. At the same time non-formal and informal learning must be given a value, without knowledge and skills always having to be compared with the knowledge goals of the school system. Here there is a risk that lifelong and lifewide learning becomes formalized and that the original idea is ignored. (..) It is important that informal and non-formal learning do not lose their purpose through the creation of rigid systems for validation. There is a risk that informal and non-formal learning will become a part of formal learning and thus lose some of their original spirit of joy and playfulness."⁷⁸

⁷⁴ The Swedish Debate, June 2001, p. 8

⁷⁵ The Swedish Debate, June 2001, p. 8

⁷⁶ The Swedish Debate, June 2001, p. 9

⁷⁷ The Swedish Debate, June 2001, p. 31-32

⁷⁸ The Swedish Debate, June 2001, p. 43-44

Det var en forudseende advarsel. De efterfølgende års arbejde med at udvikle dokumentation af realkompetencer har vist, at det ikke er folkeoplysningens kerneydelser, der bliver dokumenteret, men snarere dens periferiydelser. og dermed kun de kvaliteter, som de formelle uddannelser og erhvervslivet efterspørger. Risikoen er på sigt, at periferiydelserne glidende vil fortrænge områdets kerneydelser.

De finske svar

Det finske høringssvar med appendiks⁷⁹ var ret kort, og det angav et relativt positivt syn på Kommissionens udspil.

I afsnit 2: *Aims and definition of lifelong learning* udtrykkes en klar tilslutning til det dobbelte formål, men der indgår også der et forslag om at udvide de to mål med et tredje, nemlig personlig udvikling.

“According to the Commission Memorandum, there are two equally important aims for lifelong learning: promoting active citizenship and promoting employability. Finland agrees with this and sees that both of them must be taken into consideration in the formulation of lifelong learning policy. Finland would like to point out that lifelong learning additionally has an important aspect, which has no pretensions to benefiting society, namely personal development.”⁸⁰

I samme afsnit nævner det finske svar som det eneste af de nordiske svar den vigtige pointe, at der indgår skiftende betydninger af livslang læring i Memorandummet.

”The term ”lifelong learning” is generally used at the individual level to denote the entity of learning from childhood to old age, whether in formal or non-formal or in everyday life. (...) On the other hand, the Memorandum uses ”lifelong learning” as a synonym for adults learning, i.e. adult education and training.”⁸¹

Dette betydningsskifte gør det nemmere for Kommissionen at fokusere på det beskæftigelsesfremmende sigte med ”livslang læring”. For når målgruppen er voksne med en kompetencegivende uddannelse og erhvervsarbejde i bagagen er det nemmere at bestemme deres læringsbehov i forhold til et nyt videnbaseret arbejdsliv, og at se bort fra deres behov for ”personal development” som et mål i sig selv hinsides den erhvervsmæssige nytte.

Derimod vil det være indlysende for de fleste, at et sådant syn på læring ikke dækker de formålsbestemmelser og den praksis for læring, som førskolebørn og børn i grundskolen får og skal have. Her handler det både om at styrke en personlig, medborgerlig og faglig udvikling, og selv den faglige læring har et bredt alment sigte. Mennesker i den første og den tredje alder, børn og ældre udenfor arbejdsmarkedet er i livsfaser, hvor læringens sigte primært ikke kan være erhvervsrettet eller kan begrundes instrumentelt som midler for marked og stat.

Såfremt Kommissionen havde taget begrebet ”livslang læring” for pålydende, skulle den have udviklet et bredere læringssyn, der begrebsligt kunne omfatte alle livsfaser i læringen. Det kunne den nemmere undgå ved primært at henvise begrebet til den særlige livsfase, der kendetegner voksne i den erhvervsaktive alder.

De norske svar

De norske⁸² og islandske⁸³ høringssvar forholdt sig ikke meget til indholdet i Memorandummet, men prioriterede i stedet at fremlægge deres egne landes uddannelsesstrategier. Generelt var det norske og det islandske svar nok de mest positive af de nordiske landes svar.

⁷⁹ Finnish views on the memorandum on lifelong learning, June 2001 (Finnish Views, June 2001)

⁸⁰ Finnish Views, June 2001, p. 3

⁸¹ Finnish Views, June 2001, p. 4.

⁸² Memorandum on Lifelong Learning, Report from Norway. Ministry of Education, Research and Church affairs, Oslo July 2001. (Report from Norway, July 2001)

I de generelle bemærkninger støtter det norske svar Memorandumets dobbelte målsætning:

“In the Memorandum two equally important aims are underlined for lifelong learning: promoting active citizenship and promoting employability. We fully support both.”⁸⁴

Tilsvarende støttes det bredere læringsbegreb.

“In the Memorandum three basic categories of purposeful learning activity are underlined: Formal learning, non-formal learning and informal learning. Lifelong learning brings nonformal and informal learning more fully into the picture. The upgrading of non-formal and informal learning corresponds with Norwegian education policy.”⁸⁵

Det norske svar er også indforstået med, at livslang læring handler om arbejdsmarkedet. Der er ikke tegn på, at de norske svar ser problemer i, at foreningslivet og det civile samfunds aktører ikke inddrages i udfoldelsen af strategien for livslang læring.

’The development and application of lifelong learning must be effectuated in close cooperation between employees and employers organisations on one side, and the authorities on the other.’⁸⁶

6.3 Kommissionens opsamling på høringsprocessen

I forlængelse af den omfattende høringsproces fra november 2000 til midten af 2001 udgav EU-Kommissionen flere rapporter om hørings svarene, hhv. en vurdering af svarene fra medlemsstaterne⁸⁷, kandidatlandene⁸⁸, det civile samfund⁸⁹ og de sociale partnere⁹⁰.

I det følgende belyses svarene i forhold Memorandumets dobbelte målsætning og kompetencekataloget. Den centrale rapport er vurderingen af medlemsstaternes svar.

I forhold til det dobbelte mål kan omkring halvdelen af medlemsstaterne og ØES-landene tilslutte sig en balance mellem beskæftigelsesegnethed og aktivt borgerskab, såsom Østrig, Belgiens flamsk-talende del, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Irland og Portugal. Mens den anden del uden at afvise betydningen af beskæftigelsesegnethed fremhæver målene om aktivt borgerskab, social sammenhængskraft og personlig udvikling, såsom Belgiens fransktalende del, Island, Italien, Luxembourg, Norge, Spanien og Sverige. Holland og Storbritannien lagde mest vægt på målet om beskæftigelsesegnethed.⁹¹

Bortset fra, at det danske svar også fremhævede vigtigheden af et tredje mål om ”personlig udvikling”, og derfor nok burde været rubriceret i den anden halvdel, så kan man således ikke aflæse nogen fælles nordisk tendens i svarene. Der tegner sig ikke nogen særlig nordisk model for et levende folkestyre, et stærkt civilt samfund og en særegen tradition for folkeoplysning, som medfører en karakteristisk nordisk holdning i forhold til Kommissionens lærings syn.

⁸³ Memorandum on Lifelong Learning. Report from Iceland. The Ministry of Education, Science and Culture Reykjavík, July 2001 (report from Iceland, July 2001)

⁸⁴ Report from Norway, July 2001, p. 15

⁸⁵ Report from Norway, July 2001, p. 15

⁸⁶ Report from Norway, July 2001, p. 15

⁸⁷ Summary and analysis of the feedback from the Member States and EEA Countries as part of the consultation on the Commission’s Memorandum on Lifelong learning, European Commission, November 2001 (Feedback Member states, November 2001)

⁸⁸ Summary and analysis of the feedback from the Candidate Countries as part of the consultation on the Commission’s Memorandum on Lifelong learning, November 2001 (Feedback Candidate Countries, November 2001)

⁸⁹ Summary and analysis of the feedback from Civil Society as part of the consultation on the Commission’s Memorandum on Lifelong learning, November 2001 (Feedback Civil Society, November 2001)

⁹⁰ Resolution adopted by the European Trade Union Confederation Executive Committee – 13/14 June 2001, Brussels – on the Commission Memorandum on Lifelong Learning.

⁹¹ Feedback Member states, afsnit 1.1: Employability and active citizenship

I hørings svar fra de sociale partnere er der en klar tendens til, at arbejdsgivere fremhæver beskæftigelsesegnethed, mens arbejdstagere også understreger betydningen af personlig udvikling, ikke kun som medarbejder, men også som medborger og medmenneske.

På EU-Kommissionens hjemmeside er der et kort resumé af de vigtigste konklusioner fra høringsprocessen i forhold til målsætningen:

“Feedback from the consultation clearly signalled the need for lifelong learning strategies to reflect the balanced objectives of learning. There was no doubt about the crucial importance of developing people’s **employability** and **adaptability** in order to enable them to enter and progress within the labour market. It was also seen as crucial for lifelong learning to have the objectives of **active citizenship** and **social inclusion**. At the same time, lifelong learning has an important role to play in helping people realise their personal ambitions and pursue their own interests. Such aims are summarised under the objective of **personal fulfilment**.”⁹²

Memorandumets nøglebudskab 1 om nødvendigheden af at opstille et fælles grundlæggende kompetencekatalog for livslang læring fik ifølge Kommissionen stor opmærksomhed i hørings svarene. Kommissionen nævner, at

“Many reports consider the ‘Lisbon list’ of new basic skills (IT skills, foreign languages, technological culture, entrepreneurship and social skills) too narrow and too heavily focussed on employability.”⁹³

De fleste hørings svar fremlægger også ekstra forslag til kompetencekataloget:

Most frequently, the reports extend and specify a range of competences falling, on the one hand, into the communication, intercultural and social domain (for example, see France, Iceland and Spain) and, on the other hand, into a cluster of personal skills anchored in the motivation and capacity to learn continuously, the competence for self-direction and critical analysis, and the ability to manage and use dynamic knowledge flows creatively. (For example, see the Austrian, British, Danish, Dutch, Finnish and Italian reports). The Irish report adds that sports, recreational activities and community arts are also important for nurturing richly contoured basic skills with an eye to the development of the whole person.⁹⁴

I forhold til revurderingen af kompetencekataloget tegner der sig således heller ikke nogen fælles nordisk holdning.

6.4 Kommissionens meddelelse om livslang læring, nov. 2001

I november 2001 kom ”Meddelelse fra Kommissionen, realiseringen af et europæisk område for livslang læring”, som blev udarbejdet på baggrund af den europæiske høringsrunde.

Der henvises i indledningen til, at Det Europæiske Råd i Lissabon i marts 2000 opstillede som et strategisk mål for Den Europæiske Union at blive det mest konkurrencedygtige og dynamisk videnbaserede samfund i verden. Et mål, der blev bekræftet på Det Europæiske Råd i Stockholm i marts 2001.

”Målene for et europæisk område for livslang læring skal være dels at sætte borgerne i stand til at tage udfordringerne i det videnbaserede samfund op og bevæge sig frit mellem uddannelsesmiljøer, job, regioner og lande i deres søgen efter læring dels at arbejde for Den Europæiske Unions og ansøgerlandenes mål og ambitioner om at skabe mere velfærd, rummelighed, tolerance og demokrati.”⁹⁵

I forlængelse af høringsrundens kritik ændres den todelte målsætning om at fremme aktivt medborgerskab og beskæftigelsesegnetheden nu til en firedelt målsætning om at fremme selv-

⁹² Se http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/consultation_en.html

⁹³ Feedback Member states, afsnit 2.2.1: Basic skills:

⁹⁴ Feedback Member states, afsnit 2.2.1: Basic skills:

⁹⁵ Meddelelse fra Kommissionen, nov. 2001: ”Realiseringen af et europæisk område for livslang læring”, p. 9.

realisering, aktivt borgerskab, social inddragelse og beskæftigelsesegnethed.

”Generelt set er der tilsyneladende enighed om følgende fire brede og gensidigt supplerende mål: selvrealisering, aktivt borgerskab, social inddragelse og beskæftigelsesegnethed/ tilpasningsevne.”⁹⁶

I afsnit 2: *Sammenhængende og omfattende strategier for livslang læring* understreges det, at strategiens byggestene er udformet i overensstemmelse med de fire målsætninger nævnt i afsnit 1, men nu kaldes de ”aktivt borgerskab, personlig udvikling, beskæftigelsesegnethed og social integrering.” I det senere afsnit 3.5 er de fire målsætninger reduceret til tre, idet social inddragelse indgår som led i beskæftigelsesegnethed. Der er her tale om en tredelt målsætning om, at

”folk kan lære mere, så de har et grundlag for selvrealisering, aktivt borgerskab og beskæftigelsesegnethed”⁹⁷

Med denne definition kan målet for den livslange læring også bestemmes som et mål om at udvikle menneskers tre grundlæggende roller i livet som menneske/medmenneske, medborger og medarbejder.

I afsnit 3.5: *Grundlæggende færdigheder* konkretiseres de grundlæggende færdigheder/ kompetencer, som skal læres for at de tre (fire) målsætninger: personlig udvikling, aktivt borgerskab, beskæftigelsesegnethed (og social inddragelse) kan udfoldes. Meddelelsens katalog over de otte grundkompetencer er identisk med Memorandumets syv grundkompetencer, bortset fra at evnen til at lære at lære nu direkte indskrives.

”Grundlæggende færdigheder er basisfærdighederne læsning, skrivning og regning, desuden færdigheder i at lære at lære samt de nye færdigheder, som blev opstillet i Lissabon – IT-færdigheder, fremmedsprog, teknologisk kultur, iværksætterkultur og sociale færdigheder.”⁹⁸

Kommissionen valgte at følge høringsrundens kritik af, at de to mål om borgerskab og beskæftigelsesegnethed manglede et tredje mål om personlig udvikling/selvrealisering. Høringsvarene begrundede gennemgående dette tredje mål ud fra et humanistisk pædagogisk perspektiv og en samtidig kritik af, at Memorandumets målbegrundelse var for præget af en instrumentel systemtænkning.

Men selvom Kommissionen imødekom kritikken ved at revidere målene for livslang læring, så ændrede den ikke ved de grundlæggende ”kompetencer”, som målene skulle sikre. Det er ikke særligt logisk, og under det efterfølgende arbejde med at kvalificere referencerammen for nøglekompetencer” forsøgte man at råde bod på dette med en vis justering af indholdet.

6.5 The European Framework for Key Competences

Arbejdet i EU-systemet med at udvikle en fælles referenceramme for nøglekompetencer for den livslange læring startede i 2000 og var langt hen gennemført i slutningen af 2006.

Processen startede med, at Det Europæiske Råd i Lissabon i marts 2000 vedtog et ambitiøst strategisk mål om, at EU skulle blive ”den mest konkurrencedygtige og dynamisk vidensbase-rede økonomi i verden, der kunne sikre fortsat økonomisk vækst med flere og bedre jobs og en større social sammenhængskraft”. For at opnå dette måtte de europæiske uddannelsessystemer tilpasse sig videnssamfundets krav og dets behov for ansatte med de nødvendige kompetencer. Derfor pålagde Det Europæiske Råd medlemsstaterne, Ministerrådet og Kommissionen at etablere en fælles europæisk ramme for ”grundlæggende færdigheder”, som skulle

⁹⁶ Meddelelse, nov. 2001, p. 10

⁹⁷ Meddelelse, nov. 2001, p. 26

⁹⁸ Meddelelse, nov. 2001, p. 26

opnås gennem livslang læring. Denne ramme skulle omfatte IKT, fremmedsprog, teknologisk kultur, iværksætterkultur og sociale evner”.

I oktober 2000 udsendte Kommissionen *Memorandum om livslang læring* til høring, og under høringsprocessen i marts 2001 vedtog det Europæiske Råd i Stockholm mere konkrete mål for strategien om livslang læring.⁹⁹ I februar 2002 vedtog Det Europæiske Råd i Barcelona et detaljeret arbejdsprogram for at nå disse fælles mål i 2010. Dette arbejdsprogram udvidede rammen for grundlæggende færdigheder med basisfærdigheder i at læse, skrive og regne.

Kommissionen kunne november 2001 med *Meddelelsen om realiseringen af et europæisk område for livslang* bekræfte, og Rådet kunne med resolutionen fra juni 2002 ligeledes bekræfte, at tilegnelsen af nye grundlæggende færdigheder var et af de centrale indsatsområder for strategien om livslang læring.

Allerede i 2001 etablerede Kommissionen en ekspertgruppe, som skulle arbejde med disse ”grundlæggende færdigheder” Mandatet for denne arbejdsgruppe var at kortlægge og definere, hvad de nye færdigheder skulle omfatte, og hvordan de bedre kunne indarbejdes i curricula og sikres gennem livslang læring. Arbejdsgruppen kunne i den første rapport fra februar 2002 fremlægge en ramme for otte nøglekompetencer (som det nu benævnes i stedet for grundlæggende færdigheder). Nøglekompetencerne defineres nu således, at de skal bestå af tre sammenhængende egenskaber, nemlig viden, færdigheder og holdninger.

I Rådets og Kommissionens fælles midtvejsrapport i 2004 om arbejdsprogrammet for 2010 fremhæves det på ny, at der skal udarbejdes fælles europæiske referencer og principper, og at der gives førsteprioritet til rammen for nøglekompetencer. Midtvejsrapporten indeholder også forslag til en justering af rammen for nøglekompetencer.

De forslag indarbejder ekspertgruppen, og den kan i november 2004 fremlægge sit forslag til en europæisk referenceramme for nøglekompetencer¹⁰⁰, som skal præge al livslang læring i EU. Dette forslag rummer en enkelt ændring af de otte nøglekompetencer, som *Kommissionens meddelelse* fra november 2001 indebar. Kompetencen ”teknologisk kultur” er nu erstattet af ”kulturel udtryksevne”.

Kommissionen forelagde i november 2005 et forslag til Europa-Parlamentets og Rådets henstilling om nøglekompetencer for livslang læring¹⁰¹, som næsten uændret fremlægges Ekspert-gruppens forslag: De otte nøglekompetencer er uændret, ligeledes opdelingen i viden, færdigheder og holdninger for hver kompetence. Der indgår kun mindre sproglige justeringer.

I december 2006 vedtog Parlamentet og Rådet så henstillingen om nøglekompetencer for livslang læring.¹⁰² Den endelige henstillings referenceramme er næsten uændret i forhold til ekspertgruppens og Kommissionens forslag. Den endelige referenceramme bestemmes således:

”Ved kompetencer forstås her en kombination af viden, færdigheder og holdninger, der er bestemt af konteksten. Nøglekompetencer er de kompetencer, ethvert individ har brug for at opnå personlig udfoldelse og udvikling, blive aktive medborgere, blive integreret socialt og begå sig på arbejdsmarkedet. Referencerammen omfatter otte nøglekompetencer:

1. Kommunikativ kompetence i modersmålet; 2. Kommunikativ kompetence i fremmedsprog; 3. Matematisk kompetence og naturvidenskabelig og teknologisk basiskompetence; 4. Digital kompetence; 5. Læringskompetence; 6. Sociale kompetencer og medborgerkompetencer; 7. Initiativ og

⁹⁹ Jf. Rådets Rapport *The concrete future objectives of education and training systems*, 2001

¹⁰⁰ Implementation of ”Education and training 2010” workprogramme. Key competences for lifelong learning. A European reference Framework. Working Group B, November 2004.

¹⁰¹ Forslag til Europa-Parlamentet og Rådets henstilling om nøglekompetencer for livslang læring. Bruxelles, den 10.11.2005. 2005/0221 (COD).

¹⁰² Europa-Parlamentets og Rådets henstilling af 18. december 2006 om nøglekompetencer for livslang læring (2006/962/EF).

iværksætterånd; 8. Kulturel bevidsthed og udtryksevne.

Nøglekompetencerne betragtes som lige vigtige, fordi de alle kan bidrage til et vellykket liv i et vidensamfund. Mange af kompetencerne overlapper og griber ind i hinanden: Aspekter, der er vigtige på ét område, understøtter kompetencer på et andet område. Kompetencer i de vigtigste basale færdigheder - sprog, læsning, skrivning, talforståelse og informations- og kommunikationsteknologi (ikt) - er et vigtigt grundlag for læring, og at lære at lære understøtter alle læringssituationer. En række begreber, der spiller en rolle i forbindelse med alle otte nøglekompetencer, anvendes igennem hele referencerammen: kritisk tænkning, kreativitet, initiativ, problemløsning, risikovurdering, beslutningstagning og konstruktiv håndtering af følelser.”¹⁰³

At denne henstilling skal tages alvorligt som det overordnede styringsmål for uddannelsesaktiviteterne i EU's medlemsstater og EØS-landene Norge, Island og Liechtenstein fremgår bl.a. af, at Parlamentet og Rådet her bestemmer den livslange læring som retsligt at tilhøre det overstatslige område og dermed et område for EU's beslutningskompetence.

” Målene for denne henstilling, nemlig at støtte og supplere medlemsstaternes indsats ved at indføre et fælles referencepunkt, som tilskynder og letter nationale reformer og yderligere samarbejde med medlemsstaterne, kan ikke i tilstrækkelig grad opfyldes af medlemsstaterne alene og kan derfor bedre gennemføres på fællesskabsplan; Fællesskabet kan derfor træffe foranstaltninger i overensstemmelse med subsidiaritetsprincippet, jf. traktatens artikel 5. I overensstemmelse med proportionalitetsprincippet, jf. nævnte artikel, går henstillingen ikke ud over, hvad der er nødvendigt for at nå disse mål, idet det overlades til medlemsstaterne at gennemføre henstillingen.”¹⁰⁴

Man kan glæde sig over, at den endelige referenceramme ikke er så erhvervsrettet og instrumentelt præget som de første udkast. Men læringssynet, begrebsapparatet og de indholdsmæssige prioriteringer er på væsentlige punkter meget forskellige fra en stor del af den nordiske uddannelsesforståelse.

Der indgår ikke noget bærende mål om det myndige individ (autonomi som pædagogisk ideal) eller den alsidige personlige udvikling (det hele menneske), som præger grundskoler og ungdomsuddannelser i de nordiske lande. Der indgår ikke begreber som dannelse og almendannelse, som stadig er hovedbegreber for især det danske og norske gymnasium og for en del af de videregående uddannelser. Der indgår ikke mål, der dækker grundbegreber indenfor folkeoplysningen og folkehøjskolen som folkelig oplysning og livsoplysning med et alment sigte.

Det er forståeligt, at Kommissionen ikke benytter sådanne begreber, da de er fremmedord i en stor del af medlemslandenes uddannelsestænkning, men det er et principielt problem, at det også er disse begrebers betydning, som er gledet ud. Referencerammen bygger ikke på et samlet menneskesyn og et bagvedliggende begreb om almendannelse og myndighed, som kan placere viften af nøglekompetencer i et helhedspræget pædagogisk syn. Der er ikke blot tale om, at man benytter en ny terminologi for det samme. Der er reelt tale om en betydningsforskydning og et betydningsstab i forhold til den pædagogisk humanistiske tradition, som stadig har et stort ord at sige i love og bekendtgørelser for uddannelsesområderne i de nordiske lande og i mange andre europæiske lande. (Jf. det tidligere afsnit 3.3)

Vi står overfor et glidende paradigmeskifte indenfor uddannelsesområdet i EU, og det er ikke et skifte, som drives af en åben debat blandt aktørerne i området, hvor det bedste argument burde sætte dagsordenen, men derimod om et paradigmeskifte, som presses igennem i et uigennemskueligt EU-system. Det problematiske ved processen er ikke mindst, at den foregår uden, at der er det store kendskab til det i de hjemlige uddannelsesmiljøer og uden, at der foregår nogen større offentlig debat om det.

¹⁰³ Europa-Parlamentets og Rådets henstilling, bilag

¹⁰⁴ Europa-Parlamentets og Rådets henstilling, pkt. 14 i den indledende redegørelse for den retslige baggrund.

7. Nordisk Ministerråd og voksen læring

7.1 Nordisk Ministerråds strategiplaner

Norden som foregangsregion, 2000 – 2004

Nordisk Ministerråd fremlagde i år 2000 strategiplanen *Norden som foregangsregion for udvikling af menneskelige ressourcer 2000-2004*.¹⁰⁵ Det fremhæves, at denne strategiplan må bygge på og værne om de særlige nordiske værdier og syn på uddannelsesområdet.

”Hvert enkelt nordisk land anlægger sine politisk/strategiske mål for uddannelses- og forskningsaktiviteter for bedst muligt at gribe morgendagens udfordringer. Men selv om landenes behov og løsninger kan være forskellige, kan man konstatere et samsyn på mange områder, hvor nordboer bygger videre på fælles historiske værdier og ens måder at angribe problemer på.”¹⁰⁶

Planens strategiske mål omhandler

- Erfaringsudveksling og samarbejde om udviklingsvirksomhed.
- Øget mobilitet mellem landenes uddannelsessystemer
- Udvikling af begrebet livslang læring.
- Udvikling af allerede etableret virksomhed, herunder institutioner.

Fokusområder i 2000-2004 er

1. Et målrettet nordisk uddannelses- og forskningsrum
 - Kompetence og livslang læring
 - Evaluering
 - IKT
 - Sprogsamarbejde
 - Mobilitet og gensidig anerkendelse
 - Informationsstrategi
2. Arbejdsdeling i en ny tid
 - Forskning og højere uddannelse
 - Informations- og kommunikationsstrukturer
3. Nordisk uddannelse og forskning i internationalt perspektiv
 - Nærområdet
 - EU og andet internationalt samarbejde

Det nævnes i forhold til fokusområde 1, at kompetence og livslang læring ”udgør strategiperiodens overordnede temaer”, at ”det nordiske samarbejde om at udvikle og indføre evalueringmetoder på alle niveauer” skal styrkes, og ikke mindst nævnes det, at

”Samtidig skal forudsætningerne lægges til rette for, at Norden yderligere profilerer et fælles grundsyn vedrørende kompetence i international sammenhæng.”¹⁰⁷

Målsætningen om at profilere ”et fælles grundsyn vedrørende kompetence” må tolkes som en ambition om at sikre en begrebsmæssig afklaring af kompetencebegrebet, der reflekterer ligheder og forskelle til de væsentlige internationale forståelser og herunder at udvikle en særlig nordisk referenceramme for nøglekompetencer som et alternativ til EU's referenceramme. Men den ambition blev ikke fuldt op. Sandsynligvis fordi man i stedet har valgt at tilpasse sig til EU's arbejde med at udvikle en fælles referenceramme for nøglekompetencer.

¹⁰⁵ Norden som foregangsregion for udvikling af menneskelige ressourcer. Strategi for nordisk uddannelses- og forskningssamarbejde 2000–2004. Nordisk Ministerråd, 2000.

¹⁰⁶ Norden som foregangsregion for udvikling af menneskelige ressourcer, 2000-2004, p. 1

¹⁰⁷ Norden som foregangsregion for udvikling af menneskelige ressourcer, 2000-2004, p. 3

Norden som foregangsregion, 2005 – 2007

Nordisk Ministerråd fremlagde i juni 2004 en ny strategiplan for 2005-2007 med samme titel som strategiplanen fra 2000, *Norden som foregangsregion for udvikling av menneskelige ressurser*.¹⁰⁸ Forslaget blev behandlet af Kultur- og uddannelsesudvalget og godkendt af det nordiske ministerråd i november 2004. Genbruget af titel antyder kontinuitet i forhold til den foregående strategiplan, men reelt er der tale om et skifte fra et nordisk til et mere europæisk ståsted.

I dette strategiplæg for det nordiske samarbejde om uddannelse og forskning er planlægningsperioden nedsat fra fire til to år. Tilsvarende blev styrgruppernes tidligere flerårige handlingsplaner nu erstattet af etårige arbejdsplaner, som skal relateres direkte til strategiplægget. Ministerrådets direkte politiske styring bliver hermed stærkere.

Ifølge den nye plan for uddannelsesområdet skal den nordiske regions kompetenceprofil højes, og på forskningsområdet skal Norden udbygges til en international ledende region for forskning og innovation. Det er visionen

”at Norden framstår som en foregangsregion for kompetanseutvikling og forskning med vekt på å utvikle menneskelige ressurser.”¹⁰⁹

Denne vision er begrundet i presset fra den stigende globale konkurrence.

”Globaliseringen skaper et press på de nordiske landenes selvpoppfattelse, enhetskultur og velferdssamfunn. Demokratioppfattelsen er i bevegelse og arbeidsmarkedet er i rask endring med stadig nye vilkår både for produksjon og velferd. Globaliseringen utfordrer også fagligheten og læringen i Norden.”¹¹⁰

Svaret på denne udfordring er at udvikle de menneskelige ressourcer. Når Ministerrådet skal være lidt mere konkret, taler man om at styrke kompetenceprofilen i et livslangt læringsperspektiv. Men indholdet og kvalitetene i denne kompetenceprofil belyses ikke nærmere. Der tales meget om behovet for strukturelle ændringer, der sikrer bedre samarbejdsvilkår og mere mobilitet med henblik på at sikre kompetenceløftet. Men der tales ikke nærmere om, hvilke kompetencer og eventuelt hvilke særlige nordiske kompetencer samarbejdet skal styrke.

Indenfor hovedafsnittet om fokusområder 2005 -2007 nævnes 6 sektor tværgående og 4 sektorspecifikke fokusområder.

De 6 tværgående fokusområder er kvalitet, nedbrydning af grænsehindringer, mobilitet og netværksopbygning, holdbar udvikling, fleksibel læring samt nordens sprog. De to områder kvalitet og holdbar udvikling rummer visse indholdsmæssige bestemmelser af kompetenceprofilen.

Under *afsnittet om kvalitet* nævnes, at man ønsker den højeste kvalitet fra grunduddannelser til højeste forskeruddannelser, uden nærmere at indholdsbestemme denne kvalitet. Men det fremgår, at fokus må flyttes fra in-put-styring til out-put-styring. Der er derfor behov for at udvikle metoder til systematisk at kunne måle effekterne. Problemet bliver så, hvordan man vil måle disse effekter eller måle kvaliteten. Strategiplæggets forslag er, at ”de bedste løsninger opnås ved at måle sig med de lande og områder, man konkurrerer med.”

”Et kunnskapssamfunn må bygges på et utdanningssystem med høg kvalitet dersom man skal være et bæredyktig samfunn og være konkurransedyktig over tid. Kvaliteten må derfor sikres i utdanningsinstitusjonenes fagtilbud på alle nivåer, fra de grunnleggende utdanningene til og med forskerutdanningene. Dette krever også økt oppmerksomhet på den faglige og administrative

¹⁰⁸ Norden som foregangsregion for utvikling av menneskelige ressurser. Strategi for nordisk utdannings- og forskningssamarbeid 2005–2007

¹⁰⁹ Strategi 2005-2007, p. 1

¹¹⁰ Strategi 2005-2007, p. 2

siden, og de beste løsningene oppnås ved å måle seg med de land og områder man konkurrerer med.”¹¹¹

Men hermed styrkes tendensen til, at kvaliteten i de nordiske uddannelser måles ud fra internationale eller europæiske standarder. Der arbejdes nu med en international kvalitetsstandard, som de nordiske lande må tilpasse sig. Det kan der være mange gode grunde til, men det er ikke i overensstemmelse med strategiplanens indledende udtalelser om, at Nordens område for livslang læring rummer særlige nordiske værdier og kvaliteter, som må værnes og videreudbygges i lyset af globaliseringens udfordringer.

Modsigelsen i samtidig at forudsætte særlige nordiske kvaliteter og at benytte en fælles europæisk referenceramme for kvalitet viser sig også i *afsnittet om uddannelse for holdbar udvikling*, hvor der betones særlige kvaliteter ved den nordiske model, der skal præge de nøglekompetencer, som den livslange læring skal sikre.

”I et internasjonalt perspektiv er det viktig at Norden markerer seg som en region som vil videreutvikle den nordiske velferdsmodellen gjennom å fremme utdanning for holdbar utvikling i et livslangt læringsperspektiv. Målet må være at alle individer skal få en kompetanse som møter behovet hos den nåværende generasjonen uten å ødelegge mulighetene for kommende generasjoner å gjøre det samme. Dette innebærer at man på alle nivå innen utdanningsområdet vektlegger kompetanse, vurderinger og ferdigheter for å fremme aktive, demokratiske og ansvarsfulle borgere. Gjennom utdanning og læring skal det enkelte individ få kompetanse til å håndtere sin livssituasjon, ta del i sosial utvikling og være bevisst på forutsetningene for holdbar utvikling.”¹¹²

De 4 sektorspecifikke fokuspunkter er det nordiske skolesamarbejde, voksnes læring, høyere uddannelse samt forskning. Under *afsnittet om voksnes læring* nævnes, at det nordiske samarbejde skal ske i overensstemmelse med princippet om livslang læring og ikke fx i overensstemmelse med den særegne nordiske tradition for voksenundervisning og folkeoplysning. Tilsvarende overtager den nordiske strategiplan det tredelte mål fra EU-kommissionens *Meddelelse om realiseringen af et europæisk område for livslang læring* om at sikre personlig udvikling, demokratisk deltagelse og konkurrencekraft.

”Nordisk samarbeid om voksnes læring skal i overensstemmelse med prinsippet om livslang læring fremme voksnes kunnskaper og kompetanse som grunnlag både for personlig utvikling så vel som demokratisk deltakelse og konkurransekraft i arbeids- og samfunnsliv.”¹¹³

Strategioplægget afsluttes med en opfordring til en bred dialog om opfattelsen af kompetence i et livslangt læringsperspektiv. Ministerrådet bør

”legge stor vekt på dialogen med de mange aktørene som nå arbejder aktivt med uddannelses- og forskningspolitiske spørgsmål. Dette må gøres for å skape større bredde og helhet i oppfattelsen av kompetanse i et livslangt læringsperspektiv.”¹¹⁴

Bemærk i øvrigt Kultur- og Uddannelsesudvalgets bemærkninger til Ministerrådets oplæg.¹¹⁵ I bemærkningerne til afsnittet om det tværsektorielle fokusområde *Kvalitet* nævnes.

På grundskoleområdet konstaterede Kultur- og Uddannelsesudvalget i 2003 at de nordiske landes grundskoler i den såkaldte PISA-undersøgelse ikke fik så høj vurdering, som antaget. Udvalget afholdt derfor en konference om kvalitet i skolen i februar 2004. Konferencen viste, at der mangler dialog mellem skolens professionelle, forældre, elever og politikere om hvad man forstår ved ”kvalitet i skolen”. Der var bl.a. enighed om, at man ikke måtte lade kortlægning af resultater og kontrol være styrende for skolevirksomhed. (..) Kultur- og Uddannelsesudvalget vil i forbindelse

¹¹¹ Strategi 2005-2007, p. 4

¹¹² Strategi 2005-2007, p. 5

¹¹³ Strategi 2005-2007, p. 6

¹¹⁴ Strategi 2005-2007, p. 8

¹¹⁵ Kultur- og Uddannelsesudvalgets betænkning, B221/kultur

med ministerrådets strategi pege på, at det nordiske samarbejde ikke alene må blive koncentreret om faglige (målbare) resultater, men også skal sikre de bløde værdier i børns hverdag.¹¹⁶

Ministerrådets strategiplan rummer modstridende udsagn om mål og indhold for kompetenceudvikling og livslang læring. På trods af de indledende bekendelser til de nordiske models særlige kvaliteter, så er forslagene præget af en entydig tilpasning til den kompetenceforståelse og det læringssyn, som EU-Kommissionen har fremlagt. Samme modstridende udsagn præger også de årlige formandsprogrammer fra 2002 – 2007.

7.2 Formandsprogrammer i Nordisk Ministerråd, fra 2002 - 2007

Norsk formandskab 2002

Det norske formandsprogram i 2002, *Morgendagens Norden*¹¹⁷ lagde vægt på at styrke den nordiske identitet og interesse, især blandt børn og unge.

”Vi vil først og fremst legge vekt på tiltak som berører *barn og ungdom*. Tiltak som kan styrke barn og ungdoms medvirkning og deltakelse samt forståelse og interesse for den felles nordiske kulturarven og den gjensidige språkforståelsen vil bli prioritert.”¹¹⁸

Under sektorsamarbejdet er der fokus på kultur, uddannelse og forskning, samt IKT. Sektorplanen for kulturen er præget af programmets overordnede mål.

”Den overgripende målsetting er å styrke nordisk identitet. (..) *Allmennkulturen* utgjør fundamentet i det nordiske samarbeidet, med sin basis i sentrale nordiske verdier som den felles kulturarv og det språklige fellesskap. Det allmennkulturelle samarbeidet har lange tradisjoner og omfatter de sentrale kunst- og kulturområder.”¹¹⁹

Sektorplanen for uddannelse og forskning fremhæver betydningen af den livslange læring.

”Målet for all utdanning er å forberede barn og ungdom for morgendagens samfunn. (..) Samtidig gjør endringstakten i samfunnet det nødvendig å se all utdanning i et livslangt læringsperspektiv, fra vugge til grav.”¹²⁰

Det er mere uklart om en styrkelse af nordisk identitet og nordiske værdier også har en høj prioritet under den livslange læring. Det nævnes dog under gennemgangen af uddannelsesområdet, at

”også det nordiske språk- og kulturfellesskapet påvirkes i økende grad av globaliseringen. Norge vil gjennom sitt formannskap arbeide for at disse tradisjonelle verdier kan bevares og styrkes..”¹²¹

Inden for sektorplanen for IKT får målet om at styrke nordisk identitet og kultur i bred forstand også en høj prioritering.

”Det nordiske IKT-samarbeidet har som mål å gjøre informasjonssamfunnet tilgjengelig for alle, styrke demokratiet og nordisk språk og kultur,”.¹²²

Hovedbudskabet i det norske formandskab i 2002 er, at der er under presset fra globaliseringen er behov for ekstra initiativer indenfor kultur og livslang læring for at sikre nordiske værdier og kultur.

¹¹⁶ Kultur- og Uddannelsesudvalgets betænkning, B221/kultur, p. 3

¹¹⁷ Morgendagens Norden, Norges formannskap 2002

¹¹⁸ Morgendagens Norden, p. 7

¹¹⁹ Morgendagens Norden, p. 29-30

¹²⁰ Morgendagens Norden, p. 33

¹²¹ Morgendagens Norden, p. 34

¹²² Morgendagens Norden, p. 37

Svensk formandskab 2003

Det svenske formandskab i 2003 slår samme grundtone an med formandsprogrammet *Nordens Integration*. Programmets indledende afsnit starter med at fastslå, at:

”det nordiska samarbetet utgår från vårt gemensamma kulturarv och vår språkgemenskap. Det vilar på en grundval av gemensamma värderingar i fråga om demokrati, rättvisa och rättsstat. På många sätt är det nordiska samarbetet unikt vid en internationell jämförelse.”¹²³

Programmets indledende afsnit slutter med at betone det frivillige foreningslivs betydning.

”Det nordiska samarbetet har en stark folkelig förankring. Samarbetet med frivilligorganisationerna är en vigtig del där Föreningarna Norden intar en särställning.”¹²⁴

Men den indledende festtale for de særegne nordiske værdier får ikke nogen klar konsekvens for programmets vægtninger. Der er ikke megen fokus på kultur og uddannelse, ligesom begrebet livslang læring ikke spiller nogen rolle. Der er en vis fokus på forskningssamarbejde, og det fjerde hovedafsnit om integration i det europæiske samarbejde henviser til Lissabon-erklæringens mål:

”De nordiska länderna bör kunna bli föregångare vad gäller uppföljningen av Lissabonprocessens mål, d.v.s. att EU till år 2010 ska bli världens mest kunskapsdrivna och konkurrenskraftiga ekonomi utifrån ett hållbarhetsperspektiv.”¹²⁵

Islandsk formandskab 2004

Titlen på det islandske formandsprogram i 2004 er *Nordens ressourcer: Demokrati - Kultur - Natur*, og programmet indledes også med en entydig vægtning af de nordiske værdier.

”Hovedtemaet i Islands formandskabsprogram i Nordisk Ministerråd 2004 er Nordens ressourcer: Demokrati - Kultur - Natur. I lyset heraf vil Island følge den politik inden for uddannelse og videnskab, at de nordiske lande som helhed råder over en uudnyttet styrke, der ligger i den fælles kulturarv, værdier og menneskelige ressourcer.”¹²⁶

I den indledende tekst om Nordens demokrati, kultur og natur er det demokratisk dannelse, en levende folkelig kultur, livsoplysning og naturbevidsthed, som fremhæves. Prioriteringen og terminologien er meget anderledes end den, som udfoldes af EU-Kommissionens strategi for livslang læring:

Demokrati

En af de nordiske landes væsentligste ressource er den demokratiske tradition. (..) Den enkeltes aktive engagement er en af demokratiets primære støttestøtter. I det 21. århundredes informations- og vidensamfund er det nødvendigt at unge vokser op og udvikler sig i et samfund, der kræver aktivt engagement, viden og ansvar (..).

Kultur

Folks accept af livet er for en stor dels vedkommende afhængigt af bevidstheden om deres kulturarv og engagement i samtidens kultur. En sådan bevidsthed og engagement er uadskillelig knyttet til folks søgen efter hensigt, skønhed og menneskelivets betydning. Derfor har kulturen behov for stadig eftertanke og opmærksomhed, kritik, debat og engagement fra så mange som muligt og som oftest. Denne søgen kan ikke skilles fra forskning og uddannelse. Videnskaben bidrager til en mere mangesidig og dybere forståelse af kulturens faktorer, dens påvirkningskraft og indhold i forlig med og respekt over for land og indbyggere. Denne forståelse skal spredes til alle og formidles mellem generationer (..).

Natur

Natur er for alle de nordiske nationer en kilde til materielle og åndelige værdier, der sætter stærkt

¹²³ Integration Norden. Sveriges ordförandeskap 2003, p. 4

¹²⁴ Integration Norden, p. 6

¹²⁵ Integration Norden, p. 29

¹²⁶ Nordens ressourcer: Demokrati - Kultur - Natur. Islands formandskabsprogram i Nordisk Ministerråd 2004

præg på deres erhvervs- og kulturliv, selvom det sker på forskellig vis. Nordens særlige natur er karakteristisk for alle landene. Havet, skoven, energikilderne, jordbundens grokraft, samt det rene vand og den rene luft er grundlaget for deres økonomiske liv og ressourcer (...). Men naturen giver også inspiration til kreativitet i kunst, der fremtræder overalt i landenes kulturværdier inden for alle kunstarter med forskellige betoning. Således hersker der et stærkt samspil mellem natur, folkeliv og kultur i Norden.”¹²⁷

Det islandske formandskab udfolder her en forståelse af demokrati, kunst og kultur, uddannelse og oplysning, der overskrider en instrumentel systemtænkning.

Dansk formandskab 2005

Det danske formandsprogram i 2005 hed *Norden i en ny tid: Viden, dynamik og samarbejde*, og her slås nye toner an, som stemmer med terminologien og målene i EU's og OECD's strategiplaner. Programmet er præget af det synspunkt, at det nordiske samarbejde blot må være et middel til at styrke landenes økonomiske vækst og borgernes beskæftigelsesegnethed.

Under hovedafsnittet om *Viden og Innovation* er det ikke nordiske værdier, men derimod konkurrenceevnen i den globale økonomi, som er i fokus.

”Den store udfordring bliver at styrke innovationsevnen og kreativiteten, så vi kan fastholde og udbygge de nordiske vidensamfund og dermed fortsat kan være konkurrencedygtige.”¹²⁸

Under hovedafsnittet om *Uddannelse* er det også tilpasningen til det globale marked som vægtes.

”Et væsentligt element i en strategi er en internationalisering af uddannelserne. Mobiliteten på det internationale arbejds- og uddannelsesmarked vil stige. De nordiske lande skal kunne tiltrække kvalificerede medarbejdere, studerende og forskere på de områder hvor der er brug for det, og vi skal kvalificere vore egne borgere til at klare sig i den skærpede konkurrence (...)

Det er formandskabets mål at følge den nye strategi for det nordiske samarbejde i 2005-2007. I uddannelsessektoren vil temaet være: Globaliseringens udfordringer til faglighed og kvalitet og programmet vil fokusere på de nordiske uddannelsers globale konkurrenceevne. Det tætte nordiske uddannelsessamarbejde skal udbygges især inden for de videregående uddannelser (...).

Det er imidlertid ikke kun de videregående uddannelser, der vil være i fokus under det danske formandskab. Høj kvalitet og faglighed i grundskolen og ungdomsuddannelserne er en forudsætning for, at de nordiske lande på de videregående uddannelsesniveauer er i stand til at uddanne deres befolkninger, så de kan konkurrere på det globale marked.”¹²⁹

Det danske formandsprogram angiver en entydig prioritering af økonomi og beskæftigelsesegnethed under livslang læring, og herunder at det er de videregående uddannelser og deres samarbejde med erhvervslivet som er i fokus. Folkeoplysningen nævnes i en bisætning, men der indgår ingen prioriteringer af dens traditionelle opgaver med at bidrage til personlig udvikling og aktivt borgerskab, eller til kulturel og social sammenhængskraft.

Dansk sektorprogram 2005

Det danske formandskab udgav også sektorprogrammet *Globaliseringens udfordring til faglighed og kvalitet inden for uddannelse, forskning og it*.¹³⁰ Sektorprogrammet har fokus på fem emner: Uddannelse, forskning og innovation, sprogsamarbejde, IT-samarbejde og tværgående initiativer.

¹²⁷ Nordens ressourcer, p. 4

¹²⁸ Viden, dynamik og samarbejde, p. 8

¹²⁹ Viden, dynamik og samarbejde, p. 66-67

¹³⁰ Globaliseringens udfordring til faglighed og kvalitet inden for uddannelse, forskning og it. Dansk formandskab i Nordisk Ministerråd for uddannelse, forskning og it, 2005

I det indledende afsnit om uddannelse fremgår det, at den afgørende kvalitet, som den livslange læring skal sikre, handler om en øget konkurrenceevne.

”De nordiske lande har brug for en veluddannet befolkning med et højt uddannelsesniveau og kompetencer, der udvikles hele livet, for at kunne konkurrere globalt (...). Det er helt afgørende at udvikle mekanismer til at sikre kvaliteten i udbuddet af uddannelser i lyset af den globale konkurrencesituation.”¹³¹

I afsnittet om forskning og innovation gentages det økonomiske budskab.

”Den store udfordring bliver at styrke innovationsevnen og kreativiteten, så vi kan fastholde og udbygge de nordiske videnssamfund og dermed fortsat være konkurrencedygtige. Uddannelse og forskning spiller en stadigt større rolle for at skabe økonomisk vækst og en modernisering af økonomien. En øget andel af produktion og eksport kommer fra varer og serviceydelser, som bygger på avanceret forskning og udvikling. Samarbejde mellem forskning og erhverv står derfor højt på dagsordenen i de nordiske lande og i det nordiske samarbejde. Det er vigtigt, at vi i Norden besidder de rigtige kompetencer i forhold til den internationale arbejdsdeling, hvilket i sig selv stiller krav om en frugtbar vekselvirkning mellem uddannelse/forskning og erhvervslivet.”¹³²

Under afsnittet om sprogsamarbejde henvises der til andet end økonomi og konkurrenceevne, men det er reelt udviklingen af et fælles arbejdsmarked som er i fokus.

”Det sproglige fællesskab er en grundlæggende forudsætning for det folkelige, kulturelle, økonomiske og politiske samarbejde i Norden. Det er samtidig en forudsætning for at udvikle et reelt fælles arbejdsmarked.”¹³³

Under afsnittet om Informationsteknologi er det generelt den styrkede konkurrenceevne som er i fokus, dog indgår der må om at sikre borgernes IT-retigheder og IT-sikkerhed.

Det danske formandsprogram og sektorprogram er ikke præget af samme modsigelser som de andre formandsprogrammer mellem formål, der hylder de særegne nordiske værdier, og handlingsplaner, der glemmer dette. Det danske formandskab udtrykker ingen interesse for at værne om og videreudvikle den nordiske model eller særlige nordiske værdier.

Norsk formandskab 2006

Norges program for formandskabet i Nordisk Ministerråd 2006 hed *Det nye Norden: Fornyelse og samarbeid i Nord-Europa*. I det indledende afsnit om hovedprioriteringer nævnes, at

”Rask endring av våre samfunn skaper utfordringer for målet om en bæredyktig utvikling og stiller nye krav til blant annet sosiale velferdsordninger og ivaretagelse av miljøet. Globaliseringens utfordringer stiller nye krav til kunnskapsbasert innovasjon og verdiskaping. Internasjonaliseringen utfordrer ivaretagelsen av den nordiske identitet og kulturelle samhørighet.”¹³⁴

Det norske formandskab er således bevidst om dilemmaet i samtidig at tilgodese globaliseringens økonomiske krav og at de nordiske landes kulturelle identitet.

Men formandsprogrammet behandler under uddannelsesområdet kun samarbejdet om forskning og videregående uddannelser. Området for voksenuddannelser og folkeoplysning nævnes ikke, udover nedenstående reference til den nye dagsorden for ”livslang læring”:

”Det norske formannskapet legger vekt på å videreføre arbeidet med livslang læring, med fokus på kompetanse og læring som viktige faktorer i så vel individuell vekst og selvhjulpelighet som for arbeidslivets konkurransevne og samfunnets utviklingspotensiale.”¹³⁵

¹³¹ Globaliserings udfordringer, p. 4

¹³² Globaliserings udfordringer, p. 5

¹³³ Globaliserings udfordringer, p. 6

¹³⁴ Det nye Norden: Fornyelse og samarbeid i Nord-Europa. Norges formandsprogram 2006, p. 1

¹³⁵ Fornyelse og samarbeid i Nord-Europa, p. 24-25

8. Den nordiske udvikling fra folkeoplysning til voksnes læring

I formandsprogrammerne indgår der bortset fra det danske fra 2005 et indledende afsnit med en omtale af formålet for uddannelse og kultur, hvor der fremhæves et mål om at oplyse om vores fælles nordiske identitet og at skabe øget bevidsthed om den nordiske models særegenhed. Men de formålsbestemmelser får ikke betydning i afsnittene med forslag til handleplan. Her er det begrebet *livslang læring og kompetenceudvikling*, som har overtaget dagsordenen, mens ord som folkeoplysning og civilt samfund er udgået.

Den nye dagsordens betydning viser sig i de institutionelle ændringer og budgetomlægninger, som Nordisk Ministerråd har gennemført de senere år for området for folkeoplysning og voksenuddannelse; ligesom den i særlig grad har præget den danske regerings globaliseringsstrategi.

8.1 Fra FOVU til SVL

I 2003 nedlagde man FOVU, som var Nordisk Ministerråds Styregruppe for Folkeoplysning og Voksen-uddannelse, og i 2004 nedlagde man Nordens Folkelige Akademi.

Nordisk Ministerråd besluttede i 2003, at navnet på Styregruppen for folkeoplysning og voksenundervisning (FOVU) fra 1. januar 2004 skulle ændres til Styringsgruppen for Voksnes Læring (SVL), og Ministerrådet vedtog nye vedtægter for SVL med virkning fra 1. januar 2004.

Formålsparagraffen for SVL knytter an til det tredelte mål om personlig udvikling, medborgerskab og beskæftigelsesegnethed, som blev fastlagt i november 2001 af EU-Kommissionen i Meddelelsen om realiseringen af et europæisk område for livslang læring.

”Det nordiske samarbejde om voksnes læring skal i overensstemmelse med princippet om livslang læring bidrage til å fremme voksnes kundskaber og kompetencer som grundlag for personlig udvikling og videre udvikling af arbejds- og samfundsliv gennem øget beskæftigelse, erhvervsudvikling, næringsudvikling, værdiskabning og demokratisk deltagelse.”¹³⁶

I vedtægterne skitseres fire hovedopgaver for SVL:

1. at være sagkyndigt organ for Nordisk Ministerråd i nordiske spørgsmål om voksnes læring, herunder sikre en helhed og sammenhæng, der ”tager specielt hensyn til folkeoplysningens traditionelle miljøer”.
2. at være styringsgruppe for mobilitets- og netværksprogrammet Nordplus Voksen, herunder fastlægge de overordnede prioriteringer
3. at være styringsgruppe for Nordisk Netværk for Voksnes læring (NVL), herunder fastlægge de årlige prioriteringer
4. at varetage anden virksomhed som fremmer formålet

Det præciseres endvidere, at SVL i sin virksomhed skal tage udgangspunkt i de politiske prioriteringer, som kommer til udtryk i Nordisk Ministerråds overordnede strategier og etårige handlingsplaner, hvilket er andre ord for, at den politiske detailstyring øges af området for folkeoplysning og voksenuddannelse.

Tidligere arbejdede FOVU ret frit ud fra 4-årige strategiplaner, som Nordisk Ministerråd vedtog. Men nu arbejder man med 1-årige handlingsplaner som fastsættes af de skiftende nordiske Ministerråd. Disse handlingsplaner er meget styrende, både ved at fastlægge særlige prioriteringer for Nordplus ordningerne og for det nye Netværk for Voksnes Læring, og tendensen

¹³⁶ Vedtægter for Styringsgruppen for Voksnes Læring, vedtaget af Nordisk Ministerråd den 2. december 2003 og gældende fra 1. januar 2004.

er, at den traditionelle folkeoplysende virksomhed nedprioriteres til fordel for en mere erhvervsrettet voksenuddannelse.

FOVU's tidligere område er budgetmæssigt også under nedbrud. Både for Nordplus Voksen programmet og NVL's arbejde er fokusområdet "voksnes læring", og selvom det nævnes, "at de folkeoplysende miljøer fortsat skal tilgodeses", så er det tendensen, at de midler som tidligere hovedsagligt var øremærket til det folkeoplysende område nu i høj grad overføres til området for formel og erhvervsrettet voksenuddannelse. Jf. senere kapitel 19.2.

8.2 Nedlæggelsen af Nordens Folkliga Akademi

Nordens Folkliga Akademi (NFA) blev oprettet i 1968 i Göteborg. Den oprindelige målsætning lød:

"Nordens folkliga akademi skall vara ett centrum för studium av frågor som är väsentliga för utveckling och förnyelse inom folkbildning och vuxenutbildning i Norden. Akademin verksamhet skall främst rikta sig till lärare och ledare inom folkhögskolan och det fria och frivilliga folkbildnings- och vuxenutbildningsarbetet."

I den seneste vedtægt fra 1996 var målsætningen for NFA ændret til

"å fremme og udvikle det nordiske samarbeidet innen folkeopplysning og voksenundervisning i Norden, mellom Norden og nærområdene og Norden og Europa."¹³⁷

NFA blev sammen med andre nordiske institutioner evalueret i 2002. Der henvises her til, at

"NFA blevet evalueret i 1998 af en gruppe nedsat af Nordisk Ministerråd, som konstaterede, at "folkeopplysning og voksenopplæring har stor politisk oppmerksomhet i alle de nordiske land, samtidig som området har internasjonal oppmerksomhet. På denne bakgrunn mener gruppen at det bør finnes en nordisk virksomhet på området". Samtidig er evalueringen ganske kritisk med en del forslag til forbedringer og ændringer. Den angiver også, at det må overvejes i stedet at etablere et sekretariat for nordisk folkeopplysning og voksenuddannelse. (..) I "Budgetanalyse 2000 – det nordiske budget" er foreslået, at NFA's opgaver i fremtiden skal løses gennem omlægning til projekter."¹³⁸

Evalueringsens konklusion blev, at aktiviteterne i NFA inden for en overskuelig fremtid måtte sikres gennem en mere projektpreget organisation, samtidig med at NFA nedlægges som en selvstændig institution. I efteråret 2002 iværksatte FOVU en ny undersøgelse af det nordiske samarbejde inden for folkeopplysning og voksenundervisning, herunder NFA's placering. Resultatet af undersøgelsen kom i sommeren 2003.¹³⁹ Rapporten nævner, at NFA's arbejdsområde hidtil har været for smalt, og at akademiet ikke har de nødvendige kompetencer i forhold til fokusområdet voksnes læring. I stedet bør der oprettes et Nordisk Center for voksnes læring og kompetence, som bedre kan bidrage til at styrke de nordiske landes konkurrenceevne og placering i det europæiske samarbejde og i andre internationale sammenhænge. Centerets opgave skal være at kortlægge aktiviteter inden for voksnes læring, organisere netværk og sørge for at politisk prioriterede samarbejdsprojekter bliver iværksat.

