

Demokrati og medborgerskab i aftenskolen

*Udredning ved Ove Korsgaard og undersøgelsesrapport ved Helene Horsbrugh og
Niels Larsen*

10-08-2010
LOF's landsorganisation



Indledning

Sammenhængen mellem aftenskoleundervisning samt demokrati og medborgerskab er central i debatten om folkeoplysningens funktion og berettigelse. Det indgår for eksempel i Folkeoplysningsudvalgets kommissorium som et af de punkter, der skal gives anbefalinger til. Men hvordan er situationen p.t.? Kan man sige noget om forholdet mellem henholdsvis demokrati og medborgerskab og aftenskolen?

Dette er rapporten for projektet "Demokrati og medborgerskab i aftenskolen", som blev gennemført i foråret 2010 med støtte fra udviklingspuljen i Dansk Folkeoplysnings Samråd. Foruden LOF's stab har Martin T. Hansen fra NETOP og Niels-Anton Svendsen fra DOF ydet værdifulde bidrag til undersøgelsen. Vi ønsker også at takke alle de aftenskoledeledere, som har besvaret spørgsmål i forbindelse med undersøgelsen.

Projektets formål har været at dokumentere sammenhængen mellem aftenskoleundervisning og demokrati og medborgerskab. Målgruppen for rapporten er alle dem, som har mulighed for at præge udviklingen i aftenskolen, dvs. politikere, embedsmænd, landsorganisationer og lokale folkeoplysere – både skoleledere, bestyrelser og lærere.

Rapporten består af to dele:

Den første del af rapporten er et notat af Ove Korsgaard.

"Notatet er delt op i to hovedkapitler, samt et appendiks. I det første kapitel anlægges fire forskellige perspektiver på aftenskolen: 1) et lovgivningsperspektiv, et samfundsøkonomisk perspektiv, et aldersperspektiv samt et æstetisk perspektiv. I det andet kapitel anlægges et teoretisk perspektiv på forbindelsen mellem folkeoplysning, demokrati og medborgerskab. Til sidst et afsnit om aftenskole og den nye voksenkultur".

Anden del af rapporten redegør for en undersøgelse af demokrati og medborgerskab i aftenskolen set fra et deltagerperspektiv. Undersøgelsen er et forsøg på at operationalisere nogle af de teoretiske perspektiver i Korsgaards artikel. På baggrund af en kvantitativ undersøgelse og en række kvalitative interviews har vi uddraget nogle "opmærksomhedspunkter" om forbindelsen mellem undervisning i aftenskolen og demokrati og medborgerskab på den anden side. Undersøgelsen og rapporten er lavet på ganske kort tid og med et forholdsvist smalt empirisk grundlag. Den munder ud i nogle udsagn om, hvordan denne forbindelse ser ud fra et deltagerperspektiv samt nogle overvejelser om videreudvikling af aftenskolen i en demokrati- og medborgerskabsfremmende retning.

Folkeoplysningen har en markant positiv selvforståelse om sit bidrag til demokrati og medborgerskab. Ved at læse denne rapport håber vi, at man kan få en bedre forståelse af, hvad folkeoplysningens bidrag til demokrati og medborgerskab reelt består i. Rigtig god fornøjelse.

Helene Horsbrugh, Niels Larsen, august 2010

Indhold

Indledning.....	2
Notat om Folkeoplysning, demokrati og medborgerskab.....	4
Kommissoriet.....	5
Aftenskolen i lovgivningsperspektiv	6
Folkeoplysning i samfundsøkonomisk perspektiv	8
Folkeoplysning og myndighed	12
Folkeoplysning og æstetik	14
Forholdet mellem folkeoplysning, demokrati og medborgerskab.....	15
Deweys opfattelse af sammenhæng mellem demokrati og uddannelse.....	15
Social kapital	16
Tillid	18
Tillidsniveauet i Danmark	20
Statsborgerskab og medborgerskab.....	21
Opsummering vedrørende teorier	24
Voksendom og livslang læring som udgangspunkt for nutidens aftenskole.....	25
Litteratur 1:.....	27
Undersøgelse om demokrati og medborgerskab i aftenskolen fra et deltagerperspektiv	28
Indledning.....	29
Den teoretiske ramme.....	29
Felt 1: Formel/strukturel dimension	30
Felt 2: Personlig/kulturel dimension	31
Felt 3: Funktionel/inklusiv dimension	31
Felt 4: Udviklings-/kompetencedimensionen	32
Fremgangsmåde	32
Den kvantitative undersøgelse.....	32
Kvalitativ undersøgelse.....	33
Analyse	33
Deltagerne	34
Opmærksomhedspunkter omkring demokrati og medborgerskab	35
Aftenskolens samfundsværdi	40
Konklusion og perspektivering	41
Litteratur 2.....	43

Notat om Folkeoplysning, demokrati og medborgerskab

Udarbejdet af Ove Korsgaard

Marts 2010

Som led i LOF's projekt om demokrati og medborgerskab i et aftenskoleperspektiv

Kommissoriet

Regeringen nedsatte i 2009 et folkeoplysningsudvalg. Baggrunden for nedsættelsen af udvalget er ønsket om at inddrage folkeoplysningen "mere aktivt i undervisningsforløb om demokrati". Udvalget skal se på, "hvordan folkeoplysningens samfundsmæssige betydning kan styrkes og synliggøres, så den tillige med foreningslivet i højere grad kan bidrage til sammenhængskraften og myndiggørelsen af borgerne samt til uddannelse, integration, sundhed m.v".

