



Interfolks Forlag

Metoder til læringsvurdering - et Nordplus Voksen projekt

Hans Jørgen Vodsgaard

Kolofon

Nordiske værktøjer til dokumentation af læring

© Hans Jørgen Vodsgaard, 2011

Kopiering og gengivelse af denne bog er kun tilladt med udgivers tilladelse.
Bogen kan citeres med kildeangivelse.

Udgiver: Interfolks Forlag

Layout & Tryk: Interfolks Forlag

ISBN 978-87-992776-2-9

1. udgave, 1. oplag 2011

Udgivelsen er støttet af Nordisk Ministerråds tilskudsprogram for livslang læring, Nordplus Voksen, der administreres af Styrelsen for Internationale Uddannelser under det danske Ministerium for Videnskab, Teknologi og Udvikling.



Bogen kan bestilles ved henvendelse til

Interfolks Forlag

Skovgade 25, DK-5500 Middelfart

Telefon: (+45) 51 300 320

E-mail: info@interfolk.dk

Web: www.interfolk.dk

Indhold

FORORD	5
1. MÅL OG METODE	6
1.1 PROJEKTETS PARTNERKREDS	6
1.2 UDVIKLINGSPROJEKTETS BAGGRUND OG MÅL	6
<i>Baggrund og behov</i>	6
<i>Formål og mål</i>	7
1.3 RAPPORTENS DISPONERING	7
2. TEORI – BAGGRUND OG LEDETRÅDE	8
2.1 KLASSISK MODERNE IDEALER - OPLYSNING OG DANNELSE	8
<i>Humanisme og oplysning</i>	8
<i>Demokrati og dannelse</i>	9
2.2 HABERMASIANSE KATEGORIER	12
<i>Den kommunikative handlen</i>	12
<i>System og livsverden</i>	13
<i>Livsverden og civilsamfund</i>	14
<i>Grundrettigheder for det civile samfund</i>	15
<i>Diskursetik og deliberativt demokrati</i>	16
2.3 NYLIBERALISMENS REALITETER - INSTRUMENTALISERING	18
<i>Konkurrencestaten</i>	18
<i>Nyliberalisme og New Public Management</i>	18
<i>Det teoretiske grundlag</i>	20
2.4 PARADIGME STRID OM LIVSLANG LÆRING	23
<i>Striden mellem UNESCO og OECD</i>	23
<i>Det reduktive paradigme</i>	24
<i>Udviklingen i EU</i>	26
2.5 DEN DANSKE PARADIGMESTRID – MELLEM DANNELSE OG KOMPETENCER	29
<i>Den humanistiske tradition i nordisk uddannelsespolitik</i>	29
<i>Den nye managementteori og kompetencediskurs</i>	30
<i>Det nye parallelle kompetencesystem for voksenuddannelser</i>	31
<i>Dagsorden om realkompetencer</i>	32
3. ANVENDT LÆRINGSSYN	34
3.1 LEDETRÅDE	34
<i>Indre spændinger i den dominerende læringsdiskurs</i>	34
<i>Curriculum som kontekst</i>	34
<i>Folkeoplysningens principper</i>	35
<i>Læring for forskellige livssfærer</i>	36
<i>Læring i alle modaliteter</i>	36
<i>Mangler i Habermas' pædagogiske ansatser</i>	37
3.2 LÆRINGSTERMINOLOGI	40
<i>En gængs læringsdiskurs for 20 år siden</i>	40
<i>Typiske læringsforståelser</i>	41
<i>Et sammenhængende læringssyn i dag</i>	41
3.3 DEN ANVENDTE SPØRGERAMME	42
<i>Elementer i dannelsesdimensionen</i>	42
<i>Elementer i kundskabsdimensionen</i>	43
<i>Elementer i kompetencedimensionen</i>	44
<i>De færdige spørgerammer</i>	45
4. UNDERSØGELSENS EMPIRISKE RESULTATER	46
4.1 METODE	46
<i>Respondentgrupper</i>	46

Opbygning og bearbejdning.....	46
Validitet og reliabilitet	47
4.2 PROJEKTMEDLEMMERNES FORSTÅELSE	48
Mission og læringsmål	48
Prioriteringer af EU-Kommissionens mål for livslang læring.....	50
Vurdering af læringsdimensionernes betydning	51
Vurdering af livssfærernes betydning	52
4.3 LEDERNES SYN PÅ EU'S MÅL FOR LIVSLANG LÆRING	53
Betydningen af de fem hovedmål - samlet set.....	53
Betydningen af de fem mål - uddybet med underspørgsmål.....	54
Nærmere om de fem mål for livslang læring	55
4.4 LEDERNES VURDERING AF DET AKTUELLE LÆRINGSUDBYTTE.....	59
Samlet vurdering af det aktuelle læringsudbytte.....	59
Vurdering af det dannelsesmæssige udbytte.....	60
Vurdering af det kundskabsmæssige udbytte.....	61
Vurdering af det kompetencemæssige udbytte.....	62
4.5 LEDERNES PRIORITERINGER FOR DEN FREMTIDIGE LÆRING	63
Samlede prioriteringer for læringen.....	63
Ledernes prioriteringer af dannelsens elementer	64
Ledernes prioriteringer af kundskabernes elementer	65
Ledernes prioriteringer af kompetencedimensionens elementer.....	66
Sammenligning af aktuelt udbytte med fremtidige prioriteringer.....	67
4.6 DELTAGERNES VURDERING AF DERES LÆRINGSPROFIL	68
Deltagernes vurdering af deres aktuelle læringsprofil.....	68
Elevernes vurdering af deres dannelse.....	69
Elevernes vurdering af deres kundskaber	70
Elevernes vurdering af deres kompetencer.....	71
4.7 DELTAGERNES VURDERING AF UNDERVISNINGENS BETYDNING	72
Deltagernes udbytte af læringstilbuddene – samlet set	72
Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på dannelsen	73
Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på kundskaberne	74
Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på kompetencerne.....	75
4.8 RELATIONER MELLEM LEDERNES MÅL OG DELTAGERENS UDBYTTE	76
Forholdet mellem mål og udbytte – samlet set	76
Relationer for dannelsen, specificeret for elementer.....	76
Relationer for kundskaber, specificeret	77
Relationer for kompetencer, specificeret.....	77
4.9 INTERVIEWS	78
Netop-Hvidovre (DK).....	78
Foreningen Norden, Karlskrona (SE).....	79
Det Grønne Kulturforbund (FI)	80
Norges Husflidslag	81
Rite Folkehøjskole (LV).....	82
Torshavns Aften- og Ungdomsskole (FO).....	84
4.10 OPSAMLING PÅ KORTLÆGNINGSOPGAVEN	87
Resumé.....	87
Samlet vurdering.....	88
5. PERSPEKTIVER	90
5.1 DEN FRIE FOLKEOPLYSNING	90
5.2 DEN NORDISKE MODEL.....	91
BILAG OG LITTERATURLISTE.....	93

Forord

Denne rapport indgår i et Nordplus Voksen udviklingsprojekt i perioden 2009 – 2011, som en kreds af nordiske organisationer fra det folkeoplysende område har gennemført. Partnerkredsen bestod af Oplysningsforbundet NETOP-Hvidovre (DK), Landskrona afdeling af Forening Norden i Sverige (SE), Norges Husflidslag (NO), Det Grønne Kulturforbund (FI), Torshavns Aften- og Ungdomsskole (FO), Rite Højskole (LV) samt Interfolk, Institut for Civilsamfund (DK), som var koordinator for projektet.

Det har været projektets målsætning at udvikle nye metoder og værktøjer til at vurdere udbyttet af den ikke-formelle og uformelle læring inden for folkeoplysning og foreningsliv. I de senere år har der været meget fokus på dokumentation af den ikke-formelle læring inden for folkeoplysningen og den uformelle læring inden for foreningslivet; og der er blevet udviklet forskellige web-baserede spørgerammer til vurdering af det læringsmæssige udbytte. Men de udviklede værktøjer har hidtil kun haft fokus på vurdering af de transversale kompetencer (bløde kvalifikationer), mens de dimensioner ved læringen der handler om kundskaber (viden og færdigheder) og den dannelsesmæssige personlighedsudvikling ikke er blevet belyst.

Vi ser derfor set et behov for at udvikle en bredere vurdering, der omfatter de tre dimensioner i læringen: Dannelse, kundskaber og kompetencer. Dette bredere syn på læringen kan samtidig bidrage til at fremhæve de særlige kvaliteter og kerneydelser ved læringen inden for folkehøjskoler, folkeoplysning og foreningsliv i det civile samfund. Det dannelsesmæssige sigte har været og er et væsentligt mål inden for nordisk folkeoplysning og foreningsliv, både set ud fra traditionen og den gældende lovgivnings formålsparagraffer. Værktøjer til læringsbeskrivelsen bør derfor evne at belyse den dannelsesmæssige side. Det er sigtet, at projektets produkter og formidlingsindsats kan bidrage til at fremme en humanistisk og dannelsesorienteret dagsorden for livslang læring.

Nærmere oplysninger om projektet og dets resultater kan findes på projektets fælles hjemmeside: www.interfolk.dk/nova - det er også muligt at se og prøve de syv online tools til læringsvurdering på web-adressen: <http://nordplus.org>

Vi takker Nordplus Voksen programmet for den støtte, som har gjort dette tværnordiske udviklingsarbejde muligt; og ikke mindst en stor tak til partnerkredsens projektledere og andre aktive for deres store arbejde med at sikre gennemførelsen af de fælles mål og resultater. Det var et godt samarbejde, som oven i købet har været spændende, givende og sjovt at indgå i.

Vi håber, at andre aktive i nordisk folkeoplysning og foreningsliv kan få glæde og gavn af indsatsen.

Hans Jørgen Vodsgaard,
Juli 2010

1. Mål og metode

1.1 Projektets partnerkreds

Partnerkredsen bestod af syv nordiske - baltiske organisationer fra det folkeoplysende område:

- Interfolk, institut for civilsamfund (DK) med Hans Jørgen Vodsgaard som projekt koordinator - se www.interfolk.dk
- Oplysningsforbundet NETOP-Hvidovre (DK) med Flemming Thøgersen & Inge Lindqvist som projektledere - se www.netop-hvidovre.dk
- Forening Norden i Sverige, Landskrona afdeling (SE) med Ingvar Hansson som projektleder - se www.norden.se
- Norges Husflidslag (NO) med Solveig Grinder som projektleder - se www.husflid.no
- The Green Cultural Association (FI) med Anneli Bauters som projektleder - se www.visili.fi
- Thorshavns Aftenskole (FO) med Jákup P. Strøm som projektleder - se www.kvoldskulin.fo
- Rite Folkehøjskole (LV) med Niels Bendix Knudsen som projektleder - se www.ritetautskola.org

1.2 Udviklingsprojektets baggrund og mål

Baggrund og behov

I det sidste tiår er "livslang læring" kommet på den europæiske uddannelsespolitiske dagsorden, såvel livslangt med henvisning til voksnes og ældres fortsatte læring og livsbredt med henvisning til den ikke-formelle og uformelle læring uden for det formelle uddannelsessystem.

Med denne nye dagsorden er der kommet stigende fokus på dokumentation af den ikke-formelle læring inden for folkeoplysningen, og der er blevet udviklet forskellige værktøjer inkl. web-baserede spørgeskemaer til vurdering af det læringsmæssige udbytte. Men de udviklede værktøjer har hidtil kun haft fokus på de transversale kompetencer, mens de sider ved læringen, der handler om kundskaber og den dannelsesorienterede personlighedsudvikling ikke er blevet belyst.

Nøgleordet i denne værdsættning har været "realkompetencer". Begrebet henviser til, at man kan have lært noget, selvom man ikke har opnået eksamenspapirer for det; til forskel fra de "formelle kompetencer" man kan opnå i de formelle uddannelser. Men endvidere henviser begrebet kompetencer også til den særlige dimension inden for læring, der handler om "bløde personlige kvalifikationer" eller "transversale kompetencer" og dermed kun til et læringsniveau, der handler om den formale side af læringen uden interesse for den materiale læring af "hårde kvalifikationer", dvs. bestemte faglige kundskaber; og uden interesse for den kategoriale læring som enheden af den formale og materiale læring med særlig betydning for den dannelsesmæssige dimension.

Anvendelsen af den snævre betydning af "realkompetencer" er uheldigt af flere grunde. For det første fremmer det en reduktionistisk forståelse af læring, der ensidigt vægter kompetencer på bekostning af kundskaber og dannelse, og som ensidigt vægter den formale læring. For det andet fremmer det en forståelse af folkeoplysningen og foreningslivet som et læringsområde, der kun bidrager med udvikling af "personlige kompetencer" og som ikke evner at udvikle kundskaber og dannelse. Konsekvensen er en læringsmæssig nedvurdering af området og en svækket legitimitet af fortsat offentlige tilskud til området. For det tredje - og det er det vigtige i denne projektsammenhæng - så fører det til en skæv og utilstrækkelig beskrivelse af det læringsmæssige udbytte, som deltagere i folkeoplysning og foreningsliv opnår. Et godt eksempel er de tre webbaserede værktøjer til "dokumentation af realkompetencer" opnået i folkeoplysning og foreningsliv, som Dansk Folkeoplysnings Samråd har kunnet tilbyde siden januar 2007.¹ Samrådets værktøjer blev udviklet af Syddansk Universitet/ KnowledgeLab med tilskud fra det danske Undervisningsministerium.

Disse værktøjers beskrivelse af det læringsmæssige udbytte er blevet afgrænset til kun at beskrive den ene dimension ved læring, nemlig de personlige kompetencer (de bløde transversale kvalifika-

¹ Dansk Folkeoplysnings Samråd: Realkompetenceværktøjet til gennemsyn – Forening. DFS, 2007

tioner). Værktøjerne rummer ikke beskrivelser af de to andre dimensioner ved læringen, henholdsvis de faglige kundskaber (de hårde kvalifikationer) og den dannelsesmæssige personlighedsudvikling. I øvrigt bestemmer værktøjerne kun status for den givne kompetenceprofil uden at kunne skelne mellem den betydning som den samlede livshistorie og den konkrete folkeoplysnings- eller foreningsaktivitet har haft for de givne kompetencer.

Vi har derfor set et behov for at udvikle en bredere vurderingsmetode, der kan beskrive alle tre dimensioner i læring: Dannelse, kundskaber og kompetencer, og disse tre dimensioners indbyrdes forbindelse. Dette bredere syn på læringen kan samtidig bidrage til at fremhæve de særlige kvaliteter og kerneydelser ved den ikke-formelle læring inden for nordisk folkeoplysning og foreningsliv i det civile samfund, hvor det dannelsesmæssige sigte har været og er et væsentligt mål, både set ud fra traditionen og ud fra den gældende lovgivnings formålsparagraffer. Værktøjer til beskrivelse af denne læring bør derfor også kunne beskrive den dannelsesmæssige dimension.

Formål og mål

Det har været projektets formål at fremme kvalitet og innovation inden for livslang læring ved at udvikle metoder og værktøjer til bedre at kunne vurdere kvaliteter og udbytte af den ikke-formelle og uformelle læring inden for en vifte af folkeoplysende aktiviteter, og hermed gøre læringsprocesserne mere gennemskuelige og attraktive for aktuelle og kommende deltagere og brugere. I projektperioden er det målene

- at kortlægge læringskvaliteter i partnerkredsens aktiviteter gennem en fælles spørgeskemaundersøgelse og kvalitative interviews primært med deltagerne/brugerne og sekundært med udbydere og formidlerne. Kortlægningen analyseres og resultater samles i projektrapporten.
- at der med reference til den foregående kortlægning fastlægges en spørgeramme til beskrivelse af læringsprofiler, der kan udvikles til en serie af webbaserede værktøjer. Processen og resultatet analyseres og beskrives i projektrapporten.
- at gennemføre en omfattende formidling af projektets resultater herunder projektets metoder, den læringsmæssige dokumentation og de nye webbaserede vurderingsværktøjer, og interesserede organisationer tilbydes, at de nemt og billigt kan blive tilkoblet og få deres egen udgave af værktøjet.
- at på længere sigt sikre en fælles database for læringsvurderinger, som kan skabe grundlag for forskning på adskillige niveauer, både for de enkelte organisationer, for en gruppe af organisationer og for fælles nordiske undersøgelser.

Det er sigtet, at projektets produkter og formidlingsindsats kan bidrage til at fremme en humanistisk og dannelsesorienteret dagsorden for livslang læring inden for folkeoplysning og foreningsarbejde i det civile samfund.

1.3 Rapportens disponering

I rapportens hovedafsnit 1 præsenteres baggrund og mål for udviklingsprojektet.

I hovedafsnit 2 fremlægges projektets forståelsesramme, som bygger på den kritiske teori, og herunder især den habermasianske diskurs, men den suppleres også af andre mere dannelsesteoretiske diskurser.

I hovedafsnit 3 fremlægges det læringssyn, som er blevet anvendt i projektets kortlægningsopgaver og videreudviklet i serien af webbaserede værktøjer til læringsbeskrivelse.

I hovedafsnit 4 fremlægges resultaterne af kortlægningsopgavens interviews og spørgeskemaundersøgelser.

I det afsluttende hovedafsnit 5 perspektiveres den teoretiske og empiriske undersøgelse.

2. Teori – baggrund og ledetråde

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er mangelen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af din egen forstand er altså oplysningens valgsprog.

Immanuel Kant: Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning, 1784

Denne undersøgelses metodologi er inspireret af Frankfurterskolens kritiske teori,² især af den yngste generation, hvor Jürgen Habermas er den centrale talsmand.³ Frankfurterskolen har trods store indbyrdes forskelle delt den fælles opfattelse, at teoriens normative fundament, dens kritikgrundlag skal bygge på de centrale idealer i det moderne samfund, som har reference til menneskerettigheder og demokrati. Idealene, der viser tilbage til den klassiske borgerlige oplysningstænkning, hvor oplysning og dannelse skulle skabe grundlag for frihed og demokrati, og som fortsat repræsenterer væsentlige normer i de senmoderne samfunds selvforståelse.

Den kritiske teori er til forskel fra mange andre videnskabelige retninger bevidst om sin deltagerstatus og sin betydning som en aktør i en modsætningsfyldt social praksis. Videnskab, det at skabe viden, foregår ikke i et socialt tomrum, men er selv en del af det samfundsmæssige liv. Vil man alligevel forsøge at fastholde en værdifri videnskab, så ender den med at blive ideologi, som et mere eller mindre skjult eller fortrængt grundlag for magtudøvelse. Habermas var fra starten kritisk overfor den uengagerede og "værdifrie" videnskab. I de sociale, kulturelle og pædagogiske konflikter kan forskningen ikke være neutral, men må nødvendigvis indgå som en partner. Ikke ved at repræsenterer særinteresser, men ved at repræsenterer almenvællets interesser, som må udgøre den diskursive ramme og overordnede refleksionshorisont for kritikken.

Den kritiske metode er immanent ved at bygge på givne historiske og samfundsmæssige værdier og forståelser. Som metode er den kendetegnet ved teoretiske analyser og empiriske undersøgelser, der påviser modsætninger mellem de humanistiske og demokratiske idealer og de faktiske samfundsmæssige realiteter, og som anviser politiske og kulturelle ændringer, der i bedre grad kan tilgode de grundlæggende idealer. Teoriens kritiske perspektiv er således dobbelt ved både at kritisere de samfundsmæssige realiteter og de idestrømninger og videnskaber, der ikke belyser dette misforhold mellem realiteter og idealer.

2.1 Klassisk moderne idealer - Oplysning og dannelse

Humanisme og oplysning

Den europæiske humanistiske oplysningstradition udgør det idemæssige grundlag for menneskerettigheder og folkesuveræniteten, og den fik en konstitutiv betydning for de moderne samfunds forfatninger (grundlove eller konstitutioner). Denne tradition blev udfoldet i den amerikanske uafhængig-

² Blandt den omfattende sekundærlitteratur om Frankfurterskolen kan følgende anbefales: Martin Jay: *The Dialectical Imagination. A history of the Frankfurt School and the Institute of Social research 1923 – 1950*. University of California Press, 1973; David Held: *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. University of California Press, 1980; Rolf Wiggershaus: *The Frankfurt School. Its History, Theories and Political Significance*. Political Press, 1994 (*Die Frankfurter Schule*. Carl Hanser Verlag, 1986); David Couzens Hoy and Thomas McCarthy: *Critical Theory*. Blackwell Publishers, 1994; Stephen Eric Bronner: *Of Critical Theory and its Theorists*. Blackwell Publishers, 1994; Henrik Kaare Nielsen: *Kritisk teori og samtidsanalyse*. Aarhus Universitetsforlag, 2001;

³ Blandt den omfattende sekundærlitteratur om Habermas værker kan følgende anbefales; Thomas McCarthy: *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. MIT Press. 1981; John B. Thompson and David Held (ed.): *Habermas. Critical Debates*. the MIT Press, Cambridge, 1982; Richard J. Bernstein (ed.): *Habermas and Modernity*. Polity Press, 1985; Rick Roderick: *Habermas and the Foundations of Critical Theory*. Macmillan, 1986; David Ingram: *Habermas and the Dialectic of Reason*. Yale University Press, 1987; Jørn Erslev Andersen (red.): *Det moderne – en bog om Jürgen Habermas*. Modtryk, 1983; Alex Honneth, Thomas McCarthy, Claus Offe and Albrecht Wellmer (ed.): *Philosophical Interventions in the unfinished Project of Enlightenment*. MIT Press, Cambridge, 1992; Alex Honneth, Thomas McCarthy, Claus Offe and Albrecht Wellmer (ed.): *Cultural-Political Interventions in the unfinished Project of Modernity*. MIT Press, Cambridge, 1997.

hedserklæring og den franske revolutions idealer om "frihed, lighed og broderskab". Hvis man leder efter et moderne værdi- og idegrundlag med universelle ambitioner for det 21. århundrede, så er det her, man skal finde det.⁴

De moderne oplysningstanker angiver en overgang til den moderne tid, hvor mennesket kræver myndighed over sin egen historie, og retningslinjerne ikke længere er selvfølgelig givet ovenfra. Immanuel Kant formulerede det nye verdsligt liberale oplysningsprogram i 1784. Mennesket skulle træde ud af sin »selvforskyldte umyndighed« og have »mod til at betjene sig af sin egen forstand«. ⁵ 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 bestemmelse fra en Gudgiven eller hierarkisk traditionsbunden orden. Herigennem bliver pædagogikken som politikken sekulariseret.⁶ Nu skal mennesker i frihed selv give deres eget liv og det fælles samfundsliv mening og opnå myndighed over deres egen historie. Det er humanismens kerne.

Det er endvidere menneskets historiske fremkomst som et frit og myndigt individ, der bærer kravet om demokrati frem. Demokrati betyder folkestyre, og det centrale er princippet om folkesuveræniteten, hvor folket selv 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. Et udviklet civilt samfund med aktivt medborgerskab, folkeoplysning og et omfattende foreningsliv blev forudsætningen for at udvikle og opretholde den civile og demokratiske kultur i samfundet.

Folkesuveræniteten indebærer, at der sikres en fri offentlighed og 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. Staten som regering og ministerium kan ikke bekendtgøre, hvad folk skal mene, hvilket livssyn og samfundspolitiske holdninger folket skal have uden at ende som en formynderstat. Det ville vende folkesuverænitetstanken på hovedet, og staten vil blive totalitær. Folkets holdningsmæssige autonomi er afgørende i et liberalt samfunds- og menneskesyn, og her i Grundtvigs fædreland er det også værd at nævne, at det er helt afgørende i det grundtvigske frihedssyn.⁷

Demokrati og dannelse

I løbet af 1700-tallet vandt det moderne menneskesyn fodfæste. Den stigende sekularisering af samfunds- og kulturlivet gik hånd i hånd med en stigende selvstændiggørelse af markedøkonomien og det nye civile samfund. Oplysningstiden kunne udfoldes på baggrund af, at statens politiske og økonomiske kontrol og kirkens ideologiske magt 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 moderne menneske optrådte i flere roller og på flere sce-

⁴ Der går lige linjer fra Den Europæiske Unions Charter om grundlæggende rettigheder, vedtaget i 2000 af Europa-Parlamentet, Rådet og Kommissionen, den europæiske Menneskerettighedskonvention fra 1950 og fra FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne fra 1948 tilbage til Den franske Menneskerettighedserklæring fra 1789 og den amerikanske Uafhængighedserklæring fra 1776, der indledes med sætningen "We hold these Truths to be self-evident, that all Men are created equal".

⁵ Kant, Immanuel. "Besvarelse af spørgsmålet. Hvad er oplysning", i: Kant, oplysning, historie, fremskridt – historiefilosofiske skrifter, Slagmark, 1993 (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, 1784)

⁶ En central dansk pædagogisk tænker, som forholdt sig til pædagogikkens udfordringer under modernitetens vilkår var K. Grue-Sørensen bl.a. i Pædagogik mellem videnskab og filosofi, Gyldendal, København 1965. Denne problembevidsthed udfolder Alexander von Oettingen i doktorafhandlingen: Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier. Klim, 2006. Afhandlingen har Knud Grue-Sørensens pædagogiske forfatterskab som tema og afsæt til at belyse de moderne pædagogiske antinomier.

⁷ "Frihed for Loke såvel som for Thor!" er blevet indbegrebet af Grundtvigs frihedssyn. Citatet stammer fra "Rim-Brev til Nordiske Paarørende", sidste afsnit. Rim-brevet er indledningsdigtet i "Nordens Mythologi" fra 1832.

ner, både som menneske i de personlige og private forhold (l'homme), som medarbejder og ejer (bourgeois) på markedet, og som statsborger (citoyen) i den nye borgerlige offentlighed og i det civile samfund. Det moderne menneske måtte navigere i et samfund, der var kendetegnet ved udspaltning eller differentiering i nye relativt selvstændige områder: privatsfære, civilt samfund, stat og marked. Spaltninger, der modsvares af en opdeling af borgernes livssfærer som mennesker, medmennesker, medborgere og medarbejdere.

Med den stigende produktivitet og levestandard blev der skabt rum for en opdeling af tiden i arbejdstid og fritid. Livet blev mere end at tjene sit brød i sit ansigts sved for stadig større dele af befolkningen. Det moderne menneske har både et privatliv og et civilt liv (som medmenneske), der udfoldes i fritiden, og et offentligt liv som (medborger), der primært udfoldes i fritiden, samt et arbejdsliv (som medarbejder), der udfoldes i arbejdstiden, hvor man har solgt sin arbejdskraft og overladt ledelsesretten til en arbejdsgiver, der ikke har til opgave at tænke på almenvellets interesser, men på sin virksomheds interesser, og hvor man i denne livssfære derfor gennemgående ikke handler ud fra det medmenneskelige eller medborgerlige rationale, eller anderledes udtrykt: I arbejdslivet må man primært handle strategisk målrationelt og udfolde nogle særlige kompetencer og kvalifikationer, mens man medmenneske og medborger i det private og civile liv primært må handle kommunikativt og udfolde nogle andre evner, især af dannelsesmæssig karakter.

Denne differentiering har på mange måder været et stort civilisatorisk fremskridt. Den har skabt rum både for et produktivt arbejdsliv, et ansvarligt medborgerligt samfundsliv og et rigt personligt liv. Men den indebærer også, at humanismens idealer om myndighed og oplysning bliver mere modsigelsesfyldte, når de skal udfoldes i splittede rum med forskellige interesser. Efter de store borgerlige revolutioner i slutningen af 1700-tallet 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", og som blev bestyret af bourgeois-klassen. Værre endnu, da folket fik magten i den Franske Revolution og skulle udfolde deres statsborgerlige evner, endte det i pøbelvælde og terror.

Et toneangivende pædagogisk (og politisk) svar på denne udfordring blev den tyske dannelses-tænkning, nyhumanismen fra slutningen af 1700-tallet, der fandt inspiration i Rousseaus kulturkritik⁸ og Kants frihedstænkning. Den toneangivende talsmand var den tyske filosof, lingvist og politiker Wilhelm von Humboldt⁹ og i Danmark kom de væsentlige svar på samme udfordring¹⁰ i tiårene op til enevældens fald i 1849 fra filologen, humanisten og politikeren Johan Nicolai Madvig¹¹ og delvist fra teologen, digteren, pædagogen og politikeren Grundtvig¹², der fik sin drøm om den nationale højskole i Sorø afvist af den nyudnævnte kultusminister Madvig.

⁸ Rousseau, Jean Jacques: Afhandling om ulighedens oprindelse og grundlæggelse blandt menneskene. Gyldendals Forlag 1996 (1754); *Emile*. indledning af K. Grue-Sørensen. Borgen 1962 (1762); *Samfundspagten*. Rhodos 1987 (1762)

⁹ Humboldt, Wilhelm von. Humboldt, Wilhelm von: The limits of State Action. Liberty Flund, Indianapolis, 1993 (Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Virksamkeit des Staats zu bestimmen, 1791); "Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück.". In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Juventa-Verlag, Weinheim/München 1986. (1793). Som oversigtsartikler kan anbefales David Sorkin: Wilhelm Von Humboldt. The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810" in: Journal of the History of Ideas. Vol. 44, No. 1, 1983), pp. 55-73; Morten Haugaard Jeppesen og Jens Erik Kristensen: "Den tyske Bildung og græciteten som forbillede", i: Martin Blok Johansen (red.): Dannelse. Aarhus Universitetsforlag, 2002; John Roberts: German Liberalism and Wilhelm Von Humboldt: A Reassessment, Mosaic Press, 2002.

¹⁰ Den store gennemgang af den danske folkeoplysning og dannelses-tænkning gives af Ove Korsgaard i dobbeltværket: Kampen om lyset. Dansk voksenundervisning gennem 500 år. Gyldendal, 1997; og i doktorafhandlingen: Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år. Gyldendal 2004.

¹¹ Som væsentlig sekundærlitteratur om Madvigs dannelses-tanker kan nævnes Jesper Eckhardt Larsen: J.N. Madvigs dannelses-tanker. En kritisk humanist i den danske romantik. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet 2002; samt samme forfatters artikel "Dannelsens partiskhed: Om Johan Nikolai Madvig", i: Joakim Garff (red.): At komme til sig selv. Gads forlag, 2008. Harry Haues doktorafhandling: Almindelse som ledestjerne. Syddansk Universitetsforlag, 2003.

¹² Grundtvig: Grundtvig, N. F. S. "Skolen for livet og Akademiet i Soer", 1838, i N. F. S. Grundtvig: Værker i Udvalg, bind 4, udgivet ved Georg Christensen og Hal Koch. Gyldendal 1943. Blandt den meget omfattende sekundærlitteratur har kun få søgt at indplacere Grundtvig i en socialfilosofisk og historieteoretisk sammenhæng. Undtagelser er Regner Birkelunds doktorafhandling: Frihed til fælles bedste. Om Grundtvigs frihedsbegreb. Aarhus Universitetsforlag, 2008; og Ole Vinds doktorafhandling: Grundtvigs historiefilosofi. Gyldendal, 1999.

Humanismens program om menneskelig myndighed 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 ansvarlig statsborger, der kunne sikre at mennesket som ci-toyen fik forrang for mennesket som bourgeois. Det danske begreb "dannelse" rammer ikke denne dialektik, mens det fremgår af det tyske begreb om "Bildung" og det svenske begreb om "Bildning", der både henviser til verbet "at danne" og substantivet "forbillede".¹³ Det rummer dobbeltheden af på den ene side frit at forme eller danne sig, og på den anden side at dette sker i forhold til forbilleder fra den fælles kulturhistorie og handlinger på almenvællets vegne.

Det primære mål for "oplysningen" var ikke at uddanne sig til at få en privat karriere, men at danne sig til at tage ansvar for de fælles og almene interesser. Grundtvig omtaler det som en oplysning, der kan sikre "frihed til fælles bedste".¹⁴ Uden denne dannelse fører oplysningen ikke til myndighed og folkestyre, men til egensindighed og majoritetsvælde, der opløser fællesskabet til et sammenstød af privatinteresser. Den moderne pædagogiske humanisme, dannelsestænkningen 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. Dannelsesteorien bygger på, at selvudvikling og omverdensorientering er dialektisk forbundne. Dannelsen sigter mod at tematisere 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.

De moderne etiske og politiske mål om menneskelig myndighed og folkelig suverænitet måtte således suppleres med et nyt pædagogisk mål om dannelse. Myndighed på de moderne vilkår krævede en stadig dannelsesindsats. De etiske og politiske mål måtte suppleres med pædagogiske og kulturelle mål. En læring uden en dannelsesdimension vil afgørende svække muligheden for, at borgerne kan udfolde en kommunikativ rationalitet og indgå i et samtaledemokrati.¹⁵

¹³ Gustavsson, Bernt. *Dannelse i vor tid*. Klim 1998 [Bildning i vår tid, 1996]

¹⁴ Grundtvig: *Statsmæssig Oplysning - et udkast om samfund og skole*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck i samarbejde med Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1983.

¹⁵ Den deliberative demokratiteori har en markant talsmand ved den danske teolog og højskolemand Hal Koch. Jf. Koch: *Dagen og Vejen*. Westermann, 1942; Koch: "Ungdomsopdragelse i Nordisk demokrati", i: Hal Koch og Alf Ross: *Nordisk Demokrati*. Westermann, København, Halvorsen & Larsen, Natur och Kultur, Stockholm, 1949; og ikke mindst Koch: *Hvad er demokrati?* Gyldendal 1995. (1945).

2.2 Habermasianske kategorier

Den kommunikative handlen

Habermas vendte sig i de tidlige skrifter fra 60'erne¹⁶ - *Om borgerlig offentlighed* fra 1962, *Erkendelse og interesse og Teknik og videnskab som ideologi*, begge fra 1968 samt *Teori og Praxis* fra 1971 - imod de opfattelser i den tidlige Frankfurterskole, som anså den rationalitet, der findes i arbejdet og naturbeherskelsen som værende altdækkende og enerådende. Historien kan ikke forstås ud fra arbejdsrationaliteten alene, men må også forstås ud fra den rationalitet, som udfoldes i menneskelig interaktion gennem sproget. Den kommunikative handlen er en transhistorisk realitet på linje med arbejdets instrumentelle naturbeherskelse.

Habermas sætter fokus på sprogfilosofi, og i dobbeltværket *Teori om den kommunikative handlen*¹⁷ fra 1981 udfoldes nærmere bestemmelser af det intersubjektive område ud fra sprogfilosofiske analyser. Dét, at mennesket kan være et jeg og have en personlig identitet, og at der findes mellem-menneskelige forhold, ja kultur i bredere forstand, kan ikke, som hævdedet i den marxistiske tradition, primært begrundes i arbejdets naturforhold, men i sprogets mellem-menneskelige forhold. I naturbeherskelsen råder den teknisk instrumentelle fornuft, men i interaktionen råder den kommunikative rationalitet; og sprogbrugens regler rummer forpligtende normer og en frigørende eller emancipatorisk kerne. For sproget har indbygget en telos (formålsårsag) i retning af gensidig forståelse og anerkendelse af fornuftige argumenter. Man kan overtræde sprogets regler, men ikke totalt, for så bryder sprogbrugen og den fælles kommunikation sammen. Sproget har en herredømmefri dimension med sin egen normativitet om at omgås fornuftig med andre, om at søge indsigt og gøre sig forståelig og søge forståelse af andre.

På linje med den ældre Frankfurterskole mener Habermas, at den instrumentelle rationalitet er udbredt i de moderne samfund med naturbeherskelse, administrativ styring, økonomisk forrentning og bureaukratisk forvaltning, men den er ikke enerådende. Ved siden af disse rationalitetsformer, som dominerer i systemverdenen, findes der områder i det samfundsmæssige fællesskab, hvor den kommunikative rationalitet er dominerende. I disse områder, der udfoldes inden for livsverdenen, kan mennesker være sammen uden at handle instrumentelt overfor hinanden, og her er der mulighed for at anerkende hinandens ligeværd, og at opfatte hver enkelt som et mål i sig selv.

Med teorien om den kommunikative handlen fik Habermas etableret et grundlag for at afgrænse sig både fra positivismens hyldest til "naturvidenskaben" som den eneste gyldige videnskabelige fornuft og fra den ældre Frankfurterskoles anklager mod "naturvidenskaben" for at have taget hele magten. Men ikke mindst fik han etableret et solidt grundlag for at afvise den nye postmodernistiske ligestilling af alle erkendelsesinteresser. I løbet af 80'erne indgik Habermas således i en omfattende debat¹⁸ med og kritik af de nye postmoderne og socialkonstruktivistiske strømninger, der hævdede, at de store fortællinger var døde, og at overordnede forståelsesrammer ikke længere kunne oprethol-

¹⁶ Habermas, Jürgen: *Borgerlig offentlighed*. Informations Forlag, 2009. (The Structural Transformation of the Public Sphere. MIT Press, Cambridge, 1989) (Strukturwandel der Öffentlichkeit. Hermann Luchterhand Verlag, 1961); *Knowledge & Human Interest*. Polity Press, 1987 (Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp Verlag, 1965); *Teknik og videnskab som 'ideologi'*. Det Lille Forlag, 2005 (Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Suhrkamp, 1968); *Theory and Practice*. Polity Press, 1988 (Theorie und Praxis. Suhrkamp Verlag, 1971)

¹⁷ Habermas, Jürgen: *The Theory of Communicative Action*. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society, Polity Press 1984; *The Theory of Communicative Action*. Volume 2: The Critique of Functionalist Reason. Polity Press, 1987 (Theorie des Kommunikativen Handelns, Band 1: Handlungsrationality und Gesellschaftliche Rationalisierung. Suhrkamp Verlag, 1981; *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Suhrkamp Verlag, 1981)

¹⁸ Habermas' angreb blev indledt med essayet "Die Moderne – ein unvollendes Projekt", der indgik som hans takketale ved modtagelsen af Adorno Prisen i Frankfurt i 1980. Udgivet i Jürgen Habermas: *Kleine Politische Schriften I – IV*, Suhrkamp 1981. Oversat til engelsk af Nicholas Walker med titlen "Modernity: An Unfinished Project", i Maurizio D'Entreves and Seyla Benhabib (ed.): *Habermas and the unfinished Project of Modernity*. Polity Press, 1996. Samme essay findes i dansk udgave "Det moderne – et ufuldendt projekt", i Jørn Erslev Andersen (red.): *Det moderne – en bog om Habermas*. Modtryk, 1983. Habermas videreførte kritikken med *The Philosophical Discourse of Modernity*. Polity Press, 1990 (Der philosophische Diskurs der Moderne. Suhrkamp Verlag, 1985). Habermas forholder sig bl.a. til Ricard Rorty i artiklen "Questions and Counter-questions", in Richard J. Bernstein (ed.): *Habermas and Modernity*. Polity Press, 1985.

des. Ifølge dem kan hverken forståelser eller normer være andet end lokale og skiftende. I den postmoderne epoke findes der ikke længere noget gyldigt centralperspektiv på samfundet og kulturen, men kun skiftende perspektiver med lige gyldighed. I denne postmoderne tilstand er begreber som humanisme og oplysning i bedste fald blevet meningsløse og håbløse, og i værste fald udtryk for herretænkning og undertrykkelse. Postmodernisternes erkendelsesmæssige og værdimæssige relativisme indebærer, at alle standpunkter kan være ligegyldige, for en samfunds- og kulturkritik kan ikke længere henvise til almengyldige referencer og normer.

Selvom det ikke var postmodernisternes intention, så undergravede de hermed samfunds- og humanvidenskabernes kritikgrundlag overfor systemverdenens rationalitetsformer. Deres teoretiske antihumanisme åbnede døren for rendyrket systembestandtænkning. De nye systemiske teorier fra managementtænkningen og nyliberalismen fik frie hænder til deres tale om, at vi var på vej ind i en helt ny epoke under videnssamfundet, hvor viden og menneskelige ressourcer nu uproblematisk kan stilles i systemets og den instrumentelle rationalitets tjeneste. Op imod denne postmoderne relativisme, der banede vejen for at den teknisk instrumentelle rationalitet kunne sætte dagsordenen, fastholder Habermas bl.a. i *Det modernes filosofiske diskurs* fra 1985, at det moderne ikke er afløst af noget helt andet, men er et endnu ufuldendt projekt.

Det humanistiske kritikgrundlag fra de borgerlige revolutioner om sekularisering, oplysning, dannelse og demokrati kunne og måtte stå uændret fast.

System og livsverden

De moderne samfunds udvikling bygger på en differentiering både af samfundets områder og funktioner og af borgernes livssfærer og tidsforbrug. Denne øgede differentiering indebærer eller snarere forudsætter også, at de menneskelige fornuftsformer er blevet mere differentierede. Den moderne filosof, der om nogen havde øje for denne udspaltning, var Kant, som i de tre kritikker¹⁹ eftersporede fornuftens tredeling i videnskab, moral og æstetik, hvor den teoretiske fornuft søger det sande, den praktiske fornuft det gode, og den æstetiske fornuft det skønne.

Habermas har i forlængelse af Kant søgt at bestemme denne differentiering af fornuften ud fra det nye begrebsapparat om system og livsverden, som han fremstiller i Teorien om den kommunikative handlen fra 1981. Ifølge denne teori er den sociale praksis i de moderne samfund gennemtrængt af konflikten mellem system og livsverden og den følgende strid mellem den teknisk-instrumentelle fornuft og den kommunikative fornuft. Samfundet og kulturen kan ikke forstås ud fra arbejdsrationaliteten alene, men må også forstås ud fra den rationalitet, som udfoldes i menneskelig interaktion gennem sproget. På linje med den ældre Frankfurterskole mener Habermas, at den instrumentelle fornuft er udbredt i de moderne samfund med naturbeherskelse, administrativ styring, økonomisk forrentning og bureaukratisk forvaltning, men samtidig understreger han, at den kommunikative fornuft også er blevet frigjort. Den rationalitet, der findes i arbejdet og naturbeherskelsen, er ikke alt-dækkende. For Habermas kan moderniteten ikke reduceres til ét overgribende totaliserende princip, hvor den kapitalistiske instrumentelle fornuft er altomfattende og urørlig,²⁰ for de moderne samfund er kendetegnet ved en flerhed af værens- og fornuftsformer.