Nordens Folkliga Akademi blev nedlagt 1. august 2004, og dets tilskud blev overført til at etablere det nye Netværk for Voksnes Læring.

¹³⁷ Vedtekter for Nordens folkliga akademi. Vedtatt av Nordisk Ministerråd (utdannings- og forskningsministrene) den 4. desember 1995 og gjeldende fra 1. januar 1996. Samtidig opphører vedtekter vedtatt den 30. november 1992.

¹³⁸ Evaluering af Nordisk Ministerråds institutioners rolle for nordisk samarbejde på området uddannelse, forskning og IKT, af Peder Olesen Larsen, udgivet af Nordisk Ministerråd, København 2002, ANP 2002:750, p. 10

¹³⁹ Nordiskt center för vuxnas lärande – utredning på uppdrag af styrgrupp för folkeopplysning og voksenopplæring (FOVU), 2003

8.3 Etablering af NVL, Nordisk Netværk for Voksnes Læring

Styringsgruppen for Voksnes Læring (SVL) fremlagde i 2003 *Grundlagsdokument for voksnes læring*.¹⁴⁰ Der henvises her til beslutningen i Nordisk Ministerråd om at nedlægge NFA og i stedet udvikle det nordiske samarbejde om livslang læring gennem to indsats-områder: En videreudvikling af Nordplus Voksen og en etablering af Nordisk Netværk for Voksnes læring (NVL).

”Innenfor det nordiske samarbejdet om voksnes læring vil en derfor ha to verktøy som kompletterer hverandre, Nordplus Voksen som gir støtte til samarbeidsprosjekt, nettverk og mobilitet initiert av brukermiljøene, og nordisk Nettverk for Voksnes Læring (NVL) som støtter opp om det strategiske nordiske samarbeidet om bredden i voksnes læring. Under MR-U og EK-U er Styringsgruppen for Voksnes Læring (SVL) besluttende organ både for Nordplus Voksen og NVL.”¹⁴¹

I dette grundlagsdokument begrundes SVL valget af en decentral model for NVL's arbejde, der består af en lille samordnende enhed med 1 fuldtidsleder og på halv tid en kontormedarbejder og en redaktionssekretær/webredaktør, som i en 4-årig periode (2005 - 2008) placeres ved Center for Flexibelt Lärande (CFL) i Sverige. Der ud over indgår halvtidsansatte koordinatore i de fem nordiske lande samt en halv stillingsressource fordelt på de tre selvstyrende områder, som skal søge at danne et bredt netværk i hvert land. I alt 5 stillingsressourcer tilsvarende de hidtidige stillingsressourcer ved NFA. Ansættelserne er tidsbegrænsede med 4 år til lederen og 2 år for øvrige med mulighed for forlængelse med yderligere to år. NVL's ekspertgruppe består hermed af toårige deltidsansættelser med placering ved forskellige nationale uddannelsesinstitutioner.

Den årlige besparelse ved at nedlægge NFA på 6.3 mio. dkr samt FOVU's tidsskrift Dialog på 0,7 mio. dkr. kan bruges til at opbygge NVL med 3,3 mio. og til at overføre de resterende midler på 3,7 mio. dkr. til strategiske formål. der administreres af samme institution (Cirius), som administrerer Nordplus Voksen. Sigende nok kaldes NVL i Ministerrådets budgetpost 2007 for ”politikudvikling voksnes læring”.

Konsekvensen af denne omlægning var dels, at den politiske topstyring af det hidtil relativt frie område for folkeoplysning blev væsentligt forstærket, og dels at fokuset blev flyttet fra folkeoplysningens kerneydelser til Voksnes Læring med vægt på erhvervsrettet kvalificering og kompetenceudvikling.

Dette nye fokus angives i den strategiplan¹⁴², som det nydannede NVL fremlagde i marts 2005, og som bygger på mandatet fra Ministerrådets Styregruppe for Voksnes Læring (SVL). Planen fremlagde fire målsætninger om at arbejde for

1. Livslang læring og kompetenceudvikling i forskellige uddannelsesområder, herunder validering af personlige og professionelle kompetencer.
2. Kvalitetssikring inden for forskellige områder af voksnes læring, herunder udvikling af kvalitetsindikatorer og effektmåling.
3. Tværsektorielt samarbejde for at øge konkurrencekraften i arbejds- og samfundsliv.
4. Tværsektorielt samarbejde for at fremme personlig udvikling og demokratisk deltagelse, herunder udvikling af pædagogiske metoder og efteruddannelses tilbud.

I NVL's arbejdsplan 2005¹⁴³ konkretiseres strategiplanens fire målsætninger:

¹⁴⁰ Grundlagsdokument for voksnes læring: Det Det fremtidige nordiske samarbejdet om voksnes læring – forslag om etablering av et nordisk Nettverk for Voksnes Læring (NVL), 2003 (Grundlagsdokument for voksnes læring, SVL 2003)

¹⁴¹ Grundlagsdokument for voksnes læring, SVL 2003, p. 1-2

¹⁴² Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande: Strategiplan 2005.

¹⁴³ Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande: Arbetsplan 2005.

1. *Livslang læring og kompetenceudvikling* sikres gennem indsamling af dokumentation om valideringsmetoder og best practice og afholdelse af konferencer med henblik på at etablere nordisk tænketank og netværk om valideringsprocessen i Norden.
2. *Kvalitetssikring og udvikling af kvalitetsindikatorer* sikres dels gennem indsamling og webudgivelse af metoder for kvalitetssikring med henblik på at etablere et nordisk netværk om kvalitetssikring, og dels gennem kortlægning af nationale og internationale aktiviteter og studier ang. effektmåling.
3. *Tværspektorielt samarbejde for at øge konkurrencekraften i arbejds- og samfundsliv* sikres gennem indsamling af viden om læring i arbejdslivet og om arbejdspladsen som læringsmiljø og lærende organisation; samt udvikling af metodik for specielle grupper i samfundet, såsom indsatte i fængsler, indvandrere m.v.
4. *Tværspektorielt samarbejde for at fremme personlig udvikling og demokratisk deltagelse* skal sikres gennem udvikling af pædagogiske metoder og ressourcer, herunder brug af IT, fleksibel læring og dialogpædagogik; samt gennem videreuddannelse af lærere i emner som demokrati, aktivt medborgerskab, bæredygtig udvikling m.v.

Det iøjnefaldende ved NVL's arbejdsplan er, at begrebet folkeoplysning og civilt samfund ikke optræder, ligesom der ikke indgår nogen prioritering af efteruddannelse og debat om væsentlige folkeoplysende emner, såsom betydningen af den nordiske model i en global tid, nordiske værdier indenfor uddannelse og kulturliv etc. Det er rammer, metoder, validering, kvalitetskontrol m.v. der er i fokus, og ikke det mulige indhold og hermed de kerneydelser, som en fremtidig folkeoplysning og voksen læring kunne beskæftige sig med.

8.4 Nordplus Voksen programmet

Det nye Nordplus Voksen program blev fastlagt på baggrund af FOVUs forslag til principielle og overordnede ændringer af mobilitets- og støtteprogrammet med virkning fra 2004, hvor Cirius blev administrator af programmet.¹⁴⁴

FOVU fremhæver, at programmet har grundlag i de nordiske landes kulturelle samhørighed, lige menneskesyn og demokratiske traditioner, og at dets formål er at styrke den nordiske identitet.

”De nordiske landenes og de selvstyrende områdenes vilje til å bevare og videreutvikle det nordiske samarbeidet har sitt utgangspunkt i landenes kulturelle samhørighet, likt menneskesyn og demokratiske tradisjoner. Landene samarbeider om oppgaver hvor nordiske løsninger gir fordeler og merverdi for landene. Samarbeidet har til hensikt å være til nytte for innbyggerne og styrke nordisk identitet og felleskap.”¹⁴⁵

Med henvisning til *Kulturaftalen* fra 1971, reformrapporten *Nordisk samarbejde i en ny tid* fra 1995, vismandsgruppens rapport *Öppet för världens vindar* fra 2000 og opfølgingsrapporten *Ny nordisk dagsorden* fra 2001 fremhæves, at regeringssamarbejdet i Nordisk Ministerråd forsat skal have følgende tre hovedprioriteringer indenfor kultur og uddannelse:

”Regjeringssamarbeidet i Nordisk ministerråd skal fortsatt ha hovedprioriteringene innenfor kultur og utdanning. Satsning innen disse sektorene bør ha en klar nordisk profil, styrke nordisk nettverk og allmennhetens følelse for Norden som en kulturell, utdannings- og forskningspolitisk enhet.”¹⁴⁶

Der henvises også til, at Nordisk Ministerråds overordnede strategi for uddannelses- og forskningssamarbejdet 2000-2004 er beskrevet i strategiplanen *Norden som foregangsregion for*

¹⁴⁴ Nordplus Voksen, Nordisk program for støtte til prosjekter og aktiviteter knyttet til voksnes læring, FOVU 2003

¹⁴⁵ Nordplus Voksen, Nordisk program, p. 2

¹⁴⁶ Nordplus Voksen, Nordisk program, p. 2

udvikling av menneskelige ressourser. Der henvises til, at princippet om nordisk nytte skal være afgørende ved valg af aktiviteter og virksomhed i nordisk regi.

”Utgangspunktet for *all* nordisk virksomhet skal være å prioritere det som:

- gir påtakelige positive effekter gjennom samnordiske løsninger,
- manifesterer og utvikler den nordiske samhörigheten,
- øker nordisk kompetanse og konkurransekraft.

Dette innebærer at alle nye prosjekt skal opprettes ut fra ovenfor angitte prioriteringer og gjennomgå en inngående vurdering med utgangspunkt i prinsippet om nordisk nytte.”¹⁴⁷

I den første vejledning til det nye Nordplus Voksen program fra december 2003 (og dens enslydende vejledning fra januar 2004), som Cirijs udarbejdede, er dette formål ændret.

”Programmet indgår som led i bestræbelserne på at styrke den nordiske samhörighed, øge den nordiske kompetence og konkurrenceevne samt realisere Norden som foregangsregion for udvikling af menneskelige ressourcer.”¹⁴⁸

I den senere vejledning til Nordplus Voksen fra januar 2006 er formålet uændret, men der er tilføjet særlige indsatsområder for 2006, som skal have høj prioritet for godkendelse af ansøgninger. Disse indsatsområder er

- anerkendelse af realkompetencer,
- kvalitetsudvikling,
- effektmåling,
- samt voksnes basisfærdigheder.

Denne nye prioritering bygger på de indsatsområder, som blev fremhævet under det danske formandskab i 2005 med programmet for uddannelse, forskning og it: *Globaliseringens udfordring til faglighed og kvalitet inden for uddannelse, forskning og it*,¹⁴⁹ Som tidligere belyst (se afsnit 7.2) det danske formandsprogram gennemsyret af en målsætning om at bruge det nordiske samarbejde til at styrke landenes globale konkurrenceevne.

Det er således også svært at se, hvor de oprindelige hovedmål om nordisk nytte og herunder mål om nordisk identitet, kulturfællesskab, menneskesyn og demokratisk deltagelse er henne i disse nye prioriteringer.

Reelt kunne den ændrede organisering af Styregruppernes arbejde, som undergravede armslængde-princippet gennem udvikling af en større politisk detailstyring gennem etårige handlingsplaner, åbne for, at det danske formandskab rent administrativt kunne tilsidesætte de hovedmål, som den nye Nordplus ordning blev etableret med henvisning til. Den tidligere styregruppe FOVU arbejdede med større autonomi på baggrund af flerårige strategiplaner, men den nye Styregruppe SVL minder mere om et ekspeditionskontor for de skiftende nordiske regeringer, der kan udstikke bindende etårige arbejdsplaner.

I SVL’s redegørelse om nedlæggelse af NFA og oprettelse af NVL og den nye Nordplus Voksen ordning indgik der en sidebemærkning om, at der skulle ”tages særlige hensyn til folkeoplysningens traditionelle miljøer” - en bemærkning, der går igen i Ministerrådets budgetkommentarer til Nordplus Voksen. Bemærkningen er ret malplaceret, da denne omlægning kun kan tolkes som udtryk for en interesseforskydning fra fri folkeoplysning til erhvervsrettet voksenuddannelse. I vejledningerne til Nordplus Voksen programmet er denne bemærkning da også udgået.

¹⁴⁷ Nordplus Voksen, Nordisk program, p. 3

¹⁴⁸ Vejledning til Nordplus Voksen, Cirijs december 2003, p. 4

¹⁴⁹ Globaliseringens udfordring til faglighed og kvalitet inden for uddannelse, forskning og it.

8.5 Syn i Cirius

Cirius blev den 1. januar 2005 etableret som en ny dansk statslig styrelse under Undervisningsministeriet for internationalisering af uddannelser og læringsmiljøer. Det nye Cirius blev dannet som en fusion af det tidligere relativt politisk uafhængige Cirius (Center for information og rådgivning om international uddannelses og samarbejdsaktiviteter) og CVUU (Center for vurdering af udenlandske uddannelser).

Missionen for det nye Cirius¹⁵⁰ er at medvirke til at styrke internationaliseringen overalt i den danske uddannelsesverden. herunder

- At være nationalt videnscenter, der indsamler, bearbejder og formidler information.
- At fremme mobilitet og globalt uddannelsessamarbejde.
- At fremme anerkendelse af udenlandske uddannelses- og erhvervs kvalifikationer.
- At rådgive, vejlede og understøtte borgere, institutioner, organisationer og virksomheder.
- At udvikle, foreslå og implementere politiktiltag, der styrker uddannelsernes relevans, kvalitet og profil i et globalt perspektiv.

Cirius er hermed en styrelse, der ikke kun rådgiver og administrerer en bred vifte af programmer, herunder Grundtvig og Nordplus Voksen programmerne, men som også udvikler politiktiltag for internationaliseringen af uddannelser og læringssystemer. Cirius' s vurderinger af og synspunkter på uddannelsesområdet udgør hermed en væsentlig strømpil for de uddannelsespolitiske tendenser.

I Cirius' s *Statusrapport 2002, Internationalisering af de danske uddannelser* behandles i afsnit 7 området for voksenuddannelse og folkeoplysning. På dette tidspunkt fremlægger Cirius et bredt og nuanceret syn på livslange læring, ligesom der ikke er nogen disproportion i synet på aktører inden for området voksnes læring.

”Livslang læring står højt på den internationale uddannelsespolitiske dagsorden i Nordisk Ministerråd, OECD, Unesco og også i EU, hvor Ministerrådet og Kommissionen har sat sig i bevægelse for at omsætte ordene til handling. EU's memorandum for livslang læring blev i november 2001 fulgt op af en europæisk handlingsplan for livslang læring. Dimensionerne i livslang læring er mange. Ud over læring for arbejdslivet, drejer det sig også om udvikling af viden og personlige og sociale kompetencer der gør det muligt at overskue verden og agere i den som aktive medborgere.”¹⁵¹

I rapporten fra 2002 klargør og vurderer Cirius ikke de forskellige forståelser og synspunkter om livslang læring, som den internationale dagsorden er præget af med henholdsvis Unesco og OECD på hver sin fløj. Men Cirius angiver interessant nok en form for arbejdsdeling, hvor den almene voksenuddannelse og folkeoplysning især må varetage mål om aktivt borgerskab. Det nævnes, at en styrket international dimension i voksenuddannelserne og folkeoplysningen kan bidrage

”til øget motivation og perspektiv i voksnes læring, herunder navnlig styrkelse af kompetencer forbundet med aktivt medborgerskab og interkulturel forståelse. Indholdsmæssigt vil læringsaktiviteter inden for voksenuddannelse og folkeoplysning hyppigt tage deres udgangspunkt i internationale kultur- og samfundsforhold – det er nu engang mange fags indhold og natur”.¹⁵²

Statusrapporten fra 2003 har ikke samme antydende bestemmelser af folkeoplysningens placering og opgaver i et livslangt læringsperspektiv. Her nøjes man med at henvise til en stigende interesse for internationale aktiviteter indenfor området, eventuelt begrundet i et ønske om at finde nye målgrupper på et vigende marked.

¹⁵⁰ Se præsentation af mission på Cirius' hjemmeside <http://www.ciriusonline.dk/Default.aspx?ID=95>

¹⁵¹ Internationalisering af de danske uddannelser, statusrapport 2002, Cirius april 2002, p. 38

¹⁵² Statusrapport 2002, Cirius, p. 38

”Samtidig med at dele af voksenuddannelses- og folkeoplysningssektoren er udsat for nedskæringer, er der øget interesse for udvikling inden for de internationale aktiviteter. Dette viser sig ved et markant stigende antal ansøgninger til Grundtvig-programmet, blandt andet fra nye organisations typer. Interessen for international kursusedtagelse er dog ikke vokset. Inden for sektoren optræder ’livslang læring’ og ’anerkendelse af realkompetencer’ som fokusbegreber, understøttet af undersøgelser, rapporter og forslag til handlingsplaner fra EU, Europarådet, Unesco, OECD, samt Nordisk Ministerråd.”¹⁵³

Rapporten fra 2003 er generelt præget af hovedsynspunktet: Jo mere internationalisering des bedre. Men ikke helt ukritisk. I rapporten indgår en debat om fordele og ulemper ved internationaliseringen, bl.a. i forbindelse med om gratisprincippet også skal gælde udenlandske studerende, om det fører til et domænetab for det danske sprog, om uddannelsessamarbejde med den tredje verden også skal indgå i en strategi for udviklingsbistand.

I *Statusrapporten fra 2004* er der ikke samme indholdsmæssige vurderinger af områdets opgaver. Her nøjes man med at vurdere kvantiteten af international aktivitet ud fra succeskriteriet: Jo mere, des bedre. Der fremlægges ikke nogen holdning til, om alle typer øget aktivitet er et gode, eller hvilken vægt aktivitetsudviklingen bør have i forhold til det tredelte mål om personlig udvikling, aktivt borgerskab eller beskæftigelsesegnethed.

Rapporten har fokus på, om undervisningens indhold og miljø bliver mere internationalt, at lærerne får flere internationale kompetencer, at danske studerende i højere grad skal benytte udenlandske ophold, at der kommer flere udenlandske lærere og studerende til Danmark. Kort sagt, om Danmark udfolder sig med større vægt på det internationale uddannelsesmarked.

Det, der tydeligvis ikke nævnes, er, at de danske og nordiske uddannelsesinitiativer skal værne om og styrke særlige nordiske værdier, holdninger eller en særlig nordisk model, herunder særegne danske og nordiske traditioner inden for uddannelsesområdet. Norden er et vedhæng til den overgribende globalisering, og jo hurtigere Danmark kan tilpasse sig hovedtendenserne i globaliseringen, herunder det regionale område, som EU udgør, des bedre.

Det drøftes ikke eller blot antydes, at der kunne findes særlige kvaliteter i det danske uddannelsessystem eller i det nordiske samarbejde, som kan mistes i denne internationale harmonisering. Det berøres ikke, hvorvidt de internationale sammenligninger, hvor OECD fører ordet, kan overse særlige danske kvaliteter, lige fra folkeskolens humanistiske vægtning af den alsidige personlige udvikling, gymnasiets vægtning af almendannelse, som er et fremmedord i international sammenhæng bortset fra den tyske og dansk-norske kulturkreds, universiteternes delvist vægtning af den nyhumanistiske tradition, eller den frie folkeoplysnings vægtning af livsoplysende og folkelige målsætninger, som også er fremmedord udenfor den nordiske kulturkreds.

I *oversigten fra 2004*¹⁵⁴ sætter Cirius fokus på de eksisterende rammer og betingelser for internationaliseringen af de danske uddannelser. Rammer som på den ene side bestemmes af den nationale lovgivning og på den anden af de internationale aftaler og regler, som Danmark indgår i. I indledningen nævnes, at den danske uddannelsessektor både påvirkes af den samfundsøkonomiske udvikling og den politiske proces gennem national lovgivning, tilslutning til internationale regler og organisationer og aftaler med interesseorganisationer. Men

”Navnlig udviklingen i globale markeder og samhandel har stor betydning for de kompetencer, der efterspørges på arbejdsmarkedet, og de vilkår uddannelsesinstitutioner og virksomheder skal

¹⁵³ Internationalisering af de danske uddannelser, statusrapport 2003, Cirius maj 2003, p. 13

¹⁵⁴ Udkast, Internationale og nationale rammebetingelser for internationalisering på uddannelsesområdet, Cirius januar 2004

agere under i fremtiden. Det stiller nye krav til uddannelsessystemerne, deres internationale aktiviteter og de betingelser som fastlægges herfor på alle niveauer.”¹⁵⁵

Det er markedet, der har det store ord at sige ifølge Cirius, og den dagsorden er der ikke nogen kritisk distance til. Cirius fremhæver, at

”Selv om uddannelsespolitikken fastlægges af den danske regering efter beslutning i Folketinget har internationale organisationer og konventioner en stigende indvirkning på udviklingen af og ændringer i de danske uddannelser. Det gælder organisationer hvor Danmark indgår i et politisk forpligtende medlemskab som EU og det nordiske. Eller hvor Danmark gennem tilslutning til internationale konventioner om uddannelse har en vidtgående forpligtelse til at efterkomme konventionens hensigter, som fx aftaler i FN og Europarådet. Endelig påvirkes den danske uddannelsespolitik af de sammenlignelige analyser om undervisning og ressourceanvendelse som løbende gennemføres af OECD.”¹⁵⁶

I oversigten indgår en fyldig gennemgang af internationale organisationer og processer, som har præget og præger det danske uddannelsessystem. Men oversigten kommer ikke nærmere ind på de forskelle i uddannelsessyn, som præger de forskellige internationale organisationer, hvor Unesco og OECD er de to modpoler. Hermed undgår Cirius at forholde sig til det grundlæggende forhold, at svaret på globaliseringen ikke kun handler om mere eller mindre internationalisering, men nok så meget om hvilken form for internationalisering. Cirius tenderer hermed mod at blive et ukritisk talerør for en bestemt form for internationalisering

I Cirius' Årsberetning 2005 ender denne forglemmelse med, at der fremlægges et i bedste fald overfladisk og et i værste fald fortegnet billede af, hvad internationaliseringen handler om. Forordet på side 4 indledes med en manchete, der angiver, hvorfor Cirius har internationalisering som mål: ”Internationalisering er samspil med mennesker fra andre lande og kulturer”. Denne målforståelse uddybes i forordet.

”I de seneste år har vi oplevet en stigende forståelse for, at danske uddannelser skal være mere internationalt orienteret. Det er en erkendelse, der har rodfæstet sig blandt både politikere og institutionsledere. Internationalisering er kort sagt kommet på dagsordenen i en udstrækning, som vi for nogle år siden ikke havde turdet håbe på.

Det er CIRIUS' opgave at hjælpe den udvikling på vej. Men det er først og fremmest en udvikling, der pibler frem mange steder fra og bæres på vej af et stærkt personligt engagement blandt institutionsfolk, lærere, elever og studerende. Så kan man spørge, hvad internationalisering er, og hvad formålet er? Man vil sikkert få mange forskellige svar.

For når man ser på, hvad der er kernen i alle disse enkeltaktiviteter, så vil man se, at et gennemgående formål er at øge samspillet med og forståelsen for mennesker fra andre lande og kulturer. Det er essensen af internationalisering og nok den største udfordring i globaliseringen. Det kan være dyrepasserereven, der tager i praktik i Spanien og kommer hjem med en hel ny forståelse af et andet folk og en anden måde at organisere samfundet på. Eller en skoleklasse i Danmark, der har et it-baseret samarbejde med elever i Japan. Lærere på studietur til Canada eller italienske studerende i Danmark. Hver for sig er det aktiviteter, der bidrager til, at vi lærer af hinanden og styrker den mellemfolkelige forståelse.”¹⁵⁷

Cirius bestemmer således, at målet med ”internationaliseringen” er ”at øge samspillet med og forståelsen for mennesker fra andre lande og kulturer” eller ”at styrke den mellemfolkelige forståelse”. Denne menneskelige interesse kan være en del af forklaringen, men det er langt fra den fulde forklaring.

For det første er essensen i ”internationaliseringen” eller ”globaliseringspresset” ikke at mennesker på tværs af grænser nu begynder at søge sammen, men at verdensmarkedets udbredelse

¹⁵⁵ Internationale og nationale rammebetingelser, p. 2

¹⁵⁶ Internationale og nationale rammebetingelser, p. 4

¹⁵⁷ Cirius's årsberetning 2005, p. 4

og de nye informationsteknologier indebærer en øget bevægelsesfrihed for kapital, varer, tjenesteydelser og arbejdskraft. Det er presset fra den nye globale markedsøkonomi, der præger formen for globalisering, og som sætter dagsordenen for uddannelsernes internationalisering.

For det andet er ændringerne i uddannelsespolitikken i Danmark som i EU's andre medlemsstater styret af EU's strategi om at udvikle et integreret uddannelsesmarked, der kan styrke EU som en af de økonomiske og politiske stormagter i den globale konkurrence. Det er ikke den unge "dyrepasserelevs" ønske om at komme på dannelsesrejse til Spanien, der er baggrunden for den øgede harmonisering af uddannelsessektoren i EU, men omvendt EU's pres for at harmonisere dette område, at "dyrepasseleven" i det hele taget kommer til Spanien. De tilskudsprogrammer for øget international mobilitet især i EU området, som Cirius administrerer, er ikke begrundet i ønsket om at øge den mellemfolkelige forståelse, men må ses som et led i den strategi for livslang læring, som EU-Kommissionen lancerede i 2000 og som Nordisk Ministerråd efterfulgte.

Men der kan være forskelle på, hvordan de enkelte medlemsstater søger at implementere denne strategi, bl.a. er den danske borgerlige regerings globaliseringsstrategi for uddannelsesområdet fra 2005 kendetegnet ved en meget ensidig vægtning af det beskæftigelsesfremmende mål i forhold til EU's mere afbalancerede strategi for at sikre det tredelte mål om personlig udvikling, medborgerskab og beskæftigelsesfremme.

Cirius spillede en aktiv rolle med rådgivning og politikformulering i forhold til regeringens Globaliseringsstrategi, hvor dagsordenen ikke handler om at styrke "den mellemfolkelige forståelse" eller et aktivt medborgerskab, men om at styrke den økonomiske konkurrenceevne. Strategien er regeringens ansvar, men regeringen har åbenbart haft så stor tillid til Cirius' politiske forståelse og rådgivning, at man efterfølgende tildelte Cirius en central placering i regeringens "strategi for markedsføring af Danmark som uddannelsesland 2007-2010"¹⁵⁸.

8.6 Den danske regerings globaliseringsstrategi

I Danmark blev grundlaget for den statslige voksenuddannelsespolitik formuleret i *Rapport fra udvalget om voksen- og efteruddannelse*, udgivet af Finansministeriet i 1994. Her fremhæves det, at "de vigtigste formål med voksen- og efteruddannelse er at opkvalificere arbejdsstyrken og derigennem øge den samlede produktion og mindske strukturarbejdsløsheden". I rapporten anlægges et klart økonomisk perspektiv på voksen- og efteruddannelse. I 1996 udgav Undervisningsministeriet forslaget om et videreuddannelsessystem for voksne, hvor det også er kompetencegivning i en erhvervsmæssig sammenhæng som dominerer. Fra det tidspunkt er det ikke undervisningsministeriet, men finansministeriet der fører pennen når fremtidens uddannelser skal beskrives, bl.a. i den store rapport om kvalitet i uddannelsessystemet fra 1998.

Dette erhvervsrettede sigte dominerer nu entydigt den danske regerings aktuelle politik for uddannelsesområdet. I april 2006 udgav regeringen sin længe ventede globaliseringsrapport.¹⁵⁹ Rapporten indeholder 350 konkrete initiativer fordelt på 14 hovedområder indenfor uddannelse og forskning. Det 13. område har titlen "Alle skal uddanne sig hele livet", og angiver regeringens mål inden for voksnes læring, eller rettere "livslang opkvalificering og uddannelse", som det hedder i regeringens terminologi.

¹⁵⁸ Jf. "National strategi for markedsføring af Danmark som uddannelsesland 2007-2010, Cirius August 2007", samt den forudgående rapport "Towards a Danish International Education Strategy: A Study for CIRIUS, December 2006. Authors: Tim Rogers and Neil Kemp"

¹⁵⁹ Hovedrapporten var "Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer, Regeringen april 2006". Desuden udgav regeringen en kortere udgave "Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer, kort udkast til globaliseringsrådet, Regeringen marts 2006".

Til forskel fra EU's strategi, hvor der indgår tre sideordnede mål om personlig udvikling, aktivt borgerskab og beskæftigelsesfremme, så handler regeringens globaliseringsstrategi udelukkende om det tredje erhvervsrettede mål, og for voksenuddannelserne har den kun fokus på de erhvervskompetencegivende voksenuddannelser.

Tonen slås an i det indledende afsnit.

”Globaliseringen skaber en mere åben verden, som giver Danmark nye muligheder. Muligheder for at øge velstanden. Muligheder for at få bedre job.”¹⁶⁰

Regeringens fire mål for det 13. område - voksnes læring - lyder:

- Alle skal uddanne sig hele livet
- Voksen- og efteruddannelsesindsatsen skal være effektiv og fleksibel og understøtte gode jobmuligheder for den enkelte, en god konkurrenceevne i virksomheden og høj beskæftigelse og velstand i samfundet.
- Voksen- og efteruddannelserne skal give mulighed for at løfte kompetencerne for alle, ikke mindst de kortuddannede
- Voksen- og efteruddannelserne skal afspejle ændringer i kvalifikationskrav og behov på arbejdsmarkedet

Disse fire mål omsættes derefter i en tredelt strategi

”1. Flere skal have lyst til og mulighed for at lære hele livet

Motivation hos både den enkelte medarbejder og virksomhed for at deltage i voksen- og efteruddannelse er en grundlæggende forudsætning for en velfungerende indsats.. Der er derfor behov for

- Lettilgængelig og overskuelig vejledning og rådgivning af beskæftigede og virksomheder:
- Anerkendelse af kompetencer erhvervet uden for det formelle uddannelsessystem:
- Systematisk kompetenceudvikling i virksomhederne:
- Bedre samspil mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder:

2. Flere attraktive, målrettede og fleksible tilbud skal få flere i gang

Et attraktivt og målrettet udbud af voksen- og efteruddannelser til alle grupper på arbejdsmarkedet er vigtigt for at få de mindst motiverede til at deltage og at løfte kompetenceniveauet i hele arbejdsstyrken. Der er derfor behov for

- Voksenundervisning i læsning, skrivning og regning som er mere fleksibel og praksisnær
- Bedre tilbud til tosprogede
- Mere fleksible arbejdsmarkedsuddannelser:
- Afklaring af barrierer for deltagelse i grundlæggende voksenuddannelse:
- Flere og bedre tilbud på videregående niveau:

3. Bedre styring og finansiering skal understøtte en styrket indsats

Det er vigtigt, at styring og finansiering af voksen- og efteruddannelserne er indrettet, så den understøtter en styrket indsats ved

- Ny model for godtgørelsen på det erhvervsrettede område
- Fleksibel og differentieret deltagerbetaling og takstfastsættelse
- Bedre rammevilkår for uddannelsesinstitutionerne
- Særlige opsparingsordninger til voksen- og efteruddannelse.”¹⁶¹

Folkehøjskolerne, den bredere folkeoplysning og det frivillige foreningsliv er ikke tiltænkt nogen rolle i denne globaliseringsstrategi. Det nævnes i rapportens indledning, at Danmark har en stærk tradition for folkeoplysning, men der indgår i den lange rapport 350 konkrete initiativer ikke et ord om folkeoplysning, folkeuniversitet, folkehøjskoler og medborgerskabsaktiviteter i det civile samfund. Hele feltet for den frie folkeoplysning og det frie foreningsliv er udblændet fra dagsordenen, så simpelt er det.

¹⁶⁰ Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer, Regeringen april 2006, p. 6

¹⁶¹ Fremgang, fornyelse og tryghed, afsnit 13, p. 120-124

Det er næppe nogen tilfældighed, når man tænker på de senere års nedlæggelser af væsentlige danske institutioner indenfor området som Udviklingscentret for folkeoplysning og voksenuddannelse i København i 2001, Nornesalen i Ollerup i 2002, det af Unesco støttede internationale akademi for folkeoplysning og demokrati i 2003, IFO i Gerlev i 2003, og i øvrigt Nordens Folklige Akademi i Göteborg i 2004.

Det var samme erhvervsrettede forståelse, som prægede det danske formandskab i Nordisk Ministerråd i 2005, og det viste sig bl.a. i de særlige prioriteringer, som kom til at gælde for Nordplus Voksen programmet i 2006, hvor de fire indsatsområder, som skulle prioriteres i godkendelse af ansøgninger var *anerkendelse af realkompetencer, kvalitetsudvikling, effektivitet samt voksnes basisfærdigheder*. Det er dét, som også kaldes tæt politisk styring.

Den danske regerings ensidigt erhvervsrettede mål med ”livslang læring” har fra sommeren 2007 fået et tragikomisk udtryk på Undervisningsministeriets hjemmeside.¹⁶² På forsiden er der en hovedmenu for hovedområderne for uddannelsessektoren, og det ene hovedområde benævnes nu ”arbejdsmarkedsuddannelser og livslang læring”. Det er klar tale. For Ministeriet handler ”den livslange læring fra vugge til grav” åbenbart kun om en ting: Uddannelse til arbejdsmarkedet.

¹⁶² Se Undervisningsministeriets hjemmeside: www.uvm.dk

9. Livslang læring - med demokrati og dannelse?

9.1 Den nordiske model og det levende folkestyre

De nordiske lande er fælles om at have et veludviklet velfærdssamfund med en stor offentlig sektor, en konkurrencedygtig blandingsøkonomi, et højt uddannelsesniveau og et velorganiseret arbejdsmarked samt et stærkt civilt samfund med tradition for folkeoplysning og et omfattende frivilligt foreningsliv.

Den nordiske model er præget både af en det 20. århundredes stærke socialdemokratisk arbejderbevægelse, som har været drivende for velfærdsstatens udvikling og sikringen af et velorganiseret arbejdsmarked, af det 19. århundredes liberale folkelige bevægelser med rod i bondestanden, som udviklede et stærkt civilt samfund, det 18. århundredes fremskridtvenlige godsejerstand og enevælde, som sikrede en velorganiseret og oplyst retsstat, og den foregående reformation, som gødede jorden for en protestantisk arbejdsetik og et folkeligt-nationalt fællesskab. En udløber af de folkelige bevægelser var den nordiske udgave af det antiautoritære oprør, der bredte sig i de vestlige lande efter 1968 med rod i studenter-bevægelsen og de nye mellemlag, og som her satte spor med nye græsrodsbevægelser, lokale borgerinitiativer og ikke mindst kvindefrigørelsen.

De forskellige sociale klasser og politiske og folkelige strømninger har på forskellig vis bidraget til dét, som mange anser for adelsmærket for de nordiske lande – et velfærdssamfund præget af en stærk folkelig oplysning og et levende folkestyre.

Folkesuverænitet

Men dette adelsmærke er ikke i høj kurs i den aktuelle europæiske og nordiske dagsorden, hvor nøgleordet er livslang læring. Umiddelbart kan det lyde som en urimelig påstand, da et af hovedmålene for den livslange læring netop er ”active citizenship”, men det hænger sammen med, at dannelsesbegrebet og folkesuverænitetstanken ikke spiller nogen rolle i det i det nye paradigme om livslang læring. Det kræver en nærmere begrundelse.

Demokratiets gennembrud i forrige århundrede var banebrydende. Demokrati betyder folkestyre, og det centrale er princippet om folkesuverænitet i hvert set ud fra en republikansk demokratiopfattelse. Det er folket selv, som skal bære suveræniteten i samfundet. Ingen før og over folket. Der findes ingen højere meningsgiver for samfundets indretning og udvikling end det konkrete historiske folks egen vilje. Tankegangen var revolutionær i forhold til de gamle regimers legitimeringsformer, og den fik også praktisk omstyrtende effekt for alle sider af samfundslivet.

Men bagved folkesuveræniteten, bag ved folkets politiske rettigheder er individets civile rettigheder. Det er individets retsbeskyttelse mod en enevældig stat, borgernes tros- og tankefrihed, deres ytringsfrihed og forsamlingsfrihed, der skaber det moderne civile rum, der kan afføde kravet om politiske rettigheder og pligter; og folkets nye politiske rettigheder skaber igen mulighed for, at nye sociale, økonomiske og kulturelle krav kan komme på dagsordenen. Det er menneskets historiske fremkomst som et frit og myndigt individ, der kræver selvbestemmelse over egne anliggender, som bærer kravet om folkestyre frem. Staten hviler på folket, og folket bygger på et fællesskab af frie og myndige personer, der alle har retten til at sætte mål og mening i tilværelsen. Hverken Gud eller Fanden, konge og fædreland, klaner eller klasser kan med henvisning til nogen ret tilsidesætte den enkeltes ukrænkelighed og suverænitet. Det er humanismens kerne. Menneskerettighederne bærer folkesuveræniteten, og folkets vilje er kun begrænset af, at den ikke må overtræde individets retsstilling i det folkelige fællesskab.

Folkesuverænitetten bygger på frie myndige individer, der i fællesskab kan menings- og mål-sætte rammerne for statens virke. Dialogen om meningssætningen må ske i en fri offentlighed og i frie forsamlinger i det civile samfund, uden statsligt formynderi. Folkestyret bygger på en adskillelse mellem stat og samfund. Der skal sættes grænser for statens magt, og den afgørende grænse er, at staten ikke må søge at styre folkets meningdannelse. Det ville vende folkesuverænitetstanken på hovedet, og staten vil blive totalitær. Staten som udøvende magt kan bestemme, hvad folk skal kunne, hvad de skal lære i mere snæver faglig forstand, opstille pensakrav i bekendtgørelser etc. Men staten som regering og ministerium kan ikke bekendtgøre, hvad folk skal mene, hvilket livssyn folket skal have uden at ende som en formynderstat. Folkets holdningsmæssige autonomi er helt afgørende i et liberalt samfunds- og menneskesyn og i en republikansk demokratiopfattelse – og vi kan tilføje, det er helt afgørende i det grundtvigske syn på demokrati.

Folkeoplysning og folkelig oplysning

Folkestyrets ide bygger på ansvarlige og myndige borgere, der har personlige holdninger og egne værdier. Det demokratiske samfund bygger på et folk, der selv evner at tage stilling og vælge, et folk bestående af personer der selv har et værdigrundlag og et livssyn, som udgangspunkt for meningssætningen, for de politiske valg. En stærk folkelig ”styrelse” kræver en oplyst folkelig samtale i det civile samfund og i en fri offentlighed

I det første forslag til ny dansk højskolelov fra 1993 anvendte man udtrykket ”folkeoplysning” om hovedsigtet for højskolens virksomhed. Denne formålsbestemmelse blev efter indsigelser fra Foreningen for Folkehøjskoler i Danmark ændret til ”folkelig oplysning”. For lægmænd kan denne skelnen virke pedantisk, men den rummer en helt central forståelse af den folkelige oplysnings særegenhed og forskel til det statslige uddannelsessystem. En forståelse, der også udgør livsnerven i det grundtvigske frihedssyn.

Hans Hauge har givet en klar bestemmelse af forskellen mellem ”folke-” og ”folkelig”. En forskel der ifølge ham må præciseres for at undgå faren for at sammenblende det folkelige og det statslige.

”Det folkelige er bestemt som det ikke-statslige. Det folkelige er ikke imod staten. Men staten kan heller ikke bestemme over det. Det er noget andet end staten. En stat kan ikke være folkelig. I denne skelnen mellem det folkelige og det statslige ligger der for mig noget meget væsentligt. Det folkelige er da noget, der forhindrer, at staten bliver alt. Der er i det folkelige en beskyttelse mod staten, men ikke noget statsfjendsk. (..).

Når staten har med folket at gøre, så bliver folket til folke-. Der findes i Danmark en lang række folke-institutioner (..). Det folkelige er heller ikke det hele, for det er nemlig dét, staten ikke kan råde over. Gør staten det, så ændres det folkelige til, som jeg sagde folke-.

Folkeskolen er netop ikke for hele folket, for den er statens skole. Hvordan ved jeg det? Fordi den, der ikke vil være i folkeskolen jo danner en Friskole. Bemærk navnet. Skolen er fri? For hvad? For at være statslig. Det vil sige, at en folkeskole er en statsskole. Sådan kaldte man også før i tiden de gymnasier, der var ejet af staten, ganske som vi har statsseminarier. Nu hedder det amts-gymnasier, ligesom det i virkeligheden også hedder kommuneskoler. Det interessante er, at vi kalder en kommuneskole for en folkeskole. Folke- som forstavelse, betyder ikke alle folk eller folkelig. Sætter vi stavelsen folke- foran noget, så er det ikke for alle(..). Folkebiblioteker da. Er de folkelige? Nej, for de er statslige. De har jo statslige forpligtelser. De er ikke frie.

Det folkelige kommer derfor til at betyde fri. Frie skoler er folkelige. Højskoler er folkelige, fordi de er frie, hvad statsskoler ikke er.”¹⁶³

Ove Korsgaard har med udgangspunkt i forskellen mellem de nationalliberales og grundtvigianernes demokratiopfattelse også beskrevet den principielle forskel mellem ”folkeoplysning”

¹⁶³ Hans Hauge: ”Folkelighed og statslighed” i Dansk Kirketidende (nr. 3, 1995). Uddrag blev bragt i Højskolebladet nr. 12, 1996

og ”folkelig oplysning”. De nationalliberale skelnede ikke mellem stat og samfund, og dermed ikke mellem statens vilje og folkets vilje. For grundtvigianerne var det derimod afgørende at fastholde et skel mellem stat og samfund, for at sikre folkesuverænitetsstanken, at det var folket og ikke staten, der bestemte.

”Disse to opfattelser kan kaldes henholdsvis stats-national og folkelig-national. De nationalliberale tilkendte statslige institutioner afgørende betydning for oplysningen af folket, grundtvigianerne derimod satsede på ikke-statslige institutioner. På det sproglige plan førte det til en skelnen mellem folkeoplysning og folkelig oplysning. Staten kan tage sig af folkeoplysning, men ikke af folkelig oplysning.

Til varetagelse af disse to former for oplysning blev der oprettet henholdsvis folkeinstitutioner og folkelige institutioner. Almueskolen blev omdøbt til folkeskolen, statskirken til folkekirken, almuebiblioteker til folkebiblioteker osv. Disse folke-institutioner er statsnationale institutioner. Folkeskolen f.eks. en statslig institution, der sikrer alle borgere ret og pligt – til undervisning og oplysning.

Grundtvigianerne derimod vendte sig med stor voldsomhed mod det statslige skolesystem og oprettede i stedet ikke-statslige institutioner, dvs. frie skoler og frie foreninger. Folkehøjskolen er folkelig, fordi den i sin selvforståelse er fri. Den offentlige skole kunne principielt set ikke være folkelig, idet den var knyttet til staten. Kun folkelige bevægelser og frie skoler kunne forestå folkelig oplysning.”¹⁶⁴

Hvad er demokrati

Ove Korsgaard forfølger temaet i et senere arbejdspapir fra forskningsprojektet ”Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati” ved Danmarks Lærerhøjskole. Han griber her fat i den klassiske demokratidebat mellem Alf Ross og Hal Koch, som de udfoldede kort efter 2. verdenskrigs erfaringer med totalitarismen. Hal Koch udgav i 1945 ”Hvad er demokrati” og Alf Ross i 1946 ”Hvorfor demokrati”.

Alf Ross mente, at den demokratiske opdragelse skulle ske i de statslige institutioner gennem den primære faglige uddannelse, fordi den ville udvikle evnen til dømmekraft, kritisk sans og selvstændig stillingstagen. Hal Koch troede ikke på, at de statslige uddannelsessystemer kunne sikre den demokratiske og politiske opdragelse. Det måtte overlades til det frivillige folkelige arbejde. Korsgaard nævner,

”Selv om Hal Koch er imponeret af den politiske skoling, der finder sted i totalitære stater, så skal den politiske opdragelse i Danmark ikke forestås af staten, men gennem det frie folkelige arbejde – med højskolen som den institutionelle kerne. Men også foreningslivet skulle bidrage aktivt til den demokratiske skoling.(..) For Hal Koch er det afgørende i det danske demokrati ikke, hvad der foregår på Christiansborg. Kampen for folkestyret er ifølge Hal Koch først og fremmest en kamp for det frie folkelige liv i alle de mange former, det antager landet over: i landboforeninger, husmandsforeninger, fagforeninger, brugs- og andelsforeninger, i politiske og kulturelle sammenslutninger, i højskoler, efterskoler og alt det frie oplysningsarbejde. *”Det er hele dette arbejde, som opdrager et folk, der kan selv; det er nerven i det frie folkestyre; det skaber den grundvold, som den egentlige politiske repræsentation hviler på. Og kun hvor dette liv er stærkt og sundt, giver den politiske repræsentation mening og kan selv blive stærk og sund.”*¹⁶⁵

Alf Ross og Hal Koch var enige om vigtigheden af oplysning om og opdragelse til demokrati. Alf Ross stod for det ”smalle” demokratisyn, at statens uddannelsesinstitutioner kunne sikre den demokratiske oplysning, mens Hal Koch stod for det ”brede” demokratisyn, at oplysningen især måtte sikres i det frivillige arbejde i det civile samfund, og den folkelige oplysning og det idebetonede foreningsliv havde her en afgørende rolle.

¹⁶⁴ Ove Korsgaard: ”Oplysning og demokrati”, Arbejdspapir nr. 1, fra forskningsprojektet ”Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati”. Forskningscenter for voksenuddannelse, Danmarks lærerhøjskole, 1998, s. 8.

¹⁶⁵ Ove Korsgaard: ”Demosstrategien”, Arbejdspapir nr. 5, fra forskningsprojektet ”Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati”. Forskningscenter for voksenuddannelse, Danmarks lærerhøjskole, 1999, s. 10-11.

Men i forhold til både Alf Ross og Hal Koch må det understreges, at det kendetegnede ved folkesuveraniteten *ikke* er, som Ross mente, at man omgås civiliseret med hinanden, har almindelig valgret og lader flertallet bestemme under rimelig hensyn til mindretallet; heller ikke som Koch mente, at man har en demokratisk kultur for gensidig forståelse og kompromis. Det bærende er ikke de demokratiske omgangsformer: At folk opdrages til at kunne samtale, lytte og respektere hinandens meninger og indgå kompromis, så uenigheder løses ved ordets og ikke sværdets magt. Det bærende er derimod borgernes myndighed, at folket udfolder deres suveranitet ved at fastsætte mål og mening for det fælles liv, at de som myndige mennesker kan udfolde en kommunikativ rationalitet. Den frie samtale præget af evnen til at tænke alment og med respekt for argumentets styrke kan sikre en fri udveksling af vurderinger og meninger, som igen kan sikre at den mest sande vurdering og de mest holdbare meninger får stemme og kommer til orde i folkets ting.

Den civiliserede samtale er demokratiets form, den holdningsprægede meningssætning er demokratiets indhold. Pluralismen er demokratiets form, men sandhedssøgning og moralsk stillingtagen er dens indhold. K. E. Løgstrup har i et essay om ”Skolens formål” været inde på den begrænsning, der ligger i at se den demokratiske samtale som det væsentlige. Opdragelsen til demokrati er en af skolens opgaver, men ikke formålet:

”Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab”.¹⁶⁶

Den demokratiske samtale bliver indholdsløs eller meningsløs, hvis der ikke indgår parter i samtalen, som har noget på hjerte, hvis ikke synspunkter og holdninger brydes under hensyntagen til almenvældets interesser og argumentets styrke. Men det kræver en kommunikativ rationalitet, hvor dannelsesdimensionen er afgørende. Det er ikke nok at have udviklet en teknisk instrumentel rationalitet gennem tilegnelse af en vifte af viden og færdigheder og nyttige kompetencer. I så fald forfalder den demokratiske samtale til teknokratisk systemstyring, og det levende folkestyre har mistet ånden.

Hvis vi af hensyn til konkurrencekraften i den nye mere globale vidensøkonomi ophæver dannelsesdimensionen i vore uddannelser, vil vi undergrave det levende folkestyre. Der er ikke belæg for, at såvel beskæftigelsesegnethed som aktivt medborgerskab bliver styrket ved en livslang læringsstrategi, der kun tænker i spredte kompetencer og specialiserede kundskaber og færdigheder uden blik for den dannelse, der kan skabe sammenhæng og mening. Muligvis får man uddannet medarbejdere, der lever op til idealet om ”fleksible globale symbolanalytikere” der har en høj teknisk rationalitet og er omstillingsparate til hvad som helst, det nye erhvervsliv kræver, men man får ikke myndige medborgere, der kan bidrage til et levende folkestyre.

¹⁶⁶ K. E. Løgstrup: ”Skolens formål”, essay i bogen ”Kærlighed og solidaritet” fra 1987.

9.2 Dannelsesperspektivet i livslang læring

De moderne dannelses tanker udvikles, da det bliver påkrævet at definere de pædagogiske udfordringer på en ny måde i en situation, hvor mennesket kræver myndighed over sin egen historie, og retningslinierne ikke længere er selvfølgelig givet ovenfra. Nu skal mennesker i frihed selv give deres eget liv og det fælles samfundsliv mening og mål.

Immanuel Kant formulerede det nye borgerligt liberale oplysningsprogram i 1784. Mennesket skulle træde ud af sin »selvforskyldte umyndighed« og have »mod til at betjene sig af sin egen forstand«. Mennesket havde nu mulighed for at blive myndigt og dermed frigøre sig fra det gamle regimes autoriteter ved selv at tage ansvar og bruge sin egen dømmekraft

Oplysningstidens krav om, at den enkelte skulle træde ud af sin selvforskyldte umyndighed var et udtryk for, at en *antropocentrisk* menneskeopfattelse gradvist havde afløst den *deocentriske* opfattelse, hvor mennesket fik sin mening og mål fra en Gudgiven eller hierarkisk traditionsbunden orden. Herigennem blev pædagogikken som politikken sekulariseret, og dens udfordring blev at finde nye svar i en verdslig sammenhæng på, hvordan humaniteten kunne virkeliggøres på de moderne vilkår - og det viste sig snart at rumme mange problemer og modsigelser.

Et toneangivende svar på denne udfordring blev den tyske nyhumanisme, der blev udviklet i slutningen af 1700-tallet. Dens dannelses tænkning fandt inspiration i både antikken, renesansen og efterfølgende menneskeopfattelser og opdragelsesidealer, men dens indhold er først og fremmest udviklet i spændingen mellem 1700-tallets fælleseuropæiske oplysningstid og den efterfølgende tyske kulturkritik og romantik, der vandt frem især efter erfaringerne fra den Franske Revolutions udfoldelse af terror i fornuftens navn.

Arven fra nyhumanismen præger stadig dele af de nordiske uddannelser, og de problemstillinger, den søgte at løse er ikke mindre aktuelle i dag, ligesom dens kritiske svar ikke har fået mindre relevans i en tid, hvor et nyt paradigme om livslang læring og kompetenceudvikling har sat begrebet dannelse i skammekrogen.

Forhistorier

Den græske antikke kultur var i enestående grad pædagogisk, og begrebet *paideia* sammenfatter et pædagogisk ideal om udviklingen af det harmoniske alsidige menneske og den engagerede borger. Sofisterne lagde grunden til fortsat uddannelse, og i det 4-5 århundrede f. Kr. fik et helhedssyn på opdragelse og uddannelse sin fulde udformning med bidrag fra Sokrates, Platon og Aristoteles.

Sokrates dialektiske ”jordmoderkunst” udviklede den pædagogiske metode. Platon lagde i *dialogen Staten* vægt på en højere undervisning, der gjorde selve menneskets dannelse og ikke individets erhvervsmæssige kvalificering til oplysningens formål. Aristoteles begrundede i sine værker *Etikken og Politiken*, at mennesket er et zoon po'litikon, et samfundsvæsen og at pædagogikken skal udvikle evnen til at leve i bystaten, i polis, som udgør rammen for et menneskeligt samfund.

Uden paideia var man efter græsk opfattelse ganske enkelt ikke et menneske. Målet var den alsidige dannelse, såvel teoretisk, kunstnerisk og legemligt og politisk, såvel menneskeligt som statsborgerligt. Det kan fremhæves, at det ”menneskelige som mål” ikke var lig individualisme i moderne forstand. De moderne spaltninger mellem den enkelte og helheden, mellem individ og natur, mellem individ og samfund prægede ikke grækernes idemæssige univers. Individualitet betød her snarere en rig personlighed, der levede i harmoni med en større orden, individualitet som del af en totalitet, frihed indenfor de nødvendigheder, som kosmos indebar.

Idealet var ikke individualisme, men en humanisme, hvor både menneskets muligheder og forpligtelser stod i centrum.

Renæssancehumanismens dannelsesidealer bredte sig under navn af *humanisme* ud over Europa som et opgør med senmiddelalderens skolastiske dannelsesidealer bl.a. med Erasmus som talsmand. Det nye ordvalg skyldtes, at Cicero i det antikke Rom havde udskiftet det græske ord *paideia* med det latinske ord *humanitas*. Dannelse blev i renæssancen ensbetydende med opdragelse til humanitet, altså til dét, der vedrører mennesket i en verdslig og kulturel sammenhæng i modsætning til både det guddommelige og det animale. Den humanistiske dannelse omfattede fortrolighed med det specifikt menneskelige: Sproget og kulturen, herunder kendskab til historie, litteratur, kunst og filosofi. Med andre ord de fagområder vi i dag omtaler som *humaniora*.

Renæssancehumanismen indebar en delvis genoptagelse af den græske *paideia*-tanke med det menneskelige som mål, men også med en glidning mod en mere nøgen individualisme i moderne forstand. Målet for det aristokrati, der bar denne retning frem, var ikke længere at tildele den enkelte sin beskedne plads indenfor en given større tilværelsesorden, men at skabe rum for at mennesket frit kunne udfolde sine muligheder. Den etiske og republikanske statsborgerlige dimension hos grækerne fyldte ikke meget, men derimod et nyt ideal om den stærke personligheds selvudfoldelse, der for græsk tankegang måtte tendere hybris

Det antikke kosmos og middelalderens faste guddommelige orden, hvor mennesket indtog pladsen midt mellem den livløse materie på den ene side og det guddommelige på den anden side blev brudt af et nyt uendeligt univers, hvor et centralperspektiv måtte gives af de synsvinkler, som det frigjorte menneske som sit eget centrum kunne sætte. Det tilsvarende pædagogiske syn drejede sig nu om personlighedens udvikling, hvor det var menneskets egen vilje og myndighed, dets evne til verdenserobring og glæde ved skaberværket, der gjorde mennesket til menneske. Kunsten fik hermed også en ny selvstændig betydning, hvor sigtet ikke var at fremvise en hinsidig idealitet eller udstille menneskets fantasier om det himmelske, men at fremvise det jordiske, naturen, Guds skaberværk som en gave for mennesket. Kunst som et område for forædling af ånden gennem æstetisk nydelse indgik i stigende grad i renæssancehumanismens dannelsesidealer. Mennesket begyndte at blive menneske.