Udvalgets kommissorium indleder med at slå fast: "Det er folkeoplysningens kerneopgave at give mennesker redskaber til at begå sig i den tid og i det samfund, de lever i, så den enkelte ikke bare bliver en passiv tilskuer til tilværelsen, men i stand til aktivt at leve i det moderne samfund".

Kommissoriet henviser videre til regeringsgrundlagets afsnit om "demokratisk medborgerskab", hvoraf det fremgår, "at regeringen vil styrke bevidstheden om Danmark som et demokratisk samfund, og at regeringen bl.a. vil tage initiativ til at inddrage højskoler m.v. mere aktivt i undervisningsforløb om demokrati".¹ Det lille "m.v." indbefatter aftenskolen og oplysningsforbundenes virksomhed.

Kommissoriet angiver, at folkeoplysningsudvalgets hovedopgave er: "At fremlægge forslag til, hvordan højskolen, folkeoplysningen og idræts- og foreningslivet i højere grad kan medvirke til at styrke demokrati og medborgerskab".² Men dermed rejser kommissoriet en række relevante og yderst principielle spørgsmål vedhørende forholdet mellem demokrati og folkeoplysning.

For hvordan kan folkeoplysning rent faktisk medvirke til at styrke demokrati og medborgerskab? Hvad ved vi i det hele taget om relationen mellem undervisning, demokrati og medborgerskab? Hvad er det for elementer, der skal være til stede, for at der etableres en strømførende forbindelse mellem folkeoplysning på den ene side og demokrati og medborgerskab på den anden?

- Er det undervisning i sig selv?
- Er det undervisningens indhold?
- Er det deltagernes indflydelse på indholdet?
- Er det en særlig pædagogik?
- Er det interaktionen mellem deltagerne?
- Er det en særlig demokratisk etos?
- Er det undervisningens forankring i det civile samfund?

¹ www.uvm.dk

² www.uvm.dk

Det er ingen sag at stille endnu flere spørgsmål, men langt vanskeligere at svare på, hvordan vi skal forstå relationen mellem folkeoplysning og demokrati.

Notatet er delt op i to hovedkapitler, samt et appendiks. I det første kapitel anlægges fire forskellige perspektiver på aftenskolen: 1) et lovgivningsperspektiv, et samfundsøkonomisk perspektiv, et aldersperspektiv samt et æstetisk perspektiv. I det andet kapitel anlægges et teoretisk perspektiv på forbindelsen mellem folkeoplysning, demokrati og medborgerskab. Til sidst et afsnit om aftenskole og den nye voksenkultur.

I

Aftenskolen i lovgivningsperspektiv

Det er problematisk, som kommissoriet gør, at føje aftenskolen til folkehøjskolen som et appendiks, idet aftenskolen historisk set både har et ældre og et andet udgangspunkt end folkehøjskolen. Aftenskolen har rod i oplysningstiden, hvorimod folkehøjskolen har rod i romantikken.

Den første lov om aftenskolen trådte i kraft i 1814 i form af paragraf 28 i almueskoleloven. Formålet var at tilbyde undervisning til "den konfirmerede Ungdom i skrivning, regning og anden nyttig undervisning". Hvad der skal forstås ved "anden nyttig undervisning" har været et stridsemne lige siden. Fra 1856 blev der skabt hjemmel for regionale tilskud til aftenskolevirksomhed, og fra 1895 begyndte staten at yde tilskud. Betingelsen var, at undervisningen ikke var prøveforberedende. Dansk og regning indtog gennem årtier en privilegeret plads i aftenskolen. Med et statsligt cirkulære af 20. september 1922 blev det således gjort til en tilskudsbetingelse, at mindst en tredjedel af den enkelte deltagers undervisningstid blev anvendt på dansk og regning. Og da der i 1925 blev lavet fælles regler for opnåelse af tilskud til aftenskolen på landet og i byerne, blev det samtidig indskærpet: "At undervisningen væsentlig skulle gives som egentlig undervisning, og ikke som foredrag, og at den navnlig skulle omfatte fagene dansk, regning og skrivning".³

I 1930 fik aftenskolen en ny lov, der udvidede fagkredsen og styrkede de praktiske fags stilling. Dog tages der på ny forbehold over for fag, "hvor faren for at undervisning bliver til udelukkende underholdning (gymnastik, sagn, foredrag og oplæsning) kan være til stede". I forbindelse med lovrevisionen i 1935 blev foredrag og oplæsningsvirksomhed ligeledes underlagt begrænsninger med henvisning til den med disse fag forbundne risiko for "underholdning".

