

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Indholdsfortegnelse | 1 |
| Indledning | 2 |
| Problemformulering | 3 |
| Afgrænsning/metode | 3 |
| Den uddannelsespolitiske baggrund for livslang læring | 3 |
| Hvad mener EU med begrebet “Livslang læring” | 5 |
| Human capital | 6 |
| Uddannelsesekspansion | 8 |
| Souci de soi som teknikker | 9 |
| Konklusion og perspektivering | 11 |
| Litteraturliste | 14 |

Indledning

I EU's memorandum om livslang læring slås der til lyd for, at livslang læring bl.a. skal fremme det aktive borgerskab og befolkningens beskæftigelsesegnethed samt forhindre social eksklusion. Dette er en interessant problemstilling da jeg netop arbejder med socialt ekskluderede unge.

Jeg arbejder på en afdeling med 8 elever i alderen fra 16 til 22 år, som har forskellige udviklingsmæssige forstyrrelser, indlæringsproblemer og sociale og psykiske vanskeligheder. Det er kendetegnende for vores elever at deres skolegang har været mangelfuld og fyldt med personlige nederlag, og de har alle svært ved at have et normalt arbejde. Et af EU's vigtigste mål er at fremme beskæftigelsesegnetheden hos befolkningen¹. Dette kan få mig til at spørge: Er eleverne "rigtige" borgere hvis de ikke har lønarbejde? Hvordan vil principperne for livslang læring indgå i deres liv hvis de har svært ved at lære?

Vi benævner ofte de unge som elever, da elev kommer fra det franske ord "élève" som betyder at løfte. Vores intentioner på afdelingen er at løfte de unge til at være personer, der fungerer i sociale sammenhænge. Vi arbejder med læring, dannelse og demokrati i forhold til de unge. Vi hjælper dem til at komme i beskæftigelse og til at få en meningsfuld hverdag, hvad enten det er indenfor eller uden for det almindelige arbejdsmarked.

På døgninstitutionsområdet er personlig udvikling og selvudvikling i fokus, og pædagogernes arbejde er at ville noget med nogen. Selvudviklingen ydrestyres ved hjælp af møder, statusrapporter og handleplaner, og resultatet af selvudviklingen udformes i ressourceplaner til at være kvalifikationer som eventuelt kan bruges i erhvervsøjemed.

Livslang læring er som udgangspunkt en ideel og smuk tanke. De tanker der er bag EU-memorandummet rummer nogle fine intentioner om et bedre liv for alle, men er virkeligheden også sådan? Kan vores elever tage imod livslang læring, eller er deres udsigt bare at ryge ned i en højere matchgruppe? Jeg vil se på hvordan og om livslang læring gavner den elevgruppe, jeg arbejder med.

I EU's memorandum står der skrevet at: Mennesker har frihed til at vælge forskellige livsstile, men har også ansvaret for at forme deres eget liv². Det får mig til at se på hvordan mine elever har frihed til at vælge livsstil, og hvordan de tager ansvaret for at forme deres eget liv.

Vi har et ønske om at opdrage vores elever så de opnår frihed. Vi praktiserer en form for adfærdsregulering, hvor der forventes noget ganske bestemt af det enkelte menneske, ikke alene som elev, men som menneske, hvor et bestemt adfærdsmønster er at foretrække frem for andre. Her kan man så spørge om ikke den påståede frihed, man mener, kommer til udtryk i frasen "ansvar for egen læring", ikke slår om i disciplinering. I det ligger der et paradoks: på den ene side disciplinering i form af læring og på den anden side frihed. Pædagogik handler derfor om livslang læring og frihed.

¹ EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s.5

² EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s.7

Menneskelig værdighed er bl.a. forbundet med muligheden for at kunne tage frie valg. Den form for frie valg, som jeg tænker på, handler ikke om et valg, der er taget på baggrund af usynlig tvang. Jeg oplever at der i EU's memorandum er et dilemma, når man på den ene side taler om friheden til at vælge selv og i samme linie pointerer at man har ansvar for at forme sit eget liv. Vi lever i et samfund der er orienteret mod vækst og mod den "managementkonsulentopfattelse", at man ikke er et ordentligt, sundt menneske, hvis man ikke vil forandre sig, så det passer ind i pædagogernes gebet. Jeg vil i opgaven se på livslang læring som en disciplinering.

Der er som sagt to problemstillinger i EU-memorandummet som jeg vil fokusere på i denne opgave. Den første er EU-memorandumets vigtigste formål, nemlig at fremme beskæftigelsesegnheden. Den anden er det, som Knud Illeris³ vil betegne som "problematikken tvang eller trang til livslang læring", og her vil jeg bidrage til synliggørelsen af de relativt usynlige magtrelationer og på den måde skabe et billede af, hvordan livslang læring kan være et udtryk for en skjult magtrelation.

Problemformulering

Gavner livslang læring de unge på døgninstitutionen? Kan EU's memorandum's mål om at fremme beskæftigelsesegnheden opfyldes ved hjælp af livslang læring for disse unge?