De moderne samfund bestemmer han gennem grundkategorierne systemverden og livsverden. *Systemverdenen* består af markedets og statens område, hvor styringsmedierne er penge og magt ud fra det konstante krav om øget afkast og effektivitet. Her råder den instrumentelle fornuft, der handler om at udvikle de mest effektive midler for at indløse på forhånd fastlagte mål, som kan sikre det materielle, økonomiske og juridiske grundlag for velstand og velfærd. I systemverdenen udfolder vi os hovedsagligt som medarbejdere, forbrugere og klienter.

¹⁹ Immanuel Kants tre kritikker bestod af *Kritik af den rene fornuft*. Det lille Forlag, 2005 (Kritik der reinen Vernunft, 1787); *Kritik af den praktiske fornuft*. Hans Reitzels forlag, 2000 (Kritik der praktischen Vernunft, 1788); og *Kritik af dømmekraften*. Det lille Forlag, 2005 (Kritik der Urteils kraft, 1790).

²⁰ Den nye historiefilosofiske pessimisme prægede den ældre Frankfurterskole, og den kom klarest til udtryk i Adornos og Horkheimers fælles værk *Oplysningens Dialektik* fra 1947. Denne pessimisme har reference til den tyske sociologs Max Webers betegnelse af den instrumentelle fornufts konsekvenser som "rationalitetens jernbur", bl.a. i værket: *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. Nansensgade Antikvariat, 1998 (1904)

Livsverdenen udgør den fælles forståelsehorisont i samfundet, der er bærende for vores indbyrdes kommunikation og personlige identitetsdannelse. Her råder den kommunikative og ekspressive fornuft, der handler om at tolke og skabe betydninger og udvikle mening og formål i livet. Livsverdenen refererer til et stærkt civilt samfund og en fri offentlig debat med en "fri" fritid, og uden den bryder såvel den personlige som den demokratiske samtale sammen. I livsverdenen udfolder vi os hovedsagligt som medmennesker og medborgere.

For Habermas er det en vigtig pointe, at de moderne samfund ikke kan opretholdes uden, at begge verdener samtidigt er til stede. Systemverdenens og livsverdenens forskellige rationalitetsformer er begge nødvendige for at sikre en moderne civilisation. Det betyder ikke, at han forholder sig ukritisk overfor den instrumentelle fornuft, men han afviser, at beherskelsen er total, altgennemtrængende og uophævelig. Derimod er den relativ og viser sig som tendenser til kriser, når systemverdenen breder sig ind over områder, hvor den ikke hører hjemme og presser mulighederne for at opretholde og udvikle kommunikativ rationalitet. Patologier opstår, når systemet koloniserer livsverdenen, når den instrumentelle rationalitet breder sig ind i livsverdenens kommunikative område. For systemet er også afhængig af en fri livsverden, da dens tre hovedfunktioner - at sikre kulturel mening, social solidaritet og personlig identitet - ikke kan frembringes kommercielt eller administrativt.

Det nye og særegne ved Habermas' position inden for den kritiske teori er, at han i forlængelse af Kant og Hegel²¹ ikke anser den moderne opdeling af samfundsområder, fornuftsformer og livsfærer som et problem, men derimod som et historisk fremskridt, der har skabt rum både for et produktivt arbejdsliv, et ansvarligt medborgerligt samfundsliv og et rigt personligt liv. Det kritiske perspektiv eller den konkrete utopi er ikke længere en fremtidig overvindelse eller forening af de adskilte sfærer, men en opretholdelse af deres grænser og sikring af deres balancer. Drømmen om at ophæve det splittede er for Habermas tilbageskuende og reaktionært og angiver en manglende indsigt i modernitetens civilisatoriske gevinster. Systemverdenens og livsverdenens forskellige rationalitetsformer er begge nødvendige for at sikre en moderne civilisation.

Livsverden og civilsamfund

En væsentlig forudsætning for en rig livsverden er et stærkt civilt samfund med en fri folkelig oplysning og et omfattende foreningsliv, hvor borgerne kan udvikle deres kommunikative fornuft og danne sig som mennesker og medborgere. For et velfungerende samfund har ikke kun behov for opdaterede medarbejdere, men også for aktive medborgere og dannede medmennesker. Et samfund uden en rig livsverden er ikke bare et fattigt samfund åndeligt og menneskeligt set, det er et endimensionalt samfund, hvor samfundets livsnerve – en levende kultur, en fri offentlighed og et aktivt demokrati med frie myndige og dannede borgere – tørrer ud.

Livsverden udgør en bredere kategori for det sociokulturelle område end det civile samfund, og der kan være metodiske problemer med at oversætte begrebet "livsverden" til begrebet "civilsamfund", da de to begreber henviser til forskellige kategoriale niveauer, især rummer livsverdenen en fænomenologisk dimension. For udover at livsverden henviser til bestemte institutionsområder i det civile samfund, så henviser det også til det reservoir af traditioner og antagelser, som er indfældet i sprog og kultur og udgør en reference for individers hverdagsliv. Denne dimension af livsverdenen som en sproglig-kulturel betydningshorisont kan ikke afgrænses som en særlig institution, men udgør derimod et bagvedliggende reservoir af betydninger og normer for individer og institutioner i livsverdenen.

Samtidig rummer livsverdenen bestemte institutionsområder, som overordnet kan bestemmes gennem den moderne livsverdens differentiering i de tre strukturelle komponenter: Kultur, samfund og personlighed. Disse tre hovedstrukturer tilsvares af tre hovedfunktioner for henholdsvis, kulturel reproduktion, social integration og personlig socialisering. Når aktører gensidig forstår og når enighed om deres situation, deler de en kulturel tradition; når de koordinerer deres handlinger gennem intersubjektive anerkendte normer, handler de som medlemmer af en solidarisk social gruppe; og

²¹ Hegel behandler især dette tema i Retsfilosofien. Jf. Hegel, G.W.F.: *Retsfilosofi. Elementær retsfilosofi eller naturret og statsvidenskab i grundrids*. Det lille Forlag, 2004

som individer, der er vokset op med kulturelle traditioner og deltagelse i det sociale liv, internaliserer de værdier og forståelser, opnår handlekompetencer og udvikler en individuel og social identitet gennem forskellige former for dannelsesprocesser.

Den stadige reproduktion af livsverdenen indebærer således kommunikative processer og hermed også bestemte institutioner i livsverdenen, der har til opgave at opretholde og forny traditioner, solidaritet og identitet. Religiøse, kunstneriske, uddannelsesmæssige og videnskabelige institutioner opretholder og udvikler kulturen. Foreningsliv, borgerfora og frie offentligheder vedligeholder og udvikler den sociale integration og solidaritet. Familien og andre relationer i privatsfæren samt frie læringstilbud sikrer den personlige socialisering og dannelse. Det er denne institutionelle dimension af livsverdenen (som må adskilles fra dens bagvedliggende symbolske - sproglige dimension), der svarer bedst til det normalt benyttede begreb om det civile samfund.

Udviklingen i disse processer og institutioner i det civile samfund er i et stadigt samspil med livsverdenens sprogligt-kulturelle betydningshorisont, og samtidig med at institutionsområderne rationaliseres sker der også en rationalisering af den bagvedliggende betydningshorisont. Disse gensidige processer kan alle tolkes som former for kommunikation, og tilsammen skaber de en moderne livsverdenen, som bliver præget af en post-traditionel kommunikation og nye refleksive former for offentlig debat og personlig dannelse.²² Det er på dette grundlag, at et moderne civilt samfund udvikles gennem en sprogligt formidlet intersubjektiv proces, hvor aktører danner nye relationer, gentolker normer og koordinerer deres handlinger gennem revurdering af de fælles forståelser.

Grundrettigheder for det civile samfund

Moderne udviklede samfund har, eller burde have såvel en effektiv systemverden som en rig livsverden. De to verdener kan ikke undvære hinanden, men der er en tendens til, at den instrumentelle fornuft med rod i markedets og statens systemverden til stadighed søger at koloniserer den kommunikative fornuft i livsverdenen. Derfor er det ifølge Habermas også afgørende, at livsverdenens tre hovedstrukturer i det civile samfund sikres juridisk imod denne tendens til kolonisering fra statens og markedets side. Det er retsstatens sikring af en ramme af fundamentale rettigheder,²³ der kan opretholde det moderne civilsamfund og livsverdenens kommunikative fornuft.

Disse grundrettigheder kan opdeles i tre sæt af rettigheder. Det første sæt sikrer den personlig socialisering ved at opretholde individets ukrænkelighed og privatlivets beskyttelse; det andet sæt sikrer kulturel reproduktion ved at garantere tankefrihed, ytringsfrihed og pressefrihed; og det tredje sæt sikrer social integration ved at værne om forsamlingsfrihed og organisationsfrihed. Desuden er der to sæt af yderligere rettigheder, der medierer mellem det civile samfund og de to subsystemer, dels i forhold til markedet ved at sikre ejendomsret, civile kontrakter og arbejdsretten, og dels i forhold til staten ved at sikre politiske rettigheder og velfærdsrettigheder.

Ud fra teorien om den kommunikative handling må grundrettighederne i det civile samfund have fortrin over de politiske, sociale og økonomiske rettigheder, der udfoldes i medieringen mellem livsverden og systemverden. For individets rettigheder er forudsætningen for, at der kan indgå frie individer i den kommunikative handling, og rettighederne om ytringsfrihed og forsamlingsfrihed er forudsætningen for at der kan udfoldes en herredømmefri kommunikation. I kæden af rettigheder for moderne samfund kommer de personlige og civile rettigheder således før de politiske og sociale rettigheder, men omvendt kan man sige, at kæden er ikke stærkere end dens svageste led. Fjernes eller svækkes nogle af rettighederne, vil de andre også blive svækket. Når nogle af hovedfunktioner-

²² De etiske og retslige betydninger af denne aftraditionalisering i den moderne livsverden behandler Habermas nærmere i den følgende bog: *Moral Consciousness and Communicative Action*. Polity Press, Cambridge 1990 (*Moralbewusstsein und kommunikative Handeln*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1983). De filosofiske konsekvenser behandler Habermas nærmere i bogen: *Postmetaphysical Thinking. Philosophical Essays*. The MIT Press, Cambridge 1992 (*Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1988)

²³ Kommunikationsteoriens konsekvenser for den moderne rettighedstænkning behandler Habermas i bogen: *Justification and Application*. MIT Press, paperback edition, 1994. (*Erläuterungen zur diskursetik*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1991), som fører frem til hans fuldt udfoldede deliberative demokratimodel i *Fakticität und Geltung* fra 1992.

ne for den kommunikative fornuft i livsverdenen nedbrydes, vil det brede sig til de andre hovedfunktioner, og systemverdenens tendenser til instrumentalisering fremmes over en bred front.

Videnskabeligt set er det også graden af retssamfund og kataloget af grundrettigheder, som udgør det metodiske grundlag²⁴ for en empirisk og normativ skelnen mellem forskellige typer af civilsamfund. Jo mere kataloget af grundrettigheder er blevet befæstet i det civile samfund, både legalt og velfærdsmæssigt, des stærkere står idealerne og kritikgrundlaget om frihed og fornuft. Metodisk anvendelige målepunkter for udviklingsgraden af institutionsområder i det civile samfund henviser både til de legale og finansielle sikringer. Hvis man fx skal vurdere udviklingsgraden af centrale institutioner inden for civilsamfundet som foreningslivet og folkeoplysningen, så handler det både om deres legale rettigheder, fx om de har fri etableringsret eller er underlagt krav om forudgående statslig godkendelse; og om deres finansielle eller velfærdsmæssige støtte fra det offentliges side. Findes der tilskudsordninger, der kan lette en foreningsmæssig virksomhed eller en folkeoplysende aktivitet. Et er at man formelt juridisk har ret til at bedrive fri folkeoplysende virksomhed, men hvad hjælper det, hvis der ikke er lovfæstet en offentlig støtte til aktiviteterne. Endvidere kan man undersøge, om en mulig støtte gives med respekt for armslængdeprincippet, så staten ikke forsøger at styre formen og indholdet af foreningslivets og folkeoplysningens virksomhed. Målepunktet er i hvilken grad man beskytter og støtter selvstændige aktiviteter og frie kommunikationsfora i civilsamfundet.

Diskursetik og deliberativt demokrati

Teorien om den kommunikative handlen skaber også grundlag for en skelnen mellem den førmoderne og moderne livsverden. For med selvstændiggørelsen af de forskellige fornuftsformer og sikringen af individets grundrettigheder blev den traditionsbundne førmoderne livsverden undergravet og med tiden sønderrevet af sekularisering, rationalisering og affortryllelse.²⁵ Hvor de førmoderne civilsamfund kunne sikre den normative sammenhængskraft ved at bygge på traditionsbårne konventioner, som ingen stillede spørgsmålstegn ved, må de moderne og postkonventionelle civilsamfund afklare de fælles normer gennem en fornuftsbaseret dialog. Under denne moderne diskursive tilgang frigøres den sociale integration fra en "naturgroet" traditionsbåren struktur af substantielle normer (Sittlichkeit), som monologisk uden debat og kritik fastlægger de fælles værdier. Dermed er den moderne livsverden blevet åbnet for at institutionalisere pluralitet, kritik og fortsat læring også i de normative områder. De moderne individer er ikke længere traditionens statister, men aktører i dens videreudvikling. Nu skal mennesker i frihed selv give deres eget liv og det fælles samfundsliv mening og opnå myndighed over deres egen historie. Det er kernen i humanismens frihedssyn.

Det er på baggrund af teorien om den moderne livsverden, at Habermas kan udfolde sin diskursetik og deliberative demokratimodel. For et moderne posttraditionelt samfund kan ikke integreres på grundlag af et enkelt begreb om det gode liv, på en fælles moral, men derimod på normer, der fastlægges proceduralt gennem en herredømmefri dialog præget af pluralitet og åbenhed. Men selvom diskursetikken ikke bygger på en bestemt moral eller en særlig traditions værdier, så er den ikke forudsætningsløs normativt set. For den bygger på de to centrale grundrettigheder, der kan sikre individernes selvstændighed og den frie dialog mellem individerne. Personlig autonomi og fri kommunikation er metanormer for diskursetikken, og de rummer et "substantielt" etisk princip om reflektiv autonomi, dvs. en evne til at indgå i dialog, at efterleve en reciprok moralitet, at begrunde værdier universalistisk og nå til enighed med henvisning til generelle normer.

Diskursetikken repræsenterer således en deontologisk etik. Den kan og vil ikke hævde substantielle regler om det gode liv, altså et bestemt moralsk indhold, men den vil hævde bestemte rammer og forudsætninger for vores personlige afklaring og fælles samtale om det gode liv. Det afgørende er

²⁴ Jf. Cohen, Jean & Arato, Andrew: *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, MA: First MIT Press paperback edition, 1994. Cohen og Arato operationaliserer Habermas' kategorier for civilsamfundet til empiriske typebestemmelser af moderne civilsamfund. Jf. også Cohen, Jean & Arato: "Politics and the Reconstruction of the Concept of Civil Society", in: Axel Honneth (ed.): *Cultural-Political Interventions in the Unfinished Project of Enlightenment*. Cambridge: MIT Press, 1992

²⁵ Dette moderne grundtema har Marshall Berman nærmere belyst i bogen: *All that is Solid melt into Air. The experience of modernity*. Simon and Schuster, New York, 1982.

ikke det konkrete valg af normer eller den samfundsmæssige nytte af disse valg (som utilitaristerne kan mene), men at respekten for den vælgendes ukrænkelighed og en herredømmefri dialog sikres. Det vigtigste er, som deontologiens hovedskikkelse Kant fremhævede, at mennesket er et mål i sig selv, og ikke anses som et middel for en given systemmæssig nytte eller værdimæssig tradition.²⁶

Diskursetikken er bærende for den deliberative demokratimodel, hvor en legitim udøvelse af politisk magt kræver en forudgående åben og oplyst offentlig diskussion (deliberation) mellem borgerne, så det bedste argument kan vinde og således underbygge en konsensus om en given lovgivnings legitimitet. Her er dialogen i centrum, både dialogen imellem borgerne og dialogen mellem borgerne og politikerne. Åbne, velfungerende og frie offentligheder med udgangspunkt i det civile samfund og ikke staten eller markedet er demokratisk nødvendige for at sikre, at livsverdenens kommunikative fornuft kan få indflydelse på de politiske beslutningsprocesser. Den deliberative model er nært beslægtet med den "oprindelige" danske demokratimodel, som den blev udfoldet i efterkrigstiden, og som stadig høres i festtalerne for det danske samarbejdende folkestyre. I en dansk sammenhæng har den deliberative demokratiopfattelse haft en fremtrædende fortaler i Hal Kochs bestemmelse af demokrati som en livsform.

²⁶ Kant, Immanuel: *The Metaphysics of Moral*. Hackett Publishing Compagny, Indianapolis, 1999. (Metaphysik der Sitten, 1797)

2.3 Nyliberalismens realiteter - instrumentalisering

Konkurrencestaten

Det internationale samfund har siden 80erne og frem til den aktuelle finanskrisen været præget af en særlig form for globalisering, hvor det er blevet stadig vanskeligere for nationalstaten at styre dets egen nationale økonomi og for det internationale samfund at styre den globale økonomi. Den væsentlige baggrund for nyliberalismens styrke var den deregulering af kapitalbevægelserne især af finanskapitalen, der tog fart i starten af 80erne, og som tvang de enkelte lande ud i en indbyrdes konkurrence om at tiltrække aktiekapital og investeringer på verdensmarkedets vilkår. For når kapitalen frit kan forlade eller strømme til et land, begynder den at få vetoret over landene politik.²⁷

Perioden blev herhjemme og internationalt således præget af en postkeynesiansk politik. Tidligere var økonomien indlejret i nationalstaternes politik, men efter 80erne begyndte den globale markedsøkonomi at indlejre den nationale politik. Statens rolle er blevet stadig mere reaktiv i forhold til de internationale markedsvilkår, og dens primære opgave er omformet til at sikre det hjemlige erhvervslivs konkurrenceevne på verdensmarkedet. Denne udvikling indebærer dog langt fra nationalstatens død, men derimod at den med Joachim Hirsch's ord har fået en ny rolle som 'national konkurrencestat'.²⁸ I takt med globaliseringen ledes staten mere og mere som en koncern, som skal være konkurrencedygtig i den globale økonomi. Borgeren ses i denne sammenhæng primært som en arbejdskraft, som skal kvalificeres til at kunne bidrage til den markedsøkonomiske konkurrencedygtighed.

Hvor staten i den keynesianske periode søgte at regulere og kontrollere markedet, har staten i den nyliberale periode i stedet søgt at hjælpe markedet med at vinde samfundsmæssig dominans. Denne hjælpefunktion for markedet handler ikke kun om at sikre strukturelle forhold som lønniveau, beskatning, infrastruktur, uddannelsesniveau og arbejdskraftens kompetenceprofiler, men også om at sikre den rette indstilling hos befolkningen, at tilpasse menneskers sindelag og forståelse til markedets behov. Vi oplever derfor en statsmagt, der i stigende omfang opgiver kontrol og regulering af økonomien og i stedet går over til kontrol og regulering af mennesker. Disciplinering, kontrol og overvågning af mennesker har været stigende i denne periode, hvor en øget økonomisk liberalisering har gået hånd i hånd med en øget uliberal statslig kontrol af borgerne.

Nyliberalisme og New Public Management

Ofte forbindes begrebet "nyliberalisme" med en ultraliberalistisk politik om at udvide markedet og nedbryde velfærdsstaten til en minimalstat, men den tolkning åbner for flere misforståelser. Den ene er, at man afviser, at nyliberalismen råder i dagens Danmark med henvisning til, at den offentlige sektor ikke er væsentligt reduceret de seneste årtier.²⁹ Den anden er, at man tolker den borgerlige regerings politik som en form for socialdemokratisme, eller at Anders Fogh opportunt forlod sine tidligere nyliberale position,³⁰ da han kom til magten i 2001. Den tredje er, at man overser, at den socialdemokratiske-radikale regering i 90erne også stod for en politik med klare nyliberale tendenser. En mere dækkende definition af nyliberalismen har ikke fokus på den mulige reduktion af statens kvantitative omfang, men derimod på statens og civilsamfundets kvalitative ændringer.

For kendetegnet ved nyliberalismen er ikke mere marked og mindre stat i form af omfattende nedskæringer og privatiseringer og en svækkelse af statens kontrol, men derimod at en stærk stat

²⁷ Jf. Anders Lundkvist: "Den danske kapitalisme og demokratiets forfald", i: Anders Lundkvist (red): *Dansk Nyliberalisme*. Frydenlund 2009.

²⁸ Hirsch, Joachim: *Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat*. Berlin: Id-Verlag. 1998. Jf. også Hirsch, Joachim: "Fra fordristisk sikkerhedsstat til national konkurrencestat" i: *Grus*, 16. årg, nr. 46, 1995, s.71-84

²⁹ Pierre Bourdieu: *Modild*. Hans Reitzels Forlag, København 2001; og Anthony Giddens: *Den tredje vej*. Hans reitzels Forlag, København 1999 repræsenterer denne forståelse. Det samme gælder herhjemme Carsten Greve: *Den stille revolution af velfærdssamfundet: Konkurrencestrategien og Strukturreformene*. Notat udarbejdet for Ugebrevet A4, 2004; og Jacob Torfing: *Det stille sporskifte i velfærdsstaten*. Aarhus Universitetsforlag, Århus 2004.

³⁰ Anders Fogh Rasmussen: *Fra socialstat til minimalstat*. Samleren, 1993.

hjælper markedet med at nedbryde de hidtidige skel mellem stat, marked og civilsamfund. Det nye ved de nyliberalistiske strategier er, at de aktivt udbreder markedsrelationer som styringsprincip. Ikke ved at begrænse statslig intervention, men ved at gøre markedet til rationale for selve statens styre. For nyliberalisterne har indset, at markedet kun kan udfoldes ved, at staten aktivt udvikler og vedligeholder markedsræssige relationer og forståelser overalt i samfundet. Kernen i den nyliberalistiske strategi er således at udbrede markedsformer til områder og aktiviteter, både inden for det offentlige område, det civile samfund og privatsfæren, der hidtil er blevet beskyttet mod markedet og friholdt for statslig indblanding.

Ud fra denne forståelse har Peter Nielsen³¹ med reference til Hardt & Negri³², Jessop³³ og Hirsch³⁴ således kendetegnet nyliberalismen som en politisk strategi, hvor en stærk stat hjælper markedet med at vinde stigende indflydelse i hele samfundet og ikke mindst inden for værdi- og kulturkampen. Under nyliberalismen indfører staten nye disciplineringsformer og styringsmetoder for at sikre, at stadig flere samfundsmæssige funktioner underlægges markedskræfterne. Men disse reformer er kun mulige, hvis staten udvider sit råderum og sin kontrol.

Fællesbetegnelsen for de nye styringsmetoder og organisationsformer er New Public Management (NPM),³⁵ som er en betegnelse for en række organisationsformer og styringsmetoder, som oprindeligt stammer fra det private erhvervsliv, og som har domineret den såkaldte "modernisering" af den offentlige sektor de seneste årtier. NPM kom frem i midten af 80'erne og er en slags overskrift for det nyliberale opgør med velfærdsstaten generelt og med den danske eller nordiske velfærdsmodel i særdeleshed.

Inspirationen kom fra det nyliberale politiske opbrud i USA og England i 80'erne med Ronald Reagan og Margaret Thatcher ved roret. I denne periode vandt nyliberale tanker om at bruge markedsmekanismer til effektivisering i den offentlige sektor og styrke markedet i samfundsøkonomien udbredelse i de fleste europæiske lande, både under centrumhøjre og centrumvenstre regeringer. En lang række europæiske socialdemokratier overtog således NPM som moderniseringsmodel, ikke mindst New Labour i England fra slutningen af 90erne med Tony Blair som leder. Herhjemme startede New Public Management med Schlüter-regeringen i 80erne, blev videreført under Nyrup-regeringen i 90erne og fuldt udfoldet under Fogh-regeringen i 00erne.

Siden NPM så dagens lys i 1980'erne, er dets indhold blevet forfinet og praktisk videreudviklet med det hovedsigte at styrke markedsprincipper i den offentlige sektor og så vidt muligt også i den tredje sektor i det civile samfund. Dette forsøg på at skabe en verden i markedets billede er langt fra kendetegnet af politisk liberalitet. Den politiske og administrative styring og kontrol er ikke mindst udviklet inden for de bløde områder som uddannelse, forskning, kultur og public service, hvor krav om markedsorienteret effektivitet går hånd i hånd med adfærdsregulering og egentlig sindelagskontrol. Hævdvundne traditioner for institutionelt selvstyre, armslængdeprincipper og pædagogisk, akademisk, kunstnerisk og journalistisk frihed undergraves dels juridisk-organisatorisk gennem nye styrelseslove, eksterne ledelser, hierarkiske ledelsesprincipper, resultatkontrakter og andre regelsæt, og dels økonomisk gennem udstrakt brug af kontraktstyring, taxametertilskud, politisk øremærkede aktivitetsmidler, udviklingspuljer og strategiske forskningsmidler. De seneste tiår er den

³¹ Jf. Peter Nielsen i: Nyliberalismen i det danske velfærdssamfund. Research Paper no. 3/06. Roskilde University; og i "Nyliberalismen i velfærdssamfundet", i: Anders Lundkvist (red.): Dansk Nyliberalisme. København: Frydenlund 2009.

³² Jf. Michael Hardt & Antonio Negri: *Labour of Dionysus – A Critique of the State Form*. University of Minnesota Press, Minneapolis / London, 1994, p. 241: "The development of the neoliberal State did not lead toward a "thin" form of rule in the sense of the progressive dissipation or disappearance of the state as a social actor. On the contrary, the State did not become a weak but rather an increasingly strong subject."

³³ Jf. Bob Jessop: *The Future of the Capitalist State*. Polity Press, 2002, p. 211: "The rearticulation of the state involves neither a gradual withering away of the national state nor simple displacement based on 'more market, less state'. Instead, it is the Keynesian Welfare National State (KWNS) that has been eroded. But the erosion of one form of national state should not be mistaken for its general retreat. On the contrary, as the frontiers of the KWNS [...] are rolled back, the boundaries of the national state are rolling."

³⁴ Hirsch (1998).

³⁵ Jf. Greve, Carsten: *New Public Management*. Nordisk Kultur Institut 2002. Publikationen indgik i forskningsprojektet "Nordisk Kulturpolitik under Forandring".

politiske kontrol også blevet udvidet til det civile samfunds foreningsliv, folkeoplysning og kulturliv.³⁶ Faste grundtilskud bliver i stigende grad afløst af politisk øremærkede projektmidler og resultatkontrakter samt af målsætninger om øget finansiering gennem donationer og sponsorstøtte fra det private erhvervsliv. Evalueringskulturen indføres så vidt muligt også inden for foreningslivet og folkeoplysningen, og de krævede kvalitetsstandarder har gennemgående reference til beskæftigelsesegnethed og erhvervsmæssig nytte.

Det teoretiske grundlag

NPM forklares ofte som en politisk neutral "modernisering og afbureaukratisering" af den offentlige sektor, men reelt udgør den en autoritær strategi for en nyliberalistisk styrkelse af markedet og en underordning af den offentlige sektor og det civile samfund til markedsøkonomiske domæner.³⁷

NPM kan kritiseres både som forvaltningsform og ledelsesmetode, ligesom dens generelle menneskesyn og samfundsforståelse ligger fjernt fra det værdigrundlag, som den danske velfærdsmodel i det 20. århundrede har bygget på. Selvom NPM er sammensat af mange elementer, skal det ikke overskygge, at den har en fælles teoretisk-politisk kerne. Det teoretiske udgangspunkt bygger på utilitarismens nyttetænkning, den liberalistiske socialfilosofis atomistiske menneskesyn og den neoklassiske økonomiteoris udgangspunkt i en målrationel "homo economicus", og det udgangspunkt udbygges endvidere med autoritære og nykonservative værdier.³⁸

Forvaltningsteorien inden for NPM kommer især fra "Public Choice teorien", der overfører den neoklassiske økonomiske idealmodel for markedsadfærd til den offentlige forvaltning, hvor det antages, at de offentligt ansatte kun tænker på at opfylde egne behov gennem "rationel nyttemaksimering". De folkevalgte og ansatte har først og fremmest travlt med at maksimere deres egne budgetter og privilegier, ligesom de uundgåeligt vil forsøge at opnå størst mulige fordele gennem mindst mulig indsats og således berige sig på forbrugernes og skatteydernes bekostning. Derfor er det afgørende ifølge Public Choice teorien at gennemføre mere konkurrence og flere valgmuligheder i de offentlige serviceydelser, så borgerne som kunder kan få indflydelse på udbuddet gennem valgfrihed mellem flere tilbud, hvor offentlige institutioner kan konkurrere på service og pris, og ydelser og pris følges af, for eksempel ved at indføre afgifter på offentlige ydelser. På den måde kan konkurrence-svage institutioner straffes, når borgerne som kunder stemmer med fødderne. Markedets efterspørgsel skal bestemme det offentlige serviceudbud.

Anvendelsen af Public Choice angiver, at den offentlige forvaltning er blevet præget af en økonomistisk reduktionisme i forhold til de politisk demokratiske beslutninger. Det individuelle brugerbegreb erstatter det tidligere fælles og solidariske borgerbegreb som målepunkt for den offentlige virksomhed. Men politik handler ikke bare om egen velfærd, men om at påvirke fælles samfundsmæssige vilkår og hermed også andres velfærd, og demokrati handler om mere end individuel nyttemaksimering. Først og fremmest fordi politik ikke bare handler om en aggregering (summering) af individuelle interesser, men om en proces, hvor individernes enkeltinteresser og præferencer bearbejdes ud fra bredere værdier og mål og transformeres til kollektive interesser med forståelse for det

³⁶ Nordisk Kultur Institut har dog i en længere årrække gennemført en omfattende forskning af den statslige politik indenfor det kulturelle område, som belyser gennemsletet af New Public Management, men kun i mindre grad i forhold til det frivillige kulturelle område. Jf. Peter Duelund (red.): *The Nordic Cultural Model*, Nordisk Kulturinstitut, København 2003; Peter Duelund: *Nordic Cultural Policies, a Critical View*, Nordisk Kulturinstitut 2008. I 2006-07 gennemførte Nordisk-Europæisk Akademi med støtte fra Nordplus Voksen en kortlægning af Nordisk Folkeoplysning og Foreningsliv med analyser af NPMs gennemslet. Jf. Hans Jørgen Vodsgaard: *Da dannelsen gik ud. En kortlægning af det almene sigte i nordisk folkeoplysning og foreningsliv*, Interfolks Forlag, 2. oplag, 2009.

³⁷ Et tidligt pionerarbejde inden for denne retning kom fra Anthony Downs: *An Economic Theory of Democracy*. Harper & Brothers Publishers, 1957. Andre centrale talsmænd er Milton Friedman: *Capitalism and Freedom*, 1962; og William A. Niskanen: *Bureaucracy and Representative Government*. Aldine-Atherton, 1971. Niskanen var økonomisk rådgiver for Ronald Reagan og var en af arkitekterne bag "Reaganomics".

³⁸ Kritikken her er inspireret af Henrik Herløv Lund: *New Public Management - rehabilitering af markedet*. Forlaget Alternativ, august 2008; Carsten Greve: *New Public Management*, Nordisk Kultur Institut 2002. Publikationen indgik i forskningsprojektet "Nordisk Kulturpolitik under Forandring; HK Kommunal Østjylland og FOA Århus: *Hvad er New Public Management?* Århus, januar 2008

fælles bedste. De kollektive valg i en demokratisk offentlighed bygger på en anden type argumentation og beslutningsform end de private valg på det anonyme marked. Når velfærdsservice i den nordiske socialdemokratiske model blev styret politisk, var det ud fra et mål om at korrigere en ulige markedsmæssig fordeling af indkomster og dermed ulige adgang til fælles velfærdsgoder, som man politisk havde bestemt som værende sociale grundrettigheder. Den stigende markedsgørelse af den offentlige service rummer en tendens til, at de bredere humane og demokratiske hensyn skubbes til side, som oprindeligt var årsagen til, at vi i den nordiske velfærdsmodel placerede sådanne opgaver i det offentlige regi under demokratisk kontrol.

Ledelsesteorien inden for NPM kommer især fra de såkaldte "Principal Agent" teorier, hvor den markedøkonomiske tankegang overføres på det offentliges ledelsesforhold og personalepolitik med fokus på forholdet mellem principalen (de politisk-administrative ledere) og agenten (medarbejderne). Begrebsparket principal og agent er hentet fra ledelsesmetoder i Middelalderen, hvor den ene part (principalen) uddelegerer udførelsen af en given opgave til den anden part (agenten). Den middelalderlige reference angiver sigende nok, at demokrati på arbejdspladsen er et fremmedord her.

Det er teoriens mål at fastlægge institutionelle spilleregler, der dels kan styrke principalen som leder, og dels kan anspore agenterne som medarbejdere til at opfylde principalens ønsker, selv om de ikke umiddelbart har lyst til det. Principalens magt skal (gennem de hårde virkemidler) styrkes ved en øget opdeling af arbejdsopgaverne, stærkere ledelsesmæssige styringsredskaber og øget kontrol af medarbejderne. Medarbejderne skal desuden (gennem de bløde virkemidler) ansøres til at gøre det rigtige gennem positive incitamenter, fx gennem medarbejdersamtaler, personlige udviklingsplaner, målrettet efteruddannelse i personlighedsudvikling/-tilpasning og individuelle lønsystemer.

Teoriens betoning af den stærke ledelse bygger på den neoklassiske mikroøkonomiske model om den individuelle egen nytte som den afgørende motivationsfaktor. I disse teorier tages som en given forudsætning, at de offentligt ansatte vil forfølge deres egne interesser, og derfor nok vil snyde og opbygge sindrige systemer, der favoriserer dem selv. Mistilliden, som er et grundvilkår på ethvert marked, indføres på denne måde som princip i hele den offentlige sektor; og denne mistillid begrunder samtidig den øgede magtkoncentration hos de øverste lag af ledere. Disse teorier kaldes derfor også for "low - trust" - teorier. På den baggrund er kontrakten den mest rationelle metode for ledelsen (principalen) til at regulere og styre medarbejderne (agenterne). Kontrakter skal fremme en højere grad af "selvledelse" blandt medarbejderne, samtidig med at der udvikles en omfattende decentralisering af ansvaret helt ud til de enkelte teams og institutioner. Men reelt holdes disse yderste led i en meget stram snor af det omfattende kontraktssystem, hvor hvert enkelt led er forbundet med det næste via en kontrakt. Begrebet om "selvledelse" indebærer på ingen måde en mere demokratisk selvforvaltning for medarbejdere og institutioner, men derimod at man selv er ansvarlige for at sikre de detaljerede mål, som er fastlagt kontraktligt ovenfra.

Anvendelsen af principal-agent teorien angiver, at den offentlige ledeskultur er blevet indlejret i et forrået menneskesyn og en markedøkonomisk reduktionisme. I denne forståelsesramme mener man som udgangspunkt, at alle offentligt ansatte bortset fra lederne og mellemlederne kun tænker på personlig nyttemaksimering og derfor må styres med hård hånd. I denne optik udelukkes det, at medarbejdernes indsats kan hvile på andre og vigtigere hensyn og motiver såsom faglig stolthed, professionsetik, korpånd, pligtfølelse, embedsmæssig loyalitet og solidaritet med de brugere, de er i kontakt med. Principal-agent teorien legitimerer hermed autoritære og centralistiske ledelsesformer med et omfattende kontrolapparat for at imødegå, at de ansatte går i bureaukratisk selvsving. Men resultatet af Principal-agent ledelsen er ikke mindre, men mere bureaukrati og økonomisk ineffektivitet. Især under den borgerlige regering er omfanget af regler, standarder, krav til dokumentation, løbende evaluering og afrapportering svulmet op og røvet tid fra service af borgere, skoleelevere, socialt svage, syge og ældre til stadig mere servicering af principalen og dennes principaler.

Endvidere indebærer denne ledelsesteori, der bygger på "low trust" eller mistillid til de ansatte og en heraf følgende begrænsning af de offentlige ansattes frihedsgrader og medindflydelse, at medarbejdernes faglige og professionelle råderum indskrænkes og trænges i baggrunden, mens administrative værdier skubbes i forgrunden. I dette styringspres bliver det stadig sværere for de offentlige ansatte at se sig selv og handle som myndige forvaltere af offentlig ejendom og af borgernes interes-

ser. Den ene konsekvens er, at de ansattes motivation, arbejdsglæde, innovationstalenter og kreativitet falder. Den anden er, at servicen overfor borgerne og brugerne falder.

Ud fra Habermas' teori om kommunikativ handlen kan man tolke NPM som et udtryk for, at markedets instrumentelle fornuft trænger ind i samfundsområder, der hidtil har været domineret af den kommunikative fornuft. Eller anderledes udtrykt, at den politisk-demokratiske offentlighed er blevet koloniseret af markedets målrationalitet.

2.4 Paradigme strid om livslang læring

I de seneste årtier, hvor nyliberalismen har ført det store ord inden for alle sfærer af samfundslivet, er der internationalt og herhjemme sket et glidende paradigmeskifte i den uddannelsespolitiske dagsorden - fra en humanistisk og dannelsesorienteret diskurs til en instrumentel og kompetenceorienteret diskurs.

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 fjerner betydningen af "livslang læring" sig stadig mere fra den *læring for livet*, som den grundtvigske folkehøjskole har betonet. Det forbavsende er, at dette skifte er sket så relativt upåagtet og uden den store debat i de berørte uddannelsesområder, ja i store kredse selv inden for folkeoplysningen og folkehøjskolen har man tilsluttet sig og aktiv støttet dette skifte. Det skal nærmere belyses.

Striden mellem UNESCO og OECD

Begreberne "livslang læring" og "realkompetencer" er blevet de store buzzword det seneste årti, især efter at EU-Kommissionen i 2000 udsendte Memorandum om livslang læring. Men 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 fornuft. 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.³⁹ Samme tankegang kan ses i renæssancen og oplysningstiden og især i den tyske nyhumanisme⁴⁰, hvor livet blev set som en livslang og uafsluttelig dannelsesproces mod visdom. Den nordiske folkehøjskole har også stået for en livslang oplysning på et humanistisk grundlag, der kunne udvikle hele og levende mennesker, aktive medborgere og duelige medarbejdere. For Grundtvig var oplysning 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 Dewey⁴¹. 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."⁴²

Men begrebet begynder først at vinde uddannelsespolitisk indflydelse, da to centrale internationale organisationer bliver advokater for ideen, nemlig UNESCO⁴³ fra omkring 1970 og OECD⁴⁴ fra omkring 1980 - og de taler for en livslang læring ud fra vidt forskellige forståelser. Op gennem 70erne var det UNESCO's mere humanistiske og demokratiske tilgangsvinkel, der prægede dagsordenen,

³⁹ Jf. trebindsværket af Werner Jaeger: *Paideia. The Ideals of Greek Culture*. Translated by Gilbert Highet. Oxford University Press, Second Edition, 1986 (1933); især *Volume II. In Search of the Divine Centre*, der belyser den sokratiske oplysningstradition.

⁴⁰ Jf. gennemgangen hos John Roberts: *Wilhelm von Humboldt and German Liberalism. A Reassessment*. Mosaic Press, 2009; samt K. Grue-Sørensen: *Opdragelsens historie, bind I-III*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1964, i bind II, s. 225 – 234.

⁴¹ John Dewey: *Demokrati og uddannelse*. 1. udgave. Klim, 2005 (*Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. The Free Press London: Collier-Macmillan 1966. (1916))

⁴² Basil Yeaxlee: *Lifelong Education, A sketch of the range and significance of the adult education movement*. London: Cassell. 1929, p. 28

⁴³ 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.

⁴⁴ 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 fra Europa, USA og Commonwealth samt Japan, Sydkorea og Mexico.

men i løbet af 80'erne vandt OECD's nyliberalistiske synspunkter på voksenuddannelse og fritidsundervisning stadig mere vægt.

UNESCO knytter livslang læring til menneskelig og demokratisk udvikling. Her ses uddannelse som et mål i sig selv, og ikke som blot et middel for økonomisk vækst og statslig styring. Fx begrundes behovet for alfabetisering primært i den enkeltes behov for og ret til at opnå adgang til viden og kultur. UNESCO's brug af begrebet livslang læring tog udgangspunkt i den humanistiske tradition, og det blev forbundet med demokrati og menneskelig udvikling. 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 voksenuddannelse i 1949 afholdt på den Internationale Højskole i Helsingør ⁴⁵. 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 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". ⁴⁶

OECD ser derimod uddannelse som en investering i "human capital" og prioriterer de økonomiske og erhvervsmæssige grunde til livslang læring. Den bærende målsætning for livslang læring bliver her at fremme vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse. Uddannelse som tidligere var forbundet med en bestemt fase i livet, er nu ikke længere en livslang mulighed for mennesker og medborgere, men en livslang nødvendighed for medarbejderne. De humanistiske og demokratiske mål er her blevet erstattet af de økonomiske krav, som det nye globale verdensmarked stiller. Det betød et skifte i fokus fra demokrati og personlig myndiggørelse til økonomi og global konkurrenceevne. Ove Korsgaard belyste for over ti år siden denne udvikling i et arbejdspapir, der indgik i det store kollektive forskningsprojekt ved Danmarks Lærerhøjskole om "voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati". I arbejdspapiret skrev han: "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." ⁴⁷

Det reduktive paradigme

I de seneste årtier er der således sket et glidende paradigmeskifte i den uddannelsesmæssige dagsorden fra en humanistisk diskurs med fokus på demokrati og personlig realisering til en instrumentel diskurs med fokus på økonomi og global konkurrenceevne. Et paradigmeskifte, der med Habermas' ord indebærer at den instrumentelle fornuft med rod i markedets og statens systemverden presser den kommunikative fornuft i livsverdenen stadig mere. Den fremherskende form for anvendelse af livslang læring kan tolkes som et væsentligt eksempel på kolonisering.