Et par århundrede senere i 1700-tallet havde den nye borgerlige kultur vundet fodfæste. Den stigende sekularisering af samfunds- og kulturlivet gik hånd i hånd med en stigende selvstændiggørelse af markedsøkonomien og det nye civile samfund. Oplysningstiden kunne udfoldes på baggrund af, at statens politiske og økonomiske kontrol og kirkens ideologiske kontrol var svækket, eller rettere at der var sket en deling mellem stat og samfund og mellem kirken og det verdslige. Der var skabt rum for en oplysning på menneskets og ikke statens og kirkens betingelser.

Et nyt selvbevidst menneske var trådt ind på historiens scene, men det viste sig snart, at dette menneske optrådte i flere roller og på flere scener, både som privatperson (*bourgeois*) på markedet, og ideelt set som statsborger (*citoyen*) i den nye borgerlige offentlighed og i det civile samfund. Ligeledes blev det snart klart, at idealet om menneskelig myndighed ikke blev realiseret. For det var snarere markedets "usynlige hånd", som styrede historien og det som en historie, der blev skrevet med "rødt blæk" for den nye proletariserede underklasse og med smagløse kragetæer for den gamle overklasse og de kultiverede mellemlag. Værre endnu - da folket fik magten i den Franske Revolution endte det i pøpelvælde og terror.

Nyhumanismen

Det var baggrunden for den tyske dannelsesstænkning, nyhumanismen, der udvikledes i Tyskland mellem 1770 og 1830 som en del af den romantiske reaktion mod oplysningstidens franske rationalisme og engelske utilitarisme. Den fandt inspiration i Rousseaus kulturkritik og den tyske idealismes historiefilosofi. Hovednavne var Herder, Goethe, Kant, Schiller, Schelling, Fichte, Humboldt, Hölderlin og Hegel.

Humanismens program om menneskelig myndighed på verdslige vilkår lå fast, men den nye opgave var at sikre såvel den personlige frihed som almenhedens interesser, at finde en bevægelsesform mellem mennesket som egensindig privatperson og som ansvarlig statsborger, at forbinde det individuelle og det universelle i en stadig søgen mod det almenmenneskelige.

Nyhumanismen var ”ny” i forhold til renæssancehumanismen, der hovedsagligt var en latinsk renæssance. De tyske nyhumanister ønskede at lægge afstand til den latinske dannelseskultur præget af romeråndens statsræson og fransk fornuftsdyrkelse. Tyskland skulle udfolde sin egen identitet ved at søge tilbage til de græske rødder, fordi den tyske kultur var åndeligt beslægtet med den græske kærlighed til frihed og individualitet. Forkærligheden for det græske kontra det romerske fik et opsving ikke mindst under og efter den franske revolutions forfald og de efterfølgende Napoleonskrige, men Goethe og Herder havde tidligere angivet den kritiske holdning til den franske civilisation.

Grundtanken er, som Herder formulerer det en rejsebeskrivelse i 1769, ”Bildung zur Humanität“. Mennesket skal dannes, ikke længere i Guds, men i sit eget og menneskehedens billede. Den dobbelte betydning af ordet *Bildung* er svær at oversætte til andre sprog. På fransk bruges *formation*, på engelsk *self-formation* og på dansk *dannelse*. Det har kun fundet en dækkende oversættelse i det svenske ord *bildning*. Fordi *Bildung* henviser både til verbet *bilden* (forme, gestalte), der svarer til det danske udtryk *dannelse* med dets betydning af både proces og resultat, og til substantivformen *Bild*, der angiver en videre betydning som et ”forbillede”. Den svenske idehistoriker og højskolemand Bernt Gustavsson har fremhævet dannelsens dobbelte bevægelse.

”Begrebet dannelse har siden sin historiske opståen udviklet sig hovedsagligt ud fra to aspekter. Det svenske ord for dannelse, bildning, kan associeres til ”danne” (bilda) og ”billede”. ”Danne” har at gøre med menneskets aktive frembringelse af dets egen personlighed og ligger tæt på ordene ”skabe” og ”forme”. ”Billede” ligger derimod tæt på ”forbillede”.¹⁶⁷

Dannelsesprocessen bæres af den lærendes frie selvorientering, men den er præget af de forbilleder, der åbnes (med hjælp fra læreren) gennem fagenes tyngde og almene perspektiver. Der er tale om en kategorial dannelse, der i lige grad prøver at inddrage dannelsens materiale og formale sider. Kravet til den materiale side, det faglige indhold er, at det skal fremstå i en prægnant form og samtidig spejle en større helhed og almene værdier. Kravet til den formale side er, at læringen virker karakterdannende gennem den frie personlige tilegnelse. Således at stoffet ”åbner” sig for eleven i material henseende, og at eleven i formal henseende ”åbner” sig for det, der skal læres. Dannelsesprocessen rummer en udfoldelse i dobbelt forstand, både ved at den enkelte elev udfolder sig selv, og ved at livet og verden udfolder sig for ham og hende.

Dannelse udfoldes gennem det frie personlige møde med den viden og de værdier, som den fælles kultur har udviklet. Det er misvisende at kalde denne proces for selvdannelse, for der er tale om en indføring i noget større end den enkelte, en vekselvirkning mellem den enkelte og

¹⁶⁷ Bernt Gustavsson: *Dannelse i vor tid*, ? p. ?

det almene, mellem det individuelle og det universelle. Den personlige udvikling sker ikke i navlebeskuende selvudvikling, men i åbningen mod det større fællesskab, i mødet med det almenmenneskelige. Den vellykkede dannelse sker, når den lille og den store historie kan mødes. Målet er som i den klassiske dannelsesroman og Odysseen, at individet forlader sit hjemsted for i mødet med den større verden at blive klogere på livet og sig selv og herigennem finde et livsdygtigt forhold mellem egne behov og tilværelsens krav og muligheder.

Dannelsesteorien bygger på, at mennesket indgår i tre forhold: Til sig selv, til samfundet og til verden, og at selvudvikling og omverdensorientering er dialektisk forbundne. Dermed er selvrefleksion og -kritik uadskillelig fra social refleksion og samfundskritik, og denne sammenhæng er en grundlæggende faktor for menneskelig myndighed, der må udfoldes i et forudgivet fællesskab. Målet var dannelse til at blive et helt menneske, og ikke oplysningstidens ideal om opdragelse og uddannelse til at blive en klog og hermed nyttig borger. Individet skulle ikke formes ud fra ydre nyttehensyn til kirken, staten eller markedets interesser, men frit danne sig mod det almenmenneskelige og statsborgerlige, inden det blev for opslugt af særlige erhvervsopgaver, sociale positioner og de medfølgende særinteresser. Pædagogikken ville blive instrumentel, hvis uddannelse hovedsagligt blev en tjener for disse ydre instanser. Samfundet skulle tilpasses det menneskelige og ikke omvendt. Dannelsesidealet var ifølge Humboldt ”den højeste og mest velproportionerede eller afbalancerede udvikling af mennesket.

Nyhumanismen ville imødegå, at privatborgerens perspektiv blev dominerende, og at markedet blev hele livet. Det var den større omverdensorientering, den brede kulturindsigt og den almene moralske ansvarlighed som var på dagsordenen. Det var statsborgeren og det almenmenneskelige, ja verdensborgeren som var dannelsens sigte.

Striden mellem nyhumanister og filantropister

Nyhumanismen opstod som led i en større tysk kulturkritik, men den udvikledes også i konfrontation med en anden tysk pædagogisk strømning, den oplysningsprægede borgerlige filantropi, der var inspireret af de positive videnskabers fremmarch, og som knyttede an til fransk rationalisme og engelsk erfaringsvidenskab og commonsense. Englænderen Francis Bacon formulerede i starten af 1600-tallet de nye visioner om, at viden er magt, og John Locke udbyggede dem i slutningen af 1600-tallet. Målet var en ny og mere sikker erkendelse, der skulle bygge på erfaring og induktion. Al erkendelse skulle være nyttig og bidrage til at forbedre menneskers timelige vilkår. Den skulle altså hverken tjene teologien som hos pietismen eller personlighedsdannelsen som hos nyhumanismen, men være det praktiske livs tjenerinde.

Filantropisterne ville, som navnet angiver, være ”menneskevenner” eller ”filantroper”. De tog skarpt afstand fra pietisternes religiøst prægede undervisning og ville i stedet vægte nyttesynspunktet ud fra rationalismens ånd og en utilitaristisk morallære. Med filantropien er den pædagogiske tænkning for alvor blevet moderne. Udgangspunktet er mennesket konkrete behov og interesser. Skolen skal handle om det timelige og det erfaringsmæssigt givne, og ikke det hinsidige eller traditionen. Realfagene fik en central placering. Naturkundskab og geografi var vigtige fag, mens historie og klassisk sprog fik en lav placering. Praktiske erhvervsnyttige fag og gymnastik blev også vurderet højt.

Johan Bernhard Basedow, der grundlagde den første filantropiske skole i Dessau i 1774, var den ubestridte leder. Andre navne var Salzmann, J. H. Campe¹⁶⁸, Trapp og Rochow, der alle så sig som hans elever. Man er fælles om en rent ”verdslig” bestemmelse af de pædagogiske mål. Illustrationerne i Basedows hovedværk ”Elementarwerke” fra 1774 angiver dette brud. Det første billede viser et køkken og det sidste er et emne fra den græske mytologi. Bogen

¹⁶⁸ Campe er især kendt for sin bearbejdelse af Defoes roman, Robinson Crusoe. Et sindbillede på det klassiske moderne livssyn, robinsonaden.

starter med det, som barnet erfarer, sult; og slutter med det, som ligger udenfor barnets daglige horisont, mytologi. Barnet skal indføres i et kommende virksomt liv her på jorden.

Realiaorienteringen i den offentlige skole affødte en voldsom kritik fra nyhumanisterne. Hvad med kunsten og kulturen, ja hvad med den frie ånd. Skulle den bare sygne hen til fordel for en ren vulgærmaterialistisk instrumentalisme. ”Bestialitet” benævnte Ernst August Evers i 1807 denne udvikling.¹⁶⁹ At studere udelukkende for nyttens skyld blev anset for mindreværdigt af nyhumanisterne. De ville arbejde for elevernes ”humanitet”, mens filantroperne arbejdede for deres ”animalitet”.¹⁷⁰ Humboldt anså også realiaorienteringen som et tegn på tidens optagetthed af ting mere end mennesker, af masser mere end individualitet og af den ydre nytte i stedet for de indre værdier.

Som tysk undervisningsminister i 1809 udmøntede Humboldt idealerne til virkelighed. Han søgte at omsætte Schillers æstetisk-politiske program i et egentligt pædagogisk program ved at skabe institutionelle rammer for ”allgemeine Bildung” eller almindelig dannelse. Det var hans vision, at alle børn først skal gennem en almen menneskeuddannelse før deres erhvervsretning. Han opdelte skolesystemet i elementarskole, gymnasium og universitet. Elementarskolen skulle omfatte alle børn til konfirmationsalderen, og indeholde både teoretiske, praktiske og musiske fag. I gymnasiet blev der lagt mere vægt på historie og de klassiske sprog, især græsk. Hans modstandere filantropisterne ønskede i stedet at lægge vægt på de naturvidenskabelige fag og moderne sprog. Efterfølgeren Niethammer ønskede plads til begge spor og søgte en mellemløsning mellem nyhumanismens almene dannelse og filantropisternes erhvervsrettede undervisning.

Den nyhumanistiske front kunne således ikke forhindre, at realiaorienteringen fra anden halvdel af 1800-tallet triumferede i grundskolen og realskolerne og de tekniske højskoler, og at den vandt en vis vægt i gymnasiet og dele af universitetet. I grundskolen blev det pædagogiske ideal at opdrage børn og unge til at blive flittige og duelige mennesker. Et muligt æstetisk fag som tegning blev begrundet med den håndværksmæssige og praktiske nytteværdi, og den praktiske tegnepædagogik stod fremmed overfor den romantiske og kunstpædagogiske forestilling om, at beskæftigelsen med kunsten kunne skabe en kulturel berigelse og personlig dannelse. Det at se på eller frembringe kunst for nydelsens og dannelsens skyld blev nu endeligt regnet som unyttigt, snobbet ja karaktersvækkende for den opvoksende ungdom.

I Danmark kom filantropien til at præge de nye skolereformer, både den nye almueskolelov fra 1814, og på sigt realskolernes og de højere tekniske skolers udvikling. Det var i denne strid mellem humanister og realister, at almindelsen i det danske gymnasium blev udviklet som et kompromis mellem de ”to kulturer”. Inspirationen til denne sammentænkning var Johann Friedrich Herbart. Gymnasiet skulle fortsat indeholde de klassiske sprog og historie, men også nye fag som matematik, moderne sprog og naturvidenskab. Det kendetegnende ved denne vision for almindelsen, som stadig præger det danske gymnasium, var dog, at de æstetiske og poetiske fag nærmest gled ud af læseplanen. Det egentlige i Schillers og Humboldts vision for den ”æstetiske opdragelse” blev stille glemte.

Den nærmeste danske arvtager til nyhumanismens oprindelige dannelsesprogram blev Grundtvig. Både med hans pædagogiske metode om ”levende vekselvirkning”; hans betoning af at oplysning handler om ”sangen bag ploven”, at det er dannelse til menneskeliv og samfundsliv og ikke erhvervslivet, som er folkehøjskolens anliggende; hans vision om en ”historisk-poetisk” oplysning, hvor det personlige, det folkelige og det universelle skulle udfoldes i gensidig betingethed; og også gennem hans dobbelte vision om en statsborgerlig dannelse ved

¹⁶⁹ Se Helene Illeris, Billede, pædagogik og magt, s. 95.

¹⁷⁰ Se K. Grue-Sørensen, Opdragelsens historie, bind II, s. 232

Skolen i Soer og en almenmenneskelig og verdensborgerlig ”vidskab” ved universitetet i Göteborg. Men i den tidlige højskolebevægelse var der også en strid mellem grundtvigianerne og filantroperne, hvor Rasmus Sørensen og Bjørnbakkerne stod stærkt. Det var først efter nederlagt i 1864, at det grundtvigske dannelsessyn vandt dominans.

I Norge fik den tyske nyhumanisme og den danske grundtvigske tradition også fodfæste, mens den svenske og finske udvikling både i folkehøjskolen og de øvrige uddannelser i højere grad blev præget af den romanske og anglosaksiske oplysningstradition.

Almendannelse som ledestjerne

Harry Haue udgav i 2003 doktordisputatsen ”Almendannelse som ledestjerne”.¹⁷¹ Et monumentalt værk, der i en dansk sammenhæng revitaliserede almindannelsens betydning i gymnasiet og dannelsesdimensionens værdi i det hele taget. Den korte version af værket fremgår af Undervisningsministeriets nyhedsbrev ugen før disputatsen skal forsvares.

”Almindannelsen er gymnasiets helligånd, der sørger for, at mødet mellem elev og stof bliver mere end det enkelte fag. En alment dannet student er studieforbereget på en sådan måde, at hun på en ansvarlig måde kan leve og arbejde med sine kompetencer. At have almindannelse svarer til at have færdselskultur i trafikken. Færdselskultur erhverves ikke nødvendigvis ved at kunne skifte gear, bremse og finde koblingspunktet. Den erhverves heller ikke automatisk ved at have kørekort. Færdselskultur erhverves kun ved at sætte disse kvalifikationer og kompetencer ind i en større sammenhæng med øvrig viden. På samme måde er almindannelse evnen til at se sine kvalifikationer og kompetencer i en større sammenhæng.”¹⁷²

På et seminar svarede Haue på en kritik af, at almindannelsen var for gammeldags og fastholdt gymnasiet i en utidssvarende funktion, med en modtelse:

”Min tese er, at intet andet begreb har den fornødne spændvidde til at forenkle den stadig voksende kompleksitet i den gymnasiale undervisning. Almindannelsen vil – rigtigt opfattet og brugt – være det overordnede begreb, der til enhver tid kan rumme og ordne alle andre delmål for undervisningen, herunder kvalifikationer og kompetencer.”¹⁷³

Ifølge Haue er almindannelsen kommet for at blive i det danske gymnasium, og det har han foreløbig ret i. I den seneste gymnasireform blev begrebet fastholdt som det overordnede formål, bl.a. takket være Haues indsats i undervisningsministeriets udvalgsarbejde op til den nye lov. Men man kunne spørge, hvorfor almindannelsen kun skal gælde for gymnasiet og ikke for alle områder i uddannelsessystemet som en central målsætning; og man kan spørge om almindannelsen i længden kan fastholdes som mål, såfremt EU's nye paradigme om livslang læring, der skal dække alle formelle og ikke-formelle uddannelser i alle medlemslandene, ikke rummer nogen forståelse for begrebet dannelse og almindannelse. De spørgsmål er retoriske, da Haue selv fremhæver denne problematik.

”Livslang læring blev lanceret i 1970'erne. Denne tankegang synes ikke umiddelbart at ville hindre det almene gymnasium i at gennemføre en undervisning med et almindende sigte. Men da OECD-sproget er engelsk eller fransk – og det gør ingen forskel i denne sammenhæng – så mangler almindannelsen som mål for den livslange læring. Da denne blev implementeret i Danmark, måtte det blive med kvalifikationer og kompetencer – og ikke almindannelse. Det var forklarligt derved, at en stor del af den livslange læring skulle foregå på arbejdspladsen, hvor der ikke var tradition for at bruge almindannelse som mål.”¹⁷⁴

¹⁷¹ Harry Haue: *Almindannelse som ledestjerne*, Syddansk Universitetsforlag 2003

¹⁷² Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 21. februar 2003, *Almindannelse er gymnasiets helligånd*

¹⁷³ Harry Haue: *Hvilke udfordringer møder begrebet almindannelse i dag*. p. 4. Artikel i udgivelsen Pædagogisk samarbejde på tværs, Amtscetret for Undervisning, Århus Amt, februar 2003.

¹⁷⁴ Harry Haue: *Hvilke udfordringer møder begrebet almindannelse i dag*. p. 5.

Men inden vi forfølger disse spørgsmål, er det hensigtsmæssigt at klargøre forskellen mellem begreberne *dannelse* og *almindannelse* i lyset af den klassiske dannelsesstænkning. For her udgjorde almindannelse kun en særlig kategori under dannelse. For nyhumanisterne var dannelsen fra starten tænkt alment, som en personlig dannelse gennem mødet med de ”forbilleder”, som den fælles kultur og viden kunne give. Dannelse og almindannelse er fælles om ville udvikle en helhedspræget forståelse og almene værdier med fokus på mennesket som statsborger.

Når Humboldt begyndte at tale om ”allgemeine Bildung” skyldtes det, at han som undervisningsminister ville institutionalisere dannelsen, og hermed måtte han nedskrive og indramme et pensum for den åbne og frie dannelsesproces. Han stod overfor den udfordring at omsætte dannelsens stof og forbilleder til en konkret metode og bestemte skolefag. Dannelsen måtte gøres almen for mange, og hermed måtte den bestemmes, så den kunne anvendes generelt og gentageligt for de forskellige aktører, lærere og elever, som deltog i undervisningen.

Almindannelse kan hermed defineres som det stof og den metode, som folkets repræsentanter prioriterer, det er nødvendigt at lade de forskellige skoleformer arbejde med, for at sikre dannelsens mål om menneskelig frigørelse og myndighed, og herunder mindst menneskelighed, medborgerskab og folkestyre, men også andre hovedmål.

Mens dannelse som mål ligger relativt fast som en retningsgivende pædagogisk norm, så kan almindannelsens indhold og metode variere alt efter målgruppe og skoleform og nye historiske behov. I dag er det i en dansk sammenhæng kun gymnasiet og delvis folkeoplysningen, der benytter almindannelse som formål, men dannelseseoretisk set var det lige så oplagt, at de andre områder som folkeskolen og voksenuddannelserne havde samme formål, selvom fagrækken, metoderne og niveauerne ville være anderledes. Tilsvarende kunne og burde dannelsesperspektivet også indgå i det nye paradigme om livslang læring og hermed få en plads i de nordiske landes justering af EU's nye referenceramme for nøglekompetencer.

Begrebsforvirring og betydningsskift

Et af hovedproblemerne i den aktuelle uddannelsesdebat er, at der ikke råder nogen fælles forståelse af de centrale pædagogiske begreber, som dannelse, almindannelse, kvalifikationer, bløde kvalifikationer, personlige kvalifikationer, kundskaber, viden, færdigheder, erfaringer, holdninger, evner, kompetencer, personlige kompetencer, realkompetencer og læring; og denne begrebsforvirring råder samtidig med, at forskellige pædagogiske strategier har lanceret et nyt paradigme om livslang læring med en fælles overeksponering af kompetencebegrebet.

De nye pædagogiske diskurser er udviklet sideløbende med, at der er foregået et betydnings-skifte i de centrale begreber, bl.a. har *kvalifikationer* og *kompetencer* nærmest byttet betydning. For 20 år siden kan hovedbegreberne i den pædagogiske diskurs sammenfattes således:

Kvalifikationer indenfor et fagområde henviste til en bestemt kombination af *viden og færdigheder og holdninger*, hvor sidstnævnte bestod af en faglig etik, faglig stolthed og identitet, en faglig kultur for omgangsformer, kommunikation m.v. *Kundskaber* ville som regel henvise til en helhed af de to første mere objektive led, viden og færdigheder, mens holdninger mere henviste til det subjektive personlige led.

Ved et afsluttet uddannelsesforløb, hvor det var dokumenteret gennem prøver o.a., at man havde nået den fastlagte kvalifikationsprofil, fik man en *kompetence i juridisk betydning* til at kunne studere videre eller at udøve et erhverv, alt efter om man havde fået en studiekompetencegivende eller en erhvervskompetencegivende uddannelse.

Kvalifikationsprofilen i alle uddannelser bestod med skiftende vægt af både *hårde og bløde kvalifikationer*. De hårde henviste til mere objektive forhold som faktisk viden om og reelle

færdigheder indenfor et fagområde, mens de bløde henviste til mere subjektive forhold som kritisk sans, analytisk evne, selvstændighed, kreativitet, ordenssans, samarbejdsevner, evne til at fremlægge, præsentere og kommunikere om et fagligt emne, metodebevidsthed og evne til at overføre en problemløsningsmetode til nye problemer, evner til at fortolke andres og egen indsats og hermed evne til refleksion og selvrefleksion og metarefleksion m.v. I de fleste uddannelser ville standpunktsbedømmelser, evalueringer og eksamination inddrage både de hårde og bløde kvalifikationer i den samlede bedømmelse.

Helheden af hårde og bløde kvalifikationer kunne også tolkes gennem teorien om den *kategoriale læring (dannelse)*, hvor de hårde henviste til den *materiale læring* (det mere objektive faglige indhold) og de bløde til den *formale læring* (de mere subjektive sider ved læringen, kritisk sans, analytiske evner, evner til at se helheder, evnen til at overføre metoder til nye fagområder etc.).

Dannelse henviste til sammenhængen mellem kvalifikationerne og den personlige tilegnelse med en identitetsudviklende og samfunds- og kulturelrelateret dimension. For kvalifikationer i sig selv, lig en særlig sum af viden, færdigheder og faglige holdninger er tavse om mål og mission med disse kvalifikationer. De er zweck-rationelle, de udgør midler til at løse bestemte behov og opgaver, de handler om hvad og hvordan, men ikke om hvorfor. Hvorimod dannelse handler om hvorfor, om de bagvedliggende mål og værdier, som disse kvalifikationer skal udfoldes fra og i forhold til. Dannelse tematiserer mening og mål med den enkeltes liv, men altid i en bredere sammenhæng og hermed i samspil med spørgsmål om mening om mål for den fælles kultur og det fælles samfund. I en dannelsessammenhæng er den personlige selvrefleksion og selvkritik uadskillelig fra social og kulturel refleksion og samfundskritik.

Almendannelse henviser også til en intention om at sætte de forskellige faglige kvalifikationer (kundskaber og holdninger) ind i helhedsprægede og målsættende perspektiv, hvor målet om personlig myndighed udfoldes i dialog med det almenmenneskelige og statsborgerlige imperativ. Men almindelsen adskiller sig fra dannelsen ved at dannelsessigtet er blevet institutionaliseret i bestemte uddannelsesforløb med et valg af stofområder og metoder, idet nogle kulturforvaltere med sanktion fra den lovgivende magt på forhånd har fastlagt nogle prioriteringer for disse målsættende perspektiver (forbilleder).

En gængs læringsdiskurs for 20 år siden ville hermed have tre hovedkomponenter: et *dannelsesperspektiv*, en mængde *kundskaber* (viden og færdigheder) og en mængde af *praktiske erfaringer og personlige egenskaber* til at omsætte dannelsen og kundskaberne i handling såvel i arbejdsliv som samfundsliv og personligt liv.

Men sådan er det ikke længere. Den nye læringsdiskurs fremgår af den af EU vedtagne ”europæiske referenceramme for nøglekompetencer for livslang læring”, som blev skitseret i EU-Kommissionens *Memorandum for livslang læring* i 2000 og endeligt vedtaget med Europa-Parlamentets og Rådets henstilling i december 2006. I denne diskurs omtales ”dannelse” ikke, hvilket ikke er så underligt al den stund, at det begreb ikke benyttes i den romanske og anglosaksiske tradition, men hvad værre er, dets indholdsmæssige betydning og sigte er også udgået. Udtrykket kvalifikationer er også forsvundet og blevet erstattet af kompetencer, dog uden at der er tale om et betydningstab, idet kompetencer her defineres tilsvarende tidligere kvalifikationer som en kombination af viden, færdigheder og holdninger. Modsat defineres kvalifikationer i EU nu som tidligere kompetence i juridisk betydning. Man får nu ikke en kompetencegivende uddannelse, men en kvalifikationsgivende uddannelse. Når man fx nu taler om at dokumentere ”realkompetencer” burde man ifølge EU’s terminologi i stedet tale om at dokumentere ”realkvalifikationer”.

Men EU har også lanceret en lidt anden læringsdiskurs, der fremgår af deres endnu mere ambitiøse forslag til ”en europæisk referenceramme for kvalifikationer for livslang læring”

(EQF). "Kvalifikationer" henviser her uændret til en kompetence i juridisk forstand, mens indholdet i referencerammen ikke længere består af komponenterne: viden, færdigheder og holdninger (som i referencerammen for nøglekompetencer), men af komponenterne: viden, færdigheder og (personlige og faglige) kompetencer. Årsagen til at *holdninger* er erstattet af kompetencer er, at denne referenceramme som noget nyt udelukkende vurderer læringens kvalitet ud fra læringsresultatet eller udbyttet (out-put), og det kan være svært at måle holdninger, hvorimod "kompetencer" i denne referenceramme er defineret, så de nemmere kan måles. Omkostningen er så, at "kompetencer" bliver tolket mere entydigt instrumentelt, som midler til at sikre et out-put.

Hovedtræk ved den læringsdiskurs, som de to referencerammer aftegner, er for det første, at dannelsens mål- og meningsspørgende dimension er udblændet, for det andet at betydningen af viden er underlagt en stadig zweckrationel udbyttevurdering, og for det tredje at værdien af de bløde personlige kvalifikationer også ansues instrumentelt.

Mellem den gamle og den nye hovedterminologi findes en mængde varianter, hvor begreberne har skiftende indhold og diskurserne varierer, men hvor "kompetencer" gennemgående har fået en ny selvstændig vægt. I den aktuelle danske og nordiske forståelse af uddannelse og læring tegner der sig således tre hovedpositioner: 1) En dannelseseoretisk, der bygger på tre grundkomponenter: "dannelse", "kundskaber" (viden og færdigheder) og "bløde kvalifikationer"/"kompetencer", hvor dannelse har en privilegeret opgave med at sikre helhed og mål. 2) En "kompromis-teori", der benytter samme tre grundkomponenter, men ser dem som sideordnede. 3) En "kompetenceteoretisk" position, der kun har to hovedkomponenter: Kundskaber og kompetencer, hvor dannelse er udgået; enten fordi den ikke tillægges betydning, eller fordi man mener, at kompetencer har indoptaget dannelsens funktion og betydning.

Det er den tredje position, der kendetegner EU's lovgivning og henstilling om livslang læring, og det er også den position, der fører det store ord i den nordiske uddannelsespolitik, ikke mindst inden for folkeskolen, voksenuddannelserne og folkeoplysningen.

Managementteorien om kompetencer

Stefan Hermann: har i en rapport om kompetencebegrebets udvikling¹⁷⁵ givet en meget omfattende bestemmelse af, hvad der var baggrunden for, at vi alle begyndte at tale om kompetencer og livslang læring.

Ordet "kompetence" fik først betydning i en dansk pædagogisk sammenhæng fra starten af 1990'erne, da kompetencer blev en del af de nye managementteorier om "human resources", hvor kompetencebegrebet ud fra virksomhedsøkonomiske mål bruges som en kritisk konkurrent til kvalifikationsbegrebet. Ifølge HRM-teorierne indebærer den nye vidensøkonomi, at en del kvalifikationer er for statiske og for fagligt afgrænsede til, at medarbejderne kan omstilles til nye opgaver. De kvalifikationer, som en del uddannelse har givet, bliver anset for at være utidssvarende i forhold til arbejdsmarkedets nye behov og krav til arbejdskraften, eller rettere der viser sig nye behov for "personlige kvalifikationer" som evne til omstilling, innovation, fleksibilitet, ansvarlighed, samarbejdsevne m.v., der ikke har været plejet nok i de hidtidige uddannelser og efteruddannelser.

Der var sikkert være noget om, at betydningen af de "bløde kvalifikationer" havde været overset i en del af de erhvervsfaglige og videregående uddannelser, selvom de nordiske ud-

¹⁷⁵ Stefan Hermann: Rapport *Et diagnostisk landkort overkompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, Learning Lab Denmark 2002. Se også Stefan Hermann: *Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling*, Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 1, januar 2003

dannelser nok har været mere bløde end de fleste andre landes. Men umiddelbart kan man spørge, hvorfor man behøver at indføre et nyt ord ”kompetencer” for at få lydhørhed for, at de givne uddannelser er for utidssvarende. Det havde jo været nok at arbejde for ændringer af uddannelsernes kvalifikationsprofil HRM-talsmændene vil nok indvende, at kompetencer henviser til noget andet end dét, som kvalifikationer rummer, altså noget mere end viden, færdigheder og holdninger. For kompetencer handler om på eget initiativ at kunne gøre det rigtige på det rette tidspunkt på tværs af faglighed og givne faggrænser. Det skal nok tages med en gran salt. For man vil nok ikke sætte en sygehjælper til at konstruere en Lillebælts Bro, eller en ingeniør til at udvikle medicin hos Novo Nordisk, ligegyldigt hvor mange ”bløde kvalifikationer” eller ”kompetencer”, de havde.

Pointen er, at HRM-teoriens sigte ikke var at nedprioritere de hårde kvalifikationers betydning, men at ændre de bløde kvalifikationers indhold og betydning. Målet var ikke at sikre mere menneskelig vækst, men at få omstillet mennesker til bedre at tjene den økonomiske vækst. De bløde kvalifikationer blev indsat i en virksomhedsteoretisk diskurs, der handlede om at optimere virksomhedskulturen. Begrebet kompetencer blev ikke indført som et nyt udtryk for ”bløde kvalifikationer”, men som en ny strategi for at udvikle en lærende organisation, der kunne binde medarbejdernes indre, personlige egenskaber (vilje, holdninger, følelser, værdier) tættere sammen med virksomhedens mål og behov. Med overgangen fra industrisamfund til videnssamfund på markedsøkonomiske vilkår var det ikke længere nok at købe arbejdskraftens kroppe, sjælen skulle også indgå i købet.

Den nye terminologi med begreber som kompetenceudvikling, den lærende organisation og human capital var et effektivt led i en strategi for at gennemføre et holdningsskifte, både i virksomhedskulturen og i den bredere offentlighed. I kølvandet på 80’ernes neoliberale højkonjunktur var jorden gødet for et ideologisk og magtmæssigt fremstød. Medarbejderne skulle lære at elske deres virksomhed og offentligheden lære at elske erhvervslivet. De ansatte skulle lære at udvise større ”commitment” overfor deres arbejde og deres arbejdsgivere. De skulle lære at udvise mere initiativ og selvstændighed uden opsyn, lære at være selvkørende i arbejdsfunktioner, som ikke længere var rutineprægede og akkordstyrede, de skulle lære at være mere fleksible og omstille sig til de skiftende opgaver, som virksomheden havde behov for. Især skulle de få aflært lønmodtagermentaliteten fra industrisamfundet og personligt indoptage, at den gamle opdeling i arbejde og fritid ikke var gyldig længere, og at det derfor var naturligt at lade arbejdet fylde stadig mere af livet. For at arbejde er at leve.

HRM-teoriens dagsorden var den markedsliberalistiske at sikre arbejdsgiverne større magt til at tilpasse uddannelserne til erhvervslivets behov og at gøre arbejdslivet til en stadig vigtigere del af hele livet. Hvor dannelsesdiskursen primært er rettet mod mennesket som statsborger (citoyen), der er kompetencediskurser primært rettet mod mennesket som privatperson (bourgeois). Men gennem kompetencebegrebets sammenkobling med livslang læring blev der tilsyneladende tale om en ny humanistisk pædagogisk diskurs, der vægtede det hele menneske og livslang menneskelig vækst og det fik en forførende effekt i brede dele af uddannelsessystemet.

Den forførte reformpædagogik

En del progressive skolefolk både i folkeskolen og folkeoplysningen med rod i reformpædagogikken har i en periode været begejstret for det begyndende paradigmeskifte, hvor den megen tale om ”kompetencer” eller ”personlige kvalifikationer” i sammenhæng med investeringen i ”human capital” og interessen for ”livslang læring” blev tolket som et nyt skridt i humaniseringen af uddannelsessystemet. Umiddelbart kan det undre, at så mange skolefolk ukritisk tog dette paradigmeskifte til sig. Middelbart hænger det sammen med, at reformpædagogikken trods dens humanistiske mål aldrig har brudt sig om dannelsesstænkningen.

I mellemkrigstiden vandt reformpædagogikken frem ikke mindst i Skandinavien med dens krav om en barnecentreret og mindre autoritetspræget pædagogik. Inspirationen kom fra Rousseaus skitse af den frie opdragelse i "Emile"¹⁷⁶, Frøbels ideer om legens betydning og Freuds driftsteorier, og den svenske pædagog Ellen Keys udgivelse i år 1900 af *Barnets Aarhundrede*. I 1915 grundlagdes i England New Education Fellowship, der fra 1921 var et sektionsopdelt verdensforbund. Den danske sektion, Den frie Skole, blev oprettet i 1926, fra 1940 under navnet Socialpædagogisk Forening for ny Opdragelse. Flere frie skoler så i 1920'erne dagens lys, bl.a. Summerhillskolen grundlagt af A. S. Neill i England. I Amerika opstod den progressive bevægelse med John Dewey som den pædagogisk mest fremtrædende tænker og igangsætter. Celestin Freinet dannede skoler i Frankrig, i Tyskland blev Kerschensteiner den kendteste fortaler for arbejdsskoletanken, og i Italien udformede Maria Montessori en ny førskolepædagogik baseret på selvudvikling og spontanitet. I tiden op til 2. Verdenskrig kom den såkaldte frie opdragelse til at spille en stor rolle i Danmark med talsmænd som psykoanalytikeren Sigurd Næsgaard, psykologen Sofie Rifbjerg, den kulturradikale Poul Henningsen m.fl. og gennem de danske skoleforsøg i Vanløse...

De forskellige strømninger fandt efterhånden sammen i en bevægelse under navne som reformpædagogik, aktivitetspædagogik, progressiv og moderne pædagogik, og den er også omtalt som vækstpædagogik og laissez-faire pædagogik. Slagordet var "von Kinde aus". Ledetråden var at lade naturligheden råde. Undervisningens indhold skulle være underlagt barnets biologisk-psykologiske udviklingspotentiale, der både var udgangspunkt, centrum og slutmål for personlighedsdannelsen. Viden måtte ikke udefra tvinges ind i barnet. Det at lære skulle være en aktiv proces med udgangspunkt i barnets egne erfaringer, interesser og initiativer. Skolen skulle være en "børnehave" og lærerne gartnere, der sikrede gode rammer, så barnet kunne vokse frit ud fra egne evner. Man havde en nærmest ubegrænset tillid til princippet om den såkaldte "funktionelle indlæring", der går ud på, at når eleven har erkendt et problem og påtaget sig en opgave, vil den nødvendige viden indlæres undervejs. Eleven skal blot "lære at lære". Reformpædagogikken støttede den ene side af dannelsen, nemlig den personlige tilegnelse og udvikling af egne indre potentialer, men ikke den anden side, at der skal indgå "forbilleder", som eleverne indføres i. I et stort kulturelt vakuum blev den enkelte elev overladt til selv at sørge for sin alsidige udvikling, og hermed endte man i en ensidighed, som Peter Kemp rammende har betegnet som "pædagogisk pietisme", og det er en ulykkelig illusion, for

"Den tror på det gode i børnene og de unge, men derved risikerer den, at de overlades til ulvene. (...) Man taler vidt og bredt om den personlige kommunikation, men tier om de fag, der skulle leve indeholdet. I stedet lader man som om indholdet kan komme fra eleverne selv. Man tør ikke indbyde dem til en kulturel verden, hvori denne kommunikation kan finde sted. Kulturen og dannelsen må de arme elever selv finde ud af at skaffe sig."¹⁷⁷

Reformpædagogikken søgte at lade barnet udfolde sine egne naturlige og skabende kræfter uden utidig kulturprægning og autoritær traditionsbelastning. For kulturen var, som Freud havde sagt, en byrde, børnene og fremtidens voksne skulle befries fra. Det bagvedliggende menneskesyn var naturalistisk og psykologistisk, og videreførte som sådan de tidligt borgerlige robinsonade-figurer, hvor det nøgne menneske ud fra egne private potentialer konstituerer sig selv og samfundet. Reformpædagogikken udskiftede blot "homo economicus" med "homo ludens" og "homo libido".

¹⁷⁶ I *Samfundspagten* fra samme år slår Rousseau modsatte toner an, og forfægter nødvendigheden af en statsborgerlig dannelse. Hans forfatterskab var præget af en uformidlet modsætning mellem en naturlig dannelse til frit menneske og en kulturbestemt dannelse til ansvarlig samfundsborger. Reformpædagogikken knyttede kun an til den ene pol og reflekterede hermed ikke over de grundmodsigelser for pædagogikken, som Rousseaus teorier indebar og som nyhumanismens dannelsesstænkning søgte at overvinde.

¹⁷⁷ Peter Kemp: "Lærer-kultur" i "Lærervisioner", 1985, s. 173 ff.

Den pædagogiske diskurs rummede ikke historie- og samfundsteoretiske overvejelser om den enkeltes placering i en større historie og en fælles samfundsmæssighed, eller fænomenologiske refleksioner om vores indfældethed i en større natursammenhæng. Hermed afviste man dannelsesstraditionens dialektiske syn på selvudvikling og omverdensorientering og hermed indsigt i, at ”kompetenceudvikling” bliver tom uden en kundskabsforankring og redningsløs uden dannelsen. Konsekvensen af den naive dyrkelse af det ”naturlige menneske” var at reformpædagerne blev blinde for dannelsessteoriens problembevidsthed om de moderne modsigelser i samfundsmæssigheden mellem bourgeoisens økonomiske frihed på markedet og citoyen’s demokratiske myndighed i staten og det civile samfund.

I Danmark var det i første omgang reformpædagogikken, der kritiserede undervisningssystemet for at dyrke den fælles kultur, den almene viden og ydre faglige mål på bekostning af elevernes frie udfoldelse. En kritik, der fik stor indflydelse på den Blå Betænkning fra 1960 og folkeskolelovens formål fra 1975 om elevernes ”alsidige personlig udvikling”, hvor begreber som dannelse og almindannelse ikke indgår. Det næste store angreb på skolen for at være for faglig (og for dannelsesorienteret) kom som beskrevet i det foregående afsnit fra de nye HRM-teorier omkring 1990, som ønskede at sætte kompetenceudvikling på dagsordenen. Udløbere af den reformpædagogiske tradition som problem- og projektorienteret pædagogik, der stod stærkt på de nye universitetscentre og lærerhøjskolen fandt inspiration og alliancemuligheder i handelshøjskolens managementstænkning, og den nye terminologi fik stor indflydelse på folkeskoleloven fra 1993. Begreber som undervisningsdifferentiering, projektarbejde, elevsamtaler (medarbejdersamtaler) er veritable hits, og i lovens bemærkninger bliver det også gjort klart, at den enkelte elevs personlige udviklingsprojekt er i centrum, og at skolen må udvikle sig til en lærende organisation.

Mål om dannelse og almen viden kan nu legitimt tænkes som bedrevidende og moraliserende. For eleverne må tage ansvar for egen læring, mens læreren bliver en facilitator, coach og mentor, og som sådan står han i et personligt forhold til eleven, der er udstyret med en personlig læringsprofil og læringspotentialer, der gennem samtaler med mentoren kan forankres i personligheden. Kompetencer kan nu knyttes sammen med læring, ofte bundet sammen i sloganet om *kompetenceudvikling gennem livslang læring*

Mange skolefolk med rod i reformpædagogikken så en mulighed i det nye læringsbegreb for at frigøre undervisningen fra ydre personlighedsbegrænsende mål, og tilsyneladende ville human ressource-teorien også frigøre mennesker (medarbejderne) fra for stive faglige bindinger og fra en for lederstyret (lærerstyret) virksomhed (undervisning), da medarbejderne nu selv efter aftale med arbejdsgiverne havde ret (og pligt) til livslang opgradering af deres kompetencer til virksomhedens skiftende behov. Udviklingen af personlige kompetencer som forandringskompetencer og sociale kompetencer blev hilst velkommen som et bidrag til at genrejse en ’personlig myndighed’, der skulle forene et nyt dannelsesideal med vidensamfundets instrumentelle krav om omstilling, fleksibilitet og evnen til at lære dét, som virksomheden havde brug for. Erhvervsuddannelsen og den menneskelige dannelse, der i den tyske nyhumanisme var adskilte og netop forskudte, smelter ikke blot sammen, men er også samtidige.

Dannelse, kundskaber og kompetencer

I store dele af folkeskolen, voksenuddannelserne og folkeoplysningen blev kerneydelsen således siden midten og slutningen af 1990’erne tænkt via kompetencebegrebet. Men reelt indebærer det overeksponerede kompetencebegreb *afviklingen* af den personlige myndighed, som bliver tom uden en kundskabsforankring og retningsløs uden dannelsen. Når kompetencer bliver overbegreb, så er man ikke kun ved at udrense viden og dannelse, man er også i gang med at indholdstømme kompetencerne. For kompetencer hviler på to forudsætninger, de ikke

selv sætter, nemlig målsætning gennem dannelse og forankring i kundskaber (viden og færdigheder).

Kompetencer kan ikke formulere mål, der rækker ud over dem selv. Man kan have kompetencer til samarbejde, men de anviser ikke, hvad man skal samarbejde om og hvorfor. Man kan have kompetencer i kommunikation, men hvad hjælper det, hvis man ikke har noget at kommunikere om. Står kompetencer alene, bliver de rent systemaffirmative. De kan kun udfoldes, såfremt der er en instans udefra, som dikterer deres brug, og det er præcis derfor, at HRM-teorien er så glade for dem, fordi de gør det nemmere for arbejdsgiverne til at sætte indhold og mål for deres brug.

Målet for kompetencerne er at have dem, slet og ret, ikke at tilegne sig dem med henblik på mere omfattende mål eller sammenhænge. Heller ikke sammenhænge mellem kompetencer kan formuleres på anden måde end som en kompetence til at skabe sammenhæng. Her kommer dannelsesbegrebet ind som en nødvendig personlig forudsætning for selv at kunne formulere mål for brugen af disse kompetencer. Men da det som bekendt er arbejdsgiverne, der har retten til at lede og fordele arbejdet, er det noget roderi med dannelse, ligesom det er noget rod i et ”demokrati”, hvor en teknokratisk elite ønsker at styre.

Men bløde kompetencer mister også indhold og værdi, hvis de ikke er forankret i hårde kvalifikationer som viden og færdigheder. For kan man meningsfyldt tale om en kompetence i kommunikation, hvis man ikke kan læse og skrive, ikke har nogen viden om det samfund og den kultur man er del af, eller de andre kulturer, man skal kommunikere med, og man ikke evner at bruge de givne kommunikationsteknologier. Ligeledes kan man næppe have en meningskompetence, hvis man ikke kender noget til de sagsforhold, man skal have en mening om; og man kan heller ikke have en kompetence for kritisk analyse, hvis man ikke ved noget om det, man skal kritisere, og aldrig har lært at udøve en indholdsmæssig kritik.

Problemet med det løsrevne kompetencebegreb er, at man isolerer elementer i den formale side af læringen uden at forstå, at den formale side ikke kan udfoldes uden et samspil med den materiale side. Kompetencer vil isoleret set ende i den argumentationsløse doxa, i ubegrundede synspunkter, i selvbekræftende fordomme. Kompetencer kan i sig selv ikke føre til en selvoverskridende refleksion, endnu mindre til metarefleksion. Derimod kan kompetencer suppleret af lidt dannelse og viden bruges til selvfremsstilling og hermed som midler til en vis individuel social succes som privatborger, som smøremidler for en karrieremaskine.

Kompetencer får kun mening og indhold, når de er underlagt dannelse og viden. Isoleret set bidrager de hverken til udvikling af hele mennesker og myndige medborgere, men muligvis til lærevillige og omstillingsparate medarbejdere, kvalificerede eller ej. Forsøger man ikke at fastholde en adskillelse mellem personlighedens, samfundets og erhvervslivets interesser, vil markedet få det sidste ord – og det kan kun få være tjent med. Lad Stefan Hermann få det sidste ord.

”Alle samfund, der bekender sig til de vestlige frihedsidealiser, har forpligtet sig på skolegang, på et pædagogisk projekt, på at civilisere brugen af friheden og sikre samfundets politiske integration, og ikke blot tilgodese arbejdsmarkedet eller sørge for den enkeltes psykologiske frelse.”¹⁷⁸

¹⁷⁸ Stefan Hermann: *Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling*, Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 1, januar 2003

III. Kurser for aktive i nordisk folkeoplysning og foreningsliv

10. Undersøgelsens metode

10.1 Formål, mål og afgrænsning

Formålet med denne del af kortlægningen er at udvikle et empirisk grundlag for dels at vurdere, hvilken vægt og betydning det almene sigte eller det traditionelt dannelsesprægede folkeoplysende sigte har i den ikke-formelle læringssektor i de nordiske lande; og dels hermed at kunne begrunde anbefalinger for at skabe bedre rammer for folkeoplysningen og foreningslivet i de nordiske lande.

Målet er primært at kortlægge den kursus- og konferenceaktivitet, som de skandinaviske landes landsorganisationer og landsdækkende institutioner og tværnordiske organisationer og institutioner fra den ikke-formelle læringssektor (folkehøjskoler, folkeoplysning, idebetonet foreningsliv og frivilligt socialt arbejde) tilbyder deres ledere, undervisere, vejledere, konsulenter, formidlere og andre aktive; *sekundært* at kortlægge Nordplus Voksen ordningens bidrag til at støtte og udvikle dette ”traditionelt folkeoplysende område” i de nordiske lande.

Afgrænsningen af undersøgelsen er *for det første* bestemt af, at målgruppen for kursus- og konferenceaktiviteten er de ledere, undervisere, vejledere, konsulenter, formidlere, facilitatorer og andre aktive; der har deres virke som ansatte og frivillige i den ikke-formelle sektor for voksnes læring.

Med denne målgruppe kan undersøgelsen afgrænset til de kursustilbud, som landsorganisationer og landsdækkende institutioner varetager. For typisk tilbyder de enkelte folkehøjskoler og andre frie kostskoler for voksne, lokale oplysningsforbund og lokale foreninger ikke kurser og konferencer med et sigte om videreuddannelse og efteruddannelse eller ”opkvalificering” for ledere, lærere og andre aktive i deres område. Det gør derimod deres skoleforeninger og landsorganisationer.

Undersøgelsen omhandler hermed ikke den meget omfattende kursus- og oplysningsvirksomhed, som tilbydes elever på de enkelte folkehøjskoler, deltagere i de lokale folkeoplysningsforbunds tilbud, brugere og borgere, som møder tilbud i foreningslivet eller i det frivillige sociale arbejde. Det kan være en mangel især i forhold til folkehøjskolerne, hvor en del af skolernes korte kurser kan have status som særlige uddannelsestilbud også for ansatte og aktive i den ikke-formelle sektor, bl.a. har de svenske folkehøjskoler et nært samarbejde med foreningslivet om at udvikle tilbud til frivillige og udsendinge i det civile nødhjælps- og ulandsarbejde.

Men undersøgelsens fokus på de landsdækkende kursustilbud giver det mest dækkende billede af de prioriteringer, som den ikke-formelle sektor har for deres ansattes og frivilliges ”efter- og videreuddannelse”.

For det andet er undersøgelsen afgrænset af, at kursustilbuddet skal være rettet mod et virke i den ikke-formelle sektor. Det betyder, at kursus- og konferenceaktivitet, som er rettet mod ansatte og aktive indenfor børnehaver, skolefritidsordninger, folkeskoler, friskoler, efterskoler, ungdomsuddannelser, videregående uddannelser og erhvervsrettet voksenuddannelse ikke er i fokus.

Hermed kan det begrundes, at den kursus- og konferenceaktivitet, som varetages af faglige organisationer for ansatte i disse områder og af de formelle uddannelser som VUC, AMU, CVU, Universiteter m.v. kan udelades af undersøgelsen.

Uden tvivl deltager gruppen af ansatte og frivillige i den ikke-formelle sektor også i debatarangementer og efteruddannelsestilbud i den formelle sektor. Men hovedsagligt er disse fagli-

ge organisationers tilbud og den formelle sektors tilbud ikke rettet mod et virke i den ikke-formelle sektor.

VUC, Voksenuddannelsescentrene giver tilbud til voksne om at tage afgangsprøver fra folkeskolens 9. og 10. klasse samt den gymnasiale toårige HF som enkeltfag. Muligvis vil ansatte og frivillige i den ikke-formelle sektor følge kurser ved VUC, men de indgår ikke som led i en videre- og efteruddannelse til deres virke indenfor den formelle sektor.

Tilsvarende vil AMU, arbejdsmarkedsuddannelserne gennemgående ikke have den store relevans for ledere, undervisere, formidlere og facilitatorer i den ikke-formelle sektor. "

CVU-området, Centrene for de mellemlange videregående uddannelser har et omfattende tilbud, men de er typisk professionsrettede enten som videreuddannelsesforløb med moduler under diplomuddannelser eller kortere efteruddannelseskurser og konferencer rettet til afgangselever fra deres uddannelsesområder, og kursusvirksomheden er hermed rettet til folkeskolelærere, sygeplejerske, socialrådgivere, fysioterapeuter etc. Aktive i den ikke-formelle sektor kan uden tvivl have glæde af disse tilbud, og sandsynligvis deltager nogle i disse tilbud, bl.a. fordi de ønsker at få et arbejde i den formelle sektor. Men området er udgrænset, både fordi dens tilbud ikke har som kerneydelse at give tilbud til den ikke-formelle sektor, og fordi det er en meget omfattende opgave at afklare, hvor mange fra den ikke-formelle sektor der deltager i disse tilbud, og om de deltager for at opnå en kvalificering til deres virke i den ikke-formelle sektor. Der findes umiddelbart ikke statistisk materiale ved CVU-området, der kan klargøre disse forhold.

Universitetsområdet har også tilbud under åben uddannelse, men det drejer sig hovedsagligt om moduler under diplom- og masteruddannelserne og typisk er de ikke specielt tilrettelagt for ansatte og aktive i den ikke-formelle sektor. Uden tvivl er der ansatte og aktive i den ikke-formelle sektor, som følger disse tilbud. Men som for CVU-området findes der ikke statistisk materiale, som kan afdække, hvor mange deltager det drejer sig om, og hvorvidt de følger disse tilbud med henblik på at opnå en "opkvalificering" til deres virke i den ikke-formelle sektor, eller om de deltager, fordi de ønsker at skifte arbejdsområde.

Fælles for de videregående uddannelser er, at selvom det skulle være muligt at gennemføre en kortlægning af deres udbud og deltagerkreds, herunder andelen af deltager fra den ikke-formelle sektor og deres motiver for at følge disse, så vil det ikke vise meget om, hvad der rører sig i den ikke-formelle sektor, dvs. hvilke læringsmæssige og foreningspolitiske prioriteringer, som kendetegner den ikke-formelle sektor.

De faglige organisationer, fagforeninger og a-kasser for aktive i den ikke-formelle sektor kan eventuelt tilbyde kurser og konferencer med relevans for sektoren. Men gennemgående kan ansatte og aktive i den ikke-formelle sektor være tilknyttet mange forskellige fagforeninger. For Danmarks vedkommende kan en del være tilknyttet Dansk Magisterforening og magisterens A-kasse, nogle kan være tilknyttet LVU, Landsforbundet af Voksen- og Ungdomsundervisere, andre kan være medlemmer af Danmarks Lærerforening eller Friskoleforeninger, og andre især fra foreningslivet kan være tilknyttet en vifte af forskellige fagforeninger. Men udover at det er en meget omfattende opgave at kortlægge denne målgruppes faglige organisering, så vil det ikke i sig selv klargøre, om de følger kurser i disse fagforeninger og med hvilke motiver.

Endelig findes der hele det private kursusmarked, som kan samarbejde med organisationer i den ikke-formelle sektor om særlige kursusforløb, ligesom enkeltpersoner kan følge tilbud her. Det falder uden for denne opgave, at kortlægge omfang og indhold af en sådan kursusvirksomhed.

Alt i alt skulle den valgte afgrænsning *både* give det bedste fokus på kerneområdet for kursus- og konferenceaktiviteten for de ledere, ansatte og frivillige, der er drivende for den ikke-formelle sektors udvikling; og den væsentligste information om, hvad der rører sig i den ikke-formelle sektor, dvs. hvilke læringsmæssige og foreningspolitiske prioriteringer, som kendetegner området. .

10.2 Undersøgelsens fremgangsmåde

Kortlægningen er først og fremmest afgrænset til de konferencer og kurser, som et repræsentativt udsnit af landsorganisationer og landsdækkende institutioner fra den ikke-formelle sektor i de tre skandinaviske lande har udbudt det seneste år, primært skoleåret 2006-2007, eller alternativt regnskabsåret 2006 eller 2007.

Undersøgelsen omfatter 397 danske, 271 norske og 219 svenske landsorganisationer eller landsdækkende institutioner fra den ikke-formelle sektor, herunder området for folkehøjskoler, folkeoplysningen, det idebetonede foreningsliv og det frivillige sociale område, samt 97 tværnordiske organisationer og institutioner fra de tilsvarende ikke-formelle områder. Dertil kommer en mindre stikprøve af formelle og faglige danske institutioners kursusudbud, samt en inddragelse af særlige tværnordiske institutioner. Denne del af undersøgelsen bygger på NEA's egen indsamling af data.

Derudover omfatter undersøgelsen en nærmere kortlægning af de i alt 273 mobilitets- og samarbejdsprojekter under Nordplus Voksen i hele programperioden 2004 – 2007. Denne del af undersøgelsen bygger på Ciriuss offentliggjorte data.

Undersøgelsens dataindsamling fremgår af bilagene

Bilag I:

Kortlægning af kursus- og konferencevirksomheden ved danske landsorganisationer fra folkeoplysning og foreningsliv i 2006 – 2007, NEA 2007.

Bilag II:

Kortlægning af kursus- og konferencevirksomheden ved norske landsorganisationer fra folkeoplysning og foreningsliv i 2006 – 2007, NEA 2007.