Hvorledes kan livslang læring anskues som en disciplineringsform, og hvad er dens konsekvenser?

Afgrænsning

Jeg vil afgrænse opgaven på følgende måde: Jeg vil gennemgå to vinkler på EU's memorandum:

- Livslang læring ud fra et uddannelsessociologisk historisk perspektiv – hovedsagelig ved hjælp af Erik Jørgen Hansen.
- Jeg vil se på hvordan EU's memorandum i livslang læring anvendes som skjult magtform i relation til selvdisciplinerings teknikker ud fra et Foucaultsk optik.

Den uddannelsespolitiske baggrund for livslang læring

Jeg vil her beskrive den samfundsmæssige baggrund for livslang læring. Dette vil jeg ved kort at se på de uddannelsespolitiske mål siden 50-erne samt at se på, hvordan de overordnede samfundsmæssige forhold i dag bestemmer rammerne for livslang læring.

Den politiske baggrund⁴ for livslang læring har ændret sig gennem det 20 århundrede. De borgerlige har set uddannelse som mål til at fremme den økonomiske vækst, mens venstrefløjten og socialdemokratiet har ønsket reel lighed dvs. et ønske om lige andel af samfundets uddannelsesressourcer. I 1950-erne og 60-erne var det således det uddannelsespolitiske mål at fremme den økonomiske vækst. Da begrebet livslang læring blev lanceret af UNESCO i 60-erne, var ideologien overvejende humanistisk. Dette blev fulgt op med den daværende undervisningsminister Ritt Bjerregårds udgivelse af U90 i 1978, hvor formålet var, at uddannelse skulle formindske uligheder og forskelsbehandling. Da

³ Carsten Nejst Jensen(red)(2005) Voksnes læringsrum Billesø & Baltzer s. 8

⁴ Lotte Rahbek Schou (2001) Demokrati og livslang læring. Gads Forlag s. 9 - 10

UNESCO igen i 90-erne tog begrebet livslang læring op, kom idéerne tilbage fra 50-erne, angående human capital, op igen. I EU memorandummet er der både et humanistisk aspekt og et samfundsmæssigt aspekt, da de to vigtigste mål for livslang læring er følgende: *fremme af aktivt medborgerskab og fremme af beskæftigelse*⁵. Det aktive medborgerskab er en berigelse af vores personlige tilværelse og kan ses som et resultat af en humanistisk tankegang. For beskæftigelsesegnethedens vedkommende er der tænkt på økonomisk vækst og effektivitet, og er derfor en samfundsmæssig tankegang med human capital for øje.

I dag lever vi i en tid, hvor globaliseringen har grebet om sig, og hvor uddannelserne skal omstille sig til at imødekomme de udfordringer, som videnssamfundet og arbejdsmarkedet efterspørger.

Lars Qvortrup betegner den nuværende samfundsstruktur som, ”*det hyperkomplekse samfund*”,⁶ hvor vi er gået fra at være et industrisamfund til et højteknologisk samfund. Denne samfundsudvikling stiller store krav til den enkelte borger omkring omstillingsparathed, da udviklingen går stærkt. Som memorandummet nævner⁷: ”*Uddannelse i bredeste forstand er nøglen til at lære at forstå*”. Derfor er livslang læring kommet på dagsordenen og regnes for vigtig i denne tid.

Jarvis nævner⁸ at EU’s udtrykte intentioner er at skabe et samfund, der er konkurrence-dygtigt på verdensplan, og her er der en synergi mellem den globale kapitalisme og EU.

Neoliberalismen betegner et skift i rationalitet i forhold til velfærdsstaten og nye disciplineringsformer, strategier og mål for styring⁹. Ideer som ”ansvar for egen læring” hører ind under disciplinerings-teknikker. Jeg vil komme tilbage til de teknikker der kan udspringe af en neoliberalistisk politik.

I Information den 4/5 2006 står der, at vi har den laveste ledighed i 30 år. Der er en begyndende flaskehalsproblematik, og det åbner op for, at der er flere der skal uddanne sig, og der er brug for flere mennesker. Dette kan vise sig at være vores elevers held, hvis man vil ofre den nødvendige uddannelse på de svageste i samfundet.

Jeg ser livslang læring som et træk i den globaliserede verden vi lever i, som er kendetegnet ved øget kompleksitet. De fleste unge befinder sig tilsyneladende godt i vores hyperkomplekse samfund med de mange valgmuligheder, mens en mindre gruppe har svært ved at håndtere den manglende struktur. Paradokset er hermed, at mens de fleste unge har uanede muligheder, er der andre unge – de udsatte unge – der oplever mulighederne som u-muligheder og dermed får det endnu sværere.