I den instrumentelle overtagelse af begrebet er der sket en langsom glidning i betydningen af termen "livslang læring". Oprindeligt i 70'erne refererede begrebet til livsverdenen og en emancipatorisk strategi for humane læreprocesser i det civile samfund med fokus på de lærendes selvorganiserede dannelse. I løbet af 90'erne refererede begrebet til økonomisk vækst og konkurrenceevne med fokus på markedets behov og læringens erhvervsmæssige nytteværdi. Men denne betydnings-

⁴⁵ Jf. Ove Korsgaard: "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

⁴⁶ Edgar Faure: *Learning to be, Towards an educating society*. Paris: UNESCO, 1972

⁴⁷ Ove Korsgaard: "Oplysning og demokrati" (Arbejdspapir nr. 1, 1998 ved forskningsprojektet: "voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati", Danmarks Lærerhøjskole 1998), p. 12

mæssige glidning er foregået under en uændret terminologi fra den livsverdensorienterede tradition. Den fremføres som en diskurs, der kan tilgodese hensyn til både livsverden og systemverden, og som kan sikre en harmonisk enhed af markedets, statens og civilsamfundets behov.⁴⁸ I realiteten er det dog markedets særlige behov, der vinder dominans på bekostning af andre behov for læring. Diskursen fremstiller sig selv som neutral og tildækker hermed de centrale konflikter i det moderne samfund i forsøget på at integrere en markedsorienteret managementtænkning og en civilsamfundsorienteret erfaringspædagogik. I denne diskurs fremstilles arbejdsmarkedets, det offentliges, det civile samfunds og den enkeltes personlige behov som en og samme sag. Hermed marginaliseres de perspektiver for individuel dannelse og offentlig kommunikation med almenvellet som horisont, som indgik i den oprindelige forståelse af livslang læring.⁴⁹

Baggrunden for dette reduktive diskursive skred er den markedsdominerede globalisering, der øger presset på den enkelte nationalstat om at tilpasse de samfundsmæssige forhold til konkurrencebetingelserne på verdensmarkedet. Som Joachim Hirsch⁵⁰ har pointeret med begrebet om den "nationale konkurrencestat", bliver statens rolle stadig mere reaktiv i forhold til de nye internationale markedsvilkår, som de tolkes ud fra de rige landes forskellige samarbejdsfora som WTO, IMF, OECD, Verdensbanken og EU-Kommissionen. Den teknokratiske planlægning af uddannelsessektoren strammes, og uddannelserne indgår i en mobilisering af alle samfundsmæssige ressourcer til at styrke landets konkurrenceevne og fortsatte privilegerede placering i fordelingen af de globale ressourcer.

Diskursen om livslang læring følges af en ny terminologi om den postfordistiske vidensøkonomi, der ikke kun har et behov for, men også en naturlig ret til at sikre sig en fleksibel og omstillingsparat arbejdskraft både med hensyn til kompetencer, arbejdsfunktioner, geografisk mobilitet og udviskning af grænserne mellem arbejdstid og fritid.⁵¹ Henvisningen til vidensøkonomien benyttes som en legitimering af arbejdsgivernes styrkeforhold til at kunne disponere over alle individets 'ressourcer', som det hedder i managementteoriene om den livslange læring. Men målet om at gennemsætte det "fleksible arbejde" med dets stadige krav om fuld tilpasning til markedets skiftende behov og fuld identifikation eller commitment til firmaets krav har en bagside. Det truer med at opløse medarbejdernes personlige identitetsfølelse og bredere medborgerlige orientering. Som Richard Sennett⁵² har påpeget, indebærer det fleksible arbejde en fragmentering af individernes livsforløb og sociale relationer og en svækket evne til at engagere sig i de lokale og nære forhold. Konsekvensen er en stigende oplevelse af tab af kontrol over eget liv og en svindende evne til at opretholde en sammenhængende livshistorie.

Koloniseringen er således gennemgribende. Den livslange læring, såvel de formelle som de ikke-formelle og uformelle læringsområder skal restløst indrettes på at sikre de til enhver tid gældende erhvervsbehov. Kvaliteten af det enkelte individs læring måles på dens kvaliteter for erhvervslivet, mens de kvaliteter i læringen, der handler om individets personlige dannelse og aktive medborgerskab, er trængt ud af synsfeltet, og de kan derfor ikke måles eller vurderes.

⁴⁸ Jf. kritikken hos Henrik Kaare Nielsen, "Emancipation eller statslig instrumentalisering?", i: Kirsten Weber (red.): *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*. Roskilde Universitetsforlag, 2002

⁴⁹ Jf. kritikken hos Jens Erik Kristensen: "Viljen til kompetenceudvikling", i: *Asterisk*, nr. 1, 2001; samt artiklen "Almendannelse og studieforberedelse i kompetenceudviklingens æra", i: *Uddannelse*, nr. 1, januar 2003.

⁵⁰ Joachim Hirsch (1998)

⁵¹ Jf. Karen Lisa Salomon, (2005). "Et nyt verdensbillede? – om realisering af selvet som aktie", i: S. Brinkmann og C. Eriksen (red.): *Selvrealisering – kritiske diskussioner over en grænseløs udviklingskultur*. Klim, 2005; "Det nye arbejdsliv", i: Peter Nielsen (red.): *Økonomi og samfund 2007*. Frydenlund, 2007; "Nyliberal kosmologi – åndelighed og værdibaseret som arbejdspladsens teologi", i: Joek Haviv (red.): *Medarbejder eller modarbejder – religion i moderne arbejdsliv*. Klim, 2007.

⁵² Richard Sennett: *Det fleksible menneske, eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Højbjerg: Forlaget Hovedland 1999 (The Corrosion of Character. 1998)

Udviklingen i EU

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 og efterfølgende i EU's medlemsstater.

EU-Kommissionens primære mål med at promovere "livslang læring" var at styrke den erhvervsrettede voksenuddannelse. 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 vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse. I 1996 blev den fulgt op af endnu en hvidbog *Undervisning og læring. På vej mod det kognitive samfund*. På Rådsmødet i Luxemburg i november 1997 lancerede man en europæisk beskæftigelsesstrategi, der indeholdt den arbejdsdefinition af livslang læring, som Kommissionen senere benyttede i Memorandummet fra 2000. I marts 2000 vedtog det Europæiske Råd i Lissabon som strategisk mål, at den Europæiske Union skulle blive det mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede samfund i verden. Det afgørende skridt blev taget, da Kommissionen i november 2000 udsendte *Memorandum om livslang læring* til høring i alle medlemsstater. Efter tilbagemeldingen fra de omfattende høringsprocesser⁵³ herunder også fra det folkeoplysende område og foreningsområdet i de enkelte lande, udsendte Kommissionen delrapporter⁵⁴ om landenes og områdenes høringssvar, og i november 2001 udsendtes *Meddelelsen: Realiseringen af et europæisk område for livslang læring*.

I *Memorandum om livslang læring* introducerede EU-Kommissionen en ny læringsforståelse, hvor "kompetencebegrebet" var i centrum. Den nye læringsdiskurs er med mindre justeringer blevet endeligt fastlagt i den *Europæiske referenceramme for nøglekompetencer for livslang læring*, som Parlamentet og Rådet vedtog i december 2006. Denne *Henstilling* har status af overstatslig lovgivning, og den berører stort set alle politikområder i medlemsstaterne.

I Memorandummet fra 2000 bestemmes livslang læring som havende både det *livslange* sigte, at man lærer fra vugge til grav, og det *livsbrede* sigte, at man kan lære i alle læringsarenaer, både ved formel læring med eksamensbeviser i de formelle uddannelser fra folkeskole til universitet, og ved ikke-formel læring uden papirer i folkeoplysning, folkehøjskoler og frie skoler, samt ikke mindst uformel læring i det civile samfunds foreningsliv, herunder også det kulturelle foreningsliv.

Memorandummets første nøglebudskab er lanceringen af et katalog for 7 grundkompetencer, som skal prioriteres. De omfatter to basale kompetencer inden for 1) læsning og skrivning på sit modersmål, og 2) regning; samt 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 sider af 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 holdnin-

⁵³ 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.

⁵⁴ Jf. 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; Summary and analysis of the feedback from the Candidate Countries as part of the consultation on the Commission's Memorandum on Lifelong learning, Nov. 2001; Summary and analysis of the feedback from Civil Society as part of the consultation on the Commission's Memorandum on Lifelong learning, November 2001; Resolution adopted by the European Trade Union Confederation Executive Committee – 13/14 June 2001, Brussels – on the Commission Memorandum on Lifelong Learning.

ger, og kompetencer skifter løbende betydning fra kun at være synonym med "holdninger" til at omfatte al læring

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 og personlig frihed 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 Sokrates, Leonardo da Vinci, Erasmus, Comenius og Grundtvig, der kom til at navngive de store EU-programmer for livslang læring, er tavs i Kommissionens udspil.

Den gennemgående tendens er, at det er de læringskvaliteter, som de erhvervskompetencegivende uddannelser og arbejdsgiverne har brug for, der skal fremmes og anerkendes. Når der tales om at fremme "livslang læring", menes der således kun et bestemt udsnit af det samlede læringspotentiale, nemlig det snit som kan sikre en "udlæring" af medarbejdere for erhvervs livet. En livslang læring for at blive en 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 i fællesskab at lege, nyde livet og opleve livsglæde og lykke indgår ikke i Kommissionens læringsbegreb. Det er systemets og ikke menneskenes behov for læring, der sætter dagsordenen.

I Memorandummet omtales "dannelse" ikke, hvilket umiddelbart kan forklares med, at begrebet kommer fra den tyske kulturkreds og 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 herhjemme 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, European Qualification Framework).⁵⁵ "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 (output), 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 output.

Hovedtræk ved den læringsdiskurs, som de to referencerammer aftegner, er for det første, at dannelsens mål- og meningsfølgende dimension er udblændet, for det andet at betydningen af viden er underlagt en stadig zweckrational udbyttevurdering, og for det tredje at værdien af de bløde personlige kvalifikationer også anskues instrumentelt.

Der er en gennemgående tvetydighed eller inkonsistens i Kommissionens oplæg, hvor man på ene side hovedsagligt tager udgangspunkt i erhvervsrettede hensyn, men på den anden side alligevel fremhæver en dobbelt målsætning både om beskæftigelsesegnethed og medborgerskab. Men det kan på sin vis godt hænge sammen, fordi man udnævner den væsentligste civile dyd i medborgerskabet til dét at være i arbejde. Kun hermed bliver man et fuldgældigt medlem af det sociale fællesskab. Denne forståelse er især tydelig i de første hvidbøger og i memorandummet, men nedtones efter den omfattende kritik under høringsrunden i 2001. I den efterfølgende *Meddelelse* får medborgerskabet en mere selvstændig betydning med reference til det civile samfund, ligesom der sker en

⁵⁵ EQF, European Qualification Framework. Adopted by the European Parliament and Council on 23 April 2008

opdeling af "målet om medborgerskab" i målene om "personlig realisering", "social inddragelse", "kulturel sammenhængskraft" og "aktivt medborgerskab".⁵⁶

I Memorandummet og de efterfølgende Meddelelser og Aktioner fremhæves to overordnede mål med al læring: Dels det instrumentelle mål at fremme beskæftigelsesegnethed til gavn for systemverdenen, og dels det humanistiske mål at fremme personlig realisering, aktivt medborgerskab, social inddragelse og kulturel sammenhængskraft til gavn for livsverdenen. EU-systemet har således et ben i begge lejre, men med overvægt til OECD. Det ene og største ben er plantet i systemverdenen og er rettet mod at udvikle beskæftigelsesegnethed med fokus på mennesker som medarbejdere. Det andet mindre ben er plantet i livsverdenen og er rettet mod at udvikle aktivt medborgerskab med fokus på mennesker som medmennesker og medborgere. I denne dobbelte målsætning for livs-lang læring ligger der er erkendelse af, at et velfungerende samfund ikke kun har behov for opdaterede medarbejdere, men også for aktive medborgere og dannede medmennesker. For ingen kan realisere sig selv fuldt ud i arbejdet; en aktiv, lærerig og meningsfuld fritid er en afgørende del af det gode liv.

Problemet med EU's mål er, at de ikke begrundes nærmere ud fra et menneske- og samfundssyn. De svæver i luften, og dermed kan der ikke skelnes mellem, at målene har forskellig betydninger i forskellige livssfærer, og faren er at beskæftigelsesegnethed bliver det dominerende mål. Men EU-systemet har trods alt ikke taget entydigt parti i paradigmestriden, og selvom der er en klar overvægt for den instrumentelle diskurs, så er der en teoretisk og politisk åbning for, at man kan forsøge at styrke det mindre ben i livsverdenen.

⁵⁶ De engelske udtryk er på den ene side "employability" og på den anden side "Personal Fulfilment", "Social Inclusion", "Cultural Cohesion" og "Active Citizenship".

2.5 Den danske paradigmestrid – mellem dannelse og kompetencer

Herhjemme er der de seneste årtier også sket et glidende paradigmeskifte i den uddannelsespolitiske dagsorden fra en humanistisk og dannelsesorienteret diskurs til en instrumentel og kompetenceorienteret diskurs. Dette paradigmeskifte er et udtryk for, at den instrumentelle fornuft i systemverdenen glidende har koloniseret den kommunikative fornuft i livsverdenen. Især den danske folkeoplysning, der traditionelt har haft et stærkt ståsted i livsverdenen, er blevet ramt af en raffineret kolonisering. Det lyn,⁵⁷ som har slået ned i folkeoplysningen, har været begrebet "realkompetencer".

Den humanistiske tradition i nordisk uddannelsespolitik

Selvom EU-Kommissionens primære mål med "livslang læring" var at styrke den erhvervsrettede voksenuddannelse, så anvendes begrebet samtidig hegemonisk i forhold til alle læringsområder. Dets betydning henviser både til det livslange sigte, at man lærer fra vugge til grav, og det livsbrede sigte, at det inddrager alle læringsarenaer, både formel læring med eksamensbeviser i de formelle uddannelser fra folkeskole til universitet, ikke-formel læring uden papirer i folkeoplysning, folkehøjskoler og frie skoler, og uformel læring i det civile samfunds foreningsliv og på arbejdspladsen.

Ingen områder går fri, og desto mere forbavsende er det, at der ikke har været mere kritik af, at det instrumentelle og erhvervsrettede læringssyn også skal presses ned over uddannelsesområder, der har en tradition og et lovgrundlag, der hidtil har haft et bredere sigte. I den danske uddannelsespolitik har store dele af uddannelsessystemet bygget på traditioner med rødder i det humanistiske læringssyn. Denne baggrund præger fortsat lovgivningen.

Inden for folkeskolen gælder en formålsparagraf⁵⁸ om at fremme den "alsidige personlige udvikling" (det hele menneske), evnen til at kunne "tage stilling og handle" (myndighed) og forberedelsen til frihed og folkestyre (den aktive medborger). Det er udviklingen som menneske/medmenneske og medborger, der her prioriteres, ikke den erhvervsrettede oplæring til at blive en konkurrencedygtig 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.

Gymnasiet har både et almindeligt og et studieforberegende formål⁵⁹. Lovens nøgleord er "almendannelse, viden og kompetencer", hvor der lægges "et dannelsesperspektiv" med vægt på elevernes "udvikling af personlig myndighed" og "forberedelse til frihed og folkestyre". Gymnasiet vægter udviklingen som menneske og medborger med en klar betoning af det almindelige og myndighedsprægede sigte. Lovens bestemmelser er præget af gymnasiets idehistoriske rødder i den nyhumanistiske pædagogiske diskurs.

Folkeoplysningsloven⁶⁰ udgør det fælles lovgrundlag for den folkeoplysende voksenundervisning (aftenskolerne), det frivillige folkeoplysende foreningsarbejde, daghøjskolerne og folkeuniversitetet. Formålet for aftenskolerne og det frivillige foreningsarbejde er følge lovens formålsparagraf at fremme deltagernes læring, så de kan "tage ansvar for eget liv og 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 formål med 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 skal formidle almen viden i form af universitetsforskningens metoder og resultater. Målet er defineret klart ikke-instrumentelt, da dét at formidle og søge viden

⁵⁷ Grundtvigs forfatterskab rummer en stadig skelnen mellem den oplysning, der opliver og den der dør, eller mere moderne udtrykt mellem den instrumentelle og kommunikative fornuft. En poetisk skelnen gives i digtet "Nu skal det åbenbares" fra 1834. Jf. Højskolesangbogen, 18. udgave, nr. 88, vers 9: "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!"

⁵⁸ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1049 af 28/08/2007

⁵⁹ Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven) LBK nr 791 af 24/07/2008

⁶⁰ Bekendtgørelse af lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning, frivilligt folkeoplysende foreningsarbejde og daghøjskoler samt om Folkeuniversitetet (folkeoplysningsloven). LBK nr 535 af 14/06/2004

anses som et menneskeligt mål i sig selv, og ikke som et middel til at fremme bestemte erhvervs-mæssige mål.

Folkehøjskolens formål var ifølge 1993-loven og 2000-loven at bedrive en folkelig oplysning, der skulle vægte ”oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet.” I den seneste lov fra 2006⁶¹ er der kommet tre sideordnede formål om at fremme ”livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse”. Fælles er en humanistisk dannelsespræget forståelse, som står i skærende kontrast til den instrumentelle kompetencediskurs, som dominerer den officielle dagsorden for livslang læring.⁶²

Folkeoplysningen og folkehøjskolen bygger som folkeskolen og gymnasiet på en humanistisk pædagogisk diskurs, hvor den primære opgave ikke er at tjene nyttehensyn til kirkens, statens eller markedets interesser, men at bidrage til udviklingen af vidende, dannede og myndige mennesker og borgere, som kan tage ansvar for deres eget og det fælles liv. Det ville også være underligt, hvis ingen uddannelsesområder havde den hovedopgave i samfundet. For den humanistiske diskurs er grundlaget for vores forfatning, for principperne om menneskerettigheder og folkesuverænit.

Den nye managementteori og kompetencediskurs

Begrebet ”kompetence” fik først betydning i en dansk pædagogisk sammenhæng fra starten af 1990’erne⁶³, da kompetencer blev en del af de nye managementteorier om den ”lærende organisation” og ”human resources”. Her bliver kompetencebegrebet ud fra virksomhedsøkonomiske mål brugt som en kritisk konkurrent til kvalifikationsbegrebet. Ifølge managementteorien 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 for arbejdskraft, eller rettere der viser sig nye krav om ”personlige kvalifikationer”, såsom evner til at lære nyt, omstillingsparathed, innovation, fleksibilitet, samarbejdsevne. Evner, der ikke har været plejet nok i de hidtidige uddannelser og efteruddannelser.

Der kunne 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 uddannelser nok har været mere bløde end de fleste andre landes. Men umiddelbart kan man spørge, hvorfor der skal indføres et nyt ord ”kompetencer” for at få lydhørhed for, at de givne uddannelser er utidssvarende. Det havde jo været nok at arbejde for ændringer af den del af uddannelserne, der berørte de ”personlige kvalifikationer”. For der er ikke noget, der tyder på, at managementteorien søgte at erstatte de hårde kvalifikationer med de bløde. Ingen af talsmændene havde intentioner om at ansætte sygehjælpere til at konstruere en ny Lillebælts Bro, eller ingeniører til at udvikle medicin hos Novo Nordisk, eller en humanist til at varetage bogholderiet i Dansk Arbejdsgiverforening, eller at ansætte en smedelæring som overlæge på Rigshospitalet; ligegyldigt, hvor mange ”bløde kvalifikationer” eller ”personlige kompetencer”, de i øvrigt havde. De hårde faglige kvalifikationer og eksamenspapirer betød lige så meget dengang som førhen, og som de stadig gør. Nej, sigtet var ikke at nedprioritere de hårde kvalifikations betydning, men at ændre de bløde kvalifikations indhold og betydning.

⁶¹ Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler. LBK 1149 af 21/11/2006

⁶² Jf. gennemgangen af folkehøjskolens lovgrundlag i Hans Jørgen Vodsgaard: *Den særegne højskole. Idegrundlag og tradition*. Folkehøjskolernes Forening i Danmark, 2000.

⁶³ Gode oversigter over denne udvikling gives af Stefan Hermann i rapporten: *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; Samt af Finn Wiedemann: *Personlige kompetencer. Baggrund, tendenser og udfordringer*, i: Alexander von Oettingen og Finn Wiedemann (red.): *Mellem teori og praksis*. Syddansk Universitetsforlag, 2007; og Thyge Winther-Jensen: *Kompetence og livslang læring – om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*. DPU’s arbejdsrapporter om kompetencemåling. DPU, 2003; og Jørgen Gleerup: *”New Public Management – nye pres på højskolen”*, i: Jørgen Gleerup (red.): *Voksenuddannelse under forandring*. Gads forlag, 2001.

Målet var på ingen måde at sikre mere menneskelig vækst, men at få omstillet mennesker til bedre at tjene den økonomiske vækst.⁶⁴ De bløde kvalifikationer blev indsat i en virksomhedsteoretisk diskurs, der handlede om at optimere virksomhedskulturen, og det gled nemmere igennem, når man udviklede en terminologi med humane betydningsladninger. Begrebet kompetencer blev indført for at støtte en ny virksomhedsstrategi, der bedre 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 en arbejdskraft, der forbeholdt sig en ret til at have et personligt rum og en fritid udenfor lederens herredømme. Det hele menneske med krop og sjæl 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 nyliberale gennembrud var jorden gødet for et ideologisk og magtmæssigt fremstød. Medarbejderne skulle lære at elske deres virksomhed og offentligheden lære at elske det private erhvervsliv. De ansatte skulle lære at udvise større "commitment" overfor deres arbejde og deres arbejdsgivere. 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.

Dagsordenen for modeordene om Human Ressource Management 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 menneske (*l'homme*) og som statsborger (*citoyen*), der er kompetencediskursen primært rettet mod mennesket som medarbejder/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.⁶⁵

Det nye parallelle kompetencesystem for voksenuddannelser

Det er vigtigt at forstå, at bevæggrundene for det glidende paradigmeskifte inden for uddannelsesområdet ikke er kommet fra området selv, fx grundet argumentets styrke fra nye pædagogiske teorier eller fra nye idebetonede bevægelser i området. Nej, det blev drevet frem udefra og oppefra, da nyliberalismen fik politisk vind i sejlene. Det begyndte i 80'erne, da Ronald Reagan, Margaret Thatcher og Poul Schlüter kom til magten, yuppie kulturen blomstrede, postmodernismen og dekonstruktivismen sønderrev den kritiske teori på universiteterne, handelshøjskolens talsmænd blev de nye smagsdommere, og New Public Management vandt fodfæste i den offentlige styring.

Det var først i 90'erne efter murens fald, hvor Fukuyama⁶⁶ varslede historiens afslutning, at den nyliberale modernisering tog fart med Clinton, Tony Blair og Poul Nyrop ved roret; og den har så kulmineret efter 11. september 2001, hvor Busch og herhjemme Fogh Rasmussen udfoldede nyliberalismens særlige kombination af økonomisk liberalisering og brutal statslig styring for at sikre en verden i markedets billede. Det er dog værd at fremhæve, at det var en socialdemokratisk-radikal regering og en radikal undervisningsminister, der midt i 90'erne begyndte at omsætte nyliberalismens instrumentelle dagsorden til praktisk politik inden for uddannelsesområdet og især folkeoplysningen. Det var New Public Management og human ressource teorierne, der satte dagsordenen, da Undervisningsministeriet i 1996 udgav rapporten om *Udvikling af de personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet* og samme år fremlagde planerne *Om et nyt parallelt kompetencesystem for voksenuddannelser*. Det samme gælder Undervisningsministeriets oplæg til *Videreuddannelsessystemet for*

⁶⁴ Ebbe Kløvedal Reich gav en fyndig kritik af udviklingen i sin essaysamling: *I svampens hede. Krønike imod tidsånden*. Vindrose 2002; især i afsnittet Dannelsens problem og herunder i artiklen "De kompetente abekatte", p. 110 – 118.

⁶⁵ Jf. Hans Jørgen Vodsgaard: *Da dannelsen gik ud*. Interfolks Forlag, 2009, p. 71 – 82, om den forførte reformpædagogik.

⁶⁶ Francis Fukuyama: *The End of History and the Last Man*. Free Press, 1992

voksne fra 1997; rapporten *Kvalitet i uddannelsessystemet* fra 1998, som Finansministeriet sigende nok var udgiver af; og den store embedsmandsrapport fra 1999 om *Mål og midler i offentligt finansieret voksen- og efteruddannelse*, der var udarbejdet af Arbejdsministeriet, Undervisningsministeriet og Finansministeriet.

Det politiske mål var at effektivisere ressourceanvendelsen, at styrke de erhvervsorienterede kvaliteter og at udvikle nye instrumenter til vurdering af det erhvervs-mæssige kompetenceudbytte inden for voksenuddannelse og folkeoplysning. Det kan der siges meget om⁶⁷, men det interessante i denne sammenhæng er, at en humanistisk uddannelsesforståelse og dens dannelsesprægede hovedbegreber blev hjemløse. Folkeskolens formål om alsidig personlig udvikling og fremme af myndighed og demokrati nævnes ikke, gymnasiets almindelse var glemt, og folkeoplysningens begreber om livsoplysning og folkelig oplysning blev fremmedord.

Her tales kun om almene, faglige og personlige kvalifikationer. Almene kvalifikationer defineres som grundlæggende viden og færdigheder i dansk, matematik, fremmedsprog og IT, og det har altså ikke noget med almindelse at gøre. Faglige kvalifikationer defineres som særlige færdigheder inden for et fagområde. Personlige kvalifikationer defineres som evnen til at analysere, kommunikere og samarbejde, udvise selvstændighed og innovation, og have vilje og evne til at omstille sig til nye udfordringer. Det er især betoningen af de personlige kvalifikationer og muligheden for at opnå merit for dem, som fik en forførende effekt også i de folkeoplysende kredse.

Dagsorden om realkompetencer

Nogle år senere omkring 2000 udskiftes begrebet "personlige kvalifikationer" med "realkompetencer", især efter at EU havde udgivet memorandum om livslang læring, hvor der lægges vægt på et katalog af grundkompetencer og deres anerkendelse, herunder anerkendelsen af de personlige kvalifikationer (herhjemme oversat til realkompetencer), som kan opnås i de ikke-formelle uddannelser.

Men det særlige i den danske debat er, at selvom Undervisningsministeriet efterfølgende opgav at få folkeoplysningen og folkehøjskolerne integreret i det nye kompetencegivende voksenuddannelsessystem, fordi kvalitetssikringen af de faglige kvalifikationer blev for vanskelig, så forblev det ene led i kvalifikationsprofilen nemlig de personlige kvalifikationer stadig i spil. Det hang sammen med, at forslaget til det nye parallelle kompetencesystem havde nedskrevet den læringsmæssige værdi af folkeoplysningen og folkehøjskolen til det laveste niveau i systemet, nemlig til at udvikle de personlige kvalifikationer, der var nødvendige for at bygge bro til arbejdslivet, enten ved at motivere til et ufaglært arbejde eller en start på en formelt kompetencegivende uddannelse. Man regnede ikke med, at folkeoplysningen kunne bibringe kundskaber af betydning. Det måtte FVU og VUC klare, og værdien af dannelsen indgik ikke, fordi det begreb var udskrevet af systemet.

Folkeoplysningen fik tildelt en plads på det laveste niveau, og det var her at de personlige kompetencer kunne få en betydning. For selvom der var inflation i kompetencebegrebet, og det blev brugt om hvad som helst og med stadig skiftende betydninger, så fik begrebet gennemgående en klar og afgrænset betydning i Ministeriets anvendelse i forhold til folkeoplysningen. Det blev her reserveret til de "bløde kvalifikationer", til de transversale kvalifikationer som samarbejdsevne, kreativitet, selvledelse, omstillingsparathed, evnen til at lære nyt. Det vil sige de formale sider ved læringen, som har en vis overførselsværdi til vidt forskellige funktionsområder.

Det skabte et pres på den frie folkeoplysning til at flytte fokus fra at varetage folkeoplysning i det civile samfund med et menneskeligt og medborgerligt perspektiv til at blive underleverandør af nyttige læringskvaliteter til de formelle uddannelser og arbejdslivet. Åbenbart var det at tilbyde undervisning og oplysning for en rigere fritid både menneskeligt og medborgerligt set ikke længere nogen legitimitetsgivende aktivitet. Nu skulle aktiviteternes samfundsmæssige relevans begrundes i forhold til arbejdsmarkedets reservearmé. Konsekvensen blev, at værdien af almindelige aftenskoléfag, som fx engelsk ikke længere var, at deltagerne fik ny viden og færdigheder i faget, som de kunne bruge på

⁶⁷ Jf. rapporten af Hans Jørgen Vodsgaard: *Højskoleånd og arbejdsliv. Rapport om højskolen og et nyt kompetencesystem for voksenuddannelser*. København: Folkehøjskolernes Forening i Danmark, 1997.

en rejse til England, eller at de udviklede en bredere dannelsesdimension med indsigt i den engelske kulturkreds, men blot at de udviklede samarbejdsevner, selvledelse etc., som måske kunne bruges i en senere erhvervsrettet uddannelse eller i arbejdslivet. Den store målgruppe af almindelige borgere, også ældre borgere udenfor arbejdslivet, der søger fagligt og personligt givende fritidstilbud, gled ud af fokus. I stedet koncentrerede man sig om i samarbejde med a-kasser, jobcentre og socialforvaltninger at udvikle tilbud for særlige målgruppe af "svage" voksne, der stod uden for arbejdsmarkedet, og som i første omgang havde behov for "empowerment" til at starte på en formel uddannelse eller at komme i arbejde.

"Kompetencer" defineret som de bløde transversale kvalifikationer blev en trojansk hest til at erodere folkeoplysningen og omstille den ikke bare til at blive en underleverandør for den erhvervsrettede voksenuddannelse, men også til en leverandør af en læring med tvivlsom kvalitet. Det principielle problem med det overeksponerede kompetencebegreb er, at det fører frem til en *afvikling* af den personlige myndighed, som bliver tom uden en kundskabsforankring og retningsløs uden et dannelsesperspektiv. For når de transversale kompetencer bliver overbegreb for læringen, så er man ikke kun ved at udrense kundskaber og dannelse, man er også i gang med at indholdstømme kompetencerne. Fordi kompetencer hviler på to forudsætninger, de ikke selv sætter, nemlig målsætning gennem dannelse og forankring i kundskaber (viden og færdigheder).

De transversale 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 præcist derfor, at managementteorien er så glad for dem, fordi det gør det nemmere for arbejdsgiverne (principalen) at sætte indhold og mål for deres brug. Målet for de transversale kompetencer er at have dem, slet og ret, ikke at tilegne sig dem med henblik på mere omfattende mål eller sammenhænge. De er zweck-rationelle, de udgør midler til at løse bestemte behov og opgaver, de handler om hvad og hvordan, men ikke om hvorfor. Deres udfoldelse bliver et redskab for, at den instrumentelle fornuft med rod i markedets og statens systemverden kan kolonisere den kommunikative fornuft i livsverdenen.

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

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. De formale, transversale 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.

3. Anvendt lærings syn

3.1 Ledetråde

Indre spændinger i den dominerende læringsdiskurs

Der er en kontinuerlig tvetydighed eller inkonsistens i Kommissionens tekster om livslang læring. På den ene side baseres de primært på en erhvervsrettet diskurs, men på den anden side fremhæver de alligevel den dobbelte målsætning om både beskæftigelsesegnethed og medborgerskab. Det kan på sin vis godt give mening, fordi det samtidig fremhæves, at den vigtigste egenskab ved aktivt medborgerskab er at være i arbejde. Kun på denne måde kan man blive et fuldgældigt medlem af det samfundsmæssige fællesskab, og det er dårlige nyheder for de ledige, syge og pensionisterne. Denne forståelse er især tydelig i de første hvidbøger og i memorandummet fra 2000, men det blev efterfølgende nedtonet efter den udbredte kritik af denne forståelse under høringsprocessen i 2001.

I den efterfølgende Meddelelse fra 2001 får aktivt medborgerskab en mere selvstændig mening med henvisning til det civile samfund, og der sker en opdeling af målet om "aktivt medborgerskab" til fire sideordnede mål om "personlig udvikling" og "social inklusion", "kulturel samhørighed", og "aktivt medborgerskab". Hermed fremhæves modsatrettede mål: På den ene side, det instrumentale mål at fremme beskæftigelsesegnethed til gavn for systemverdenen, og på den anden side de humanistiske mål at fremme personlig udvikling og aktivt medborgerskab til gavn for livsverdenen, og i mellem disse poler indgår målene om "at fremme social integration" og "kulturel samhørighed", der har ben i begge verdener.

Den dobbelte målsætning for livslang læring kan tolkes som en opfattelse af, at læring bør udvikle både den teknisk-instrumentelle rationalitet og den kommunikative-ekspressive rationalitet, og dermed opfylde dobbeltbehovet for såvel en effektivt systemverden som en kulturel rig livsverden. For et velfungerende samfund har ikke kun brug for opdaterede medarbejdere, men også aktive medborgere og oplyste medmennesker; og mere vigtigt: Borgerne/menneskene i et samfund har brug for en bredere læring, fordi ingen kan realisere sig selv fuldt ud i arbejdet, en aktiv, lærerig og meningsfuld fritid er en vigtig del af det gode liv. Den gode pædagogik og den rette politik handler ikke mindst om at sikre en balance mellem de forskellige livssfærer og at respektere deres vidt forskellige kvaliteter, også i en læringsmæssig sammenhæng

Problemet med EU-Kommissionens forståelse og beslægtede forståelser i Nordisk Ministerråd er, at de ikke er forankret i et formuleret menneskesyn og samfundssyn. De svæver i luften, og som konsekvens kan beskæftigelsesegnetheden til gavn for systemverdenen "uudtalt eller tavst" bliver det dominerende mål. Imidlertid har hverken EU-systemet eller Nordisk Ministerråd og Nordisk Råd ikke entydigt taget parti i paradigmekonflikten, og selv om der er en klar overvægt af den instrumentale diskurs, er der en teoretisk og politisk åbning for, at man kan forsøge at styrke livsverdenen.

I dette Nordplus projekt har vi forsøgt at finde en måde at beskrive og vurdere læringsudbyttet med henvisning til læringskvaliteter med reference til livsverdenen.

Curriculum som kontekst

Det uddannelsespolitiske oplæg i EU-systemet og de fleste af medlemsstaterne herunder de nordiske og baltiske lande er præget af indre spændinger, hvor forskellige og endda modsatrettede mål og prioriteringer kan legitimeres. Men de officielle politiske dokumenter rummer åbninger for en humanistisk dagsorden, som ønsker at fremme de frie læringsarenaer i det europæiske civile samfund - med andre ord, folkeoplysende og frivillige foreninger, der kan bidrage til at opretholde og udvikle en rig livsverden.

Det er ikke vores opfattelse, at den ene form for voksen læring er den rigtige frem for den anden. I stedet vil vi understrege, at de forskellige læringsmål kan være fornuftige på det rigtige tidspunkt og sted, fordi indholdet og formen af læring skal variere alt efter den konkrete sammenhæng og det konkrete perspektiv. Vi ser det som en absolut nødvendighed for en kvalificeret pædagogisk teori, at

man klargør den givne læringskontekst for at imødegå en pædagogisk reduktionisme, hvor et læringsbehov fra én sammenhæng (for eksempel målet om beskæftigelsesegnhed i arbejdslivet) som en skjult dagsorden koloniserer læringsformerne og læringsindholdet i en anden sammenhæng (for eksempel målet om personlig udvikling og aktivt medborgerskab i det civile samfund).

Generelt kan læringsteoriene inddeles i fire overordnede traditioner med fokus på henholdsvis læring som produkt, læring som proces, læring som praksis, og læring som kontekst.⁶⁸

- *Læring som produkt* repræsenterer en mere teknisk-instrumentel og markedsorienteret pædagogisk tendens, hvor læringsmål om beskæftigelsesegnhed er i front. Her er curriculum en teknisk øvelse, og fokus er på en side af læringen i stedet for helheden, og på det nyttige frem for det betydningsfulde.
- *Læring som proces* repræsenterer en mere personorienteret tendens, hvor læringsmål om personlig udvikling er i front. Her er processen blevet et mål i sig selv, hvorimod de lærendes evne til at anvende det lærte i en social praksis til en vis grad er overset.
- *Læring som praksis* repræsenterer en mere samfundskritisk tendens, der indplacere læringen i en social og menneskelig frigørelsessammenhæng, hvor læringsmål om aktivt medborgerskab, social integration og kulturel samhørighed er i front, hvorimod de skiftende læringsbehov alt efter konteksten til en vis grad er overset.
- *Læring som kontekst* repræsenterer en mere situationsbevidst læringsteori, hvor de forskellige mål for livslang læring prioriteres forskelligt, afhængigt af den konkrete læringsituation og det specifikke livssfæres perspektiv. Her er "den skjulte læringsdagsorden" blevet tydeliggjort og bevidst brugt i læseplanernes beskrivelser og læringspraksis.

Konteksten for læring i dette projekt er de frie folkeoplysende aktiviteter i et civilsamfunds perspektiv. Det er vores ambition at kombinere et syn på læring som både produkt og proces og at se det som en praksis, men altid i en konkret sammenhæng (kontekst) - og her skal curriculum og følgende dokumentation af læringsudbyttet udvikles i en kontekst af fri folkeoplysning i det civile samfund, hvor humanistiske og demokratiske værdier er i højsæde.

Folkeoplysningens principper

Læringsbegrebet i dette projekt udgår fra den almene folkeoplysnings læringsdiskurs, der primært fokuserer på menneskelig og medborgerlig dannelse og kun sekundært på erhvervsrettet uddannelse. I en dannelsessammenhæng er det centrale mål ikke at blive uddannet til en privat karriere (som bourgeois/privatborger), men at blive dannet til personlig myndighed og aktivt medborgerskab (som l'homme/medmenneske og citoyen/medborger).

Det tyske begreb "Bildung" og det svenske begreb "Bildning" angiver bedre end det danske begreb "dannelse" den dialektiske betydning af dette begreb med dets samtidige henvisning til verbet "at danne" (zu bilden) og navneordet "forbillede eller model" (ein bild). Det har den dobbelte betydning om på den ene side frit at danne sig selv, og på den anden side at gøre dette med henvisning til det fælles bedste. Her hænger personlig selvrefleksion og social og kulturel refleksion sammen. Det er den større verdensorientering, den bredere kulturelle forståelse og den samfundsmæssige ansvarlighed, der er på dagsordenen.

Folkeoplysningen rummer et overordnet formål om at give folk bedre muligheder for at få myndighed over deres eget og det fælles liv, og med reference til EU-Kommissionens hovedmål for livslang læring må den almene folkeoplysnings to vigtigste mål være at fremme personlig udvikling og aktivt medborgerskab. Den livslange læring i det folkeoplysende område er både fri og frivillig; den bruger ikke formelle læseplaner og dens læringsmål er betydeligt bredere end i de formelle uddannelser. Området repræsenterer en mangfoldighed af læringsmetoder, men gennemgående vægter man her en erfaringsbaseret didaktik med aktiv udveksling af erfaringer, ideer, værdier og observationer mellem deltagerne. Læringens udvikling af viden og holdninger er i høj grad knyttet til gruppe-

⁶⁸ Smith, M. K.: 'Curriculum theory and practice' the encyclopaedia of informal education, Infed 2000.

processer, som kan myndiggøre deltagerne ud fra deres egne betingelser, og som har et kritisk sigte om at styrke deltagernes muligheder for at ændre såvel deres personlige som fælles samfundsmæssige livssituation. Denne form for folkeoplysning repræsenterer således en læringskapacitet i civilsamfundet, der fremmer humanistiske og demokratiske værdier. Disse læringsmål og værdier skal dette projekt tage højde for, når vi søger at dokumentere læringsudbyttet i civilsamfundets folkeoplysning og foreningsliv.

Læring for forskellige livssfærer

Når vi indarbejder dannelsesdimensionen i vores læringsforståelse vil spørgsmålet om formålet og anvendelsesperspektivet og hermed konteksten for læringen blive mere vigtigt. Kvaliteten af en bestemt læreproces må relateres til dens værdi for de fem centrale livssfærer i det moderne samfund, nemlig

- Livet i den personlige eksistentielle sfære - som et selvbevidst, autentisk og myndigt menneske;
- Livet med familie, venner, naboer og andre i den private og civile sfære - som et aktivt medlem af menneske;
- Livet i civilsamfundet og det offentlige rum som en aktiv medborger;
- Arbejdslivet som medarbejder;
- Livet i det formelle uddannelsessystem som studerende og kommende medarbejder.

De pædagogiske retningslinjer må være at finde en balance mellem de forskellige livssfærer og gennem skiftende læreprocesser at erhverve de forskellige læringskvaliteter og forskellige læringsmål, hver sfære kræver.

EU-Kommissionen fremhæver fem overordnede målsætninger for livslang læring, som bør kendetegne al læring, men disse mål må have forskellig vægt i forhold til de forskellige livssfærer. Læring for arbejdslivet vil naturligt have mest fokus på beskæftigelsesegnethed, mens læring for det civile og offentlige liv vil have mest fokus på aktivt medborgerskab og kulturel samhørighed, og læring for den personlige eksistentielle sfære vil prioritere aspekter af personlig realisering.

Den ikke-formelle og uformelle læring inde for folkeoplysningen er præget af både personlig dannelse og uddannelse i mange forskellige nuancer, og det ville være en Prokrustesseng for lærings-teorien, hvis vi forsøgte at validere kvaliteten af disse læringsforskelle ved hjælp af én fælles lærings-kontekst, der kun henviser til kvalitetene ved en erhvervsrettet voksenuddannelse for arbejdslivet.

Læring i alle modaliteter

Elementer fra de tre læringsdimensioner (dannelse, kundskaber og kompetencer) er til stede i alle læreprocesser, men deres vægt og kvaliteter kan og vil variere afhængigt af den specifikke læringsarena og deres tilsigtede anvendelsesområde.

Et grundlæggende problem med den dominerende diskurs for livslang læring er dens begrænsende tilgang, hvor alle læringsarenaer behandles som den samme uden at skelne mellem de forskellige læringsperspektiver. Uanset om du følger en faglig uddannelse, deltager i et folkehøjskolekursus, eller er aktive i en frivillig forening, så lærer du nogenlunde det samme, nemlig at udvikle dine kompetencer, som det siges i managementteorien. Men denne reduktionisme er konstraintentionel, fordi når man gør alle katte grå, mister man sansen for læringens særlige og forskellige kvaliteter. Denne reduktionisme kan være lettere at gennemskue, når vi inddrager anvendelsesperspektivet og spørger efter, hvilke livssfærer og livsroller, som læringsudbyttet søger at adressere. Formen og indholdet af læringsprocessen vil være meget anderledes, hvis målet er at udvikle sig selv som menneske i forhold til den personlige eksistentielle sfære eller som medborger i den offentlige sfære i civilsamfundet, eller som en medarbejder i arbejdslivet, eller som studerende i en erhvervsfaglig uddannelse.