Bilag III:

Kortlægning af kursus- og konferencevirksomheden ved svenske landsorganisationer fra folkeoplysning og foreningsliv i 2006 – 2007, NEA 2007.

Bilag IV:

Kortlægning af kursus- og konferencevirksomheden ved fællesnordiske organisationer og institutioner i 2006 – 2007, NEA 2007.

Bilag V:

Nordplus Voksen mobilitetsprojekter 2004 – 2007, NEA 2007.

Bilag VI A:

Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 - 2007, lande og institutioner, NEA 2007.

Bilag VI B:

Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 – 2007, indhold, NEA 2007.

Udgangspunktet for kortlægningen af landsorganisationernes konference- og kursusaktivitet indenfor den ikke-formelle sektor i de nordiske lande var, at der ikke eksisterer noget samlet statistisk materiale om udbuddet, hverken generelt om antal og fordeling, kursuslængder, grad af tilskud og i særdeleshed ikke om de indholdsmæssige vægtninger.

Opgaven er hermed, at finde en metode til at indsamle data om området, og den valgte metode til kortlægning af kursusudbuddet i de tre lande og i de fællesnordiske organisationer bygger på følgende fremgangsmåde.

- 1) at der er udvalgt et repræsentativt udsnit af organisationer og institutioner fra folkehøjskoleområdet, folkeoplysningen, det idebetonede foreningsliv og det frivillige sociale arbejde.
 - a) Hovedparten af de landsdækkende foreninger og særlige institutioner indenfor området for folkehøjskoler (og frie kostskoler) og folkeoplysningen er medtalt i de tre lande, da de er relativt få. I alt 82.
 - b) Derimod er det kun en mindre del af landsorganisationerne fra foreningslivet og det frivillige sociale område, som er medtalt. Fra ca. 1/4 af de danske til en mindre andel i Norge og Sverige. I alt 805 organisationer, som gennemgående er de største og mest kendte organisationer.
- 2) at data for de enkelte organisationers kursusudbud bygger på en læsning af deres hjemmesider, hvor der som regel indgår en beskrivelse af organisationens afholdte og kommende konference- og kursusudbud.
 - a) Så vidt muligt er skoleåret 2006-2007 valgt til optælling, men i en del tilfælde er opgørelsen mest fyldestgørende for det afsluttede år 2006, og for nogles vedkommende indgår kun fyldestgørende data for det igangværende år 2007.
 - b) De i første omgang udvalgte organisationer, der ikke havde fyldestgørende eller uklare data på deres hjemmesider, - typisk mindre organisationer med få ressourcer – blev trukket ud af undersøgelsen.
 - c) I øvrigt er organisationer fra idrætsområdet og de politiske foreninger ikke medtalt under det idebetonede foreningsliv, da de første er for omfattende og på mange måder udgør et selvstændigt område, og for de sidstnævnte har mange ikke klar information om deres kursusaktivitet, og det kan også diskuteres, om de tilhører det almindelige civile foreningsliv
 - d) Finland og Island indgår ikke i undersøgelsen, da det grundet sproglige forhold viste sig umuligt at læse deres hjemmesider. Undersøgelsen omhandler således kun de skandinaviske lande og ikke de nordiske lande.

Metoden med at læse hjemmesider viste sig at give flere fordele: Dels er det samme optik, der anvendes på alle de udvalgte organisationer, ikke mindst kan der benyttes samme forståelse eller definition af, hvad kurser med et alment sigte indebærer. Dels bliver svarprocenten langt højere. I starten af kortlægningsprocessen fik en udvalgt kreds af danske organisationer en skriftlig henvendelse om deres kursus- og konferenceaktivitet, herunder om andelen af kurser med et alment sigte. Men udover at svarprocenten var ret lav, så viste det sig hurtigt, at svarene havde vidt forskellige opfattelser af og hermed opgørelser over, hvilke kurser der kunne have et alment sigte.

Undersøgelsens validitet afhænger hermed af, at der udfoldes optikker med en klar kategorisering, så fordelingerne ikke bliver for skønsprægede og tilfældige. At der løbende indgår et skøn er givet, men i og med at der er tale om et ret omfattende undersøgelsesmateriale, kan et skiftende skøn nemmere blive ophævet og udjævnet i de gennemsnitlige opgørelser for undersøgelsens forskellige hovedopdelinger.

Den særlige undersøgelse af Nordplus Voksen ordningen i 2004 – 2007 bygger på opgørelsen fra Cirus, men optikker fra landeundersøgelsen om fordeling af tilskud, fordeling på institutionsområder og fordeling på indhold benyttes, ligesom der indgår ekstra optikker om fordeling på institutionsområder og fordeling på indhold for at få ekstra information ud af baggrundsmaterialet.

10.3 Undersøgelsens fokuspunkter og optikker

Der indgår fire fokuspunkter for undersøgelsen af landenes og det fællesnordiske kursusudbud:

- 1) Fordeling på institutionsområder og grad af virksomhed
- 2) Fordeling mellem det nationale og det nordiske udbud og fordeling mellem kursuslængder
- 3) Fordelingen på kursusindhold
- 4) Grad af tilskud fra Nordplus Voksen og Grundtvig-aktionen

Fokuspunktet 3 – fordeling på kursusindhold – udgør den væsentligste og vanskeligste del af undersøgelsen, da den indebærer en særlig optik, der kan skelne mellem forskellige kategorier af indhold, herunder en vurdering af kursernes grad af alment indhold. Undersøgelsen af de tre øvrige fokuspunkter giver mere sig selv.

Optik I til vurdering af kursusindholdets fordeling bygger på den forståelse af læringens dimensioner og herunder definition af det almene sigte, som blev begrundet tidligere i kapitel 3. Den valgte optik består af 3 hovedkategorier og 12 underkategorier til bestemmelse af kursernes indholdsmæssige sigte:

1. Et uddannelsesmæssigt sigte om udvikling af kvalifikationer og kompetencer, herunder 1) faglig kvalificering, 2) pædagogiske metoder, 3) personlig udvikling/bløde kvalifikationer/kompetenceudvikling, 4) realkompetencevurdering/vejledning.
2. Et oplysningsmæssigt eller dannelsesmæssigt sigte, herunder 5) et medborgerligt sigte, 6) et bredt kulturelt sigte, 7) et eksistentielt sigte, 8) et idebetonet sigte (organisationens afklaring af formål og mål med virksomheden)
3. Et managementspræget sigte om udvikling af organisationen, herunder 9) organisations- og ledelsesværktøjer, administrativ knowhow, interessentpleje, 10) kommunikation, medier og pr, brug af IKT, 11) evaluering og kvalitetsudvikling af organisationen, 12) organisationsarbejde med oplæring af ledere, bestyrelsesmedlemmer og andre tillidsmænd.

I undersøgelsen af aktiviteten under Nordplus Voksen i hele perioden 2004 – 2007 indgår der 5 fokuspunkter

- 1) Fordeling mellem aktivitetstyper
- 2) Fordeling mellem de nordiske lande
- 3) Udviklingen i tilskud i perioden
- 4) Fordeling på institutionstyper
- 5) Fordeling på projektindhold

Undersøgelsen af de tre første fokuspunkter er metodisk uproblematisk, hvorimod de sidste to fokuspunkter indebærer en kategorisering, der kan kræve en nærmere begrundelse.

Fokuspunkt 4 bygger på en opdeling af institutionerne i tre hovedkategorier og syv underkategorier:

1. De ikke-formelle institutioner med grundlag i det civile samfund, herunder 1) folkehøjskoler, 2) folkeoplysningen og 3) det frivillige og idebetonede foreningsliv.
2. De formelle uddannelser, herunder 4) grunduddannelser som ungdomsuddannelser og korte, mellemlange og lange videregående uddannelser, og 5) de erhvervsrettede voksenuddannelser.
3. Andre læringsområder, herunder 6) offentlige institutioner som museer, biblioteker, kommunale forvaltninger indenfor arbejdsmarked, uddannelse, kultur og fritid m.v., fængselsvæsenet, offentlige videnscentre etc.; og 7) faglige og specialpædagogiske interesseorganisationer og institutioner m.v.

Sigtet er at kortlægge, hvor stor en andel de ”traditionelle folkeoplysende områder” omfatter af de støttede aktiviteter inden for Nordplus Voksen. Kategoriseringen sker ud fra den institution, som er den ansvarlige organisation for partnerkredsens aktivitet.

Fokuspunkt 5 bygger på en opdeling af projektindholdet, der dels benytter den ovennævnte indholdsmæssige Optik I fra landeundersøgelsen med tolv kategorier og tre hovedkategorier, og dels benytter en alternativ mere enkelt Optik II med to hovedkategorier og seks underkategorier til bestemmelse af kursernes indholdsmæssige sigte:

1. Et særligt fagligt eller erhvervsrettet sigte, herunder udvikling af 1) professionsrettede faglige kvalifikationer, 2) Konkrete erhvervsrettede kvalifikationer og kompetencer, 3) Kommunikation, organisation og ledelse og pædagogiske metoder for særlige målgrupper
2. Et alment og dannelsespræget sigte, herunder prioriteringer af 4) et medborgerligt sigte (active citizenship), 5) et personligt-eksistentielt eller kulturelt sigte, 6) et alment pædagogisk sigte.

Anvendelsen af de to forskellige optikker på indholdet giver et mere sikkert grundlag for at vurdere, hvilken status det almene sigte har indenfor de projekter, som udfoldes i regi af Nordplus Voksen ordningen.

11. Det danske konference- og kursusudbud

11.1 Antal og udbud

Tabel 1.1: Danske institutioners udbud af kurser

Danmark	Institutioner		I alt kurser	Antal udbudte kurser pr.	
	Antal	Antal m/ kurser		Institution	Institution m. kurser
Tabel 1.1					
1. Området for folkehøjskoler m.v.					
1.1 Skoleområdet	0	0	0	-	-
1.2 Landsdækkende organisationer	7	3	73	10	24
1.3 Særlige institutioner for området	8	4	23	3	6
I alt området for folkehøjskoler m.v.	15	7	96	6	14
2. Folkeoplysningen					
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	10	6	298	30	50
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	1	0	0	0	0
2.3 Særlige foreninger og institutioner	3	1	29	10	29
I alt folkeoplysningen	14	7	327	23	47
3. Det idebetonede foreningsområde					
3.1 Det kunstbaserede amatør område	42	27	127	3	5
3.2 Friluftsliv	25	10	227	9	23
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	19	2	23	1	12
3.4 Lokalsamfund og bolig	5	4	276	55	69
3.5 Børn, familie og ligestilling	18	6	51	3	9
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	7	0	0	0	0
3.7 Det religiøse område	29	10	87	3	9
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	7	3	23	3	8
3.9 Historie og kultur	43	6	11	0	2
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	13	6	11	1	2
3.12 Andre landsforeninger	1	1	3	3	3
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	14	5	18	1	4
3.14 Særlige institutioner for foreningsområdet	20	3	5	0	2
I alt Foreningsområdet	250	86	885	4	10
4. Det frivillige sociale arbejde, landsdækkende					
4.1 Børn, unge og familier	14	5	33	2	7
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	13	9	59	5	7
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	11	5	20	2	4
4.4 Indvandrere, flygtninge og etniske mindretal	5	2	6	1	3
4.5 Misbrug	8	5	53	7	11
4.6 Sundhed, syge og handicappede	20	5	22	1	4
4.7 Ældre	6	3	26	4	9
4.8 Andre	5	2	10	2	5
4.9 Paraplyorganisationer for området	6	0	0	0	0
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	30	15	190	6	13
I alt det frivillige sociale arbejde	118	51	419	4	8
TOTAL	397	151	1727	4	11

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Danmark. Jf. Bilag I.

Som nævnt er der kun de landsdækkende institutioner og foreninger, som er medtalt i undersøgelsen.

Området for *folkehøjskoler m.v.* omfatter udover folkehøjskoleområdet også husholdnings- og håndarbejdsskole-, daghøjskole-, efterskole-, ungdomsskole- og produktionsskoleområdet, men de enkelte skoler og deres udbud er ikke medtalt. Det er således kun områdets landsdækkende foreninger, fx Højskoleforeningen og særlige institutioner, fx Grundtvig Akademiet, som er medtalt. Tilsvarende indenfor folkeoplysningsområdet er der kun medtalt kursusudbud ved landsforbundene, den fælles forening DFS og særlige institutioner som Folkeuniversitetscenteret Skærum Mølle. Hovedparten af de landsdækkende foreninger og særlige institutioner indenfor de frie kostskoler og folkeoplysningen er medtalt, da de er relativt få.

Derimod er antallet af landsdækkende organisationer fra det idebetonede foreningsliv og det frivillige sociale arbejde med grundlag i det civile samfund langt større. Antallet af landsorganisationer er omkring 1500, og et tilsvarende antal udgøres af fagforeninger, brancheforeninger, professionsforeninger, idrætsforeninger m.v. Dertil kommer landsorganisationernes lokalafdelinger, og de mange foreninger med en afgrænset lokal status.¹⁷⁹ Denne undersøgelse har knap 370 landsorganisationer, som udgør ca. ¼ af det samlede antal. Gennemgående er der tale om de største og mest kendte organisationer, og de må dermed alt andet lige også forventes at have en højere kursusaktivitet end gennemsnittet.

Tabel 1.1a: Omfang af organisationer og kursusudbud for folkeoplysningen og foreningslivet

Tabel 1.1a	Omfang af landsdækkende organisationer		Omfang af kursusudbud	
	Antal	Pct.	Antal	Pct.
I ialt folkehøjskoleområde o.l.	15	4 %	96	6 %
I alt folkeoplysningen	14	4 %	327	19 %
I alt Foreningsområdet	250	62 %	885	51 %
I alt det frivillige sociale arbejde	118	30 %	419	24 %
TOTAL	397	100 %	1727	100 %

Tabel 1.1a har sammendrag af hovedtal fra tabel 1.1. Flere forhold for de landsdækkende organisationer, foreninger og institutioner fra folkeoplysningen og foreningslivet kan fremhæves:

1. Foreningslivets organisationer har meget stor vægt.

Ses folkeoplysningen og foreningslivet som dele af den samlede ikke-formelle læringsaktivitet med rod i det civile samfund, så udgør antallet af landsorganisationer fra foreningslivet 92 %, mens antallet fra det folkeoplysende område kun udgør 8 %. Tallene skal tages med flere forbehold.

a) Mens hovedparten (mindst 75 %) af organisationer fra folkeoplysningen er medtalt, er det kun omkring 25 % af foreningslivets organisationer, som er medtalt. Det betyder alt andet lige at foreningslivets vægt er væsentligt større.

¹⁷⁹ Jf. Bjarne Ibsens artikel "Foreningerne og de frivillige organisationer" i rapporten "Den frivillige sektor i Danmark, omfang og betydning, Redigeret af Thomas P. Boje, Torben Fridberg & Bjarne Ibsen, Socialforskningsinstituttet 2006.

b) Det er kun landsorganisationer, som er medtalt. De enkelte skoler og lokalafdelinger under folkeoplysningens og foreningslivets landsorganisationer, og de lokale og regionale oplysnings-, kultur- og foreningsvirksomheder som ikke er tilknyttet en landsorganisation, er ikke medtalt. Men mængden af skoler og lokalafdelinger indenfor folkeoplysningen er større end foreningslivets lokale niveau. Fx repræsenterer højskoleforeningen ca. 80 højskoler, foreningen for håndarbejds- og husholdningsskoler ca. 16 skoler, efterskoleforeningen ca. 225 efterskoler, produktionsskoleforeningen ca. 100 produktionsskoler og daghøjskoleforeningen ca. 35 skoler. Tilsvarende har de store oplysningsforbund lokalafdelinger i hovedparten af landets nye storkommuner med ca. 100 på landsplan. Derimod har de landsdækkende foreninger typisk ikke samme mængde af lokalafdelinger. Det kan variere meget, men gennemsnittet er nok kun 5-6 stykker. Det betyder, at det folkeoplysende områdes vægt i forhold til foreningslivet bliver relativt højere, når det lokale niveau medtænkes.

Men alt i alt fylder det idebetonede foreningsliv og det frivillige sociale arbejde noget mere end det folkeoplysende arbejde i det civile samfunds samlede ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter (lige fra egentligt oplysningsarbejde, debatarrangementer, kulturelle, sociale og medborgerlige aktiviteter m.v.).

Foreningslivet har således stor vægt og betydning for en livslang læring med et alment sigte, og desto mere påfaldende er det, at den danske Regerings Globaliseringsstrategi og herunder strategi for voksnes læring hverken har nævnt eller tiltænkt folkeoplysningen eller foreningslivet nogen rolle. Desværre viser det samme billede sig i Nordisk Ministerråd og ikke mindst i de prioriteringer, som Styregruppen for Voksnes Læring (der erstattede Styregruppen for Folkeoplysning og Voksenuddannelse) har fastlagt både for NVL (Netværk for Voksnes læring) og Nordplus Voksen programmet. NVL arbejder med at udvikle netværk med de formelle voksenuddannelser og erhvervslivet, og det er også denne kreds, der fremhæves som samarbejdspartnere og indgår med links på NVLs hjemmeside, mens foreningslivet og dets bidrag til den livslange læring er usynliggjort. Nordplus Voksen programmet har få ansøgere fra og næsten ingen støtte til foreningslivet, mens de formelle voksenuddannelser og offentlige institutioner begunstiges. Det hænger bl.a. sammen med, at retningslinierne for tilskud ikke er særlig imødekommende for den almene, idebetonede, kulturelle og sociale læring, som foreningslivet prioriterer.

2. Foreningslivets kursusudbud har stor vægt.

Det er ikke målet for denne opgave at kortlægge foreningslivets vægt og betydning, men kun dets betydning for udbuddet af kursus- og konferenceaktiviteter med et alment sigte, og det ses, at for de landsdækkende organisationer står foreningslivet for ca. 75 % af det samlede udbud af seminar-, konference- og kursusaktiviteterne, mens folkeoplysningens område kun står for 25 %.

De tal skal dog tages med forbehold. Som nævnt er det kun ca. ¼ af foreningslivets organisationer, som er medtalt, mens mindst 75 % af folkeoplysningens organisationer er medtalt; og det betyder, at foreningslivets andel af det samlede udbud er endnu højere. Modsat gælder stadig, at folkeoplysningen har en større lokal aktivitet end foreningslivet, men gennemgående varetager de lokale oplysningsforbund sjældent egentlig efteruddannelsesaktivitet for undervisere, ledere og andre aktive i organisationen, det er overladt til landsorganisationerne. Det samme kan siges om de enkelte dagshøjskoler, efterskoler, produktionsskoler og langt hen også de enkelte højskoler. Her er det landsforeningerne, der kommer med sådanne tilbud. Tilsvarende er det foreningslivets landsorganisationer, som varetager "efteruddannelsesstilbud" til de aktive i foreningerne. Optællingen af kursusudbud på det landsdækkende niveau giver således et rimeligt dækkende billede af områdernes samlede udbud og deres indbyrdes vægt.

Når foreningslivets kursusudbud kun udgør omkring 75 %, mens antallet af institutioner udgør mindst 92 %, så hænger det sammen med, at foreningslivets organisationer i snit kun udbyder 4 ”kurser” årligt, mens de folkeoplysende organisationer i snit udbyder op til 15 ”kurser” årligt. De folkeoplysende organisationer har et større udbud, men da de er langt færre, vil foreningslivets udbud samlet set stadig være meget højere. Det uddybes i næste tabel.

Tabel 1.1b: Andel og gennemsnit for kursusudbud

Danmark	Institutioner		Andel med kurser	I alt kurser	Antal udbudte kurser pr.	
	Antal	Antal m/kurser			Institution	Institution m. kurser
I alt folkehøjskoleområde o.l.	15	7	47%	96	6	14
I alt folkeoplysningen	14	7	50%	327	23	47
I alt Foreningsområdet	250	86	34%	885	4	10
I alt det frivillige sociale arbejde	118	51	43%	419	4	8
Total	397	151	38%	1727	4	11

Knap 50 % af de landsdækkende organisationer fra området for folkehøjskoler og folkeoplysning udbyder konferencer og kurser for de aktive i deres foreninger, mens knap 40 % af organisationerne fra foreningslivet og det frivilligt socialt arbejde har et sådant tilbud.

Gennemsnittet af udbudte kurser pr. organisation fra området for højskoler og folkeoplysning er knap 15, mens gennemsnittet for foreningsområdet kun er 4. Endvidere er gennemsnittet for de institutioner, som udbyder kurser, på 30 for højskole- og folkeoplysningsområdet, mens det kun er på 10 kurser årligt for foreningsområdet.

Området for højskoler og folkeoplysning har således en relativ højere ”efteruddannelsesaktivitet”, både fordi en højere andel af organisationerne tilbyder kurser, og fordi antallet af kurser de udbyder er højere. Men da der er langt flere organisationer fra foreningslivet, vil dets samlede ”efteruddannelsesaktivitet” være væsentligt højere i absolutte tal.

Spørgsmålet er så, om områdets udbud adskiller sig med hensyn til form og indhold, bl.a. om folkeoplysningens udbud har en større andel af kurser med et alment sigte og indhold. Det tyder det ikke på, som vi skal belyse i de næste afsnit.

11.2 Kursuslængder og fordeling på nationale – nordiske tilbud

Tabel 1.2: Dansk fordeling af kursuslængder herunder nationale og nordiske/internationale

Danmark	Nationale					Nordiske/ internationale			I alt kurser
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
Tabel 1.2:									
1. Området for folkehøjskoler m.v.									
1.1 Skoleområdet	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2 Landsdækkende organisationer	0	70	2	1	0	0	0	0	73
1.3 Særlige institutioner for området	0	22	1	0	0	0	0	0	23
I alt området for folkehøjskoler m.v.	0	92	3	1	0	0	0	0	96
2. Folkeoplysningen									
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	0	296	0	1	0	0	1	0	298
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.3 Særlige foreninger og institutioner	0	29	0	0	0	0	0	0	29
I alt folkeoplysningen	0	325	0	1	0	0	1	0	327
3. Det idebetonede foreningsområde									
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	0	92	20	5	0	2	8	0	127
3.2 Friluftsliv	4	208	14	0	0	0	1	0	227
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	0	23	0	0	0	0	0	0	23
3.4 Lokalsamfund og bolig	0	276	0	0	0	0	0	0	276
3.5 Børn, familie og ligestilling	0	50	1	0	0	0	0	0	51
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.7 Det religiøse område	0	47	15	10	9	0	5	1	87
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	0	11	4	0	0	4	4	0	23
3.9 Historie og kultur	0	11	0	0	0	0	0	0	11
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	0	5	2	0	0	3	1	0	11
3.12 Andre landsforeninger	3	0	0	0	0	0	0	0	3
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	0	16	1	0	0	0	1	0	18
3.14 Særlige institutioner for foreningsområdet	0	5	0	0	0	0	0	0	5
I alt Foreningsområdet	7	755	61	15	9	13	24	1	885
4. Det frivillige sociale arbejde, landsdækkende									
4.1 Børn, unge og familier	0	33	0	0	0	0	0	0	33
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	0	45	13	0	1	0	0	0	59
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	0	10	2	2	4	0	0	2	20
4.4 Indvandrere, flygtninge og etniske mindretal	0	4	0	0	0	2	0	0	6
4.5 Misbrug	0	52	1	0	0	0	0	0	53
4.6 Sundhed, syge og handicappede	0	17	4	0	0	0	1	0	22
4.7 Ældre	0	24	2	0	0	0	0	0	26
4.8 Andre	0	10	0	0	0	0	0	0	10
4.9 Paraplyorganisationer for området	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	0	174	3	0	0	12	1	0	190
I alt det frivillige sociale arbejde	0	369	25	2	5	14	2	2	419
I alt	7	1.541	89	19	14	27	27	3	1.727

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Danmark. Jf. Bilag I.

Fordelingen af kursusudbuddet på længde og på et nationalt og et bredere nordisk-internationalt udbud viser flere forhold.

Tabel 1.2a: Dansk fordeling af nationalt – internationalt kursusudbud for hovedområder

Tabel 1.2a	Nationale		Nordiske/ internationale		I alt kurser
	Antal	Procent	Antal	Procent	
I alt området for folkehøjskoler m.v.	96	100 %	0	0 %	96
I alt folkeoplysningen	326	100 %	1	0 %	327
I alt det idebetonede foreningsområde	847	96 %	38	4 %	885
I alt det frivillige sociale arbejde	401	96 %	18	4 %	419
TOTAL	1670	97 %	57	3 %	1727

For alle områder er kurserne helt overvejende nationale, dvs. rettet mod en hjemlig målgruppe, mens kun få kurser er rettet til en nordisk eller en bredere europæisk eller anden international målgruppe. I alt 97 % af kurserne er nationalt rettede.

Ifølge opgørelsen er kursusudbuddet fra folkehøjskolernes og folkeoplysningens landsdækkende organisationer helt rettet mod en national/hjemlig målgruppe, mens 4 % af foreningsområdet er rettet mod en bredere tværnational målgruppe. Men de tal kan være misvisende, fordi området for højskole og folkeoplysning i højere grad har nordiske paraplyorganisationer, som står for fælles nordiske kurser (se senere kap. 14), mens foreningsområdet relativt men ikke absolut har færre nordiske paraplyorganisationer, som kan varetage et bredere tværnordisk tilbud. Mange foreninger har nordiske søsterorganisationer, men typisk ikke en fælles nordisk organisation. Det nordiske samarbejde foregår derfor direkte mellem de nationale organisationer. Derimod har en del foreninger en international moderorganisation med base uden for Norden, især inden for det humanitære hjælpearbejde og det miljømæssige område.

Det er interessant, at det landsdækkende foreningsliv har en kursusaktivitet, som har en højere andel af tværnationale målgrupper end folkeoplysningen. Det burde derfor være oplagt, at foreningslivet også benyttede tilskudsordninger som Nordplus Voksen og EU's Grundtvig-aktion i samme grad som folkeoplysningen, men det sker ikke (se senere afsnit 11.5 om grad af støtte).

Tabel 1.2b: Fordeling af kursuselængder for nationale kursusudbud

Tabel 1.2b	Nationale					I alt kurser
	Fjerner- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	
I alt folkehøjskoleområdet m.v.	0	92	3	1	0	96
I alt folkeoplysningen	0	325	0	1	0	326
I alt det idebetonede foreningsområde	7	755	61	15	9	847
I alt det frivillige sociale arbejde	0	369	25	2	5	401
TOTAL	7	1541	89	19	14	1670

Denne tabel viser sammendrag af, hvordan antallet af de nationale kurser fordeles på længden af kurser. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling.

Tabel 1.2c: Procentvis fordeling af kursuslængder for nationale kursusudbud

Tabel 1.2c	Nationale					I alt kurser
	Fjernundervisning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	
I alt folkehøjskoleområdet o.l.	0%	96%	3%	1%	0%	100%
I alt folkeoplysningen	0%	100%	0%	0%	0%	100%
I alt det idebetonede foreningsområde	1%	89%	7%	2%	1%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	0%	92%	6%	0%	1%	100%
TOTAL	0%	92%	5%	1%	1%	100%

Det ses, at fjernundervisningen næsten ingen betydning har. Kun foreningslivet har en vis aktivitet på det område.

Den helt dominerende kursusaktivitet foregår som weekendkurser eller 1-3 dages tilbud med en samlet andel på 92 %. Højskoleområdet og folkeoplysningen benytter næsten udelukkende denne kursuslængde, mens foreningslivet og det frivillige sociale arbejde også benytter forløb især op til en uge, men også længere forløb til interne uddannelseskurser for aktive, bl.a. kommende udsendte i nødhjælps- og ulandsarbejde. Det kan hænge sammen med, at længere efteruddannelsesforløb for aktive i folkeoplysningen følges ved de formelle voksenuddannelser, mens aktive i foreningslivet ikke kan finde brugbare uddannelsestilbud for deres foreningsarbejde i de formelle uddannelser.

Tabel 1.2d: Fordeling af kursuslængder for nordiske/internationale kursusudbud

Tabel 1.2d	Internationale			I alt kurser
	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
I alt området for folkehøjskoler m.v.	0	0	0	0
I alt folkeoplysningen	0	1	0	1
I alt det idebetonede foreningsområde	13	24	1	38
I alt det frivillige sociale arbejde	14	2	2	18
TOTAL	27	27	3	57

Denne tabel viser sammendrag af, hvordan antallet af kurser med en nordisk/internationale målgruppe fordeles på længden af kurser. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling.

Tabel 1.2e: Procentvis fordeling af kursustlængder for nordiske/internationale kursusudbud

Tabel 1.2e	Internationale			I alt andel
	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
I alt området for folkehøjskoler m.v.	-	-	-	-
I alt folkeoplysningen	0 %	100 %	0 %	100 %
I alt det idebetonede foreningsområde	34 %	63 %	3 %	100 %
I alt det frivillige sociale arbejde	78 %	11 %	11 %	100 %
TOTAL	47 %	47 %	5 %	100 %

Det er iøjnefaldende, at det danske område for folkehøjskoler og folkeoplysning næsten ikke udbyder nordiske/internationale kurser, mens foreningsområdet har en højere grad af internationalt sigte i deres udbud. Men som nævnt kan det hænge sammen med, at folkeoplysningen benytter nordiske paraplyorganisationer til at varetage denne internationale virksomhed.

De internationale kurser er gennemgående længere end de nationale. Hvilket ikke er overraskende. For når man tager til kursus i udlandet og har en længere rejsetid, forventer man også at kunne bruge mere tid på kurset, herunder tid på erfaringsudveksling med deltagere fra andre lande, kulturindslag og ekskursioner m.v. Det er især det idebetonede foreningsområde, som foretrækker længere kurser på op til én uges varighed.

11.3 Kursusindhold

Tabel 1.3: Den danske fordeling af kursusindhold

DANMARK	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/løk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
Tabel 1.3													
1. Området for folkehøjskoler m.v.													
1.1 Skoleområdet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2 Landsdækkende organisationer	9	3	5	9	6	5	0	1	15	0	0	20	73
1.3 Særlige institutioner for området	1	9	1	1	2	3	2	2	2	0	0	0	23
I alt folkehøjskole område	10	12	6	10	8	8	2	3	17	0	0	20	96
2. Folkeoplysningen													
2.1 Landsdækkende oplys.forbund	148	7	40	48	1	1	0	2	25	25	1	0	298
2.2 Paraplyorganisationer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.3 Særlige foreninger/ institutioner	1	0	7	0	0	0	0	0	7	1	0	13	29
I alt folkeoplysningen	149	7	47	48	1	1	0	2	32	26	1	13	327
3. Idebetonede foreningsområde													
3.1 Kunstbaserede amatørcentre	88	10	0	11	7	7	0	1	0	0	0	3	127
3.2 Friluftsliv	145	30	0	0	2	1	0	2	2	0	0	45	227
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	7	0	0	0	3	0	0	3	4	0	0	6	23
3.4 Lokalsamfund og bolig	178	13	0	0	0	0	0	0	21	0	0	64	276
3.5 Børn, familie og ligestilling	39	0	0	0	1	4	0	2	2	0	0	3	51
3.6 Ulande, solidaritet og fred	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.7 Det religiøse område	29	6	0	0	0	3	43	1	5	0	0	0	87
3.8 Pædagogik, udd. og forskning	5	4	0	0	3	1	1	1	8	0	0	0	23
3.9 Historie og kultur	7	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	11
3.10 Samfund/ internationalt sigte	5	0	0	0	5	1	0	0	0	0	0	0	11
3.12 Andre landsforeninger	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
3.13 Paraplyer for foreningsområdet	10	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	0	18
3.14 Særlige institutioner	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	5
I alt Foreningsområdet	524	67	0	11	24	26	47	11	54	0	0	121	885
4. Det frivillige sociale arbejde													
4.1 Børn, unge og familier	13	3	3	0	4	0	3	1	6	0	0	0	33
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	10	0	0	0	13	0	10	0	0	0	0	26	59
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	5	0	0	0	7	2	1	2	1	0	0	2	20
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	1	0	0	0	1	3	1	0	0	0	0	0	6
4.5 Misbrug	26	7	0	0	10	3	5	2	0	0	0	0	53
4.6 Sundhed, syge og handicap	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22
4.7 Ældre	13	4	0	0	3	3	2	1	0	0	0	0	26
4.8 Andre	6	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	10
4.9 Paraplyorganisationer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.10 Videns- og udviklingscentre	99	24	5	12	27	9	8	3	2	1	0	0	190
I alt det frivillige sociale arbejde	195	38	10	12	66	20	31	9	9	1	0	28	419
TOTAL	878	124	63	81	99	55	80	25	112	27	1	182	1.727

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Danmark. Jf. Bilag I.

Fordelingen af kursusindhold kan sammendrages for at vise flere forhold.

Tabel 1.3a: Fordeling af kursusindhold for hovedområder

Tabel 1.3a	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
I alt området folkehøjskoler	38	21	37	96
I alt folkeoplysningen	251	4	72	327
I alt foreningsområdet	602	108	175	885
I alt det frivillige sociale arbejde	255	126	38	419
TOTAL	1146	259	322	1727

Denne tabel viser antal kurser fordelt på de tre indholdsmæssige hovedområder. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem hovedområderne.

Tabel 1.3b: Procentvis fordeling af kursusindhold for hovedområder

Tabel 1.3b	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
I alt området folkehøjskoler	40%	22%	39%	100%
I alt folkeoplysningen	77%	1%	22%	100%
I alt foreningsområdet	68%	12%	20%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	61%	30%	9%	100%
TOTAL	66%	15%	19%	100%

Samlet set er kursusudbuddet domineret af et indhold på 66 %, som vægter kvalifikationsudvikling, mens indhold med et mere dannelsespræget og alment idebetonet sigte kun omfatter 15 %, og kurser rettet mod management og organisationsudvikling udgør 19 %.

Men bag disse hovedtal er der store variationer. Kurserne under det frivillige sociale arbejde har den højeste andel af et dannelsespræget og idebetonet indhold på 31 %, mens folkeoplysningen er i bund med kun 1 %. Højskoleområdet har den højeste prioritering af organisationsudvikling og den laveste af mere faglig kvalificering.

Hovedtendensen er, at foreningslivet under ét har en højere prioritering af konferencer og kurser med et idebetonet og alment indhold end de folkeoplysende områders kursusudbud.

Flere tendenser viser sig, når vi medtager underområderne for den indholdsmæssige fordeling.

Tabel 1.3c: Hovedtal for fordeling af kursusindhold på kategorier

DANMARK	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
I alt området folkehøjskoler	10	12	6	10	8	8	2	3	17	0	0	20	96
I alt folkeoplysningen	149	7	47	48	1	1	0	2	32	26	1	13	327
I alt Foreningsområdet	524	67	0	11	24	26	47	11	54	0	0	121	885
I alt det frivillige sociale arbejde	195	38	10	12	66	20	31	9	9	1	0	28	419
I alt antal	878	124	63	81	99	55	80	25	112	27	1	182	1.727

Denne tabel viser antal kurser fordelt på de 12 indholdsmæssige områder. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem disse områder.

Tabel 1.3d: Procentfordeling af kursusindhold på kategorier

DANMARK	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
I alt området folkehøjskoler	10%	13%	6%	10%	8%	8%	2%	3%	18%	0%	0%	21%	100%
I alt folkeoplysningen	46%	2%	14%	15%	0%	0%	0%	1%	10%	8%	0%	4%	100%
I alt Foreningsområdet	59%	8%	0%	1%	3%	3%	5%	1%	6%	0%	0%	14%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	48%	9%	2%	3%	16%	5%	8%	2%	2%	0%	0%	7%	100%
I alt procentfordeling	51%	7%	4%	5%	6%	3%	5%	1%	7%	2%	0%	11%	100%

Indenfor hovedområdet ”uddannelse/kvalifikation” er det samlet set kurser med ”faglige kvalificering” som udgør over halvdelen af alle kurser (51 %). Det er især foreningsområdet, som vægter, at deres ansatte og frivillige får en bestemt faglig kunnen indenfor foreningens aktivitetsområde (59 %), mens højskoleområdet ikke vægter den faglige efteruddannelse så højt (10 %). Derimod vægter højskoleområdet og folkeoplysningen kurser for ”kompetenceudvikling”, enten under ”personlig udvikling” eller ”realkompetencer og vejledning”, mens det ikke har nogen interesse for foreningslivet.

Indenfor hovedområdet ”oplysning/dannelse” er det især det frivillige sociale arbejde, der vægter efteruddannelse med et ”medborgerligt og humanitært” sigte, mens det åbenbart ikke har megen interesse for folkeoplysningen. Indenfor hovedområdet ”management/ organisationsudvikling” er der gennemgående ikke interesse for kurser om ”evaluering, effektmåling og kvalitetsudvikling” på trods af, at det er et politisk højt prioriteret område, bl.a. i de tilskuds-prioriteringer, som gælder for Nordplus Voksen. Derimod har især højskoleområdet og folkeoplysningen interesse for kurser om organisation, administration og økonomistyring, og det kan hænge sammen med at området det seneste årti grundet nedskæringer og faldende elevtal

er tvunget til besparelser og effektiviseringer. Tilsvarende prioriterer højskoleområdet kurser for ledere og bestyrelsesmedlemmer, mens foreningsområdet vægter uddannelse af tillidsmænd og aktive i lokalafdelingerne.

11.3.1 Stikprøve af kursusindhold i formelle uddannelser

Som nævnt i kapitel 10 om udvælgelseskriterier indgår de formelle uddannelser og fagforeninger ikke i den tværnordiske undersøgelse. Det skyldes både et behov for afgrænsning af opgavens omfang, men også at de formelle uddannelser gennemgående ikke udbyder kortere efter- og videreuddannelseskurser for aktive i den ikke-formelle læringssektor.

Universiteternes åbne uddannelser er alt overvejende længere eksamensgivende forløb under diplom- eller masteruddannelserne. Danmarks pædagogiske Universitet adskiller sig ved at have en del åbne seminarer og konferencer og kortere kursustilbud også for aktive i det folkeoplysende område og foreningslivet. CVU-området tilbyder efter- og videreuddannelse enten som længere diplomgivende uddannelser, eller som kortere professionsrettede videreuddannelseskurser, hvor lærerseminariernes tilbud er rettet til erhvervsaktive skolelærere, sygeplejerskolerne tilbud til sygeplejere etc. VUC tilbyder studiekompetencegivende forløb for voksne tilsvarende 9.-10. kl. afgangsprøver og HF.

Derimod har VPC (Voksenpædagogiske Centre) og AUC (Amternes undervisningscentraler) tidligere stået for en del kursustilbud for det folkeoplysende område bl.a. med voksenpædagogiske grundkurser. Men efter kommunalreformen er VPC og AUC typisk lagt ind under CVU-området som CFU (Centre for Undervisningsmidler), men strukturen varierer meget fra region til region. Faglige organisationer for højtuddannede har også en omfattende kursusvirksomhed for medlemmer, hvoraf en del er beskæftigede eller er aktive i den ikke-formelle læringssektor.

I den danske undersøgelse indgår der en stikprøve af et stort CFU ved CVU-Lillebælt, DPU, Dansk Magisterforening, Magisternes A-kasse og Naturvejlederforeningen, hvor sidstnævntes medlemmer typisk er offentligt ansatte, men med opgaver der minder om det folkeoplysende område. Stikprøven giver et fingerpeg over, hvorvidt disse uddannelsesområder har tilbud med et alment og idebetonet sigte.

Tabel 1.3.1: Fordeling af kursusindhold for formelle uddannelserne – en stikprøve

DANMARK	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
CFU v/ CVU Lillebælt		23	27						7				57
Danmarks Pædagogiske Universitet	11	10	2		6	4	5		2				40
Dansk Magisterforening	58	2	18									72	150
Magisternes A-kasse	3		3										6
Naturvejlederforeningen i Danmark	3	3			4								10
I alt off. udd. og faglige foreninger	75	38	50	0	10	4	5	0	9	0	0	72	263

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel kursus- og konferencetilbud i Danmark. Jf. Bilag I.

Denne tabel viser udvalgte formelle uddannelsers og fagforeningers antal kurser fordelt på de 12 indholdsmæssige områder. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem disse områder.

Tabel 1.3.1a: Procentvis fordeling af kursusindhold for formelle uddannelserne – en stikprøve

DANMARK	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
Tabel 1.3.1													
CFU v/CVU Lillebælt	0%	40%	47%	0%	0%	0%	0%	0%	12%	0%	0%	0%	100%
Danmarks Pædagogiske Univer.	28%	25%	5%	0%	15%	10%	13%	0%	5%	0%	0%	0%	100%
Dansk Magisterforening	39%	1%	12%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	48%	100%
Magisternes A-kasse	50%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Naturvejlederforeningen	30%	30%	0%	0%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
I alt stikprøver	29%	14%	19%	0%	4%	2%	2%	0%	3%	0%	0%	27%	100%

CFU, der er afdeling ved CVU-Lillebælt, er en af de store Centre for Undervisningsmidler, der har et større tilbud til uddannelsessektoren, herunder undervisere og aktive i den ikke-formelle sektor. Interessant nok tilbydes der ikke kurser med et alment sigte, men udelukkende kurser om særlige pædagogiske emner (40 %) eller udvikling af personlige kompetencer (47 %) eller kurser om organisation, administration og ledelse (12 %).

DPU har derimod en meget høj andel af kurser med et alment sigte (38 %), men en endnu højere andel af kurser med et særligt fagligt sigte (58 %). De to områders andel bliver så høje, fordi DPU næsten ikke tilbyder kurser under management og organisationsudvikling.

Magisternes A-kasse har ikke så overraskende udelukkende kurser med et beskæftigelsesmæssigt sigte, enten med faglig opkvalificering eller bløde erhvervsrettede kompetencer, eller ”personlig udvikling” til at klare jobsamtaler m.v.. Derimod kan det overraske, at Dansk Magisterforenings omfattende kursusudbud ikke rummer kurser med et alment sigte, men udelukkende satser på erhvervsrettede kurser enten som afgrænset faglig opkvalificering eller kurser for tillidsmænd m.v. Det kan skyldes, at de højtuddannede specialister ikke har interesse i brede samfundspolitiske, kulturteoretiske eller eksistentielle spørgsmål; at deres virkelighedshorisont som globale symbolanalytikere er reduceret til det privatborgerlige og karrieremæssige niveau, men den simple forklaring er nok, at de relativt dyre kurser tilbydes i arbejdstiden og typisk betales af arbejdsgiverne.

Naturvejlederforeningen har derimod medlemmer som åbenbart har behov for og interesse i almene emner som bæredygtig udvikling, natursyn, miljø og økonomi i globalt perspektiv, medborgerlig ansvarlighed m.v. (40 %), mens de resterende 60 % handler om deres konkrete fagområde og pædagogisk formidling. Åbenbart er de fra barnsben eller i deres hidtidige læringsforløb blevet så sociale og menneskelige, at de ikke har behov for udvikling af personlige kompetencer for at klare deres arbejde.

11.4 Grad af tilskud

Tabel 1.4: Grad af tilskud fra Nordplus og Grundtvig-aktionen

DANMARK	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 1.4					
1. Området for folkehøjskoler m.v.					
1.1 Skoleområdet	0	0	0	-	-
1.2 Landsdækkende organisationer	7	0	2	0%	29%
1.3 Særlige institutioner for området	8	1	0	13%	0%
I alt folkehøjskole område	15	1	2	7%	13%
2. Folkeoplysningen					
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	10	3	5	30%	50%
2.2 Paraplyorganisationer	1	1	1	100%	100%
2.3 Særlige foreninger og institutioner	3	0	0	0%	0%
I alt folkeoplysningen	14	4	6	29%	43%
3. Det idebetonede foreningsområde					
3.1 Det kunstbaserede amatørerområde	42	0	0	0%	0%
3.2 Friluftsliv	25	0	0	0%	0%
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	19	0	0	0%	0%
3.4 Lokalsamfund og bolig	5	0	0	0%	0%
3.5 Børn, familie og ligestilling	18	0	0	0%	0%
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	7	0	0	0%	0%
3.7 Det religiøse område	29	0	0	0%	0%
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	7	0	0	0%	0%
3.9 Historie og kultur	43	0	0	0%	0%
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	13	1	0	8%	0%
3.12 Andre landsforeninger	1	0	0	0%	0%
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	14	0	0	0%	0%
3.14 Særlige institutioner	20	0	0	0%	0%
I alt Foreningsområdet	250	1	0	0%	0%
4. Det frivillige sociale arbejde					
4.1 Børn, unge og familier	14	0	0	0%	0%
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	13	0	0	0%	0%
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	11	0	0	0%	0%
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	5	0	0	0%	0%
4.5 Misbrug	8	0	0	0%	0%
4.6 Sundhed, syge og handicappede	20	0	0	0%	0%
4.7 Ældre	6	0	0	0%	0%
4.8 Andre	5	0	0	0%	0%
4.9 Paraplyorganisationer for området	6	0	0	0%	0%
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	30	2	4	7%	13%
I alt det frivillige sociale arbejde	118	2	4	2%	3%
TOTAL	397	8	12	2%	3%

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Danmark. Jf. Bilag I.

Graden af støtte sammendrages på hovedområder for at vise flere forhold.

Tabel 1.4a: Oversigt institutioner med tilskud fra Nordplus og Grundtvig-aktionen

DANMARK	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 1.4a					
I alt folkehøjskole område	15	1	2	7%	13%
I alt folkeoplysningen	14	4	6	29%	43%
I alt idebetonede foreningsområde	250	1	0	0%	0%
I alt det frivillige sociale arbejde	118	2	4	2%	3%
TOTAL	397	8	12	2%	3%

Oversigten viser, at landsorganisationerne og andre landsdækkende institutioner fra folkeoplysningen og delvist området for folkehøjskoler er kommet i gang med at bruge tilskudsmulighederne både fra den nordiske Nordplus ordning og EU's Grundtvig-aktioner. Hvorimod det idebetonede foreningsområde og de frivillige sociale organisationer næsten ikke bruger mulighederne, selvom de som belyst tidligere i afsnit 11.2 har et kursusudbud med en større andel af ”internationale kurser”, dvs. kurser rettet til en tværnordisk, europæisk eller international målgruppe. Det er forbavsende. For foreningslivet og de frivillige sociale organisationer har jo tradition både for at arbejde med ekstern finansiering via offentlige tilskudsordninger, fundraising og sponsering, og umiddelbart kan disse tilskudsordninger lige så vel bruges af foreningslivet som af det folkeoplysende område. Det kan skyldes, at det meget omfattende foreningsliv er mere spredt uden samme grad af fælles paraplyorganisationer som fx DFS for folkeoplysningen, der kan varetage en fælles information til medlemsorganisationerne. Måske betyder den større spredning også, at tilskudsgiverne har haft sværere ved at få en effektiv information ud til foreningslivets organisationer.

Men det kan også skyldes, at tilskudsgiverne i højere grad prioriterer den mere uddannelsesprægede del af den ikke-formelle sektor som folkeoplysningen og højskoleområdet, fordi de områder er nemmere at integrere i et samarbejde med de formelle voksenuddannelser om at levere erhvervsrettede kompetencer. Bl.a. har målet om dokumentation af ”realkompetencer” givet en del af folkeoplysningen en ny legitimitet som underleverandører for det formelle system, og det er en form for legitimation, som ikke har nogen appel for det idebetonede foreningsarbejde og det frivillige sociale arbejde, hvor det frivillige arbejde i fritiden inden for det civile samfund er omdrejningspunktet.

Endvidere kan der også være lagt prioriteringer i tilskudsvilkårene, der udgrænser det almene sigte i foreningslivets arbejde. Fx udmøntede Styregruppen for Voksne Læring i forlængelse af det danske formandsprogram i 2005 nye retningslinier for Nordplus Voksen ordningen i 2006, som gav høj prioritet til indsatsområder som ”anerkendelse af realkompetencer, kvalitetsudvikling, effektmåling, voksnes basisfærdigheder”, og den prioritering tilgodeser jo ikke aktiviteter med et alment folkeoplysende indhold, et foreningsbåret idebetonet sigte, foreningsprægede kulturelle og personlige mål, eller et socialt humanitært formål. Folkeoplysningen har langt hen tilpasset sig de nye beskæftigelsesrettede krav med ansøgninger om vurdering af ”nyttige realkompetencer”, målinger af de effekter som ministeren fandt vigtige etc., men den tilpasning tror ikke engang ministeren, at foreningslivet kan bruges til, og endnu mindre foreningslivet selv. Det er både blevet sat udenfor døren og har ingen ønsker om at åbne den – og så visner tilskuddene.

12. Det norske konference- og kursusudbud

12.1 Antal og udbud

Tabel 2.1: Norske institutioners udbud af kurser

Tabel 2.1	Institutioner		I alt kurser	Antal kurser pr.	
	Antal	Antal m/ kurser		Institution	Institution m/ kurser
1. Området for folkehøjskoler m.v.					
1.1 Skoleområdet	0	0	0		
1.2 Landsdækkende organisationer	5	3	75	15	25
1.3 Særlige institutioner for området	3	1	1	0	1
I alt	8	4	76	10	19
2. Folkeoplysningen					
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	16	11	47	3	4
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	1	1	3	3	3
2.3 Særlige foreninger og institutioner	4	3	7	2	2
I alt folkeoplysningen	21	15	57	3	4
3. Det idebetonede foreningsområde					
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	17	11	68	4	6
3.2 Friluftsliv	9	5	107	12	21
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	22	3	7	0	2
3.4 Lokalsamfund og bolig	2	1	3	2	3
3.5 Børn, familie og ligestilling	15	4	16	1	4
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	12	4	10	1	3
3.7 Det religiøse område	18	8	68	4	9
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	5	2	2	0	1
3.9 Historie og kultur	17	5	39	2	8
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	14	2	7	1	4
3.12 Andre landsforeninger	1	0	0	0	-
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	17	8	29	2	4
3.14 Særlige institutioner for foreningsområdet	17	7	79	5	11
I alt Foreningsområdet	171	62	437	3	7
4. Det frivillige sociale arbejde					
4.1 Børn, unge og familier	3	0	0	0	-
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	8	5	67	8	13
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	12	4	52	4	13
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	4	0	0	0	-
4.5 Misbrug	8	5	23	3	5
4.6 Sundhed, syge og handicappede	24	12	83	3	7
4.7 Ældre	3	1	2	1	2
4.8 Andre	2	0	0	0	-
4.9 Paraplyorganisationer for området	2	1	6	3	6
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	5	3	27	5	9
I alt det frivillige sociale arbejde	71	31	260	4	8
TOTAL	271	112	830	3	7

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Norge. Jf. Bilag II.

Den norske undersøgelse bygger på 271 landsorganisationer og landsdækkende institutioner, hvor den danske byggede på 397. Det mindre antal skyldes, at der er medtalt relativt færre organisationer fra det norske foreningsområde og frivillige sociale arbejde, og ikke fordi Norge har et mindre foreningsliv end Danmark. Forskellen er ikke væsentlig for undersøgelsen, da den bygger på de relative forhold mellem områderne.

Tabel 2.1a: Omfang af organisationer og kursusudbud for folkeoplysningen og foreningslivet

Tabel 2.1a	Omfang af landsdækkende organisationer		Omfang af kursusudbud		Gennemsnitligt kursusudbud pr. institution
	Antal	Pct.	Antal	Pct.	
I alt folkehøjskoleområde o.l.	8	3%	76	9%	10
I alt folkeoplysningen	21	8%	57	7%	3
I alt Foreningsområdet	171	63%	437	53%	3
I alt det frivillige sociale arbejde	71	26%	260	31%	4
TOTAL	271	100%	830	100%	3

Tabel 2.1a har sammendrag af hovedtal fra tabel 2.1. Flere forhold for de landsdækkende organisationer, foreninger og institutioner fra folkeoplysningen og foreningslivet kan fremhæves:

Som for den danske undersøgelse er hovedparten af organisationer inden for højskoleområdet og folkeoplysningen medtalt, mens det er en relativt lavere andel af organisationer fra foreningslivet, som er medtalt. Det ændrer ikke ved, at antallet af landsorganisationer og kursusudbud fra foreningslivet er væsentligt højere end antallet fra højskoleområdet og folkeoplysningen. Den indbyrdes vægt er ikke meget anderledes end i den danske undersøgelse.

Tabel 2.1b: Andel og gennemsnit for kursusudbud

Tabel 2.1b	Institutioner		Andel med kurser	I alt kurser	Antal udbudte kurser pr.	
	Antal	Antal m/ kurser			Institution	Institution m/ kurser
I alt folkehøjskoleområde o.l.	8	4	50 %	76	10	19
I alt folkeoplysningen	21	15	71 %	57	3	4
I alt Foreningsområdet	171	62	36 %	437	3	7
I alt det frivillige sociale arbejde	71	31	44 %	260	4	8
Total	271	112	41 %	830	3	7

Ca. 66 % af de landsdækkende organisationer fra området for folkehøjskoler og folkeoplysning udbyder konferencer og kurser for de aktive i deres foreninger, og det er højere end det danske udbud på knap 50 %. Ca. 40 % af organisationerne fra foreningslivet og det frivilligt sociale arbejde har et sådant tilbud, og det svarer til de danske tal.

Gennemsnittet af udbudte kurser pr. organisation fra området for højskoler er 10, og det er højere end det danske tal på 6, hvorimod folkeoplysningens udbud ligger væsentligt lavere. Foreningslivet har et gennemsnit på 3 kurser, hvor det danske foreningsliv havde 4.

Gennemsnittet for de institutioner, som udbyder kurser, er for det norske højskoleområde på 19, mens det danske kun var 14. Folkeoplysningen ligger væsentligt lavere, mens udbuddet i det norske foreningsliv på 7-8 kun er lidt lavere end det danske på 8-10.

12.2 Kursuslængder og fordeling på nationale – nordiske tilbud

Tabel 2.2: Norsk fordeling af kursuslængder herunder nationale og nordiske/internationale

NORGE	Nationale					Internationale			I alt kurser
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
Tabel 2.2									
1. Området for folkehøjskoler m.v.									
1.1 Skoleområdet	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2 Landsdækkende organisationer	0	66	8	0	0	1	0	0	75
1.3 Særlige institutioner for området	0	1	0	0	0	0	0	0	1
I alt	0	67	8	0	0	1	0	0	76
2. Folkeoplysningen									
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	0	47	0	0	0	0	0	0	47
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	0	2	0	0	0	1	0	0	3
2.3 Særlige foreninger og institutioner	0	7	0	0	0	0	0	0	7
I alt folkeoplysningen	0	56	0	0	0	1	0	0	57
3. Det idebetonede foreningsområde									
3.1 Det kunstbaserede amatørerområde	0	58	7	0	0	1	2	0	66
3.2 Friluftsliv	0	92	15	0	0	0	0	0	107
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	0	6	1	0	0	0	0	0	7
3.4 Lokalsamfund og bolig	0	3	0	0	0	0	0	0	3
3.5 Børn, familie og ligestilling	0	13	0	0	0	0	3	0	16
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	0	7	3	0	0	0	0	0	10
3.7 Det religiøse område	0	63	3	0	0	0	0	2	68
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	0	1	0	0	0	0	1	0	2
3.9 Historie og kultur	0	39	0	0	0	0	0	0	39
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	0	6	0	0	0	1	0	0	7
3.12 Andre landsforeninger	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	0	28	1	0	0	0	0	0	29
3.14 Særlige institutioner for foreningsområdet	17	47	0	0	0	0	14	1	79
I alt Foreningsområdet	17	364	30	0	0	2	21	3	437
4. Det frivillige sociale arbejde									
4.1 Børn, unge og familier	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	0	56	10	0	0	0	1	0	67
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	0	51	0	0	0	1	0	0	52
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.5 Misbrug	0	21	2	0	0	0	0	0	23
4.6 Sundhed, syge og handicappede	2	76	2	0	0	3	0	0	83
4.7 Ældre	0	2	0	0	0	0	0	0	2
4.8 Andre	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.9 Paraplyorganisationer for området	0	6	0	0	0	0	0	0	6
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	0	26	0	0	0	1	0	0	27
I alt det frivillige sociale arbejde	2	238	14	0	0	5	1	0	260
TOTAL	19	725	52	0	0	9	22	3	830

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Danmark. Jf. Bilag I.