Hvordan kan det gå til, at der blev advaret mod foredrag, sang og oplæsning i aftenskolesammenhæng? I højskolen forholdt det sig jo næsten omvendt. Gang på gang advarede højskolefolk mod at betone det "kundskabsmeddelende", og fremhævede i stedet foredraget som

³ Ehlers 2001.

folkeoplysningens kronjuvel. Her støder de to traditioner sammen: den mere rationalistiske tradition, som aftenskolen byggede på, og den nationalromantiske tradition, som højskolen var præget af.

Men under og efter 2. verdenskrig blev folkehøjskolen i stigende grad betragtet som model for den øvrige ungdomsundervisning, herunder aftenskole. Dette kursskifte kom tydeligst til udtryk i etableringen af aftenhøjskolen som en selvstændig oplysningsform. I Lov om ungdomsundervisning m.v. (1954) defineres aftenhøjskolens formål på følgende måde: "En aftenskole, der giver en videregående, til folkehøjskolen svarende undervisning, sigtende mod at give eleverne et personligt og medborgerligt dannelsesgrundlag, og som derfor alene baseres på samfundsmæssige og kulturelle emner, kan godkendes som aftenhøjskole".⁴ Selv om aftenhøjskolen ikke fik nogen lang levetid, slog forestillingen om folkehøjskolen som ideal for al folkeoplysning også igennem i aftenskolen.

Med fritidsloven af 1968 kom der endnu et stort kursskifte. Siden 1814 havde aftenskolens identitet været knyttet til undervisning i en normativ fagkreds. Men med fritidsloven indførtes der frit emnevalg og fri etableringsret. Den nye formålsparagraf blev formuleret således: "Ved en aftenskole forstås i denne lov en skole, der tilbyder undervisning i emner, hvori voksne i deres fritid måtte ønske undervisning. Undervisningsministeren kan fastsætte almindelige regler for begrænsninger i emnekredsen".⁵ I betænkningen, der lå til grund for loven, havde udvalget taget det dristige, men logiske skridt at lyse det tidligere så udsældte begreb 'hobby' i kuld og køn. "Udvalget finder, at der er betydelige værdier at hente i en hobbypræget virksomhed, hvor mennesker i fællesskab arbejder mod gøremål, som den enkelte selv har opstillet målsætning for, som vedkommende alene har ansvaret for".⁶

Overgangen fra en normativ fagrække til frit emnevalg inden for aftenskolen kom samtidig med, at man på universiteter og andre læreanstalter indførte tilvalgsprincippet, hvilket gav de studerende muligheder for i en hel anden grad end tidligere at vælge frit mellem en lang række fag, og på den måde selv sammensætte deres uddannelse. Afdøde professor Johan Fjord Jensen har beskrevet de dramatiske konsekvenser, det fik for faget dansk på universiteterne. Dermed indsatte man med ét hug en anden instans for faget end traditionen med dens kanoniske tekster, nemlig de studerende selv. At indføre tilvalg er at individualisere studiet. Med indførelse af dette princip i humaniora, siger professor Johan Fjord Jensen, "fandt den mest radikale reform i humanioras lange historie sted. Med den mistede en århundredelang tradition sin magtstilling".⁷ Derfor blev det nu afgørende for fagets indhold og de pædagogiske processer, hvad de studerende kunne motiveres for. Med dette hug mistede de forud

⁴ Ehlers 2001.

⁵ Ehlers 2001.

⁶ Korsgaard 1997.

⁷ Jensen 1996:97.

givne traditioner deres betydning. De forvandlede til et lager af muligheder for lærere og studerende i udveksling med hinanden. Denne beskrivelse af danskfagets udvikling passer i stor udstrækning også på de ændringer, der sker inden for aftenskolen, hvor man i 1968 går fra en normativ fagrække til et fagudbud, der er bestemt af deltagernes ønsker og behov. Med fritidsloven blev folkeoplysningen gjort 'brugerdreven'. Det skulle være deltagernes ønsker og behov, som folkeoplysningen skulle tilgodese. Dog blev der brug for fritidslovens bestemmelse om, at ministeren kunne begrænse emnevalg, idet folks ønsker om undervisning i nye emner snart overgik Folketingets forestillinger.