⁵ EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s.5

⁶ Lars Qvortrup(2004) Det vidende samfund. Forlaget Unge Pædagoger s. 49

⁷ EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s.5

⁸ Knud Illeris og Signe Berri (2005): Tekster om voksenlæring. Roskilde Universitetsforlag s. 275

⁹ <http://www.leksikon.org/art.php?n=1843>

Hvad mener EU med begrebet “Livslang læring”

Jeg vil her se på hvordan EU’s memorandum definerer livslang læring, og hvad der ligger bag begrebet. Når man i dag taler om livslang læring, hvilke ideer, tanker, overvejelser og beslutninger ligger der bag, og hvordan påvirker livslang læring mine elevers liv på døgninstitutionen?

I EU’s memorandum defineres begrebet som “al målbevidst læringsaktivitet, som man løbende deltager i med henblik på at forbedre sin viden, sine færdigheder og sine kompetencer.”¹⁰

I memorandummet pointeres det at alle bør have mulighed for at følge åbne veje til læring. Der arbejdes med tre grundlæggende læringsaktiviteter¹¹:

1. Formel læring. Den foregår på uddannelsesinstitutioner og fører til anerkendte eksamensbeviser.
2. Ikke-formel læring. Den er kendetegnet ved, at man normalt ikke får eksamensbevis. Det kan f.eks. være den læring de unge får på døgninstitutionen og den, jeg modtager på min arbejdsplads.
3. Uformel læring. Denne form for læring er ikke bevidst læring. Det er f.eks. når man lærer, hvordan man skal opføre sig i en gruppe ved at følge gruppens eksempel, eller når man opsuger indtryk og erfaringer. Den læringsform er meget brugt på døgninstitutionen.

Memorandummet giver umiddelbart rum for alle mennesker, og den har smukke intentioner om et bedre liv for alle. Ved at medtage ikke-formel og uformel læring kommer memorandummet til at inkludere vores elever, som alle har haft svært ved at modtage en formel læring. De enkelte der har forsøgt med en formel læring enten via 9. klasse eller social- og sundhedshjælperuddannelsen, har ofte forbundet den formelle læring med noget negativt, hvor det primært har givet dem en fornemmelse af, at de er anderledes og ikke er eller kan blive gode nok. En af vores elever følte sig så anderledes end andre normale unge, så da han skulle til 9. classes terminsprøve i den lokale skole, blev han nødt til at sidde i et rum for sig selv. Presset var så hårdt for ham, og han var bange for at hans tourette-syndrom, som i hans tilfælde er vokale tics, hvor han kommer med ufrivillige frække og seksuelle ord, skulle komme til udfoldelse. Så man kan sige at den formelle uddannelse er med til at få dem til at føle sig som marginaliserede personer. Spørger man mine elever om de er interesserede i livslang læring, vil de synes man er idiot; nu er de over 18 år og så må de selv bestemme. Vores elevers største problem er at de har sociale og psykiske problemer, og derfor er den uformelle og den ikke-formelle læring meget vigtig, da det er socialpædagogisk støtte de har brug for.

Der har været stor diskussion om brugen af de 3 forskellige læringsaktiviteter. Kritikken går ifølge Illeris¹² på at det kan være svært at skelne mellem de tre læringsaktiviteter – specielt imellem uformel og ikke formel læring. Illeris pointerer også vigtigheden¹³ af, at der også ligger økonomiske hensyn i at skelne mellem formel og uformel læring, da

¹⁰ EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s.3

¹¹ EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s 8

¹² Knud Illeris og samarbejdspartnere(2004):Læring i arbejdslivet. Roskilde universitetsforlag, s 83

¹³ Knud Illeris og samarbejdspartnere(2004):Læring i arbejdslivet. Roskilde universitetsforlag, s 84

der med held kan overflyttes meget af den læring, som normalt forgår på skoler til arbejdslivet. Men hvis den uformelle/ikke formelle læring står for kompetenceudviklingen på arbejdsmarkedet og bliver betalt af arbejdsgiveren, er dem uden arbejde på det nærmeste udelukket fra at få denne chance. Det er i modstrid med memorandummet¹⁴, hvor det hedder at livslang læring skal være for alle, og uddannelsessystemerne skal tilpasse sig den enkeltes behov.

Den formelle læring har altid været i høj kurs inden for arbejdsmarkedet. Kvale formulerer ligefrem en hypotese som lyder¹⁵: ”Karakterarbejdet i skolen kvalificerer eleverne til erhvervslivets lønarbejde”, så jo mere uddannelse jo højere karakter, og der er her sket en uddannelsesekspansion inden for de seneste år. Hvad årsagen er til dette, vil jeg beskrive i næste afsnit.

Human capital

Hvorfor er uddannelsesekspansionen så markant i den tid vi lever i?