Fordelingen af kursusudbuddet på længde og på et nationalt og et bredere nordisk / internationalt udbud viser flere forhold.

Tabel 2.2a: Norsk fordeling af national – nordisk/international kursusudbud for hovedområder

Norge	Nationale		Nordiske/ Internationale		i alt antal
	Antal	Procent	Antal	Procent	
Tabel 2.2a					
I alt folkeoplysende dagskoler for voksne	75	99 %	1	1 %	76
I alt folkeoplysningen	56	98 %	1	2 %	57
I alt Foreningsområdet	411	94 %	26	6 %	437
I alt det frivillige sociale arbejde	254	98 %	6	2 %	260
TOTAL	796	96 %	34	4 %	830

Kursusudbuddet for de fire hovedområder helt overvejende nationale, dvs. rettet mod en hjemlig målgruppe, mens kun få kurser er rettet til en nordisk eller en bredere europæisk eller anden international målgruppe. I alt 96 % af kurserne er nationalt rettede, hvor det danske tal var 97 %.

Det idebetonede foreningsliv er mindst ”nationale” med 94 %. Men de tal kan som i den danske undersøgelse være misvisende, fordi området for højskole og folkeoplysning i højere grad har nordiske paraplyorganisationer, som står for fælles nordiske kurser (se senere kap. 14). Alt i alt minder de norske og danske forhold meget om hinanden.

Tabel 2.2b: Fordeling af kursustlængder for nationale kursusudbud

Norge	Nationale					I alt kurser
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	
Tabel 2.2b						
I alt folkehøjskoleområdet o.l.	0	67	8	0	0	75
I alt folkeoplysningen	0	56	0	0	0	56
I alt Foreningsområdet	17	364	30	0	0	411
I alt det frivillige sociale arbejde	2	238	14	0	0	254
TOTAL	19	725	52	0	0	796

Denne tabel viser sammendrag af, hvordan antallet af de nationale kurser fordeles på længden af kurser. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling.

Tabel 2.2c: Procentvis fordeling af kursustlængder for nationale kursusudbud

Norge	Nationale					I alt andel
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	
Tabel 2.2c						
I alt folkehøjskoleområdet o.l.	0%	89%	11%	0%	0%	100%
I alt folkeoplysningen	0%	100%	0%	0%	0%	100%
I alt Foreningsområdet	4%	89%	7%	0%	0%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	1%	94%	6%	0%	0%	100%
TOTAL	2%	91%	7%	0%	0%	100%

Fjernundervisningen benyttes som i Danmark kun af foreningslivet, og med et lidt større omfang, og det kan hænge sammen med, at Norge er et større land geografisk set.

Den helt dominerende kursusaktivitet foregår som weekendkurser eller 1-3 dages tilbud med en samlet andel på 91 %, hvor det danske udbud var på 92 %. De korte ugekurser har et større omfang for højskoleområdet på 11 %, hvor det kun var 3 % i Danmark, mens de andre områders procenttal svarer til de danske

Tilsyneladende benytter ingen af områderne længere forløb, hvor det danske foreningsliv havde et par procent. Årsagen kan ikke være, at det norske foreningsområde og sociale arbejde ikke har længere uddannelsesforløb fx for kommende udsendinge i nødhjælps- og ulandsarbejde. En forklaring kan være, at foreningslivet er mere integreret med folkeoplysningen i Norge (og i ikke mindst i Sverige). Mange højskoler er forenings- eller bevægelseskoler, og de norske foreninger som fx nødhjælpsorganisationer bruger her højskolerne som deres uddannelsescentre, hvor de danske foreninger selv organiserer deres kurser. Men en sådan kursusaktivitet ved de enkelte højskoler er ikke medtalt i denne undersøgelse.

Tabel 2.2d: Fordeling af kursustlængder for nordiske/internationale kursusudbud

Norge	Internationale			I alt kurser
	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
Tabel 2.2d				
I ialt folkeoplysende dagskoler for voksne	1	0	0	1
I alt folkeoplysningen	1	0	0	1
I alt Foreningsområdet	2	21	3	26
I alt det frivillige sociale arbejde	5	1	0	6
TOTAL	9	22	3	34

Denne tabel viser sammendrag af, hvordan antallet af kurser med en nordisk/international målgruppe fordeles på længden af kurser. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling.

Tabel 2.2e: Procentvis fordeling af kursustlængder for nordiske/internationale kursusudbud

Norge	Internationale			I alt andel
	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
Tabel 2.2e				
I alt folkeoplysende dagskoler for voksne	100%	0%	0%	100%
I alt folkeoplysningen	100%	0%	0%	100%
I alt Foreningsområdet	8%	81%	12%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	83%	17%	0%	100%
TOTAL	26%	65%	9%	100%

Hvor over 90 % af de "nationale" kurser var korte weekendkurser eller 1-3 dages kurser, så består 65 % af de "internationale" af korte ugekurser. Det er næppe overraskende, for når man først er kommet til udlandet med en længere rejse, er man mere indstillet på at bruge flere dage på kurset, herunder til erfaringsudveksling og ekskursioner.

12.3 Kursusindhold

Tabel 2.3: Den norske fordeling af kursusindhold

NORGE	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluerig, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
Tabel 2.3													
1. Området for folkehøjskoler m.v.													
1.1 Skoleområdet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2 Landsdækkende organisationer	11	3	8	6	4	3	0	3	21	0	0	16	75
1.3 Særlige institutioner for området	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
I alt	11	4	8	6	4	3	0	3	21	0	0	16	76
2. Folkeoplysningen													
2.1 Landsdækkende oplys.forbund	9	11	2	1	5	2	0	3	10	2	1	1	47
2.2 Paraplyorganisationer	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3
2.3 Særlige foreninger og institutioner	0	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	7
I alt folkeoplysningen	9	16	2	5	5	2	0	4	10	2	1	1	57
3. Det idebetonede foreningsområde													
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	37	9	0	0	0	4	0	7	8	2	0	1	68
3.2 Friluftsliv	39	2	0	0	0	2	0	0	12	0	0	52	107
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	7
3.4 Lokalsamfund og bolig	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3
3.5 Børn, familie og ligestilling	7	1	0	0	1	0	0	2	1	0	0	4	16
3.6 Ulande, solidaritet og fred	2	2	0	0	2	0	0	3	0	0	0	1	10
3.7 Det religiøse område	17	8	4	7	0	2	5	11	9	0	0	5	68
3.8 Pædagogik, udd. og forskning	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
3.9 Historie og kultur	9	0	0	0	1	16	0	0	3	0	0	10	39
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	0	1	0	0	2	2	0	2	0	0	0	0	7
3.12 Andre landsforeninger	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.13 Paraplyorganisationer	6	1	0	0	4	6	0	6	3	3	0	0	29
3.14 Særlige institutioner for området	5	1	2	0	32	17	10	5	5	2	0	0	79
I alt Foreningsområdet	124	26	6	7	42	49	15	42	43	7	0	76	437
4. Det frivillige sociale arbejde													
4.1 Børn, unge og familier	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	15	17	1	0	4	8	0	2	2	0	0	18	67
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	13	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0	34	52
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.5 Misbrug	3	1	0	0	2	0	0	7	6	4	0	0	23
4.6 Sundhed, syge og handicappede	34	1	11	0	5	0	8	7	10	1	0	6	83
4.7 Ældre	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
4.8 Andre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.9 Paraplyorganisationer	4	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	6
4.10 Videns- og udviklingscentre	16	0	0	0	2	0	0	6	2	1	0	0	27
I alt det frivillige sociale arbejde	85	20	12	0	13	8	9	27	22	6	0	58	260
TOTAL	229	66	28	18	64	62	24	76	96	15	1	151	830

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Norge.
Jf. Bilag II

Fordelingen af kursusindhold kan sammendrages for at vise flere forhold.

Tabel 2.3a: Fordeling af kursusindhold for hovedområder

Tabel 2.3a: Norge	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
I alt området folkehøjskoler	29	10	37	76
I alt folkeoplysningen	32	11	14	57
I alt foreningsområdet	163	148	126	437
I alt det frivillige sociale arbejde	117	57	86	260
TOTAL	341	226	263	830

Denne tabel viser antal kurser fordelt på de tre indholdsmæssige hovedområder. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem hovedområderne.

Tabel 2.3b: Procentvis fordeling af kursusindhold for hovedområder

Tabel 2.3b: Norge	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
I alt området folkehøjskoler	38%	13%	49%	100%
I alt folkeoplysningen	56%	19%	25%	100%
I alt foreningsområdet	37%	34%	29%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	45%	22%	33%	100%
TOTAL	41%	27%	32%	100%

Samlet set udgør andelen af konferencer og kurser med et mere dannelsespræget og alment idebetonet sigte 27 %, hvilket er næsten det dobbelte af det danske udbud på kun 15 %. Andelen, der vægter professionsrettet kvalifikations- og kompetenceudvikling, er på 41 %, hvilket er noget lavere end den danske andel på 67 %. Andelen, der vægter management og organisationsudvikling, er på 32 %, hvilket er højere end den danske andel på 19 %.

Men bag disse hovedtal er der store variationer. Kurserne under det idebetonede foreningsliv har den højeste andel af et dannelsespræget og idebetonet indhold på 34 %, og derefter kommer det frivillige sociale område med 22 %. Højskoleområdet har den højeste prioritering af organisationsudvikling med 49 % og har sammen med foreningsområdet den laveste andel af faglig kvalificering.

Hovedtendensen er som i Danmark, at foreningslivet under ét har en højere prioritering af konferencer og kurser med et idebetonet og alment indhold end de folkeoplysende områders kursusudbud.

Flere tendenser viser sig, når vi medregner underområderne for den indholdsmæssige fordeling.

Tabel 2.3c: Hovedtal for fordeling af kursusindhold på kategorier

NORGE	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
I alt området folkehøjskoler	11	4	8	6	4	3	0	3	21	0	0	16	76
I alt folkeoplysningen	9	16	2	5	5	2	0	4	10	2	1	1	57
I alt Foreningsområdet	124	26	6	7	42	49	15	42	43	7	0	76	437
I alt det frivillige sociale arbejde	85	20	12	0	13	8	9	27	22	6	0	58	260
I alt antal	229	66	28	18	64	62	24	76	96	15	1	151	830

Denne tabel viser antal kurser fordelt på de 12 indholdsmæssige områder. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem disse områder.

Tabel 2.3d: Procentfordeling af kursusindhold på kategorier

NORGE	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
I alt området folkehøjskoler	14%	5%	11%	8%	5%	4%	0%	4%	28%	0%	0%	21%	100%
I alt folkeoplysningen	16%	28%	4%	9%	9%	4%	0%	7%	18%	4%	2%	2%	100%
I alt Foreningsområdet	28%	6%	1%	2%	10%	11%	3%	10%	10%	2%	0%	17%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	33%	8%	5%	0%	5%	3%	3%	10%	8%	2%	0%	22%	100%
I alt procentfordeling	28%	8%	3%	2%	8%	7%	3%	9%	12%	2%	0%	18%	100%

Indenfor hovedområdet "uddannelse/kvalifikation" er det samlet set kurser med "faglige kvalificering" som udgør den højeste andel på 28 %, hvor den danske andel var oppe på 51 % af alle kurser. Det er især det frivillige sociale område med 33 % og foreningslivet med 28 %, som vægter, at deres ansatte og frivillige får en bestemt faglig kunnen indenfor foreningens aktivitetsområde, mens højskoleområdet med kun 14 % ikke vægter den faglige efteruddannelse så højt. Derimod vægter højskoleområdet kurser for "kompetenceudvikling", enten under "personlig udvikling" eller "realkompetencer og vejledning", mens det ikke har nævneværdig interesse for foreningslivet. Samme tendens kunne ses i det danske udbud.

Indenfor hovedområdet "oplysning/dannelse" er det især kurser med et "medborgerligt", "kulturelt" eller "idebetonet" sigte, der vægtes, og det er kun foreningsområdet, der har en vis interesse for et mere "livsoplysende eksistentielt" indhold, typisk af et religiøst eller humanitært indhold. Indenfor hovedområdet "management/organisationsudvikling" er der som i Danmark gennemgående ikke interesse for kurser om "evaluering, effektmåling og kvalitetsudvikling" på trods af, at det er et politisk højt prioriteret område, bl.a. også i de tilskudsprioriteringer, som gælder for Nordplus Voksen. Derimod har især højskoleområdet og folkeoplysningen som i Danmark interesse for kurser om organisation, administration og økonomistyring (henholdsvis 28 % og 18 %). Kurser for ledere, bestyrelsesmedlemmer og tillidsmænd har en høj prioritet for alle områder bortset fra folkeoplysningen.

12.4 Grad af tilskud

Tabel 2.4: Grad af tilskud fra Nordplus og Grundtvig-aktionen

Norge	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 2.4					
1. Området for folkehøjskoler m.v.					
1.1 Skoleområdet	0	0	0	-	-
1.2 Landsdækkende organisationer	5	2	2	40%	40%
1.3 Særlige institutioner for området	3	0	0	0%	0%
I alt	8	2	2	25%	25%
2. Folkeoplysningen					
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	16	6	0	38%	0%
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	1	1	0	100%	0%
2.3 Særlige foreninger og institutioner	4	1	1	25%	25%
I alt folkeoplysningen	21	8	1	38%	5%
3. Det idebetonede foreningsområde					
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	17	1	0	6%	0%
3.2 Friluftsliv	9	0	0	0%	0%
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	22	0	0	0%	0%
3.4 Lokalsamfund og bolig	2	0	0	0%	0%
3.5 Børn, familie og ligestilling	15	0	0	0%	0%
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	12	0	0	0%	0%
3.7 Det religiøse område	18	0	0	0%	0%
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	5	0	0	0%	0%
3.9 Historie og kultur	17	0	0	0%	0%
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	14	1	0	7%	0%
3.12 Andre landsforeninger	1	0	0	0%	0%
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	17	0	0	0%	0%
3.14 Særlige institutioner for foreningsområdet	17	0	0	0%	0%
I alt Foreningsområdet	171	2	0	1%	0%
4. Det frivillige sociale arbejde					
4.1 Børn, unge og familier	3	0	0	0%	0%
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	8	1	0	13%	0%
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	12	0	0	0%	0%
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	4	0	0	0%	0%
4.5 Misbrug	8	0	0	0%	0%
4.6 Sundhed, syge og handicappede	24	0	0	0%	0%
4.7 Ældre	3	0	0	0%	0%
4.8 Andre	2	0	0	0%	0%
4.9 Paraplyorganisationer for området	2	0	0	0%	0%
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	5	0	0	0%	0%
I alt det frivillige sociale arbejde	71	1	0	1%	0%
TOTAL	271	13	3	5%	1%

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsestilbud i Norge.
Jf. Bilag II

Graden af støtte kan sammendrages på hovedområder for at vise flere forhold.

Tabel 2.4a: Oversigt over grad af tilskud fra Nordplus og Grundtvig-aktionen

NORGE	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 2.4a					
I alt området for folkehøjskoler m.v.	8	2	2	25%	25%
I alt Folkeoplysningen	21	8	1	38%	5%
I alt det idebetonede foreningsområde	171	2	0	1%	0%
I alt det frivillige sociale arbejde	71	1	0	1%	0%
I ALT	271	13	3	5%	1%

Oversigten viser, at det som i Danmark er landsorganisationerne og andre landsdækkende institutioner fra folkeoplysningen og området for folkehøjskoler som er kommet i gang med at bruge tilskudsmulighederne både fra den nordiske Nordplus ordning og EU's Grundtvig-aktioner. Det norske højskoleområde ligger med 25 % væsentligt højere end det danske med 7 % fra Nordplus Voksen og 13 % fra Grundtvig-aktionen.

Det idebetonede foreningsområde og det frivillige sociale område bruger som i Danmark næsten ikke Nordplus Voksen bortset fra Foreningen Norden, og de bruger slet ikke EU's Grundtvig-aktioner. På trods af, at de som belyst tidligere i afsnit 12.2 har et kursusudbud med en større andel af ”internationale kurser”, dvs. kurser rettet til en tværnordisk, europæisk eller international målgruppe.

Det er forbavsende. For foreningslivet og de frivillige sociale organisationer har jo tradition både for at arbejde med ekstern finansiering ved offentlige tilskudsordninger, fundraising og sponsering, og umiddelbart kan disse tilskudsordninger lige så vel bruges af foreningslivet som af det folkeoplysende område. Årsagerne kan være de samme som de danske forhold. Jf. tidligere afsnit 11.4.

13. Det svenske konference- og kursusudbud

13.1 Antal og udbud

Tabel 3.1: Antal svenske institutioner og andel med kursus- og konferenceudbud

SVERIGE	Institutioner		I alt kurser	Antal udbudte kurser pr.	
	Antal	Antal m/ kurser		Institution	Institution m. kurser
Tabel 3.1					
1. Området for folkehøjskoler m.v.					
1.1 Skoleområdet	0	0	0	-	-
1.2 Landsdækkende organisationer	2	1	1	1	1
1.3 Særlige institutioner for området	0	0	0	-	-
I alt	2	1	1	1	1
2. Folkeoplysningen					
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	8	6	114	14	19
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	4	1	2	1	2
2.3 Særlige foreninger og institutioner	10	6	18	2	3
I alt folkeoplysningen	22	13	134	6	10
3. Det idebetonede foreningsområde					
3.1 Det kunstbaserede amatørerområde	19	10	97	5	10
3.2 Friluftsliv	8	5	275	34	55
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	16	3	19	1	6
3.4 Lokalsamfund og bolig	6	3	16	3	5
3.5 Børn, familie og ligestilling	9	1	6	1	6
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	8	4	22	3	6
3.7 Det religiøse område	11	3	17	2	6
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	2	1	6	3	6
3.9 Historie og kultur	25	8	27	1	3
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	6	3	26	4	9
3.12 Andre landsforeninger	1	0	40	40	-
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	1	0	0	0	-
3.14 Særlige institutioner	8	6	79	10	13
I alt Foreningsområdet	122	48	636	5	13
4. Det frivillige sociale arbejde					
4.1 Børn, unge og familier	12	10	109	9	11
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	5	3	31	6	10
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	9	7	237	26	34
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	13	8	16	1	2
4.5 Misbrug	3	1	20	7	20
4.6 Sundhed, syge og handicappede	18	8	50	3	6
4.7 Ældre	2	1	14	7	14
4.8 Andre	1	0	0	0	-
4.9 Paraplyorganisationer for området	4	0	0	0	-
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	6	3	222	37	74
I alt det frivillige sociale arbejde	73	41	699	10	17
TOTAL	219	103	1470	7	14

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel konference- og efteruddannelsesstilbud i Sverige. Jf. Bilag III.

Den svenske undersøgelse bygger på 219 landsorganisationer og landsdækkende institutioner, hvor den danske byggede på 397 og den norske på 271. Det mindre antal skyldes, at der er medtalt relativt færre organisationer fra det svenske foreningsområde og frivillige sociale arbejde, og ikke fordi Sverige har et mindre foreningsliv end Danmark. Forskellen er ikke væsentlig for undersøgelsen, da den bygger på de relative forhold mellem områderne..

Tabel 3.1a: Omfang af organisationer og kursusudbud for folkeoplysningen og foreningslivet

Tabel 3.1a	Omfang af landsdækkende organisationer		Omfang af kursusudbud	
	Antal	Pct.	Antal	Pct.
I alt folkehøjskoleområde o.l.	2	1%	1	0%
I alt folkeoplysningen	22	10%	134	9%
I alt Foreningsområdet	122	56%	636	43%
I alt det frivillige sociale arbejde	73	33%	699	48%
I ALT	219	100%	1470	100%

Tabel 3.1a har sammendrag af hovedtal fra tabel 3.1. Som for den danske undersøgelse er hovedparten af organisationer inden for folkeoplysningen medtalt, mens det er en relativt lavere andel af organisationer fra højskoleområdet og foreningslivet, som er medtalt. Det ændrer ikke ved, at antallet af landsorganisationer og kursusudbud fra foreningslivet er væsentligt højere end antallet fra højskoleområdet og folkeoplysningen.

Den indbyrdes vægt af institutioner er bortset for højskoleområdet ikke meget anderledes end i den danske undersøgelse.

Tabel 3.1b: Andel og gennemsnit for kursusudbud

Tabel 3.1b	Institutioner		Andel med kurser	I alt kurser	Antal udbudte kurser pr.	
	Antal	Antal m/ kurser			Institution	Institution m. kurser
I alt folkehøjskoleområde o.l.	2	1	50 %	1	0,5	1
I alt folkeoplysningen	22	13	59 %	134	6	10
I alt Foreningsområdet	122	48	39 %	636	5	13
I alt det frivillige sociale arbejde	73	41	56 %	699	10	17
Total	219	103	47 %	1470	7	14

Knap 60 % af de landsdækkende organisationer fra folkeoplysning udbyder konferencer og kurser for de aktive i deres foreninger, og det er højere end det danske tal på 50 % men lavere end det norske tal på 71 %. For højskoleområdet har 50 % et tilbud, og det svarer til den norske andel på 50 % og den danske på 47 %.

Omkring 56 % af organisationerne fra det frivilligt sociale område har et sådant tilbud, og det er højere end det danske og norske tal på henholdsvis 43 % og 44 %. Kun 39 % af det idebetonede foreningsliv har et sådant udbud, men det er lidt højere end det danske tal på 34 % og det norske tal på 36 %.

Den samlede svenske kursusaktivitet med et gennemsnit på 7 pr. organisation er højere end det danske gennemsnit på 4 og det norske på 3. Den samlede kursusaktiviteten for de organisationer som har et tilbud er på 14, hvilket også er højere end det danske på 11 og det norske på 7. I Sverige er udbuddet pr. organisation under foreningsområdet og det frivillige sociale område højere end under folkeoplysningen og højskoleområdet, hvor det modsatte er tilfældet i Danmark og delvist Norge. Det tyder således på, at det svenske foreningsliv er stærkere og har en højere debat-, konference- og kursusaktivitet end i de to andre lande.

13.2 Kursuslængder og fordeling på nationale – nordiske tilbud

Tabel 3.2: Svensk fordeling kursuslængder herunder nationale og nordiske/internationale

SVERIGE	Nationale					Nordiske/ Internationale			I alt kurser
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
Tabel 3.2:									
1. Området for folkehøjskoler m.v.									
1.1 Skoleområdet	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2 Landsdækkende organisationer	0	1	0	0	0	0	0	0	1
1.3 Særlige institutioner for området	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I alt	0	1	0	0	0	0	0	0	1
2. Folkeoplysningen									
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	0	112	2	0	0	0	0	0	114
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	0	2	0	0	0	0	0	0	2
2.3 Særlige foreninger og institutioner	0	17	0	0	0	0	1	0	18
I alt folkeoplysningen	0	131	2	0	0	0	1	0	134
3. Det idebetonede foreningsområde									
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	0	92	0	0	0	5	0	0	97
3.2 Friluftsliv	0	215	60	0	0	0	0	0	275
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	6	13	0	0	0	0	0	0	19
3.4 Lokalsamfund og bolig	0	16	0	0	0	0	0	0	16
3.5 Børn, familie og ligestilling	0	6	0	0	0	0	0	0	6
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	0	14	4	0	4	0	0	0	22
3.7 Det religiøse område	0	11	6	0	0	0	0	0	17
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	0	6	0	0	0	0	0	0	6
3.9 Historie og kultur	0	26	0	0	0	1	0	0	27
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	2	22	0	0	0	0	2	0	26
3.12 Andre landsforeninger	6	24	0	0	0	10	0	0	40
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.14 Særlige institutioner	9	62	2	0	3	1	0	2	79
I alt Foreningsområdet	23	513	72	0	7	17	2	2	636
4. Det frivillige sociale arbejde									
4.1 Børn, unge og familier	0	91	16	0	0	2	0	0	109
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	16	5	0	7	1	0	2	0	31
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	3	225	4	0	4	1	0	0	237
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	0	14	0	0	0	2	0	0	16
4.5 Misbrug	2	15	0	0	0	3	0	0	20
4.6 Sundhed, syge og handicappede	0	41	8	0	0	1	0	0	50
4.7 Ældre	0	14	0	0	0	0	0	0	14
4.8 Andre	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.9 Paraplyorganisationer for området	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	0	217	0	0	0	5	0	0	222
I alt det frivillige sociale arbejde	21	622	28	7	5	14	2	0	699
TOTAL	44	1267	102	7	12	31	5	2	1470

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Sverige.
Jf. Bilag III.

Fordelingen af kursusudbuddet på længde og på et nationalt og et bredere nordisk/ internationalt udbud viser flere forhold.

Tabel 3.2a: Svensk fordeling af national – nordisk/international kursusudbud for hovedområder

Sverige	Nationale		Internationale		i alt kurser
	Antal	Procent	Antal	Procent	
Tabel 3.2a					
I alt området for folkehøjskoler m.v.	1	100 %	0	0 %	1
I alt folkeoplysningen	133	99 %	1	1 %	134
I alt Foreningsområdet	615	97 %	21	3 %	636
I alt det frivillige sociale arbejde	683	98 %	16	2 %	699
I ALT	1432	97 %	38	3 %	1470

Det samlede svenske kursusudbud er som i Danmark og Norge helt overvejende nationalt orienteret, dvs. rettet mod en hjemlig målgruppe, mens kun få kurser er rettet mod en nordisk eller en bredere europæisk eller anden international målgruppe. I alt 97 % af kurserne er nationalt rettede, hvor det danske tal var 97 % og det norske tal var 96 %.

Det idebetonede foreningsliv er som i de to andre lande mindst ”nationalt” med 97 %, hvor det norske udbud af nationale kurser var på 94 % og det danske var 96 %. Men de tal kan som i den danske og norske undersøgelse være misvisende, fordi området for højskole og folkeoplysning i højere grad har nordiske paraplyorganisationer, som står for fælles nordiske kurser (se senere kap. 14). Alt i alt minder de norske og danske forhold meget om hinanden.

Tabel 3.2b: Svensk fordeling af kursustlængder for nationale kursusudbud

Sverige	Nationale					I alt kurser
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	
Tabel 3.2b						
I alt folkehøjskoleområdet o.l.	0	1	0	0	0	1
I alt folkeoplysningen	0	131	2	0	0	133
I alt Foreningsområdet	23	513	72	0	7	615
I alt det frivillige sociale arbejde	21	622	28	7	5	683
I ALT	44	1267	102	7	12	1432

Denne tabel viser sammendrag af, hvordan antallet af de nationale kurser fordeles på længden af kurser. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling.

Tabel 3.2c: Svensk procentvis fordeling af kursustlængder for nationale kursusudbud

Sverige	Nationale					I alt an del
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	
Tabel 3.2c						
I alt folkehøjskoleområdet o.l.	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100%
I alt folkeoplysningen	0 %	98 %	2 %	0 %	0 %	100%
I alt Foreningsområdet	4 %	83 %	12 %	0 %	1 %	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	3 %	91 %	4 %	1 %	1 %	100%
I ALT	3 %	88 %	7 %	0 %	1 %	100%

Fjernundervisningen benyttes både af foreningslivet og det frivillige sociale område med henholdsvis 4 % og 3 %. Det er højere end i Danmark, hvor kun foreningslivet brugte det med 1 %, og i Norge, hvor foreningslivet brugte det med 4 % og det frivillige sociale område med 1 %. Den større anvendelse i Sverige og Norge i forhold til Danmark kan skyldes forskelle i fysisk infrastruktur, hvor de større geografiske afstande i højere grad motiverer virtuel mødeaktivitet.

Den helt dominerende nationalt rettede kursusaktivitet foregår som weekendkurser eller 1-3 dages tilbud med en samlet andel på 88 %, hvor den danske andel var på 92 % og den norske andel på 91 %. Folkehøjskoleområdet og folkeoplysningen benytter næsten udelukkende denne kursuslængde, mens foreningsområdet og det frivillige sociale område har længere forløb med en vis vægt til korte ugekurser på henholdsvis 12 % og 4 %.

Tabel 3.2d: Fordeling af kursuslængder for nordiske/internationale kursusudbud

Sverige	Internationale			I alt kurser
	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
Tabel 3.2d				
I alt området for folkehøjskoler m.v.	0	0	0	0
I alt folkeoplysningen	0	1	0	1
I alt Foreningsområdet	17	2	2	21
I alt det frivillige sociale arbejde	14	2	0	16
I ALT	31	5	2	38

Denne tabel viser sammendrag af, hvordan antallet af kurser med en nordisk/internationale målgruppe fordeles på længden af kurser. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling.

Tabel 3.2e: Procentvis fordeling af kursuslængder for nordiske/internationale kursusudbud

Sverige	Internationale			I alt andel
	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
Tabel 3.2e				
I alt området for folkehøjskoler m.v.	-	-	-	-
I alt folkeoplysningen	0 %	100 %	0 %	100 %
I alt Foreningsområdet	81 %	10 %	9 %	100 %
I alt det frivillige sociale arbejde	88 %	13 %	0 %	100 %
I ALT	82 %	13 %	5 %	100 %

Tendensen er som i Norge og Danmark, at kurserne med en international målgruppe er længere end dem med en national målgruppe. Men tendensen er ikke så markant som i Danmark, hvor 47 % bestod af 4 – 7 dages kurser, og især Norge, hvor 65 % bestod af 4 – 7 dages kurser.

13.3 Kursusindhold

Tabel 3.3: Den svenske fordeling af kursusindhold

Sverige	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
Tabel 3.3													
1. Området for folkehøjskoler m.v.													
1.1 Skoleområdet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2 Landsdækkende organisationer	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
1.3 Særlige institutioner for området	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I alt	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
2. Folkeoplysningen													
2.1 Landsdækkende oplys.forbund	0	31	2	0	4	0	0	0	12	0	0	65	114
2.2 Paraplyorganisationer	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
2.3 Særlige foreninger, institutioner	1	7	0	4	2	1	0	1	0	2	0	0	18
I alt folkeoplysningen	1	39	2	4	7	1	0	1	12	2	0	65	134
3. Idebetonede foreningsområde													
3.1 Kunstbaserede amatørerområde	67	0	0	0	0	2	1	5	15	2	0	5	97
3.2 Friluftsliv	222	2	0	0	0	0	0	1	14	0	0	36	275
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	10	0	0	0	4	0	0	5	0	0	0	0	19
3.4 Lokalsamfund og bolig	5	0	0	0	2	0	0	4	4	1	0	0	16
3.5 Børn, familie og ligestilling	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2	6
3.6 Ulande, solidaritet og fred	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	8	22
3.7 Det religiøse område	3	0	0	0	0	1	2	3	8	0	0	0	17
3.8 Pædagogik, udd. og forskning	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	6
3.9 Historie og kultur	15	0	0	0	0	10	0	2	0	0	0	0	27
3.10 Samfund, internationalt sigte	6	5	0	0	7	2	0	2	0	1	0	3	26
3.12 Andre landsforeninger	0	0	2	0	6	2	0	3	5	2	0	20	40
3.13 Paraplyer landsdækkende	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.14 Særlige institutioner	0	11	0	4	22	0	0	12	18	9	0	3	79
I alt Foreningsområdet	328	22	4	6	59	17	3	39	64	15	2	77	636
4. Det frivillige sociale arbejde													
4.1 Børn, unge og familier	27	12	3	0	9	3	1	3	9	4	0	38	109
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	3	1	1	0	2	2	4	1	7	4	0	6	31
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	2	0	0	0	57	6	6	57	15	20	0	74	237
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	0	0	0	0	0	12	0	3	1	0	0	0	16
4.5 Misbrug	8	0	0	0	4	0	0	2	5	0	0	1	20
4.6 Sundhed, syge, handicappede	27	11	2	2	3	0	0	3	0	0	0	2	50
4.7 Ældre	0	0	0	0	0	0	0	1	5	4	0	4	14
4.8 Andre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.9 Paraplyorganisationer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.10 Videns- og udviklingscentre	81	27	0	0	31	19	5	4	25	20	10	0	222
I alt det frivillige sociale arbejde	148	51	6	2	106	42	16	74	67	52	10	125	699
TOTAL	477	112	12	12	172	60	19	115	143	69	12	267	1.470

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Sverige.
Jf. Bilag III.

Fordelingen af kursusindhold kan sammendrages for at vise flere forhold.

Tabel 3.3a: Fordeling af kursusindhold for hovedområder

Tabel 3.3a: Sverige	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
I alt området folkehøjskoler	0	1	0	1
I alt folkeoplysningen	46	9	79	134
I alt foreningsområdet	360	118	158	636
I alt det frivillige sociale arbejde	207	238	254	699
I ALT	613	366	491	1.470

Denne tabel viser antal kurser fordelt på de tre indholdsmæssige hovedområder. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem hovedområderne. Det skal bemærkes, at antal institutioner og kurser under højskoleområdet er så lavt, at der ikke kan drages rimelige konklusioner for dette område.

Tabel 3.3b: Procentvis fordeling af kursusindhold for hovedområder

Tabel 3.3b: Sverige	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
I alt området folkehøjskoler	0%	100%	0%	100%
I alt folkeoplysningen	34%	7%	59%	100%
I alt foreningsområdet	57%	19%	25%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	30%	34%	36%	100%
I ALT	42%	25%	33%	100%

Samlet set udgør andelen af konferencer og kurser med et mere dannelsespræget og alment idebetonet sigte 25 %, hvilket næsten svarer til den norske andel på 27 %, men som også er langt højere end den danske andel på kun 15 %. Andelen, der vægter professionsrettet kvalifikations- og kompetenceudvikling, er på 42 %, hvilket svarer til den norske andel på 41 %, og hvilket er noget lavere end den danske andel på 67 %. Andelen, der vægter management og organisationsudvikling, er på 33 %, hvilket svarer til den norske andel på 32 %, og er noget højere end den danske andel på 19 %.

Men bag disse hovedtal er der store variationer. Kurserne under det frivillige sociale område har en andel af et dannelsespræget og idebetonet indhold på 34 %, hvilket er lidt højere end den danske andel på 30 % og den norske andel på 22 %..

Hovedtendensen er som i Danmark, at foreningslivet under ét har en højere prioritering af konferencer og kurser med et idebetonet og alment indhold end de folkeoplysende områders kursusudbud.

Flere tendenser viser sig, når vi medtager underområderne for den indholdsmæssige fordeling.

Tabel 3.3c: Fordeling af kursusindhold, hovedtal og samlet procentfordeling

Sverige	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluerig, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
I i alt området højskoler	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
I alt folkeoplysningen	1	39	2	4	7	1	0	1	12	2	0	65	134
I alt Foreningsområdet	328	22	4	6	59	17	3	39	64	15	2	77	636
I alt frivillig sociale arb.	148	51	6	2	106	42	16	74	67	52	10	125	699
I alt antal	477	112	12	12	172	60	19	115	143	69	12	267	1.470

Denne tabel viser antal kurser fordelt på de 12 indholdsmæssige områder. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem disse områder.

Tabel 3.3d: Procentfordeling af kursusindhold på kategorier

Sverige	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluerig, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
I i alt området højskole	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
I alt folkeoplysningen	1%	29%	1%	3%	5%	1%	0%	1%	9%	1%	0%	49%	100%
I alt Foreningsområdet	52%	3%	1%	1%	9%	3%	0%	6%	10%	2%	0%	12%	100%
I alt frivillig sociale arb.	21%	7%	1%	0%	15%	6%	2%	11%	10%	7%	1%	18%	100%
i alt procentfordeling	32%	8%	1%	1%	12%	4%	1%	8%	10%	5%	1%	18%	100%

Indenfor hovedområdet ”uddannelse/kvalifikation” er det samlet set kurser med ”faglige kvalificering” som udgør den højeste andel på 32 %, hvor den norske andel er på 28 % og den danske andel er helt oppe på 51 % af alle kurser. Det er især foreningslivet med 52 % og det frivillige sociale område med 21 %, som vægter, at deres ansatte og frivillige får en bestemt faglig kunnen indenfor organisationens aktivitetsområde, mens folkeoplysningen ikke vægter dette. Derimod vægter folkeoplysningsområdet pædagogiske kurser. Det er iøjnefaldende, at alle områder ikke vægter kurser med ”personlig udvikling” eller ”realkompetencer og vejledning” til forskel fra det danske udbud, hvor området for folkehøjskoler og især folkeoplysning vægtede de to områder relativt højt.

Indenfor hovedområdet ”oplysning/dannelse” er det især konferencer og kurser med et ”medborgerligt” sigte, der vægtes, og det er kun det frivillige sociale område, der har en vis interesse for et mere ”livsoplysende eksistentielt” indhold, typisk af et religiøst eller humanitært indhold.

Indenfor hovedområdet ”management/organisationsudvikling” er der som i Danmark og Norge gennemgående ikke interesse for kurser om ”evaluerig, effektmåling og kvalitetsudvikling” på trods af, at det er et politisk højt prioriteret område, bl.a. også i de tilskudsvilkår, som gælder for Nordplus Voksen..

13.4 Grad af tilskud

Tabel 3.4: Grad af tilskud fra Nordplus og Grundtvig-aktionen

Sverige	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 3.4					
1. Området for folkehøjskoler m.v.					
1.1 Skoleområdet	0	0	0	-	-
1.2 Landsdækkende organisationer	2	0	0	0%	0%
1.3 Særlige institutioner for området	0	0	0	-	-
I alt	2	0	0	0%	0%
2. Folkeoplysningen					
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	8	4	2	50%	25%
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	4	0	0	0%	0%
2.3 Særlige foreninger og institutioner	10	0	3	0%	30%
I alt folkeoplysningen	22	4	5	18%	23%
3. Det idebetonede foreningsområde					
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	19	0	0	0%	0%
3.2 Friluftsliv	8	0	0	0%	0%
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	16	0	0	0%	0%
3.4 Lokalsamfund og bolig	6	0	0	0%	0%
3.5 Børn, familie og ligestilling	9	0	0	0%	0%
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	8	0	0	0%	0%
3.7 Det religiøse område	11	0	0	0%	0%
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	2	0	0	0%	0%
3.9 Historie og kultur	25	0	0	0%	0%
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	6	1	0	17%	0%
3.12 Andre landsforeninger	1	0	0	0%	0%
3.13 Paraplyer for landsdækkende foreninger	1	0	0	0%	0%
3.14 Særlige institutioner for foreningsområdet	8	0	0	0%	0%
I alt Foreningsområdet	122	1	0	1%	0%
4. Det frivillige sociale arbejde					
4.1 Børn, unge og familier	12	0	0	0%	0%
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	5	0	0	0%	0%
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	9	0	0	0%	0%
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	13	0	0	0%	0%
4.5 Misbrug	3	0	0	0%	0%
4.6 Sundhed, syge og handicappede	18	0	0	0%	0%
4.7 Ældre	2	0	0	0%	0%
4.8 Andre	1	0	0	0%	0%
4.9 Paraplyorganisationer for området	4	0	0	0%	0%
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	6	0	0	0%	0%
I alt det frivillige sociale arbejde	73	0	0	0%	0%
TOTAL	219	5	5	2%	2%

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af ikke-formel seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud i Sverige. Jf. Bilag III.

Graden af støtte kan sammendrages på hovedområder for at vise flere forhold.

Tabel 3.4a: Sammendrag af grad af tilskud fra Nordplus og Grundtvig-aktionen

Sverige	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 3.4a					
I alt området for folkehøjskoler m.v.	2	0	0	0%	0%
I alt Folkeoplysningen	22	4	5	18%	23%
I alt det idebetonede foreningsområde	122	1	0	1%	0%
I alt det frivillige sociale arbejde	73	0	0	0%	0%
I ALT	219	5	5	2%	2%

Oversigten viser, at det er folkeoplysningens landsorganisationer og andre landsdækkende institutioner, der er kommet i gang med at bruge tilskudsmulighederne både fra den nordiske Nordplus ordning med 18 % og EU's Grundtvig-aktioner med 23 %. Men den svenske aktivitet med tilskud er væsentligt lavere end både den danske folkeoplysning, hvor 29 % bruger Nordplus Voksen og 43 % Grundtvig m.v., og delvist den norske folkeoplysning, hvor 38 % bruger Nordplus Voksen, mens 5 % bruger Grundtvig-aktionen.

Det idebetonede foreningsområde og det frivillige sociale område bruger som i Danmark og Norge næsten ikke Nordplus Voksen bortset fra Foreningen Norden, og de bruger slet ikke EU's Grundtvig-aktioner. På trods af, at de som belyst tidligere i afsnit 13.2 har et kursusudbud med en større andel af ”internationale kurser”, dvs. kurser rettet til en tværnordisk, europæisk eller international målgruppe.

Det er, som nævnt under den danske og norske kortlægning, forbavsende. For foreningslivet og de frivillige sociale organisationer har jo tradition både for at arbejde med ekstern finansiering ved offentlige tilskudsordninger, fundraising og sponsering, og umiddelbart kan disse tilskudsordninger lige så vel bruges af foreningslivet som af det folkeoplysende område. Årsagerne kan være de samme som for de danske forhold. Jf. tidligere afsnit 11.4.

14. Det fællesnordiske konference- og kursusudbud

14.1 Antal og udbud

Tabel 4.1: Antal fællesnordiske organisationer og deres udbud af kurser

Fællesnordiske Tabel 4.1	Institutioner		I alt kurser	Antal udbudte kurser pr.	
	Antal	Antal m/ kurser		Institution	Institution m/ kurser
1. Området for folkehøjskoler m.v.					
1.1 Skoleområdet	1	1	5	5	5
1.2 Landsdækkende organisationer	1	1	1	1	1
1.3 Særlige institutioner for området	1	1	4	4	4
I alt området for folkehøjskoler m.v.	3	3	10	3	3
2. Folkeoplysningen					
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	8	7	18	2	3
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	3	1	1	0	1
2.3 Særlige foreninger og institutioner	6	5	81	14	16
2.3a NVL	13	9	22	2	2
I alt folkeoplysningen	30	22	122	4	6
3. Det idebetonede foreningsområde					
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	10	7	10	1	1
3.2 Friluftsliv	3	1	3	1	3
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	2	2	8	4	4
3.4 Lokalsamfund og bolig	2	2	2	1	1
3.5 Børn, familie og ligestilling	2	2	2	1	1
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	1	1	2	2	2
3.7 Det religiøse område	1	0	0	0	-
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	2	1	1	1	1
3.9 Historie og kultur	0	0	0	-	-
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	2	2	4	2	2
3.11 Andre landsforeninger	0	0	0	-	-
3.12 Paraplyer for landsdækkende foreninger	0	0	0	-	-
3.13 Særlige institutioner for foreningsområdet	17	4	6	0	2
I alt Foreningsområdet	44	23	39	1	2
4. Det frivillige sociale arbejde, landsdækkende					
4.1 Børn, unge og familier	1	1	44	44	44
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	1	1	5	5	5
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	0	0	0	-	-
4.4 Indvandrere, flygtninge og etniske mindretal	1	0	0	0	-
4.5 Misbrug	1	1	8	8	8
4.6 Sundhed, syge og handicappede	0	0	0	-	-
4.7 Ældre	0	0	0	-	-
4.8 Andre	0	0	0	-	-
4.9 Paraplyorganisationer for området	1	0	0	0	-
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	9	8	43	5	5
I alt det frivillige sociale arbejde	14	11	100	7	9
5. Særlige nordiske institutioner					
5.1. Formelle uddannelser	1	0	0	0	-
5.2 Særlige læringsinstitutioner	5	4	84	17	21
I alt særlige nordiske institutioner	6	4	84	14	21
TOTAL	97	63	355	4	6

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af fællesnordiske seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud.
Jf. Bilag IV.

Undersøgelsen af de fællesnordiske konference- og kursusudbud bygger på 97 tværnordiske organisationer og institutioner, hvor den danske undersøgelse byggede på 397, den norske på 271 og den svenske på 271 landsdækkende organisationer og institutioner.

Bemærk at der udover de fire institutionsområder – folkehøjskoler, folkeoplysning, foreningsliv og frivilligt socialt område – er medtalt et femte område for ”særlige nordiske institutioner”, der hovedsagligt hviler på tilskud fra Nordisk Ministerråd, såsom NIKK, nordisk institut for kvinde- og kønsforskning; NORDICOM, nordisk informationscenter for medie- og kommunikationsforskning; NHV, nordisk højskole for folkesundhedsvidenskab; og NJC, nordisk Journalistcenter.

Materialet er mindst lige så repræsentativt som de enkelte landes undersøgelser, da omfanget af tværnordiske institutioner er relativt lavt især indenfor foreningslivet og det frivillige sociale område.

Tabel 4.1a: Omfang af organisationer og kursusudbud for folkeoplysningen og foreningslivet

Fællesnordiske	Omfang af fællesnordiske organisationer		Omfang af kursusudbud	
	Antal	Pct.	Antal	Pct.
Tabel 4.1a				
I alt folkehøjskoleområde o.l.	3	3%	10	3%
I alt folkeoplysningen	30	31%	122	34%
I alt Foreningsområdet	44	45%	39	11%
I alt det frivillige sociale arbejde	14	14%	100	28%
I alt særlige tværnordiske institutioner	6	6%	84	24%
I ALT	97	100%	355	100%

Tabel 4.1a har sammendrag af hovedtal fra tabel 4.1. Som ved undersøgelserne af de enkelte landes udbud er hovedparten af organisationer inden for områderne for folkehøjskoler og folkeoplysningen medtalt, mens det er en relativt lavere andel af organisationer fra foreningslivet og det frivillige sociale område, som er medtalt.

Men billedet er fortsat, at antallet af de to sidstnævnte organisationstyper er højere end antallet fra højskoleområdet og folkeoplysningen. Derimod er der en mere spredt fordeling i omfanget af kursusudbud fra institutionsområderne, især har det ekstra femte område - særlige tværnordiske institutioner – et højt udbud.

Det belyses nærmere i næste tabel 4.1.b.

Tabel 4.1b: Andel og gennemsnit for kursusudbud

Fællesnordiske	Institutioner		Andel med kurser	I alt kurser	Antal udbudte kurser pr.	
	Antal	Antal m/ kurser			Institution	Institution m/ kurser
I alt folkehøjskoleområde o.l.	3	3	100%	10	3	3
I alt folkeoplysningen	30	22	73%	122	4	6
I alt Foreningsområdet	44	23	52%	39	1	2
I alt det frivillige sociale arbejde	14	11	79%	100	7	9
I alt særlige tværnordiske institutioner	6	4	67%	84	14	21
I ALT	97	63	65%	355	4	6

Samlet set har 65 % af de tværnordiske organisationer og institutioner en konference- og kursusaktivitet, og det er væsentligt højere end udbuddet fra de enkelte landes landsorganisationer og landsdækkende institutioner, hvor gennemsnittet for Danmark var 38 %, for Norge 41 % og Sverige 47 %.

Ligeledes er andelen af institutioner med en kursusaktivitet højere på de fællesnordiske niveau end for de enkelte landes tilsvarende områder. Derimod er udbuddet af kurser med et gennemsnit på 4 kurser pr. institution og 6 kurser pr. institution med et kursusudbud lavere end i de enkelte lande. Jf. næste kapitel 15.1 med sammenligning af den nordiske aktivitet.

De fællesnordiske institutioner har hermed set i forhold til de enkelte lande en højere andel, der udbyder konferencer og kurser, men modsat er udbuddet pr. institution lavere. Det kan tolkes således at det er en mere central kerneydelse for de fællesnordiske institutioner at udbyde fælles konferencer og kurser, men at de som relativt små organisationer i forhold til de nationale organisationer ikke har så høj en aktivitet. Eksempelvis prioriterer Nordisk Folkehøjskoleråd, - der udgør et fælles forum for de nordiske landes folkehøjskoleforeninger, og som er en lille organisation med få ressourcer, - at arrangere fælles konferencer og udveksling af ideer og erfaringer om brede folkeoplysende emner.

14.2 Kursuslængder og fordeling på det nationale – nordiske udbud

Tabel 4.2: Fællesnordisk fordeling kursuslængder inkl. nationale og nordiske/internationale

Fællesnordiske	Nationale					Nordiske/ Internationale			I alt kurser
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
Tabel 4.2:									
1. Området for folkehøjskoler m.v.									
1.1 Skoleområdet	0	0	0	0	0	1	4	0	5
1.2 Landsdækkende organisationer	0	0	0	0	0	1	0	0	1
1.3 Særlige institutioner for området	0	0	0	0	0	4	0	0	4
I alt området for folkehøjskoler m.v.	0	0	0	0	0	6	4	0	10
2. Folkeoplysningen									
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	0	0	0	0	0	13	4	1	18
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	0	0	0	0	0	1	0	0	1
2.3 Særlige foreninger og institutioner	0	23	0	0	0	57	1	0	81
2.3a NVL	1	0	0	0	0	21	0	0	22
I alt folkeoplysningen	1	23	0	0	0	92	5	1	122
3. Det idebetonede foreningsområde									
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	0	0	0	0	0	9	1	0	10
3.2 Friluftsliv	0	0	0	0	0	3	0	0	3
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	0	0	0	0	0	7	1	0	8
3.4 Lokalsamfund og bolig	0	0	0	0	0	2	0	0	2
3.5 Børn, familie og ligestilling	0	0	0	0	0	2	0	0	2
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	0	0	0	0	0	2	0	0	2
3.7 Det religiøse område	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	0	0	0	0	0	1	0	0	1
3.9 Historie og kultur	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	0	0	0	0	0	4	0	0	4
3.11 Andre landsforeninger	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.12 Paraplyer for landsdækkende foreninger	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.13 Særlige institutioner for foreningsområdet	0	4	0	0	0	2	0	0	6
I alt Foreningsområdet	0	4	0	0	0	33	2	0	39
4. Det frivillige sociale arbejde, landsdækkende									
4.1 Børn, unge og familier	0	0	0	0	0	0	0	44	44
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	0	0	0	0	0	5	0	0	5
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.4 Indvandrere, flygtninge og etniske mindretal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.5 Misbrug	0	0	0	0	0	8	0	0	8
4.6 Sundhed, syge og handicappede	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.7 Ældre	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.8 Andre	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.9 Paraplyorganisationer for området	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	0	0	0	0	0	38	5	0	43
I alt det frivillige sociale arbejde	0	0	0	0	0	51	5	44	100
5. I alt særlige tværnordiske institutioner									
5.1 Formelle område	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5.2 Særlige lærings institutioner	1	25	0	0	0	54	3	1	84
I alt særlige tværnordiske institutioner	1	25	0	0	0	54	3	1	84
TOTAL	2	52	0	0	0	236	19	46	355

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af fællesnordiske conference- og efteruddannelsesstilbud. Jf. Bilag IV.

Fordelingen af det fællesnordiske kursusudbud på længde og på et nationalt og et bredere nordisk/ internationalt udbud kan sammendrages for at vise flere forhold.

Tabel 4.2a: Fordeling af national – nordisk/international kursusudbud for hovedområder

Tabel 4.2a: Fællesnordiske kursusudbud	Nationale		Nordiske/ internationale		i alt kurser
	Antal	Procent	Antal	Procent	
I alt området for folkehøjskoler m.v.	0	0 %	10	100 %	10
I alt folkeoplysningen	24	20 %	98	80 %	122
I alt Foreningsområdet	4	10 %	35	90 %	39
I alt det frivillige sociale arbejde	0	0 %	100	100 %	100
I alt særlige tværnordiske institutioner	26	31 %	58	69 %	84
I ALT	54	15 %	301	85 %	355

De fællesnordiske organisationers har i forhold til de enkelte landes udbud en langt højere andel af konferencer og kurser, som er rettet til en nordisk eller international målgruppe. Gennemsnittet er på 85 %, hvor de enkelte landes gennemsnit lå omkring 3 – 4 %.

Det er logisk nok, at fællesnordiske organisationers kursusudbud også har en fællesnordisk målgruppe. Men det er ikke nogen strukturel nødvendighed. Trods alt er 15 % af de fællesnordiske organisationers udbud rettet til målgrupper i et af de nordiske lande, og omvendt tilrettelægger de nationale organisationer jo også i mindre omfang tilbud for tværnationale målgrupper.

Forskellen må snarere forklares ud fra organisationernes idebetonede formål. De fællesnordiske organisationer ser en særlig værdi i at have tilbud, hvor deltagere fra forskellige nordiske lande kan mødes på tværs af de nationale grænser, hvorimod de nationale organisationer åbenbart ikke prioriterer dette.

Tabel 4.2b: Fordeling af kursuslængder for nationale kursusudbud

Fællesnordiske Tabel 4.2b	Nationale					I alt kurser
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	
I alt folkehøjskoleområdet o.l.	0	0	0	0	0	0
I alt folkeoplysningen	1	23	0	0	0	24
I alt Foreningsområdet	0	4	0	0	0	4
I alt det frivillige sociale arbejde	0	0	0	0	0	0
I alt særlige tværnordiske institutioner	1	25	0	0	0	26
TOTAL	2	52	0	0	0	54

Denne tabel viser sammendrag af, hvordan antallet af de nationalt afgrænsede kurser fordeles på længden af kurser. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling.

Tabel 4.2c: Procentvis fordeling af kursuslængder for nationale kursusudbud

Fællesnordiske Tabel 4.2c	Nationale					I alt andel
	Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	
I alt folkehøjskoleområdet o.l.	-	-	-	-	-	-
I alt folkeoplysningen	4%	96%	0%	0%	0%	100%
I alt Foreningsområdet	0%	100%	0%	0%	0%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	-	-	-	-	-	-
I alt særlige tværnordiske institutioner	4%	96%	0%	0%	0%	100%
I ALT	4%	96%	0%	0%	0%	100%

Den helt dominerende nationalt rettede kursusaktivitet foregår som weekendkurser eller 1-3 dages tilbud med en samlet andel på 96 %, og de resterende 4 % benyttes af folkeoplysningen og de særlige tværnordiske institutioner til fjernundervisning.

Tabel 4.2d: Fordeling af kursuslængder for nordiske/internationale kursusudbud

Fællesnordiske Tabel 4.2d	Internationale			I alt kurser
	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
I alt området for folkehøjskoler m.v.	6	4	0	10
I alt folkeoplysningen	92	5	1	98
I alt Foreningsområdet	33	2	0	35
I alt det frivillige sociale arbejde	51	5	44	100
I alt særlige tværnordiske institutioner	54	3	1	58
I ALT	236	19	46	301

Denne tabel viser sammendrag af, hvordan antallet af kurser med en nordisk/internationale målgruppe fordeles på længden af kurser. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling.

Tabel 4.2e: Procentvis fordeling af kursuslængder for nordiske/internationale kursusudbud

Fællesnordiske Tabel 4.2e	Internationale			I alt andel
	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger +	
I alt området for folkehøjskoler m.v.	60%	40%	0%	100%
I alt folkeoplysningen	94%	5%	1%	100%
I alt Foreningsområdet	94%	6%	0%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	51%	5%	44%	100%
I alt særlige tværnordiske institutioner	93%	5%	2%	100%
I ALT	78%	6%	15%	100%

Tendensen er som for de enkelte landes udbud, at kurserne med en international målgruppe har en større andel af kurser på 4-7 dage end dem med en national målgruppe, især folkehøjskoleområdet benytter denne kursuslængde. Årsagen til det relativt høje tal for længere kurser under det frivillige sociale område er, at der indgår en opgørelse fra CISV International.