I 1990 blev fritidsloven afløst af Lov om støtte til folkeoplysning m.v. Om formålet med folkeoplysning hedder det: "Loven skal sikre offentlige tilskud og lokaler til den frie folkeoplysende virksomhed med respekt for initiativtagernes egenart og forvaltning... den enkelte kreds' idépolitiske grundlag, organisatoriske struktur, frie emnevalg, frie valg af tilrettelæggelsesform og frie dispositionsret skal respekteres". I 2000 vedtog Folketinget en revision af folkeoplysningsloven, hvor formålet defineres på følgende måde: "Loven skal ... med respekt for forskellige holdninger sikre offentlige tilskud m.v. til den frie folkeoplysende virksomhed, der bygger på fællesskab og de enkelte initiativtageres idégrundlag".⁸ Ved at indsætte værdien "fællesskab" formulerer Folketinget et krav om, at oplysningsvirksomhed skal bidrage til samfundets sammenhængskraft. Et krav som synes at blive skærpet i det kommissorium, der er udgangspunkt for det folkeoplysningsudvalg, der blev nedsat i 2009. Som nævnt skal udvalget se på, "hvordan folkeoplysningens samfundsmæssige betydning kan styrkes og synliggøres, så den tillige med foreningslivet i højere grad kan bidrage til sammenhængskraften og myndiggørelsen af borgerne".⁹

Sammenfattende kan man sige, at den normative fagrække, som tidligere udgjorde et styringsinstrument, blev erstattet af en normativ formålsformulering. Det betød, at aftenskolens udvikling formes af tre instanser, der spiller med og mod hinanden: 1) aftenskolens lovbestemte formål, 2) aftenskolernes udbud, 3) deltagernes valg.

Folkeoplysning i samfundsøkonomisk perspektiv

I 1994 udsendte AKF (Amternes og kommunernes forskningscenter) en rapport med titlen *Folkeoplysning i et samfundsøkonomisk perspektiv*. Rapporten var en del af et større forskningsprojekt, hvis overordnede formål var at belyse og vurdere konsekvenserne af den nye folkeoplysningslov, Lov om støtte til folkeoplysning, der trådte i kraft 1. januar 1991.

Om baggrunden for den vækst, der var i tilstrømningen til aftenskolen, siges det i rapporten, at den synes at være et resultat af en "motivforskydning" fra at "folket selv" iscenesatte folkeoplysning til at

⁸ Ehlers 2001.

⁹ www.uvm.dk

andre gør det. "Det historiske udgangspunkt for dansk folkeoplysning bygger på en opfattelse af, at folkeoplysning skal udspringe af folket selv, at det skal ske på folks egne betingelser og i fællesskab".¹⁰ Er det en korrekt beskrivelse af udgangspunktet for dansk folkeoplysning? Det er mere end tvivlsomt. Hvad der overses i AKF's analyse er, at der såvel historisk som aktuelt er tale to forskellige instanser inden for folkeoplysningsfeltet: På den ene side er der nogen, der organiserer og tilbyder undervisning, og på den anden side er der nogen, der vælger at tage imod udbuddene. At klappe disse to 'folk' sammen til ét folk, er historieforfalskning.

Det er derfor problematisk, som AKF gør i rapporten, at tale om, "at folkeoplysning udspringer af folket selv". Hvis man vælger at bruge ordet 'folk', må man som nævnt i det mindste skelne mellem to slags 'folk'. Den ene slags tilbyder folkeoplysning, og den anden slags vælger, om de vil tage imod tilbuddet. Folkeoplysning er nemlig ikke kun afhængig af folk, der af egen drift vælger at gå til for eksempel fransk i aftenskole, folkeoplysning er også afhængig af, at der er instanser, det være sig institutioner, foreninger og organisationer, der udbyder fransk.

I rapporten skelnes der mellem "folkeoplysning i ordets egentlige betydning", og det man kunne kalde 'uegentlig' fritidsundervisning. "I dag omfatter fritidsundervisning for voksne primært bevægelsesfagene, de kreative og praktiske fag. Således synes folkeoplysning i dag i højere grad at løse nogle samfundsmæssige opgaver af en anden – mere social – karakter, herunder at tilbyde attraktive fritidstilbud – ikke mindst for arbejdsløse. Det primære formål synes i dag at være at skabe menneskeligt samvær".¹¹

Rapporten bygger på den opfattelse, at folkeoplysningens legitimitet primært er knyttet til dens betydning for demokratiet, og den citerer i denne sammenhæng Hal Kochs berømte formulering: "Demokrati kan aldrig sikres. Det er ikke et system, der skal gennemføres, men en livsform der skal tilegnes. Det drejer sig om et sindelag, der skal bibringes hvert nyt slægtled. Derfor er det folkelige oplysningsarbejde nerven i demokratiet".¹² Argumentet for en offentlig finansiering af folkeoplysning er, ifølge rapporten, at folkeoplysning "kan være med til at sikre og opdrage til demokrati ved at oplyse folket om almene samfundsforhold – og dermed være til gavn for alle". Men sådan forholder det sig ifølge rapporten ikke længere: "Hvor hovedvægten oprindeligt blev lagt på historiske, samfundsfaglige og litterære fag, er fritidsundervisningen imidlertid i dag blevet domineret af bevægelsesfagene, de

¹⁰ Hansen og Thagesen 1994:18.