Både som læringsudbyder og som lærende er det således vigtigt at afklare læringens kontekst for at sikre en tæt sammenhæng mellem læringsmål og anvendelsesperspektiv. Formen og indholdet af læringen skal være tilpasset kontekstens specifikke læringsbehov. Som læringsudbyder må man indse, at moderne samfund er kendetegnet ved differentiering af samfundsområder, livssfærer og fornuftsformer. Det moderne samfund er differentieret i stat, marked og civilsamfund; de moderne for-

nuftsformer er differentieret i den kognitiv-instrumentelle, den moralsk-praktiske og den æstetisk-ekspressive rationalitet, og de moderne livssfærer og livsroller er differentieret i den personlige sfære med individuelle mennesker, den civile sfære med medmennesker, den offentlige sfære med medborgere og den arbejdsmæssige sfære med medarbejdere.

Der er afgørende modalitetsforskelle mellem disse livssfærer og deres fornuftsformer, og deres tilsvarende læringskvaliteter. Et postmoderne samfund og dets borgere har brug for læring i alle disse modaliteter og ikke for, at en af dem vinder dominans, eller at de sammenblandes til et farveløst miks af bløde sociale kompetencer og overfladiske kundskaber uden indslag af personlige dannelse. Der er både behov for formel uddannelse og erhvervsrettet voksenuddannelse, der bidrager til en effektiv systemverden, og behov for ikke-formel og uformel læring i det civile samfund, som kan forbedre en rig og fri livsverden. Læring skal ske af hensyn til såvel arbejdslivet som det personlige, civile og offentlige liv.

En læringsteori og en uddannelsespolitik, der ignorerer disse forskelle og indordner al læring under den erhvervsrettede lærings instrumentelle kvaliteter, repræsenterer en reduktionisme, der både er teoretisk og uddannelsespolitisk fejlagtig. Dens anbefalinger vil generelt ikke forbedre uddannelsessystemet, og den vil helt sikkert ikke forbedre folkeoplysningen. Endnu værre, det kan underminere den demokratiske og civile kultur i landet og skabe ubalancer mellem systemet og livsverdenen. På kort sigt kan det måske øge produktiviteten i markedsøkonomien, på længere sigt vil det reducere folks livskvalitet og true den samfundsmæssige reproduktion og kulturelle sammenhængskraft.

Mangler i Habermas' pædagogiske ansatser

Et reflekteret læringsbegreb må ikke miste forbindelsen til oplysnings- og dannelsesstænkningen. Immanuel Kant formulerede det nye humanistiske oplysningsprogram om, at mennesket skulle træde ud af sin »selvforskyldte umyndighed« og have »mod til at betjene sig af sin egen forstand«. Menneskene havde muligheden for at benytte deres dømmekraft til i frihed at sætte mål for deres eget liv og det fælles samfundsliv og at opnå myndighed over deres egen historie.

Men det krævede, at dømmekraften blev dannet til at kunne sikre såvel den personlige frihed som almenhedens interesser. Dannelsesstænkningen både i dens nyhumanistiske og grundtvigske udgave lagde vægt på den menneskelige og medborgerlige dannelse, og i mindre grad på den erhvervsrettede uddannelse. Det primære mål for "oplysningen" var ikke at uddanne sig til at få en privat karriere, men at danne sig til at tage ansvar for de fælles og almene interesser. Grundtvig omtaler det som en oplysning, der kan sikre "frihed til fælles bedste". Uden denne dannelse fører oplysningen ikke til myndighed og folkestyre, men til egoisme og majoritetsvælde, der opløser fællesskabet til et sammenstød af privatinteresser. Den moderne pædagogiske humanisme, dannelsesstænkningen 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.⁶⁹

Habermas indskriver sig i denne tradition. Selvom han kun sporadisk har behandlet pædagogisk teoretiske emner, så kan hans teorier om den kommunikative handlen, diskursetikken og det deliberative demokrati bidrage til væsentlige videreudviklinger af de dannelsesorienterede læringsteorier. Men hans diskurser kan have den svaghed, at deres referencer er for klassisk moderne og hermed ikke helt er på højde med de senmoderne udfordringer. Han har fokus på de sider af dannelse og fri humanitet, der refererer til autonomi og fornuft, og som er rettet mod at sikre folkets demokratiske myndighed, hvorimod romantikkens begreber om autenticitet og æstetisk handling, som mere er rettet mod individets frigørelse nærmest er udblændet. Med begrebet autenticitet bliver frihedsidealet radikaliseret og det bliver mere subjektivt. Her er idealet selvvirkeliggørelse, at kunne være sig selv

⁶⁹ Jf. Kemp, Peter: Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede. Hans Reitzels Forlag, 2005.

og leve på en fri, ægte og utvungen måde, ofte ved at gå sine egne veje og følge sine følelser og lidenskaber i Kierkegaards forstand og at skabe sit eget værk i kunstnerisk forstand. Autenticiteten er for Habermas som for hovedparten af den pædagogiske tænkning for egensindigt, lidenskabeligt og ufornuftigt. Autonomi var det væsentlige ideal under 1700-tallets rationalisme og oplysning, hvor en talsmand herhjemme var Holberg⁷⁰; mens autenticitet blev idealet under 1800-tallets romantiske strømninger med Kierkegaard⁷¹ som den centrale talsmand. En af tidens store filosoffer, canadieren Charles Taylor⁷² bestemmer autenticitet som det centrale begreb for den moderne kultur, mens autonomi får en underordnet placering. Herhjemme har filosofen Mogens Pahuus helliget en stor del af sit forfatterskab til at beskrive forholdet mellem autonomi og autenticitet, hvor sidstnævnte tildeles den vigtigste plads set ud fra hans livsfilosofiske tilgangsvinkel⁷³. I dag vil de fleste skolelærere værdsætter autonomi, mens deres elever i stedet værdsætter autenticiteten. Sagen er dog, at de to sider supplerer hinanden, og et helt menneske kan ikke undvære nogen af dem.⁷⁴

Selvom Habermas i forlængelse af Kant bygger på fornuftens tredeling i de kognitivt instrumentelle, de moralsk praktiske og de æstetisk-ekspressive fornuftsformer, så har han gennemgående behandlet den sidste fornuftsform stedmoderligt. I hans sprogteori refererer sandhedsværdien af de æstetiske udsagn til deres grad af subjektiv inderlighed eller ægthed. De referer til subjektive følelser og oplevelser og kunstneriske erfaringer får en personlig terapeutisk karakter. Samtidig er hans sprogopfattelse præget af en korrespondenteori, hvor sproget refererer til eller afspejler virkeligheden.⁷⁵ Hermed udblænder han den side af sproget, især i dens æstetiske poetiske former, hvor det ikke udsletter sig selv til fordel for det, som det meddeler, men hvor der skabes et overskud, eller en forskel mellem det betegnedes (objektet) og tegnet (subjektive udtryk), således at det sidste ikke blot forsvinder i dets udtalelse, men noget bliver hængende som en merbetydning. Eller anderledes sagt: Det æstetiske sprog afspejler ikke kun virkelighed, det skaber også ny virkelighed. Det fører ikke kun til indre subjektive rørelser, men har en kreativ skabende dimension ved at frembringer merbetydninger i den intersubjektive livsverden og værker i den fælles kultur. Hårdt trukket op, så er kunstnerisk aktivitet ikke kun tidsfordriv, men det privilegerede værksted for den frie skabende humanitet.

Et moderne dannelsessyn må tage autenticitetskravet og den æstetiske fornuft alvorligt. Det er fortsat vigtigt, som Habermas gør, at betone den kognitive og praktiske fornuft for at fremme oplyste og moralsk ansvarlige medborgere, men der er også behov for at betone den æstetiske fornuft for at fremme autentiske og skabende mennesker.⁷⁶ Dannelse handler både om at fremme demokratisk fællesskab og personlig humanitet. Med et sådant udvidet dannelsesbegreb kan betydningen af den frivillige kunstbaserede oplysning heller ikke reduceres til, at det bidrager til en demokratisk kultur og offentlighed, for dets egentlige betydning er, at det skaber samfundsmæssige frirum for frie æstetiske dannelsesprocesser og et rigere personligt liv.⁷⁷

Som nævnt har human autonomi en central placering i kritikgrundlaget for Habermas teorier, men spørgsmålet er dog, om hans generelle sprogteori (universalpragmatikken) som fundamentalteori kan forenes med en egentlig dannelsese teori. For med universalpragmatikken afviser han den kantianske frihedsorienterede subjektfilosofi og ønsker at erstatte den med den intersubjektive kommunikationsteori, der fremhæver sproget, der tales, men udgrænser de subjekter, der taler.

⁷⁰ Ludvig Holberg: *Moralske Tanker*, 1744. Se oversigtsværket Thomas Bredsdorff (red.): *Den radikale Holberg - Et brev og et udvalg*. Forlaget Rosinante, 1984.

⁷¹ Kierkegaard, Søren: *Enten-Eller*, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, København, 1994 (1843)

⁷² Charles Taylor, *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press, 1991.

⁷³ Jf. Mogens Pahuus. *Holdning og spontanitet. Pædagogik, menneskesyn og værdier*. Kvan 1997; "Spontanitet, integration og dialog – elementer i livsoplysning og dannelse", i: Jørgen Gleerup og Niels Kayser Nielsen (red.): *Folkeoplysning, krop og dannelse*. Herning: DGI forskning., 1998.

⁷⁴ Jf. Hans Jørgen Vodsgaard: *Højskole til tiden – en udredning om de unges trang, regeringens ønsker og højskolens ærinde under senmoderne vilkår*. København: Folkehøjskolernes Forening i Danmark, 2003. Afsnit 5.4: Det uforklarlige i nyt lys.

⁷⁵ Jf. Duvenage, Pieter: *Habermas and Aesthetics. The Limits of Communicative Reason*. Cambridge: Polity Press, 2003.

⁷⁶ Schiller, Friedrich von: *Af Menneskets æstetiske opdragelse*. Gyldendal, 1996. (Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795).

⁷⁷ jf.. Schindel, Bente (red.): *Kunst af lyst*. København: Kulturelle Samråd i Danmark, Huse i Danmark, Amatørernes Kunst og Kultur Samråd og Musisk Oplysningsforbund, 2005.

Denne teoretiske anti-humanisme giver mening for teorier, der har overindividuelle systemer og strukturer som genstandsfelt, som fx samfund, historie, sprog, men efter vores synspunkt er den ufrugtbar i forhold til teorier, der har individer som genstand, som fx pædagogik og psykologi, og især for en dannelsesteori, som har den personlig frihed som grundbegreb.

En dannelsesteori må nødvendigvis have en teori om de subjekter, som dannes, og den må kunne begribe og bestemme det subjekt, som udfolder de differentierede rationalitetsformer og som også skal sikre deres integration i selvsamme subjekt. Ud fra en frihedsorienteret dannelséstænkning udgør de tre egenskaber - *autonomi* forstået som personlig myndighed og selvbestemmelse, *autenticitet* forstået som fri særegen selvvirkeliggørelse og *integration* forstået som en afbalanceret kombination af og vekselvirkning mellem de forskellige personlige egenskaber - væsenstræk ved den frie personlighed. Men giver det mening at tale om disse egenskaber, hvis der ikke er et subjekt, som rummer dem og kan udfolde dem i handling.

Efter vores skøn er de centrale dannelsesbegreber blevet hjemløse i Habermas' universalpragmatik. Han har i sit omfattende forfatterskab sigende nok kun perifert behandlet dannelsesteoretiske og pædagogiske emner,⁷⁸ hvilket kan hænge sammen med, at en udfoldet dannelsesteori vil være meget vanskelig at forene med hans intersubjektive sprogteori. Men denne blindhed overfor dannelsesteoretiske emner kan også stille alvorlige spørgsmål ved, om han teoretisk konsistent på linje med Kant kan fastholde den humane frihed som det normative kritikgrundlag, samtidig med at han fastholder universalpragmatikken som fundamentalteori. Omvendt kan man sige, at store dele af hans øvrige teoriværk, samfundsteorien om system- og livsverden, offentlighedsteorien, den liberale retsteori, diskursetikken og den deliberative demokratiopfattelse og de mange blændende historiske og idehistoriske analyser, godt kan overleve, at sprogteorien får en mindre fundamental placering i hans samlede værk.

⁷⁸ Men selvom Habermas ikke har haft fokus på den pædagogiske teori, så kan hans teorier om den kommunikative handling, diskursetik og deliberativt demokrati give et grundlag for nytænkninger inden for den pædagogiske teori, ikke mindst for den almene voksenundervisning eller folkeoplysning. Blandt nyere pædagogiske værker, som har knyttet an til Habermas' kritiske teori, kan ikke mindst nævnes Jack Mezirow : "A Critical Theory of Adult Learning and Education", i: *Adult Education*, 1981, 32 (1), p. 3 – 27; Raymond Morrow and Carlos Torres: *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. Teachers' College Press, 2002; Stephen D. Brookfield: *The power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press, 2005; Mark Murphy and Ted Fleming: *Habermas, Critical Theory and Education*. Routledge, 2009.

3.2 Læringsterminologi

En gængs læringsdiskurs for 20 år siden

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.⁷⁹ For 20 år siden kan hovedbegreberne i den pædagogiske diskurs sammenfattes således:

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. 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.).

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.

Dannelse henviste til sammenhængen mellem kvalifikationerne og den personlige tilegnelse med en identitetsudviklende og samfunds- og kulturelateret 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. Dannelsesdimensionen er afgørende for, at borgerne kan udfolde en kommunikativ rationalitet.

En gængs læringsdiskurs for 20 år siden ville hermed have tre hovedkomponenter: et *dannelsesperspektiv*, en mængde *kundskaber* (viden og færdigheder) og en sum af *praktiske erfaringer og personlige egenskaber* til at omsætte dannelsen og kundskaberne i handling såvel i arbejdsliv som samfundsliv og personligt liv. Denne læringsdiskurs kendetegnede også det folkeoplysende område, men sådan er det ikke længere.

⁷⁹ En belysning af dette betydningskred gives af Poul Brejnrod: *Grundbog i pædagogik. Oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*. Gyldendals lærerbibliotek, 2006.

Typiske læringsforståelser

Den aktuelle læringsforståelse, som EU-systemet har lanceret i forbindelse med livslang læring, er kendetegnet ved, at begrebet dannelse ikke indgår, og kompetencebegrebet har fået en dominerende placering. Denne forståelse præger også de aktuelle danske læringsdiskurser inden for de ikke-formelle voksenuddannelser.

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 forståelse af uddannelse og læring tegner der sig således tre hovedpositioner:

- En dannelsesteoretisk, 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.⁸⁰
- En "kompromis-teori", der benytter samme tre grundkomponenter, men ser dem som sideordnede.⁸¹
- 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 indtaget 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 voksenuddannelserne og folkeoplysningen. Derimod vil vi gerne være talsmænd for den første dannelsesorienterede position, der er i bedst overensstemmelse med læringssynet for et par årtier siden.

Et sammenhængende læringssyn i dag

Ud fra denne position kan læringen bestemmes gennem tre sammenhængende dimensioner: *dannelse*, *kundskaber (viden og færdigheder)* og *kompetencer (personlige kvalifikationer)*.

Den dannelsesmæssige læring er kendetegnet ved en 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. *Den kundskabsmæssige læring* handler om at bibringe den lærende en bestemt sum af viden og færdigheder for at øge forståelsen af bestemte genstandsområder og evnen til at handle i forhold til dem. *Den kompetencemæssige læring* omhandler de personlige transversale evner til at kunne fungere hensigtsmæssigt og målrettet i skiftende situationer og omsætte kundskaber og dannelsesmæssige værdier i praktisk nyttig handling.

De tre dimensioner i læringen kan ikke undvære hinanden. Dannelsen bliver tom uden kundskabsforankring og handlesvag uden kompetencer; Kundskaberne bliver retningsløse uden dannelsen og upraktiske uden kompetencer; og kompetencerne bliver tomme uden kundskaber og rådvilde uden dannelsen. De tre dimensioner indgår i et eller andet omfang i alle læringsprocesser. Men deres vægt og kvaliteter kan og må variere meget alt efter hvilken læringsarena, der er tale om, og hvilket aftagerperspektiv, som præger læringen.

⁸⁰ Danske fortalere for den dannelsesteoretiske forståelse er bl.a. Harry Haue: "Almen dannelse: Hvorfor er den nu kommet på dagsordenen? Hvilke udfordringer møder begrebet i dag?", i: Håkon Grunnet (red.): *Uddannelsesprofil & almindelig dannelse*, Århus Amtscentret for Undervisning, Århus Amt, 2. udgave, december 2001; "Almindelig dannelse og studieforberedelse", i: *Uddannelse nr. 4, april 2003*. Per Øhrgaard: "Goethe og dannelsen", i: *Uddannelse, nr. 4, april 2003*;

⁸¹ En fortaler for den sideordnede forståelse er bl.a. litteraturhistorikeren Svend Erik Larsen. Jf. "Dannelse – at forandre sig og forankre sig", i: *Uddannelse nr. 5, maj 2003*; "Globalisering og almen uddannelse – udfordring eller tilpasning?", i: *Uddannelse, nr. 7, 2005*;

3.3 Den anvendte spørgeramme

Spørgsmålet er så, hvilke elementer der bør inddrages i de tre læringsdimensioner. I den spørgeramme til læringsvurdering, som vi i dette projekt tog udgangspunkt i, benyttes seks elementer for hver dimension. Det konkrete antal bygger på et heuristisk skøn, og der kan argumenteres for både flere og færre elementer, og det kan diskuteres, om der skal være samme antal elementer for hver dimension. Men valget af seks elementer for dannelsesdimensionen finder vi dækkende, og for sikre en balance i den samlede vurdering fik de to andre dimensioner også tildelt seks elementer.

Spørgerammen er struktureret således:

- Under dannelses-dimensionen er de seks elementer autenticitet, autonomi, vidensmæssigt overblik, moralsk dømmekraft, æstetisk sans og alsidig personlighed (det hele menneske).
- Under kundskabs-dimensionen er de seks elementer almen viden om menneske, samfund og kultur, samt særlig viden, færdigheder og didaktisk forståelse inden for et bestemt fagligt emne.
- Under kompetence-dimensionen er de seks elementer samarbejde, kommunikation, kreativitet og innovation, selvledelse, interkulturel forståelse og læringskompetence.

Hvert element vurderes ud fra fem nøgleegenskaber, der kan omsættes i fem konkrete spørgsmål angående hvert element. Den oprindelige spørgeramme omfatter således tre dimensioner, hver med seks elementer, og hvert element vurderes ud fra fem spørgsmål. Det giver i alt 90 spørgsmål, som man svarer på for at kunne beskrive sin egen læringsprofil.

Elementer i dannelsesdimensionen

Det centrale og nye i spørgerammen er forsøget på at bestemme dannelsesdimensionen gennem følgende seks elementer:

- Med *autenticitet* menes, at du er ægte og naturlig, umiddelbar og levende i den betydning "at du er dig selv". Nøgleord er selvfølelse; livsglæde; spontanitet; livsfylde; åbenhed for lykke.
- Med *autonomi* menes, at du kan tage selvstændig stilling og følger din egen dømmekraft på baggrund af en personlig livsholdning. Nøgleord er selvtillid og livsmod; uafhængighed og selvstændighed; selvstyring og selvbestemmelse; myndighed og handlekraft; personlig livsholdning og moral.
- Med *vidensmæssig dannelse* menes, at du har en personlig holdning til din viden om menneske, kultur, samfund og natur, og at du kan reflektere over og samle denne viden til en helhedspræget livsanskuelse. Kort sagt – at du søger det sande. Nøgleord er bred orientering; selvstændig tilegnelse af viden; tværfaglighed og helhedspræget forståelse; personligt perspektiv; refleksion og selvrefleksion
- Med *moralsk dannelse* menes, at du både kan handle medmenneskeligt i de nære forhold og kan handle medborgerligt i de større samfundsmæssige forhold. Kort sagt - at du søger det gode. Nøgleord er medfølelse; den gyldne regel – handel mod andre, som du ønsker de skal handle mod dig; demokratisk kultur; aktivt medborgerskab; samfundspolitisk engagement.
- Med *æstetisk dannelse* menes, at du er følsom, har fornemmelse for stemninger, kan udtrykke dig sanseligt og poetisk, er fantasifuld og har en udviklet æstetisk dømmekraft. Kort sagt - at du søger det skønne. Nøgleord er følsom og stemningsfuld; sanselige udtryksformer; poetisk udtryksevne; fantasirig; kunstnerisk smag.
- Med *alsidig personlig udvikling* menes, at du kan kombinere din vidensmæssige, moralske og æstetiske dømmekraft, og at du kan vekselvirke mellem at være i kontrol og give slip (mellem autonomi og autenticitet). Kort sagt – at du er et helt menneske. Nøgleord er selvværd, som enhed af selvfølelse (autenticitetens at være) og selvtillid (autonomiens at kunne); balance mellem fornuft og følelse; synergi mellem viden, moral og æstetik; vekselvirkning mellem kontrol og spontanitet;

De seks elementer under dannelsesdimensionen refererer dels til de tre fornuftsformer, den vidensmæssige, den moralske og den æstetiske fornuft, og dels til de tre moderne personlighedsmæssige mål om autenticitet, autonomi og integration.

Opdelingen i de tre fornuftsformer har en bred idehistorisk reference. I den antikke filosofi tildelte Platon fornuften en tredelt opgave med både at søge det sande, det gode og det skønne, og den tredeling fik en lang virkningshistorie frem til vor tid. I det antikke menneskesyn indgik der også en tredeling af sjælelivet i erkendelse, vilje og følelse, som udgør en psykologisk parallel til den filosofiske opdeling i viden, moral og æstetik. Den klassiske tredeling af sjælelivet er opretholdt og videreudviklet i den nyere psykologi. Den moderne filosof, der om nogen har fremstillet fornuftens tredeling, er Kant, som skelner mellem den teoretiske fornuft (der søger det sande), den praktiske fornuft (der søger det gode) og den æstetiske fornuft (der søger det skønne), og som samtidig ser et problem i, hvordan de adskilte fornuftsformer kan integreres og finde sammen i en fælles fornuft.

Habermas udfolder i *teorien om den kommunikative handlen* i forlængelse af Kant en differentiering af de moderne rationalitetstyper i den kognitivt instrumentelle, den moralsk praktiske og den æstetisk-ekspressive rationalitet. Desuden rummer hans generelle sprogteori (universalpragmatikken) en særegen form for historisk evolutionsteori om fornuftens kommende forsoning, hvor de adskilte fornuftsformer igen kan blive genforenet på et højere niveau og samvirke uden at miste de erkendelsesgevinster, som deres specialisering har indebåret. Endvidere mener han også ud fra universalpragmatikken at kunne begrunde et normativt kritikgrundlag i form af menneskelig frigørelse eller human autonomi. Man kan på den måde sige, at Habermas åbner for at autonomi og integration kan få en central placering i en dannelsesteori. Derimod giver han ikke åbninger for autenticitet, da det er et fremmedord i hans generelle sprogteori.

I den politiske og pædagogiske teori er der bred konsensus om, at autonomi er af grundlæggende betydning. Demokratiet forudsætter myndige borgere med dømmekraft, og et væsentligt pædagogiske ideal for opdragelse, uddannelse og læring er at fremme myndighed, selvstændighed og selvbestemmelse, altså autonomi (den bogstavelige græske betydning er selv-lovgiver: auto/sig selv og nomi/lov). Derimod er der mindre konsensus om autenticitet som ideal, fordi det kan blive for egensindigt, lidenskabeligt og ufornuftigt efter manges smag, bl.a. for Habermas. Med begrebet autenticitet bliver frihedsidealet radikaliseret og det bliver mere subjektivt. Her er idealet selvvirkeliggørelse, at kunne være sig selv og leve på en fri, ægte og utvungen måde, ofte ved at gå sine egne veje og følge sine følelser og lidenskaber.

I denne model supplerer autonomi og autenticitet hinanden som ligeværdige sider af et frihedsorienteret dannelsesbegreb, der er på højde med den senmoderne virkelighed.

Elementer i kundskabsdimensionen

Spørgerammen for kundskabsdimensionen bygger dels på tre almenfaglige kundskaber om menneske, samfund og kultur og dels tre faglige kundskaber om et udvalgt fagligt interesseområde af videnskabelig, færdighedsmæssig og didaktisk karakter

- At have almene kundskaber om mennesket betyder, at du har en bred viden om mennesket, at du kan vurdere og tage stilling til menneskelige vilkår og værdier, og at du har færdigheder til at kunne handle i medmenneskelige situationer. Nøgleord er almen viden om mennesket; vurderingsevne af menneskelige forhold; personlig stillingtagen til menneskelige forhold; formidling af egen forståelse; og handleevne i medmenneskelige situationer.
- At have almene kundskaber om samfundet betyder, at du har en bred viden om samfundet, at du kan vurdere og tage stilling til samfundsmæssige vilkår og værdier, og at du har færdigheder til at kunne handle samfundsmæssigt og samfundspolitisk. Nøgleord er almen viden om samfundet; kritisk tolkning og helhedspræget vurdering af samfundsmæssige forhold; samfundsmæssig og samfundspolitisk stillingtagen; formidling af egen samfundsmæssig og politisk holdning; samfundsmæssig og politisk handleevne.
- At have almene kundskaber om kulturen betyder, at du har en bred viden om kulturen, at du kan vurdere og tage stilling til kulturelle vilkår og værdier, og at du har færdigheder til at kunne hand-

le i kulturelle situationer. Nøgleord er almen viden om kulturen; kritisk tolkning og helhedspræget vurdering af kulturelle forhold; kulturel stillingtagen; formidling af egen kulturel forståelse; kulturel handleevne.

- At have faglig viden om dit interesseområde (dit hovedfag på et højskolekursus, dit aftenskolefag, din forenings hovedaktivitet) betyder, at du har udviklet dine vidensmæssige kvalifikationer. Nøgleord er grundlæggende viden om fagets emne; fagets discipliner og metoder; fagets historiske udvikling; viden om fagets anvendelse; viden om kvalitetsnormer i faget.
- At have faglige færdigheder i dit interesseområde betyder, at du har udviklet dine færdigheds-mæssige kvalifikationer. Nøgleord er kvalitetsvurdering af fagets udførelse; tekniske færdigheder i fagets udførelse; færdigheder i at benytte fagets metoder; færdigheder i fagets formidling; samlet anvendelse af fagets færdigheder.
- At have fagdidaktiske kundskaber betyder, at du har udviklet viden om din egen læringsstil og dine evner til at vælge den form for læring, der virker bedst for dig inden for dit hovedfag. Nøgleord er fagets pædagogiske metoder; fagets praktiske lærings-/undervisningsformer; faglig etik; didaktisk selvindsigt; personlige læringsformer.

Elementer i kompetencedimensionen

Spørgerammen for kompetencedimensionen bygger på seks centrale kompetencer til samarbejde, kommunikation, kreativitet og innovation, selvledelse, interkulturel forståelse og læringskompetence.

- Med social kompetence menes, at du kan indgå i sociale fællesskaber på en konstruktiv måde. Nøgleord er indlevelse; inddragelse; ansvarlighed; sammenhold; samarbejde.
- Med kommunikativ kompetence menes, at du har lyst og evne til at kommunikere med andre på en god og hensigtsmæssig måde. Nøgleord er glæde ved at kommunikere; klar og tydelig; kan bruge forskellige formidlingsformer; kommunikationsbevidst; kan skifte kommunikationsstil.
- Med kreative og innovative kompetencer menes, at du både er god til at få ideer og se nye muligheder, samt at udvikle og gennemføre fornyelser. Nøgleord er at kunne se nye muligheder; en sikker intuition; ilderig; nyskabende; eksperimenterende.
- Med kompetence til selvledelse menes, at du er god til at planlægge og gennemføre dine egne opgaver. Nøgleord er selvkørende; initiativrig; selvindsigt i svage og stærke sider; risikovillig; målbevidst planlægning.
- Med interkulturel kompetence menes, at du har en bred indsigt i forskellige kulturer, og at du kan forstå og fungere sammen med mennesker på tværs af forskelligheder. Nøgleord er åbenhed og nysgerrighed; indsigt i egen kultur; indsigt i andres kultur; tolerance og respekt for forskellighed; interkulturel samarbejdsevne.
- Med læringskompetence menes, at du har lyst og evne til løbende at danne og udvikle dig som menneske, medborger og medarbejder, og at du kender dine egne læringsstile og hermed bedste måder til at tilegne dig nye kundskaber. Nøgleord er nysgerrighed og glæde ved at lære nyt; vedholdenhed og selvdisciplin; lyst til at udvikle sig; bevidst om egen læringsstil; ansvar for egen læring.

De færdige spørgerammer

I projektet benyttede vi den store spørgeramme både i undersøgelsen og som udgangspunkt for afklaringen af de færdige syv online værktøjer til læringsdokumentation. Denne oprindelige spørgeramme bestod af de tre dimensioner: Dannelse, Kundskaber og Kompetencer, og hver dimension blev beskrevet gennem 6 elementer, der igen bestemmes gennem fem nøgleord (og nøglespørgsmål): Den oprindelige model var sammensat således:

- Dimensionen dannelse havde 6 elementer: autenticitet, autonomi, refleksivitet, moralsk dømmekraft, æstetisk sans, og integration (alsidig personlig udvikling).
- Dimensionen kundskaber havde 6 elementer: almen viden om menneskelige, samfundsmæssige og kulturelle forhold, og faglig viden, færdigheder og didaktisk indsigt i et udvalgt fagområde.
- Dimensionen kompetencer havde 6 elementer: sociale, kommunikative, kreative, selvledelse, interkulturelle og læringsmæssige kompetencer.

Partnerkredsen vedtog at fastlægge en mindre fælles spørgeramme med færre elementer og nøgleord for at forenkle anvendelsen af værktøjet, derudover kunne organisationerne frit tilføje ekstra elementer og spørgsmål efter behov. Den reviderede minimumsmodel var sammensat således:

- Dannelsesdimensionen havde 3 elementer: autonomi, refleksivitet og moralsk dømmekraft.
- Kundskabsdimensionen havde 3 elementer: almen viden om samfundet, faglig viden og faglige færdigheder i et udvalgt fagområde.
- Kompetencedimensionen havde 3 elementer: sociale, kommunikative og kreative kompetencer.

Til de færdige online værktøjer valgte Interfolk at benytte den store model, dog kun med tre spørgsmål pr. element. De fleste andre partnere har valgt at benytte en model med 4 elementer pr. dimension og kun 3 spørgsmål pr. element. Deres model omfatter således:

- Dannelsesdimensionen med 4 elementer: autonomi, refleksivitet, moralsk dømmekraft og æstetisk sans..
- Kundskabsdimensionen med 4 elementer: almen viden om menneske og samfund, faglig viden og faglige færdigheder i et udvalgt fagområde.
- Kompetencedimensionen med 4 elementer: sociale, kommunikative, kreative og interkulturelle kompetencer

De syv varierende spørgerammer er oversat til partnernes sprog, og Rite Folkehøjskole har både en dansk og lettisk udgave, og Interfolk har både en dansk og engelsk udgave.

Læringsprofiler fra de forskellige udgaver samles alle i en fælles tværnational og tværsektoral database, og denne tværgående opsamling af viden på en fælles database kan efterfølgende danne grundlag for forskning på adskillige niveauer, for de enkelte organisationer, for en gruppe af organisationer og for fælles nordiske undersøgelser af kvaliteter og udbytte af læringen.

4. Undersøgelsens empiriske resultater

I den første projektfase gennemførte partnerkredsen en kortlægning af læringskvaliteter og læringsudbytte i deres egne organisationer. Disse kortlægningsopgaver byggede en fælles spørgeskemaundersøgelse og kvalitative interviews såvel med deltagerne som med udbyderne, samt en dokumentation af organisationerne værdigrundlag og kerneydelser.

Sigtet med undersøgelsen var både at afdække læringsdimensioner i det folkeoplysende område og at afprøve og udvikle de spørgerammer til læringsbeskrivelse, som kunne benyttes i de webbaserede værktøjer til læringsdokumentation.

4.1 Metode

Respondentgrupper

Den samlede kortlægning omfattede

- en spørgeskemaundersøgelse for partnerkredsens projektledere med fokus på deres vurdering af mission, læringsmål, anvendelsesperspektiv og læringsdimensioner i deres egne organisationer;
- en spørgeskemaundersøgelse med ledere og lærere fra partnerkredsens organisationer med fokus på læringsmål, anvendelsesperspektiv og læringsudbytte;
- en spørgeskemaundersøgelse med deltagere og elever fra partnerkredsens organisationer med fokus på læringsudbyttet;
- kvalitative interviews med ledere/lærere og deltagere/elever fra partnerkredsens organisationer.

Metode	Spørgeskema 1	Spørgeskema 2	Spørgeskema 3	Interviews		I alt
				Ledere/lærere	Elever/deltagere	
Respondenter	Projektledere	Ledere / lærere	Elever/deltagere	Ledere/lærere	Elever/deltagere	
Netop-Hvidovre (DK)	1	2	9	2	3	17
Forening Norden i Landskrona (SE)	1	5	10	2	2	20
Norges Husflidslag (NO)	1	18	12	2	2	35
The Green Cultural Association (FI)	1	5	6	2	-	14
Torshavns Aftenskole (FO)	1	8	13	2	2	26
Rite Folkehøjskole (LV)	1	4	10	1	3	19
Alle	6	42	60	11	12	131

Gruppen af respondenter skønnes at være repræsentative for den generelle fordeling af holdninger og vurderinger i partnerkredsens organisationer.

Opbygning og bearbejdning

Spørgeskemaerne er opbygget med henblik på at være selvforklarende. Men da en del begreber kan være fremmede for målgruppen, indgår der en forklarende tekst til en del af spørgsmålene. Bortset fra spørgeskemaet for projektlederne er spørgsmålene udelukkende formuleret med lukkede svarkategorier, hvor respondenterne må afkrydse mellem flere svarmuligheder.

De lukkede spørgsmål omhandler attitudespørgsmål, hvor attituder, værdier og holdninger ikke kan måles direkte, men kun indirekte via indikatorer, der kan angive grad af tilslutning til et holdningsmæssigt spørgsmål. For at sikre en større sikkerhed i målingen vil vurderingerne måles gennem

kombinerede svar på flere spørgsmål, hvor svarværdierne lægges sammen og deres gennemsnit findes.

Under bearbejdningen af datasættene både for de samlede besvarelser og de varierende undergruppers besvarelser angives værdier som middeltal (dvs. gennemsnittet af besvarelser, lig summen af observationer delt med antal observationer). Hvorimod der ikke angives værdier med modus eller median, fordi modus, som angiver den hyppigst forekommende værdi i besvarelserne fordelingen, ikke er særligt sigende i denne sammenhæng, og fordi median, der udgør den værdi, der deler besvarelserne, så halvdelen af målinger er henholdsvis højere og lavere, heller ikke er interessante i denne sammenhæng.

Undersøgelsens data er således bearbejdet ved simple sammentællinger af svar inden for de forskellige svarkategorier. Resultaterne af disse sammentællinger præsenteres som procenttal i frekvenstabeller, og disse talværdier udgør således undersøgelsens dokumentationsgrundlag. Undersøgelsens talværdier udledes primært fra en fempunkts Likert-skala, hvor serierne for de 5 svarkategorier har bestået af

Af afgørende vigtighed/af stor vigtighed/noget vigtigt/kun lidt vigtigt/slet ikke vigtigt

Af afgørende betydning/af stor betydning/nogen betydning/kun lidt betydning/ingen betydning

Helt enig/overvejende enig/neutral/overvejende uenig/helt uenig

I afgørende grad/i større grad/i almindelighed/i nogen grad/i ingen grad

Der gives hermed et mål for respondenternes vægtning af et givent udsagn ud fra en point-skala gående fra 1,0 (100 %) / 0,75 (75 %) / 0,50 (50 %) / 0,25 (25 %) / 0,0 (0 %). Denne form for omregning forudsætter, at de fem svarkategorier er tilnærmelsesvis kontinuerte.

Validitet og reliabilitet

Validiteten (gyldigheden) af spørgeskemaernes spørgsmål anses for at være i orden. De indhentede svar på spørgsmålene anses for at være relevante for de afledede spørgsmål, som undersøgelsens problemformulering har udstukket.

Reliabiliteten (pålideligheden) af de indhentede data anses for at være i orden. Spørgerammen består hovedsagligt af holdningsmæssige spørgsmål, som vægtes ud fra en typisk Likert-skala. Disse attitudespørgsmål refererer til og er konsistente i forhold til den forståelsesramme af læring, der blev præsenteret under det teoretiske hovedafsnit.

4.2 Projektmedlemmernes forståelse

I undersøgelsen indgik en kortlægning af projektledernes vurdering af aktiviteterne i deres egne organisationer med fokus på organisationens

- mission og læringsmål
- vægtning af EU-Kommissionens hovedmål for livslang læring
- vægtning af de tre læringsdimensioner: Dannelse, kundskaber og kompetencer
- vægtning af anvendelsesperspektivet på forskellige livssfærers betydning

Mission og læringsmål

Under de åbne spørgsmål har projektlederne beskrevet missionen og læringsmålene for deres organisation på følgende måde:

Tabel 2: Projektledernes Beskrivelse af deres organisationens mission og læringsmål

NETOP- Hvidovre (DK): Mission og læringsmål
<p>NETOP værner om folkeoplysningens frihedsværdier og har fokus på det hele menneske. Vi arbejder for en rummelig folkeoplysning, hvor deltagerne frit kan udvikle deres potentiale og kan kvalificere sig både fagligt og menneskeligt og blive aktive medborgere. Folkeoplysningen skal komme fra folket og den skal kunne rumme alle. Derfor er det ikke tilstrækkeligt med offentlige tilbud eller tilbud der alene bygger på kommercielle hensyn. Folkeoplysningen må drives af et folkeligt engagement som kun kan findes i frie foreninger.</p>
<p>Vi tager udgangspunkt i de enkelte deltagers egne læringsmål. Derfor er det faglige indhold og den menneskelige udvikling lige vigtige mål for os. Det sociale samvær på holdene kan i sig selv være betydningsfuldt</p>
Foreningen Norden i Landskrona (SE): Mission og læringsmål
<p>Foreningen Nordens mål er fred og mellemfolkelig forståelse i Norden og mellem Norden og omverdenen. Møder mellem forskellige mennesker og netværk i en folkeoplysende sammenhæng udgør kernen i virksomheden. Vores motto er "kundskab skaber venskab". Gennem øget viden og venskab fremmer vi et samarbejde, som kan lette og berige hverdagen for alle i Norden, og som kan værne om et multikulturelt og fredeligt Europa.</p>
<p>De vigtigste læringsmål er for</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dannelse: Alsidighed; • Kundskaber, Faglige kundskaber om emnet • Kompetencer: Sociale og interkulturelle kompetencer
Norges Husflidslag (NO): Mission og læringsmål
<p>Vi styrker de levende husflidstraditioner i Norge, såvel kulturelt, socialt og økonomisk. Vi samler mennesker med et interessefællesskab omkring vore kerneværdier. Vi ser formidling af kompetencer og kulturbevaring som fundament for selvudvikling, erhvervsudvikling og som vigtige bidrag til samfundsudviklingen</p>
<p>Vore læringsmål er at fremme en historisk forankring med vægt på lokale traditioner; at sikre fornyelse, kundskab om materialer og værktøj; færdighedstræning; kvalitet, form, farve og funktion.</p>

Det grønne kulturforbund (FI): Mission og læringsmål

Vore værdier bygger på social ansvarlighed og respekt for menneskerettigheder og lighed. For at opnå dette skal vi

- skabe betingelser for borgere og organisationer til at fungere i samfundet;
- tage medansvar for minoritetsgrupper og forebygge social udstødelse;
- tilbyde borgerne viden og færdigheder, der fremmer en menneskeværdig tilværelse;
- basere vor virksomhed på kulturel ligestilling mellem mænd og kvinder;
- og fremme livslang læring og et aktivt civilsamfund.

Vore læringsmål er at medborgerne

- kan udvikle sig som hele mennesker, der kan balancere kundskaber og følelser til en helhed
- kan stræbe efter en dannelse, der søger det gode, sande og smukke.

Torshavns Aften- og Ungdomsskole (FO): Mission og læringsmål

Aftenskolen fritidstilbud, der omfatter alle alders-grupper og sociale grupperinger, har som hovedformål at give borgerne mulighed for - at være menneske, at have- og udvikle sine muligheder; og at tage imod udfordringer.

Den overordnede mission er at være en levende, innovativ og kreativ skole, der er

- kulturskabende for lærde som lægfolk
- kulturbærende ved at overbringe kultur til folket
- kulturbevarende ved at værne det skabte og passe på at det ikke forsvinder, men samtidig tilpasse sig det værende samfund.

De vigtigste læringsmål er for

Dannelse: Autenticitet og alsidighed;

Kundskaber: Faglig viden om emnet og faglige færdigheder i emnet;

Kompetencer: Kreative og innovative kompetencer og evne til læring.

Rite Folkehøjskole (LV): Mission og læringsmål

Højskolen skal være nyttig for sin by og sin egn, ellers er den ligegyldig. Skolen skal vise ærlighed, åbenhed og livslyst og have et mellemfolkeligt og europæisk udsyn. Om Højskolen vil blive savnet hvis den forsvandt, ved jeg ikke, men der er et lettisk ordsprog, der siger, at "det bedste måltid for en lette er en anden lette" - at pille ved den indstilling er en mission i sig selv.

De vigtigste læringsmål er livsoplysning, livslyst, vidsyn, handlekraft, bekæmpe sortsyn, og udvikle forpligtigelse til folkestyre og demokratiske værdier.

Interfolk (DK): Mission og læringsmål

Formålet er at fremme en livslang læring med et almindende og medborgerligt sigte inden for folkeoplysning, kulturarbejde og foreningsliv i det civile samfund - i en dansk, nordisk og europæisk sammenhæng.