14.3 Kursusindhold

Tabel 4.3: Den danske fordeling af kursusindhold

Nordiske tværgående	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentfelt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluerig, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
Tabel 4.3													
1. Område for folkehøjskole m.v.													
1.1 Skoleområdet	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0	0	0	5
1.2 Landsdækkende organisationer	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
1.3 Særlige institutioner for området	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4
I alt	0	2	0	1	3	2	0	2	0	0	0	0	10
2. Folkeoplysningen													
2.1 Landsdækkende oplys.forbund	0	2	0	0	11	0	0	3	0	2	0	0	18
2.2 Paraplyorganisationer	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
2.3 Særlige foreninger, institutioner	0	9	0	0	11	6	3	0	52	0	0	0	81
2.3a NVL området	1	7	0	6	3	2	0	0	0	0	3	0	22
I alt folkeoplysningen	1	18	0	6	26	8	3	3	52	2	3	0	122
3. Idebetonede foreningsområde													
3.1 Kunstbaserede amatørerområde	2	0	0	0	0	3	0	5	0	0	0	0	10
3.2 Friluftsliv	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	3	0	0	0	1	2	0	2	0	0	0	0	8
3.4 Lokalsamfund og bolig	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
3.5 Børn, familie og ligestilling	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
3.6 Ulande, solidaritet og fred	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
3.7 Det religiøse område	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.8 Pædagogik, udd. og forskning	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
3.9 Historie og kultur	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.10 Samfund, internationalt sigte	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	4
3.11 Andre landsforeninger	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.12 Paraplyer for området	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.13 Særlige institutioner	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	6
I alt Foreningsområdet	6	0	0	0	4	13	0	16	0	0	0	0	39
4. Det frivillige sociale arbejde													
4.1 Børn, unge og familier	0	5	0	0	25	14	0	0	0	0	0	0	44
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	5
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.4 Indvandrere, etniske mindretal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.5 Misbrug	0	0	0	0	5	2	0	1	0	0	0	0	8
4.6 Sundhed, syge, handicap	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.7 Ældre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.8 Andre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.9 Paraplyorganisationer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.10 Videns- og udviklingscentre	11	4	1	0	18	4	0	4	1	0	0	0	43
I alt det frivillige sociale arbejde	11	9	1	0	53	20	0	5	1	0	0	0	100
5. Særlige nordiske institutioner													
5.1 Formelle område	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5.2 Særlige læringsinstitutioner	28	0	0	0	13	30	0	1	7	5	0	0	84
I alt særlige nordiske institutioner	28	0	0	0	13	30	0	1	7	5	0	0	84
TOTAL	46	29	1	7	99	73	3	27	60	7	3	0	355

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af fællesnordiske seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud. Jf. Bilag IV

Denne tabel sammendrager kursusudbuddets fordeling på de tre indholdsmæssige områder fra tabel 4.3..

Tabel 4.3a: Fordeling af kursusindhold for hovedområder

Fællesnordisk Tabel 4.3a	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
I alt området folkehøjskoler	3	7	0	10
I alt folkeoplysningen	25	40	57	122
I alt foreningsområdet	6	33	0	39
I alt det frivillige sociale arbejde	21	78	1	100
I alt særlige nordiske institutioner	28	44	12	84
I ALT	83	202	70	355

Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem hovedområderne.

Tabel 4.3b: Procentvis fordeling af kursusindhold for hovedområder

Fællesnordisk Tabel 4.3b	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
I alt området folkehøjskoler	30%	70%	0%	100%
I alt folkeoplysningen	20%	33%	47%	100%
I alt foreningsområdet	15%	85%	0%	100%
I alt det frivillige sociale arbejde	21%	78%	1%	100%
I alt særlige nordiske institutioner	33%	52%	14%	100%
I ALT	23%	57%	20%	100%

Samlet set udgør andelen af konferencer og kurser med et mere dannelsespræget og alment idebetonet sigte 57 %, hvilket er væsentligt højere end udbuddet i de enkelte lande med 25 % i Sverige, 27 % i Norge og kun 15 % i Danmark. Det kan hænge sammen med, at de enkelte landes landsorganisationer i højere grad arbejder med at understøtte og servicere den ”daglige forretning” for de lokalafdelinger, institutioner og skoler, der hører under deres område, mens de fællesnordiske organisationer som paraplyer i højere er friset til eller begrænset til aktiviteter, som prioriterer det fælles idebetonede sigte og mere almene temakredse for institutionsområdernes arbejde.

Alle institutionsområdernes udbud har en meget høj vægtning af det almene sigte set i forhold til de enkelte landes udbud, og som i de enkelte lande er det foreningslivets udbud, der har det højeste almene sigte. For de fællesnordiske udbud er andelen for foreningsområdet helt oppe på 85 % og det frivillige sociale område oppe på 78 %, mens folkeoplysningen kun har 33 %.

Flere tendenser viser sig, når vi medtager underområderne for den indholdsmæssige fordeling.

Tabel 4.3c: Den fællesnordiske fordeling af kursusindhold

Fællesnordisk	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vej- ledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluerig, effektiv, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
I alt området folkehøjskoler	0	2	0	1	3	2	0	2	0	0	0	0	10
I alt folkeoplysningen	1	18	0	6	26	8	3	3	52	2	3	0	122
I alt Foreningsområdet	6	0	0	0	4	13	0	16	0	0	0	0	39
I alt frivillige sociale arbejde	11	9	1	0	53	20	0	5	1	0	0	0	100
I alt særlige nordiske inst.	28	0	0	0	13	30	0	1	7	5	0	0	84
I ALT	46	29	1	7	99	73	3	27	60	7	3	0	355

Denne tabel viser antal kurser fordelt på de 12 indholdsmæssige områder. Næste tabel viser den procentmæssige fordeling mellem disse områder.

Tabel 4.3d: Den fællesnordiske procentmæssige fordeling af kursusindhold

Fællesnordisk	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt kurser
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vej- ledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluerig, effektiv, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
I alt området folkehøjskoler	0%	20%	0%	10%	30%	20%	0%	20%	0%	0%	0%	0%	100%
I alt folkeoplysningen	1%	15%	0%	5%	21%	7%	2%	2%	43%	2%	2%	0%	100%
I alt Foreningsområdet	15%	0%	0%	0%	10%	33%	0%	41%	0%	0%	0%	0%	100%
I alt frivillige sociale arbejde	11%	9%	1%	0%	53%	20%	0%	5%	1%	0%	0%	0%	100%
I alt særlige nordiske inst.	33%	0%	0%	0%	15%	36%	0%	1%	8%	6%	0%	0%	100%
I alt procentvis fordeling	13%	8%	0%	2%	28%	21%	1%	8%	17%	2%	1%	0%	100%

Indenfor hovedområdet ”oplysning/dannelse”, som omfatter 57 % af det samlede udbud, er det især det ”medborgerlige” sigte på 28 %, der vægtes, og det er det frivillige sociale område med 53 %, der topper. Det brede kulturelle sigte har også stor vægt med 21 %, og det er især foreningslivet med 33 % og de særlige nordiske institutioner med 36 %, der vægter dette område. Emner om institutionsområdets idebetonede sigte fylder 8 %, og det er det idebetonede foreningsliv, som især vægter det emne med 41 %, mens folkeoplysningen åbenbart ikke har interesse i at belyse og drøfte det idebetonede sigte med deres virke. Emner af mere eksistentiel og livsoplysende karakter har nærmest ingen interesse.

Indenfor hovedområdet ”uddannelse/kvalifikation”, som omfatter 23 % af det samlede udbud, er det samlet set faglige kvalificering” som har størst interesse med 13 %, og herunder er de

fællesnordiske organisationer for folkehøjskoler og folkeoplysning ikke interesserede i emnet, sandsynligvis fordi det varetages af de nationale organisationer. Pædagogiske emner har også en vægt med 8 %, mens emner om ”personlig udvikling” ikke spiller nogen rolle, og emner om ”realkompetencer og vejledning” spiller kun en rolle for folkehøjskolerne med 10 % og folkeoplysningen med 5 %.

Indenfor hovedområdet ”management/organisationsudvikling”, som kun omfatter 20 % af det samlede udbud, er det kun emner om organisation og ledelse, der vægtes, mens emner om ”evaluering, effektmåling og kvalitetsudvikling” ikke vægtes. På trods af, at det er et politisk højt prioriteret område, bl.a. i de tilskudsvilkår, som gælder for Nordplus Voksen, og i det mandat, som gælder for NVL, Nordisk netværk for voksnes læring. .

14.4 Grad af tilskud

Tabel 1.4: Grad af tilskud fra Nordplus og Grundtvig-aktionen

Fællesnordiske	I alt inst	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordning m.v.	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 4.4					
1. Dagskoler for folkeoplysning/ikke-formel udd.					
1.1 Skoleområdet	1	0	1	0%	100%
1.2 Landsdækkende organisationer	1	1	0	100%	0%
1.3 Særlige institutioner for området	1	0	1	0%	100%
I alt folkeoplysende dagskoler for voksne	3	1	2	33%	67%
2. Folkeoplysningen					
2.1 Landsdækkende oplysningsforbund	8	5	5	63%	63%
2.2 Paraplyorganisationer for folkeoplysningen	3	3	0	100%	0%
2.3 Særlige foreninger og institutioner	6	6	2	100%	33%
2.3a NVL	13	12	1	92%	8%
I alt folkeoplysningen	30	26	8	87%	27%
3. Det idebetonede foreningsområde					
3.1 Det kunstbaserede amatørrområde	10	0	4	0%	40%
3.2 Friluftsliv	3	0	0	0%	0%
3.3 Miljø, sundhed og forbrug	2	0	0	0%	0%
3.4 Lokalsamfund og bolig	2	0	0	0%	0%
3.5 Børn, familie og ligestilling	2	0	0	0%	0%
3.6 Ulande, solidaritets- og fredsarbejde	1	0	0	0%	0%
3.7 Det religiøse område	1	0	0	0%	0%
3.8 Pædagogik, uddannelse og forskning	2	0	0	0%	0%
3.9 Historie og kultur	0	0	0	-	-
3.10 Samfund inkl. internationalt sigte	2	1	1	50%	50%
3.11 Andre landsforeninger	0	0	0	-	-
3.12 Paraplyer for landsdækkende foreninger	0	0	0	-	-
3.13 Særlige institutioner for foreningsområdet	17	16	0	94%	0%
I alt Foreningsområdet	44	17	5	39%	11%
4. Det frivillige sociale arbejde, landsdækkende					
4.1 Børn, unge og familier	1	0	0	0%	0%
4.2 Humanitært og kirkeligt arbejde	1	0	0	0%	0%
4.3 Ulands- og nødhjælpsarbejde	0	0	0	-	-
4.4 Indvandrere, flygtninge og etniske mindretal	1	0	0	0%	0%
4.5 Misbrug	1	0	0	0%	0%
4.6 Sundhed, syge og handicappede	0	0	0	-	-
4.7 Ældre	0	0	0	-	-
4.8 Andre	0	0	0	-	-
4.9 Paraplyorganisationer for området	1	0	0	0%	0%
4.10 Videns-, støtte- og udviklingscentre	9	5	4	56%	44%
I alt det frivillige sociale arbejde	14	5	4	36%	29%
5. Særlige nordiske institutioner					
5.1 Formelle område	1	1	0	100%	0%
5.2 Særlige læringsinstitutioner	5	5	0	100%	0%
I alt særlige nordiske institutioner	6	6	0	100%	0%
TOTAL	97	55	19	57%	20%

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af fællesnordiske seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud. Jf. Bilag IV

Graden af støtte kan sammendrages på hovedområder for at vise flere forhold.

Tabel 4.4a: Oversigt grad af tilskud fra Nordplus og Grundtvig-aktionen

Fællesnordiske	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 4.4a					
I alt folkehøjskole område	3	1	2	33%	67%
I alt folkeoplysningen	30	26	8	87%	27%
I alt Foreningsområdet	44	17	5	39%	11%
I alt det frivillige sociale arbejde	14	5	4	36%	29%
I alt særlige nordiske institutioner	6	6	0	100%	0%
I ALT	97	55	19	57%	20%

De fællesnordiske organisationer og institutioner bygger i langt højere grad end de enkelte landes landsorganisationer på ekstern finansiering med 57 % fra nordiske midler og 20 % fra EU-midler især Grundtvig-aktionen, hvor de tilsvarende tal fra de enkelte lande lå på 3 % og 2 %.

For den nordiske finansiering gælder, at de "særlige nordiske institutioner" og NVL her rubriceret under folkeoplysningen helt hviler på tilskud fra Nordisk Ministerråd, mens de andre områder hovedsagligt bygger på Nordplus Voksen.

15. Sammenligninger Norden

15.1 Omfang af de skandinaviske institutioners kursusudbud

Tabel 5.1: Sammenligning af kursusudbud

Tabel 5.1		Institutioner		Andel m/ kurser	I alt kurser	Antal udbudte kurser pr.	
		Antal	Antal m/ kurser			Institution	Institution m/ kurser
DANMARK	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	15	7	47%	96	6	14
	I alt folkeoplysningen	14	7	50%	327	23	47
	I alt Foreningsområdet	250	86	34%	885	4	10
	I alt det frivillige sociale arbejde	118	51	43%	407	3	8
	I alt	397	151	38%	1715	4	11
NORGE	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	8	4	50%	76	10	19
	I alt folkeoplysningen	21	15	71%	56	3	4
	I alt Foreningsområdet	171	62	36%	435	3	7
	I alt det frivillige sociale arbejde	71	31	44%	260	4	8
	I alt	271	112	41%	827	3	7
SVERIGE	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	2	1	50%	1	1	1
	I alt folkeoplysningen	22	13	59%	134	6	10
	I alt Foreningsområdet	122	48	39%	636	5	13
	I alt det frivillige sociale arbejde	73	41	56%	699	10	17
	I alt	219	103	47%	1470	7	14
I alt Skandinavien	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	25	12	48%	173	7	14
	I alt folkeoplysningen	57	35	61%	517	9	15
	I alt Foreningsområdet	543	196	36%	1956	4	10
	I alt det frivillige sociale arbejde	262	123	47%	1366	5	11
	Total	887	366	41%	4012	5	11
Fælles Nordiske	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	3	3	100%	10	3	3
	I alt folkeoplysningen	30	22	73%	122	4	6
	I alt Foreningsområdet	44	23	52%	39	1	2
	I alt det frivillige sociale arbejde	14	11	79%	100	7	9
	I alt	91	59	65%	271	3	5

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af de skandinaviske landes og de fællesnordiske seminar-, konference- og efteruddannelses tilbud. Jf. Bilag I, II, III og IV

Samlet set har 65 % af de tværnordiske organisationer og institutioner en konference- og kursusaktivitet, og det er væsentligt højere end udbuddet fra de enkelte landes landsorganisationer og landsdækkende institutioner, hvor gennemsnittet for de tre lande er 41 %, fordelt med et gennemsnit for Danmark på 38 %, for Norge på 41 % og Sverige på 47 %.

Ligeledes er alle fire institutionsområders grad af kursusaktivitet højere for det fællesnordiske udbud end for udbuddet i de enkelte landes tilsvarende områder. Derimod er det fællesnordiske gennemsnit¹⁸⁰ på 3 kurser pr. institution og 5 kurser pr. institution med et kursusudbud lavere end i de enkelte lande.

¹⁸⁰ Her er kun medregnet de fire hovedområder i det fællesnordiske udbud tilsvarende de fire hovedområder for de tre lande. Dvs. at det femte område med særlige nordiske institutioner ikke er medregnet som i det foregående kapitel. Det femte område havde en højere kursusudbud pr. institution, og det trak gennemsnittet op. på henholdsvis 4 pr. institution og 6 kurser pr. institution med et udbud.

De fællesnordiske institutioner har hermed set i forhold til de enkelte lande en højere andel, der udbyder konferencer og kurser, men modsat er udbuddet pr. institution lavere. Det kan tolkes således at det er en mere central kerneydelse for de fællesnordiske institutioner at udbyde fælles konferencer og kurser, men at de som relativt små organisationer i forhold til de nationale organisationer ikke har så høj en aktivitet. Eksempelvis prioriterer Nordisk Folkehøjskoleråd, - der udgør et fælles forum for de nordiske landes folkehøjskoleforeninger, og som er en lille organisation med få ressourcer, - at arrangere fælles konferencer og udveksling af ideer og erfaringer om brede folkeoplysende emner.

En sammenligning af aktiviteten i landenes institutionsområder viser, at det er området for folkeoplysning, der har den højeste andel af institutioner med et kursusudbud. Det gælder både for det skandinaviske gennemsnit på 61 % og for de enkelte landes gennemsnit. Modsat er det foreningsområdet, der har den laveste andel af institutioner med et kursusudbud, og det gælder også både for det skandinaviske gennemsnit på 36 % og for de enkelte landes gennemsnit.

Det kan bemærkes, at det svenske foreningsliv og det frivillige sociale område har den højeste andel af institution med et kursusudbud med henholdsvis 39 % og 56 %. For det andet har de svenske institutioner også det højeste udbud af kurser med et gennemsnit på 7 kurser pr. institution, mens det danske gennemsnit er 4, og det norske er 3; og tilsvarende er det svenske gennemsnit også højest for institutioner, der har et udbud, med 14 kurser pr. institution, hvor det danske gennemsnit er 11 kurser og det norske gennemsnit er 7 kurser. Det høje svenske gennemsnit trækkes op af en høj aktivitet inden for foreningslivet og det frivillige sociale område.

Institutionerne inden for det svenske foreningsliv og frivillige sociale arbejde har således både den højeste andel, der udbyder kurser, og den højeste antal udbudte kurser pr. institution. Det tyder således på, at Sverige har et stærkere foreningsliv og frivilligt socialt arbejde med en generelt højere debat-, konference- og kursusaktivitet end i de to andre lande.

15.2 Kursuslængder

Tabel 5.2: Sammenligning af kursuslængder i de skandinaviske lande

Nordiske sammenligninger		Nationale					Nordiske/ Internationale			I alt kurser
		Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	
Tabel 5.2										
DANMARK	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	0	92	3	1	0	0	0	0	96
	I alt folkeoplysningen	0	325	0	1	0	0	1	0	327
	I alt Foreningsområdet	7	755	61	15	9	13	24	1	885
	I alt det frivillige sociale arbejde	0	369	25	2	5	14	2	2	407
	I alt	7	1541	89	19	14	27	27	3	1715
NORGE	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	0	67	8	0	0	1	0	0	76
	I alt folkeoplysningen	0	56	0	0	0	1	0	0	56
	I alt Foreningsområdet	17	364	30	0	0	2	21	3	435
	I alt det frivillige sociale arbejde	2	238	14	0	0	5	1	0	260
	I alt	19	725	52	0	0	9	22	3	827
SVERIGE	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	I alt folkeoplysningen	0	131	2	0	0	0	1	0	134
	I alt Foreningsområdet	23	513	72	0	7	17	2	2	636
	I alt det frivillige sociale arbejde	21	622	28	7	5	14	2	0	699
	I alt	44	1267	102	7	12	31	5	2	1470
I alt Skandinavien	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	0	160	11	1	0	1	0	0	173
	I alt folkeoplysningen	0	512	2	1	0	1	2	0	517
	I alt Foreningsområdet	47	1632	163	15	16	32	47	6	1956
	I alt det frivillige sociale arbejde	23	1229	67	9	10	33	5	2	1366
	Total	70	3533	243	26	26	67	54	8	4012
Fælles Nordiske	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	0	0	0	0	0	6	4	0	10
	I alt folkeoplysningen	1	23	0	0	0	92	5	1	122
	I alt Foreningsområdet	0	4	0	0	0	33	2	0	39
	I alt det frivillige sociale arbejde	0	0	0	0	0	51	5	44	100
	I alt	1	27	0	0	0	182	16	45	271

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af skandinaviske seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud.
Jf. Bilag I, II, III og IV.

Fordelingen af det fællesnordiske kursusudbud på længde og på et nationalt og et bredere nordisk/ internationalt udbud viser flere forhold.

Tabel 5.2a: Fordeling af kursuslængder i de skandinaviske lande

Antal fordelt over lande		Nationale					Nordiske/ Internationale			I alt kurser
Tabel 5.2a		Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	
Antal kurser	I alt Danmark	7	1541	89	19	14	27	27	3	1715
	I alt Norge	19	725	52	0	0	9	22	3	827
	I alt Sverige	44	1267	102	7	12	31	5	2	1470
	I alt Skandinavien	70	3533	243	26	26	67	54	8	4012
Procentvis fordeling	I alt Danmark	0%	90%	5%	1%	1%	2%	2%	0%	100%
	I alt Norge	2%	88%	6%	0%	0%	1%	3%	0%	100%
	I alt Sverige	3%	86%	7%	0%	1%	2%	0%	0%	100%
	I alt Skandinavien	2%	88%	6%	1%	1%	2%	1%	0%	100%
	I alt nat./internat.			97 %			3 %			100%

Alle tre skandinaviske lande har en massiv overvægt af kurser for en national målgruppe med i alt et skandinavisk gennemsnit på 97 %, hvor Sverige har 98 % og Danmark og Norge 96 %.

Under fordelingen af nationale kursuslængder har Sverige og Norge en mindre andel med fjernundervisning på 2-3 %, mens Danmark ikke benytter dette, sandsynligvis fordi rejsetiden og udgiften til fysisk mødeaktivitet er lavere. Det er de korte weekendkurser og 1-3 dages kurser, som dominerer med 88 % i snit, og så indgår en mindre del korte ugekurser med 6 % i snit, og en meget lille andel af længere kurser.

Under fordelingen af de nordiske/internationale kursuslængder udgør de korte weekendkurser/1-3 dages kurser lidt. halvdelen, mens de korte ugekurser er langt mere brugte med knap halvdelen af de internationale kurser. Den større vægt af ugekurser kan skyldes, at deltagerkredsen er mere indstillet på et længere forløb, når kurset er i udlandet, men det kan også skyldes, at tilskud fra Grundtvig-3 og Nordplus Voksen mobilitet til efteruddannelse og kursusaktivitet i udlandet er betinget af et ophold på mindst 5 dage.

Tabel 5.2c: Fordeling af kursuselængder på institutionsområder (skandinaviske lande)

Samlet Skandinaviske lande		Nationale					Nordiske/ Internationale			I alt kurser
Tabel 5.2c		Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	
Antal kurser	I alt højskoleområde	0	160	11	1	0	1	0	0	173
	I alt folkeoplysning	0	512	2	1	0	1	2	0	517
	I alt foreningsområde	47	1632	163	15	16	32	47	6	1956
	I alt sociale arbejde	23	1229	67	9	10	33	5	2	1366
	Total	70	3533	243	26	26	67	54	8	4012
Procentvis fordeling	I alt højskoleområde	0%	92%	6%	1%	0%	1%	0%	0%	100%
	I alt folkeoplysning	0%	99%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	I alt foreningsområde	2%	83%	8%	1%	1%	2%	2%	0%	100%
	I alt sociale arbejde	2%	90%	5%	1%	1%	2%	0%	0%	100%
	Total	2%	88%	6%	1%	1%	2%	1%	0%	100%

Den samlede skandinaviske fordeling på institutionsområder viser bl.a.

- at det kun er foreningsområdet og det frivillige sociale områdes landsorganisationer, der benytter fjernundervisning i deres kursus- og konferencevirksomhed.
- at folkeoplysningens landsorganisationer har under 1 % internationalt rettede kurser, mens foreningslivet giver dem den højeste vægt med 4 %.
- at under det nationale udbud vægter folkeoplysningen de korte weekendkurser og 1- 3 dages kurser med 99 %, mens foreningslivet er det område der vægter korte ugekurser mest 8 % og sammen med det frivillige sociale område også giver de længere kurser en vis vægt med 2 %.

Tabel 5.2b: Sammenligning af kursustlængder for udbud i lande og fællesnordiske udbud

Antal fordelt over lande		Nationale					Nordiske/ Internationale			I alt kurser
Tabel 5.2b		Fjernunder- visning	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	1 mdr +	weekend, 1-3 dage	4-7 dage	2-4 uger	
Antal kurser	I alt Skandinavien	70	3533	243	26	26	67	54	8	4012
	I alt fællesnordiske	1	27	0	0	0	182	16	45	271
Procentvis fordeling	I alt Skandinavien	2%	88%	6%	1%	1%	2%	1%	0%	100%
	I alt fællesnordiske	0%	10%	0%	0%	0%	67%	6%	17%	100%

I sagens natur har de fællesnordiske organisationer et kursusudbud, som er langt mere nordisk eller internationalt orienteret. De nationalt rettede kurser udgør kun 10 %, og de er samlet om de korte kurser med weekendforløb eller 1-3 dages forløb. De internationale kursusudbud, der har en vægt på 90 %, har relativ stor spredning med 67 % på de korte forløb, 6 % på ugekurser og 17 % på længere tilbud.

De tre landes udbud, der er samlet i det skandinaviske gennemsnit, er i alt overvejende grad nationalt rettede med 97 % af det samlede udbud, og herunder ligger hovedvægten på de korte forløb med 88 %, mens ugekurserne fylder 6 % og de længere forløb 2 %.

Det alder således til, at de nationalt funderede institutioner er meget lidt orienteret mod international mobilitet på trods af, at internationaliseringen er politisk prioriteret og politisk støttet gennem tilskudsordninger som Nordplus Voksen og Grundtvig-aktionen. Derimod har det nordiske og internationale samarbejde en høj prioritering hos de fællesnordiske institutioner.

Det kunne begrunde, at man fra politisk side i højere grad prioriterede særlige tilskudsordninger til etablering og drift af sådanne tværnationale organisationer. Men det er ikke tilfældet. Tværtimod blev den nuværende Nordplus Voksen ordning fra 2004 finansieret ved at inddrage de faste bloktilskud til de fællesnordiske organisationer inden for folkeoplysningens område og ved at nedlægge Nordens folkelige Akademi, som trods alt havde en omfattende fælles nordisk kursus- og konferencevirksomhed.

15.3 Kursusindhold

Tabel 5.3: Sammenligning af kursusindholdets fordeling

Nordisk sammenligning		Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt indhold
Tabel 5.3		Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser	
DANMARK	I alt folkehøjskoleområde	10	12	6	10	8	8	2	3	17	0	0	20	96
	I alt folkeoplysningen	149	7	47	48	1	1	0	2	32	26	1	13	327
	I alt foreningsområdet	524	67	0	11	24	26	47	11	54	0	0	121	885
	I alt frivillige sociale arbejde	195	38	10	12	66	20	31	9	9	1	0	28	407
	I alt	878	124	63	81	99	55	80	25	112	27	1	182	1.715
NORGE	I alt folkehøjskoleområde	11	4	8	6	4	3	0	3	21	0	0	16	76
	I alt folkeoplysningen	9	16	2	5	5	2	0	4	10	2	1	1	56
	I alt foreningsområdet	124	26	6	7	42	49	15	42	43	7	0	76	435
	I alt frivillige sociale arbejde	85	20	12	0	13	8	9	27	22	6	0	58	260
	I alt	229	66	28	18	64	62	24	76	96	15	1	151	827
SVERIGE	I alt folkehøjskoleområde	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	I alt folkeoplysningen	1	39	2	4	7	1	0	1	12	2	0	65	134
	I alt foreningsområdet	328	22	4	6	59	17	3	39	64	15	2	77	636
	I alt frivillige sociale arbejde	148	51	6	2	106	42	16	74	67	52	10	125	699
	I alt	477	112	12	12	172	60	19	115	143	69	12	267	1.470
SKANDINAVIEN	I alt folkehøjskoleområde	21	16	14	16	12	11	2	7	38	0	0	36	173
	I alt folkeoplysningen	159	62	51	57	13	4	0	7	54	30	2	79	517
	I alt foreningsområdet	976	115	10	24	125	92	65	92	161	22	2	274	1956
	I alt frivillige sociale arbejde	428	109	28	14	185	70	56	110	98	59	10	211	1366
	Total	1584	302	103	111	335	177	123	216	351	111	14	600	4012
FÆLLES NORDISK	I alt folkehøjskoleområde	0	2	0	1	3	2	0	2	0	0	0	0	10
	I alt folkeoplysningen	1	18	0	6	26	8	3	3	52	2	3	0	122
	I alt foreningsområdet	6	0	0	0	4	13	0	16	0	0	0	0	39
	I alt frivillige sociale arbejde	11	9	1	0	53	20	0	5	1	0	0	0	100
	I alt	18	29	1	7	86	43	3	26	53	2	3	0	271

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af skandinaviske seminar-, konference- og efteruddannelsesstilbud.
Jf. Bilag I, II, III og IV.

Næste tabel giver et procentvist sammendrag af, hvordan kursusudbuddet fordeles på de indholdsmæssige kategorier.

Tabel 5.3b: Procentvis fordeling af kursusindholdet

Procent fordeling	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt	
	Faglig kvalificering	Pædagogik metoder	Personlig udvikling	Realkompetencer, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Kommunikation, ,medier, pr	Evaluerig, effekt, kvalitetsstyring	Leder- og tillidsmandskurser		
Tabel 5.3b														
	I alt Danmark	51%	7%	4%	5%	6%	3%	5%	1%	7%	2%	0%	11%	100%
		67%				15%				19%				
I alt Norge	28%	8%	3%	2%	8%	7%	3%	9%	12%	2%	0%	18%	100%	
		41%				27%				32%				
I alt Sverige	32%	8%	1%	1%	12%	4%	1%	8%	10%	5%	1%	18%	100%	
		42%				25%				33%				
I alt Skandinavien	39%	8%	3%	3%	8%	4%	3%	5%	9%	3%	0%	15%	100%	
		53%				20%				27%				
I alt fællesnordiske udbud	7%	11%	0%	3%	32%	16%	1%	10%	20%	1%	1%	0%	100%	
		20%				58%				21%				

De tre landes gennemsnitlige fordeling på de tre hovedområder er 53 % på et uddannelsespræget indhold, 20 % på et dannelsespræget indhold og 27 % på et managementpræget indhold. Det er det danske udbud, som har den laveste andel af et dannelsespræget indhold på 15 %, mens Norge ligger på 27 % og Sverige på 25 %.

Under landenes fordeling på de 12 indholdsmæssige kategorier ses,

- at det er den ”faglige kvalificering”, der ligger højest samlet set med 39 % og især i Danmark med 51 %,
- at Danmark ligger højest med et udbud inden for ”personlig udvikling” og ”realkompetencer” med henholdsvis 4 % og 5 %,
- at Sverige ligger har den højeste andel af kurser med et medborgerligt sigte på 12 %, og Norge har den højeste andel af kurser med et idebetonet sigte på 9 %, mens Danmark har den højeste andel af kurser med et eksistentielt livsoplysende sigte på 5 %.
- at kurser om organisationsudvikling samlet har en pæn vægt med 9 %, mens kurser om evaluering, effektmåling og kvalitetssikring trods den høje politiske prioritering har en meget lav vægt med under 1 % samlet set.

Det fællesnordiske kursusudbuds fordeles sig meget anderledes end landenes udbud. Det fællesnordiske udbuds fordeling på de tre hovedområder giver 58 % med et dannelsespræget indhold, mens det uddannelsesprægede og managementprægede sigte kun får omkring 20 %.

Den højere vægtning af kurser med et alment sigte kan hænge sammen med, at de enkelte landes landsorganisationer i højere grad arbejder med at understøtte og servicere den ”daglige forretning” for de lokalafdelinger, institutioner og skoler, der hører under deres område, mens de fællesnordiske organisationer som paraplyer i højere er frisat til eller begrænset til aktiviteter, som prioriterer det fælles idebetonede sigte og mere almene temakredse for institutionsområdernes arbejde.

Fordelingen på de tolv kategorier viser, at under dannelsesområdet fylder kurser med et medborgerligt sigte mest med 32 %, og under området for uddannelse er det emner om pædagogisk metode, der fylder mest med 11 %. Inden for området for management vægtes emner om organisationsudvikling højt med 20 %, mens kurser for ledere og tillidsfolk ikke fylder noget, da disse kurser kun har vægt i en national ramme.

Tabel 5.3d: De tre landes procentvise fordeling af kursusindholdet på områder

Skandinavien	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt
	Faglig kvalifikation	Pædagogik	Personlig udvikling	Realkomp, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Komm., medier, pr	Evaluerig, effekt, kvalitetsstrying	Leder- og tillidsmandskurser	
I alt folkehøjskoleområde	12%	9%	8%	9%	7%	6%	1%	4%	22%	0%	0%	21%	100%
	38 %				19 %				43 %				
I alt folkeoplysningen	31%	12%	10%	11%	3%	1%	0%	1%	10%	6%	0%	15%	100%
	64 %				5 %				31 %				
I alt foreningsområdet	50%	6%	1%	1%	6%	5%	3%	5%	8%	1%	0%	14%	100%
	58 %				19 %				23 %				
I alt sociale arbejde	31%	8%	2%	1%	14%	5%	4%	8%	7%	4%	1%	15%	100%
	42 %				31 %				27 %				
I alt de tre lande	39%	8%	3%	3%	8%	4%	3%	5%	9%	3%	0%	15%	100%
	53 %				20 %				27 %				

Denne tabel viser den procentvise fordeling af landenes samlede fordeling af kursusindholdet på de fire ikke-formelle institutionsområder: Folkehøjskoler, folkeoplysning, idebetonet foreningsliv og frivilligt socialt arbejde.

Samlet set vægtes kurser med et dannelsespræget sigte kun med 20 %, men det frivillige sociale område vægter det højest med 31 %, og i midten ligger folkehøjskoleområdet og foreningslivet med 19 %, mens folkeoplysningen vælter det lavest med 5 %. Det er kurser med et medborgerligt sigte der vægtes relativt højest af alle institutionsområderne.

Inden for kurserne med et uddannelsesmæssigt sigte vægtes kurser med et fagligt kvalificerende sigte højest med samlet 39 %, og især foreningsområdet vægter det højt med 50 % af alle dets kurser. Kurser om ”personlig udvikling” (udvikling af bløde kvalifikationer/ kompetencer) og ”realkompetencevurdering og vejledning” vægtes højt af folkeoplysningen og folkehøjskoleområdet med omkring 10 %, mens det ikke har nævneværdig vægt for foreningslivet og det frivillige sociale område. Interessant nok vægter foreningslivet og det frivillige sociale område også kurser om pædagogik højt, og det angiver at disse områder også har fokus på de folkeoplysende og læringsmæssige sider af deres virksomhed.

Inden for kurserne med et managementpræget sigte fylder kurser for ledere og tillidsfolk mest med samlet set med 15 %, og højskoleområdet vægter både dette emne og i særlig grad kurser om organisationsudvikling.

Tabel 5.3f: De fællesnordiske kursusindholds procentvise fordeling på områder

Skandinavien	Uddannelse/ kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt
	Faglig kvalifikation	Pædagogik	Personlig udvikling	Realkomp, vejledning	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org./ adm/øk/jura	Komm.,medier, pr	Evaluering, effekt, kvalitetstryk	Leder- og tillidsmandskurser	
Tabel 5.3f	0%	20%	0%	10%	30%	20%	0%	20%	0%	0%	0%	0%	100%
	30 %				70 %				0 %				
I alt folkehøjskoleområdet	1%	15%	0%	5%	21%	7%	2%	2%	43%	2%	2%	0%	100%
	21 %				32 %				47 %				
I alt foreningsområdet	15%	0%	0%	0%	10%	33%	0%	41%	0%	0%	0%	0%	100%
	15 %				85 %				0 %				
I alt sociale arbejde	11%	9%	1%	0%	53%	20%	0%	5%	1%	0%	0%	0%	100%
	21 %				78 %				1 %				
Total	7%	11%	0%	3%	32%	16%	1%	10%	20%	1%	1%	0%	100%
	20 %				58 %				22 %				

Denne tabel viser et procentvist sammendrag af, hvordan det fællesnordiske kursusindhold fordeles på institutionsområder.

De fire institutionsområder vægter samlet set det almene sigte med 58 %, og det er væsentligt højere end de enkelte landes vægtning. Foreningslivet har den højeste vægtning med 85 % og derefter kommer det frivillige sociale område med 78 % og folkehøjskoleområdet med 70 %, mens folkeoplysningen kun har 33 %.

Inden for det frivillige sociale område udgør kurser med et medborgerligt sigte 53 % af alle kurserne, og det idebetonede foreningsliv vægter kurser om det idebetonede sigte højest med 41 %. Folkehøjskoleområdet vægter også kurser om medborgerskab højest med 30 %, mens folkeoplysningen vægter kurser om organisationsudvikling højest med 43 %.

Det kan bemærkes, at de fællesnordiske organisationer fra folkehøjskoleområdet og folkeoplysningen giver kurser om ”realkompetencevurdering og vejledning” en vis vægt med henholdsvis 10 % og 5 %, mens foreningslivet og det frivillige sociale arbejde ikke vægter dette. Derimod vægter ingen af de fællesnordiske områder kurser om ”evaluering og kvalitetssikring”. På trods af at både ”realkompetencer og evaluering” generelt har en høj politisk prioritering og i særdeleshed en høj prioritet i Nordplus Voksen programmet og i mandatet for NVL, nordisk netværk for voksnes læring.

15.4 Grad af tilskud

Tabel 5.4: Sammenligning af grad af støtte fra Nordplus m.v. og Grundtvig m.v.

Sammenligning af støtte		I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
			Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 5.4						
DANMARK	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	15	1	2	7%	13%
	I alt folkeoplysningen	14	4	6	29%	43%
	I alt Foreningsområdet	250	1	0	0%	0%
	I alt det frivillige sociale arbejde	118	2	4	2%	3%
	I alt	397	8	12	2%	3%
NORGE	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	8	2	2	25%	25%
	I alt folkeoplysningen	21	8	1	38%	5%
	I alt Foreningsområdet	171	2	0	1%	0%
	I alt det frivillige sociale arbejde	71	1	0	1%	0%
	I alt	271	13	3	5%	1%
SVERIGE	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	2	0	0	0%	0%
	I alt folkeoplysningen	22	4	5	18%	23%
	I alt Foreningsområdet	122	1	0	1%	0%
	I alt det frivillige sociale arbejde	73	0	0	0%	0%
	I alt	219	5	5	2%	2%
SKANDINAVIEN	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	25	3	4	12%	16%
	I alt folkeoplysningen	57	16	12	28%	21%
	I alt Foreningsområdet	543	4	0	1%	0%
	I alt det frivillige sociale arbejde	262	3	4	1%	2%
	Total	887	26	20	3%	2%
FÆLLES NORDISK	I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	3	1	2	33%	67%
	I alt folkeoplysningen	30	26	8	87%	27%
	I alt Foreningsområdet	44	17	5	39%	11%
	I alt det frivillige sociale arbejde	14	5	4	36%	29%
	I alt *)	91	49	19	54%	21%

Anm.: *) Under de fællesnordiske kurser er ikke medtalt det ekstra femte område med de 6 særlige nordiske institutioner. Derfor er det samlede antal institutioner kun 91 og ikke 97 organisationer.

Kilde: NEA 2007: Kortlægning af skandinaviske seminar-, konference- og efteruddannelses tilbud. Jf. Bilag I, II, III og IV.

Graden af støtte kan sammendrages procentvis både på lande og på institutionsområder for at vise flere forhold.

Tabel 5.4a: Landenes grad af støtte fra Nordplus m.v. og Grundtvig m.v.

Sammenligning af støtte til lande	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 5.4a					
I alt Danmark	397	8	12	2%	3%
I alt Norge	271	13	3	5%	1%
I alt Sverige	219	5	5	2%	2%
I alt Skandinavien	887	26	20	3%	2%
I alt fællesnordiske	91	49	19	54%	21%

For de enkelte landes organisationer er andelen, der bruger tilskudsordningerne under Nordplus Voksen og Grundtvig til tværnational kursusaktivitet, meget lave. Gennemsnittet for de tre lande er 3 % for Nordplus Voksen og 2 % for Grundtvig-aktionen. Norge er bedst til at bruge Nordplus Voksen med 5 %, mens Danmark er bedst til at bruge Grundtvig-aktionen med 3 %.

Den lave andel hænger sammen med, at kursusudbuddet for landenes landsorganisationer i alt overvejende grad er rettet mod en national målgruppe (jf. afsnit 5.2, hvor andelen af nationale kurser lå på 97 %), og dermed kan disse tilskudsordninger ikke bruges.

Derimod har de fællesnordiske organisationer en langt højere andel¹⁸¹, der bruger tilskudsordningerne til tværnational kursusaktivitet med 54 %, der benytter Nordplus Voksen, og 21 %, der benytter Grundtvig-aktionen. Den højere andel hænger sammen med, at 90 % af kursusaktiviteten ved de fællesnordiske organisationer er tværnationale, og dermed er det langt mere oplagt at bruge disse tilskudsmuligheder til tværnational kursusaktivitet.

Tabel 5.4b: Grad af støtte til landenes institutionsområder

Grad af støtte til områder hele skandinavien	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 5.4b					
I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	25	3	4	12%	16%
I alt folkeoplysningen	57	16	12	28%	21%
I alt Foreningsområdet	543	4	0	1%	0%
I alt det frivillige sociale arbejde	262	3	4	1%	2%
Total	887	26	20	3%	2%

Oversigten viser, at det er folkeoplysningens landsorganisationer og andre landsdækkende institutioner, der er bedst til at bruge tilskudsmulighederne både fra den nordiske Nordplus

¹⁸¹ Det kan nævnes, at de fællesnordiske tal indgår der ikke en optælling af kurser ved de "særlige nordiske institutioner", som hviler på tilskud fra Nordisk Ministerråd uden for Nordplus Voksen ordningen.

ordning med 28 % og EU's Grundtvig-aktioner med 21 %. Området for folkehøjskoler bruger også ordningerne med henholdsvis 12 % og 16 %

Derimod bruger det idebetonede foreningsområde og det frivillige sociale område næsten ikke Nordplus Voksen og Grundtvig-aktionen. På trods af, at de som belyst tidligere i afsnit 13.2 har et kursusudbud med en større andel af ”internationale kurser”, dvs. kurser rettet til en tværnordisk, europæisk eller international målgruppe.

Det er, som nævnt under kortlægningen af de enkelte lande forbavsende. For foreningslivet og de frivillige sociale organisationer har jo tradition både for at arbejde med ekstern finansiering ved offentlige tilskudsordninger, fundraising og sponsering, og umiddelbart kan disse tilskudsordninger lige så vel bruges af foreningslivet som af det folkeoplysende område. Årsagerne kan være de samme som for de danske forhold. Jf. tidligere afsnit 11.4.

Tabel 5.4a: De fællesnordiske institutioners grad af støtte fra Nordplus m.v. og Grundtvig m.v.

Grad af støtte til områder fællesnordiske institutioner	I alt institutioner	Antal institutioner med tilskud fra henholdsvis		Andel af institutioner med tilskud fra henholdsvis	
		Nordplus-ordningen	Grundtvig-aktionen	Nordplus ordning m.v.	Grundtvig-aktionen
Tabel 5.4					
I alt folkehøjskoleområdet m.fl.	3	1	2	33%	67%
I alt folkeoplysningen	30	26	8	87%	27%
I alt Foreningsområdet	44	17	5	39%	11%
I alt det frivillige sociale arbejde	14	5	4	36%	29%
I alt	91	49	19	54%	21%

De fællesnordiske organisationer kan med deres højere andel af tværnordiske kurser bedre bruge mobilitetsprogrammerne under Nordplus Voksen og Grundtvig-aktionen.

Det er folkeoplysningens tværnationale organisationer, der har den højeste udnyttelse af Nordplus Voksen med 87 %, mens de tværnationale organisationer for folkehøjskoleområdet er bedst til at bruge Grundtvig-aktionen. Men de tværnationale organisationer fra foreningsområdet og det frivillige sociale område er også gode til at bruge ordningerne.

16. Nordplus Voksen Mobilitet

Nordplus Voksen er Nordisk Ministerråds mobilitets- og netværksprogram for voksnes læring.¹⁸² Programmets mål er at bidrage til udvikling og fornyelse inden for voksnes læring gennem etablering af netværk og samarbejde mellem nordiske aktører på området gennem forskellige mobilitetsaktiviteter og samarbejdsprojekter.

Den nye ordning for Nordplus Voksen gælder for perioden 2004 – 2007, og der blev afsat ca. 8 mio. danske kroner pr år til ordningen. Under Nordplus Voksen kan der søges om tilskud til

- mobilitet, herunder 1) forberedende møder; 2) efteruddannelse, studieophold og undervisningsophold for undervisere; og udveksling af deltagere i voksenundervisning og folkeoplysning. Kan ansøges to gange om året med frist 1. marts og 1. oktober.
- samarbejdsprojekter, herunder 1) tematiske netværksprojekter; 2) udviklingsprojekter; og 3) kortlægningsprojekter. Kan ansøges en gang om året med frist 1. marts.

Nordplus Voksen retter sig mod alle sider af voksnes læring, både inden for formel, ikke-formel og uformel læring, i regi af uddannelsesinstitutioner, foreninger og organisationer, inden for arbejdslivet og i hverdagen i øvrigt. Det er en bærende idé i Nordplus Voksen programmet, at der gennem samarbejde mellem - ikke blot forskellige lande, men også mellem aktører på tværs af de forskellige sektorer inden for voksnes læring, kan skabes synergi og udvikles nye ideer som kan bidrage til udviklingen inden for voksnes læring.

I dette kapitel undersøges mobilitetsprogrammet under Nordplus Voksen. I næste kapitel 17 undersøges programmet for samarbejdsprojekter, og i kapitel 18 belyses det samlede program. Grundlaget for undersøgelsen er Cirius' opgørelse over godkendte mobilitetsprojekter og samarbejdsarbejdsprojekter i perioden 2004 – 2007. Jf. bilag 5: Nordplus Voksen mobilitetsprojekter 2004 – 2007, NEA 2007; bilag 6A: Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 – 2007, lande og institutioner, NEA 2007; og bilag 6B. Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 – 2007, indhold, NEA 2007.

16.1 Mobilitetsprogrammets fordeling mellem aktivitetstyper

Tabel 6.1a: Oversigt aktiviteter 2004 - 2007

Antal aktiviteter	2004	2005	2006	2007	i alt	Pct.
Forberedende besøg	29	30	18	17	94	48%
Efteruddannelse	21	10	12	5	48	24%
Udveksling deltagere	22	15	12	5	54	28%
I alt	72	55	42	27	196	100%
<i>Pct.</i>	37%	28%	21%	14%	100%	

I hele perioden 2004 – 2007 har antallet af aktiviteter været domineret af ”forberedende besøg” med 48 % af alle aktiviteter, mens ”efteruddannelse” og ”udveksling af deltagere” har ligget lavere. Det samme gælder de enkelte år.

Det ses at mængden af aktiviteter i perioden var højest det første år i 2004 med 37 % af aktiviteterne for den 4-års periode, og herefter har antallet faldet til 14 % i 2007.

¹⁸² Jf. Vejledning til Nordplus Voksen. Nordisk Ministerråds mobilitets- og netværksprogram for voksnes læring 2004 – 2006, Cirius december 2003

Tabel 6.1b: Oversigt mobilitetstilskud 2004 - 2007

I alt tilskud (Dkr)	2004	2005	2006	2007	i alt	Pct.
Forberedende besøg	661.920	581.805	504.000	437.220	2.184.945	22%
Efteruddannelse	741.720	391.860	445.935	146.160	1.725.675	17%
Udveksling deltagere	1.823.641	1.866.586	1.457.190	941.430	6.088.847	61%
I alt	3.227.281	2.840.251	2.407.125	1.524.810	9.999.467	100%
<i>Pct.</i>	32%	28%	24%	15%	100%	

I hele perioden 2004 – 2007 har det bevilligede tilskud været domineret af ”udveksling af deltagere” med 61 % af det samlede tilskud, mens ”forberedende besøg” og ”efteruddannelse” har ligget lavere. Det samme gælder de enkelte år.

Det ses, at omfanget af tilskud i perioden var højest det første år i 2004 med 32 % af aktiviteterne, og herefter faldt omfanget af tilskud til 15 % i 2007.

Tabel 6.1c: Oversigt gennemsnitligt tilskud pr. mobilitetsaktivitet 2004 - 2007

Gns. beløb pr. aktivitet	2004	2005	2006	2007	i alt
Forberedende besøg	22.825	19.394	28.000	25.719	23.244
Efteruddannelse	35.320	39.186	37.161	29.232	35.952
Udveksling deltagere	82.893	124.439	121.433	188.286	112.756
I alt	44.823	51.641	57.313	56.474	51.018

Det gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet stiger fra 2004 til 2006 - 2007, så årsagen til, at det samlede tilskud falder i perioden, er, at omfanget af støttet aktivitet falder hurtigere.

Tabel 6.1d: Oversigt procentuel fordeling aktiviteter, tilskud og gennemsnit

I alt perioden 2004 - 2007	Aktiviteter		Beløb		Gns. pr. aktivitet
	i alt antal	Pct.	I alt Dkr.	Pct	Dkr.
Forberedende besøg	94	48%	2.184.945	22%	23.244
Efteruddannelse	48	24%	1.725.675	17%	35.952
Udveksling deltagere	54	28%	6.088.847	61%	112.756
I alt	196	100%	9.999.467	100%	51.018

Dette sammendrag af hovedtal for den samlede periode 2004 -2007 viser, at aktiviteten ”udveksling af deltagere” er den dyreste. Årsagen må være, at et større antal personer indgår i den enkelte aktivitet i forhold til ”forberedende besøg” og ”efteruddannelse”, som typisk kun omfatter en mindre kreds af partnere.

Sammendraget viser også, at ”efteruddannelse” er dyrere end ”forberedende besøg” pr. aktivitet. Årsagen må være, at der både indgår ekstra udgifter til finansiering af kursusprogram, og at opholdet under efteruddannelse kan være af længere varighed.

16.2 Fordeling mellem de nordiske lande

Tabel 6.2a: Aktiviteter fordelt på lande

Antal aktiviteter	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	i alt
Forberedende besøg	19	17	26	28	4	94
Efteruddannelse	6	7	11	20	4	48
Udveksling deltagere	8	3	15	15	13	54
I alt	33	27	52	63	21	196
<i>Pct.</i>	17%	14%	27%	32%	11%	100%

Befolkningstal 2006	DK	N	S	F	I	Norden
Mio.	5,4	4,6	9,0	5,3	0,3	24,6
<i>Pct.</i>	22%	19%	37%	22%	1%	100%

Relativ andel af aktivitet	DK	N	S	F	I	Norden
Forhold mellem andel af aktiviteter og andel af befolkningstal	77%	74%	73%	149%	879%	100 %

Den første tabel viser fordelingen af antal aktiviteter på de nordiske lande. Den anden tabel viser fordelingen af befolkningstal i de nordiske lande. Den tredje og sidste tabel viser forholdet mellem landenes andel af aktiviteter og andel af befolkningstal.

Det ses, at Island har en relativ meget høj andel af aktiviteter med 879 % i forhold til det nordiske gennemsnit, at Finland også har en høj andel med 149 %, mens de tre skandinaviske lande ligger noget under gennemsnittet, heraf Danmark med 77 %, Norge med 74 % og Sverige med 73 %.

Tabel 6.2b: Tilskud fordelt på lande

Fordeling af tilskud (Dkr.)	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	i alt
Forberedende besøg	576.240	449.400	454.545	589.680	115.080	2.184.945
Efteruddannelse	343.980	169.995	441.420	582.540	187.740	1.725.675
Udveksling deltagere	733.320	219.450	868.193	933.608	3.334.276	6.088.847
I alt	1.653.540	838.845	1.764.158	2.105.828	3.637.096	9.999.467
<i>Pct.</i>	17%	8%	18%	21%	36%	100%

Befolkningstal 2006	DK	N	S	F	I	Norden
Mio.	5,4	4,6	9,0	5,3	0,3	24,6
Pct. af nordiske befolkning	22%	19%	37%	22%	1%	100%

Relativ andel i tilskud	DK	N	S	F	I	Norden
Forhold mellem andel af tilskud og andel af Nordens befolkningstal	75%	45%	48%	98%	2983%	100%

Den første tabel viser fordelingen af tilskud til de nordiske lande. Den anden tabel viser fordelingen af befolkningstal i de nordiske lande. Den tredje og sidste tabel viser forholdet mellem landenes andel af tilskud og landenes andel af befolkningstal.

Det ses, at Island har en endnu højere andel af tilskud (end andel af aktiviteter) med 2983 % i forhold til det nordiske gennemsnit, og det skyldes hovedsagligt en meget høj udgift til udveksling af deltagere i regi af Foreningen Norden. Finland også har en relativ høj andel med 98 %, Blandt de tre skandinaviske lande har Danmark fået den klart højeste andel af tilskud med 75 %, og det gælder samlet og for alle de tre aktivitetsområder: besøg, efteruddannelse og udveksling, hvorimod Norge og Sverige har fået den laveste andel med henholdsvis 45 % og 48 %.

Tabel 6.2c: Gennemsnitlig tilskud pr. aktivitet i alt og for enkelte lande

Antal aktiviteter	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	i alt
Forberedende besøg	19	17	26	28	4	94
Efteruddannelse	6	7	11	20	4	48
Udveksling deltagere	8	3	15	15	13	54
I alt	33	27	52	63	21	196
<i>Pct.</i>	17%	14%	27%	32%	11%	100%

Fordeling af tilskud	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	i alt
Forberedende besøg	576.240	449.400	454.545	589.680	115.080	2.184.945
Efteruddannelse	343.980	169.995	441.420	582.540	187.740	1.725.675
Udveksling deltagere	733.320	219450	868.193	933.608	3.334.276	6.088.847
I alt	1.653.540	838.845	1.764.158	2.105.828	3.637.096	9.999.467
<i>Pct.</i>	17%	8%	18%	21%	36%	100%

Gennemsnitligt tilskud pr. aktivitet	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	i alt
Forberedende besøg	30.328	26.435	17.483	21.060	28.770	23.244
Efteruddannelse	57.330	24.285	40.129	29.127	46.935	35.952
Udveksling deltagere	91.665	73.150	57.880	62.241	256.483	112.756
I alt	50.107	31.068	33.926	33.426	173.195	51.018

Tilskuddenes forhold til samlet gennemsnit	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	i alt
Forberedende besøg	130%	114%	75%	91%	124%	100%
Efteruddannelse	159%	68%	112%	81%	131%	100%
Udveksling deltagere	81%	65%	51%	55%	227%	100%
I alt	98%	61%	66%	66%	339%	100%

Den første tabel viser landenes fordeling af antal aktiviteter. Den anden tabel viser landenes fordeling af tilskud. Den tredje tabel viser landenes gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet, og den fjerde og sidste tabel viser den forholdsmæssige fordeling af tilskud pr. aktivitet.

Det ses, at Islands gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet ligger højest både samlet med 339 % og for udveksling af deltagere med 227 %, og det må skyldes, at der indgår højere rejseudgifter til aktiviteter på Island.

Derefter kommer Danmark med et tilskud pr. aktivitet på 98 % af gennemsnittet, og det højeste tilskud pr. forberedende besøg med 130 % og pr. efteruddannelse med 159 % og med det højeste tilskud pr. udveksling på 81 % i forhold til Norge, Sverige og Finland. Bortset fra Island er Danmark således det land i Norden, der får det højeste tilskud pr. aktivitet. Hovedforklaringen er, at der typisk indgår flere partnere og deltagere i de danske mobilitetsprojekter.