¹¹ Hansen og Thagesen 1994:18.

¹² Hansen og Thagesen 1994: 32.

kreative og praktiske fag. Fag, som næppe kan karakteriseres som væsentlige for folkestyret".¹³ Her fremføres der to problematiske påstande.

For det første: Er det rigtigt, at hovedvægten i folkeoplysningen tidligere "blev lagt på historiske, samfundsfaglige og litterære fag"? Det er uden tvivl rigtigt, hvis vi ser på den grundtvigske højskole fra 1865 til omkring 1968. I denne periode spillede de tre nævnte fagområder en hovedrolle i folkehøjskolen. Men deraf kan man som tidligere omtalt ikke slutte, at højskolens dannelsesfag også har præget aftenskolens fagudbud. Desværre er der ikke lavet en egentlig videnskabelig undersøgelse af, hvilke fag der til forskellige tider har præget folkeoplysningen - uden for højskolen. Men der findes enkelte punktundersøgelser. En optælling af timeforbruget for de ti mest søgte aftenskolefag i perioden 1949/50 viser følgende:¹⁴

	København	Købstæderne	Landet	Total
Håndgerning	45.410	68.381	194.389	308.180
Husgerning	12.805	36.500	51.267	100.572
Engelsk	36.509	25.969	22.804	85.282
Husflid	-	6.460	64.920	71.380
Sløjd	11.974	9.376	12.271	40.621
Regning	9.397	4.526	17.142	31.065
Handel&kontor	16.336	7.647	5.612	29.795
Dansk (sprog)	8.318	3.733	17.279	29.330
Andre sprog	12.995	9.918	5.094	28.007
Samfundsfag	6.771	7.144	8.931	22.846

Som det fremgår, er håndarbejde så absolut den største og samfundsfag den mindste faggruppe.

En anden punktundersøgelse bygger på data om fagudbuddene i det gamle Viborg Amt i perioden fra 1950-2000. Undersøgelsen blev foretaget som led i et forskningsprojekt om *Voksenuddannelse*,

¹³ Hansen og Thagesen 1994: 53.

¹⁴ Ehlers 2001:80. Bearbejdning af informationer fra Betænkning vedrørende ungdomsskoler, 1952.

folkeoplysning og demokrati (1997-2001). Det ledende spørgsmål var: Hvilke fag blev udbudt i henholdsvis 1950, 1975 og 1999 under den lovgivning, der omfattede henholdsvis aftenskolen/fritidsundervisningen/folkeoplysningen? (hovedområder 1).

Undersøgelsen viser følgende:¹⁵

Fagkategorier	1950	1975	1999
Praktisk fag	65	95	352
Omsorg for børn, familie, personlig pleje	12	9	81
Erhvervsrettede fag	55	47	73
Specialundervisning	1	10	5
Almene fag	45	90	367
Bevægelsesfag	11	19	110
Musik – drama	6	21	85
I alt	195	291	1.073

¹⁵ Falkencrone 2001:127.

Tabellen viser, at der har været en markant stigning i antallet af udbudte fag/temaer inden for alle kategorier fra 1950 til 1999, undtagen inden for specialundervisning. Ingen af de to undersøgelser støtter AKF-rapportens konklusion, at folkeoplysning tidligere hovedsagelig drejede sig om historiske, samfundsfaglige og litterære fag. Tværtimod.

Den anden påstand i AKF's rapport er, at bevægelsesfagene, de kreative fag og de praktiske fag "næppe kan karakteriseres som væsentlige for folkestyret". Påstanden rejser spørgsmålet, om det kun er undervisning i demokrati og i videre forstand samfundsforhold, der knytter en forbindelse mellem undervisning og demokrati. Kan det ikke tænkes, at undervisning i sig selv er fremmede for demokrati? Ja, er det ikke sandsynligt, at undervisning – herunder folkeoplysning – er med til at fremme nogle af de helt basale forudsætninger for et velfungerende demokrati? Jeg vender tilbage til problemstillingen i omtalen af 'social kapital' og 'tillid'.

Det skal siges til forsvar for AKF's rapport, at folkeoplysning er et vanskeligt felt at orientere sig i. Det skyldes i stor udstrækning, at folkeoplysningens talsmænd har bidraget til en ekstrem mytologisering af feltet. Den danske folkeoplysningstradition er så at sige befængt med myter. Lægger man festtalerne til grund, er der næsten ingen grænser for, hvad folkeoplysningen har udrettet. Men det går uvægerligt galt, hvis man - som AKF's undersøgelse gør - tager udgangspunkt i myterne om, hvad folkeoplysning har udøvet af bedrifter, og sammenholder disse myter med dagens realitet. Frem for at sammenholde fakta fra fortiden med fakta fra nutiden, sammenholder AKF nutidens myter om folkeoplysningens heroiske fortid med nutidens fakta. Og det kan der ikke komme andet end problematisk forskning ud af.