Moderniteten er kendetegnet ved den voldsomme hastighed, hvormed samfundet forandrer sig. Der er sket en uddannelsesekspansion de sidste 40 år. Uddannelse er blevet ”et must” i vores samfund. Det generelle uddannelsesniveau er steget, og det medfører at man må have mere uddannelse for at nå det samme sociale niveau. Staf Callewaert sammenfatter det således¹⁶: ”Uddannelsesstigen står på mosejord. I takt med at man kravler langsomt op, vil stigen synke langsomt i jorden”. Det vil sige at der er større og større krav – selv for vores elever, der ikke har nogen uddannelse. Job som pedelmedhjælper, gårdskarl, lagerarbejder – job vi i nogle tilfælde har kunnet få vores elever til at udføre – bliver sværere og sværere for dem at få. De skal ofte igennem en formel eller ikke-formel uddannelse for at bestride det samme job. For pædagoguddannelsen kan man se, at man har indført professionsbacheloren for pædagoger, og måske vil en PD-uddannelse for pædagoger i fremtiden blive et krav for at kunne udføre det arbejde vi har i dag.

Anders Fogh Rasmussen har i folketingets åbningstale den 4. oktober 2005 givet opskriften på succes i Danmark: Vi skal være indstillet på at uddanne os hele livet, fordi vi skal opnå verdens bedste konkurrenceevne. Ifølge Ove K. Petersen¹⁷ ønsker politikerne, at pædagogikken skal sikre dansk økonomis konkurrenceevne, og det kan opleves som om vi forlader et mere humanistisk velfærdssamfund til fordel for en decideret konkurrencestat. Henning Salling Olesen udtaler ligefrem¹⁸: ”Livslang læring er et uægte barn af en humanistisk dannelses- og frigørelsesforestilling, der af demokratisk tilbøjelighed søges almengjort og bredt ud til alle, og en kapitalistisk konkurrencebestræbelse, som prøver på at fastholde den rige verdens relative fordele ved at satse bredere på de menneskelige potentialer i vores del af verden”.

Der er flere måder man kan forklare denne uddannelsesekspansion på, da der er forskellige teorier om uddannelsernes samfundsmæssige betydning. I sin bog ”Uddannelsessy-

¹⁴ EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s 8

¹⁵ Knud Illeris: (1999) Læring. Roskilde Universitetsforlag s.150

¹⁶ Søren Gytza (red) (2000) Pædagogiske praktikker. Om fornuften i skolegørelsens ufornuft. PUC, Viborg s. 212

¹⁷ Universitetsmagasinet Asterisk. Danmarks pædagogiske universitet nr. 28 april – maj 2006 s. 20- 21

¹⁸ Henning Salling Olesen. Pædagogikken som kritisk instans – myte eller virkelighed? Nordisk pædagogik 4/ 2002 s.219

systemerne i sociologiske perspektiv” beskriver Erik Jørgen Hansens begrebet ”human capital”.

”Human capital”¹⁹ refererer til den kendsgerning, at mennesker kan investere i sig selv ved at gennemføre uddannelser²⁰. Human capital satser på uddannelse, der giver en øget indkomst og på, at uddannelse øger en ”arbejders” produktivitet. Tilhængere af human capital begrundet deres teori med, at indkomsten i gennemsnit er højere jo længere uddannelse man har²¹. Human capital spiller en stor rolle, fordi mange politikeres – og også EU’s memorandum – værdigrundlag er beslægtede med human capital.

Ifølge EU’s memorandum er der to vigtige mål for livslang læring: fremme af aktivt medborgerskab og fremme af beskæftigelsesegnheden²². Disse er afhængige af, at man har tilstrækkelig tidssvarende viden og færdigheder til at deltage i og bidrage til det økonomiske og sociale liv. Altså: EU’s memorandum støtter uddannelsesekspansionen ud fra tankegangen human capital som værende et svar på samfundets teknologiske behov – en nødvendighed for samfundet. Dette på trods af, at den samfundsøkonomiske gevinst ved uddannelsesekspansionen ifølge Erik Jørgen Hansen ikke er sandsynliggjort²³.

Spørgsmålet må så være, om det er døgninstitutionens opgave at skabe ”kariereorienterede” elever, der forener deres identitet med virksomhedens identitet, som måske kan være at være pedelmedhjælper? Man kan få indtryk af, at man under dække af at ville eleverne det bedste i sidste ende tænker på effektivisering og økonomisk vækst.

At udvikle elevernes menneskelige ressourcer gennem en formel eller uformel læring kan ses som en magtform, der måske ikke er nær så tydelig og direkte som autoritets-håndhævelse, men som på anden, mere diskret vis, søger at påvirke vores elever i en bestemt retning. Det er en magtform som søger at udnytte menneskelige ressourcer, samtidig med at den mindsker modstanden i mod sig – bl.a. ved at knytte sig til en humanistisk, optimistisk retorik om personlig udvikling.²⁴

Grundideen indenfor human capital er, at de menneskelige ressourcer kan og skal udnyttes bedre. Det kan ske ved at vores elever udvikler nogle nye kompetencer i retning af at kunne indgå i dialog og være åben overfor forandring – en udvikling der ses som værende til gavn for et evt. fremtidigt job for vores elever.