16.3 Udvikling i tilskud

Tabel 6.3a: Udvikling i aktiviteter i de enkelte lande

Udvikling aktiviteter 2004 - 2007	I alt antal aktiviteter (besøg, efteruddannelse og udveksling)											
	Danmark		Norge		Sverige		Finland		Island		Hele Norden	
	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.
2004	15	45%	11	41%	17	33%	22	35%	7	33%	72	37%
2005	9	27%	8	30%	17	33%	15	24%	6	29%	55	28%
2006	8	24%	4	15%	8	15%	18	29%	4	19%	42	21%
2007	1	3%	4	15%	10	19%	8	13%	4	19%	27	14%
i alt	33	100%	27	100%	52	100%	63	100%	21	100%	196	100%

Tabellen viser, udviklingen i antal støttede aktiviteter i perioden 2004-2007 falder både samlet set og for de enkelte lande. Det ekstraordinære fald i 2007 skyldes i høj grad, at der grundet omlægning af tilskudsvilkår fra 2008 kun var én ansøgningsrunde i marts 2007 og ikke som de tidligere år to runder i marts og oktober.

Det ændrer dog ikke ved, at mængden af årlig aktivitet falder i hele perioden, fordi interessen for ordningen eller mængden af støtteværdige ansøgninger faldt i perioden.

Faldet er størst i Danmark, mens Island og Sverige har det mindste fald. Årsagen til denne forskel er uklar, men det tyder på, at de andre lande har flere gengangere blandt ansøgerne, altså en mindre kreds af institutioner som søger og får tilskud i hele perioden. Forklaringen på den forskel kendes ikke.

Tabel 6.3b: Udvikling i tilskud i de enkelte lande

Udvikling i tilskud 2004 - 2007	I alt tilskud i Dkr. (til besøg, efteruddannelse og udveksling)											
	Danmark		Norge		Sverige		Finland		Island		Hele Norden	
	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.
2004	647.850	39%	402.360	48%	619.238	35%	767.970	36%	789.863	22%	3.227.281	32%
2005	447.510	27%	238.350	28%	485.835	28%	522.743	25%	1.145.813	32%	2.840.251	28%
2006	509.460	31%	115.815	14%	373.905	21%	533.085	25%	874.860	24%	2.407.125	24%
2007	48.720	3%	82.320	10%	285.180	16%	282.030	13%	826.560	23%	1.524.810	15%
i alt	1.653.540	100%	838.845	100%	1.764.158	100%	2.105.828	100%	3.637.096	100%	9.999.467	100%

Tabellen viser udviklingen i tilskud i perioden 2004-2007 både samlet set og for de enkelte lande. Det ekstraordinære fald i 2007 skyldes som nævnt i høj grad, at der grundet omlægning af tilskudsvilkår fra 2008 kun var én ansøgningsrunde i marts 2007.

Faldet i tilskud i perioden er ikke så kraftigt som faldet i aktiviteter, bl.a. har Island et ret konstant tilskud i hele perioden. Årsagen er, som belyst i næste tabel, at tilskuddet pr. aktivitet gennemgående stiger i perioden.

Tabel 6.3c: Udvikling i gennemsnitlig tilskud i de enkelte lande

Gns. tilskud pr. aktivitet i 2004-2007	Landenes tilskud pr. aktivitet og tilskuddets forhold til det gennemsnitlige tilskud											
	Danmark		Norge		Sverige		Finland		Island		Hele Norden	
	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.
2004	43.190	86%	36.578	118%	36.426	107%	34.908	104%	112.838	65%	44.823	88%
2005	49.723	99%	29.794	96%	28.579	84%	34.850	104%	190.969	110%	51.641	101%
2006	63.683	127%	28.954	93%	46.738	138%	29.616	89%	218.715	126%	57.313	112%
2007	48.720	97%	20.580	66%	28.518	84%	35.254	105%	206.640	119%	56.474	111%
i alt	50.107	100%	31.068	100%	33.926	100%	33.426	100%	173.195	100%	51.018	100%

Tabellen viser udviklingen i det gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet i perioden 2004-2007 både samlet set og for de enkelte lande.

Samlet set stiger tilskuddet pr. aktivitet i perioden fra 88 % i 2004 til 111 % i 2007 målt i forhold til periodens gennemsnit. Men det er kun Danmark, Finland og især Island som har et stigende tilskud pr. aktivitet i perioden, mens Norge og især Sverige har et faldende tilskud pr. aktivitet i perioden. Årsagen til denne forskel er uklar.

Hovedkonklusionen er, at det samlede tilskud falder i perioden, primært fordi antallet af ansøgninger og hermed støttede aktiviteter falder i perioden. Det er forbavsende, fordi landenes interesse for og tilskud til international mobilitet i øvrigt er stigende, bl.a. i forhold til EU's Grundtvig-aktioner, herunder de to decentrale aktioner: Grundtvig-3 med stipendier til efteruddannelse og Grundtvig-2 med tilskud til læringspartnerskaber.

En forklaring kan være, at institutioner i de nordiske lande har vendt interessen mere mod det europæiske samarbejde end det nordiske samarbejde; en anden og mere sandsynlig forklaring er den simple, at de økonomiske tilskudsrammer er højere i EU-ordningerne end i de nordiske ordninger. For rent administrativt er de nordiske ordninger lige så nemme eller nemmere at arbejde med end EU's ordninger.

16.4 Fordeling på institutionsområder

I denne del af undersøgelsen er antallet af aktiviteter og tilskud i perioden 2004 – 2007 fordelt på 7 institutionsområder:

- De ikke-formelle institutioner med grundlag i det civile samfund, herunder 1) folkehøjskoler, 2) folkeoplysningen og 3) det frivillige og idebetonede foreningsliv.
- De formelle uddannelser, herunder 4) ungdomsuddannelser og korte, mellemlange og lange videregående uddannelser, og 5) de erhvervsrettede voksenuddannelser.
- Andre læringsområder, herunder 6) offentlige institutioner som museer, biblioteker, kommunale forvaltninger indenfor arbejdsmarked, uddannelse, kultur og fritid m.v., fængselsvæsenet, offentlige videnscentre etc.; og 7) faglige organisationer, specialpædagogiske interesseorganisationer og institutioner m.v.

Sigtet er at kortlægge, hvor stor en andel de ”traditionelle folkeoplysende områder” udgør af de samlede mobilitetsaktiviteter inden for Nordplus Voksen. Kategoriseringen sker ud fra den institution, som er den ansvarlige organisation for partnerkredsens aktivitet.

Tabel 6.4a: Antal aktiviteter fordelt på institutionsområder

Antal aktiviteter fordelt på type institution	Samlet 2004-2007							i alt
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civile samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Faglige org., andet	
Forberedende besøg	10	20	3	22	19	10	10	94
Efteruddannelse	7	9	2	11	8	6	5	48
Udveksling deltagere	8	3	14	19	3	5	2	54
I alt	25	32	19	52	30	21	17	196
<i>Pct.</i>	13%	16%	10%	27%	15%	11%	9%	100%

Tabellen viser den absolutte og procentvise fordeling af antal aktiviteter i perioden 2004 – 2007 på de 7 kategorier af institutionsområder. Det ses bl.a., at området for formelle uddannelser har det højeste antal aktiviteter.

Tabel 6.4b: Antal aktiviteter fordelt på institutionshovedområder

Antal aktiviteter fordelt på hovedområder	Samlet 2004-2007			i alt
	Den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv i det civile samfund	Formelt kompetencegivende grundudd., erhvervsrettede voksenuddannelser	Offentlige institutioner og faglige eller specialpæd. interesseorganisationer	
Forberedende besøg	33	41	20	94
Efteruddannelse	18	19	11	48
Udveksling deltagere	25	22	7	54
I alt	76	82	38	196
<i>Pct.</i>	39%	42%	19%	100%

Denne tabel har samlet fordelingen på de tre hovedområder. Det ses, at de traditionelle folkeoplysende miljøer med rod i civilsamfundet kun udgør 39 % af det samlede antal støttede aktiviteter, mens de formelle uddannelser og erhvervsrettede voksenuddannelser er det største område med 42 %, og offentlige institutioner og specialpædagogiske institutioner og organisationer udgør 19 %.

Tabel 6.4c: Udvikling i aktiviteter fordelt på institutionsområder

Udvikling i aktivitet	Udvikling i antal aktiviteter i perioden 2004 - 2007							
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civil samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Specialpæd. org., andet	i alt
2004	9	18	6	18	10	5	6	72
2005	9	3	6	17	6	8	6	55
2006	5	6	4	11	7	4	5	42
2007	2	5	3	6	7	4	0	27
I alt	25	32	19	52	30	21	17	196

Denne tabel viser udviklingen af antal aktiviteter i perioden 2004 – 2007 på institutionsområderne.

Tabel 6.4d: Procentuel udvikling i aktiviteter fordelt på institutionshovedområder

Udvikling i aktivitet	Udvikling i antal aktiviteter i perioden 2004 - 2007							
	Den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv i det civile samfund		Formelt kompetencegivende grundudd., erhvervsrettede voksenuddannelser		Offentlige institutioner og faglige eller specialpæd. interesseorganisationer		i alt	
	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.
2004	33	43%	28	34%	11	29%	72	37%
2005	18	24%	23	28%	14	37%	55	28%
2006	15	20%	18	22%	9	24%	42	21%
2007	10	13%	13	16%	4	11%	27	14%
I alt	76	100%	82	100%	38	100%	196	100%

Denne tabel viser udviklingen af antal aktiviteter både absolut og procentuelt i perioden 2004 – 2007 på de tre hovedområder.

Det ses, at det største forholdsmæssige fald i antal aktiviteter sker inden for det ”traditionelt folkeoplysende område”. Det kan skyldes, at områderne for formel uddannelse og offentlige myndigheder har et større organisatorisk overskud til at administrere særlige projektaktiviteter, eller at tilskudsvilkårene undervejs blev mere gunstige for deres områder, bl.a. fordi Nordplus Voksen ordningen fra 2006 gav høj prioritet til indsatsområder som ”anerkendelse af realkompetencer, kvalitetsudvikling, effektmåling, samt voksnes basisfærdigheder”, og den prioritering tilgodeser jo ikke aktiviteter med et alment folkeoplysende indhold, et foreningsbåret idebetonet sigte, foreningsprægede kulturelle og personlige mål, eller et socialt humanitært formål.

Tabel 6.4e: Tilskud fordelt på institutionsområder

Tilskud fordelt på type institution (Dkr)	Samlet 2004-2007							
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civile samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlig institution	Faglige org., andet	i alt
Forberedende besøg	236.460	554.400	70.560	417.165	422.100	207.480	276.780	2.184.945
Efteruddannelse	200.760	349.860	47.040	421.680	277.200	145.635	283.500	1.725.675
Udveksling deltagere	767.813	100.380	2.729.685	932.874	107.310	572.250	878.535	6.088.847
I alt	1.205.033	1.004.640	2.847.285	1.771.719	806.610	925.365	1.438.815	9.999.467
<i>Pct.</i>	12%	10%	28%	18%	8%	9%	14%	100%

Tabellen viser den absolutte og procentvise fordeling af tilskud i perioden 2004 – 2007 på de 7 kategorier af institutionsområder.

Det er foreningsområdet, der har fået flest midler med 28 %, og herunder er det udvekslingen af deltagere, som trækker andelen op. Mere konkret: Det er især Foreningen Nordens aktiviteter på Island, som får de store tilskud.

Det næsthøjeste tilskud er givet til de formelle uddannelser med 18 %, og derefter følger offentlige selvejende specialpædagogiske institutioner med 14 %. Området for folkehøjskoler har modtaget 12 % og folkeoplysningen kun 10 % af midlerne.

Tabel 6.4f: Tilskud fordelt på institutionshovedområder

Tilskud fordelt på hovedtype af institutioner (Dkr)	Samlet 2004-2007			i alt
	Den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv i det civile samfund	Formelle grundudd., erhvervsrettede voksenuddannelser	Offentlige institutioner, faglige eller specialpæd. interesseorganisationer	
Forberedende besøg	861.420	839.265	484.260	2.184.945
Efteruddannelse	597.660	698.880	429.135	1.725.675
Udveksling deltagere	3.597.878	1.040.184	1.450.785	6.088.847
I alt	5.056.958	2.578.329	2.364.180	9.999.467
<i>Pct.</i>	51%	26%	24%	100%

Denne tabel har samlet fordelingen af tilskud på de tre hovedområder.

Det ses, at de traditionelle folkeoplysende miljøer med rod i civilsamfundet her får 51 % af tilskuddet, selvom de kun stod for 39 % af det samlede antal aktiviteter, hvilket er lig med at det gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet indenfor dette område er højest. Årsagen til det høje gennemsnit er som nævnt, at den islandske afdeling af Forening Norden fik et enestående højt tilskud til udveksling af deltagere, og ikke at området som helhed har været begunstiget.

Tabel 6.4g: Udvikling i tilskud fordelt på institutionsområder

Udvikling i tilskud	Udvikling i antal aktiviteter i perioden 2004 - 2007							i alt
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civil samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Faglige org., andet	
2004	330.908	612.780	881.790	677.723	291.480	275.100	157.500	3.227.281
2005	446.775	107.940	1.136.730	591.151	89.460	161.280	306.915	2.840.251
2006	307.440	183.960	62.685	265.755	199.920	412.965	974.400	2.407.125
2007	119.910	99.960	766.080	237.090	225.750	76.020	0	1.524.810
i alt	1.205.033	1.004.640	2.847.285	1.771.719	806.610	925.365	1.438.815	9.999.467

Denne tabel viser udviklingen af tilskud i perioden 2004 – 2007 på institutionsområderne.

Tabel 6.4h: Procentuel udvikling i tilskud fordelt på institutionshovedområder

Procentuel udvikling i tilskud	Udvikling i antal aktiviteter i perioden 2004 - 2007							
	Den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv i det civile samfund		Formelt kompetencegivende grundudd., erhvervsrettede voksenuddannelser		Offentlige institutioner og faglige eller specialpæd. interesseorganisationer		i alt	
	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.
2004	1.825.478	36%	969.203	38%	432.600	18%	3.227.281	32%
2005	1.691.445	33%	680.611	26%	468.195	20%	2.840.251	28%
2006	554.085	11%	465.675	18%	1.387.365	59%	2.407.125	24%
2007	985.950	19%	462.840	18%	76.020	3%	1.524.810	15%
I alt	5.056.958	100%	2.578.329	100%	2.364.180	100%	9.999.467	100%

Denne tabel viser udviklingen af tilskud både absolut og procentuelt i perioden 2004 – 2007 på de tre hovedområder.

Det samlede tilskud falder i hele perioden, men ikke så meget som antallet af aktiviteter, og det skyldes, at det gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet stiger i perioden.

Umiddelbart sker det største fald i perioden inden for de ”offentlige myndigheder”, men modsat var der et ekstraordinært højt tilskud til dette område i 2006. Den frie folkeoplysning fik den største andel i 2007, men stod lavt i 2006.

Der er ikke nogen entydig tendens i faldet indenfor hovedområderne, og det kan hænge sammen med, at der kun var en tilskudsrunde i 2007.

17. Nordplus Voksen samarbejdsprojekter

Nordplus Voksens program samarbejdsprojekter omfatter 1) tematiske netværksprojekter; 2) udviklingsprojekter; og 3) kortlægningsprojekter. Der kan ansøges en gang om året med frist 1. marts.

Grundlaget for undersøgelsen er Cirius' opgørelse over godkendte mobilitetsprojekter og samarbejdsarbejdsprojekter i perioden 2004 – 2007. Jf. bilag 6A: Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 - 2007, lande og institutioner, NEA 2007 og bilag 6B: Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 – 2007, indhold, NEA 2008

17.1 Fordeling mellem aktivitetstyper

Tabel 7.1a: Oversigt antal samarbejdsprojekter i 2004 - 2007

Antal projekter	2004	2005	2006	2007	i alt	Pct.
Tematiske netværk	12	8	8	6	34	44%
Udviklingsprojekter	5	16	6	6	33	43%
Kortlægningsprojekter	1	1	5	3	10	13%
I alt	18	25	19	15	77	100%
<i>Pct.</i>	23%	32%	25%	19%	100%	

I hele perioden 2004 – 2007 har antallet af ”tematiske netværk” og ”udviklingsprojekter” udgjort henholdsvis 44 % og 43 %, mens ”kortlægningsprojekterne” kun har udgjort 13 %.

Det ses, at i perioden var der flest samarbejdsprojekter i 2005, og at der kun er tale om et mindre fald i den samlede periode.

Tabel 7.1b: Oversigt tilskud til samarbejdsprojekter i 2004 - 2007

I alt tilskud (Dkr)	2004	2005	2006	2007	i alt	Pct.
Tematiske netværk	1.293.600	904.470	1.226.295	915.600	4.339.965	25%
Udviklingsprojekter	1.380.330	5.068.350	1.293.600	2.445.870	10.188.150	58%
Kortlægningsprojekter	286.650	275.100	1.512.000	970.200	3.043.950	17%
I alt	2.960.580	6.247.920	4.031.895	4.331.670	17.572.065	100%
<i>Pct.</i>	17%	36%	23%	25%	100%	

I hele perioden 2004 – 2007 har det bevilligede tilskud især vægtet ”udviklingsprojekter” med i alt 58 %, mens de ”tematiske netværk” modtog 25 % og ”kortlægningsprojekterne” 17 % af det samlede tilskud.

I perioden toppede det samlede tilskud i 2005, og der tegner sig ikke noget samlet fald i perioden. Derimod har fordelingen inden for projekttypene varieret meget fra år til år.

Tabel 7.1c: Oversigt gennemsnitlig tilskud pr. aktivitet 2004 - 2007

Gns. beløb pr. projekt	2004	2005	2006	2007	i alt
Tematiske netværk	107.800	113.059	153.287	152.600	127.646
Udviklingsprojekter	276.066	316.772	215.600	407.645	308.732
Kortlægningsprojekter	286.650	275.100	302.400	323.400	304.395
I alt	164.477	249.917	212.205	288.778	228.209

Tilskuddet pr. samarbejdsprojekt stiger i perioden og topper i 2007 med et gennemsnit på knap 290.000 pr. projekt.

Det gennemsnitlige tilskud til udviklingsprojekter og kortlægningsprojekter i hele perioden på lidt over 300.000 kr. er væsentligt højere end det gennemsnitlige tilskud til de tematiske netværk på knap 130.000 kr.

Tabel 7.1d: Oversigt procentuel fordeling aktiviteter, tilskud og gennemsnit

I alt perioden 2004 - 2007	Projekter		Beløb		Gns. pr. projekt	
	i alt antal	Pct.	I alt Dkr.	Pct.	I alt Dkr.	Pct.
Tematiske netværk	34	44%	4.339.965	25%	127.646	56%
Udviklingsprojekter	33	43%	10.188.150	58%	308.732	135%
Kortlægningsprojekter	10	13%	3.043.950	17%	304.395	133%
I alt	77	100%	17.572.065	100%	228.209	100%

Dette sammendrag af hovedtal for den samlede periode 2004 -2007 viser, at udviklingsprojekterne fylder mest, både fordi de har et antal som næsten er lige så højt som de tematiske netværk, og fordi de har det højeste tilskud pr. projekt.

17.2 Fordeling mellem de nordiske lande

Tabel 7.2a: Antal samarbejdsprojekter fordelt på lande

Antal projekter	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	i alt
Tematiske netværk	8	9	9	7	1	34
Udviklingsprojekter	11	9	7	6	0	33
Kortlægningsprojekter	2	2	5	1	0	10
I alt	21	20	21	14	1	77
<i>Pct.</i>	27%	26%	27%	18%	1%	100%

Befolkningstal 2006	DK	N	S	F	I	Norden
Mio.	5,4	4,6	9,0	5,3	0,3	24,6
<i>Pct.</i>	22%	19%	37%	22%	1%	100%

Relativ andel af aktivitet	DK	N	S	F	I	Norden
Forhold mellem andel af aktiviteter og andel af befolkningstal	124%	139%	75%	84%	106%	100 %

Den første tabel viser fordelingen af antal samarbejdsprojekter på de nordiske lande. Den anden tabel viser fordelingen af befolkningstal i de nordiske lande. Den tredje og sidste tabel viser forholdet mellem landenes andel af projekterne og andel af befolkningstal.

Det ses, at Norge har den relativt højeste andel af antal projekter med 139 %, tæt fulgt af Danmark med 124 %. Island ligger med 106 % også over det nordiske gennemsnit, mens Finland er nede på 84 %, og Sverige er i bunden med 75 %.

Tabel 7.2b: Tilskud til samarbejdsprojekter fordelt på lande

Fordeling af tilskud	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	i alt
Tematiske netværk	1.038.660	969.990	1.356.600	790.965	183.750	4.339.965
Udviklingsprojekter	3.240.510	2.399.040	2.223.480	2.325.120	0	10.188.150
Kortlægningsprojekter	500.010	788.130	1.305.780	219.870	0	2.813.790
I alt	4.779.180	4.157.160	4.885.860	3.335.955	183.750	17.341.905
<i>Pct.</i>	28%	24%	28%	19%	1%	100%

Befolkningstal 2006	DK	N	S	F	I	Norden
Mio.	5,4	4,6	9,0	5,3	0,3	24,6
Pct. af nordiske befolkning	22%	19%	37%	22%	1%	100%

Relativ andel i tilskud	DK	N	S	F	I	Norden
Forhold mellem andel af aktiviteter og andel af Nordens befolkningstal	126%	128%	77%	89%	87%	100 %

Den første tabel viser fordelingen af projektilskud til de nordiske lande. Den anden tabel viser fordelingen af befolkningstal i de nordiske lande. Den tredje og sidste tabel viser forholdet mellem landenes andel af projektilskuddet og landenes andel af Nordens samlede befolkningstal.

Der viser sig næsten det samme billede som for antallet af aktiviteter. Norge har den relativt højeste andel af projektmidlerne med 128 %, tæt fulgt af Danmark med 126 %, mens de øvrige lande ligger under det nordiske gennemsnit med Finland på 89 %, Island på 87 % og Sverige atter i bunden med 77 %.

Til forskel fra mobilitetsaktiviteterne udviser Island ikke nogen ekstraordinær aktivitet inden for samarbejdsprojekterne, hverken med hensyn til antal eller tilskud.

17.3 Udvikling i tilskud

Tabel 7.3a: Udvikling i aktiviteter i de enkelte lande

Udvikling aktiviteter i 2004 - 2007	I alt antal samarbejdsprojekter 2004-2007											
	Danmark		Norge		Sverige		Finland		Island		Hele Norden	
	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.
2004	5	24%	4	20%	3	14%	5	36%	1	100%	18	23%
2005	9	43%	9	45%	4	19%	3	21%	0	0%	25	32%
2006	3	14%	7	35%	6	29%	3	21%	0	0%	19	25%
2007	4	19%	0	0%	8	38%	3	21%	0	0%	15	19%
i alt	21	100%	20	100%	21	100%	14	100%	1	100%	77	100%

Tabellen viser, udviklingen i antal samarbejdsprojekter i perioden 2004-2007 falder især fra et højdepunkt i 2005. Men der indgår ikke samme markante fald i 2007, som i tilfældet med mobilitetsaktiviteterne, og det skyldes bl.a., at der i 2007 som i de foregående år fortsat kun var en årlig ansøgningsrunde i marts måned

Det ændrer dog ikke ved, at mængden af årlig aktivitet falder væsentligt i perioden fra 2005, og at Danmark og især Norge fra et relativt højt niveau i 2005 har det største fald i perioden 2005 – 2007.

Tabel 7.3b: Udvikling i tilskud i de enkelte lande

Udvikling i tilskud 2004 - 2007	I alt tilskud til samarbejdsprojekter, DKR.											
	Danmark		Norge		Sverige		Finland		Island		Hele Norden	
	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.
2004	757.260	16%	701.190	17%	793.590	16%	524.790	16%	183.750	100%	2.960.580	17%
2005	2.309.790	48%	1.740.690	42%	1.286.670	26%	910.770	27%	0	0%	6.247.920	36%
2006	727.020	15%	1.715.280	41%	1.128.330	23%	461.265	14%	0	0%	4.031.895	23%
2007	985.110	21%	0	0%	1.677.270	34%	1.439.130	43%	0	0%	4.101.510	24%
i alt	4.779.180	100%	4.157.160	100%	4.885.860	100%	3.335.955	100%	183.750	100%	17.341.905	100%

Tabellen viser, at udviklingen i tilskud i perioden 2004-2007 er ret stabilt med et højdepunkt i 2005, grundet det højere antal projekter.

Men udviklingen skifter meget fra land til land. Norge modtager store tilskud i 2005 og 2006, men ingen tilskud i 2007. Sverige og især Finland får sine højeste tilskud i 2007. Island modtager kun tilskud i 2004, og Danmark har sit højeste tilskud i 2005.

Tabel 7.3c: Udvikling i gennemsnitlig tilskud i de enkelte lande

Gns. tilskud pr. aktivitet 2004 - 2007	I alt tilskud til samarbejdsprojekter, DKR.											
	Danmark		Norge		Sverige		Finland		Island		Hele Norden	
	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.	Kr.	Pct.
2004	151.452	67%	175.298	84%	264.530	114%	104.958	44%	183.750	100%	164.477	73%
2005	256.643	113%	193.410	93%	321.668	138%	303.590	127%	0	0%	249.917	111%
2006	242.340	106%	245.040	118%	188.055	81%	153.755	65%	0	0%	212.205	94%
2007	246.278	108%	-	-	209.659	90%	479.710	201%	0	0%	273.434	121%
i alt	227.580	100%	207.858	100%	232.660	100%	238.283	100%	183.750	100%	225.220	100%

Tabellen viser udviklingen i det gennemsnitlige tilskud pr. samarbejdsprojekt i perioden 2004-2007 både samlet set og for de enkelte lande.

Samlet set stiger tilskuddet pr. projekt i perioden fra 73 % i 2004 til 121 % i 2007 målt i forhold til periodens gennemsnit, men der er ikke tale om nogen jævn stigning i de enkelte lande.

Det er Danmark og især Finland, som har det højeste tilskud pr. projekt i 2007, mens tilskuddet falder i Sverige fra et højt niveau i 2005. Norge modtager ikke tilskud i 2007, og Island kun i 2005.

Konklusionen på dette afsnit 17.3 om udviklingen i tilskud er hermed, at der generelt ikke er tale om en faldende interesse i de nordiske lande for samarbejdsprojekterne i Nordplus Voksen ordningen. Til forskel fra mobilitetsaktiviteterne, hvor der var en klar faldende tendens.

Det kan skyldes, at mobilitetsordningen inden for Nordplus Voksen er i hård konkurrence med de økonomisk mere favorable ordninger under EU's decentrale Grundtvig-aktioner, mens ordningen for samarbejdsprojekterne giver nogle muligheder, som er konkurrencedygtige overfor de store Grundtvig-aktioner, bl.a. er Nordplus Voksen samarbejdsprojekterne nemmere at ansøge og administrere end de centrale Grundtvig-aktioner.

17.4 Fordeling på institutionsområder

Denne undersøgelses opdeling i 7 institutionsområder følger opdelingen fra undersøgelsen af mobilitetsaktiviteten. Sigtet er at kortlægge, hvor stor en andel de ”traditionelle folkeoplysende områder” udgør af de samlede samarbejdsprojekter inden for Nordplus Voksen. Kategoriseringen sker ud fra den institution, som er den ansvarlige organisation for partnerkredsens samarbejdsprojekt.

Tabel 7.4a: Antal samarbejdsprojekter i 2004- 2007 fordelt på institutionsområder

Antal projekter fordelt på type institution	Samlet 2004 – 2007							i alt
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civile samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Specialpæd. institutioner m.fl.	
Tematiske netværk	4	6	1	5	8	3	7	34
Udviklingsprojekter	1	8	5	6	8	1	4	33
Kortlægningsprojekter	2	0	0	3	1	3	1	10
I alt	7	14	6	14	17	7	12	77
<i>Pct.</i>	9%	18%	8%	18%	22%	9%	16%	100%

Tabellen viser den absolutte og procentvise fordeling af antal samarbejdsprojekter i perioden 2004 – 2007 på de 7 kategorier af institutionsområder.

Det ses, at institutioner fra den erhvervsrettede voksenuddannelse topper med 22 %, og herefter følger området for formelle uddannelser og folkeoplysning med 18 % og specialpædagogiske institutioner med 16 %, mens offentlige institutioner og folkehøjskoler er på 9 % og institutioner fra foreningslivet er i bunden med 8 %.

Tabel 7.4b: Antal samarbejdsprojekter i 2004- 2007 fordelt på institutionshovedområder

Antal projekter fordelt på type institution	Samlet 2004-2007			i alt
	Den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv i det civile samfund	Formelt kompetencegivende grundudd., erhvervsrettede voksenuddannelser	Offentlige institutioner og faglige eller specialpæd. interesseorganisationer	
Tematiske netværk	11	13	10	34
Udviklingsprojekter	14	14	5	33
Kortlægningsprojekter	2	4	4	10
I alt	27	31	19	77
<i>Pct.</i>	35%	40%	25%	100%

Denne tabel har samlet fordelingen af antal samarbejdsprojekter på de tre institutionsmæssige hovedområder.

Det ses, at institutioner fra de traditionelle folkeoplysende miljøer med rod i civilsamfundet kun udgør 35 % af det samlede antal støttede projekter, mens de formelle uddannelser og erhvervsrettede voksenuddannelser dækker 40 %, og offentlige myndigheder og offentligt støttede specialpædagogiske institutioner m.m. udgør 25 %.

Tabel 7.4c: Udvikling i antal samarbejdsprojekter fordelt på institutionsområder

Udvikling i aktivitet	Udvikling i antal samarbejdsprojekter i perioden 2004 - 2007							
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civil samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksend.	Offentlige institutioner	Specialpæd. org., andet	i alt
2004	1	6	1	3	3	1	3	18
2005	2	7	3	5	6	1	1	25
2006	3	0	2	3	2	4	5	19
2007	1	1	0	3	6	1	3	15
I alt	7	14	6	14	17	7	12	77

Denne tabel viser udviklingen af antal samarbejdsprojekter i perioden 2004 – 2007 på institutionsområderne.

Tabel 7.4d: Procentuel udvikling i antal projekter fordelt på institutionshovedområder

Udvikling i aktivitet	Procentuel udvikling i antal samarbejdsprojekter i perioden 2004 - 2007							
	Den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv i det civile samfund		Formelt kompetencegivende grundudd., erhvervsrettede voksendannelser		Offentlige institutioner og faglige eller specialpæd. interesseorganisationer		i alt	
	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.
2004	8	30%	6	19%	4	21%	18	23%
2005	12	44%	11	35%	2	11%	25	32%
2006	5	19%	5	16%	9	47%	19	25%
2007	2	7%	9	29%	4	21%	15	19%
I alt	27	100%	31	100%	19	100%	77	100%

Denne tabel viser udviklingen af antal samarbejdsprojekter både absolut og procentuelt i perioden 2004 – 2007 på de tre hovedområder.

Samlet set er der tale om et mindre fald i antal projekter i perioden, især fra 2005 til 2007. Endvidere fordeler faldet sig forskelligt for institutionsområderne. Det største fald sker indenfor det ”traditionelt folkeoplysende område”, mens området for formelle uddannelser har en stor stigning i perioden og området for offentlige institutioner er uforandret.

Forklaringen kan, som nævnt om den faldende mobilitetsaktivitet, både være, at områderne for formel uddannelse og offentlige myndigheder har et større organisatorisk overskud til at administrere særlige projektaktiviteter, og ikke mindst at tilskudsvilkårene undervejs blev mere gunstige for deres områder, bl.a. fordi Nordplus Voksen ordningen fra 2006 gav høj prioritet til indsatsområder som ”anerkendelse af realkompetencer, kvalitetsudvikling, effektmåling, samt voksnes basisfærdigheder”, og den prioritering tilgodeser jo ikke aktiviteter med et alment folkeoplysende indhold, et foreningsbåret idebetonet sigte, foreningsprægede kulturelle og personlige mål, eller et socialt humanitært formål.

Tabel 7.4c: Tilskud til samarbejdsprojekter i 2004- 2007 fordelt på institutionsområder

Tilskud fordelt på type institution (Dkr)	Samlet 2004 – 2007							
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civile samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Specialpæd. institut.	I alt
Tematiske netværk	530.880	655.830	147.840	584.850	1.039.080	362.880	1.018.605	4.339.965
Udviklingsprojekter	62.580	2.592.870	1.893.780	1.640.520	3.032.820	209.580	756.000	10.188.150
Kortlægningsprojekter	494.970	-	-	846.930	286.650	1.232.280	183.120	3.043.950
I alt	1.088.430	3.248.700	2.041.620	3.072.300	4.358.550	1.804.740	1.957.725	17.572.065
<i>Pct.</i>	6%	18%	12%	17%	25%	10%	11%	100%

Tabellen viser den absolutte og procentvise fordeling af tilskud i perioden 2004 – 2007 på de 7 kategorier af institutionsområder.

Det er den erhvervsrettede voksenuddannelse, der får flest midler med 25 %, og dernæst folkeoplysningen med 18 % og de formelle uddannelser med 17 %, mens området for folkehøjskoler ligger i bunden med 6 %.

Tabel 7.4d: I alt tilskud i 2004- 2007 fordelt på institutionsområder

Tilskud fordelt på type institution (Dkr)	Samlet 2004-2007			
	Den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv i det civile samfund	De formelt kompetencegivende grundudd., erhvervsrettede voksenuddannelser	Offentlige institutioner, faglige eller specialpæd. interesseorganisationer	i alt
Tematiske netværk	1.334.550	1.623.930	1.381.485	4.339.965
Udviklingsprojekter	4.549.230	4.673.340	965.580	10.188.150
Kortlægningsprojekter	494.970	1.133.580	1.415.400	3.043.950
I alt	6.378.750	7.430.850	3.762.465	17.572.065
<i>Pct.</i>	36%	42%	21%	100%

Denne tabel har samlet fordelingen af tilskud på de tre hovedområder.

Det ses,

- at de traditionelle folkeoplysende miljøer med rod i civilsamfundet her kun får 36 % af tilskuddet (ligesom de kun stod for 35 % af det samlede antal projekter),
- at de formelle og erhvervsrettede uddannelser modtager 42 % af tilskuddet (hvor de stod for 40 % af det samlede antal projekter),
- at de offentlige institutioner får 21 % af det samlede tilskud (hvor de stod for 25 % af det samlede antal projekter).

Samlet set i perioden modtog hovedområdet for den frie folkeoplysning kun omkring 1/3 af de samlede tilskud, men situationen bliver endnu værre, når man ser på tendensen i perioden, hvor områdets tilskud falder markant fra en højere andel i starten til en langt lavere andel i slutningen af perioden.

Tabel 7.4g: Udvikling i tilskud fordelt på institutionsområder

Udvikling i tilskud	Udvikling i tilskud fordelt på områder i perioden 2004 - 2007							
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civil samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Faglige interesseorg., andet	i alt
2004	87.360	1.447.110	83.370	298.410	498.960	122.640	422.730	2.960.580
2005	319.200	1.707.510	1.335.390	985.740	1.563.450	209.580	127.050	6.247.920
2006	569.520	0	622.860	558.810	309.750	1.078.980	891.975	4.031.895
2007	112.350	94.080	0	1.229.340	1.986.390	393.540	515.970	4.331.670
i alt	1.088.430	3.248.700	2.041.620	3.072.300	4.358.550	1.804.740	1.957.725	17.572.065

Denne tabel viser udviklingen af tilskud i perioden 2004 – 2007 på institutionsområderne.

Tabel 7.4h: Procentuel udvikling i tilskud fordelt på institutionshovedområder

Udvikling i tilskud	Procentuel udvikling i tilskud til samarbejdsprojekter i perioden 2004 - 2007							
	Den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv i det civile samfund		Formelt kompetencegivende grundudd., erhvervsrettede voksenuddannelser		Offentlige institutioner og faglige eller specialpæd. interesseorganisationer		i alt	
	Dkr	pct.	Dkr	pct.	Dkr	pct.	Dkr	pct.
2004	1.617.840	25%	797.370	11%	545.370	14%	2.960.580	17%
2005	3.362.100	53%	2.549.190	34%	336.630	10%	6.247.920	36%
2006	1.192.380	19%	868.560	12%	1.970.955	52%	4.031.895	23%
2007	206.430	3%	3.215.730	43%	909.510	24%	4.331.670	25%
I alt	6.378.750	100%	7.430.850	100%	3.762.465	100%	17.572.065	100%

Denne tabel viser udviklingen af tilskud både absolut og procentuelt i perioden 2004 – 2007 på de tre hovedområder.

Det samlede tilskud falder ikke entydigt i perioden. Det er lidt større i 2007 end i 2006, og meget større end i 2004, men slutter lavere end toppen i 2005.

Derimod er der tale om et meget markant fald for det frie folkeoplysende hovedområde, som i 2004-05 modtog 78 % og i 2006-07 kun 22 % af områdets samlede tilskud i perioden. Til forskel fra området for ”offentlige institutioner”, der i 2004-05 modtog 24 % og i 2006-07 hele 76 % af områdets samlede tilskud i perioden, ligesom området for de formelle og erhvervsrettede uddannelser i 2004-05 modtog 45 % og i 2006-07 en andel på 55 % af det samlede tilskud i perioden.

17.5 Fordeling på projektindhold

Her undersøges samarbejdsprojekternes fordeling på indhold gennem to forskellige optikker, dels den opdeling fra lande-undersøgelsen i kapitel 11 - 15 med tre hovedkategorier, dels en en ny mere enkel med opdeling i to hovedkategorier:

Optik I: Tre hovedkategorier med 12 underkategorier (benyttet i lande-undersøgelsen)

Et uddannelsesmæssigt sigte om udvikling af kvalifikationer og kompetencer, herunder 1) faglig kvalificering, 2) pædagogiske metoder, 3) personlig udvikling/bløde kvalifikationer/kompetenceudvikling, 4) realkompetencevurdering/vejledning.

Et oplysningsmæssigt eller dannelsesmæssigt sigte, herunder 5) et medborgerligt sigte, 6) et bredt kulturelt sigte, 7) et eksistentielt sigte, 8) et idebetonet sigte (organisationens afklaring af formål og mål med virksomheden)

Et managementspræget sigte om udvikling af organisationen, herunder 9) organisations- og ledelsesværktøjer, administrativ knowhow, interessentpleje, 10) kommunikation, medier og pr, brug af IKT, 11) evaluering og kvalitetsudvikling af organisationen, 12) organisationsarbejde med oplæring af ledere, bestyrelsesmedlemmer og andre tillidsmænd.

Optik II: To hovedkategorier og 6 underkategorier

Et særligt fagligt eller erhvervsrettet sigte, herunder udvikling af 1) professionsrettede faglige kvalifikationer, 2) Konkrete erhvervsrettede kvalifikationer og kompetencer, 3) Kommunikation, organisation og ledelse og pædagogiske metoder for særlige målgrupper – med et erhvervmæssigt og beskæftigelsesfremmende sigte.

Et alment og dannelsespræget sigte, herunder prioriteringer af 4) et medborgerligt sigte (active citizenship), 5) et personligt-eksistentielt eller kulturelt sigte, 6) et alment pædagogisk sigte.

Anvendelsen af de to forskellige optikker giver et samlet mere sikkert grundlag for at vurdere, hvilken status det almene sigte har indenfor de samarbejdsprojekter, som udfoldes i regi af Nordplus Voksen ordningen.

Tabel 7.5.1a: Optik I - antal projekter fordelt på tolv indholdsmæssige kategorier

Tabel 7.5.1a: Projekter fordelt på indhold i perioden 2004-2007	Uddannelse/ Kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt
	Faglig kvalifikation	Pædagogik	Personlig udvikling	Realkomp, vejled	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org/led/adm m.v.	Komm., it, pr	Evaluerig, kvalitetsudv.	Leder- og tillids- mandskurser	
Tematiske netværk	11	3	1	4	5	2	2	0	1	3	2	0	34
	19				9				6				
Udviklingsprojekter	8	1	1	5	3	5	0	0	5	3	2	0	33
	15				8				10				
Kortlægningsprojekter	4	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	10
	6				3				1				
I alt	23	5	2	10	9	8	2	1	6	6	5	0	77
	40				20				17				

Tabellen viser den absolutte fordeling af antal projekter i 2004 – 2007 på 12 indholdsmæssige kategorier og de tre hovedkategorier. Næste tabel viser den procentvise fordeling.

Tabel 7.5.1b: Procentvis fordeling af antal projekter på tolv indholdsmæssige kategorier

Tabel 7.5.1a: Projekter fordelt på indhold i perioden 2004-2007	Uddannelse/ Kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt
	Faglig kvalifikation	Pædagogik	Personlig udvikling	Realkomp, vejled	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org/led/adm m.v.	Komm., it, pr	Evaluerig, kvalitetsudv.	Leder- og tillids- mandskurser	
Tematiske netværk	32%	9%	3%	12%	15%	6%	6%	0%	3%	9%	6%	0%	100%
	56%				26%				18%				
Udviklingsprojekter	24%	3%	3%	15%	9%	15%	0%	0%	15%	9%	6%	0%	100%
	45%				24%				30%				
Kortlægningsprojekter	40%	10%	0%	10%	10%	10%	0%	10%	0%	0%	10%	0%	100%
	60%				30%				10%				
I alt	30%	6%	3%	13%	12%	10%	3%	1%	8%	8%	6%	0%	100%
	52%				26%				22%				

Samlet set udgør projekter med et mere snævert uddannelsespræget sigte hele 52 % og projekter med et mere managementpræget sigte 22 % af det samlede antal projekter, mens projekter med et alment og mere dannelsesmæssigt sigte kun udgør 26 %.

Endvidere ses, det er den faglige og professionsrettede kvalificering, der topper med 30 % af den samlede projektaktivitet, og inden for kortlægningsprojekterne udgør de 40 %. Herefter følger emner om realkompetencevurdering og vejledning med 13 %.

Inden for det almene område står projekter om medborgerskab og kulturforståelse/kulturel identitet stærkt med henholdsvis 12 % og 10 %. Projekter om en eksistentiel præget livsoplysning er nede på 3 % samlet set; det er kun de tematiske netværk der vægter det emne. Projekter om de involverede organisationers formål eller idebetonede sigte er i bund samlet

set med 1 %; det er kun kortlægningsprojekterne, der vægter sådanne spørgsmål, mens de tematiske netværk og udviklingsprojekterne åbenbart ikke interesserer sig for det idemæssige sigte eller almene formål med deres virksomhed.

Inden for det mere managementsprægede område er det organisationsudvikling og –værktøjer samt emner om IT og medier, som er i fokus med 8 % til begge, ligesom emner om evaluering, effektmåling og kvalitetsudvikling står pænt med 6 %. Projekter om leder- og tillidsmandskurser er nede på 0 %, og det kan hænge sammen med, at projekterne udfoldes i en tværnational og tværsektormæssig ramme.

Tabel 7.5.1c: Optik II - antal projekter i 2004 – 2007 fordelt på 6 indholdsmæssige kategorier

Antal projekter fordelt på formål-mål-indhold i perioden 2004 – 2007	Fagligt og erhvervsrettet sigte			Alment sigte			I alt
	Professionsrettet faglighed	Erhvervsrettede kvalifikation og kompetence	KOL & pædagogik m. beskæftigelsesmæssigt sigte	Medborgerlig oplysning	Personlig og kulturel oplysning	Alment pædagogisk sigte	
Tematiske netværk	8	5	10	5	4	2	34
	23			11			
Udviklingsprojekter	8	4	14	3	3	1	33
	26			7			
Kortlægningsprojekter	3	0	4	1	0	2	10
	7			3			
I alt	19	9	28	9	7	5	77
	56			21			

Tabellen viser den absolutte fordeling af antal projekter i perioden 2004 – 2007 på 6 indholdsmæssige kategorier og to hovedkategorier. Næste tabel viser den procentvise fordeling.

Tabel 7.5.1d: Antal projekter procentvis fordelt på 6 indholdsmæssige kategorier

Antal projekter fordelt på formål-mål-indhold i perioden 2004 - 2007	Fagligt og erhvervsrettet sigte			Alment sigte			I alt
	Professionsrettet faglighed	Erhvervsrettede kvalifikation og kompetence	KOL & pædagogik m. beskæftigelsesmæssigt sigte	Medborgerlig oplysning	Personlig og kulturel oplysning	Alment pædagogisk sigte	
Tematiske netværk	24%	15%	29%	15%	12%	6%	100%
	68%			32%			
Udviklingsprojekter	24%	12%	42%	9%	9%	3%	100%
	79%			21%			
Kortlægningsprojekter	30%	0%	40%	10%	0%	20%	100%
	70%			30%			
I alt	25%	12%	36%	12%	9%	6%	100%
	73%			27%			

Samlet set udgør projekter med et mere snævert fagligt eller erhvervsrettet sigte hele 73 % af

det samlede antal projekter, mens projekter med et alment og mere dannelsesmæssigt sigte kun udgør 27 %, hvor dette område i optik I udgjorde 26 %.

Endvidere ses, at det er projektemner om kommunikation, organisation og ledelse, herunder specialpædagogisk knowhow i forhold til udsatte grupper, der topper med 36 % af den samlede projektaktivitet; efterfulgt af udvikling af den professionsrettede faglighed med 25 %.

Inden for det almene område har projekter om medborgerskab den højeste andel med 12 % samlet set efterfulgt af projekter om kulturelle og livsoplysende emner. Inden for det almene område er det især kortlægningsprojekterne, der vægter almene pædagogisk teoretiske spørgsmål med 20 %.

Tabel 7.5.2a: Optik I - projekttilskud fordelt på tre indholdsmæssige hovedkategorier

Antal projekter fordelt på formål-mål-indhold	2004-2007			
	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
Tematiske netværk	2.626.995	890.190	822.780	4.339.965
Udviklingsprojekter	4.774.980	2.706.690	2.706.480	10.188.150
Kortlægningsprojekter	1.926.960	888.510	228.480	3.043.950
I alt	9.328.935	4.485.390	3.757.740	17.572.065

Tabellen viser den absolutte fordeling af antal projekter i 2004 – 2007 på 12 indholdsmæssige kategorier og de tre hovedkategorier. Næste tabel viser den procentvise fordeling.

Tabel 7.5.2b: Procentvis fordeling af projekttilskud på tre indholdsmæssige hovedkategorier

Antal projekter fordelt på formål-mål-indhold	2004-2007			
	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
Tematiske netværk	61%	21%	19%	100%
Udviklingsprojekter	47%	27%	27%	100%
Kortlægningsprojekter	63%	29%	8%	100%
I alt	53%	26%	21%	100%

Inden for de tre hovedområder er det samlede tilskud fordelt med hele 53 % på projekter med et mere snævert uddannelsespræget sigte, og 21 % på projekter med et managementspræget sigte, mens projekter med et alment og mere dannelsesmæssigt sigte kun udgør 26 %, eller ca. ¼ svarende til andelen af antal projekter.

Næste tabel angiver tilskuddets procentvise fordeling på de tolv kategorier.

Tabel 7.5.2c: Procentvis fordeling af projekttilskud på tolv indholdsmæssige kategorier

Tabel 7.5a: Projekter fordelt på indhold i perioden 2004-2007	2004 – 2007												I alt
	Uddannelse/ Kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				
	Faglig kvalifikation	Pædagogik	Personlig udvikling	Realkomp. vejled	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org/led/adm m.v.	Komm., it, pr	Evaluerig, kvalitetsudv.	Leder- og tillidsmandskurser	
Tematiske netværk	37%	8%	2%	13%	10%	5%	6%	0%	3%	9%	6%	0%	100%
Udviklingsprojekter	23%	2%	2%	20%	10%	17%	0%	0%	9%	9%	8%	0%	100%
Kortlægningsprojekter	46%	11%	0%	6%	7%	13%	0%	9%	0%	0%	8%	0%	100%
I alt	31%	5%	2%	16%	9%	13%	1%	2%	6%	7%	8%	0%	100%

Det ses, at det er den faglige og professionsrettede kvalificering, der topper med 31 % af den samlede projektaktivitet, og herunder er det kortlægningsprojekterne, der topper med 46 %. udgør de 40 %. Herefter følger emner om realkompetencevurdering og vejledning med 16 %, og udviklingsprojekterne vægter i særlig grad dette emne med 20 %.

Inden for det almene område gives tilskuddet overvejende til projekter om kulturforståelse og medborgerskab med henholdsvis 13 % og 9 %. Inden for det mere managementsprægede område gives det største tilskud til projekter om evaluering og kvalitetsudvikling med 8 %, selv om antallet af projekter indenfor organisationsudvikling og kommunikation lå højere.

Tabel 7.5.2d: Optik II - projekttilskud fordelt på seks indholdsmæssige kategorier

Tilskud til projekter fordelt på formål-mål- indhold	Samlet 2004 -2007						I alt
	Fagligt og erhvervsrettet sigte			Alment sigte			
	Professionsrettet faglighed	Erhvervsrettede kvalifikation og kompetence	KOL & pædagogik m. beskæftigelsesmæssigt sigte	Medborgerlig oplysning	Personlig og kulturel oplysning	Alment pædagogisk sigte	
Tematiske netværk	1.148.595	743.820	1.349.040	426.720	463.470	208.320	4.339.965
	3.241.455			1.098.510			
Udviklingsprojekter	2.133.810	1.444.170	4.326.210	975.450	1.098.930	209.580	10.188.150
	7.904.190			2.283.960			
Kortlægningsprojekter	740.040	0	1.415.400	219.870	0	668.640	3.043.950
	2.155.440			888.510			
I alt	4.022.445	2.187.990	7.090.650	1.622.040	1.562.400	1.086.540	17.572.065
	13.301.085			4.270.980			

Tabellen viser den absolutte fordeling af tilskuddet i 2004 – 2007 på de seks indholdsmæssige kategorier og de to hovedkategorier. Næste tabel viser den tilsvarende procentvise fordeling.

Tabel 7.5.2e: Procentvis fordeling af projekttilskud på seks indholdsmæssige kategorier

Tilskud til projekter fordelt på formål-mål- indhold	Samlet 2004 -2007						I alt
	Fagligt og erhvervsrettet sigte			Alment sigte			
	Professionsrettet faglighed	Erhvervsrettede kvalifikation og kompetence	KOL & pædagogik m. beskæftigelses- mæssigt sigte	Medborgerlig oplysning	Personlig og kulturel oplysning	Alment pædagogisk sigte	
Tematiske netværk	26%	17%	31%	10%	11%	5%	100%
	75%			25%			
Udviklingsprojekter	21%	14%	42%	10%	11%	2%	100%
	78%			22%			
Kortlægningsprojekter	24%	0%	46%	7%	0%	22%	100%
	71%			29%			
I alt	23%	12%	40%	9%	9%	6%	100%
	76%			24%			

I optik II støttes projekter med et mere snævert fagligt eller erhvervsrettet sigte med 76 % af det samlede projekttilskud, mens tilskuddet til projekter med et alment og mere dannelsesmæssigt sigte kun udgør 24 %, hvor dette område i optik I modtog 26 %.

Med en kombination af optik I og II kan man sige, at projekter med overvejende alment sigte modtager ca. ¼ af det samlede projekttilskud.

Endvidere ses, at det er projektemner om kommunikation, organisation og ledelse, herunder specialpædagogisk knowhow i forhold til udsatte grupper, der topper med 40 % af det samlede tilskud, efterfulgt af emner om professionsrettet faglighed med 23 %.

Inden for det almene område har projekter om medborgerskab og kulturelle-livsoplysende emner samlet set hver en vægt på 9 %, men kortlægningsprojekterne vægter i særlig grad almene pædagogiske emner med 22 %, mens de ikke vægter kulturelle og livsoplysende emner.

Tabel 7.5.3a: Optik I - gennemsnitligt tilskud pr. projekt fordelt på tre hovedkategorier

Gns. tilskud fordelt på to hovedindhold	2004-2007			
	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
Tematiske netværk	138.263	98.910	137.130	127.646
Udviklingsprojekter	318.332	338.336	270.648	308.732
Kortlægningsprojekter	321.160	296.170	228.480	304.395
I alt	233.223	224.270	221.044	228.209

Det gennemsnitlige tilskud pr. projekt i perioden 2004 – 2007 er på knap 230.000 kr., og de tematiske netværk ligger væsentligt lavere med et snit på knap 130.000, mens udviklings- og kortlægningsprojekterne har et snit på lidt over 300.000 kr.

Tabel 7.5.3b: Procentvis fordeling af gennemsnitligt tilskud pr. projekt på tre hovedkategorier

Gns. tilskud fordelt på to hovedindhold	2004-2007			
	Uddannelse/ kvalifikationer	Oplysning/ Dannelse	Management/ Organisation	I alt
Tematiske netværk	61%	43%	60%	56%
Udviklingsprojekter	139%	148%	119%	135%
Kortlægningsprojekter	141%	130%	100%	133%
I alt	102%	98%	97%	100%

Denne tabel viser den procentmæssige fordeling af det gennemsnitlige tilskud pr. projekt inden for de tre projekttyper og de tre indholdsmæssige hovedområder målt i forhold til det samlede gennemsnit.

Det ses, at projekterne under hovedområdet uddannelse samlet set ligger lidt højere end de to andre hovedområder, og at gennemsnittet for de tematiske netværk samlet set kun har en vægt på 56 % i forhold til de to andre projekttyper med en vægt på 133 % – 135 %.

Endvidere ses bl.a., at det er udviklingsprojekter under hovedområdet dannelse, der har det højeste gennemsnit på 148 %, mens de tematiske netværk under samme område kun har en vægt på 43 %.

Tabel 7.5.3c: Optik II - gennemsnitligt tilskud pr. projekt fordelt på to hovedkategorier

Gns. tilskud fordelt på to hovedindhold	Samlet 2004 - 2007		
	Fagligt og erhvervsrettet sigte	Alment sigte	I alt
Tematiske netværk	140.933	99.865	127.646
Udviklingsprojekter	304.007	326.280	308.732
Kortlægningsprojekter	307.920	296.170	304.395
I alt	237.519	203.380	228.209

Denne tabel viser det gennemsnitlige tilskud pr. projekt inden for de tre projekttyper og de tre indholdsmæssige hovedområder.

Det gennemsnitlige tilskud pr. projekt i perioden 2004 – 2007 er på knap 230.000 kr., men tilskuddet pr. projekt indenfor det faglige og erhvervsrettede område er med 237.519 kr. væsentligt højere end tilskuddet pr. projekt indenfor det almene område.

Tabel 7.5.3b: Procentvis fordeling af gennemsnitligt tilskud pr. projekt på to hovedkategorier

Gns. tilskud fordelt på to hovedindhold	Samlet 2004 - 2007		
	Fagligt og erhvervsrettet sigte	Alment sigte	I alt
Tematiske netværk	62%	44%	56%
Udviklingsprojekter	133%	143%	135%
Kortlægningsprojekter	135%	130%	133%
I alt	104%	89%	100%

Denne tabel viser den procentmæssige fordeling af det gennemsnitlige tilskud pr. projekt målt i forhold til det samlede gennemsnit.

Det ses, at projekterne under hovedområdet med et fagligt og erhvervsrettet sigte samlet set har en vægt på 104 %, mens hovedområdet med et alment sigte har en vægt på 89 %.

Endvidere ses bl.a., at det er udviklingsprojekter under det almene hovedområde, der har det højeste gennemsnit på 143 %, mens de tematiske netværk under samme område kun har en vægt på 44 %.