Målene er at styrke en fri læringskapacitet i civilsamfundet, som er præget af humanistiske og demokratiske værdier med inspiration fra den nordisk-europæiske oplysningstradition og dannelses-tænkning.

Prioriteringer af EU-Kommissionens mål for livslang læring

Projektlederne blev præsenteret for de fem hovedmål for livslang læring, som EU-systemet fremlagde i Meddelelsen om livslang læring i 2001, og som blev stadfæstet med Rådets og Parlamentets henstilling om nøglekompetencer i 2006. Disse hovedmål omhandler på den ene side et tydeligt instrumentelt mål om beskæftigelsesegnethed med reference til systemverdenen, og på den anden side et tydeligt humanistisk mål om personlig realisering med reference til livsverdenen, samt tre mål om aktivt medborgerskab, kulturel sammenhængskraft og social inklusion, der har reference til begge verdener.

Tabel 3: Projektledernes prioriteringer af EU-Kommissionens hovedmål for læring							
<i>Spørgsmål: Her nævnes de fem hovedmål, som ifølge EU skal gælde for al livslang læring. Hvilken betydning har de nævnte fem mål i din organisation?</i>							
Respondenter (Projektledere fra projektets partnerkreds)	Antal svar (N)	Personal fulfilment	Active citizenship	Social in- clusion	Cultural cohesion	Emploa- bility	Gennem- snit
Alle	6	0,83	0,75	0,83	0,75	0,50	0,73
Netop-Hvidovre	1	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	0,95
Forening Norden, Landskrona	1	0,50	0,75	0,75	0,75	0,25	0,60
Norges Husflidslag	1	1,00	0,50	0,50	0,25	0,25	0,50
The Green Cultural Association	1	0,75	1,00	1,00	0,75	0,50	0,80
Torshavns Aftenskole	1	1,00	0,25	0,75	0,75	0,50	0,65
Rite Folkehøjskole	1	0,75	1,00	1,00	1,00	0,75	0,90
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: ingen betydning (0,0), kun lidt betydning (0,25), nogen betydning (0,50), stor betydning (0,75), afgørende betydning (1,0). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".							

Samlet set er det målene om personlig realisering og social inklusion, der vægtes højest, mens målet om beskæftigelsesegnethed gennemgående vægtes lavest.

Projektlederne fra Netop-Hvidovre, Norges Husflidslag og Torshavns Aftenskole giver højest vægt til målet om "personlig realisering". Netop-Hvidovre, Forening Norden i Landskrona, Det Grønne Kulturforbund og Rite Folkehøjskole giver også højest vægt til "aktivt medborgerskab", hvorimod Norges Husflidslag og Torshavns Aftenskole ikke tillægger det høj vægt.

Vurdering af læringsdimensionernes betydning

Som belyst i det teoretiske hovedafsnit benytter vi i projektet et bredere syn på læring, der omfatter både dannelse, kundskaber og kompetencer. Ifølge denne læringsforståelse kan de tre dimensioner i læringen ikke undvære hinanden. Dannelsen bliver tom uden kundskabsforankring og handlesvag uden kompetencer; Kundskaberne bliver retningsløse uden dannelsen og upraktiske uden kompetencer; og kompetencerne bliver tomme uden kundskaber og rådvilde uden dannelsen.

Selvom de tre læringsdimensioner i et eller andet omfang indgår i alle læringsprocesser, kan deres vægt og kvaliteter variere meget alt efter hvilken læringsarena, der er tale om. Spørgsmålet er her, hvilken vægt projektlederne mener, at de tre læringsdimensioner har i deres organisations aktiviteter.

Tabel 4: Projektledernes vurdering af læringsdimensionernes betydning i deres organisation					
<i>Spørgsmål: Her nævnes tre dimensioner i læringen. Hvilken betydning har disse dimensioner i din organisations aktuelle læringstilbud?</i>					
Respondenter (Projektledere fra projektets partnerkreds)	Antal svar (N)	Dannelse	Kundskaber	Kompetencer	Gennemsnit
Alle	6	0,63	0,71	0,75	0,69
Netop-Hvidovre	1	0,50	0,75	0,50	0,58
Forening Norden, Landskrona	1	0,75	0,75	0,75	0,75
Norges Husflidslag	1	0,25	1,00	0,75	0,67
The Green Cultural Association	1	0,75	0,25	1,00	0,67
Torshavns Aftenskole	1	0,75	0,75	0,50	0,67
Rite Folkehøjskole	1	0,75	0,75	1,00	0,83

Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: ingen betydning (0,0), kun lidt betydning (0,25), nogen betydning (0,50), stor betydning (0,75), afgørende betydning (1,0). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".

Samlet set tillægges alle tre dimensioner stor betydning, men med den højeste vægt til kompetencer og den laveste til dannelse.

Men vægtningen varierer en del i organisationerne ifølge projektlederne. Norges Husflidslag giver en klart lavest vægtning til dannelse, mens Torshavns Aftenskole giver den laveste vægt til kompetencer. Rite Folkehøjskole og Det Grønne Kulturforbund giver den entydigt højeste vægt til kompetencer.

Vurdering af livssfærernes betydning

Som belyst i det teoretiske hovedafsnit fremhæver vi en forståelse af "læring i kontekst". Det er en absolut nødvendighed for en kvalificeret pædagogisk teori, at man klargør den givne læringskontekst for at imødegå en pædagogisk reduktionisme, hvor et læringsbehov fra én sammenhæng (for eksempel målet om beskæftigelsesegnethed i arbejdslivet) som en skjult dagsorden koloniserer læringsformerne og læringsindholdet i en anden sammenhæng (for eksempel målet om personlig udvikling og aktivt medborgerskab i det civile samfund).

Læringens formål og anvendelsesperspektiv er her afgørende. Kvaliteten af en bestemt læreproces må relateres til dens værdi for de fem centrale livssfærer i det moderne samfund, nemlig

- Livet i den personlige eksistentielle sfære - som et selvbevidst, autentisk og myndigt menneske;
- Livet med familie, venner, naboer og andre i den civile sfære - som et aktivt medmenneske;
- Livet i civilsamfundet og det offentlige rum som en aktiv medborger;
- Arbejdslivet som medarbejder;
- Livet i det formelle uddannelsessystem som studerende og kommende medarbejder.

Spørgsmålet er her, hvilken vægt projektlederne mener, at anvendelsesperspektivet til de forskellige livssfærer og deres livsroller har i deres organisations folkeoplysende tilbud.

Tabel 5: Projektledernes vurdering af livssfærernes betydning for læringen i deres organisation						
Spørgsmål: Her nævnes fem livsroller og livssfærer, som læringen kan anvendes inden for. Hvilken betydning har disse livssfærer i din organisations aktuelle læringstilbud?						
Respondenter (Projektledere fra projektets partnerkreds)	Antal svar (N)	Som menneske	Som medmenneske	Som medborger	Som medarbejder	Som studerende
		i den person- lige eksisten- tielle sfære	i de nære priva- te og civile for- hold	i civil- samfund og offentlighed	i arbejds- livet	i de formelle uddannelser
Alle	6	0,83	0,67	0,71	0,50	0,33
Netop-Hvidovre	1	0,50	0,50	0,75	0,50	0,25
Forening Norden, Landskrona	1	0,75	0,75	0,75	0,25	0,00
Norges Husflidslag	1	1,00	0,50	0,25	0,50	0,50
Green Cultural Association	1	1,00	0,50	1,00	0,75	0,25
Torshavns Aftenskole	1	1,00	0,75	0,50	0,50	0,50
Rite Folkehøjskole	1	0,75	1,00	1,00	0,50	0,50
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: ingen betydning (0,0), kun lidt betydning (0,25), nogen betydning (0,50), stor betydning (0,75), afgørende betydning (1,0). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".						

Samlet set tildeler projektlederne læringen som menneske i den personlige eksistentielle sfære den højeste vægt, og derefter kommer læringen som medmenneske og medborger i de nære civile og de bredere offentlige sammenhænge, mens en læring som studerende og medarbejder rettet mod de formelle uddannelser og arbejdslivet tillægges mindre betydning.

Det er således den livsoplysende og folkeoplysende opgave som projektlederne tillægger højest betydning, mens den erhvervsrettede voksenuddannelse tillægges mindre betydning.

4.3 Ledernes syn på EU's mål for livslang læring

I de følgende tre kapitler skal vi belyse læringsvurderingerne hos ledere og lærere fra partnerkredsens organisationer af henholdsvis EU's mål for livslang læring, betydningen af de tre læringsdimensioner i de aktuelle aktiviteter, og deres prioriteringer for det fremtidige læringsudbud.

Betydningen af de fem hovedmål - samlet set

En kreds af ledere og lærere fra partnerkredsens organisationer blev præsenteret for EU's fem hovedmål for livslang læring, og de skulle så vurdere, hvilken betydning de mål havde i organisationens aktuelle læringstilbud.

Tabel 6: Ledernes prioriteringer af EU-Kommissionens hovedmål for læring, enkelt spørgsmål							
Spørgsmål: Her nævnes de fem hovedmål, som ifølge EU skal gælde for al livslang læring. Hvilken betydning har de nævnte fem mål i din organisation?							
Respondenter (Ledere og lærere fra partnernes organisationer)	Antal svar (N)	Personal fulfilment	Active citizenship	Social inclusion	Cultural cohesion	Employability	Gennemsnit
Alle	42	0,73	0,80	0,83	0,82	0,58	0,75
Netop-Hvidovre	2	0,75	0,88	0,88	0,88	0,75	0,83
Forening Norden, Landskrona	5	0,60	0,75	0,80	0,85	0,30	0,66
Norges Husflidslag	18	0,74	0,63	0,74	0,79	0,61	0,70
The Green Cultural Association	5	0,80	0,90	0,75	0,80	0,50	0,75
Torshavns Aftenskole	8	0,69	0,66	0,81	0,81	0,66	0,73
Rite Folkehøjskole	4	0,81	1,00	1,00	0,81	0,69	0,86
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: ingen betydning (0,0), kun lidt betydning (0,25), nogen betydning (0,50), stor betydning (0,75), afgørende betydning (1,0). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".							

Samlet set er det de tre mål om aktivt medborgerskab, social inklusion og kulturel sammenhængskraft, der vægtes højest, mens personlig udvikling vægtes lidt lavere til forskel fra projektlederne, der vurderede, at dette mål havde højest vægt. Lederne og lærerne er dog enige med projektlederne i, at målet om beskæftigelsesegnethed har den laveste betydning.

Betydningen af de fem mål - uddybet med underspørgsmål

Lederne og lærerne blev endvidere præsenteret for tre uddybende spørgsmål om EU's fem hovedmål for livslang læring. De konkrete spørgsmål præsenteres nærmere i de næste afsnit, men tabel 6 angiver gennemsnitsværdierne for svarene.

Tabel 7: Ledernes prioriteringer af EU-Kommissionens hovedmål for læring, tre underspørgsmål							
<i>Spørgsmål: Det foregående skema præsenterede fem mulige hovedmål for din organisations virksomhed. Her præsenteres varierende og uddybende forståelser af de fem hovedmål, som du bedes tage stilling til.</i>							
Respondenter (Ledere og lærere fra partneres organisationer)	Antal svar (N)	Personal fulfilment	Active citizenship	Social in- clusion	Cultural cohesion	Emploa- bility	Gennem- snit
Alle	42	0,78	0,81	0,69	0,74	0,56	0,71
Netop-Hvidovre	2	0,88	0,83	0,71	0,75	0,54	0,74
Forening Norden, Landskrona	5	0,68	0,83	0,62	0,57	0,40	0,62
Norges Husflidslag	18	0,71	0,72	0,73	0,67	0,63	0,69
The Green Cultural Association	5	0,70	0,83	0,67	0,78	0,58	0,71
Torshavns Aftenskole	8	0,84	0,76	0,71	0,85	0,66	0,76
Rite Folkehøjskole	4	0,85	0,85	0,71	0,81	0,56	0,76
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: slet ikke vigtigt (0,0), kun lidt vigtigt (0,25), noget vigtigt (0,50), stor vigtighed (0,75) og afgørende vigtigt (1,00) Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".							

Med underspørgsmålene sker der en mindre forskydning i den samlede vægtning. Beskæftigelsen er fortsat vurderet lavest, men det er nu aktivt medborgerskab der får den højeste vægt, tæt fulgt af personlig udvikling, mens social inklusion og kulturel sammenhængskraft er dalet i betydning.

Interessant nok er det de mere typiske folkeoplysende organisationer som Netop-Hvidovre, Rite Folkehøjskole og Torshavns Aftenskole, der giver højest vægt til den personlige udvikling, mens de mere foreningsprægede organisationer som Forening Norden i Landskrona, Norges Husflidslag og det Grønne Kulturforbund giver den højeste vægt til aktivt medborgerskab.

Nærmere om de fem mål for livslang læring

I dette afsnit skal vi nærmere belyse respondenternes vurderinger af EU's 5 hovedmål, hvor svar på de tre varierende serier af spørgsmål præsenteres. Først skal vurderingerne af målet om "personlig realisering" belyses.

Personlig realisering

I spørgsmålene indgår der til to hovedbetydninger af "personlig realisering", som henviser henholdsvis til autenticitet og autonomi. Se bestemmelserne i teori afsnit 3.3 om elementer i dannelsesdimensionen. De to første spørgsmål henviser til "autenticitet", mens det sidste henviser til "autonomi".

Tabel 8: Mål om personlig udvikling, samlet vægtning ved ledere og lærere			
Mål for læring	Spørgsmål: <i>Her følger en gruppe af påstande om din organisations mål. Hvor vigtige mener du, at disse mål fremover bør være for din organisation?</i>	Vægt	Samlet vægt
Personlig udvikling	At fremme glæden ved i fællesskab at skabe noget, der har værdi i sig selv.	0,80	0,78
	At fremme selvfølelse og oplevelse af at være til stede i sit eget liv.	0,78	
	At fremme deltagernes erfaringer med at vælge egne mål og værdier.	0,75	
Anm.: Gennemsnit af alle respondenters svar (42 ledere/lærere). Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: slet ikke vigtigt (0,0), kun lidt vigtigt (0,25), noget vigtigt (0,50), stor vigtighed (0,75) og afgørende vigtigt (1,00). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".			

Interessant nok får "autenticitet" - at være til stede i sit eget liv - en lidt højere vægt end "autonomi" - at vælge egne mål og værdier. For i den pædagogiske diskurs er det normalt "autonomi", som udgør det centrale mål for den personlige udvikling, men i denne sammenhæng er der en større forståelse for "autenticitetens" betydning. Det er det ikke-instrumentelle mål om at fremme glæden ved i fællesskab at skabe noget, der har værdi i sig selv, der sættes højest med 0,80.

Medborgerskab

De tre spørgsmål henviser til forskellige betydninger af medborgerskab. Det første henviser til en demokratisk kultur med reference til Habermas' deliberative demokratiforståelse eller samtaledemokratiet i Hal Kochs forståelse. Det andet spørgsmål henviser til værdier af frie fællesskaber i civilsamfundet. Det tredje spørgsmål om tillid og social kapital har referencer til Putnams mere kommunaristiske syn på medborgerskab.

Tabel 9: Mål om aktivt medborgerskab, samlet vægtning ved ledere og lærere			
Mål for læring	Spørgsmål: <i>Her følger en gruppe af påstande om din organisations mål. Hvor vigtige mener du, at disse mål fremover bør være for din organisation?</i>	Vægt	Samlet vægt
Aktivt medborgerskab	At fremme en demokratisk kultur præget af dialog og gensidig hensyntagen.	0,82	0,81
	At fremme selvbestemmelse og tro på, at man kan gøre en forskel i fællesskab.	0,81	
	At fremme medmenneskelig tillid og social kapital i samfundet.	0,78	
Anm.: Gennemsnit af alle respondenters svar (42 ledere/lærere). Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: slet ikke vigtigt (0,0), kun lidt vigtigt (0,25), noget vigtigt (0,50), stor vigtighed (0,75) og afgørende vigtigt (1,00). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".			

Samlet set tillægger respondenterne aktivt medborgerskab en meget høj vægt (stor /afgørende betydning), og de tre betydninger gives næsten samme vægt.

Social inklusion

Målet om social inklusion har i EU's diskurs primært en instrumental betydning, som et middel til at sikre svage gruppers sociale inddragelse og empowerment med henblik på, at de kan genvinde en position på arbejdsmarkedet. Nogen gange refererer begrebet også til social sammenhængskraft, forstået på den måde at arbejdsmæssigt marginaliserede grupper kan true den sociale stabilitet. Det er indgangen til arbejdsmarkedet, som kan sikre at de bliver ligeværdige borgere og bidrager til det fælles bedste.

De to første spørgsmål har reference til denne mere erhvervsrettede "nytteorienterede" forståelse af social inklusion, mens det tredje spørgsmål handler om solidaritet ud fra en mere humanistisk tilgangsvinkel.

Tabel 10: Mål om social inklusion, samlet vægtning ved ledere og lærere			
Mål for læring	Spørgsmål: Her følger en gruppe af påstande om din organisations mål. Hvor vigtige mener du, at disse mål fremover bør være for din organisation?	Vægt	Samlet vægt
Aktivt medborgerskab	At inddrage og styrke udsatte gruppers selvtillid og mod på at komme videre.	0,75	0,74
	At give udsatte grupper sociale kompetencer, der kan bringe dem videre	0,71	
	At fremme en social inkluderende og solidarisk kultur	0,76	
Anm.: Gennemsnit af alle respondentes svar (42 ledere/lærere). Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: slet ikke vigtigt (0,0), kun lidt vigtigt (0,25), noget vigtigt (0,50), stor vigtighed (0,75) og afgørende vigtigt (1,00). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".			

Samlet set tillægger respondenterne alle tre mål stor betydning, og interessant nok gives den højeste vægt til "social inklusion" i betydning en inkluderende og solidarisk kultur.

Beskæftigelsesegnethed

I EU-kommissionens oprindelige udspil med Memorandum for livslang læring i 2000 indgik der to hovedmål, på den ene side et mål om beskæftigelsesegnethed og på den anden side et mål om aktivt medborgerskab. Efter høringsrundens kritik reviderede Kommissionen målene om aktivt medborgerskab og udvidede i Meddelelsen om livslang læring i 2001 dette hovedmål til også at omfatte mål om personlig realisering, kulturel sammenhængskraft og social inklusion, men den andet hovedmål om beskæftigelsesegnethed forblev uændret.

Tabel 11: Mål om beskæftigelsesegnethed, samlet vægtning ved ledere og lærere			
Mål for læring	Spørgsmål: Her følger en gruppe af påstande om din organisations mål. Hvor vigtige mener du, at disse mål fremover bør være for din organisation?	Vægt	Samlet vægt
Beskæftigelsesegnethed	At fremme samarbejdsevne og iværksætterånd, som kan bruges i erhvervslivet.	0,59	0,56
	At fremme kommunikative og kulturelle kompetencer, der bruges i erhvervslivet	0,58	
	At fremme mental sundhed for at bidrage til mindre sygefravær i erhvervslivet.	0,52	
Anm.: Gennemsnit af alle respondentes svar (42 ledere/lærere). Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: slet ikke vigtigt (0,0), kun lidt vigtigt (0,25), noget vigtigt (0,50), stor vigtighed (0,75) og afgørende vigtigt (1,00). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".			

Målet om beskæftigelsesegnethed er det mest instrumentelle af EU's mål for livslang læring, og det er direkte rette mod at styrke erhvervslivets konkurrencedygtighed på det globale marked. Dette mål vægtes med de tre underspørgsmål uændret lavest med samme værdi som for hovedspørgsmålet.

Kulturel sammenhængskraft

EU-Kommissionen indførte målet om kulturel sammenhængskraft som et delmål i den reviderede Meddelelse om livslang læring fra 2001. Målet sigter ikke primært mod at udvikle kulturtilbud og kunstbaseret oplysning i samfundet, men snarere mod at sikre den sociale integration mellem forskellige samfundskulturer i et samfund præget af immigration og multikulturelle tendenser. Begrebet kulturel sammenhængskraft skifter således ofte plads med begrebet om social inklusion i Kommissionens meddelelse og senere oplæg.

Men begrebet om kulturel sammenhængskraft rummer også forskellige betydninger identitetsmæssigt set i forhold til hvilken kulturel sammenhæng, der skal styrkes. Det er langt fra noget entydigt begreb, men kan veksle mellem at sikre en lokal identitet og sammenhæng, en national identitet og sammenhæng samt en global, universel eller almenmenneskelig identitet.

Hovedmålet om "kulturel sammenhængskraft" angiver ikke den nærmere betydning, respondenter kan hermed selv lægge sine egne værdier i begrebet. Derimod angiver de tre underspørgsmål hver deres betydning om en lokal, en national eller global henvisning, og det giver en anden spredning i svarene.

Tabel 12: Mål om kulturel sammenhængskraft, samlet vægtning ved ledere og lærere			
Mål for læring	Spørgsmål: <i>Her følger en gruppe af påstande om din organisations mål. Hvor vigtige mener du, at disse mål fremover bør være for din organisation?</i>	Vægt	Samlet vægt
Kulturel sammenhængskraft	At fremme lokalområdets særlige kulturelle udtryksformer og identitet.	0,78	0,69
	At fremme de nationale værdier og en national enhedskultur	0,60	
	At fremme almenmenneskelige værdier og en kosmopolitisk identitet.	0,69	
Anm.: Gennemsnit af alle respondenteres svar (42 ledere/lærere). Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: slet ikke vigtigt (0,0), kun lidt vigtigt (0,25), noget vigtigt (0,50), stor vigtighed (0,75) og afgørende vigtigt (1,00). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".			

Blandt underspørgsmålene er det den lokale betydning, der tillægges højest værdi, mens den nationale betydning får den laveste. Gennemsnittet af disse mere konkrete underspørgsmål (0,69) er lavere end værdien for det generelle uklare spørgsmål (jf. 0,74 i tabel 6).

Bemærk at den almenmenneskelige betydning af kulturel sammenhængskraft får en højere vægt end den nationale betydning, hvilket er værd at nævne i en tid, hvor mål om øget national identitetspolitik står højt på den offentlige dagsorden. Denne tendens bliver klarere, når der spørges ud fra en modstridende position mellem påstande fra A og B, som respondenterne må vælge mellem. Se tabel 13 på næste side.

Tabel 13: Kulturel sammenhængskraft, nationale og globale betydninger, vægtning generelt			
Spørgsmål: <i>Nedenfor præsenteres en række modstridende udsagn om den kulturelle betydning af din organisations aktiviteter. Hvilke udsagn finder du mest dækkende for din organisations selvforståelse og holdning.</i>			
Udsagn fra A	Globale værdier	Nationale værdier	Udsagn fra B
Min organisation fremmer et fællesskab, hvor man deler værdier og interesser med mange mennesker faktisk over hele verden	0,66	0,34	Min organisation fremmer et fællesskab, hvor man bliver mere bevidst om sin nationale identitet og sine fælles danske rødder
Min organisations aktiviteter er bl.a. værdifulde, fordi de fremmer forståelsen af de fælles menneskelige værdier i en verden, der bliver mere og mere globaliseret.	0,59	0,41	Min organisations aktiviteter er bl.a. værdifulde, fordi de fremmer forståelsen af de særlige danske værdier i en verden, der bliver mere og mere globaliseret
Gennemsnit	0,63	0,37	
Anm.: Skala: 1 enig med A (1,0); 2 Mest enig med A (0,75); 3 neutral, ved ikke (0,50); 4 Mest enig med B (0,25); 5 enig med B (0,0).			

Udsagn B repræsenterer her en mere national identitetspolitisk position, mens udsagn fra A repræsenterer en mere almenmenneskelig position. Det er tydeligvis den sidste position, som respondenterne finder mest dækkende for deres folkeoplysende aktiviteter med en værdi på 0,63, mens den første position kun får en værdi på 0,37. Det er således ikke sigtet her at fremme en særlig national identitet eller særlig national etnisk kultur, men snarere at styrke en almenmenneskelig identitet og fælles menneskelige kulturelle erfaringer.

4.4 Ledernes vurdering af det aktuelle læringsudbytte

Samlet vurdering af det aktuelle læringsudbytte

Respondentgruppen, en kreds af ledere og lærere fra partnerkredsens organisationer blev præsenteret for den i projektet anvendte forståelse af læring som bestående af de tre dimensioner: dannelse, kundskaber og kompetencer, hvor hver dimension udgøres af seks læringselementer.

Nedenfor præsenteres respondenternes samlede vurdering af, hvilken betydning disse dimensioner (målt som et gennemsnit af deres elementers betydning) har i organisationens aktuelle læringstilbud.

Tabel 14: Ledernes vurdering af det læringsmæssige udbytte, generel vægtning					
Spørgsmål: Angiv den grad af læringsmæssigt udbytte, som du mener, at deltagerne opnår ved at deltage i din organisations tilbud.					
Respondenter: Ledere og lærere fra projekt-partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Dannelse	Kundskaber	Kompetencer	Gennemsnit
Alle	42	0,66	0,62	0,67	0,65
Netop-Hvidovre	2	0,69	0,67	0,67	0,68
Forening Norden, Landskrona	5	0,56	0,55	0,51	0,54
Norges Husflidslag	18	0,65	0,66	0,66	0,66
The Green Cultural Association	5	0,63	0,56	0,69	0,62
Torshavns Aftenskole	8	0,74	0,68	0,78	0,73
Rite Folkehøjskole	4	0,66	0,59	0,70	0,65
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i ingen grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".					

Samlet set vurderer lederne/lærerne, at de tre dimensioner næsten vægtes lige højt i de aktuelle læringstilbud: Dannelsen gives en værdi på 0,66, kundskaber 0,62 og kompetencer 0,67 (dvs. de ligger mellem nogen betydning til stor betydning).

Det er interessant, at de tre dimensioner ligestilles i betydning, selvom den dominerende diskurs inden for folkeoplysningen i en årrække hovedsagligt har talt om kompetencer og kun lidt om kundskaber og nærmest ikke om dannelse. På trods af denne ensidige diskurs forstår lederne og lærerne gennemgående udmærket terminologien og spørgsmålene under kundskaber og dannelse.

En mindre del af svarene er afkrydset med "ved ikke", men det gælder primært spørgsmål under kundskaber, som der har været størst problemer med at oversætte til tilsvarende pædagogiske betydninger i de andre nordiske sprog. Derimod er der kun få "ved ikke" under dannelse, og næsten ingen under "kompetencer".

Vurdering af det dannelsesmæssige udbytte

Dannelse udgør den første dimension i læringsprofilen. Dannelse har fokus på personlighedens udvikling, der her bestemmes gennem seks elementer, der hver kan beskrives gennem fem nøgleord:

- Autenticitet; hvor nøgleord er selvfølelse, livsglæde, spontanitet, livsfylde og lykke (selvfølelse)
- Autonomi; hvor nøgleord er selvtillid, livsmod, selvstændighed, holdning, myndighed (selvtillid)
- Perspektiv på viden; hvor nøgleord er bred orientering, tværfaglighed, kritisk sans, personligt perspektiv, selvrefleksion
- Moralsk sans; hvor nøgleord er medfølelse, etisk sans, demokratisk kultur, socialt engagement, aktivt medborgerskab,
- Æstetisk sans; hvor nøgleord er følsomhed, sanselighed, poetisk, fantasirig og kunstnerisk smag
- Det hele (alsidige) menneske; hvor nøgleord er integration af autenticitet og autonomi (selv-værd), balance mellem fornuft og følelser, synergi mellem viden, moral og æstetik.

I denne spørgeskemaundersøgelse for lederne og lærerne⁸² blev de fem nøgleord for hvert element omsat til tre udsagn (nøglespørgsmål) om elevernes dannelsesmæssige udbytte af de aktuelle tilbud.

Tabel 15: Ledernes vurdering af det dannelsesmæssige udbytte, vægtning ved undergrupper								
Spørgsmål: Angiv den grad af dannelsesmæssigt udbytte, som du mener, at deltagerne opnår ved at deltage i din organisations tilbud.								
Respondentgrupper: Ledere/lærere fra projekt- partnerens organisationer.	Antal svar (N)	Autenticitet (være sig selv)	Autonomi (myndighed)	Videns- mæssig dannelse	Moralsk dannelse	Æstetisk dannelse	Det hele menneske	Gns. dannelse
Alle	42	0,69	0,71	0,66	0,65	0,61	0,61	0,66
Netop-Hvidovre	2	0,75	0,75	0,75	0,63	0,67	0,63	0,69
Forening Norden, Landskrona	5	0,50	0,57	0,60	0,63	0,53	0,53	0,56
Norges Husflidslag	18	0,68	0,74	0,58	0,68	0,65	0,56	0,65
The Green Cultural Association	5	0,58	0,63	0,72	0,75	0,45	0,63	0,63
Torshavns Aftenskole	8	0,77	0,86	0,71	0,67	0,74	0,68	0,74
Rite Folkehøjskole	4	0,85	0,71	0,60	0,54	0,65	0,63	0,66
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Den samlede gennemsnitlige vægtning af dannelsens elementer er 0,66, som er en anelse højere end kundskaber og på niveau med kompetencer. Forskellen i vægtning af de seks elementer er ikke stor, men det er udbyttet i forhold til autonomi og autenticitet, der samlet set får højest vægt. I midten er vidensmæssig og moralsk dannelse, mens æstetisk dannelse og det hele menneske får lavest vægt.

Det kan nævnes, at der gennemgående kun var få "ved ikke svar" under vurderingen af udsagnene om dannelse; endvidere var der færre "ved ikke svar" end under kundskaber og kun lidt flere end under kompetencer. Selvom udsagnene under dannelsens elementer umiddelbart kan virke lange, svære og uvante, så tydede det ikke på, at respondenterne havde svært ved at forstå dem og vurdere deres betydning. Det er værd at nævne i en tid, hvor begrebet "dannelse" og dets elementer er forsvundet fra en del af tidens læringsteori og er blevet fremmedord især inden for den instrumentelt orienterede kompetencediskurs, der dominerer den aktuelle dagorden for livslang læring.

⁸² Det samlede spørgeskema kan findes på Nordplus projektets hjemmeside. Link hertil nævnes i denne rapport's bilagsliste.

Vurdering af det kundskabsmæssige udbytte

Kundskaber udgør den anden dimension i læringsprofilen, og de omfatter såvel viden som færdigheder. Kundskaber bestemmes her gennem seks elementer, der hvert beskrives med fem nøgleord⁸³.

- Almene kundskaber om mennesket; hvor nøgleord er viden, vurdering, stillingtagen, formidling og handleevne i menneskelige forhold
- Almene kundskaber om samfundet; hvor nøgleord er viden, vurdering, stillingtagen, formidling og handleevne i samfundsmæssige forhold
- Almene kundskaber om kulturen; hvor nøgleord er viden, vurdering, stillingtagen, formidling og handleevne i kulturelle forhold
- Faglig viden om emnet; hvor nøgleord er teori, historie, metoder, teknikker, kvalitetsnormer i interesseområdet
- Faglige færdigheder i emnet; hvor nøgleord er kvalitetsvurdering, tekniske færdigheder, performance og kunstnerisk udførelse i emnet
- Fagdidaktisk læring; hvor nøgleord er pædagogiske metode, læringsform, faglig etik, didaktisk selvindsigt, ansvar for egen læring

De tre første elementer henviser til almenfaglige kundskaber, mens de sidste tre elementer henviser til fagfaglige kundskaber om et særligt interesseområde. I denne spørgeramme er de fem nøgleord for hvert element omsat til tre udsagn om det kundskabsmæssige udbytte af de aktuelle tilbud.

Tabel 16: Ledernes vurdering af det kundskabsmæssige udbytte, vægtning ved undergrupper								
<i>Spørgsmål: Angiv den grad af kundskabsmæssigt udbytte, som du mener, at deltagerne opnår ved at deltage i din organisations tilbud.</i>								
Respondentgrupper: Ledere/lærere fra projekt- partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Almen viden om mennesket	Almen viden om samfundet	Almen vi- den om kulturen	Faglig vi- den om emnet	Faglig fær- dighed i emnet	Didaktisk indsigt i emnet	Gns. kund- skaber
Alle	42	0,55	0,65	0,56	0,67	0,71	0,58	0,62
Netop-Hvidovre	2	0,63	0,67	0,58	0,79	0,83	0,54	0,67
Forening Norden, Landskrona	5	0,58	0,68	0,68	0,48	0,45	0,42	0,55
Norges Husflidslag	18	0,48	0,68	0,45	0,85	0,87	0,65	0,66
The Green Cultural Association	5	0,58	0,70	0,75	0,38	0,38	0,53	0,56
Torshavns Aftenskole	8	0,65	0,64	0,50	0,76	0,79	0,71	0,68
Rite Folkehøjskole	4	0,35	0,52	0,40	0,75	0,94	0,60	0,59
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Den samlede gennemsnitlige vægtning af kundskabsdimensionens elementer er 0,62, som er en anelse lavere end dannelsesdimensionens og kompetencedimensionens elementer. Der er en mindre forskel i vægtning af de seks elementers betydning med den højeste vægtning af den fagfaglige viden og færdighed.

Det kan virke overraskende, at det almenfaglige udbytte vægtes relativt højt på trods af, at undervisningen typisk drejer sig om konkrete afgrænsede fagområder. Det kan angive, at den læring der foregår i folkeoplysning og foreningsliv generelt har en stærk almenfaglig side.

⁸³ Det samlede spørgeskema kan findes på Nordplus projektets hjemmeside. Link hertil nævnes i denne rapport's bilagsliste.

Vurdering af det kompetencemæssige udbytte

Kompetencer udgør den tredje dimension i læringsprofilen, og de omfatter praktiske tværgående personlige evner, der bestemmes gennem seks elementer, som beskrives gennem fem nøgleord⁸⁴.

- Sociale kompetencer; hvor nøgleord er indlevelse, inddragelse, ansvarlighed, sammenhold, samarbejde
- Kommunikative kompetencer; hvor nøgleord er glæde ved at kommunikere, klar og tydelig, forskellige formidlingsformer, kommunikationsbevidst, kan skifte kommunikationsstile
- Kreative og innovative kompetencer; hvor nøgleord er sikker intuition, ser nye muligheder, ide-rig, nyskabende, eksperimenterende
- Selvledelseskompetencer; hvor nøgleord er selvkørende, initiativrig, selvindsigt, risikovillig, målbevidst planlægning
- Interkulturelle kompetencer; hvor nøgleord er åbenhed og nysgerrighed, indsigt i egen kultur, indsigt i andres kulturer, tolerance og respekt for forskellighed, interkulturelt samarbejde
- Læringskompetence; hvor nøgleord er glæde ved at lære nyt, vedholdenhed og selvdisciplin, lyst til at udvikle sig, bevidst om egen læringsstil, ansvar for egen læring

I denne spørgeskemaundersøgelse for lederne og lærerne blev de fem nøgleord for hvert element omsat til tre udsagn (nøglespørgsmål) om elevernes dannelsesmæssige udbytte af de aktuelle tilbud.

Tabel 17: Ledernes vurdering af det kompetencemæssige udbytte, vægtning ved undergrupper								
Spørgsmål: Angiv den grad af kompetencemæssige udbytte, som du mener, at deltagerne opnår ved at deltage i din organisations tilbud.								
Respondentgrupper: Ledere/lærere fra projektpartnerens organisationer.	Antal svar (N)	Sociale	Kommunikative	Kreative & innovative	Selvledelse	Interkulturelle	Læring	Gns. kompetencer
Alle	42	0,73	0,59	0,68	0,63	0,65	0,73	0,67
Netop-Hvidovre	2	0,67	0,79	0,67	0,54	0,63	0,71	0,67
Forening Norden, Landskrona	5	0,60	0,50	0,45	0,43	0,55	0,55	0,61
Norges Husflidslag	18	0,66	0,49	0,66	0,69	0,70	0,76	0,66
The Green Cultural Association	5	0,80	0,62	0,75	0,67	0,63	0,65	0,69
Torshavns Aftenskole	8	0,82	0,73	0,80	0,76	0,74	0,81	0,78
Rite Folkehøjskole	4	0,85	0,42	0,73	0,67	0,67	0,90	0,70
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Den samlede gennemsnitlige vægtning af kompetenceelementerne er 0,67, som er en anelse højere end kundskaber og på niveau med dannelse. Forskellen i vægtning af de seks elementer er ikke stor, men det er udbyttet i forhold til sociale kompetencer og læringskompetence, der samlet set får højest vægt. I midten er de kreative og interkulturelle kompetencer, mens de kommunikative kompetencer og evnen til selvledelse får lavest vægt.

⁸⁴ Det samlede spørgeskema kan findes på Nordplus projektets hjemmeside. Link hertil nævnes i denne rapports bilagsliste.

4.5 Ledernes prioriteringer for den fremtidige læring

Det foregående afsnit belyste lederne/lærernes vurdering af elevernes aktuelle udbytte af organisationens læringstilbud. Dette afsnit belyser derimod, hvilke elementer i læringen, som respondenterne finder mest betydningsfulde og hermed især ønsker at prioritere for deres organisations fremtidige læringstilbud.

Samlede prioriteringer for læringen

Nedenfor præsenteres lederne/lærernes samlede prioriteringer for det fremtidige læringstilbud i deres organisation.

Tabel 18: Ledernes prioriteringer for det fremtidige læringstilbud, generel vægtning					
Spørgsmål: Her skal du prioritere, hvilke elementer i din organisations læringstilbud, som du finder mest betydningsfulde og ønsker at fremme. Hvilken betydning mener du, at de enkelte elementer bør have i organisationsarbejdet, hvis du skulle bestemme?					
Respondenter: Ledere og lærere fra projektpartneres organisationer.	Antal svar (N)	Dannelse	Kundskaber	Kompetencer	Gennemsnit
Alle	42	0,74	0,65	0,80	0,73
Netop-Hvidovre	2	0,77	0,77	0,81	0,78
Forening Norden, Landskrona	5	0,67	0,61	0,68	0,65
Norges Husflidslag	18	0,71	0,69	0,75	0,72
The Green Cultural Association	5	0,73	0,62	0,80	0,71
Torshavns Aftenskole	8	0,81	0,79	0,90	0,83
Rite Folkehøjskole	4	0,78	0,44	0,83	0,69
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: ingen betydning (0,0), kun lidt betydning (0,25), nogen betydning (0,50), stor betydning (0,75), afgørende betydning (1,0). Desuden indgik svarkategorien "ved ikke".					

Samlet set prioriterer lederne/lærerne kompetencerne højest (0,80) og derefter dannelse (0,74) og sidst kundskaber (0,63).

Det kan overraske, at det er kundskaber, som prioriteres lavest. En præsentation af prioriteringerne af elementerne i de tre læringsdimensioner kan belyse dette forhold nærmere.

Ledernes prioriteringer af dannelsens elementer

Nedenfor præsenteres ledernes/lærernes prioriteringer af elementerne i dannelsesdimensionen.

Tabel 19: Ledernes prioritering af fremtidige dannelsesmæssige udbytte								
Spørgsmål: Her skal du prioritere, hvilke elementer i din organisations læringstilbud, som du finder mest betydningsfulde og ønsker at fremme. Hvilken betydning mener du, at de enkelte elementer i kundskaber bør have, hvis du skulle bestemme?								
Respondentgrupper: Ledere/lærere fra projekt- partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Autenticitet (være sig selv)	Autonomi (myndighed)	Videns- mæssig dannelse	Moralsk dannelse	Æstetisk dannelse	Det hele menneske	Gns. dannelse
Alle	42	0,76	0,72	0,73	0,75	0,75	0,75	0,74
Netop-Hvidovre	2	0,63	0,75	0,88	0,75	1,00	0,63	0,77
Forening Norden, Landskrona	5	0,65	0,70	0,70	0,70	0,55	0,70	0,67
Norges Husflidslag	18	0,80	0,68	0,64	0,64	0,82	0,66	0,71
The Green Cultural Association	5	0,80	0,65	0,65	0,85	0,55	0,85	0,73
Torshavns Aftenskole	8	0,82	0,86	0,75	0,82	0,75	0,86	0,81
Rite Folkehøjskole	4	0,83	0,67	0,75	0,75	0,83	0,83	0,78
Anm.: Vurdering ud fra Likerts 5-punkts skala: Ingen betydning (0,0), kun lidt betydning (0,25), nogen betydning/neutral (0,50), stor betydning (0,75), afgørende betydning (1,0)								

Den samlede gennemsnitlige prioritering af dannelsesdimensionens elementer er 0,74, hvilket er lavere end kompetencerne (0,80), men noget højere end kundskaberne (0,65).

De seks elementer prioriteres næsten lige højt med et interval fra 0,72 – 0,76, men det er autenticitet, som får den højeste vægt, mens autonomi får den laveste. Det kan være interessant, fordi autonomi (myndighed og selvbestemmelse) normalt er et hovedbegreb inden for den moderne pædagogiske tænkning, hvorimod "autenticitet" udgør et fremmedord i hovedparten af den pædagogiske teori, og herhjemme vil begrebet typisk kun vinde genklang inden for den grundtvigske og livsfilosofiske tradition. Men begrebet "autenticitet" vinder ifølge denne undersøgelse stor genklang hos repræsentanter fra den nordiske folkeoplysning.

Ledernes prioriteringer af kundskabernes elementer

Nedenfor præsenteres ledernes/lærernes prioriteringer af elementerne i kundskabsdimensionen.

Tabel 20: Ledernes prioritering af fremtidige kundskabsmæssige udbytte								
Spørgsmål: Her skal du prioritere, hvilke elementer i din organisations læringstilbud, som du finder mest betydningsfulde og ønsker at fremme. Hvilken betydning mener du, at de enkelte elementer i kundskaber bør have i din organisations tilbud og undervisning, hvis du skulle bestemme?								
Respondentgrupper: Ledere/lærere fra projekt- partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Almen viden om mennesket	Almen viden om samfundet	Almen viden om kulturen	Faglig viden om emnet	Faglig færdighed i emnet	Didaktisk indsigt i emnet	Gns. kund- skaber
Alle	42	0,62	0,64	0,66	0,67	0,70	0,63	0,65
Netop-Hvidovre	2	0,75	0,75	0,75	0,88	1,00	0,50	0,77
Forening Norden, Landskrona	5	0,65	0,70	0,70	0,45	0,50	0,65	0,61
Norges Husflidslag	18	0,57	0,71	0,55	0,80	0,84	0,66	0,69
The Green Cultural Association	5	0,60	0,60	0,85	0,55	0,50	0,60	0,62
Torshavns Aftenskole	8	0,75	0,71	0,71	0,82	0,86	0,86	0,79
Rite Folkehøjskole	4	0,42	0,33	0,42	0,50	0,50	0,50	0,44
Anm.: Vurdering ud fra Likerts 5-punkts skala: Ingen betydning (0,0), kun lidt betydning (0,25), nogen betydning/neutral (0,50), stor betydning (0,75), afgørende betydning (1,0)								

Den samlede gennemsnitlige prioritering af kundskabsdimensionens elementer er 0,65, hvilket er noget lavere end kompetencerne (0,80) og lavere end dannelsen (0,74).