Folkeoplysning og myndighed

Diskussionen om folkeoplysningen og myndiggørelse synes i høj grad at slæbe rundt på en arv fra dengang aftenskolen havde ungdommen som målgruppe og myndighedsalderen var en anden end den er i dag. Da den første lov om aftenskolen trådte i kraft i 1814 blev lærerne forpligtet til at tilbyde undervisning til "den konfirmerede Ungdom". I 1800-tallet var det aftenskolens opgave at give de unge, der var konfirmerede, men endnu ikke gift, muligheder for fortsat undervisning i folkeskolens fag. Det var et særsyn, når gifte folk deltog i aftenskolevirksomhed. Endnu i Ungdomsudvalgets betænkning af 1941 blev deltagerne i aftenskolevirksomhed konsekvent benævnt "unge" og undervisningen blev fortsat betragtet som supplerende til folkeskolen. Første efter 2. verdenskrig vinder begrebet voksne indpas som kernebegreb.

En tilsvarende udvikling ses i folkehøjskolen, der i dag ofte omtales som verdens første skoleform for voksne. Det er imidlertid en sandhed med store modifikationer. Højskolen var - som Ludvig Schrøder skrev i indledningen til bogen *Den nordiske Folkeskole (1904)* - en ungdomsskole. Mens

Rousseau havde været hovedmanden i det attende århundredes opdragelseskunst, så indtog Grundtvig scenen i det nittende århundrede. Den afgørende forskel mellem dem var, ifølge Schrøder, at Rousseau skrev "Barndommens Evangelium", hvorimod Grundtvig skrev "Ungdommens Evangelium". Og "ligesom Rousseaus Lære om Barndommen har Ærinde til alle Stænder og til alle Folkefærd, saaledes turde det samme være Tilfældet med det, som Grundtvig har vidnet om Ungdommen".¹⁶

Tidligere var det sjældent, man brugte ordet 'voksne' om højskoleelever, højst 'de unge voksne'. Højskolen var en skole for ungdommen. Hal Koch talte ligeledes om ungdomsundervisning, ikke voksenundervisning, når han talte om demokratisk opdragelse. Det er først, da voksenundervisning omkring 1970 bliver tematiseret som et særligt område, at ungdom bliver skiftet ud med voksendom som det livsafsnit, aftenskolen og højskolen i særlig grad retter sig mod. Skiftet fra, at aftenskolen og højskolen var for ungdommen eller for unge voksne, til at folkeoplysningen nu er for voksne og dermed myndige personer, har aldrig for alvor været tematiseret, men bør medtænkes, når talen er om demokrati og folkeoplysning.

Der er to grunde til skiftet: Den ene er, at valgretsaldere siden 2. verdenskrig successivt er sat ned fra 25 år, til 23, til 21, til 20, til 18 år. Myndighedsalderen er ligeledes blev sænket. Den nuværende myndighedsalder og valgretsaldere blev indført i henholdsvis 1976 og 1978. Forenklet sagt: Gennem de første hundrede år af højskolens historie var valgretsaldere 25 år, kun i godt 30 år har den været 18 år. Indtil 2. verdenskrig var stort set alle højskoleelever umyndige, i dag er de alle myndige. Den anden grund til skiftet er, at højskolen siden 1970 har åbnet sig mod helt nye aldersgrupper. Fra at højskolen var en skole for unge mellem ca. 18 og 23 år, er højskolen nu for personer mellem 18 og 80 plus. Den udvikling er man nødt til at tage i betragtning, når demokrati, højskole og i videre forstand folkeoplysning tematiseres.

I et demokrati må der skelnes skarpt mellem undervisning af børn og unge og undervisning af voksne. Ifølge den amerikanske politiske filosof Amy Gutmann skal undervisning for børn være obligatorisk, "fordi undervisning er det vigtigste middel demokratiske regeringer har til at skabe oplyste borgere". Men: "Demokratiske regeringer må ikke tvinge voksne til uddannelse, ikke fordi de ikke kan have samme uddannelsesmæssige behov som børn, men fordi voksnes frihed og værdighed som borgere må kræve den største respekt".¹⁷ Man kan derfor spørge, om ikke det vil være i strid med grundlæggende demokratiske principper, hvis folkeoplysningen får pålagt den opgave at myndiggøre voksne mennesker, om ikke det vil krænke deres frihed og værdighed som borgere. (Her er

¹⁶ Schrøder 1904:2f.

¹⁷ Gutmann 1987:280-81.

idrætsforeningerne anderledes stillet end højskolen og folkeoplysningen, idet idrætten har børn og unge som en stor målgruppe).