Tabel 7.5.4a: Optik I - udvikling i antal projekter i 2004- 2007 fordelt på tolv kategorier

Tabel 7.5.4a: Antal projekter fordelt på 12 kategorier	Uddannelse/ Kvalifikationer				Oplysning/ Dannelse				Management/ Organisation				I alt
	Faglig kvalifikation	Pædagogik	Personlig udvikling	Realkomp, vejled	Medborgerligt	Kulturelt	Eksistentielt	Idebetonet sigte	Org/led/adm m.v.	Komm., it, pr	Evaluering, kvalitetsudv.	Leder- og tillidsmandskurser	
2004	7	1	1	2	3	0	1	0	2	1	0	0	18
2005	4	1	1	4	4	3	1	1	1	2	3	0	25
2006	7	1	0	2	1	3	0	0	3	1	1	0	19
2007	5	2	0	2	1	2	0	0	0	2	1	0	15
I alt	23	5	2	10	9	8	2	1	6	6	5	0	77

Denne tabel viser udviklingen af antal samarbejdsprojekter i perioden 2004 – 2007 på tolv indholdsmæssige kategorier

Tabel 7.5.4b: Procentvis udvikling i antal projekter fordelt på tre hovedkategorier

Tabel 7.5.4b: Procentvis fordeling af antal projekter på 12 kategorier	Uddannelse/ Kvalifikationer		Oplysning/ Dannelse		Management/ Organisation		I alt	
	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.
2004	11	28%	4	20%	3	18%	18	23%
2005	10	25%	9	45%	6	35%	25	32%
2006	10	25%	4	20%	5	29%	19	25%
2007	9	23%	3	15%	3	18%	15	19%
I alt	40	100%	20	100%	17	100%	77	100%

Denne tabel viser udviklingen af antal samarbejdsprojekter både absolut og procentuelt i perioden 2004 – 2007 fordelt på de tre indholdsmæssige hovedområder.

Samlet set er der tale om et mindre fald i antal projekter i perioden, især fra 2005 til 2007.

Endvidere fordeler faldet fra 2005 – 2007 sig forskelligt for de indholdsmæssige områder. Det største fald sker indenfor det ”traditionelt folkeoplysende område” fra 45 % til 15 %, mens området for formelle uddannelser har det mindst fald fra 25 % til 23 %.

Tabel 7.5.4c: Optik II - udvikling i antal projekter i 2004- 2007 fordelt på seks kategorier

Tabel 7.5.4a: Antal projekter fordelt på 6 kategorier	Fagligt og erhvervsrettet sigte			Alment sigte			I alt
	Professionsrettet faglighed	Erhvervsrettede kvalifikationer og kompetencer	KOL & pædagogisk m. beskæftigelses-mæssigt sigte	Medborgerlig oplysning	Personlig og kulturel oplysning	Alment pædagogisk sigte	
2004	6	1	6	3	1	1	18
2005	4	3	9	4	3	2	25
2006	5	3	7	1	3	0	19
2007	4	2	6	1	0	2	15
I alt	19	9	28	9	7	5	77
Pct.	25%	12%	36%	12%	9%	6%	100%

Denne tabel viser udviklingen af antal samarbejdsprojekter i perioden 2004 – 2007 på seks indholdsmæssige kategorier

Tabel 7.5.4d: Procentvis udvikling i antal projekter fordelt på to hovedkategorier

	Fagligt og erhvervsrettet sigte		Alment sigte		I alt	
	Antal	pct.	Antal	pct.	Antal	pct.
2004	13	23%	5	24%	18	23%
2005	16	29%	9	43%	25	32%
2006	15	27%	4	19%	19	25%
2007	12	21%	3	14%	15	19%
I alt	56	100%	21	100%	77	100%

Denne tabel viser udviklingen af antal samarbejdsprojekter både absolut og procentuelt i perioden 2004 – 2007 fordelt på de to indholdsmæssige hovedområder.

Samlet set er der tale om et mindre fald i antal projekter i perioden, især fra 2005 til 2007.

Endvidere fordeler faldet sig forskelligt for de to indholdsmæssige hovedområder fra 2005 - 2007. Det største fald sker indenfor området med et alment sigte fra 43 % til 14 %, men området med et særligt sigte kun har et fald fra 29 % til 21 %.

Med en kombination af optik I og II kan man sige, at antal støttede projekter med et alment sigte i 2007 var faldet til 1/3 af niveauet i 2005, mens antal støttede projekter med et særligt sigte i 2007 knap faldt til 3/4 af niveauet i 2005.

Forklaringen kan, som nævnt under i forhold til den faldende mobilitetsaktivitet, både være, at områderne for formel uddannelse og offentlige myndigheder har et større organisatorisk overskud til at administrere særlige projektaktiviteter, og ikke mindst at tilskudsvilkårene undervejs blev mere gunstige for deres områder, bl.a. fordi Nordplus Voksen ordningen fra 2006 gav høj prioritet til indsatsområder som ”anerkendelse af realkompetencer, kvalitetsudvikling, effektmåling, samt voksnes basisfærdigheder”, og den prioritering tilgodeser jo ikke aktiviteter med et alment folkeoplysende indhold, et foreningsbåret idebetonet sigte, foreningsprægede kulturelle og personlige mål, eller et socialt humanitært formål.

18. Mobilitets- og samarbejdsprojekter samlet set

Den samlede Nordplus Voksen ordning omfatter tilskud til både mobilitetsaktivitet, herunder forberedende besøg, efteruddannelse og udveksling af deltagere og samarbejdsprojekter, herunder tematiske netværk, udviklingsprojekter og kortlægningsprojekter.

I dette kapitel undersøges hovedtal for den samlede ordning. Grundlaget for undersøgelsen er Cirius' opgørelse over godkendte mobilitetsprojekter og samarbejdsprojekter i perioden 2004 – 2007. Jf. bilag 5: Nordplus Voksen mobilitetsprojekter 2004 – 2007, NEA 2007; bilag 6A: Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 - 2007, lande og institutioner, NEA 2007; og bilag 6B: Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 – 2007, indhold, NEA 2007.

18.1 Aktiviteter og tilskud samlet set

Tabel 8.1a: Tilskud i Nordplus Voksen samlet set

I alt tilskud (Dkr)	2004	2005	2006	2007	i alt	Pct.
Mobilitet	3.227.281	2.840.251	2.407.125	1.524.810	9.999.467	37%
Projekter	2.960.580	6.247.920	4.031.895	4.101.510	17.341.905	63%
I alt	6.187.861	9.088.171	6.439.020	5.856.480	27.341.372	100%
Pct.	23%	33%	24%	21%	100%	

I den 4-års periode fra 2004 – 2007 blev der i alt uddelt tilskud på 27,3 mio. kr. Broderparten af midlerne blev anvendt på samarbejdsprojekter med 63 % og 37 % på mobilitetsaktivitet. Ca. 1/3 af midlerne blev anvendt i 2005, og i 2007 var andelen faldet til ca. 1/5 af midlerne.

Tabel 8.1b: Aktiviteter i Nordplus Voksen samlet set

Antal aktiviteter	2004	2005	2006	2007	i alt	Pct.
Mobilitet	72	55	42	27	196	72%
Projekter	18	25	19	15	77	28%
I alt	90	80	61	42	273	100%
Pct.	33%	29%	22%	15%	100%	

Antallet af støttede aktiviteter og projekter var i alt 273 i hele perioden. Heraf udgjorde mobilitetsaktiviteten 72 %, mens antallet af samarbejdsprojekter udgjorde 28 %. Antallet af aktiviteter faldt jævnt i perioden fra en samlet andel på 33 % i 2004 til en samlet andel på 15 % i 2007.

Tabel 8.1c: Gennemsnitligt tilskud i Nordplus Voksen samlet set

Gns. beløb pr. aktivitet	2004	2005	2006	2007	i alt
Mobilitet	44.823	51.641	57.313	56.474	51.018
Projekter	164.477	249.917	212.205	273.434	225.220
I alt	68.754	113.602	105.558	139.440	100.152

Det gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet i perioden var på ca. 100.000 kr. med et væsentligt højere gennemsnitligt tilskud pr. samarbejdsprojekt på 225.220 kr., mens gennemsnittet pr. mobilitetsaktivitet kun var på 51.018 kr.

Det gennemsnitlige tilskud steg i perioden, især samarbejdsprojekternes tilskud væsentligt i perioden fra 164.477 kr. i 2004 til 273.434 kr. i 2007.

Tabel 8.1d: Sammendrag aktiviteter, tilskud og gennemsnit i Voksen Voksen samlet set

I alt perioden 2004 - 2007	Aktiviteter		Beløb		Gns. pr. aktivitet	
	i alt antal	Pct.	I alt Dkr.	Pct	Dkr.	Pct
Mobilitet	196	72%	9.999.467	37%	51.018	51%
Projekter	77	28%	17.341.905	63%	225.220	225%
I alt	273	100%	27.341.372	100%	100.152	100%

Årsagen til, at samarbejdsprojekterne trods et lavere antal end mobilitetsprojekterne (28 % - 72 %) modtog et væsentligt højere samlet tilskud end mobilitetsprojekterne (63 % - 27 %) var, at det gennemsnitlige tilskud pr. samarbejdsprojekt var endnu højere (225 % - 51 %).

18.2 Fordeling mellem de nordiske lande

Tabel 8.2a: Aktiviteternes og tilskuddets fordeling til de nordiske lande

Antal aktiviteter	Samlet 2004-2007						
	DK	N	S	F	I	i alt	Pct.
Mobilitet	33	27	52	63	21	196	72%
Projekter	21	20	21	14	1	77	28%
I alt	54	47	73	77	22	273	100%
Pct.	20%	17%	27%	28%	8%	100%	

I perioden havde Finland det højeste antal aktiviteter med i alt 28 % af det samlede antal. Island lå i bunden med 8 %.

Fordeling af tilskud	Samlet 2004-2007						
	DK	N	S	F	I	i alt	Pct.
Mobilitet	1.653.540	838.845	1.764.158	2.105.828	3.637.096	9.999.467	37%
Projekter	4.779.180	4.157.160	4.885.860	3.335.955	183.750	17.341.905	63%
I alt	6.432.720	4.996.005	6.650.018	5.441.783	3.820.846	27.341.372	100%
Pct.	24%	18%	24%	20%	14%	100%	

I perioden modtog Sverige det højeste samlede tilskud, mens Island fik det laveste tilskud.

Befolkningstal 2006	DK	N	S	F	I	Norden
Mio.	5,4	4,6	9,0	5,3	0,3	24,6
Pct.	22%	19%	37%	22%	1%	100%

Men den absolutte fordeling af antal aktiviteter/projekter og tilskud kan vurderes i forhold til landenes befolkningstal, hvor Sverige er det klart største land og Island det klart mindste land.

Relativ andel af aktivitet	Samlet 2004-2007					
	DK	N	S	F	I	Norden
Forhold antal og andel af befolkning	90%	91%	72%	128%	806%	100%
Forhold tilskud og andel af befolkning	107%	96%	66%	90%	1397%	100%

En sammenligning af antal aktiviteter og samlet tilskud med landenes befolkningstal giver et andet billede af landenes relative begunstiggelse af Nordplus Voksen ordningen.

Det ses, at Island havde det relativt højeste antal aktiviteter med hele 806 % over det nordiske gennemsnit, ligesom Finland lå over gennemsnittet med 128 %, mens Sverige lå i bunden med 72 %. Endvidere ses, at Island fik et meget højt relativt tilskud på hele 1.397 % eller 14 gange mere end gennemsnittet, og at Danmark også fik mere end gennemsnittet med en andel på 107 %, mens Sverige lå i bunden med en andel på kun 66 %.

18.3 Udvikling i samlet tilskud

Tabel 8.3a: Udvikling i antal aktiviteter i perioden

Udvikling i antal aktiviteter 2004 - 2007	Hele Norden					
	Mobilitet		Projekter		I alt	
	Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.
2004	72	37%	18	23%	90	33%
2005	55	28%	25	32%	80	29%
2006	42	21%	19	25%	61	22%
2007	27	14%	15	20%	42	15%
I alt	196	100%	77	100%	273	100%

Det samlede antal aktiviteter falder jævnt i hele perioden fra 90 i 2004 til 42 i 2007, eller fra 33 % i 2004 til 15 % i 2007. Det var især mængden af mobilitetsaktivitet, der faldt fra i alt 65 % i de to første år til 35 % i de to sidste år, mens antallet af samarbejdsprojekter faldt fra 55 % i de to første år til 45 % i de to sidste år.

Tabel 8.3b: Udvikling i tilskud i perioden

Udvikling i tilskud 2004 - 2007 (Dkr.)	Hele Norden					
	Mobilitet		Projekter		I alt	
	Tilskud	Pct.	Tilskud	Pct.	Tilskud	Pct.
2004	3.227.281	32%	2.960.580	17%	6.187.861	23%
2005	2.840.251	29%	6.247.920	36%	9.088.171	33%
2006	2.407.125	24%	4.031.895	23%	6.439.020	24%
2007	1.524.810	15%	4.101.510	24%	5.626.320	20%
I alt	9.999.467	100%	17.341.905	100%	27.341.372	100%

Det samlede tilskud faldt i perioden fra 56 % i de to første år til 44 % i de sidste år. Det var især tilskuddet til mobilitet, der faldt fra 61 % i de to første år til 39 % i de to sidste år, mens samarbejdsprojekterne kun faldt fra 53 % i de to første år til 47 % i de to sidste år.

Tabel 8.3c: Udvikling i gennemsnitlig tilskud i perioden

Gns. tilskud pr. aktivitet i 2004 - 2007	Hele Norden					
	Mobilitet		Projekter		Samlet	
	Gns. tilskud	Pct.	Gns. tilskud	Pct.	Gns. Tilskud	Pct.
2004	44.823	88%	164.477	73%	68.754	69%
2005	51.641	101%	249.917	111%	113.602	113%
2006	57.313	112%	212.205	94%	105.558	105%
2007	56.474	111%	273.434	121%	133.960	134%
I alt	51.018	100%	225.220	100%	100.152	100%

Når tilskuddet faldt langsommere end antallet af aktiviteter skyldtes det, at det gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet steg i perioden samlet set fra 69 % til 134 %. Begge områder har en stigning i perioden, dog størst for samarbejdsprojekterne fra 73 % til 121 %.

18.4 Fordeling på institutionsområder

Denne undersøgelses opdeling i 7 institutionsområder følger de tidligere undersøgelser af mobilitets- og samarbejdsprojekterne. Sigtet er at kortlægge, hvor stor en andel de ”traditionelle folkeoplysende områder” udgør af den samlede aktivitet inden for Nordplus Voksen.

Tabel 8.4a: De samlede antal aktiviteter fordelt på institutionsområder

Antal aktiviteter fordelt på type institution	Samlet 2004-2007							
	Frie folkeoplysning og idebetonede foreningsliv i det civile samfund			Formel grundudd. og erhvervsrettet voksenudd.		Offentlige institutioner og specialpædagogiske org.		i alt
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreningsliv	Ung.udd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsret voksenudd.	Offentlige institutioner	Specialpæd. org., andet	
Mobilitet	25	32	19	52	30	21	17	196
Projekter	7	14	6	14	17	7	12	77
I alt	32	46	25	66	47	28	29	273
<i>Pct.</i>	12%	17%	9%	24%	17%	10%	11%	100%
	38%			41%		21%		

Tabellen viser den absolutte og procentvise fordeling af antal aktiviteter i perioden på de syv kategorier og de tre hovedkategorier af institutionsområder.

Det ses, at hovedområdet for formel og erhvervsrettet uddannelse topper med 41 % efterfulgt af hovedområdet for den frie folkeoplysning med 38 %, mens det tredje hovedområde for offentlige institutioner udgjorde 21 %.

Endvidere ses bl.a., at området for formelle grunduddannelser ligger højest med 24 %, mens området for det frivillige foreningsliv i den ikke-formelle sektor ligger i bunden med 9 %.

Tabel 8.4b: Det samlede tilskud fordelt på institutionsområder

Tilskud fordelt på type institution (Dkr)	Samlet 2004-2007							
	Frie folkeoplysning og idebetonede foreningsliv i det civile samfund			Formel grundudd. og erhvervsrettet voksenudd.		Offentlige institutioner og specialpædagogiske org.		i alt
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreningsliv	Ung.udd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsret voksenudd.	Offentlige institutioner	Specialpæd. org., andet	
Mobilitet	1.205.033	1.004.640	2.847.285	1.771.719	806.610	925.365	1.438.815	9.999.467
Projekter	1.088.430	3.248.700	2.041.620	3.072.300	4.358.550	1.804.740	1.957.725	17.572.065
I alt	2.293.463	4.253.340	4.888.905	4.844.019	5.165.160	2.730.105	3.396.540	27.571.532
<i>Pct.</i>	8%	15%	18%	18%	19%	10%	12%	100%
	41%			36%		22%		

Tabellen viser den absolutte og procentvise fordeling af tilskuddet i perioden på de syv kategorier og de tre hovedkategorier af institutionsområder.

Det ses, at hovedområdet for den frie folkeoplysning topper med 41 % efterfulgt af hovedområdet for formel og erhvervsrettet uddannelse med 36 %, mens det tredje hovedområde for offentlige institutioner udgjorde 22 %.

Endvidere ses bl.a., at området for erhvervsrettet voksenuddannelse ligger højest med 19 %, mens området for folkehøjskoler ligger i bunden med 8 %.

Tabel 8.4b: Det gennemsnitlige tilskud pr. aktivitet for institutionsområderne

Gns. tilskud på institutionsområder (Dkr.)	Samlet 2004-2007							
	Frie folkeoplysning og idebetonede foreningsliv i det civile samfund			Formel grundudd. og erhvervsrettet voksenudd.		Offentlige institutioner og specialpæd. org.		Samlet gns.
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreningsliv	Ung.udd., kv, mv, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Specialpæd.org., andet	
Mobilitet	48.201	31.395	149.857	34.072	26.887	44.065	84.636	51.018
Projekter	155.490	232.050	340.270	219.450	256.385	257.820	163.144	228.209
I alt	71.671	92.464	195.556	73.394	109.897	97.504	117.122	100.995
Pct.	71%	92%	194%	73%	109%	97%	116%	100%
	110%			88%		106%		

Tabellen viser det gennemsnitlige tilskud for institutionsområderne både absolut og procentvist.

Årsagen til at hovedområdet for folkeoplysning har en højere andel af tilskuddet end andelen af antal aktiviteter er, at det gennemsnitlige tilskud for hovedområdet er højere end gennemsnittet. Men det er udelukkende foreningslivet der trækker gennemsnittet op grundet de meget høje tilskud til Nordens Forening i Island.

Ellers er det de erhvervsrettede voksenuddannelser og de offentlige selvejende specialpædagogiske institutioner, der ligger højest, og folkehøjskolerne der ligger lavest.

Tabel 8.4c: Udvikling i samlet tilskud fordelt på institutionsområder

Udvikling i tilskud	Udvikling i tilskud fordelt på områder i perioden 2004 - 2007							
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civile samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Specialpæd inst., andet	i alt
2004	418.268	2.059.890	965.160	976.133	790.440	397.740	580.230	6.187.861
2005	765.975	1.815.450	2.472.120	1.576.891	1.652.910	370.860	433.965	9.088.171
2006	876.960	183.960	685.545	824.565	509.670	1.491.945	1.866.375	6.439.020
2007	232.260	194.040	766.080	1.466.430	2.212.140	469.560	515.970	5.856.480
i alt	2.293.463	4.253.340	4.888.905	4.844.019	5.165.160	2.730.105	3.396.540	27.571.532

Denne tabel viser udviklingen af tilskud i perioden 2004 – 2007 på institutionsområderne. Næste tabel viser den procentvise udvikling.

Tabel 8.4c: Udvikling i samlet tilskud fordelt på institutionsområder

Udvikling i tilskud	Udvikling i tilskud fordelt på områder i perioden 2004 - 2007							
	Folkehøjskoler	Folkeoplysning	Foreninger, civile samfund	Ungdomsudd., kvu, mvu, lvu	Erhvervsrettet voksenudd.	Offentlige institutioner	Specialpæd inst., andet	i alt
2004	18%	48%	20%	20%	15%	14%	17%	22%
2005	34%	43%	50%	33%	32%	14%	13%	33%
2006	38%	4%	14%	17%	10%	55%	55%	24%
2007	10%	5%	16%	30%	43%	17%	15%	21%
i alt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Denne tabel viser den procentvise fordeling af tilskuddet i perioden indenfor de syv institutionsområder. Det samlede tilskud falder i perioden fra 55 % de to første år til 45 % de sidste to år.

Men tendenserne er meget forskellige inden for institutionsområderne. De er områderne indenfor de traditionelt folkeoplysende miljøer, der har det store fald. Værst for folkeoplysningen, som kun modtager 9 % af dets samlede tilskud de sidste to år. Foreningslivet modtager 30 % de sidste to år, og folkehøjskolerne har næsten ikke noget fald med en andel på 48 % for de sidste to år.

Derimod har områderne for offentlige myndigheder og offentlige selvejende institutioner en voldsom stigning. De første modtager 72 % og de sidste 70 % af støtten de to sidste år. Åbenbart skulle de offentlige myndigheder lige vænne sig til, at de som noget nyt nu også kunne finde midler fra en pulje, der tidligere var øremærket til den ikke-formelle sektor indenfor det civile samfund.

Området for erhvervsrettet voksenuddannelse toppede også i de sidste to år med 53 % af tilskuddet, mens de formelle uddannelser har et mindre fald med 47 % de sidste to år.

IV. Vurderinger og anbefalinger

19. Vurderinger

19.1 De uddannelsespolitiske tendenser

I det seneste årti har dagsordenen for voksenuddannelse og livslang læring skiftet karakter, både internationalt og her i landet. Op gennem 70'erne var det UNESCO's mere humanistiske og demokratiske tilgangsvinkel, der prægede dagsordenen, men i løbet af 80'erne fik OECD's neoliberale synspunkter på voksenuddannelserne og fritidsundervisningen stadig mere vægt..

EU-systemet har i store træk overtaget OECD's syn på uddannelse som en investering i 'human capital' og tilsvarende prioriteret de økonomiske grunde til livslang læring. Herved er de humanistiske og demokratiske traditioner i medlemsstaterne på vej til at blive erstattet af et nyt syn på læring, der er bestemt af de nye økonomiske krav, som verdensmarkedet stiller. Det har betydet et skifte i fokus fra demokrati og personlig myndiggørelse til økonomi og global konkurrenceevne

Med den nye dagsorden er der sket et glidende paradigmeskifte fra en humanistisk uddannelsesforståelse, der ser livslang læring som et mål for menneskelig udvikling og markedet og staten som midler til at understøtte denne udvikling, til en instrumentel uddannelsesforståelse, der ser læring som et middel for markedets og statens udvikling. Et paradigmeskifte, der med Jürgen Habermas' ord indebærer, at den instrumentelle fornuft med rod i markedets og statens systemverden presser den kommunikative fornuft i livsverdenen mere og mere.

Paradigmeskiftet er som belyst i kapitel 6 drevet frem af processen i EU-systemet med at udvikle en fælles referenceramme for nøglekompetencer for livslang læring. Processen startede med, at Det Europæiske Råd i Lissabon i marts 2000 vedtog et ambitiøst strategisk mål om, at EU skulle blive "den mest konkurrencedygtige og dynamisk vidensbaserede økonomi i verden, der kunne sikre fortsat økonomisk vækst med flere og bedre jobs og en større social sammenhængskraft". For at opnå dette måtte de europæiske uddannelsessystemer tilpasse sig videnssamfundets krav og dets behov for ansatte med de nødvendige kompetencer. Processen sluttede foreløbig i december 2006, hvor Parlamentet og Rådet vedtog henstillingen om nøglekompetencer for livslang læring.¹⁸³

De nordiske lande har som belyst i kapitel 7 uden større kritisk distance overtaget den nye strategi for livslang læring, og på flere punkter er de nordiske regeringer gået længere end EU. Det gælder ikke mindst den danske borgerlige regerings globaliseringsstrategi for uddannelsesområdet fra 2005, der var kendetegnet ved en meget ensidig vægtning af det beskæftigelsesfremmende mål i forhold til EU's mere afbalancerede tredelte mål om personlig udvikling, medborgerskab og beskæftigelsesfremme.

Desværre har Nordisk Ministerråd som belyst i kapitel 8 også overtaget den nye dagsorden, selvom læringssynet, begrebsapparatet og de indholdsmæssige prioriteringer i EU's strategi for livslang læring på væsentlige punkter er meget forskellige fra en stor del af den nordiske uddannelsesforståelse, som beskrevet i kapitel 4. I EU's referenceramme for nøglekompetencer indgår der ikke noget bærende mål om det myndige individ (autonomi som pædagogisk ideal) eller den alsidige personlige udvikling (det hele menneske), som præger grundskoler og ungdomsuddannelser i de nordiske lande. Der indgår ikke begreber som dannelse og almindelse, som stadig er hovedbegreber for især det danske og norske gymnasium og for en del af de videregående uddannelser. Der indgår ikke mål, der dækker grundbegreber indenfor folkeoplysningen og folkehøjskolen som folkelig oplysning og livsoplysning med et alment sigte.

¹⁸³ Europa-Parlamentets og Rådets henstilling af 18. december 2006 om nøglekompetencer for livslang læring (2006/962/EF).

Det er forståeligt, at Kommissionen ikke benytter sådanne begreber, da de er fremmedord i en stor del af medlemslandenes uddannelsestænkning, men det er et principielt problem, at disse begrebers betydning også er ved at glide ud. Referencerammen bygger ikke på et samlet menneskesyn og et bagvedliggende begreb om almindelig og myndighed, som kan placere viften af nøglekompetencer i et helhedspræget pædagogisk syn. Der er ikke blot tale om, at man benytter en ny terminologi for det samme. Der er reelt tale om en betydningsforskydning og et betydningstab i forhold til den pædagogisk humanistiske tradition, som stadig har et stort ord at sige i love og bekendtgørelser for uddannelsesområderne i de nordiske lande og i mange andre europæiske lande.

De nordiske lande er fælles om at have et veludviklet velfærdssamfund med en stor offentlig sektor, en konkurrencedygtig blandingsøkonomi, et højt uddannelsesniveau og et velorganiseret arbejdsmarked samt et stærkt civilt samfund med tradition for folkeoplysning og et omfattende frivilligt foreningsliv. De forskellige sociale klasser og politiske og folkelige strømninger har på forskellig vis bidraget til dét, som mange anser for særkendet ved de nordiske lande – et velfærdssamfund præget af en stærk folkelig oplysning og et levende folkestyre. Men dette særkende ved den nordiske model er ikke i høj kurs i den aktuelle europæiske og nordiske dagsorden, og det hænger som belyst i kapitel 9 sammen med, at dannelsesbegrebet og folkesuverænitetsstanken ikke spiller nogen rolle i det i det nye paradigme om livslang læring.

Den nordiske model og dens uddannelses- og kulturpolitik er under et stærkt pres både fra den politiske harmonisering i EU og den økonomiske integration i verdensmarkedet. Men det er ikke nogen naturlov, at der kun findes ét neoliberalistisk svar på denne udfordring.

Den politiske udvikling er kendetegnet ved, at armlængde-princippet er under nedbrud i forhold til mange sektorer. De nordiske regeringer og Nordisk Ministerråd udfolder en stigende politisk detailstyring og kontrol af hele uddannelses- og kulturområdet, herunder af den tidligere ret frie folkeoplysning. Det er ikke særligt liberalt, og paradoksalt nok bruges den øgede politiske kontrol ikke til at beskytte værdifulde sider i den nordiske model, men derimod til at nedbryde disse kendetegn ved den nordiske model for at sikre, at den erhvervsrettede markedslogik nemmere kan slå igennem. De nordiske traditioner for et humanistisk og dannelsespræget uddannelsessystem og en fri folkeoplysning og et stærkt foreningsliv i det civile samfund er en hindring for den neoliberale værdikamp, der søger at skabe en verden i markedets billede. Men da markeds kræfterne ikke selv er stærke nok til at nedbryde disse forhindringer, må staten hjælpe markedet med at sikre den instrumentelle fornufts gennemslag i disse institutionsområder; og det sker gennem en politisk kontrolleret nedbrydning af de særlige nordiske kendetegn.

Et forsvar for den nordiske model og de værdier, som den repræsenterer, behøver hverken at være nostalgisk eller indad skuende ”nordisk-national”. De værdifulde sider ved de nordiske samfund er ikke noget særligt nordisk, men derimod de sider, som er kommet længst i forhold til at indfri universelle idealer. De nordiske lande har været og er et foregangsområde for indfrielse af menneskerettigheder, folkesuverænitets og global ansvarlighed. Den nordiske model udgør en levende inspirationskilde for humanisme og demokrati med global betydning.

Det tjener hverken de nordiske lande eller verden, at de mest værdifulde sider ved den nordiske model nedbrydes for at sikre en nemmere integration i et kapitalistisk domineret verdensmarked. I forlængelse af murens fald i 1989 forudsagde den amerikanske politolog Francis Fukuyama i 1993 med bogen *Historiens afslutning og det sidste menneske*, at den liberalistiske samfundsorden endegyldigt havde sejret. Verden var blevet normal igen. Den var blevet liberal og markedsøkonomisk og den instrumentelle fornuft kunne blive enerådende.

Så simpelt er det trods alt ikke. For selvom den aktuelle form for globalisering er domineret af en markedsøkonomisk rationalitet, så rummer globaliseringen også kulturelle og politiske dimensioner. Verden er kulturelt set blevet noget af en landsby, hvilket Muhammed-krisen var et godt eksempel på, og politikken må i denne situation også blive mere international og global i sit sigte.

Men her står vi overfor det særlige problem ved den aktuelle form for globalisering, at den er præget af en dyb asymmetri i forholdet mellem økonomi og politik. På den ene side har vi et globalt marked for varer - hvilket ikke er nyt, - men også et frit marked for kapital og efterhånden også for arbejdskraft, især den virtuelle del. Varer, tjenesteydelser, kapital og arbejdskraft bevæger sig frit mellem nationer og over staternes grænser. På den anden side har vi ikke globale politiske institutioner, som tidligere på nationalt niveau, der kan tøjle og civilisere dette marked. Med den seneste fase i globaliseringen er de rå markeds kræfter sluppet løs, uden at den politisk demokratiske styring er fulgt med, hverken fra oven på det institutionelle legale plan eller fra neden i det civile samfund.

Den store udfordring i det 21. århundredes globale verden bliver at sikre mere symmetri mellem det økonomiske marked og den politiske myndighed. En symmetri, som med held blev udfoldet i de nordiske velfærdssamfund, og en symmetri, som på globalt plan ikke styrkes ved at følge OECD's syn på livslang læring, men derimod UNESCO's syn, som er i slægt med de nordiske landes tidligere forståelse.

Nordens mulige bidrag til den globale udvikling kan ikke være at afvikle de sider i den nordiske model, som er præget af en symmetri mellem økonomi og politik og som udgør et foregangsområde for indfrielse af menneskerettigheder, folkesuverænitet og global ansvarlighed. I dag er globaliseringen blevet et udtryk for, at viden som en produktionsfaktor har forbundet verden i en fælles global skæbne. Derfor er et globalt perspektiv på uddannelse, hvor idealet om verdensborgeren spiller en hovedrolle, nødvendigt.

Der er globalt set behov for et modbegreb til "livslang læring", som kan støtte UNESCO's dagsorden og FN's rolle, og det begreb kan vi med et udtryk fra Grundtvig kalde "læring for livet". Læring og viden skaber i sig selv ikke en bedre verden. Viden kan, som Grundtvig skrev, bruges både til at ødelægge liv og til at udvikle liv.

"da skal man forskel kende
på solskin og på lyn,
skønt begge de kan brænde
og skabe klare syn;
thi, som fornuften giver,
det ene lys opliver,
det andet slår ihjel"¹⁸⁴

Hvad vi behøver globalt set, er ikke bare mere viden og flere kompetencer, men oplysning med et alment sigte. Hvad verden behøver, er ikke kun livslang læring, men også læring for livet.

¹⁸⁴ Grundtvig: Nu skal det åbenbares, vers 9. Den danske højskolesangbog, 18. udgave, nr. 88.

19.2 Budgetmæssige reduktioner af den frie folkeoplysning

Nordisk Ministerråds budget for 2007 var på i alt 840 mio. dkr., og heraf blev der afsat 218 mio. kr. (26 %) til uddannelse og forskning med følgende fordeling:

- Området for voksenuddannelse og folkeoplysning fik 17,4 mio. (8 %) med 1,1 mio. til SVL, Styringsgruppen for Voksnes læring, 6,4 mio. til politikudvikling for voksnes læring, lig NVL, Netværk for voksnes læring, 8,8 mio. til Nordplus Voksen og 1,1 til NSU, Nordisk Sommeruniversitet.
- Grundskolerne og ungdomsuddannelserne fik 21,2 mio. (10 %) med 1,5 mio. til Nordisk Skolesamarbejde og 19,7 mio. til Nordplus Junior.
- De højere uddannelsesinstitutioner fik broderparten med i alt 163 mio. (75 %) med 1,3 mio. til Högut, 105 mio. til Nordforsk, 32 mio. til Nordplus højere uddannelse og 25 mio. til særlige forskningsinstitutioner.
- Til andre aktiviteter blev der afsat 17 mio. (7 %) med 1,3 mio. til Nordens Sprogråd, 8,7 mio. kr. til Nordplus Sprog, 1,0 mio. til Norden-undervisning i udlandet samt 6 mio. til generelle initiativer m.v.

Under området for voksenuddannelse og folkeoplysning modtog de traditionelt folkeoplysende miljøer inkl. de frie foreningsliv kun 31 % af det samlede Nordplus Voksen tilskud i 2007. NVL's fokus i indsatsen er ikke nærmere analyseret i denne kortlægningsopgave, men der er tydeligvis tale om en overvægt i samarbejdet med de erhvervsrettede og formelt kompetencegivende uddannelser, og det samme må siges om det fokus, som styregruppen for området, SVL udviser. Nordisk Sommeruniversitet laver et flot oplysningsarbejde med et alment sigte, men det må som institutionstype primært rubriceres under de højere uddannelser.

Med et slag på tasken kan man sige, at de traditionelt folkeoplysende miljøer i den ikke-formelle sektor i 2007 kun modtog omkring en 1/3 af midlerne til området for voksnes læring, eller omkring 5,5 mio. kr. i ressourceindsats fra Nordisk Ministerråd svarende til 2,5 % af de samlede midler, der er afsat til uddannelse og forskning. Det er således ikke de "traditionelt folkeoplysende miljøer" med rod i det civile samfund, som vægtes højt i tiden.

Tværtimod er det en meget lav vægtning, og den har da også været bedre før den nye diskurs om livslang læring for erhvervslivet slog igennem.

- I 2001 modtog FOVU, styregruppen for folkeoplysning og voksenundervisning 2,9 mio. dkr., og det tilskud blev reduceret de følgende år og er i 2007 med afløseren SVL, Styringsgruppen for voksnes læring nede på 1,1 mio. dkr.
- I 2004 blev Nordens Folkelige Akademi, der hovedsagligt var et forum for og mødested for aktive i den ikke-formelle sektor, nedlagt og erstattet af NVL, Netværk for voksnes læring. I 2002 modtog NFA 6,6 mio. dkr. og i 2006 modtog NVL det samme beløb.
- I 2002 var der afsat 8,6 mio. dkr. til Støtteordningen for Nordisk Folkeoplysning og voksenundervisning, som var fordelt nogenlunde lige mellem en nordisk stipendieordning for folkehøjskoleelever, bloktilskud til de nordiske oplysningsforbund og projektmidler for den nordiske folkeoplysning. Men i 2004 blev ordningen afløst af Nordplus Voksen, der med en budgetramme på ca. 8,5 mio. dkr. overtog disse midler.

Før 2004 var der øremærket årlige midler til "de traditionelt folkeoplysende miljøer" på omkring 18 mio. dkr., men et par år efter er disse tilskud kamufleret af hensigtserklæringer om livslang læring "der tager særlige hensyn til de traditionelt folkeoplysende miljøer" via SVL's

prioriteringer med den nye Nordplus Voksen ordning og Netværket for Voksnes Læring, reelt reduceret til en 1/3 eller til omkring 5,5 mio. dkr. årligt.

Foreningen Norden er også blevet nedskåret fra 3,3 mio. i 2006 til 1,4 mio. i 2007, og en af måderne, Foreningen Norden kompenseres for denne nedskæring på, er ved at få ekstraordinære høje tilskud fra Nordplus Voksen, der således bliver yderligere udhulet i forhold til ”de traditionelt folkeoplysende miljøer”. Tilsvarende blev den særlige støtte til den frivillige sektor på 1,2 mio. dkr. i 2006 fjernet i 2007, eventuelt med henblik på at denne del af den ikke-formelle folkeoplysning kunne bruge Nordplus ordningen i stedet.

Det specielle ved Nordplus Voksen ordningens administration set i forhold til de tilsvarende ordninger for Nordplus Junior og Nordplus (højere uddannelse) er, at under de andre ordninger er det kun institutioner fra området, der kan søge om tilskud. Under Nordplus Junior er det kun institutioner fra folkeskolen og ungdomsuddannelserne, der kan stå som ansvarlige organisationer; under Nordplus er det kun videregående uddannelser, der kan søge og deltage i netværket. Men under Nordplus Voksen kan både ungdomsuddannelser, videregående uddannelser, erhvervskompetencegivende voksenuddannelser, offentlige myndigheder, kommunale forvaltninger, offentlige museer, lokale jobcentre og private læringsvirksomheder stå som ansvarlige ansøgere, ja der behøver ikke engang at indgå partnere fra den ikke-formelle sektor eller det folkeoplysende område for at få del i midlerne. Sidstnævnte begrænsninger findes trods alt i EU's tilsvarende Grundtvig-aktion.

På samme vis gælder, at NVL, Netværket for Voksnes læring, der i budget 2007 kaldes ”politikudvikling for voksnes læring”, har frit mandat til at udvikle netværk og iværksætte særlige undersøgelser og ekspertgrupper, uden at de folkeoplysende miljøer er repræsenteret, og i praksis spiller institutioner fra de ”traditionelt folkeoplysende miljøer” heller ikke den store rolle i NVL's aktiviteter.

Kort sagt: Nordisk Ministerråds prioriteringer har kørt den frie nordiske folkeoplysning ud på et sidespor, hvor den under stigende iltmangel er ved at lide en stille død.

20. anbefalinger

20.1 Formål og mål

Formålet for disse anbefalinger er at styrke den frie folkeoplysning og det frivillige foreningsliv inden for den ikke-formelle sektor for voksnes læring.

Målsætningerne er

1. at Nordisk Ministerråd revurderer de uddannelsespolitiske prioriteringer både af organisatorisk og økonomisk karakter for den frie folkeoplysnings og det frivillige foreningslivs udvikling.
2. at retningslinierne for Nordplus Voksen i højere grad tilgodeser ”folkeoplysningens traditionelle miljøer” både i den økonomiske fordeling af midlerne og ved et større fokus på det almene folkeoplysende sigte.
3. at retningslinierne for Nordisk Netværk for Voksnes Læring i højere grad tilgodeser ”folkeoplysningens traditionelle miljøer” både i indsatsen for at udvikle nordiske netværk og i indsatsen med at fremme en fri folkeoplysende virksomhed med et alment sigte.
4. at der sikres nye tilskudsmuligheder, der kan give flere udviklingsmuligheder for ”folkeoplysningens traditionelle miljøer”, både organisatorisk og idemæssigt.

20.2 Fire hovedforslag

1. Revurdering af prioriteringerne under voksnes læring

Der er behov for en bred debat om de uddannelsespolitiske prioriteringer i Nordisk Ministerråd i forhold til området livslang læring, både i de ansvarlige politiske kredse, men så sandelig også i de uddannelsesmiljøer, som oplever disse prioriteringer.

De aktuelle uddannelsespolitiske prioriteringer hænger sammen med den bredere værdikamp, som udspilles disse år mellem fløjen af neoliberale politiske strømninger og fløjen af socialliberale og socialdemokratiske strømninger i de nordiske samfund. Det burde være stadig klare for uddannelsesmiljøerne og især folkeoplysningen og foreningslivet med rod i det civile samfund, at stillingtagen i uddannelsespolitikken ikke kan adskilles fra den bredere politiske stillingtagen.

Man må spørge, om det er et bevidst valg og et rimeligt valg, at det folkeoplysende område de seneste år er reduceret med en 1/3 af den hidtidige allerede meget lave ressourcefordeling, og hermed er reduceret fra ca. 18 mio. dkr. til 5 – 6 mio. dkr. årligt ud af en samlet budgetramme på 218 mio. dkr. for uddannelse og forskning.

Er det et bevidst valg og et rimeligt valg, at folkeoplysningens dannelsesprægede kerneydelse opløses og reduceres til at blive en underleverandør til de formelle og erhvervsrettede voksenuddannelser. Er det bevidst valg og i så fald et rimeligt valg, at Nordisk Ministerråd så ensidigt prioriterer udviklingen af den formelle sektor med et erhvervsrettet sigte inden for voksenuddannelserne.

Skyldes det tankeløshed eller en bevidst neoliberal politisk strategi, at Nordisk Ministerråd så klart prioriterer en afvikling af de sider ved den nordiske model, der har bidraget til et levende folkestyre, der byggede på en fri folkeoplysning og et omfattende idebetonet foreningsliv i et stærkt civilt samfund. Hvis det sidste er tilfældet, bør Nordisk Ministerråd melde det klart ud, så der kan være grundlag for en reel offentlig politisk debat om, hvorvidt det er dét, de nordiske befolkninger ønsker.

Hvis det ikke er tilfældet, så bør Nordisk Ministerråd genoverveje, om der ikke er behov for dels at genindføre et klarere skel mellem de forskellige institutionsområders kerneydelser inden for voksnes læring, og hermed sætte klarere skel for de institutionsområder, som støtten gives til, og dels at overveje, om det ikke er nødvendigt med andre tilskudsrammer for at sikre mere liv for den frie folkeoplysning.

2. Nye prioriteringerne i Nordplus Voksen programmet

Generelt bør Nordplus Voksen programmet tage bemærkningerne alvorligt om, at ”der skal tages særlige hensyn til folkeoplysningens traditionelle miljøer”, som det lyder både i vedtægterne for Styrgruppen for Voksnes Læring og Ministerrådets budgetkommentarer til Nordplus Voksen.

For det første er der behov for at revidere Nordplus Voksens nuværende retningslinier, der prioriterer aktiviteter med fokus på *læringens rammer* som ”realkompetencer, effektmåling, kvalitetsudvikling og basisfærdigheder”. Der er behov for nye retningslinier, der prioriterer aktiviteter med fokus på *læringens indhold* og herunder især indholdsmæssige aktiviteter med et alment eller dannelsespræget sigte, fx oplysningsvirksomhed der behandler de nordiske samfunds udfordringer i lyset af globalisering og postmodernitet. Hermed vægtes de kerneydelser, som både traditionelt og principielt har kendetegnet den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv.

For det andet bør der sættes grænser for den nuværende overførsel af de begrænsede midler i Nordplus Voksen (8 mio.) til andre institutionsområder fra de formelle uddannelser og offentlige myndigheder, der kan få støtte fra andre Nordplus programmer. Det er ikke rimeligt, at andre områder såsom ungdomsuddannelser, der kan få støtte fra Nordplus Junior (20 mio.) og videregående uddannelser, der kan få støtte fra Nordplus (32 mio.), samt offentlige myndigheder lige fra kommunale fritidsforvaltninger til offentligt finansierede museer og amtslige videnscentre, der har en vifte af andre nordiske tilskudsmuligheder - samlet set kan beslaglægge omkring 2/3 af midlerne i Nordplus Voksen.

Institutioner fra folkeoplysningen og foreningslivet kan hverken være ansøgerorganisation eller indgå som partnere i de andre Nordplus ordninger. Under EU's Grundtvig-aktion har man fastlagt regler om, at de ansøgende organisationer skal komme fra området for folkeoplysning og voksenuddannelse. Vel ud fra den betragtning, at de andre institutionsområder har mange andre favorable tilskudsordninger, lige fra Comenius for grundskolen, Leonardo for de erhvervsfaglige uddannelser, Erasmus for de videregående uddannelser samt en mængde andre aktioner for andre institutionsområder og brugergrupper.

Den naturlige afgræsning kan som for Grundtvig-aktionen bestå i, at den ansøgende organisation skal komme fra institutioner i den ikke-formelle sektor, der arbejder med folkeoplysning og voksenuddannelse, men at der i øvrigt gerne må indgå en kreds af partnere fra andre sektorer og institutionsområder.

3. Nyt mandat for Nordisk Netværk for Voksnes Læring

Generelt bør NVL, Nordisk Netværk for Voksnes Læring, der budgetmæssigt bygger på de frigjorte midler fra lukning af Nordens Folkelige Akademi, også tage bemærkningerne alvorligt om, at ”der skal tages særlige hensyn til folkeoplysningens traditionelle miljøer”, som det lyder både i vedtægterne for Styregruppen for Voksnes Læring, og som det lød i grundlagsdokumentet for NVL's etablering.

For det første er der behov for at revidere retningslinierne for NVL's virksomhed, så den ensidige fokus på *læringens rammer* erstattes af et mere balanceret fokus, der også tilgodeser et fokus på *læringens indhold* og herunder især indholdsmæssige aktiviteter med et alment eller

dannelsespræget sigte, for hermed at vægte de kerneydelser, som både traditionelt og principielt har kendetegnet de almene voksenuddannelser, den frie folkeoplysning og det idebetonede foreningsliv.

For det andet bør NVL i højere grad også prioritere støtten til netværk inden for den ikke-formelle sektor, især for folkeoplysningens og foreningslivets område i stedet for den nuværende ensidige støtte til netværk for den erhvervsrettede voksenuddannelse, de videregående professionsuddannelser, offentlige kompetence- og videnscentre med et beskæftigelsesfremmende sigte, arbejdsmarkedsorganisationer og det private erhvervsliv.

Det kan diskuteres, om NVL i det hele taget er gearret til at varetage udviklingsopgaver for de "traditionelt folkeoplysende miljøer" både med hensyn til indholdsmæssige opgaver med et alment sigte og de organisatoriske opgaver med at udvikle tværnordiske netværk for institutioner primært fra den ikke-formelle sektor. Et alternativ kunne derfor være at tænke i to typer NVL: Det nuværende, som har sine "spidskompetencer" i forhold til en erhvervsrettet livslang læring, og et nyt parallelt netværk, der skulle have sine "spidskompetencer" i forhold til den almene livslange læring og netværk i den ikke-formelle sektor og det civile samfund.

4. Nye tilskudsområder

Generelt er der behov for at frigøre midler til nye programmer, der kan styrke den almene voksenuddannelse, den frie folkeoplysning, det idebetonede foreningsliv og det frivillige sociale arbejde. Sådanne midler kunne findes ved

- Enten at udvide den andel på 8 %, eller ca. 17,4 mio. dkr., som folkeoplysningen og voksenuddannelserne fik i 2007 af det samlede budget for uddannelse og forskning på 218 mio. dkr. Fx vil en udvidelse fra 8 % til 10 % af hovedområdet midler give ca. 3,5 mio. dkr. ekstra. Det ville næppe gøre den store forskel for den nordiske universitetsverden, at Nordforsk må nøjes med 102 mio. i stedet for 105 mio. dkr. (fra 2006 til 2007 blev Nordforsk's midler øget fra knap 70 mio. til 105 mio. dkr.), men det vil gøre en væsentlig forskel for den nordiske folkeoplysning, hvis dets midler blev øget fra ca. 5,5 mio. til 9 mio. dkr.
- Eller ved at folkeoplysningen fik en større andel af de nuværende midler under Nordplus Voksen, hvor området får ca. 1/3 af de 8,8 mio., og under NVL, hvor området skønsomt også kun får 1/3 af de 6,4 mio. dkr. Hvis man tog det "særlige hensyn til folkeoplysningens traditionelle miljøer", at de fik blot 50 %, ville det indebære en samlet forøgelse på knap 3 mio. dkr.
- Eller gennem en kombination af de to metoder.

Med sådanne frigjorte midler på omkring 3 mio. dkr. kunne der fastlægges ekstra budgetpinde for nye ordninger, som i særlig grad kan udvikle "de traditionelt folkeoplysende miljøer". Især følgende tre nye ordninger kan anbefales:

a) Tilskud til fællesnordiske paraplyorganisationer

Kortlægningen i hovedafsnit III viste, at de nationale organisationer nærmest ikke bedriver nordisk og international aktivitet, hvorimod de relativt få fællesnordiske organisationer har en høj grad af nordisk og international aktivitet.

Der er et klart problem med de nuværende ordninger både under Nordplus Voksen og NVL, at al aktivitet skal bygge på projekttilskud. For det befordrer ikke udviklingen af et mere kontinuerligt samarbejde eller etablering af faste fællesnordiske organisationer og institutioner. Midlerne til Nordplus Voksen blev i høj grad fundet ved at fjerne de faste bloktilskud til de store nordiske oplysningsforbund, og resultatet har også været, at deres nordiske aktivitetsniveau er faldet voldsomt. Det kan diskuteres, om det var rimeligt, at få store nordiske oplys-

ningsforbund delte puljen af faste tilskud, men det må være hævet over diskussion, at faste tilskud styrker muligheden for en mere kontinuerlig nordisk aktivitet.

Oprettelsen af en pulje, der støtter etablering og drift af nordiske paraplyorganisationer, ville befordre en fremvækst af nye fællesnordiske organisationer. Der findes en del nordiske søsterorganisationer især inden for foreningslivet, som ikke har oprettet en fællesnordisk paraplyorganisation, og som bl.a. derfor heller ikke har noget egentligt tværnordisk samarbejde.

En pulje på 1 mio. dkr ville kunne motivere dannelsen af flere fællesnordiske paraplyorganisationer. En mindre del af puljen kan være afsat til etableringsudgifter, og hovedparten til et mindre løbende driftstilskud på omkring 25. - 50.000 dkr. årligt, svarende til 20 nordiske paraplyorganisationer.

Puljen kan være rettet til organisationer i den ikke-formelle sektor med rod i det civile samfund (NGO'er), der har en vis folkeoplysende aktivitet. Organisationer, der kan henvise til aktiviteter med både en nordisk nytte og et alment sigte, prioriteres. Et fortsat driftstilskud bør være betinget af en årlig genansøgning, der kan henvise til en tilfredsstillende aktivitet i årets løb – svarende til principperne i den pulje til tidsskriftsstøtte, som det danske Undervisningsministerium og det danske Kulturministerium administrerer.

b) Tilskud til tværnordiske netværk

Nordplus Voksen har bidraget til, at forskellige nordiske organisationer, institutioner og skoler har kunnet samarbejde i netværk, ofte på tværs af institutionsområder. Men samarbejdet under projektaktiviteten udvikler sig typisk ikke efterfølgende til et mere fast netværkssamarbejde. Når projektet er afsluttet, og midlerne er brugt, opløses netværket som regel.

Det kunne imødegås ved oprettelsen af en pulje, der støtter etablering og drift af tværnordiske netværk mellem organisationer fra det folkeoplysende område og foreningslivet, der deler et idebetonet sigte med en nordisk nytte, og som er etableret med en nordisk foreningsstruktur.

En pulje på 1 mio. dkr ville kunne motivere dannelsen af flere tværnordiske netværk og organisationer, der varetager en kontinuerlig folkeoplysende aktivitet med et alment sigte. En mindre del af puljen kan være afsat til etableringsudgifter og hovedparten til et mindre løbende driftstilskud på omkring 25. - 50.000 dkr. årligt, svarende til 20 nordiske netværk med en folkeoplysende profil.

Puljen kan være rettet til organisationer i den ikke-formelle sektor med rod i det civile samfund (private selvejende institutioner og NGO'ere), der har en vis folkeoplysende aktivitet med såvel en nordisk nytte som et alment sigte. Et fortsat driftstilskud bør være betinget af en årlig genansøgning, der kan henvise til en tilfredsstillende aktivitet i årets løb – svarende til principperne i den pulje til tidsskriftsstøtte, som det danske Undervisningsministerium og det danske Kulturministerium administrerer.

c) En særlig forskningspuljer for nordisk folkeoplysning og foreningsliv

I Nordisk Ministerråds budget er der afsat meget store forskningsmidler både til Nordforsk og til en vifte af forskningslignende institutioner både inden for området for forskning og uddannelse, området for kultur og hovedområder. Men der gives ikke tilskud til forskningslignende institutioner, der har nordisk folkeoplysning og foreningsliv som genstandsområde, og området har heller ikke megen opmærksomhed i forskningsemnerne under Nordforsk. På trods af at det er et genstandsområde, der udgør et enestående træk ved de nordiske velfærdssamfund og nordisk demokrati, og som har haft en væsentlig betydning for udviklingen af nordisk kultur og nordisk identitet.

Der er behov for at oprette en pulje med forskningslegater, der er øremærket til forskning i folkeoplysningens og det frivillige foreningslivs betydning for en videreudvikling af den nordiske model med fokus på personlig myndighed, medborgerskab, et stærkt civilt samfund og et levende folkestyre.

Forskningslegaterne kunne variere fra 3 – 12 måneders frikøb, og de kan søges af aktive inden for folkeoplysningen og foreningslivet. I respekt for dette områdes frihedstradition kunne midlerne fordeles af et udvalg, hvor et flertal bestod af repræsentanter fra området. Forskeren skal i legatperioden referere til NVL, som også er ansvarlig for at formidle den afsluttende forskningsrapport til den bredere offentlighed.

Bilagsliste

Bilag I:

Kortlægning af kursus- og konferencevirksomheden ved danske landsorganisationer fra folkeoplysning og foreningsliv i 2006 – 2007, NEA 2007.

Bilag II:

Kortlægning af kursus- og konferencevirksomheden ved norske landsorganisationer fra folkeoplysning og foreningsliv i 2006 – 2007, NEA 2007.

Bilag III:

Kortlægning af kursus- og konferencevirksomheden ved svenske landsorganisationer fra folkeoplysning og foreningsliv i 2006 – 2007, NEA 2007.

Bilag IV:

Kortlægning af kursus- og konferencevirksomheden ved fællesnordiske organisationer og institutioner i 2006 – 2007, NEA 2007.

Bilag V:


Nordplus Voksen mobilitetsprojekter 2004 – 2007, NEA 2007.

Bilag VI A:

Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 - 2007, lande og institutioner, NEA 2007.

Bilag VI B:

Nordplus Voksen samarbejdsprojekter 2004 – 2007, indhold, NEA 2007.



Uddannelsesbilledet i de nordiske lande er under opbrud. Et paradigmeskifte er gang - fra en humanistisk pædagogisk diskurs med fokus på personlig myndiggørelse, demokrati og dannelse til en instrumentel diskurs med fokus på erhvervs-mæssig nytte, global økonomi og kompetenceudvikling. Det nye paradigme er drevet frem af OECD og EU med støtte fra managementtænkningen; og det har især domineret Nordisk Ministerråd og den danske regerings dagsorden, hvor den frie folkeoplysning og det frivillige foreningsliv er presset ud på et sidespor, mens andre uddannelsesområder endnu ikke i samme grad er blevet påvirket.

Den nye referenceramme for nøglekompetencer, som Parlamentet og Rådet i EU vedtog i december 2006, vil reducere livslang læring til en spredt kompetenceudvikling, som bliver retningsløs uden dannelsesperspektivet og kulturløs uden kundskabsforankring. Det kan befordre lærevillige og omstillingsparate medarbejdere til gavn for erhvervslivet, men ikke hele mennesker og myndige statsborgere til glæde for det personlige liv og til gavn for det civile og offentlige liv.

Det instrumentelle syn på livslang læring har uden stor kritik fra uddannelsesmiljøerne vundet gehør hos beslutningstagerne og er nu i fuld gang med at blive omsat til praktisk uddannelsespolitik. Men vores nordiske velfærdsmodel med et stærkt civilt samfund og et levende folkestyre fortjener bedre. Vi fortjener et andet syn på livslang læring, som fastholder det humanistiske pædagogiske grundlag og det kritiske dannelsesperspektiv. Livslang læring bør også handle om læring for livet. Globalisering bør også handle om globalt medborgerskab.

NEA Publisher

ISBN: 87-92028-04-7