¹⁹ Erik Jørgen Hansen (2003): Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv: Hans Reitzels Forlag, s 35

²⁰ Erik Jørgen Hansen (2003): Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv: Hans Reitzels Forlag, s36

²¹ Erik Jørgen Hansen (2003): Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv: Hans Reitzels Forlag, 37

²² EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s 5

²³ Erik Jørgen Hansen (2003): Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv: Hans Reitzels Forlag, s 40

²⁴ Jeg beskriver nærmere magtformer under afsnit ”Souci de soi som teknikker”.

Uddannelsese ekspansion

En anden og modsat rettet teori kommer fra den engelske sociolog Margaret Archer, som i mange år har forsket i udviklingen af uddannelsessystemer. Hun konkluderer²⁵, at ”væksten i uddannelsessystemet er hvad ingen ønskede, og den var slet ikke nødvendig”. Hun kritiserer bl.a. human capital for at ignorere, at uddannelsessystemet er et – idet mindste delvis – autonomt element i samfundsstrukturen.

Hun deler uddannelsessystemernes udviklingsforløb i tre faser:

1. *Take-off-fasen*: Væksten er bestemt af udbuddet af uddannelser
2. *Vækstfasen*: Uddannelsessystemet bliver selv et marked, som efterspørger og ansætter sine egne produkter. Flere af samfundets sektorer inddrages.
3. *Inflationsfasen*: Uddannelsessystemet lever sit eget liv.

Archer mener at vi befinder os i den sidste fase. Uddannelsessystemerne lever deres eget liv, og dem der har allermest glæde af denne uddannelsese ekspansion, er dem med de højeste uddannelser, da deres eksaminer udmøntes i en højere indtægt.

Archer mener, at uddannelsessystemet tolker udviklingen som om befolkningen ønsker mere og mere uddannelse, selvom det er en indbygget del af systemet selv, der definerer succes: Hvis du vil være noget i samfundet, må du have mere uddannelse. Det er en selvforstærkende proces. Der opstår en uddannelsesindustri. Dem med lange og fine uddannelser får jobbene. Uddannelse bliver vigtig.

Ud fra det Archer siger, tolker jeg, at livslang læring er uddannelsessystemernes kapital, og meget af det spil der foregår i den henseende handler i virkeligheden om kampen om eleverne. Hvem beslutter på vores egen døgninstitution, hvor meget man skal lære eleverne. Hvor er grænsen? Døgninstitutionen er også et autonomt element i samfundsstrukturen, og vi har vores økonomiske interesse i fortsat at have elever på institutionen. Når jeg i flere år har forsøgt at lære mine elever at lave mad, og de alligevel ikke kan, fortsætter jeg gerne min træning vel vidende, at de aldrig lærer det.

At uddannelsessystemet lever sit eget liv benævner Erik Jørgen Hansen som ”gøgeungeeffekten”²⁶. I en undersøgelse af arbejdsmarkedet i Holland i perioden fra 1960 til 1990 viser det sig, at personer med lange uddannelser går ind i jobs, som hidtil fuldt ud har kunnet bestrides af personer med kortere uddannelser.

Samfundet i dag er et samfund hvor flere kommer i uddannelse. Til flere og flere jobs kræves der en uddannelse, og princippet livslang læring fra vugge til grav er en realitet. De højtuddannede skubber de kortuddannede ud, og mine elever som ingen uddannelse har, får sværere og sværere ved at få et job. Det er med til at øge polariseringen i samfundet, og det gør, at bl.a. vores elever måske er dårligere stillet end nogensinde før. Så en satsning på livslang læring er måske, som Archer siger, en støtte til uddannelsesindustrien og dem, der i forvejen er gode til at læse.

²⁵ Erik Jørgen Hansen (2003): Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv: Hans Reitzels Forlag, s 47

²⁶ Erik Jørgen Hansen (2003): Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv: Hans Reitzels Forlag, s 90

Erik Jørgen Hansen mener at²⁷ grunden til, at uddannelsesniveaet øges for hver generation er, at hver generation af egen interesse er nødsaget til at uddanne sig mere og mere for ikke at blive dårligere stillet end de forudgående generationer.

De veluddannede uddanner sig endnu mere for at distancere sig til dem nedenunder. Der kommer en statuskonkurrence, og uddannelsesinflationen giver forklaringen på, hvorfor eliten har kunnet beholde deres fortrin i konkurrencen²⁸.

Ifølge Erik Jørgen Hansen kan man betvivle, at der i de højt udviklede lande kan ses nogen sammenhæng mellem en stigning i befolkningens uddannelsesniveau og en positiv økonomisk udvikling.²⁹

Ud fra dette mener jeg, at man med fordel skulle satse på uddannelse til de svageste og mindst ressourcestærke i samfundet i stedet for at give i forvejen veluddannede folk mere uddannelse.

Souci de soi som teknikker

Foucault anvender udtrykket *Souci de soi*, som kan oversættes med ”omsorg for selvet”. Begrebet har mange nuancer, og jeg mener man kan tolke det som den selvdisciplineringsstrategi, der kan ligge i memorandummet, når der står skrevet, at de har frihed til at vælge, men også ansvar for at gøre det. Jeg vil komme ind på selvdisciplin og på hvordan italesættelsen af livslang læring indgår på institutionerne.