De seks elementer prioriteres næsten lige højt med et interval fra 0,62 – 0,70, men det er fagfaglige viden og færdighed, som få højest prioritet, mens de almenfaglige kundskaber får lidt lavere prioritet. Men forskellen er ikke stor, og der tegnes et billede af, at lederne/lærerne vægter såvel det almenfaglige som fagfaglige udbytte.

Ledernes prioriteringer af kompetencedimensionens elementer

Nedenfor præsenteres ledernes/lærernes prioriteringer af elementerne i kompetencedimensionen.

Tabel 21: Ledernes prioritering af fremtidige kompetencemæssige udbytte								
Spørgsmål: Her skal du prioritere, hvilke elementer i din organisations læringstilbud, som du finder mest betydningsfulde og ønsker at fremme. Hvilken betydning mener du, at de enkelte elementer i kompetencer bør have, hvis du skulle bestemme?								
Respondentgrupper: Ledere/lærere fra projekt- partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Sociale	Kommuni- kative	Kreative & innovative	Selvledelse	Inter- kulturelle	Læring	Gns. kompe- tencer
Alle	42	0,79	0,79	0,82	0,78	0,76	0,85	0,80
Netop-Hvidovre	2	0,75	0,88	0,88	0,75	0,75	0,88	0,81
Forening Norden, Landskrona	5	0,70	0,70	0,65	0,65	0,70	0,70	0,68
Norges Husflidslag	18	0,73	0,64	0,84	0,75	0,71	0,84	0,75
The Green Cultural Association	5	0,85	0,70	0,80	0,85	0,70	0,90	0,80
Torshavns Aftenskole	8	0,89	0,96	0,93	0,86	0,86	0,93	0,90
Rite Folkehøjskole	4	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83
Anm.: Vurdering ud fra Likerts 5-punkts skala: Ingen betydning (0,0), kun lidt betydning (0,25), nogen betydning/neutral (0,50), stor betydning (0,75), afgørende betydning (1,0)								

Den samlede gennemsnitlige prioritering af kompetencedimensionens elementer er 0,80, hvilket er lidt højere end dannelsen (0,75) og noget højere end kundskaberne (0,65).

De seks elementer prioriteres næsten lige højt med et interval fra 0,76 – 0,85, men det er den generelle læringsevne, som prioriteres højest, mens selvledelse prioriteres lavest, hvilket kan hænge sammen med, at den folkeoplysende undervisning giver høj vægt til læring i fællesskab.

Sammenligning af aktuelt udbytte med fremtidige prioriteringer

Her sammenlignes lederne/lærernes vurdering af det aktuelle udbytte af deres læringstilbud med deres prioriteringer for det fremtidige læringstilbud.

Tabel 22: Sammenligning af det faktiske udbytte med det ønskede udbytte.						
Dimensioner	Elementer		Vurdering af det aktuelle udbytte		Prioritering for det fremtidige udbytte	
			Del-vægte	Vægt	Del-vægte	Vægt
Dannelse	1.1	Autenticitet (være sig selv)	0,69	0,66	0,76	0,74
	1.2	Autonomi (Myndighed)	0,71		0,72	
	1.3	Vidensmæssig dannelse	0,66		0,73	
	1.4	Moralsk dannelse	0,65		0,75	
	1.5	Æstetisk dannelse	0,61		0,75	
	1.6	Det hele menneske	0,61		0,75	
Kundskaber	2.1	Almen viden om mennesker	0,55	0,62	0,62	0,65
	2.2	Almen viden om kulturen	0,65		0,64	
	2.3	Almen viden om samfundet	0,56		0,66	
	2.4	Fagfaglig viden om emne	0,67		0,67	
	2.5	Faglige færdigheder i emne	0,71		0,70	
	2.6	Fagdidaktik og faglig etik i emne	0,58		0,63	
Kompetencer	3.1	Sociale kompetencer	0,73	0,67	0,79	0,80
	3.2	Kommunikativ kompetence	0,59		0,79	
	3.3	Kreative-innovative kompetencer	0,68		0,82	
	3.4	Selvledelses-kompetencer	0,63		0,78	
	3.5	Interkulturelle kompetencer	0,65		0,76	
	3.6	Lærings-kompetence	0,73		0,85	
		Gennemsnit		0,65		0,73

Anm.: Vurdering ud fra Likerts 5-punkts skala: I mindre grad (0,0), i mindre grad (0,25), i almindelighed/neutral (0,50), i større grad (0,75), i meget høj grad (1,0), ved ikke (tælles ikke med).

Generelt ønsker respondenterne, at læringen styrkes med et samlet fremtidigt læringsudbytte på 0,73 i forhold til deres vurdering af det aktuelle udbytte på 0,65.

Samlet set ønsker man især at styrke kompetencerne (fra 0,65 til 0,73) og dannelsen (fra 0,66 til 0,74), mens kundskaberne er gode nok (fra 0,62 til 0,65). Man giver således kundskaberne den lavest vægt i det aktuelle udbud, samtidig med at man også prioriterer dem lavest for det fremtidige tilbud.

Det kan overraske, at man ikke vægter den kundskabsmæssige læring højere eller højest i de folkeoplysende tilbud, fordi man jo typisk underviser i konkrete fag og interesseområder, som fx et sprogfag, et musikfag eller et motionsfag; ligesom det er de konkrete fag, man profilerer og markedsfører skolernes tilbud med. Åbenbart mener man ikke, at den fagfaglige dygtiggørelse i faget er så vigtig, som at eleverne fx udvikler deres samarbejdsevner, eller at de udvikler deres moral.

Det er et nærliggende spørgsmål, om lederne /lærernes vurderinger og prioriteringer af deres læringstilbud svarer til elevernes/deltagernes egne vurderinger og prioriteringer for deres udbytte. De spørgsmål skal belyses nærmere i de næste kapitler.

4.6 Deltagernes vurdering af deres læringsprofil

Deltagernes vurdering af deres aktuelle læringsprofil

Respondentgruppen, en kreds af deltagere og elever fra partnerkredsens organisationer blev præsenteret for den i projektet anvendte forståelse af læring som bestående af de tre dimensioner: dannelse, kundskaber og kompetencer, hvor hver dimension bestemmes af seks læringselementer, der hver beskrives gennem fem nøglespørgsmål.⁸⁵

Nedenfor præsenteres respondenternes samlede vurdering af deres aktuelle læringsprofil, hvor de tre læringsdimensioner grad af udvikling måles som et gennemsnit af deres seks elementer.

Tabel 23: Elevernes vurdering af deres egen læringsprofil, generel vægtning					
Spørgsmål: Her skal du vurdere din egen læringsprofil. Angiv din grad af læringsmæssig udvikling indenfor de forskellige områder.					
Respondenter: Elever/deltagere fra projekt- partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Dannelse	Kundskaber	Kompetencer	Gennemsnit
Alle	60	0,64	0,53	0,64	0,61
Netop-Hvidovre	9	0,58	0,41	0,53	0,51
Forening Norden, Landskrona	10	0,65	0,46	0,60	0,57
Norges Husflidslag	12	0,66	0,64	0,71	0,67
The Green Cultural Association	6	0,68	0,65	0,69	0,68
Torshavns Aftenskole	13	0,70	0,60	0,72	0,67
Rite Folkehøjskole	10	0,59	0,42	0,61	0,54
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".					

Samlet set giver deltagerne/eleverne den højeste udvikling til deres dannelse (0,64) og kompetencer (0,64), mens de giver lidt lavere vægt til deres kundskaber (0,53).

Respondenter fra Netop-Hvidovre giver den højeste vægt til dannelsen, mens de øvrige giver højest vægt til kompetencerne. Ingen giver den højeste vægt til kundskaberne.

⁸⁵ Det samlede spørgeskema kan findes på Nordplus projektets hjemmeside. Link hertil nævnes i denne rapport's bilagsliste.

Elevernes vurdering af deres dannelse

Elevernes spørgeramme for vurderingen af deres egen dannelsesprofil har den samme grundstruktur som ledernes spørgeramme med de samme 6 elementer. Til forskel fra ledernes spørgeskema beskrives hvert element dog her ved fem nøgleord og ikke kun tre nøgleord. Spørgerammen omfatter således:

- Autenticitet; hvor nøgleord er selvfølelse, livsglæde, spontanitet, livsfylde og lykke (selvfølelse)
- Autonomi; hvor nøgleord er selvtillid, livsmod, selvstændighed, holdning, myndighed (selvtillid)
- Perspektiv på viden; hvor nøgleord er bred orientering, tværfaglighed, kritisk sans, personligt perspektiv, selvrefleksion
- Moralsk sans; hvor nøgleord er medfølelse, etisk sans, demokratisk kultur, socialt engagement, aktivt medborgerskab,
- Æstetisk sans; hvor nøgleord er følsomhed, sanselighed, poetisk, fantasirig og kunstnerisk smag
- Det hele (alsidige) menneske; hvor nøgleord er integration af autenticitet og autonomi (selv-værd), balance mellem fornuft og følelser, synergi mellem viden, moral og æstetik.

Resultatet af elevernes vurdering af deres aktuelle dannelsesdimension præsenteres nedenfor.

Tabel 24: Elevernes vurdering af deres egen dannelsesmæssige profil								
Spørgsmål: Her skal du vurdere din grad af læringsmæssig udvikling indenfor de forskellige elementer under dannelsesdimensionen.								
Respondentgrupper: Elever/deltagere fra projekt- partnerne organisationer.	Antal svar (N)	Autenticitet (være sig selv)	Autonomi (myndighed)	Videns- mæssig dannelse	Moralsk dannelse	Æstetisk dannelse	Det hele menneske	Gns. dannelse
Alle	60	0,64	0,70	0,59	0,71	0,56	0,67	0,64
Netop-Hvidovre	9	0,62	0,64	0,48	0,74	0,42	0,60	0,58
Forening Norden, Landskrona	10	0,68	0,67	0,62	0,73	0,57	0,67	0,65
Norges Husflidslag	12	0,61	0,73	0,63	0,70	0,65	0,61	0,66
The Green Cultural Association	6	0,63	0,73	0,63	0,73	0,59	0,78	0,68
Torshavns Aftenskole	13	0,68	0,82	0,70	0,66	0,63	0,70	0,70
Rite Folkehøjskole	10	0,62	0,63	0,48	0,69	0,48	0,65	0,59
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Den samlede gennemsnitlige vægtning af dannelsens elementer er 0,64, som svarer til vægtningen af kompetencer, og begge er vægtet en del højere end kundskaber (0,53).

Forskellen i vægtning af de seks elementer er relativt stor med intervallet 0,56 - 0,71. Det er moralsk dannelse og autonomi, som vægtes højest, mens den æstetiske og vidensmæssige dannelse vægtes lavest, og autenticitet og det hele menneske ligger i midten.

Man kan undre sig over, at det blandt de tre fornuftsformer er den moralske, som får den klart højeste vægt. Men det kan skyldes, at udviklingen af den vidensmæssige fornuft, som er tættest på kundskaber og hårde kvalifikationer traditionelt ikke er hovederindtet for det folkeoplysende område; endvidere kan den lave vægt for den æstetiske fornuft hænge sammen med, at deltagere i de musiske fagkredse ikke er repræsenteret blandt respondentgruppen udover deltagerne fra Norges Husflidslag, som eventuelt også har et mere håndværksmæssigt end et egentligt æstetisk-kunstnerisk sigte.

Elevernes vurdering af deres kundskaber

Elevernes spørgeramme for vurderingen af deres egen kundskabsprofil har den samme grundstruktur som ledernes spørgeramme med de samme 6 elementer. Til forskel fra ledernes spørgeskema beskrives hvert element dog her ved fem nøgleord og ikke kun tre nøgleord. Spørgerammen omfatter således:

- Almene kundskaber om mennesket; hvor nøgleord er viden, vurdering, stillingtagen, formidling og handleevne i menneskelige forhold
- Almene kundskaber om samfundet; hvor nøgleord er viden, vurdering, stillingtagen, formidling og handleevne i samfundsmæssige forhold
- Almene kundskaber om kulturen; hvor nøgleord er viden, vurdering, stillingtagen, formidling og handleevne i kulturelle forhold
- Faglig viden om emnet; hvor nøgleord er teori, historie, metoder, teknikker, kvalitetsnormer i interesseområdet emne
- Faglige færdigheder i emnet; hvor nøgleord er kvalitetsvurdering, tekniske færdigheder, performance og kunstnerisk udførelse i emnet
- Fagdidaktisk læring; hvor nøgleord er pædagogiske metode, læringsform, faglig etik, didaktisk selvindsigt, ansvar for egen læring

De tre første elementer henviser til almenfaglige kundskaber, mens de sidste tre elementer henviser til fagfaglige kundskaber om et særligt interesseområde. Resultatet af elevernes vurdering af deres aktuelle kundskabsprofil præsenteres nedenfor.

Tabel 25: Elevernes vurdering af deres egen kundskabsmæssige profil								
<i>Spørgsmål: Her skal du vurdere din grad af læringsmæssig udvikling indenfor de forskellige elementer under kundskabsdimensionen.</i>								
Respondentgrupper: Elever/deltagere fra projekt- partners organisationer.	Antal svar (N)	Almen viden om mennesket	Almen viden om samfundet	Almen viden om kulturen	Faglig viden om emnet	Faglig færdighed i emnet	Didaktisk indsigt i emnet	Gns. kund- skaber
Alle	60	0,58	0,52	0,47	0,52	0,58	0,52	0,53
Netop-Hvidovre	9	0,53	0,47	0,33	0,32	0,50	0,33	0,41
Forening Norden, Landskrona	10	0,59	0,55	0,48	0,40	0,36	0,42	0,46
Norges Husflidslag	12	0,62	0,57	0,56	0,70	0,68	0,69	0,64
The Green Cultural Association	6	0,61	0,63	0,52	0,66	0,79	0,69	0,65
Torshavns Aftenskole	13	0,67	0,50	0,58	0,63	0,65	0,56	0,60
Rite Folkehøjskole	10	0,47	0,39	0,35	0,41	0,53	0,41	0,42
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Den samlede gennemsnitlige vægtning af kundskabernes elementer er 0,53, som er noget lavere end vægtningen af dannelse og kompetencer, der begge fik 0,64.

Forskellen i vægtning af de seks elementers status er relativt lille med intervallet 0,47 - 0,58. Gennemsnittet for de almenfaglige kundskaber er 0,52, mens snittet for de fagfaglige er 0,54.

Elevernes vurdering af deres kompetencer

Elevernes spørgeramme for vurderingen af deres egen kompetenceprofil har den samme grundstruktur som ledernes spørgeramme med de samme 6 elementer. Til forskel fra ledernes spørgeskema beskrives hvert element dog her ved fem nøgleord og ikke kun tre nøgleord. Spørgerammen omfatter således:

- Sociale kompetencer; hvor nøgleord er indlevelse, inddragelse, ansvarlighed, sammenhold, samarbejde
- Kommunikative kompetencer; hvor nøgleord er glæde ved at kommunikere, klar og tydelig, forskellige formidlingsformer, kommunikationsbevidst, kan skifte kommunikationsstile
- Kreative og innovative kompetencer; hvor nøgleord er sikker intuition, ser nye muligheder, ide-rig, nyskabende, eksperimenterende
- Selvledelseskompetencer; hvor nøgleord er selvkørende, initiativrig, selvindsigt, risikovillig, målbevidst planlægning
- Interkulturelle kompetencer; hvor nøgleord er åbenhed og nysgerrighed, indsigt i egen kultur, indsigt i andres kulturer, tolerance og respekt for forskellighed, interkulturelt samarbejde
- Læringskompetence; hvor nøgleord er glæde ved at lære nyt, vedholdenhed og selvdisciplin, lyst til at udvikle sig, bevidst om egen læringsstil, ansvar for egen læring

Resultatet af elevernes vurdering af deres aktuelle kompetenceprofil præsenteres nedenfor.

Tabel 26: Elevernes vurdering af deres egen kompetencemæssige profil								
Spørgsmål: Her skal du vurdere din grad af læringsmæssig udvikling indenfor de forskellige elementer under kompetencedimensionen.								
Respondentgrupper: Elever/deltagere fra projekt- partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Sociale	Kommuni- kative	Kreative & innovative	Selvledelse	Inter- kulturelle	Læring	Gns. kompe- tencer
Alle	60	0,64	0,59	0,59	0,62	0,68	0,75	0,64
Netop-Hvidovre	9	0,58	0,50	0,46	0,51	0,58	0,56	0,53
Forening Norden, Landskrona	10	0,64	0,56	0,54	0,56	0,62	0,71	0,60
Norges Husflidslag	12	0,69	0,63	0,63	0,74	0,73	0,83	0,71
The Green Cultural Association	6	0,68	0,71	0,53	0,70	0,73	0,81	0,69
Torshavns Aftenskole	13	0,62	0,64	0,79	0,65	0,77	0,86	0,72
Rite Folkehøjskole	10	0,64	0,50	0,58	0,57	0,67	0,72	0,61
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Den samlede gennemsnitlige vægtning af kompetenceprofilens elementer er 0,64, som svarer til vægtningen af dannelse, og begge er vægtet en del højere end kundskaber (0,53).

Forskellen i vægtning af de seks elementer er relativt stor med intervallet 0,59 - 0,75. Det er den generelle læringsevne og de interkulturelle kompetencer, som eleverne mener, har højest vægt i deres aktuelle profil, mens de vurderer deres kommunikative og kreative kompetencer noget lavere.

4.7 Deltagernes vurdering af undervisningens betydning

Deltagernes udbytte af læringstilbuddene – samlet set

Den samlede spørgeramme omfattede de tre dimensioner: dannelse, kundskaber og kompetencer, hvor hver dimension bestemmes af seks læringselementer, der hver beskrives gennem fem nøgleudsagn.⁸⁶ Efter at respondenterne havde beskrevet hvert læringselements status i deres aktuelle læringsprofil ved at vurdere fem nøgleudsagns grad af betydning, blev de ved et samlet spørgsmål spurgt om, hvor stor en indflydelse organisationens læringstilbud havde haft for at udvikle dette læringselement.

Nedenfor præsenteres respondenternes samlede vurdering af den betydning, som organisationens læringstilbud har haft for at udvikle deres aktuelle læringsprofil.

Tabel 27: Elevernes vurdering af foreningsaktivitetens betydning, generel vægtning					
<i>Spørgsmål: Her skal du vurdere dit læringsmæssige udbytte af organisationens læringstilbud. Angiv den betydning som tilbuddet har haft for at udvikle din læringsprofil.</i>					
Respondenter: Elever/deltagere fra projekt-partnerens organisationer.	Antal svar (N)	Dannelse	Kundskaber	Kompetencer	Gennemsnit
Alle	60	0,53	0,46	0,52	0,51
Netop-Hvidovre	9	0,47	0,42	0,43	0,44
Forening Norden, Landskrona	10	0,57	0,46	0,56	0,53
Norges Husflidslag	12	0,55	0,61	0,50	0,55
The Green Cultural Association	6	0,40	0,33	0,51	0,42
Torshavns Aftenskole	13	0,58	0,47	0,54	0,53
Rite Folkehøjskole	10	0,62	0,46	0,60	0,58
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".					

Samlet set vurderer deltagerne/eleverne, at organisationernes læringstilbud har haft en vis betydning – mere end i nogen grad, men mindre end i større grad (0,51), og det er dannelse (0,53) som er mest påvirket, mens kundskaberne sættes lavest (0,46).

Respondenter fra Rite Folkehøjskole angiver den højeste indflydelse på deres dannelse, og respondenterne fra det Grønne Kulturforbund angiver den laveste påvirkning af kundskaberne.

⁸⁶ Det samlede spørgeskema kan findes på Nordplus projektets hjemmeside. Link hertil nævnes i denne rapport's bilagsliste.

Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på dannelsen

Her præsenteres respondenternes nærmere vurdering af læringstilbuddets indflydelse på udviklingen af den dimension i deres læringsprofil, der handler om dannelse.

Tabel 28: Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på deres dannelse								
Spørgsmål: Her skal du vurdere dit læringsmæssige udbytte af organisationens tilbud. Angiv den betydning som tilbuddet har haft for at udvikle de forskellige sider af din dannelsesprofil.								
Respondentgrupper: Elever/deltagere fra projekt- partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Autenticitet (være sig selv)	Autonomi (myndighed)	Videns- mæssig dannelse	Moralsk dannelse	Æstetisk dannelse	Det hele menneske	Gns. dannelse
Alle	60	0,59	0,56	0,54	0,48	0,48	0,55	0,53
Netop-Hvidovre	9	0,53	0,58	0,56	0,36	0,33	0,47	0,47
Forening Norden, Landskrona	10	0,58	0,53	0,58	0,60	0,55	0,60	0,57
Norges Husflidslag	12	0,63	0,56	0,54	0,42	0,67	0,50	0,55
The Green Cultural Association	6	0,42	0,46	0,33	0,46	0,21	0,54	0,40
Torshavns Aftenskole	13	0,73	0,60	0,56	0,42	0,62	0,56	0,58
Rite Folkehøjskole	10	0,65	0,63	0,68	0,65	0,53	0,60	0,62
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Samlet set vurderer deltagerne/eleverne, at organisationernes læringstilbud har haft en vis betydning for udviklingen af deres dannelse (0,53 - mere end i nogen grad, men mindre end i større grad).

Forskellen i dannelses-elementernes påvirkning er relativt lille med intervallet 0,48 - 0,59. Det er de personlighedsmæssige elementer, som deltagerne samlet set vurderer, er blevet mest påvirket med 0,59 for autenticiteten, 0,56 for autonomien og 0,55 for integration/det hele alsidige menneske (0,56); mens påvirkningen af de tre fornuftsformer sættes lavere med 0,54 for den videnskabelige dannelse og 0,48 for både den moralske og æstetiske dannelse.

Forskellene er ikke store, og man skal ikke udlede for meget af det, men det må fremhæves, at deltagerne ikke alene kan forholde sig til udsagnene om deres autenticitet og personlighedsmæssige integration/det hele menneske, men også kan vurdere, at det er disse elementer, som påvirkes mest i de folkeoplysende aktiviteter.

Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på kundskaberne

Her præsenteres respondenternes nærmere vurdering af læringstilbuddets indflydelse på udviklingen af den dimension i deres læringsprofil, der handler om kundskaber.

Tabel 29: Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på deres kundskaber								
Spørgsmål: Her skal du vurdere dit læringsmæssige udbytte af organisationens tilbud. Angiv den betydning som tilbuddet har haft for at udvikle de forskellige sider af dine kundskaber.								
Respondentgrupper: Elever/deltagere fra projekt-partnerens organisationer.	Antal svar (N)	Almen viden om mennesket	Almen viden om samfundet	Almen viden om kulturen	Faglig viden om emnet	Faglig færdighed i emnet	Didaktisk indsigt i emnet	Gns. kundskaber
Alle	60	0,46	0,38	0,41	0,52	0,52	0,46	0,46
Netop-Hvidovre	9	0,44	0,33	0,31	0,53	0,56	0,33	0,42
Forening Norden, Landskrona	10	0,58	0,50	0,50	0,38	0,38	0,45	0,46
Norges Husflidslag	12	0,48	0,38	0,56	0,81	0,79	0,69	0,61
The Green Cultural Association	6	0,38	0,46	0,29	0,29	0,25	0,33	0,33
Torshavns Aftenskole	13	0,42	0,19	0,42	0,67	0,65	0,48	0,47
Rite Folkehøjskole	10	0,45	0,43	0,40	0,45	0,53	0,50	0,46
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Samlet set vurderer deltagerne/eleverne, at organisationernes læringstilbud har haft en betydning for udviklingen af deres kundskaber med en vægt, der er mere end i nogen grad (0,46).

Forskellen i kundskabs-elementernes påvirkning er relativt høj med intervallet 0,38 - 0,52. Det er de fagfaglige elementer, der vægtes højest med 0,52 til viden og færdighed og 0,46 til fagdidaktisk indsigt, men den almenfaglige påvirkning anerkendes også i nogen grad/ i almindelighed.

Der er en tydelig forskel i organisationernes påvirkning af deltagernes almenfaglige og fagfaglige kundskaber. Det belyses nærmere i næste tabel.

Tabel 29: Påvirkningen af de almenfaglige og fagfaglige kundskaber			
Respondentgrupper: Elever/deltagere fra projekt-partnerens organisationer.	Antal svar (N)	Gennemsnit for almenfaglige kundskaber	Gennemsnit for fagfaglige kundskaber
Alle	60	0,42	0,50
Netop-Hvidovre	9	0,36	0,47
Forening Norden, Landskrona	10	0,53	0,40
Norges Husflidslag	12	0,47	0,75
The Green Cultural Association	6	0,38	0,29
Torshavns Aftenskole	13	0,35	0,60
Rite Folkehøjskole	10	0,43	0,49
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".			

Deltagerne fra Norges Husflidslag og Torshavns Aftenskole giver en klar større vægt til den fagfaglige påvirkning, mens Forening Norden som den eneste giver størst vægt til den almenfaglige påvirkning.

Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på kompetencerne

Her præsenteres respondenternes nærmere vurdering af læringstilbuddets indflydelse på udviklingen af den dimension i deres læringsprofil, der handler om kompetencer.

Tabel 31: Elevernes vurdering af undervisningens indflydelse på deres kompetencer								
Spørgsmål: Her skal du vurdere dit læringsmæssige udbytte af organisationens tilbud. Angiv den betydning som tilbuddet har haft for at udvikle de forskellige sider af dine kompetencer.								
Respondentgrupper: Elever/deltagere fra projekt- partnernes organisationer.	Antal svar (N)	Sociale	Kommuni- kative	Kreative & innovative	Selvledelse	Inter- kulturelle	Læring	Gns. kompe- tencer
Alle	60	0,56	0,48	0,53	0,49	0,50	0,57	0,52
Netop-Hvidovre	9	0,53	0,36	0,42	0,56	0,62	0,71	0,43
Forening Norden, Landskrona	10	0,63	0,53	0,55	0,53	0,55	0,60	0,56
Norges Husflidslag	12	0,54	0,48	0,48	0,46	0,42	0,63	0,50
The Green Cultural Association	6	0,58	0,58	0,58	0,54	0,46	0,33	0,51
Torshavns Aftenskole	13	0,46	0,44	0,60	0,50	0,52	0,73	0,54
Rite Folkehøjskole	10	0,63	0,50	0,58	0,58	0,65	0,68	0,60
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Samlet set vurderer deltagerne/eleverne, at organisationernes læringstilbud har haft en vis betydning for udviklingen af deres kompetencer (0,53 - mere end i nogen grad, men mindre end i større grad).

Forskellen i kompetence-elementernes påvirkning er relativt lille med intervallet 0,49 - 0,57. Det er ifølge deltagerne den generelle læringsevne, som samlet set er blevet mest påvirket (0,57), tæt fulgt af de sociale kompetencer (0,56), mens de kommunikative kompetencer (0,48) og selvledelsen (0,49) påvirkes mindst.

4.8 Relationer mellem ledernes mål og deltagerens udbytte

I dette kapitel sammenlignes ledernes vurdering af deres tilbuds læringsmæssige udbytte for eleverne med elevernes egne vurderinger af det udbytte, de fik ud af dette tilbud.

Først belyses den generelle sammenhæng for de tre læringsdimensioner, og dernæst belyses vurderingerne af læringselementerne i de enkelte dimensioner.

Forholdet mellem mål og udbytte – samlet set

Nedenfor præsenteres de to respondentgruppers samlede vurdering af den betydning, som organisationens læringstilbud har haft for at udvikle deltagernes læringsprofil.

Tabel 32: Sammenligning af lærernes og elevernes vurderinger af læringsudbyttet					
Spørgsmål for lederne/lærerne: Angiv den grad af læringsmæssigt udbytte, som du mener, at deltagerne opnår ved at deltage i din organisations læringstilbud.					
Spørgsmål for deltagerne/eleverne: Angiv dit læringsmæssige udbytte af at have deltaget i organisationens læringstilbud.					
Respondenter	Antal svar (N)	Dannelse	Kundskaber	Kompetencer	Gennemsnit
Ledere/lærere	42	0,66	0,62	0,67	0,65
Deltagere/elever	60	0,53	0,46	0,52	0,51
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".					

Generelt vurderes udbyttet højere af lederne (0,65) end af deltagerne (0,51), men begge grupper er enige om, at udbyttet for dannelse og kompetencer er lige, mens udbyttet for kundskaberne er sat lavere. Det er måske ikke overraskende, at lederne og lærerne vurderer betydningen af deres tilbud højere end eleverne gør, men det er interessant, at der er tale om en gennemgående forskel for alle tre dimensioner. I de følgende afsnit skal vi nærmere belyse de to respondentgruppers vurderinger af betydningen af elementerne i de enkelte dimensioner.

Relationer for dannelsen, specificeret for elementer

Her præsenteres de to respondentgruppers samlede vurdering af den betydning, som organisationens læringstilbud har haft for at udvikle de seks elementer under dannelsen.

Tabel 33: Sammenligning af lærernes og elevernes vurderinger af det dannelsesmæssige udbytte								
Respondentgrupper	Antal svar (N)	Autenticitet (være sig selv)	Autonomi (myndighed)	Vidensmæssig dannelse	Moralsk dannelse	Æstetisk dannelse	Det hele menneske	Gns. dannelse
Ledere/lærere	42	0,69	0,71	0,66	0,65	0,61	0,61	0,66
Deltagere/elever	60	0,59	0,56	0,54	0,48	0,48	0,55	0,53
Forskel i vurdering		0,10	0,15	0,12	0,17	0,13	0,06	0,13
Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".								

Ledernes højere vurdering er i intervallet mellem 0,06 – 0,17, og det angiver ikke markante forskelle for de enkelte elementer. Forskellen er størst for moralsk dannelse og autonomien, mens forskellen er lavest i vurderingen af betydningen for den alsidige personlige udvikling.

Relationer for kundskaber, specificeret

Her præsenteres de to respondentgruppers samlede vurdering af den betydning, som organisationens læringstilbud har haft for at udvikle de seks elementer under kundskaberne.

Respondentgrupper	Antal svar (N)	Almen viden om mennesket	Almen viden om samfundet	Almen viden om kulturen	Faglig viden om emnet	Faglig færdighed i emnet	Didaktisk indsigt i emnet	Gns. kundskaber
Ledere/lærere	42	0,55	0,65	0,56	0,67	0,71	0,58	0,62
Deltagere/elever	60	0,46	0,38	0,41	0,52	0,52	0,46	0,46
Forskel i vurdering		0,09	0,27	0,15	0,15	0,19	0,12	0,16

Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".

Ledernes højere vurdering er i intervallet mellem 0,09 – 0,27, og det angiver en klarere forskel for de enkelte elementer. Forskellen er størst for den almene viden og de faglige færdigheder, mens den er lavest i vurderingen af betydningen for den didaktiske indsigt og almene viden om mennesket.

Relationer for kompetencer, specificeret

Her præsenteres de to respondentgruppers samlede vurdering af den betydning, som organisationens læringstilbud har haft for at udvikle de seks elementer under kompetencer.

Respondentgrupper	Antal svar (N)	Sociale	Kommunikative	Kreative & innovative	Selvledelse	Interkulturelle	Læring	Gns. kompetencer
Ledere/lærere	42	0,73	0,59	0,68	0,63	0,65	0,73	0,67
Deltagere/elever	60	0,56	0,48	0,53	0,49	0,50	0,57	0,52
Forskel i vurdering		0,17	0,11	0,15	0,14	0,15	0,16	0,15

Anm.: Vægtning ud fra en Likert 5-punkt skala med følgende værdier: i mindre grad (0,0), i nogen grad (0,25), i almindelighed (0,50), i større grad (0,75), i afgørende grad (1,0). Der var ingen svarkategori "ved ikke".

Ledernes højere vurdering er i intervallet mellem 0,11 – 0,17, og det angiver ingen markant forskel for de enkelte elementer.

Når man sammenligner forskellene mellem vurderingerne for de tre dimensioner kan det især fremhæves, at begge grupper vurderer udbyttet for kundskaber lavest, og det er også her, der er størst spredning mellem elementerne.

Det kan tyde på, at de folkeoplysende organisationer især bør have fokus på kundskaberne i deres kvalitetsudviklingsarbejde. Men det kan også tolkes som et tegn på, at den dominerende kompetencediskurs inden for livslang læring har medført en bevidst/ubevist nedprioritering af opgaven med at formidle og udvikle mere håndfaste kundskaber. Kompetencediskursen har eventuelt ikke kun betydet, at opgaven med at sikre dannelse, men også at sikre kundskaber er blevet overset. Det tema skal vi vende tilbage til i det opsamlende kapitel 4.10.

4.9 Interviews

De foregående kapitler belyste læringsforståelser i partnerkredsens organisationer gennem spørgeskemaer for projektlederne samt grupper af ledere/lærere og grupper af deltagere/elever.

Disse resultater blev desuden suppleret med kvalitative interviews med repræsentanter fra ledere/lærere og deltagere/elever i partnerkredsens organisationer. Disse interviews blev gennemført af projektlederne med reference til en fælles interviewguide udarbejdet af projektkoordinatoren.

Retningslinjerne i interview-guiden var at belyse respondenternes syn både på EU's fem hovedmål for livslang læring, de tre læringsdimensioner og deres elementer, samt at klargøre anvendelsesperspektivet for læringen.

Gennemgående kommer der i interviewene nye synsvinkler frem, og der angives både hos lederne/lærerne og deltagerne/eleverne en lidt anden vægtning af læringsprofiler og udbytte end i spørgeskemaundersøgelsen. I dette kapitel præsenteres interviewene for at sikre et bedre tolkningsgrundlag og sætte perspektiv på den samlede kortlægningsopgave.

Netop-Hvidovre (DK)

Interviewere: Projektlederne *Flemming Thøgersen*, formand for Netop-Hvidovre; og *Inge Lindkvist*, lærer og projektleder for Netop-Hvidovre.

Interviewede ledere/lærere: *Marion Thøgersen*, fhv. bestyrelsesmedlem; og *Lise Kalkrup*, underviser i seniorenghelsk.

Interviewede deltagere/elever: *Betty Petreus*: Pensionist, tidl. Social- og Sundhedshjælper, går til gymnastik i Idrætsforening, har været foreningsaktiv igennem hele livet, var på højskole som ung; *Kirsten Vennerberg*: Pensionist, tidligere ansat i forretning, går til gymnastik i Idrætsforening, har tidligere været foreningsaktiv; og *Søren Lundborg*: Pensionist, tidligere tømmer, været aktiv i foreninger, forældrebestyrelse, spejder. Var på højskole som ung. Alle tre er kursister på Seniorengelsk II.

De interviewede havde alle udfyldt spørgeskemaerne inden interviewet.

Inge Lindkvist nævnte på det andet partnernøde under evalueringen af kortlægningsopgaven, at deltagerne selv udfyldte skemaerne, og at de gennemgående forstod spørgsmålene og fandt det interessant at besvare dem, da det gav nye vinkler på deres udbytte af undervisningen. For deltagerne gav interviewene også anledning til overvejelser, der kunne bruges til en afklaring af et bredere udbytte.

Gennemgående angiver de fem deltagere en lige vægtning af de tre læringsdimensioner, og de godkendes alle tre som velkendte og vigtige. Anvendelsesperspektivet er primært det personlige og civile liv i fritiden, bl.a. fordi kursisterne er pensionerede.

Første spørgsmål: Hvad mener I er formålet med livslang læring?

Bestyrelsesmedlemmet: Man kan lære hele livet, man skal have muligheden for at lære og udvikle sig hele livet. Det er vigtigt for samfundet, at borgerne er bevidste, og det er vigtigt for trivslen, at der er fællesskaber. Hun har ofte hørt vendingen, at "jeg er blevet for gammel til at lære noget", nogle mener ikke, at det skulle være nødvendigt at lære noget efter, at man har forladt skolen. Derfor er det vigtigt, at der findes uformelle tilbud, hvor deltagerne kan prøve sig frem og finde ud af, at de stadig kan lære noget og være glade for det.

Kursisterne: Man holder sig i gang både personligt og i forhold til et samfund i udvikling. Man udvikler evner til at udtrykke sig og får større selvtillid. Man får afprøvet sine holdninger og lærer derved sig selv bedre at kende. I øvrigt kan foreningsaktivt arbejde også have en værdi, som bl.a. værdsættes hos mange arbejdsgivere.

Bestyrelsesmedlemmet kommenterede bestyrelsens baggrund for at engagere sig i arbejdet. Her lægges stor vægt på at signalere, at man ønsker stor deltagerinddragelse for at den faglige viden kan gøres anvendelig for den enkelte og bidrage til den personlige udvikling. Den del af voksenundervisningen, der foregår i aftenskolerne, drives af civilsamfundsorganisationer og ikke af det offentlige.

Derved opnår man også, at de forskellige aftenskoler/oplysningsforbund kan vise deres særlige profil og idegrundlag, som kan sikre alsidige aktiviteter i civilsamfundet.

Andet spørgsmål: Hvordan vurderer I læringens bestanddele: Dannelse, Faglighed og Kompetencer?

Læreren: I min undervisning vægter jeg alle tre dele højt. Det faglige indhold er udgangspunktet, men kan kun sikres, hvis der er trygge, sociale rammer til stede. Vigtigt er også, at kursisterne kommer af interesse og ikke erhvervsmæssigt, hvorfor det sociale fællesskab og den gensidige information og inspiration spiller en stor rolle.

Kursisterne var enige om, at dannelse varer ved, man formes hele livet og tager ved lære af det man oplever. Ligeledes tager man ved lære af andres oplevelser; således tager samtalerne på engelskkurset udgangspunkt i de enkeltes oplevelser i fritiden og i private sammenhænge. Dette reflekterer man over selv, bl.a. stod det klart, at de aktive oftest er aktive på mange fronter - noget som inspirerer medkursisterne.

I forhold til kompetencerne nævnte kursisterne, at det særlige ved engelskkurset er, at det tager udgangspunkt i den enkeltes livserfaring i modsætning til den formelle skole, som har et andet udgangspunkt. De har som deltagere fået styrket evnen til selvstændigt at sætte sig ind i et stof og til at fremlægge en præsentation. Det er en kompetence, som er værdifuld i andre sammenhænge både privat og i arbejdslivet. Man kan måske få åbnet en 'ny verden' via et nyt sprog, eller man oplever at kunne overvinde sig selv og turde noget nyt. Det kan man bruge i andre sammenhænge.

I forhold til kundskaberne, de faglige færdigheder sætter kursisterne pris på, at der findes et stort udbud af kurser, så man kan finde ét, der matcher ens faglige niveau. Man opnår færdigheder i både historiske forhold og samfundsforhold i sprogets hjemlande.

Foreningen Norden, Karlskrona (SE)

Interviewer: Projektleder *Ingvar Hansson*, pensionist, sekretær i Föreningen Nordens Landskrona-afdeling; rejseleder og studiecirkelleder, hvor den seneste studiecirkel handler om Nordisk arkitektur.

Interviewede ledere/lærere: *Ulla Prytz*: Pensionist, tidligere lærer, skoleleder og udviklingschef for det kommunale skolevæsen i Lund. Ordførende i Föreningen Nordens Skånedistrikt. Leder en læsecirkel i Nordisk litteratur; *Göran Hansson*: Jurist, administrativ koordinator i fødevarebranchen, ordførende i Föreningen Nordens Malmö afdeling, ansvarlig for afdelingens programvirksomhed.

Interviewede deltagere/elever: *Ronny Andersson*: Pensionist, tidligere murer; og *Sune Arlebo*: Pensionist, tidligere administrator ved universitetsinstitution og i private erhvervsliv. Begge har deltaget aktivt i foreningens møder, studiecirkler og studierejser.

De fire deltagere havde alle udfyldt spørgeskemaerne inden interviewet.

Ingvar Hansson nævnte på det andet partnermøde under evalueringen af kortlægningsopgaven, at deltagerne fandt det vigtigt at kunne sætte ord på det man lærer; og de fandt spørgsmålene i spørgeskemaerne nemme nok og spændende at udfylde, og de var bekendt med terminologien om dannelse.

I interviewet angav såvel lederne som de aktive, at de tre læringsdimensioner er ligeværdige, men den kundskabsmæssige vægtes nok lidt lavere. Anvendelsen af læringen er især rettet mod den personlige sfære som menneske og den civile-sociale sfære som medmenneske og medborger.

Første spørgsmål: Hvad mener I er formålet med livslang læring?

Lederne nævnte, at de tre mål om aktivt medborgerskab, social inklusion og kulturel sammenhængskraft er klareste i overensstemmelse med foreningens sigte. Derimod er målet om personlig realisering mere et anliggende for den enkelte deltager, og målet om beskæftigelsesegnethed har kun lille betydning.

Andet spørgsmål: Hvilket anvendelsesperspektiv har I for læringen i foreningen?

Lederne mente, at læringstilbuddet hovedsagligt retter sig mod deltagerne som medborgere og medmennesker i den civile og offentlige sfære, og i mindre grad til den personlige sfære og til arbejdslivet som medarbejdere.

Den ene deltager fremhævede betydningen for den personlige sfære som person, mens den anden fremhævede betydningen som medborger i den offentlige sfære.

Tredje spørgsmål: Hvordan vurderer I læringens bestanddele: Dannelse, Faglighed og Kompetencer?

Lederne anså alle de seks nævnte elementer i dannelsesdimensionen som relevante og sider, der alle bør værdsættes i foreningens læringstilbud. De fleste elementer i kundskabsdimensionen anså de for relevante, men deres vægt måtte afhænge af aktiviteterens konkrete karakter. Elementerne i kompetencedimensionen var alle vigtige, men deres værdsætning måtte afhænge af de givne aktivitetstilbud.