Folkeoplysning og æstetik

Et centralt spørgsmål i den aktuelle debat er, om man i folkeoplysning med god samvittighed kan beskæftige sig med fag, der i udgangspunktet ikke har en pind med demokrati og medborgerskab at gøre? Og det gælder jo langt de fleste fag. Folkeoplysningen i dag er i høj grad præget af æstetisk-kreative fag som for eksempel blomsterbinding, kunsthåndværk, musik, film, foto, m.v. Det er derfor naturligt, at spørgsmålet rejses: *Kan en filthatt stärka demokratin?* - sådan som svenskeren Lene Lindgren har gjort det med bogen af samme navn (1996).¹⁸

Hvad er svaret? Kan det at kreere filthatte eller binde blomster styrke demokratiet? Når der svares ja, lyder svaret sjældent overbevisende. Hvis svaret er nej, er spørgsmålet, om disse fag dermed mister legitimitet i folkeoplysningen? Selvfølgelig gør de ikke det. Og det er der flere grunde til.

En væsentlig grund er, at netop fordi vi lever i et demokrati, mister æstetiske fag ikke legitimitet. Til forskel fra totalitære politiske systemer er demokratiske styreformere kendetegnet ved, at der etableres ikke-politiske sfærer i samfundet. I kraft af politiske beslutninger skabes der så at sige ikke-politiske sfærer. Det er denne tankegang, der kommer til udtryk i slagord som 'kunst for kunstens egen skyld', 'videnskab for videnskabens egen skyld', 'sport for sportens egen skyld' osv.

Svaret på spørgsmålet: Kan en filthat styrke demokratiet? må derfor være: Det kan man ikke vide. Og hvis man absolut vil vide det, griber demokratiet ind i et felt, der er gjort til et politik-frit felt. Demokrati som politisk system kan ikke diktere eller dirigere æstetiske processer i en bestemt retning, det kan alene skabe rammer for at fremme sådanne processer. Hvad man kan håbe og tro er, at æstetiske aktiviteter er med til at udvikle dyder og karakteregenskaber, som demokratiet bygger på.

Med andre ord: De æstetiske fag kan ikke legitimeres med henvisning til deres direkte betydning for demokrati. Det er tværtimod demokrati, der legitimerer, at der undervises i fag, der ikke har direkte politisk (eller for den sags skyld økonomisk og religiøs) betydning. Det bør således ikke betragtes som et problem, at der undervises i æstetiske fag i aftenskolen, eller for den sags skyld i andre fag, der ikke kan legitimeres med henvisning til en direkte kobling mellem fagets indhold og demokrati.

I denne sammenhæng synes K.E. Løgstrups syn på skolens formål også at have gyldighed for folkeoplysningen. I artiklen om *Skolens formål* fra 1981 understregede Løgstrup, at opdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, men ikke dens hovedopgave. Demokrati overbelastes, hvis det

¹⁸ Lindgren 1996.

skal gøre det ud for en livs- og verdensanskuelse. "Demokratiets opgave er en mere beskeden, det er en skikkelig måde at være uenig på".¹⁹ Med andre ord: Opdragelse til demokrati er at lære at omgås mennesker, man er uenig med, på en civiliseret måde.

Skolens hovedopgave er, ifølge Løgstrup, at give "oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning, historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser. For at have en enkelt gløse for det vil jeg kalde det tilværelses-oplysning".²⁰ Grundtvig kaldte det som bekendt livsoplysning.

Livsoplysning – eller med Løgstrup: tilværelsesoplysning – er ikke kun skolens, men også folkeoplysningens opgave. Hvis livsoplysning som begreb glider ud, kan det let medføre en skævvridning af det, som ligger i den danske folkeoplysningstradition.

II

Forholdet mellem folkeoplysning, demokrati og medborgerskab

Ambitionen om, at folkeoplysningen i højere grad end tidligere skal "medvirke til at styrke demokrati og medborgerskab", bør give anledning til teoretiske refleksioner over forholdet mellem demokrati, medborgerskab og undervisning, her i form af folkeoplysning. Hvis forkerte antagelser om sammenhængen mellem folkeoplysning, demokrati og medborgerskab lægges til grund, kan det have en ødelæggende virkning for en ellers værdifuld oplysningsform. I det følgende skal kort henvises til tre tænkere, der på hver deres måde har beskæftiget sig med den relation, der her er i fokus. Det drejer sig om de tre amerikanere John Dewey, Robert Putnam og Francis Fukuyama.

Deweys opfattelse af sammenhæng mellem demokrati og uddannelse

En af de filosoffer, der har tænkt dybest over forholdet mellem demokrati og uddannelse er uden tvivl amerikanere John Dewey. I sin bog *Demokrati og uddannelse* (1916) fremhæver han, at uddannelse primært er en social proces, som bidrager til at udvikle en demokratisk livsform ved at styrke interaktionen og tilliden mellem forskellige sociale grupper. Nok er det vigtigt for et demokratisk samfund, der afviser ydre autoritet, at styrke individets evne til selvstyring. Men ifølge Dewey er der en dybere forklaring på uddannelsens demokratiske betydning. "Et demokrati er mere end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikativ erfaring". Flere og mere varierende berøringsflader er udtryk for en større variation af stimuli, som et individ må respondere på, og som følge heraf opmuntrer de til stadig mere varierende aktiviteter. Der er selvfølgelig forskel på et stærkt klassesdelt samfund og et samfund, der er mobilt og i stadig forandring.