Foucault mener at magt er en type teknikker, en række hverdagsagtige praksisser. Det er magtformer som gør individerne til subjekter³⁰. Ifølge Foucault skal subjektivering forstås på to måder. For det første betyder det underkastelse, dvs. at objektet bliver genstand for de andres kontrol. For det andet betyder det, at man er bundet til sin identitet gennem bevidsthed om denne³¹. Et individ kan blive udråbt til subjekt i en bestemt diskurs. Subjektivation kaldes det, når individet ikke blot er gjort til subjekt, men også vil være det.

Livslang læring er umiddelbart ikke noget der tiltrækker mine elever. Hvordan får man så motiveret eleverne til at tage ansvar for egen læring? Ifølge Åkerstrøm har Per Revsted i sin bog *Motivationsarbejde*, givet svaret på det: Det gør man ved at pædagogen har et positivt menneskesyn og troen på, at vores elever inderst inde gerne vil lære. På den måde forskydes forskellen fra at være ikke motiveret og motiveret til en forskel mellem at være ikke motiveret til at være latent motiveret. Og dermed har vi fundet en udvej på problemet. Vi har her subjektiveret vores elever til at være latent motiverede.

²⁷ Erik Jørgen Hansen (2003): *Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv*: Hans Reitzels Forlag, s 44

²⁸ Erik Jørgen Hansen (2003): *Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv*: Hans Reitzels Forlag, s 46

²⁹ Erik Jørgen Hansen (2003): *Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv*: Hans Reitzels Forlag, s 23

³⁰ Dag Heede (2004) *Det tomme menneske*. Museum Tusulanums Forlag s 23

³¹ Dag Heede (2004) *Det tomme menneske*. Museum Tusulanums Forlag s 23



Motivationsarbejdet går så på at få vores elever til at krydse forskellen fra ikke-motiveret til motiveret. Overstående figur er inspireret af Åkerstrøm³² og er en skematisk fremstilling af transformationsformen, hvordan de kan transformere sig selv fra en subjektivering til en subjektivation. Her vil eleverne opleve en større frihed og større form for lykke ved at bemægtige sig livslang læring.

Det positive menneskesyn hvor vi går ud fra at vores elever er latent motiveret, tillader os at bruge forskellige disciplineringsstrategier, og her kan nævnes kontraktliggørelsen, som bliver brugt meget på vores institution dels vha. handleplaner, men allermost i dagligdagen, hvor der laves små kontrakter, som vores elever skriver under på og derved forpligter sig selv til at overholde.

De pædagogiske statusrapporter/handleplaner³³ synes at være en del af diskursen om livslang læring. De vidner om strategier vi bruger på institutionen, der sigter på at gøre den enkelte elevs udvikling til omdrejningspunkt fra vugge til grav.

Som pædagoger fremhæver vi frihedens gevinster og begrundet konkret styringsteknologien i en antagelse af, at vores elever har en iboende trang til at frigøre sig som subjekt. Vi arbejder med at de står op om morgenen for at komme på vores egne værksteder. Det skal de for at få den mulighed evt. at få et rigtigt job. I frihedens navn installerer vi nye pligtforhold, hvor frihed ikke er noget, man forudsætter, vores elever har, men noget man har pligt til at udvikle.³⁴

Governmentality-begrebet betegner en styringsform som foregår gennem frihed. Denne styringsform indebærer forskellige mekanismer, hvormed man kan styre individer gennem frihed. En af disse mekanismer, som ifølge Foucault er central i styringen gennem frihed hedder bio-magt. Den er allestedsnærværende og refererer til den type kontrol og disciplinering, som har til hensigt at forbedre befolkningens liv³⁵. I EU's memorandum har de fundet ud af hvad der er godt for os alle: "Nøglen til succes vil være at betragte livslang læring som et fælles ansvar for alle de vigtigste aktører"³⁶. Det er svært at ar-

³² Niels Åkerstrøm Andersen (2003) Borgerens Kontraktliggørelse. Hans Reitzels Forlag, s127

³³ Statusrapport skrives hvert halve år af elevens kontaktperson og er en helhedsvurdering af en elev. På baggrund af Lov om social service, skal der udarbejdes handleplan for den enkelte. Handleplanen angiver formålet med opholdet. Den skrives af sagsbehandleren og bliver ofte udarbejdet ud fra statusrapporten og fungerer tit som en kontrakt, som holder elev og pædagog fast på fælles aftaler og perspektiver.

³⁴ Niels Åkerstrøm Andersen (2003) Borgerens Kontraktliggørelse. Hans Reitzels Forlag, s 17-18

³⁵ Nils Mortensen og Jesper Frølund: En jernnæve i fløjshansken. Magten i mødet med velfærdssystemet og klient s. 106

³⁶ EU Memorandum om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000. s. 5

gumentere imod livslang læring, man kunne lige så godt sige, at man er imod udviklingen, og hvem ønsker at være udviklingshæmmende.