Deltagerne anså alle tre læringsdimensioner for vigtige, og de forskellige elementer i dimensionerne gav god mening. De fandt dog dele af spørgsmålene under kundskaber uklare, bl.a. fordi det faglige udbytte kan og må afhænge af aktiviteterens fagområde og temakredse.

Det Grønne Kulturforbund (FI)

Interviewer: Projektleder Anneli Bauters, sekretariatsleder i det Grønne Kulturforbund.

Interviewede ledere/lærere: *Heikki Toivola*, studierektor for og grundlægger af Kristliga Studieförbundet; og Jaakko Rantala, studierektor for Kansalaisfoorumi SKAF ry.

De to deltagere havde udfyldt spørgeskemaerne inden interviewet.

Anneli Bauters nævnte på det andet partnernøde under evalueringen af kortlægningsopgaven, at spørgeskemaets terminologi var bekendt for lederne, for dannelse er uændret det centrale begreb inden for voksenuddannelse/folkeoplysning også i den nyeste finske lov for området, der fortsat kaldes en Bildningslov. Lederne, som var generalsekretærene fra forskellige områder af paraplyorganisationen, havde ikke svært ved at besvare spørgeskemaet, og de fandt det interessant. Derimod havde de elever, der svarede på spørgeskemaet det sværere med spørgsmålene, især i forhold til de fagfaglige kundskaber (viden og færdigheder), da aktiviteterne i foreningerne har et bredere medborgerligt sigte.

I interviewet angav de to ledere, at de tre dimensioner er vigtige, men at dannelsesdimensionen nok var den vigtigste. Anvendelsen er rettet mod det medborgerlige, og man arbejder ikke med erhvervsrettet voksenuddannelse.

Første spørgsmål: Hvad mener I er formålet med livslang læring?

I vores kursusudbud er kristelige og alment menneskelige værdier nærværende. Det væsentlige anliggende bag al undervisningen er at fremme dannelsen af et kristent og humant livssyn. Fra det grundlag går vi i dialog med eleverne i deres personlige afklaring og dannelse af deres egen livsanskuelse. I vort studieforbund mener vi, at det vigtigste for det frie oplysningsarbejde stadigvæk er at belyse vor fælles kultur, som rækker over generationerne. Det er et kernespørgsmål for vores organisation. I dag taler man meget om den globale konkurrence og arbejdslivets behov, men vi vil fremhæve, at arbejdslivet skal være tilrettelagt for medarbejderne og ikke omvendt. Hvis man ikke studerer for at udvikle sig selv som menneske, hvad er endemålet så?

Andet spørgsmål: Hvilket anvendelsesperspektiv ha læringen i jeres organisation?

Vore elever er aktive medlemmer i kristne foreninger eller tillidsmænd og sektretærer i organisationen. De ønsker uddannelse, som gør dem bedre til at løse deres opgaver og tillidsposter. Ofte søger eleverne efter konkrete råd og vejledning til at løse deres tillidsopgaver, men også for at få åndelig kost til deres personlige udvikling eller for at forbedre de kundskaber og færdigheder, som deres sociale roller kræver.

Tredje spørgsmål: Hvordan vurderer I læringens bestanddele: Dannelse, Faglighed og Kompetencer?

I vor organisation anser vi, at alle tre dimensioner er vigtige, men vi vil fremhæve dannelsens betydning. Vi diskuterer ofte med personalet, hvad dannelse betyder for dagens mennesker. Hele tanke-sættet bag begrebet dannelse er forandret. I dag er idealet det postmoderne tankesæt, og for tiden taler man sjældent om åndelig vækst, og de studerende oplever, at dette mål ikke er vigtigt længere.

Norges Husflidslag

Interviewer: Projektleder *Solveig Torgersen Grinder*, uddannelseskonsulent i Norges Husflidslag, Oslo.

Interviewede ledere/lærere: *Randi*, f.1941, pensionist, men aktiv som kursislærer i Husflidslaget, har 30 års erfaring som lærer både lokalt og nationalt i eventyrmaling, rose-maling, figurmaling, akvarel mm; og *Nina*, f. 1963, arbejder inden for psykiatrien, tidligere arbejdet som ejendomsmægler, har haft mange tillidshverv i husflidslaget, har lavet weekendkurser de sidste 5 år i tovning af uld og har undervist på Husflidslagets sommerkurser for unge, har selv deltaget i en række kurser indenfor tekstilområdet såsom lappeteknik, broderi, vævning, maling.

Interviewede deltager/elever: *Marit*, f. 1954, pædagogisk leder i børnehaven, har deltaget forskellige kurser i en årrække, hovedsagligt i malingsteknikker; og *Sidse*, f. 1952, farmaceut, har deltaget i en række kurser de sidste 4-5 år inden for tekstilområdet og malingsteknikker. Har været med i husflidslaget i ca. 10 år.

De fire interviewdeltagere havde alle udfyldt spørgeskemaerne inden interviewet.

Solveig Grinder nævnte på det andet partnermøde under evalueringen af kortlægningsopgaven, at hun havde anvendt Missionserklæringen på et regionsmøde, hvor 18 regionskonsulenter havde udfyldt den, og det gav god inspiration til afklaring. Relevansen af at forholde sig til EU's læringsmål er meget aktuell i Norge, hvor man har vedtaget en ny voksenuddannelseslov før 1. juli 2009 med virkning fra 1.1.2010, og her indgår EU's hovedmål for livslang læring nu direkte i lovteksten og bemærkningerne til denne.

Gennemgående fandt både lærere og deltagere spørgsmålene for akademiske og svære, og især var man fremmed overfor spørgsmålene under dannelse, bl.a. fordi Voksenundervisningen i Norge, heller ikke i Loven om Voksenuddannelse bruger begrebet "dannelse". Der kan være behov for at forenkle spørgsmålene og at klargøre målene med at anvende spørgerammen.

Første spørgsmål: Hvad mener I om EU's mål for livslang læring i forhold til Husflidslagets aktiviteter?

De to kursusdeltagere fandt, at målene om at fremme "personlig realisering" og at fremme "kulturel sammenhængskraft" var de to vigtigste mål for dem. Deltagerne havde sjældent oplevet, at disse mål var i modstrid med lærernes mål med undervisningen.

De to lærere havde en forskellig prioritering af EU's læringsmål. De tre vigtigste mål var i prioriteret rækkefølge for Randi at fremme "social inklusion", at fremme "personlig realisering" og at fremme "kulturel sammenhængskraft". Nina nævnte i prioriteret rækkefølge "personlig realisering", "social inklusion" og "kulturel sammenhængskraft". De fandt ikke målene om "aktivt medborgerskab" og "beskæftigelsesegnethed" så vigtige.

Andet spørgsmål: Hvilket anvendelsesperspektiv har I for Husflidslagets læringstilbud?

Kursusdeltagerne så i første række deres aktiviteter som et led i egen realisering. Drivkraften er at dygtiggøre sig inden for fagområder, at have det givende og morsomt ved at deltage, og i fællesskab med andre at dyrke samme interesser. De to deltagere har også anvendt deres kundskaber i uformelle sammenhænge i privatlivet og blandt kollegaer. Marit nævnte også, at det lærte havde en overføringsværdi til hendes daglige arbejdssituation. Anvendelsesperspektivet blev ikke nærmere drøftet i interviewet med lærerne.

Tredje spørgsmål: Hvordan vurderer I de tre dimensioner: Dannelse, Faglighed og Kompetencer?

Begge kursusdeltagere oplevede sproget både i spørgeskemaet og i spørgsmålene under interviewet som akademisk og derved noget fremmed og fjern. Spørgerammen vil for dem blive mere tilgængelig ved at benytte et talesprog og et langt enklere sprog. Begge bekræftede dog, at de forstod og var enige i, at læring indeholder alle tre dimensioner, men for dem personligt var kundskab og kompetencer langt mere aktuelle begreber end dannelse. Den ene nævnte, at "kompetencer og kundskaber glider over i hverandre, med dannelse tænker jeg mere på høflighed, folkeskik, at kunne opføre sig med gode manerer." Den anden nævnte, at "ordet dannelse er et noget forfinet og gammelmodigt udtryk og opleves ikke at høre hjemme i denne sammenhæng".

De to lærere fandt også den anvendte terminologi i spørgeskemaet og interviewet noget akademisk og dermed fremmed og fjern. For dem ville undersøgelsen også vinde tilgængelighed ved at benytte et enklere sprog. Begge bekræftede dog, at de er bevidste om, at læring indeholder alle tre dimensioner, og at de alle er vigtige. Randi nævnte, at "alle dimensioner må med, og det sker automatisk i planlægningsprocessen, ikke alt kan forklares med ord, men må erfares.". Nina nævnte, at for hendes undervisning lå "tyngden nok på kundskaber og kompetencer".

Fjerde spørgsmål: Hvordan vurderer I de forskellige elementer i de tre læringsdimensioner?

I interviewet med deltagerne indgik der ikke spørgsmål om de enkelte elementers betydning. De to lærere fandt, at spørgsmålene angående dannelsens elementer var "fuldstændigt selvfølgerlige og naive og irrelevante". Randi nævner, at "med 30 års erfaring bliver det ganske mærkeligt og næsten latterligt at svare på disse ting, de er selvfølgerligheder". Hun fandt dog spørgsmålet om den moralske dannelse vigtig, for det er "som kurslærer nødvendigt at være følsom overfor dette", og hun er selv "opmærksom på udfordringer af denne art".

I forhold til kundskaberne er lærerne enige om, at den almene viden om mennesket er vigtigst. Randi nævner, at "selvom" det ikke er en bevidst del af planlægningen, så er det en integreret del af min personlighed at tage højde for det. Almen viden om samfund og kultur finder de vigtige, og begge har erfaringer med flerkulturelle kursusgrupper. Nina nævner, at "det er spændende, givende og lærerigt, jeg har ingen negative erfaringer med deltagere med en anden kulturel baggrund". Viden, færdigheder og metodeindsigt i de bestemte Husflidslag er afgørende. Randi nævner, "at være nysgerrig og videbegærlig er vigtig, en drivkraft og i kurserne sker læring begge veje, ikke bare fra lærer til deltagere". Hun nævner også, at hun "for mange år siden tog et kursus i pædagogik, men det meste af hvad jeg kan er summen af egen livserfaring". Nina fremhæver, at hun "er helt bevidst om, at der er mange metoder at formidle lærestoffet på, jeg praktiserer individuel tilpasning til mine deltagere og en veksling mellem fælles gennemgang og individuel vejledning."

I forhold til kompetencerne fremhæver Nina, at "det er helt essentielt, at man som kursislærer besidder gode sociale kompetencer, men kommunikationsevnen er vigtigst! Jeg må kunne snakke med alle, og det er specielt vigtigt at tage hensyn og se den enkelte deltager, det stimulerer til god læring". Begge lærere fremhæver vigtigheden af at kunne forny sig, ændre oplæg, ligesom det er vigtigt med en stor grad af individuel opfølgning med deltagerne. For begge lærere er det vigtigt, at deltagerne er i stand til at fortsætte med at arbejde med faget efter kursets afslutning; målet er, at de har tilegnet sig tilstrækkelig grundkundskaber til det. Randi nævner, at "evnen til selv at lære er vigtig. Jeg rejser, studerer andres udtryk, jeg ser efter detaljer og stemninger. Det oplever jeg som vigtigt for min udvikling af metode og indfaldsvinkel til lærestoffet, som er i stadig udvikling". Nina tilslutter sig dette: "Når jeg rejser ser jeg med andre briller, det giver mig inspiration. Jeg går også på kurser selv."

Rite Folkehøjskole (LV)

Interviewer: Projektleder *Niels Bendix Knudsen*, forstander for Rite Folkehøjskole.

Interviewet lærer: *Lis Hazel Nielsen*, læreruddannet, viceforstander på højskolen, underviser i dansk sprog og kreative kurser på højskolen.

Interviewede elever: *Austra*, 70 år, pensioneret børnehavelærer og har deltaget i alle skolens kreative kurser; *Ritma*, 51 år, bogholder og har deltaget computerkursus og mange kreative kurser; og *Inese*, 32, en psykisk handicappet pige, som har deltaget i handicapkurser og kreativ kursus.

De fire deltagere havde alle udfyldt spørgeskemaerne inden interviewet.

Niels Bendix nævnte på det andet partnernøde under evalueringen af kortlægningsopgaven, at det havde været givende at benytte missionserklæringen til afklaring af egne mål og værdier. Anvendelsen af spørgeskemaerne var vanskelig, både at få dem oversat til lettisk grundet den "fremmede" terminologi og at få deltagerne til at besvare spørgsmålene. Det var således nødvendigt at hjælpe dem med at forstå og besvare spørgsmålene i gruppeinterviewet.

Interviewet angav, at eleverne havde en åbenhed overfor alle tre dimensioner, men det er kundskaber og kompetencer som betones, og så det personlige og sociale udbytte. Læreren fremhæver, at det er udviklingen af det hele menneske, som er i centrum; men at det er et problem for søgnin-gen, at skolen ikke kan bidrage med formel erhvervsrettet kompetence. Skolen er i et dilemma mellem kundskabsbehov på den ene side og mål om at fremme dannelse og kompetencer på den anden side.

Første spørgsmål: Hvordan vurderer I EU's mål for livslang læring i forhold til skolens aktiviteter?

Der var bred enighed om, at det er målene om "personal fulfilment, social inclusion, cultural cohesion og active citizenship", som mest kendetegner skolens virksomhed.

Austra nævnte, at hun elsker at lave kreative ting til sig selv, men at hun også bruger energi på at lave kreative ting til byens fællesskab (pyntning af forsamlingshus, julegaver til mindrebemidlede familier, aktiviteter i forbindelse med højtiderne). Her er et eksempel på aktivt medborgerskab og aktivt pensionistliv.

For Ritma betyder det sociale liv og kontakten til de andre deltagere mest. Det har hjulpet hende og udviklet hendes personlighed. Hun fortæller om sine problemer med en mand, der drikker, og at hun har kunnet få støtte til at klare det gennem fællesskabet med de andre deltagere.

Inese oplever, at det har været rart at være på kurset og være en del af fællesskabet. Hun har følt sig tryk og er efterfølgende kommet med i byens kvindeklub. Det handler om at udvikle kvaliteter i det personlige liv, for livet som menneske.

Lis kunne som lærer og viceforstander godt tænke sig, at vi havde flere kurser, som førte til et arbejde eller et bedre arbejdsliv. Nogle af de vanskeligheder vi møder, når vi forsøger at lave kompetencegivende kurser, er at vi ikke kan tilbyde et kompetencegivende kursusdiplom med det rette stempel. Dels ligger dette ikke i højskolens tradition, og dels er skolen privat og ikke en del af det offentlige lettiske system. Det højskolen har givet gennem sine kurser er at styrke de menneskelige egenskaber som åbenhed, glæde og tolerance, en udvikling af det hele menneske; og har deltagerne fået disse egenskaber udviklet, så kan man sige, at de må gå hen og få taget eksamenerne et andet sted

Andet spørgsmål: Hvilket anvendelsesperspektiv har I for højskolens læringstilbud?

Austra udtaler: Vi får nye ideer til håndarbejde, føjer nyt til de lettiske traditioner, lærer nye kompositioner og lærer at kende nye materialer. Fritiden bliver rigere.

Ritma udtaler: Vi kommer sammen, snakker (sladrer) om hvad der sker i byen og hjælper hinanden. Højskolens kurser inspirerer, opliver, styrker og giver sammenhold. Vi er blevet inspireret til at oprette og drive vores kvindeklub "Humlebien", hvor vi mødes hver tirsdag.

Tredje spørgsmål: Hvordan vurderer I læringens bestanddele: Dannelse, Faglighed og Kompetencer?

Inese, var deltager på et handicapkursus, som var planlagt og udført af en dansk handicapgruppe. Lederne på kurset havde en forventning om stort socialt engagement i fælles lege og aktiviteter, mens deltagerne mest fokuserede på et oplæg om sociale rettigheder og tale om hvilke arbejdsmæssige muligheder der kunne være. (interviewers erfaring og iagttagelse). Om kurset udtalte Inese: Kurset var for pjattet med boldspil og lege, men ekskursionerne var gode. Inese mener, at de sociale kompetencer ikke er så vigtige som de faglige færdigheder og kundskaber.

Lis har undervist i dansk på flere hold for unge landmænd, som skulle til Danmark og arbejde. Eleverne, unge mellem 18-25 år blev undervist i generelle forhold om Danmark og med tolk i begyndelsen. Lis: nævnte, at hendes undervisning i dansk sprog var lagt praktisk an. Eleverne skulle lære nogle faste vendinger, tallene og nogle danske gloser. Dette blev hovedsageligt gjort ved hjælp af spil og små lege. Det var ikke noget eleverne brød sig om, de grinte og følte ikke de lærte nok. Indlæring betød for eleverne afskrivning fra tavlen og udenadslære. Men jeg har aldrig før eller siden arbejdet med så interesserede og villige elever. De var utrolig motiverede. Men forløbene viser også noget om de to kulturers forskellige opfattelser af den pædagogiske metode, af hvordan indlæring skal foregå.

Interviewer Niels Bendix kunne sammenfattende konkludere, at gruppeinterviewet viser, at højskolens målsætning og dens læringsmål har stor betydning og indflydelse. Indflydelsen ses især på de

menneskelige egenskaber og kompetencer. Og betydningen i det omgivende samfund viser sig gennem deltagerens måde at handle på overfor hinanden. Inspiration og kreativitet øger deltagerens handlekraft i det daglige liv.

Derimod viser faglige kundskaber sig for vores højskole at være sværere at udføre, men alligevel er det tydeligt, at deltagerne vægter faglighed højt. Som om de ikke er klar over, hvad kreativiteten gør ved dem selv. Vi oplever altså et dilemma mellem kundskaber på den ene side og dannelse og kompetencer på den anden side.

Torshavns Aften- og Ungdomsskole (FO)

Interviewer: Projektleder Jákup Strøm, leder af Thorshavns Aften- Ungdoms- og Kunstskeole.

Interviewede ledere/lærere: *Katrin Ellingsgaard*: 54 år, uddannet lærer og viceskoleinspektør. Nu ansat som fuldmægtig på Tórshavnar kommunes kulturafdeling, med Aftenskolen som arbejdsområde; har også deltaget på nogle elevkurser; og *Sonne Smith*: 64 år, uddannet journalist, med 40 års arbejds erfaring i journalistfaget og med speciale i udenrigspolitiske områder. Underviser på Aftenskolen i fagene: "Thorshavns historie" og "Færøsk for skandinaver".

Interviewede deltagere/elever: *Beinta Danielsen*: 54år (BD) uddannet fysioterapeut, med selvstændig virksomhed. Er elev i faget Spansk, på 3 år; og *Sámal Danielsen*: 40år, uddannet pilot og er p.t. flyveleder hos det nationale flyselskab, Atlantic Airways. Har deltaget i det maritime VHF- kursus i efteråret 2009. Har tidligere gået på et af aftenskolens sløjdkurser, og taget 10.klasse i Fysik/kemi, som optakt til sin pilotuddannelse.

De fire deltagere havde alle udfyldt spørgeskemaerne inden interviewet.

Jakob Strøm nævnte på det andet partnernøde under evalueringen af kortlægningsopgaven, at det havde været en positiv proces at arbejde med opgaverne. Projektledernes spørgeskema om mission og mål havde været god til afklaring, og interviewet med deltagere og ledere havde også været interessant. Men spørgeskemaerne for lederne og eleverne havde et svært sprog med mange fremmedord og en begrebsmæssig terminologi, som kan falde naturligt i Danmark, men som ikke bruges på Færøerne, hvor sproget er mere konkret også i pædagogiske sammenhænge. Det viste sig dog muligt at anvende skemaerne, når de blev oversat til en mere gangbar færøsk terminologi.

Interviewet angav en stor enighed blandt leder og lærer. Begge er enige om, at alle tre læringsdimensioner er vigtige, men at det afgørende er synsvinklen, der igen bestemmes af det enkelte fag. Nogle fag er dannelsesfag, mens andre lægger vægt på kundskaber og atter andre på kompetencer. Derimod lagde de to elever mest på de faglige kundskaber. Alle interviewede er enige om, at de fleste elementer er repræsenterede, men at moral og religion har mindre eller ingen betydning. Af EU målene er det personlige element afgørende, men også det sociale aspekt har stor betydning.

Første spørgsmål: Hvordan vurderer I EU's mål for livslang læring i forhold til skolens aktiviteter?

Kommunens fuldmægtige nævnte, at "målet om *personal fulfillment* har en meget stor betydning i aftenskolekonceptet, fordi du går til fag du har lyst til; du går af egen interesse, for din egen skyld. I de fleste tilfælde i samfundet går du til ting som er arbejds- eller kompetencerelaterede, men her har du et fristed, hvor du kan dyrke dine egne interesser.

Læreren var enig i, "at personel fulfillment er afgørende, men det sociale element har også stor betydning. F.eks. går en hel del pensionister på aftenskole, for at få kontakt med andre mennesker. Det er en måde at komme ud på, at se andre mennesker og skabe sociale netværk, men også en måde at øge sin selvtillid og sit selvværd på".

Begge var enige om, at det personlige element spiller en afgørende rolle i aftenskolens rekruttering og læringstilbud, men også, at det sociale element har stor betydning. *Employability* spiller en mindre rolle, men på enkelte fag (eksamensfagene) har det en vis betydning. De øvrige EU- mål har mindre eller ingen betydning.

De to elever havde et andet syn på målene, fordi *Employability* har været vigtigst for deres deltagelse i aftenskolens kursustilbud. Men begge lægger samtidig vægt på, at det personlige element også er meget vigtigt. De anerkender det sociale aspekt, som et vigtigt element i aftenskolen generelt,

men synes ikke, at det har været udslagsgivende for deres egen deltagelse. Begge er også enige om, at social inklusion og aktivt medborgerskab ikke er så vigtige mål for dem.

Den ene elev udtrykte det således: "mit 10.klasse fysikkursus var decideret kvalifikationsgivende, da det var og blev en forudsætning for min nuværende uddannelse og arbejdssituation. Deltagelsen på VHF-kurset var også for at øge mine kundskaber, for at kunne bruge instrumentet optimalt. Men kursusdeltagelsen har også været for at fremme mine personlige behov og ønsker eller det I kalder *Personal fulfillment*; Derimod synes jeg ikke, at *active citizenship* spiller en stor rolle for mit vedkommende."

Den anden elev udtrykte det på denne måde: "Jeg mener afgjort, at *Empolyability* har størst betydning for mit vedkommende, da et af formålene med kursusdeltagelsen er at blive bedre til at kommunikere med de spanske gymnastikdommere, der ikke forstår meget andet end spansk. Samtidig har det altid været et personligt ønske og drøm at kunne spansk, også fordi jeg i min pensionist tilværelse kunne tænke mig at bo en del af året i Spanien. For aftenskolen generelt tror jeg det sociale element er meget vigtigt for mange mennesker".

Andet spørgsmål: Hvordan vurderer I læringens bestanddele: Dannelse, Faglighed og Kompetencer?

Kommunens kulturfuldmægtig og læreren var enige om, at skolen med sit brede fagudbud dækker de 3 læringsdimensioner: dannelse, kundskaber og kompetencer lige godt.

Kommunens repræsentant fremhævede skolens målsætning om bredde, for "det særlige ved Aftenskolen er, at udbuddet er kendetegnet ved sin store bredde. Det er svært at sætte ét mål op for skolen, fordi nogle fag hælder den ene vej, mens andre hælder en anden vej. Sådan skal det også være, fordi en aftenskole er til for kommunens borgere, som er meget forskellige, med forskellige behov og interesser. Derfor er det vigtigt at skolens udbud er så bredt som muligt. Det mener jeg også skolen er, f. eks. har skolen både kompetencegivende fag, fag der giver kundskaber og kurser, der går på fritidsinteresser, hobby, kultur o.l. "

Læreren fremhævede, at "aftenskolen er et fantastisk socialt forum, der giver folk mulighed for at mødes, at hygge sig sammen, og samtidig tilegne sig viden og kundskaber. F. eks. i mit fag "Torshavns historie", som er et typisk hobbyfag - et fag der giver folk mulighed for at mødes, at fortælle og at få viden om sit nærmiljø og historie. Et dannelsesfag der burde være udbredt til de andre aftensskoler også. Mit andet fag - " Færøsk for skandinaver" har også et socialt element, men her spiller kundskaber og kompetencer en større rolle, fordi folk deltager på kurset, primært for at klare sig bedre i det færøske samfund og i dagligdagen som helhed."

I forhold til læringens elementer var begge enige om, at de fleste elementer har betydning i aftenskolens læring, men at moral, religion etc. har en mindre betydning end de andre elementer, men det afhænger igen af de enkelte fag. Læreren nævnte, "at de alle har stor betydning, og jeg kan ikke sige, at nogle af dem har mindre betydning end andre". Kommunens repræsentant fandt det "svært at svare på, fordi man må tænke de enkelte fag ind, og som bekendt dækker de alle de tre områder. Men en ting, som jeg synes har meget stor betydning i aftenskoleregi er livsglæde, spontanitet og udbuddet af de fag, der har dette i sig. Som sagt er det fagene, der bestemmer elementerne, f.eks. har moral ikke så stor betydning, men hvis du tænker miljø ind, har det også en vis betydning. På den anden side har du f.eks. VHF-kurset, som er et rent færdighedsfag, der lægger vægt på kundskab og kompetencer."

De to elever anerkender, at skolen med sit brede fagudbud indeholder alle 3 læringsdimensioner, dannelse kundskaber og kompetencer, men i deres egne fagvalg spiller kundskaber og kompetencer en større rolle end dannelse.

Den ene elev nævnte, at "min vigtigste grund for at deltage i aftenskolens tilbud er for at forbedre mine kundskaber og øge mine kompetencer både specifikt og generelt. VHF-kurset er et godt eksempel på et fag, hvor kundskaber, viden om og færdigheder er det centrale". Den anden elev var enig, for "min primære målsætning er at blive bedre til spansk, således at jeg kan anvende sproget i rejseøjemed, men også i min dommervirksomhed som international dommer i gymnastik; derfor synes jeg, at de kvalifikationsgivende kundskaber er vigtigst".

I forhold til læringens elementer var begge elever enige om, at de fleste elementer har betydning i aftenskolens læring, men at det især er myndighed og moral, de faglige kundskaber og læringskompetencen, som er vigtige for dem. Den ene nævnte, at "for mig spiller moralen en vigtig rolle, f.eks. er det vigtigt, hvordan du opfører dig, når du anvender en radio, - det, at du ikke misbruger apparatet, men forstår, hvor livsvigtig en god moral er på dette punkt. Alsidighed og selvstændighed mener jeg også er elementer, der skal nævnes." Den anden elev nævnte, at "for mit vedkommende er det vigtigste element læringskompetencen, men mange andre elementer vil automatisk indgå, når du har med sprog og kulturemner at gøre".

Interviewer Jakob Strøm kunne opsamlende konkludere, at der er divergerende opfattelser blandt elever og lærere af læringsmålenes betydning. Mens leder/lærer synes, at alle 3 læringsdimensioner er til stede og er vigtige, mener eleverne ikke, at dannelsesdimensionen er vigtig for deres fagvalg. Forskellen i synspunkter om læringsdimensionernes vigtighed beror på synsvinklen hos de deltagende. Det kan skyldes, at leder/lærer ser aftenskolens fagudbud i et bredere perspektiv, mens eleverne fokuserer på eget fagvalg, dvs. at læringsdimensionernes betydning har direkte tilknytning til det valgte fag og fagområde.

På den anden side er der konsensus hos begge parter om at vægte EU's mål om personlig udvikling og delvis det sociale mål, mens de har divergerende opfattelser af de øvrige af EU's læringsmål. Den største forskel mellem interviewgrupperne vedrører målet om "employability" Mens eleverne ser dette mål som det vigtigste for deres fagvalg, synes lederne ikke, at dette mål er særligt betydningsfuldt. Årsagen til de divergerende opfattelser blandt leder og elever kan være forskellen i tilgangsvinklen, hvor eleverne vælger et bestemt fagligt kvalificerende fag, mens lederne må tage hensyn til profilen af det samlede brede fagudbud.

4.10 Opsamling på kortlægningsopgaven

Resumé

Missionserklæringer

I forhold til EU's fem hovedmål for livslang læring vurderer projektlederne samlet set, at deres organisationer giver den højeste vægtning til "personal fullfilment" og "social inclusion", og den laveste til "employability". Men værdsætningen varierer mellem organisationerne.

I forhold til deltagernes udbytte målt ud fra de tre læringsdimensioner dannelse, kundskaber og kompetencer er projektledernes samlede vægtning højest for kompetencer, dernæst kundskaber og lavest for dannelse. Men værdsætningen varierer mellem organisationerne.

I forhold til anvendelsesperspektivet – dvs. hvilke livssfærer som læringen er rettet mod – er den samlede vægtning højest for livssfæren som menneske og medborger og lavest for livssfæren som studerende og medarbejder.

Interviews

I interviewet angiver både lærerne og deltagernes en lidt anden vægtning.

Hos Netop (DK) angives en lige vægtning af de tre læringsdimensioner, og de godkendes alle som velkendte og vigtige. Anvendelsesperspektivet er primært det personlige og civile liv i fritiden, bl.a. fordi kursisterne er pensionerede.

Hos Foreningen Norden (SE) angav lederne, at de tre læringsdimensioner er ligeværdige, men den kundskabsmæssige vægtes nok lidt lavere, samt at anvendelsesperspektivet er rettet primært mod den lærende som menneske, medmenneske og medborger. Hos deltagerne indgår også en lige vægtning af de tre dimensioner, og anvendelsen er især rettet mod den personlige sfære som medmenneske og den civile og offentlige sfære som medborger.

Hos det Grønne Forbund (FI) angav lederne, at de tre dimensioner er vigtige, men at dannelsesdimensionen var den vigtigste. Anvendelsen er rettet mod det medborgerlige, man arbejder ikke med erhvervsrettet voksenuddannelse.

Hos Thorshavns Aftenskole var lederne enige om, at skolens læringstilbud dækkede alle tre læringsdimensioner, men at vægtningen kan variere mellem fag og fagtyper. Perspektivet er især rettet mod den personlige udvikling og det sociale fællesskab, mens det erhvervsrettede sigte spiller en mindre rolle. Deltagerne anerkender, at de tre dimensioner er på spil i aftenskolens tilbud, men at kompetencer og kundskaber spiller den største rolle i deres fagvalg. Anvendelsesperspektivet rummer både personlig udvikling og socialt fællesskab som menneske og medborger, men især har den erhvervsrettede nytte som medarbejder stor vægt for deres fagvalg.

Hos Rite Folkehøjskole har deltagerne en åbenhed overfor alle tre dimensioner, men det er kundskaber og kompetencer som betones, og så det personlige og sociale udbytte. Læreren fremhæver, at det er udviklingen af det hele menneske som er i centrum, men at det er et problem for søgningen, at skolen ikke kan bidrage med formel erhvervsrettet kompetencegivning. Skolen er i et dilemma mellem kundskabsbehov på den ene side og mål om at fremme dannelse og kompetencer på den anden side.

Respondenterne Hos Norges Husflidslag var de mest skeptiske eller kritiske overfor spørgeskemaets terminologi, som de fandt for akademisk og svært tilgængelig. Det er kundskaber og kompetencer som vægtes, mens dannelse anses for så selvfølgelig, at den ikke behøver at få fokus i læringen. Det samme kan delvis siges om kompetencerne. Det er de faglige kundskaber, som er det afgørende for deltagerne.

Opsamlende kan man sige, at prioriteringen af læringen i missionserklæringen og interviewene passer nogenlunde sammen hos de enkelte organisationer. Alle organisationer bortset fra Norges Husflidslag har gennemgående en lige vægtning af de tre dimensioner både i missionserklæring og interviews, mens Husflid har en klar lavere vægtning af dannelsen i missionserklæringen, hvilket også afspejles i interviewene.

Derimod er lederne og elevernes vægtninger i spørgeskemaerne lidt anderledes. Hos deltagerne og lærerne ved Norges Husflidslag vurderes dannelsen til forskel fra interviewene at have en lige så høj vægt som kundskaber og kompetencer, og lederne giver også dannelsen en høj fremtidig prioritet i læringsudbuddet. Desuden vægtes kundskaber generelt lavere i spørgeskemaerne end i interviewene. Det gælder både for det aktuelle udbud og de fremtidige prioriteringer.

Spørgeskema for lederne

Det samlede gennemsnit for lederskemaets svar på læringens tre dimensioner viser,

- at under vurderingen af elevernes udbytte af de aktuelle læringstilbud vægtes de tre dimensioner næsten lige højt: Dannelsen gives en værdi på 0,66, kundskaber 0,62 og kompetencer 0,67 (dvs. de ligger mellem nogen betydning til stor betydning)
- at under den fremtidige prioritering for læringstilbuddet vægtes især kompetencer højt med 0,80 (fra stor betydning til afgørende betydning), ligesom dannelse vægtes højere med 0,74 (stor betydning), mens kundskaber vægtes næsten uændret med 0,65 (fra nogen til stor betydning)

Spørgeskema for deltagerne

Det samlede gennemsnit for deltagernes vurdering af de tre læringsdimensioner viser

- at i beskrivelsen af deres aktuelle læringsprofil vægtes dannelse og kompetencer lige med 0,64, mens kundskaber vægtes lidt lavere med 0,53.
- at i vurderingen af organisationernes betydning for at udvikle denne profil (gennem deres læringstilbud) vægtes dannelse højest med 0,53, med kompetence lige efter med 0,520, mens organisationernes betydning for kundskabsudviklingen kun vægtes med 0,46.

Det samlede gennemsnit for deltagernes vurdering af elementerne i deres aktuelle læringsprofil viser følgende vægtning:

- Dannelse: moralsk dannelse (0,71), autonomi (0,70), integration/det hele menneske (0,67), autenticitet (0,64), videnskabsmæssig dannelse (0,59) og lavest æstetisk dannelse (0,56).
- Kundskaber: almen viden om mennesker (0,58), fagfaglige færdigheder (0,58), almen viden om samfundet (0,52), fagfaglig viden (0,52), fagfaglig didaktisk indsigt (0,52) og lavest almen viden om kulturen (0,47).
- Kompetencer: læringskompetence (0,75), interkulturelle (0,68), sociale (0,64), selvledelse (0,62), kommunikative (0,59) og lavest kreative-innovative (0,59).

Samlet vurdering

Vurderingen af EU's hovedmål for livslang læring blev berørt i projektledernes missionserklæring, lederne spørgeskema og interviewene, men ikke i elevernes spørgeskema. Det er her gennemgående målene om personlig udvikling/realisering og socialt fællesskab i betydningen social inklusion og frihed til forskellighed, som vægtes højest, hvorimod målet om beskæftigelsesegnethed vægtes lavest. Denne prioritering skyldes ikke, at disse repræsentanter for det folkeoplysende område ønsker at fremme et arbejdsfrit samfund eller massearbejdsløshed, men blot at de ikke mener, at det er en hovedopgave for deres område at sikre dette. Det må derimod være en hovedopgave for andre dele af voksenuddannelserne og den erhvervsrettede voksenundervisning.

De repræsenterer hermed en forståelse af læring i kontekst, og den sammenhæng og det anvendelsesperspektiv, som fremhæves er først og fremmest læringen som menneske for den personlige eksistentielle sfære (det livsoplysende sigte), som medmenneske og medborger i de civile og offentlige sammenhænge (det folkeoplysende og fritidsorienterede sigte), mens opkvalificeringen som medarbejder for arbejdslivet eller supplerende kompetencegivning som studerende i formel uddannelse får en lavere prioritering. Denne opkvalificering og kompetencegivning findes der andre områder i uddannelsessystemet, som har til opgave at sikre og som er bedre til at varetage.

Det er interessant, at såvel ledere/lærere som deltagere/elever ligestiller de tre dimensioner - dannelse, kundskaber og kompetencer - i betydning, selvom den dominerende diskurs inden for folkeoplysningen i en årrække hovedsagligt har talt om kompetencer og kun lidt om kundskaber og nærmest ikke om dannelse. På trods af denne ensidige diskurs forstår lederne og lærerne gennemgående udmærket terminologien og spørgsmålene under kundskaber og dannelse.

I forhold til dannelsens elementer kan det fremhæves, at de seks elementer næsten prioriteres lige højt, og at det er autenticitet, som får den højeste vægt, mens autonomi får den laveste. Det kan overraske, fordi "autonomi" (myndighed og selvbestemmelse) normalt er et hovedbegreb inden for den moderne pædagogiske tænkning, hvorimod "autenticitet" udgør et fremmedord i hovedparten af den pædagogiske teori, og herhjemme vil begrebet typisk kun vinde genklang inden for den grundtvigske og livsfilosofiske tradition. Men begrebet "autenticitet" vinder ifølge denne undersøgelse stor genklang hos repræsentanter fra den nordiske folkeoplysning.

Under kundskaber kan det overraske, at det almenfaglige udbytte vægtes relativt højt på trods af, at undervisningen typisk drejer sig om konkrete afgrænsede fagområder. Det kan angive, at den læring der foregår i folkeoplysning og foreningsliv generelt har en stærk almenfaglig side.

Under kompetencer er det den generelle læringsevne, der vægtes højest, og den må også siges at være den afgørende kompetence i et livslangt læringsperspektiv.

En mindre del af svarene er afkrydset med "ved ikke", men det gælder primært spørgsmål under kundskaber, som der har været størst problemer med at oversætte til tilsvarende pædagogiske betydninger i de andre nordiske sprog. Derimod er der kun få "ved ikke" under dannelse, og næsten ingen under "kompetencer". Selvom udsagnene under dannelsens elementer under interviewene blev kritiseret for at virke svære og uvante, så tydede det ikke på, at respondenterne havde svært ved at forstå dem og vurdere deres betydning. Det er værd at nævne i en tid, hvor begrebet "dannelse" og dets elementer er forsvundet fra en del af tidens læringsteori og er blevet fremmedord især inden for den instrumentelt orienterede kompetencediskurs, der dominerer den aktuelle dagorden for livslang læring.

5. Perspektiver

5.1 Den frie folkeoplysning

Som belyst i det teoretiske hovedafsnit må den frie og almene folkeoplysning hente sit værdigrundlag fra de grundlæggende idealer om menneskerettigheder og demokrati, der blev udfoldet i de europæiske oplysnings- og dannelsestraditioner, hvor oplysning og dannelse skulle skabe grundlag for frihed og folkestyre. Disse idealer fik en konstitutiv betydning for de moderne samfunds politiske forfatninger, og de repræsenterer fortsat væsentlige normer i de senmoderne samfunds selvforståelse, også i den pædagogiske tænkning.

Under de moderne samfunds udvikling trådte et nyt selvbevidst menneske ind på historiens scene, som krævede retten til i frihed at sætte mål for sit eget og det fælles liv og at opnå myndighed over sin egen historie. Det var og er oplysningens og humanismens kerne. Men det viste sig snart, at dette moderne menneske måtte optræde på flere scener under skiftende roller og med vekslende brug af fornuften.

Samfundet blev differentieret i nye relativt selvstændige områder, hvor privatsfæren og civilsamfundet henviste til en ny livsverden præget af den kommunikative fornuft, og staten og markedet henviste til en ny systemverden præget af den instrumentelle fornuft. Samtidig blev borgernes livssfærer udspaltet i roller som mennesker og medmennesker især i livsverdenens område, som medarbejder i systemverdenens område og som medborger i begge områder. Denne differentiering har på mange måder været et stort civilisatorisk fremskridt. Den har skabt rum både for et produktivt arbejdsliv, et ansvarligt medborgerligt samfundsliv og et rigt personligt liv. Men den indebærer også, at de pædagogiske idealer om myndighed og oplysning bliver mere modsigelsesfyldte, når de skal udfoldes i splittede rum med forskellige interesser i både at opretholde en effektiv systemverden og en human livsverden.

Den efter vores skøn eneste teoretiske tradition, der forsøger og evner at forholde sig til denne senmoderne udfordring for humanismens idealer, er den kritiske teori, især i den habermasianske teori om den kommunikative handlen. Det nye og særegne ved Habermas er, at han i forlængelse af Kant og Hegel ikke anser den moderne opdeling af samfundsområder, fornuftsformer og livssfærer som et problem, men derimod som et historisk fremskridt, der har skabt rum både for et produktivt arbejdsliv, et ansvarligt medborgerligt samfundsliv og et rigt personligt liv. Det kritiske perspektiv eller den konkrete utopi er ikke længere en fremtidig overvindelse eller forening af de adskilte sfærer, men en opretholdelse af deres grænser og sikring af deres balancer.

Moderne samfund kan ikke opretholdes uden, at disse udspaltninger af de menneskelige livssfærer opretholdes. Systemverdenens og livsverdenens forskellige rationalitetsformer er begge nødvendige for at sikre en moderne civilisation. Moderne udviklede samfund har eller burde have såvel en effektiv systemverden som en rig livsverden. De to verdener kan ikke undvære hinanden, men der er en tendens til, at den instrumentelle fornuft med rod i markedets og statens systemområder til stadighed søger at koloniserer den kommunikative fornuft i livsverdenen. På trods af at systemet er afhængig af en fri livsverden, fordi dens tre hovedfunktioner - at sikre kulturel mening, social solidaritet og personlig identitet - ikke kan frembringes kommercielt eller administrativt. En væsentlig forudsætning for en rig livsverden er et stærkt civilt samfund med en fri folkelig oplysning og et omfattende foreningsliv, hvor borgerne kan danne sig som mennesker og medborgere. Et samfund uden en rig livsverden ender som et fattigt samfund åndeligt og menneskeligt set. Det bliver et endimensionalt samfund, hvor samfundets livsnerve – en levende kultur, en fri offentlighed og et aktivt demokrati med frie myndige og dannede borgere – tørrer ud

Den moderne verden med dens splittelse mellem stat og civilsamfund rummer en frugtbar dualisme mellem frihed og fornuft. I staten går fornuften før friheden, i civilsamfundet går friheden før fornuften, og det skaber grundlag for individets frigørelse. Det moderne begreb om frihed rummer en indre spænding, der henviser til de moderne samfunds deling i stat og civilsamfund, hvor staten repræsenterer frihedens fælles positive dimension i form af almenviljen, mens civilsamfundet repræ-

senterer den negative frihed og individernes partikulære viljer. Med det moderne civilsamfund blev der skabt et nyt rum for den negative frihed, som udgør grundlaget for alle de individuelle friheder og politiske rettigheder i den moderne verden, for menneskerettigheder og demokrati. Den retslige sikring af den negative frihed er den nødvendige betingelse for den personlige frihed og den frie meningsdannelse, og den er også betingelsen for at videnskab, kunst og oplysning kan frigøres fra de førmoderne samfunds politiske og religiøse tvang.