Idet vi som pædagoger rådgiver vores elever om vigtigheden i livslang læring for at opnå beskæftigelsesegnethed, udøver vi en biomagt i form af eksperterens viden om sammenhængen mellem arbejde og livslang læring.

Selve døgninstitutionens eksistens er et udtryk for et biopolitisk projekt – et projekt der defineres af, hvad der i samfundet betragtes som værende acceptable og uacceptable måder at leve på. Vi er således talerør for livslang læringsprincippet, så vi kan støtte op om den måde samfundet ønsker vores elever skal leve på – eller sagt på en anden måde er det samfundet, der tager hånd om, at vores elever håndterer deres frihed på en acceptabel måde.

På døgninstitutionen er der brugerindflydelse via diverse elevmøder. Disse er så vel som så meget andet et biopolitisk projekt. Vores elever har ikke frihed til hvad som helst, de har frihed til at tage ansvar for sig selv – på den rigtige måde.

Livslang læring forudsætter med de forskellige læringsaktiviteter, at man tager hele personen i ed, og at selvudvikling og selvrealisering foregår på personens egne præmisser med det formål at give personen de bedste muligheder for at modnes til at fungere i samfundet. Lønnen er at kunne være beskæftigelsesegnet.

Human capital er som sagt en tankegang der ligger til grund for EU memorandummet. Kan man tale om en magt, når man ved hjælp af livslang læring og igennem et ligeværdigt rum ønsker at give individet mulighed for at få udnyttet sine ubrugte ressourcer til gavn for samfundet? For vores elevers vedkommende skulle gevinsten være personlig udvikling og at de får en øget selvindsigt og forståelse. Det handler for vores elever meget om træning og om en udvikling, som drejer sig om at gå i dybden og arbejde med deres personlighed. Eleverne skal underkaste sig denne udvikling. Jeg mener det er en magtform, hvor man fremmer en bestemt måde at være på og forholde sig til andre på, der anses for at være særligt hensigtsmæssig for udviklingen af de menneskelige ressourcer.

Med neoliberalismen er der ideelt set ikke brug for disciplinering af folket. De er blevet deres eget projekt, og den sociale norm angående livslang læring er blevet alles behov.

Konklusion og perspektivering

Jeg vil samle op på væsentlige pointer ved at tage udgangspunkt i min problemformulering. Den første del: *Gavner livslang læring de unge på døgninstitutionen? Kan EU's memorandum's mål om at fremme beskæftigelsesegnetheden opfyldes ved hjælp af livslang læring for disse unge?*

Livslang læring kan give nogle problemer for det enkelte menneske, fordi det liberale menneskes ideal om individualitet og selvbestemmelse ikke altid er så let at forene med de institutionelle læringsmål og den stramme økonomiske styring, som også er en del af livslang læring. De individuelle hensyn der tages til vores elever kan hurtigt blive meget dyre.

Jeg mener, at den voldsomme ekspansion i hele uddannelsessektoren er medvirkende til, at vores elever får sværere og sværere ved at konkurrere sig ind på små jobs. For det viser sig, at det ikke er de socialt dårligt stillede der uddanner sig, men dem der i forvejen har en god uddannelse. De socialt dårligt stillede, er underuddannede. De har ingen formel uddannelse – kun uformel og ikke-formel læring, og det er noget som erhvervslivet ikke anser for brugeligt. Det ville være godt at flytte nogle af de mange ressourcer, som de meget veluddannede har til rådighed, hen til dem, der ingen uddannelse har. Det ville også afhjælpe den mangel på arbejdskraft, der er i dagens Danmark. Jeg kan dog konkludere, at livslang læring ikke er et velegnet middel til at udjævne de sociale uligheder, der er skabt af økonomiske, arbejdsmæssige eller andre forhold.

Mange af vores elever er ”skoleforskrækkede” og har været det siden deres barndom. Det er der en stor pædagogisk udfordring i at ændre. Eleverne på døgninstitutionen er helt opgivet af systemet, og det er håbløst at opgive mennesker, der via omskoling og uddannelse måske kunne få et job.

Det handler om nye undervisningsmetoder og en ny pædagogik, som kan støtte vores elever, så de får lyst til at lære og dermed får gavn af livslang læring.

Det er meget vigtigt at der bliver arbejdet på denne uddannelseskløft, for ellers bliver skellet større og større i det samfund vi lever i. Human capital ligger til grund for den holdning: hvis du har en høj uddannelse tjener du flere penge end hvis du ingen uddannelse har. Med en uddannelseskløft bliver arbejdet for mere social lighed en umulighed. Derfor mener jeg det vil være godt med en omfordeling af uddannelsesressourcerne. Jeg mener det er vigtigt at arbejde for lighed i samfundet – ikke kun fordi det er godt for samfundet, men fordi det er mest retfærdigt. Med hensyn til lighed eller økonomisk vækst ser det ikke ud som om det er af uddannelsesvejen, man skal finde løsningen på det problem.

At uddannelsesystemerne lever deres eget liv kan få mig til at sætte spørgsmål ved, hvis interesse det er, at vi alle skal uddanne os hele tiden. Er det forretningen skolen/institutionen vi holder liv i? Er elever til for os, eller er vi til for dem? Det er vigtigt at vi sætter spørgsmål ved vores praksis. Og et aktuelt spørgsmål kunne i den forbindelse være: Hvornår gennemtvinger vi noget uanset om eleverne gør modstand?

Jeg anfægter ikke de økonomiske betragtninger, man har valgt at tage i memorandummet, men jeg er bekymret for at alt reduceres til at handle om økonomi og beskæftigelsesegnethed, for så ender vi i en argumentationsform af denne type: Kun den døgninstitution der bidrager til at eleverne bliver beskæftigelsesegnede, skal styrkes. Det er en uddannelsespolitik der er eliteorienteret og markedsorienteret.

Min anden del af problemformuleringen er: *Hvorledes kan livslang læring anskues som en disciplineringsform, og hvad er dens konsekvenser?*

Ud fra et Foucaultsk optik har jeg set på EU’s memorandum om livslang læring som en eufemistisk magtform. I relation til livslang læring kan eufemistisk magt anskues som en *gouvernementality*, hvor midlet til at opnå målet er skjult.

Livslang læring er som en eufemistisk magtform både totaliserende og individualiserende. EU memorandummet virker regulerende, da de orienterer sig mod befolkningen. Livslang læring får karakter af et omsorgsprojekt, hvor der reguleres ved at bryde den negative sociale arv for at skabe velfærd.

Jeg tror ikke, politikerne vil demontere velfærdsstaten, men min frygt går på, at de vil ”dreje på nogle knapper”, så der inden for en overskuelig årrække på 10-20 år er ændret dramatisk på nogle grundlæggende principper. Det betyder ikke, at jeg er imod livslang læring, det er svært at være imod læring. Men det er vigtigt at vi hele tiden forholder os kritiske.

Ved at trække Foucault ind i diskussionen om livslang læring kan man se, at det handler om at skabe magtrelationer, der åbner op for, at livslang læring kan udfolde sig. Jeg mener der ligger en fare i, at vi altid tilskynder os selv og vores elever til at være frie subjekter. Vi risiker at låse os fast i hvad der er godt og dårligt, og det kan få store konsekvenser for den gruppe af borgere, som ikke kan eller vil livslang læring. Livslang læring giver efter min mening en form for frihed som har en række begrænsninger. De som bryder normen mener jeg kan være sikre på, at de får en anden form for frihed at mærke, nemlig at blive marginaliseret af samfundet som værende en person, man fra arbejdsmæssig side ikke har brug for. Jeg mener det er vigtigt at vi som pædagoger er opmærksomme på disse styringsmekanismer.

Jeg har desuden argumenteret for, at konsekvensen af livslang læring kan være en ”magtens transformation”, hvor den dialogiske magtform bliver sløret men også forstærket. Det strategiske sammenstød af humanistiske idealer, antagelser, disciplinerings- og bekendelsesteknikker og human capital får således en helt særlig karakter i form af en magtudøvelse, der italesættes som anti-magt eller ”god magt”.

I den tid vi lever i er der en tendens til at pædagogik og politik flyder meget sammen. Det er derfor vigtigt at vi pædagoger arbejder videre med spændingsforholdet mellem etik og politik, og i den forbindelse burde vi være mere synlige i den social - og uddannelses politiske debat.

Litteraturliste

- Carsten Nejst Jensen: Voksnes læringsrum (Billesø & Baltzer 2005)
- Dag Heede: Det tomme menneske. (Museum Tusulanums Forlag 2004)
- Erik Jørgen Hansen: Uddannelses systemerne i sociologisk perspektiv: (Hans Reitzels Forlag 1996)
- EU Memorandum: om livslang læring, Bruxelles d.30.10.2000.
- Henning Salling Olesen: Pædagogikken som kritisk instans – myte eller virkelighed? Nordisk pædagogik 4/ 2002 s.219
- Knud Illeris og Signe Berri: Tekster om voksenlæring (Roskilde universitetsforlag 2005) s.237 - 299
- Knud Illeris og samarbejdspartnere: Læring i arbejdslivet. (Roskilde universitetsforlag 2004) s.79 - 92
- Knud Illeris: Læring(1999)
- Lars Qvortrup: Det vidende samfund (Forlaget Unge Pædagoger 2004)
- Lotte Rahbek Schou: Demokrati og livslang læring (Gads Forlag 2001)
- Niels Åkerstrøm Andersen: Borgernes kontraktliggørelse (Hans Reitzels Forlag 2003)
- Nils Mortensen og Jesper Frølund: En jernnæve i fløjshansken: Magten i mødet med velfærdssystemet og klient
- Universitetsmagasinet Asterisk: Danmarks pædagogiske universitet nr. 28 april – maj 2006

<http://www.leksikon.org/art.php?n=1843>