Civilsamfundets frie aktiviteter og ikke mindst de kulturelle og læringsmæssige aktiviteter har deres egen værdi, og de skal ikke kun betragtes som midler til at sikre en demokratisk almenvilje i staten. De udgør et mål i sig selv som et privilegeret udfoldelsesrum for den frie humanitet. Det civile samfunds opgave er ikke kun at være vækstpunkt for demokratiet og statsborgerrollen, men også at være grobund for at danne sig som menneske og udfolde sig som medmenneske og medborger i de nære og civile sammenhænge. De store dele af de nordiske befolkninger, som gennem generationer har deltaget i folkeoplysende aktiviteter i aftenskolen, folkeuniversitetet, folkehøjskolen eller anden fritidsmæssig læring i foreningslivet vil rimeligvis frabede sig, at få rationalet af deres aktiviteter reduceret til at udgøre en sluse for demokratisk offentlighed. For denne aktivitet har for mange om ikke de fleste hovedsagligt handlet om at kunne udfolde kulturelle interesser og humane behov, som de ikke kunne få realiseret andre steder. De har erfaret, at det var i fritidens civile sammenhænge hinsides arbejdslivets nødvendige rige, at de kunne finde et samfundsmæssigt frirum til at dyrke frie humane og kulturelle interesser, der var sit eget mål og bar meningen i sig selv. For dem har de mangfoldige aktiviteter i den frie folkeoplysning og det frivillige foreningsliv været en vigtig del af det overordnede mål om at få et godt liv, hvilket al politik i sidste ende handler om at sikre rum og rammer for.

Den livslange læring må både tilgodese den teknisk-instrumentelle fornuft og den kommunikative og æstetisk-ekspressive fornuft for at sikre såvel en økonomisk effektiv systemverden som en kulturelt rig livsverden. Et senmoderne samfund og dets borgere har behov for læring i alle modaliteter og ikke, at en af dem vinder enerådende status. Der er både behov for formelle uddannelser og erhvervsrettet voksenuddannelse, som kan bidrage til en effektiv systemverden, og behov for uddannelse, folkeoplysning og foreningsliv, der kan styrke en rig livsverden. For et velfungerende samfund har ikke kun behov for opdaterede medarbejdere, men også for aktive medborgere og dannede medmennesker; og hvad der er vigtigere: Samfundets borgere, menneskene har også behov for en bredere læring, for ingen kan realisere sig selv fuldt ud i arbejdet; en aktiv, lærerig og meningsfuld fritid er en afgørende del af det gode liv.

Læring skal både ske for arbejdslivets skyld og for menneskelivets skyld. En læringsforståelse og uddannelsespolitik, der overser disse forskelle og underlægger al læring under kvalitetskravene for den instrumentelle erhvervsrettede læring, er udtryk for en reduktionisme, der både er teoretisk fejlagtig, politisk farlig og menneskeligt fremmedgørende. Den vil kun bidrage til at tilspidse konflikterne og ubalancerne mellem sfærerne. På kort sigt kan den måske øge produktiviteten i økonomien, på længere sigt vil den mindske borgernes livskvalitet og svække samfundets og kulturens reproduktion.

5.2 Den nordiske model

De nordiske lande har i det 20. århundrede været en foregangsregion for social og kulturel velfærd, menneskerettigheder og demokrati. 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 levende demokrati og et stærkt civilt samfund med en lang tradition for folkeoplysning og frivilligt foreningsliv. Som retssamfund har landene haft en meget høj sikring af såvel civile og demokratiske som sociale og kulturelle rettigheder for dets borgere.

Det har udmærket de nordiske lande, at de har evnet at kombinere en effektiv systemverden med en moderne kommunikationsbåren livsverden. En høj teknisk-instrumentel fornuft har præget både et velfungerende statsligt bureaukrati og et konkurrencedygtigt marked, samtidig med at den

kommunikative fornuft har kunnet udfolde sig i en åben offentlighed, et frit kulturliv og et progressivt uddannelsessystem og have et stærkt grundlag i det civile samfunds folkeoplysning og foreningsliv. Det særlige ved landenes modernisering, især den danske har været, at den markedsliberalistiske modernisering kom sent og uden fuld styrke. Frem til 2. Verdenskrig var landbruget stadig det dominerende erhverv, og det var præget af stærke civilsamfundsværdier fra de folkelige rørelser, højskoletraditionen og andelsbevægelsen, hvor man har stemme efter antal hoveder og ikke antal hoveder. Efterkrigstidens folkevandring fra land til by og meget hurtige industrialisering foregik under stærk indflydelse fra arbejderbevægelsens demokratiske værdier og den samtidige udbygning af velfærdsstaten. Landets modernisering og herunder udvikling af den økonomiske konkurrenceevne byggede i høj grad på, at der var tale om en blandingsøkonomi, hvor markedet ikke var den eneste ordførende.

Skiftende sociale klasser og politiske og folkelige strømninger har på forskellig vis bidraget til udviklingen. Den nordiske model blev præget både af det 20. århundredes stærke socialdemokratiske arbejderbevægelse, som var 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 oplyste enevælde, som sikrede en velorganiseret og human retsstat; og den foregående reformation, som gødede jorden for en protestantisk arbejdetik 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 studenterbevægelsen og de nye mellemlag, og som satte stærkere spor i de nordiske lande end i mange andre lande med nye græsrodsbevægelser, lokale borgerinitiativer og ikke mindst kvindebevægelsen. Frem til slutningen af det 20. århundrede evnede de nordiske lande således i en international sammenhæng at være i top 10 både med hensyn både til økonomisk konkurrenceevne, velstand, forskning, uddannelse, sundhed, grøn omstilling og til bløde værdier som ligestilling, demokratisk deltagelse, selvforvaltning, armslængdeprincipper, retspleje, fravær af korrupsion m.v.

Den nordiske models centrale kendetegn er især i Danmark de seneste årtier blevet presset af nyliberalismens markedsinteresser og de beslægtede nykonservative klasseinteresser, og Danmark er det seneste årti, hvor disse interesser har været regeringsbærende, på næsten alle områder faldet bagud og ud af de internationale top 10-lister. Vi befinder os således i en omfattende paradigme-strid mellem humanistiske og instrumentelle udviklingsstrategier, der både berører velfærdsstatens ydelser, arbejdsmarkedets forhold, civilsamfundets selvforvaltning og de uddannelsespolitiske og kulturpolitiske prioriteringer. Et forsvar for den nordiske model og de værdier, som den repræsenterer, behøver hverken at være nostalgisk eller indad skuende "nordisk-national". Det værdifulde ved de nordiske samfund henviser ikke til særlige etniske nordiske værdier, men derimod til universelle idealer om at kunne gennemføre en samfundsmæssig modernisering, der forener høj systemisk effektivitet med en stærk kommunikativ fornuft, og som kombinerer økonomisk velstand med humane og demokratiske værdier og global ansvarlighed.

En samling om at forsvare vores succesrige nordiske model mod nyliberalismens instrumentelle dagsorden kan gå på tværs af de partipolitiske skel. For krikens tyngdepunkt befinder sig ikke på en traditionel (vandret) højre-venstre akse, men snarere på en lodret dybde-akse, der har sit center i livsverden og som søger at modvirke, at samfundet falder sammen i en endimensional systemverden. En del af forsvaret for den nordiske model handler også om at forsvare og videreudvikle den nordiske kulturmodel og tradition for fri folkeoplysning, som har en bred folkelig støtte på tværs af tidens partipolitiske skel. Den humanistiske dagsorden er så rodfæstet i vores samfund, at den har muligheden for bredt at samle repræsentanter fra såvel det kultiverede konservative parti og højskolevenstre, som socialliberale radikale og liberale socialdemokrater og folkesocialister. Det er ikke nogen naturlig, at nyliberalismen får det sidste ord - heller ikke inden for folkeoplysningen.

Bilag og litteraturliste

Bilag

På projektets hjemmeside www.interfolk.dk/nova kan man finde og downloade følgende bilag

til kortlægningsopgaven:

- Spørgeskema til præsentation af mission og læringsmål for projektlederne
- Spørgeskema om læringsmål og læringsudbytte for ledere og lærere
- Spørgeskema om læringsudbytte for elever og deltagere
- Guidelines for interview af ledere og elever

til de webbaserede værktøjer til læringsvurdering

- Spørgerammens grundmodel med tre dimensioner med seks elementer og fem nøglespørgsmål
- Spørgerammens minimumsmodel med tre dimensioner, tre elementer og tre nøglespørgsmål
- Eksempel på slutdokument/læringsbevis efter besvarelse af online værktøj

De syv udgaver af det webbaserede online værktøj tillæringsvurdering kan findes på hjemmesiden: <http://partner.netschooltools.com/choose-questionnaire/>

Litteraturliste for bøger og artikler

- Andersen, Jørn Erslev (red.): *Det moderne – en bog om Jürgen Habermas*. Modtryk, 1983
- Berman, Marshall: *All that is Solid melt into Air. The experience of modernity*. Simon & Schuster, New York, 1982.
- Bernstein, Richard J. (ed.): *Habermas and Modernity*. Polity Press, 1985
- Blindum, Poul og Albert Christensen: *Udvikling af de personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet, 1996.
- Birkelund, Regner. *Frihed til fælles bedste: Om Grundtvigs frihedsbegreb*. Doktorafhandling. Aarhus Universitetsforlag, 2008;
- Bourdieu, Pierre: *Modild*. København: Hans Reitzels Forlag, 2001. [*Contre-feux 2*, 2001]
- Bourdieu, Pierre: "Utopia of endless exploitation. The essence of neoliberalism", in: *Le Monde diplomatique*. English Edition, december 1998.
- Bredsdorff, Thomas (red.): *Den radikale Holberg. Et brev og et udvalg*. Forlaget Rosinante, 1984.
- Brejtnod, Poul: *Grundbog i pædagogik. Oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*. Gyldendals lærerbibliotek, 2006.
- Bronner, Stephen Eric: *Of Critical Theory and its Theorists*. Blackwell Publishers, 1994.
- Brookfield, Stephen D.: *The power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press, 2005.
- Buur Hansen, Niels og Ove Korsgaard. "Demokrati og folkeoplysning i Norden", i: Buur Hansen, Korsgaard og Bergstedt (red.): *På kant med Europa. Om demokrati og nordisk folkeoplysning*. Nordisk Folkehøjskoleråd, 2000.
- Cohen, Jean: *Class and Civil Society: The Limits of Marxian Critical Theory*. Boston: The University of Massachusetts Press, 1982.
- Cohen, Jean: *American Civil Society Talk*. The National Commission on Civic Renewal, Working Paper #6. University of Maryland, 1997.
- Cohen, Jean & Arato, Andrew: *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, MA: First MIT Press paperback edition, 1994.

- Cohen, Jean & Arato: "Politics and the Reconstruction of the Concept of Civil Society", in: Axel Honneth (ed.): *Cultural-Political Interventions in the Unfinished Project of Enlightenment*. Cambridge: MIT Press, second printing 1997.
- Dansk Folkeoplysnings Samråd: *Realkompetenceværktøjet til gennemsyn – Forening*. DFS, 2007.
- Dewey, John: *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. The Free Press London: Collier-Macmillan 1966. (1916)
- Down, Anthony: *An Economic Theory of Democracy*. Harper & Brothers Publishers, 1957.
- Duelund, Peter (red): *The Nordic Cultural Model*. Copenhagen: Nordic Cultural Institute, 2003.
- Duelund, Peter: *The rationalities of cultural policy. Approach to a critical model of analysing cultural policy*, Notes for 3rd International Conference on Cultural Policy, d. 26. august 2004
- Duelund, Peter: *Nordic Cultural Policies, a Critical View*. København: Nordisk Kulturinstitut, 2008.
- Duvenage, Pieter: *Habermas and Aesthetics. The Limits of Communicative Reason*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- Ehrenberg, John: *Civil Society: The critical History of an Idea*. New York and London: New York University Press, 1999.
- Faure, Edgar: *Learning to be: Towards an educating society*. Paris: UNESCO, 1972.
- Friedman, Milton: *Capitalism and Freedom*. Chicago University Press; 40th Anniversary edition, 2002. (1962)
- Fukuyama, Francis: *The End of History and the Last Man*. Free Press, 1992.
- Gleerup, Jørgen: "New Public Management – nye pres på højskolen", i: Jørgen Gleerup (red.): *Voksenuddannelse under forandring*. Gads forlag, 2001.
- Giddens, Anthony: *The Third Way. The renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press, 1998. [Den tredje vej", Hans Reitzels Forlag, 1998]
- Greve, Carsten: *New Public Management*. Nordisk Kultur Institut 2002. Publikationen indgik i forskningsprojektet "Nordisk Kulturpolitik under Forandring".
- Greve, Carsten: *Den stille revolution af velfærdssamfundet: Konkurrencestrategien og Strukturreformen*. Notat udarbejdet for Ugebrevet A4, 2004.
- Grue-Sørensen, Knud: *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*. Gyldendal, København 1965.
- Grue-Sørensen, Knud: *Opdragelsens historie, bind I-III*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1964.
- Grundtvig, N. F. S.: "Rim-Brev til Nordiske Paarørende"; hvor sidste afsnit rummer strofen "Frihed for Loke såvel som for Thor!". Rim-brevet er indledningsdigtet i "Nordens Mythologi" fra 1832.
- Grundtvig, N. F. S.: "Nu skal det åbenbares". Udgør en del af Grundtvigs 73 vers lange digt, *Gylden-Aaret*, som blev trykt i *Nordisk Kirke-Tidende* i 1834. I Den danske højskolesangbog, 18. udgave, nr. 88, vers 9.
- Grundtvig, N. F. S.: *Statsmæssig Oplysning - et udkast om samfund og skole*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck i samarbejde med Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1983 (1834).
- Grundtvig, N. F. S.: "Skolen for livet og Akademiet i Soer", 1838, i N. F. S. Grundtvig: *Værker i Udvalg*, bind 4, udgivet ved Georg Christensen og Hal Koch. Gyldendal, 1943.
- Grundtvig, N. F. S.: "Folkeligheden", udgivet i Grundtvigs tidsskrift *Danskeren*, 30.8.1848. Jf. Folkehøjskolens sangbog, 17. udgave, nr. 459, vers 7, Folkeligt skal alt nu være.
- Gustavsson, Bernt: *Dannelse i vor tid*. Klim 1998 [Bildning i vår tid, 1996]
- Haas, Claus: "Jürgen Habermas: Dannelse til postnationalt medborgerskab", i: Ove Korsgaard (red.): *Poetisk demokrati. Om personlig dannelse og samfundsdannelse*. Gads forlag, 2001.
- Habermas, Jürgen: *Borgerlig offentlighed*. Informations Forlag, 2009. (The Structural Transformation of the Public Sphere. MIT Press, Cambridge, 1989) (Strukturwandel der Öffentlichkeit. Hermann Luchterhand Verlag, 1961).

- Habermas, Jürgen: *Antrittsvorlesung „Erkenntnis und Interesse“*. (Tilrædelsesforelæsning som ny leder i Frankfurt i 1965). Philosophisch-politischer Profile" Ffm. 1991.
- Habermas, Jürgen: *Knowledge & Human Interest*. Polity Press, 1987 (Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1965).
- Habermas, Jürgen: *Teknik og videnskab som 'ideologi'*. Det Lille Forlag, 2005 (Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1968).
- Habermas, Jürgen: *Theory and Practice*. Polity Press, 1988 (Theorie und Praxis. Suhrkamp Verlag, 1971).
- Habermas, Jürgen: "Die Moderne – ein unvollendes Projekt", der indgik som hans takketale ved modtagelsen af Adorno Prisen i Frankfurt i 1980. Udgivet i Jürgen Habermas: *Kleine Politische Schriften I – IV*, Suhrkamp 1981. Oversat til engelsk af Nicholas Walker med titlen "Modernity: An Unfinished Project", i Maurizio D'Entrevés and Seyla Benhabib (ed.): *Habermas and the unfinished Project of Modernity*. Polity Press, 1996. Samme essay findes i dansk udgave "Det moderne – et ufuldendt projekt", i Jørn Erslev Andersen (red.): *Det moderne – en bog om Habermas*. Modtryk, 1983.
- Habermas, Jürgen: *The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*, Polity Press 1984; *The Theory of Communicative Action. Volume 2: The Critique of Functionalist Reason*. Polity Press, 1987 (Theorie des Kommunikativen Handelns, Band 1: Handlungs-rationalität und Gesellschaftliche Rationalisierung. Suhrkamp Verlag, 1981; Theorie des Kommunikativen Handelns, Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Suhrkamp Verlag, 1981)
- Habermas, Jürgen: *Moral Consciousness and Communicative Action*. Polity Press, Cambridge 1990 (*Moralbewusstsein und kommunikativen Handeln*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1983).
- Habermas, Jürgen: *The Philosophical Discourse of Modernity*. Polity Press, 1990 (Der philosophische Diskurs der Moderne. Suhrkamp Verlag, 1985).
- Habermas, Jürgen: "Questions and Counterquestions", in Richard J. Bernstein (ed.): *Habermas and Modernity*. Polity Press, 1985
- Habermas, Jürgen: *Postmetaphysical Thinking. Philosophical Essays*. Cambridge: The MIT Press, 1992 (Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1988)
- Habermas, Jürgen: *Justification and Application*. MIT Press, paperback edition, 1994. (Erläuterungen zur diskursetik. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1991)
- Habermas, Jürgen: *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Polity Press, 1996. [Faktizität und Geltung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992].
- Habermas, Jürgen: "Further Reflections on the Public Sphere", pp. 421-457, in Craig Calhoun (ed.): *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1992
- Habermas, Jürgen: "Three normative Models of Democracy" (1993), in Benhabib, Seyla (ed.): *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princetown University Press, 1996.
- Habermas, Jürgen: *The Inclusion of the Other. Studies in Political Philosophy*. The MIT Press, Cambridge 1998. (Die Einbeziehung des anderen. Studien zur politischen Theorie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1996).
- Habermas, Jürgen: *Truth and Justification*, MIT Press paperback edition, Cambridge 2006. (Wahrheit und Rechtfertigung, Suhrkamp Verlag, 1999)
- Hansen, Mogens Herman: *Den moderne republikanisme og dens kritik af det liberale demokrati*. Historisk-filosofiske Meddelelser 100. Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab, 2007.
- Hardt, Michael & Antonio Negri: *Labor of Dionysus: A Critique of the State Form*. University of Minnesota Press, Minneapolis / London. 1994.

- Haue, Harry: "Almen dannelse: Hvorfor er den nu kommet på dagsordenen? Hvilke udfordringer møder begrebet i dag?", i: Håkon Grunnet (red.): *Uddannelsesprofil & almindannelse*, Århus Amtscenret for Undervisning, Århus Amt, 2. udgave, december 2001
- Haue, Harry: *Almindannelse som ledestjerne*. Doktorafhandling. Syddansk Universitetsforlag, 2003.
- Haue, Harry: "Almindannelse og studieforberedelse". *Uddannelse nr. 4, april 2003*
- Held, David: *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. University of California Press, 1980.
- Held, David. *Models of Democracy*. Stanford, California: Stanford University Press, 3 ed., 2006. (1987)
- Hegel, G.W.F.: *Retsfilosofi. Elementær retsfilosofi eller naturret og statsvidenskab i grundrids*. Det lille Forlag, 2004 (Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse; efter Eduard Gans' andenudgave fra 1833).
- Hermann, Stefan: *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. Learning Lab Denmark, 2002.
- Hermann, Stefan: "Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling". *Uddannelse nr. 1, januar 2003*.
- Hirsch, Joachim: *Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat*. Berlin: Id-Verlag. 1998.
- Hirsch, Joachim: "Fra fordristisk sikkerhedsstat til national konkurrencestat" i: *Grus, 16. årg, nr. 46, 1995, s. 71-84*
- HK Kommunal Østjylland og FOA Århus: *Hvad er New Public Management?* Århus, januar 2008
- Holberg, Ludvig: "Moralske Tanker", i: *Epistler og moralske tanker*. Gyldendal 1984 (1744)
- Honneth, Alex and Thomas McCarthy and Claus Offe and Albrecht Wellmer (ed.): *Philosophical Interventions in the unfinished Project of Enlightenment*. MIT Press, Cambridge, 1992.
- Honneth, Alex: *Disrespect. The Normative foundations of Critical Theory*. Polity Press 2007 (Das Andere der Gerechtigkeit, Suhrkamp Verlag 2000)
- Honneth, Alex: *Pathologies of Reason. On the Legacy of Critical Theory*. Columbia University Press, 2009 (Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie. Suhrkamp Verlag, 2007)
- Horkheimer, Max: *Critical Theory: Selected Essay*. Continuum Publishing Corporation, 1975. Især artiklen "Traditional and Critical Theory", p. 188 – 244.
- Horkheimer, Max og Theodor W. Adorno: *Oplysningens dialektik - Filosofiske Fragmenter*. Oversat af Per Øhrgaard . Gyldendal, 2. udgave, 1993. [*Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 1944*]
- Hoy, David Couzens and Thomas McCharthy: *Critical Theory*. Blackwell Publishers, 1994.
- Hulgaard, Lars: "Civilsamfund eller social kapital?: En institutionel kritik af Habermas og Putnam inspirerede samfundsteorier", i: *Dansk Sociologi, Vol 13, No 4, 2002*.
- Humboldt, Wilhelm von: *The limits of State Action*. Indianapolis: Liberty Fund, 1993 (Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Virksamkeit des Staats zu bestimmen, 1791)
- Humboldt, Wilhelm von: "Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück." In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*. Juventa-Verlag, Weinheim/München 1986. (1793)
- Ingram, David: *Habermas and the Dialectic of Reason*. Yale University Press, 1987
- Jaeger, Werner: *Paideia. The Ideals of Greek Culture*. Volume 1 – III. Translated by Gilbert Highet. Oxford University Press, Second Edition, 1986 (1933)
- Jay, Martin: *The Dialectical Imagination. A history of the Frankfurt School and the Institute of Social research 1923 – 1950*. University of California Press, 1973.
- Jay, Martin: "Habermas og modernismen", i: *Argos, nr. 7/8, 1990*

- Jeppesen, Morten Hougaard og Jens Erik Kristensen: "Den tyske Bildung og græciteteten som forbillede", i: M. B. Johansen (red.): *Dannelse*. Aarhus Universitetsforlag, 2002.
- Jessop, Bob: *The Future of the Capitalist State*. Polity Press, 2002.
- Kant, Immanuel: "Besvarelse af spørgsmålet. Hvad er oplysning", i: *Kant, oplysning, historie, fremskridt – historiefilosofiske skrifter*, Slagmark, 1993 (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, 1784)
- Kant, Immanuel: *The Metaphysics of Moral*. Hackett Publishing Compagny, Indianapolis, 1999. (Metaphysik der Sitten, 1797)
- Kant, Immanuel: *Kritik af den rene fornuft*. Det lille Forlag, 2005 (Kritik der reinen Vernunft, 1787);
- Kant, Immanuel: *Kritik af den praktiske fornuft*. Hans Reitzels forlag, 2000 (Kritik der praktischen Vernunft, 1788).
- Kant, Immanuel; *Kritik af dømmekraften*. Det lille Forlag, 2005 (Kritik der Urteilskraft, 1790).
- Keane, John: *Civil Society – Old Images, New Visions*. London: Polity Press, 1998
- Kemp, Peter: *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. Hans Reitzels Forlag, 2005.
- Kemp, Peter. "Vi må uddanne verdensborgere". Internationalisering og uddannelse, Cirius, april 2005, nr. 34.
- Kierkegaard, Søren: *Enten-Eller*, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, København, 1994 (1843)
- Kløvedal Reich, Ebbe: *I svampens hede. Krønike imod tidsånden*. København: Vindrose, 2002.
- Knudsen, Tim: *Fra folkestyre til markedsdemokrati. Dansk demokratihistorie efter 1973*. Akademisk Forlag, 2007
- Koch, Hal: *Dagen og Vejen*. Westermann, 1942
- Koch, Hal: "Ungdomsopdragelse i Nordisk demokrati", i: Hal Koch og Alf Ross: *Nordisk Demokrati*. Westermann, København, Halvorsen & Larsen, Natur och Kultur, Stockholm, 1949.
- Koch, Hal: *Hvad er demokrati?* Gyldendal 1995. (1945).
- Korsgaard, Ove: "Oplysning og demokrati", i: *Arbejdsrapport nr. 1, 1998 ved Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati*. Forskningscenter for voksenuddannelse. Danmarks Lærerhøjskole, 1998
- Korsgaard, Ove. "Demosstrategien", i: *Arbejdsrapport nr. 5, 1999 ved Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati*. Forskningscenter for voksenuddannelse, Danmarks lærerhøjskole, 1999
- Korsgaard, Ove: *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal 1999.
- Korsgaard, Ove og Lars Løvlie. "Indledning", i: R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag, 2003.
- Korsgaard, Ove: *Kampen om lyset. Dansk voksenundervisning gennem 500 år*. Gyldendal, 1997.
- Korsgaard, Ove: *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. Doktorafhandling. Gyldendal 2004.
- Korsgaard, Ove. "The Challenges of People's Enlightenment in a New Global Context", i: konference-rapporten *The right to knowledge and development liberal education in a global context*. The Nordic Council of Folk High Schools, 2005.
- Kristensen, Jens Erik: "Viljen til kompetenceudvikling", i: *Asterisk, nr. 1, 2001*.
- Kristensen, Jens Erik: "Almendannelse og studieforbereelse i kompetenceudviklingens æra", i: *Uddannelse, nr. 1, januar 2003*.
- Larsen, Jesper Eckhardt: *J.N. Madvigs dannelses tanker. En kritisk humanist i den danske romantik*. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet 2002.
- Larsen, Jesper Eckhardt. "Dannelsens partiskhed: Om Johan Nikolai Madvig", i: Joakim Garff (red.): *At komme til sig selv*. Gads forlag, 2008.

- Larsen, Svend Erik. "Globalisering og almen uddannelse – udfordring eller tilpasning?". *Uddannelse, nr. 7, 2005*.
- Larsen, Svend Erik. "Dannelse – at forandre sig og forankre sig". *Uddannelse nr. 5, maj 2003*.
- Lindman, Eduard. *Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, 1926.
- Lund, Henrik Herløv: *Nyliberalismen, velfærden og kvalitetsreformen*. Forlaget Alternativ, 2007.
- Lund, Henrik Herløv: *New Public Management - rehabilitering af markedet*. Forlaget Alternativ, august 2008.
- Lundkvist, Anders: "Dengang Nyliberalismen kom til Europa", i: *Kritisk Debat, marts 2007*.
- Lundkvist, Anders: "Liberalt demokrati", i: Anders Lundkvist (red.): *Dansk nyliberalisme*. Frydenlund, 2009.
- Lundkvist, Anders: "Den danske kapitalisme og demokratiets forfald", i: Anders Lundkvist (red.): *Dansk Nyliberalisme*. Frydenlund, 2009.
- Madsen, Mogens Ove og Jørgen Ølgaard. "Universitetsreformerne som nyliberalistisk projekt" i: P. Nielsen (red): *Økonomi og Samfund 2007*. Frydenlund 2007.
- Marcuse, Herbert: *Det endimensionale menneske*. Gyldendals uglebøger, 1969. [One-Dimensional Man, 1964]
- McCarthy, Thomas: *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. MIT Press. 1981
- Mezirow, Jack: "A Critical Theory of Adult Learning and Education", in: *Adult Education*, 1981,32 (1), p. 3 – 27
- Morrow, Raymond and Carlos Torres: *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. Teachers' College Press, 2002.
- Murphy, Mark and Ted Fleming: "The application of the ideas of Habermas to adult learning", in: Peter Sutherland and Jim Crowther (ed.): *Lifelong Learning. Concepts and contexts*. Routledge, 2006.
- Murphy, Mark and Ted Fleming (ed.): *Habermas, Critical Theory and Education*. Routledge, 2009.
- Nielsen, Henrik Kaare: *Kritisk teori og samtidsanalyse*. Aarhus Universitetsforlag, 2001.
- Nielsen, Henrik Kaare: "Emancipation eller statslig instrumentalisering?", i: Kirsten Weber (red.): *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*. Roskilde Universitetsforlag, 2002.
- Nielsen, Peter: *Nyliberalismen i det danske velfærdssamfund*. Research Paper no. 3/06. Roskilde University, 2006.
- Nielsen, Peter (red): *Økonomi og Samfund 2007*. Frydenlund 2007
- Niemelä, Seppo. "Den nordiske oplysning – om social kapital og medborgerskab: Grundtvig og andre", i: J.S.Johansen (red.): *Demos, en antologi om magt, demokrati og aktivt medborgerskab i Norden*. NVL, 2007 (2003)
- Niskanen, William A: *Bureaucracy and Representative Government*. Aldine-Atherton. 1971
- Oettingen. Alexander von: "Medborgerskab – skolens nye dannelsesopgave", i: O. Korsgaard, L. Sigurdsson, K. Skovmand (red.): *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal*, Religionspædagogisk Forlag, 2007.
- Oettingen, Alexander von: *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Doktorafhandling. Klim, 2006.
- Outhwaite, William: *Habermas – en kritisk introduktion*. Hans Reitzels Forlag, 1997(Habermas. A Critical Introduction. Polity Press, 1994)
- Pahuus, Mogens. *Holdning og spontanitet. Pædagogik, menneskesyn og værdier*. Kvan. 1997.

- Pahuus, Mogens. "Spontanitet, integration og dialog – elementer i livsoplysning og dannelse", i: Jørgen Gleerup og Niels Kayser Nielsen (red.): *Folkeoplysning, krop og dannelse*. Herning: DGI forskning., 1998.
- Rasmussen, Anders Fogh: *Fra socialstat til minimalstat*. Samleren, 1993.
- Roderick, Rick: *Habermas and the Foundations of Critical Theory*. Macmillan, 1986
- Roberts, John: *German Liberalism and Wilhelm Von Humboldt: A Reassessment*. Mosaic Press, 2002.
- Rousseau, Jean Jacques: *Afhandling om ulighedens oprindelse og grundlæggelse blandt menneskene*. Gyldendals Forlag 1996 (1754)
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile*. indledning af K. Grue-Sørensen. Borgen, 1962 (*Émile, ou De l'éducation*, 1762)
- Rousseau, Jean-Jacques: *Samfundspagten*. Rhodos 1987 (*Du contrat social*, 1762)
- Salomon, Karen Lisa: "Et nyt verdensbillede? – om realisering af selvet som aktie", i: S. Brinkmann og C. Eriksen (red.): *Selvrealisering – kritiske diskussioner over en grænseløs udviklingskultur*. Klim, 2005.
- Salomon, Karen Lisa: "Det nye arbejdsliv", i: Peter Nielsen (red.): *Økonomi og samfund 2007*. Frydenlund, 2007.
- Salomon, Karen Lisa: "Nyliberal kosmologi – åndelighed og værdibasering som arbejdspladsens teologi", i: Joek Haviv (red.): *Medarbejder eller modarbejder – religion i moderne arbejdsliv*. Klim, 2007.
- Salomon, Karen Lisa: *Selvsmål*. Gyldendal, 2007.
- Schiller, Friedrich von: *Af Menneskets æstetiske opdragelse*. Gyldendal, 1996. (Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795).
- Schindel, Bente (red.): *Kunst af lyst*. København: Kulturelle Samråd i Danmark, Huse i Danmark, Amatørernes Kunst og Kultur Samråd og Musisk Oplysningsforbund, 2005.
- Seligman, Adam B.: *The Idea of Civil Society*. Princeton University Press, 1992
- Sennett, Richard: *Det fleksible menneske, eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Højbjerg: Forlaget Hovedland, 1999 (The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism. WW Norton & Co, 1998).
- Sestoft, Carsten: "Økonomiens invasion af kulturen. Kultur som mål og middel", i: *Turbulens.net*, 2006, nr. 8
- Smith, M. K. (1996, 2000) 'Curriculum theory and practice' *the encyclopaedia of informal education*, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Somers, Margaret R.: "Romancing the Market, Reviling the State: Civil Society and the Privatization of Citizenship in an age of Social Naturalism". Forthcoming in: *The Ambiguities of Citizenship* (Colin Crouch and Klaus Eder, eds.): Oxford University Press. 1998
- Sorkin, David: "Wilhelm Von Humboldt. The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810" in: *Journal of the History of Ideas*. Vol. 44, No. 1, 1983), pp. 55-73;
- Taylor, Charles: *An Ethics of Authenticity*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1991.
- Thompson, John B. & David Held (ed.): *Habermas. Critical Debates*. Cambridge: The MIT Press, 1982.
- Tidsskriftet Politica, årgang 22, 1990, nr. 2. Temanummer om civilsamfundet.
- Tidsskriftet Social Kritik, nr. 29, 1994. Temanummer om civilsamfundet.
- Torring, Jacob: *Det stille sporskifte i velfærdsstaten*. Aarhus Universitetsforlag, 2004.
- Vind, Ole: *Grundtvigs historiefilosofi*. Doktorafhandling. Gyldendal, 1999.
- Vodsgaard, Hans Jørgen: *Højskoleånd og arbejdsliv. Rapport om højskolen og et nyt kompetencesystem for voksenuddannelser*. København: Folkehøjskolernes Forening i Danmark, 1997.

- Vodsgaard, Hans Jørgen: *Den særegne højskole. Idegrundlag og tradition*. København: Folkehøjskolerne Forening i Danmark, 2000.
- Vodsgaard, Hans Jørgen: *Højskole til tiden – en udredning om de unges trang, regeringens ønsker og højskolens ærinde under senmoderne vilkår*. København: Folkehøjskolerne Forening i Danmark, 2003.
- Vodsgaard, Hans Jørgen: *Da dannelsen gik ud. En kortlægning af det almene sigte i nordisk folkeoplysning og foreningsliv*. Interfolks Forlag, 2. oplag, 2009.
- Vodsgaard, Hans Jørgen: *Den frie kultur – paradigmestrid om læring, kunst og civilsamfund*. Interfolks Forlag, 2010.
- Weber, Max: *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. Nansensgade Antikvariat, 1998 (Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, 1904).
- Wellmer, Albrecht: *Endgames: The Irreconcilable Nature of Modernity*. Cambridge: MIT Press, 1998 (Endspiele: Die unversöhnliche Moderne, Suhrkamp Verlag 1993).
- Wellmer, Albrecht: *The Persistence of Modernity: Essays on Aesthetics, Ethics, and Postmodernism*. Cambridge: MIT Press, 1998.
- Wiedemann, Finn: "Personlige kompetencer. Baggrund, tendenser og udfordringer", i: Alexander von Oettingen og Finn Wiedemann (red.): *Mellem teori og praksis*. Syddansk Universitetsforlag, 2007.
- Rolf Wiggershaus: *The Frankfurt School. Its History, Theories and Political Significance*. Political Press, 1994 (Die Frankfurter Schule. Carl Hanser Verlag, 1986);
- Winther-Jensen, Thyge: *Kompetence og livslang læring – om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*. DPU's arbejdsrapporter om kompetencemåling. DPU, 2003.
- Yeaxlee, Basil: *Lifelong education. A sketch of the range and significance of the adult education movement*. London: Cassell, 1929.
- Øhrgaard, Per: "Goethe og dannelsen", i: *Uddannelse*, nr. 4, april 2003.

Konventioner, erklæringer, rapporter, love m.v.

(Ordnet efter organisationsniveau og derefter kronologisk)

Danske ministerier

- 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
- Undervisningsministeriets læseplansudvalg 1960-61: Den Blå Betænkning. *Undervisningsvejledning for Folkeskolen*, udsendt af som følge af Folkeskoleloven 1958. Betænkning nr. 253, 1960.
- Lov om Folkeskolen af 26. juni 1975. Finn Suenson Forlag 1975.
- Bemærkningerne til "forslaget til lov for frie kostskoler af 21. april 1993".
- Finansministeriet: Rapport fra udvalget om voksen- og efteruddannelse. Finansministeriet 1994.
- Undervisningsministeriet: om *Udvikling af de personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*, 1996
- Undervisningsministeriet: *Om et nyt parallelt kompetencesystem for voksenuddannelser*, 1996
- Undervisningsministeriet: Oplæg til *Videreuddannelsessystemet for voksne* fra 1997
- Finansministeriet: *Kvalitet i uddannelsessystemet*, 1998
- Lov om korte videregående uddannelser (erhvervsakademiuddannelser). LOV nr 1115, 29/12/1997
- Arbejdsministeriet, Undervisningsministeriet og Finansministeriet: *Mål og midler i offentligt finansieret voksen- og efteruddannelse*, 1999
- Forslag til lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). Fremsat den 16. december 1999 af undervisningsministeren (Margrethe Vestager)

Lov om mellemlange videregående uddannelser. LOV nr 481 af 31/05/2000

Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser. LBK nr 183 af 22/03/2004

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

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

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

Regeringen: *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer, kort udkast til globaliseringsrådet*. Regeringen, marts 2006

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

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

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1049 af 28/08/2007

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

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

Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven) LBK nr 791 af 24/07/2008

Nordisk Ministerråd, Nordisk Råd og Østersørådet

Nordisk Ministerråd: *Nordisk samarbejde i en ny tid*. Reformrapport 1995.

Nordisk Ministerråd: *Nordisk løft for voksnes læring: Rapport fra arbejdsgruppe oppnevnt av utdannings- og forskningsministrene*. TemaNord 2000:569. København: Nordisk Ministerråd, 2000.

Nordisk Ministerråd: *Norden som foregangsregion for udvikling af menneskelige ressourcer. Strategi for nordisk uddannelses- og forskningssamarbejde*: Nordisk Ministerråd 2000.

Nordisk Råds Kultur- og Uddannelsesudvalg: *Norden som foregangsregion for udvikling av menneskelige ressourcer. Strategi for nordisk utdannings- og forskningssamarbeid 2005–2007*. Kultur- og Uddannelsesudvalgets betænkning, 2003

Nordisk Ministerråd: *Norden som foregangsregion for udvikling av menneskelige ressourcer*. Ny strategiplan for 2005-2007, juni 2004.

Nordisk Ministerråd: *Norden i en ny tid: Viden, dynamik og samarbejde*. Det danske formandsprogram 2005.

Kultur- og uddannelsesudvalget i Nordisk Råd *Sammenfatning af Nordisk Råds høring om kulturreformen* - afholdt den 17. april 2009 på Christiansborg, 10. juni 2009

EF/EU

The European Commission: *Growth, Competitiveness and Employment*. White Paper 1993. [Vækst, konkurrence og beskæftigelse. Udfordringer i og veje til det 21. århundrede, Hvidbog 1993]

The European Commission: *Education and Training. Towards the Learning Society*. White Paper 1995. [Undervisning og læring. På vej mod det kognitive samfund. Hvidbog 1995].

- Det Europæiske Råd: Luxemburg-erklæring om en europæisk beskæftigelsesstrategi. November 2007. (der indeholdt den arbejdsdefinition af livslang læring, der blev benyttet i Memorandum om Livslang læring, 2000).
- Det Europæiske Råd: *Lissabon-erklæringen*, Marts 2000
- Europa-Parlamentet, Rådet og Kommissionen: Den Europæiske Unions Charter om grundlæggende rettigheder, vedtaget i 2000
- The European Commission: Memorandum on Lifelong Learning, Nov. 2000. (Memorandum om livslang uddannelse, nov. 2000)
- Finnish views on the memorandum on lifelong learning, Finnish Views, June 2001
- Report on the national consultation in Denmark about the European Commission's memorandum on lifelong learning. Danish report on the national consultation, June 2001
- 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.
- The Swedish Ministry of Education and Science: The Debate on the Commission's Memorandum on Lifelong learning, June 2001
- The Swedish Ministry of Education and Science: Views of Ministers concerning the Commission's Memorandum on Lifelong Learning, July 2001
- Memorandum on Lifelong Learning*, Report from Norway. Ministry of Education, Research and Church affairs, Oslo July 2001
- Memorandum on Lifelong Learning*. Report from Iceland. The Ministry of Education, Science and Culture. Report from Iceland, Reykjavík July 2001
- Resolution adopted by the European Trade Union Confederation Executive Committee – 13/14 June 2001, Brussels – on the Commission Memorandum on Lifelong Learning.
- 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
- 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
- Summary and analysis of the feedback from Civil Society as part of the consultation on the Commission's Memorandum on Lifelong learning, November 2001
- Resolution adopted by the European Trade Union Confederation Executive Committee – 13/14 June 2001, Brussels – on the Commission Memorandum on Lifelong Learning.
- The European Commission: The concrete future objectives of education and training systems. Report 2001 (Uddannelsessystemernes konkrete fremtidige mål. Rapport 2001.
- The European Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. [Realiseringen af et europæisk område for livslang læring. Meddelelse, nov. 2001).
- The European Commission: En fælles europæisk formular for curricula vitæ. Henstilling 2002
- Working Group B: Implementation of "Education and training 2010" workprogramme. Key competences for lifelong learning. A European reference Framework., November 2004.
- Forslag til Europa-Parlamentet og Rådets henstilling om nøglekompetencer for livslang læring. Bruxelles, den 10.11.2005. 2005/0221 (COD).
- The European Parliament and the Council: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006/962/EC. (Parlamentet og Rådet: Henstilling af 18. december 2006 om nøglekompetencer for livslang læring. 2006/962/EF).
- EQF, European Qualification Framework. Adopted by the European Parliament and Council on 23 April 2008

Andre internationale fora

Den amerikanske Uafhængighedserklæring fra 1776. [The United States Declaration of Independence. Adopted by the Second Continental Congress on July 4, 1776]

Den franske Menneskerettighedserklæring fra 1789. Vedtaget af Nationalforsamlingen, 1789

FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne fra 1948

Den europæiske Menneskerettighedskonvention fra 1950

OECD: *The Welfare State in Crisis*. Paris 1981

OECD: *Public Management Development*, 1990

OECD: *Lifelong Learning for All*. Paris 1996

Delors, Jacques: *Learning: the Treasure Within*. Unesco 1996

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

OECD: *Education Policy Analysis*. Paris 2001