¹⁹ Løgstrup 1987:52.

²⁰ Løgstrup 1987:46f.

Et sådant samfund, "må sørge for, at dets medlemmer opdrages til at tage et personligt initiativ og være tilpasningsdygtige. Ellers vil de blive overvældet af de forandringer, de rammes af, og hvis betydning eller sammenhænge de ikke forstår. Resultatet vil være en forvirring, hvor kun få vil forholde sig til resultaterne af andres blinde og udefra styrede handlinger".²¹

Ifølge Dewey er det således ikke undervisning i demokrati som styreform, der er altafgørende for demokratiet. Det skyldes, at en demokratisk styreform er afhængig af en demokratisk livsform. Hvad det gælder om er derfor at styrke den demokratiske livsform gennem uddannelse. Der er tale om en slags basis-overbygningsmodel. Styreformen er overbygningen, livsformen basis. Men hvad menes der med at styrke demokrati som livsform? Deweys svar er, at man bidrager til at udvikle en demokratisk livsform ved at styrke "interaktionen og tilliden mellem forskellige sociale grupper".²² Efter 2. verdenskrig formulerede Hal Koch nogle af de samme tanker om uddannelse og demokrati, som John Dewey havde formuleret i 1916. Som Dewey betonedede Hal Koch, at demokrati ikke kun er en styreform, men også en livsform. Det er så at sige livsformen, der skal bære styreformen.

Deweys tanke om, at "interaktion" og "tillid" er af gørende betydning for demokratiets og i videre forstand samfundets funktionsevne har de senere år tiltrukket sig stor forskningsmæssig og filosofisk opmærksomhed. I det følgende skal omtales to af de personer, der i særlig grad har beskæftiget sig med betydningen af social kapital og tillid, nemlig den amerikanske samfundsforsker Robert Putnam og den amerikanske politiske filosof Francis Fukuyama.

Social kapital

Robert Putnam har i sit ny-klassiske værk *Making Democracy Work* (1993) i høj grad været med til at sætte social kapital og tillid på dagsordenen, primært blandt politologer, desværre ikke i samme grad hos uddannelsesforskere. Putnams værk er ofte anvendt som referenceværk for andres diskussioner af social kapital og empiriske undersøgelser af fænomenet. Putnam definerer social kapital som "forbindelsen mellem individer – sociale netværk og de normer for gensidighed og tillid, der udspringer heraf". Og Putnam fortsætter: "Forstået på denne måde er social kapital tæt relateret til, hvad nogle har betegnet som 'medborgerdyder'".²³

Making Democracy Work blev gennemført i begyndelsen af 1980'erne i Italien som en omfattende empirisk undersøgelse. Undersøgelsen viste, at civilsamfundets evne til at 'producere' social kapital er af helt afgørende betydning for demokratiets evne til at fungere i praksis. Civilsamfund betegner den sfære af frivillige og formålsbestemte sammenslutninger, der hverken hører til den statslige sektor

²¹ Dewey 2004:105.

²² Dewey 2004:104.

²³ Putnam 1993:19. Jf. også Torpe 2007:201.

eller er markedsorienterede. Civilsamfundets tilstand beskrev Putnam ud fra empiriske undersøgelser af så forskellige faktorer som foreningsmedlemskaber (sportslige, faglige, politiske, kulturelle eller religiøse), avislæsning, vælgerdeltagelse, mødedeltagelse i lokalområdet, kirkegang samt folks tillid til hinanden, regeringen og de offentlige institutioner.

Putnam og hans hold undersøgte, hvorledes tyve lokalregeringer fungerede rundt om i hele Italien. Det viste sig, at demokratiet og de statslige institutioner fungerede godt i Norditalien, men ikke i Syditalien. Årsagen hertil skal ifølge Putnam findes i forskellige værdier i kulturen, nemlig i evnen og tendensen til at danne civilsamfund, dvs. deltage i frivillige organisationer og foreninger, der ikke er baseret på slægtskab. Norditalien er præget af et civilsamfund, hvor individerne føler tillid til hinanden og tror, de kan realisere egeninteresser i større fællesskaber. Dette skaber en følelse af fælles ansvar, der gør, at et regionalt demokrati kan fungere. I modsætning hertil fandt man et Syditalien, hvor befolkningens tillid til hinanden ikke rakte langt ud over familien. Færre udtrykker tillid til deres egne medborgeres lovlighed. Desuden har Syditalien færre sammenslutninger og foreninger. Færre læser aviser, er medlemmer af fagforeninger, stemmer til valg eller tager del i lokalpolitik osv. Omvendt er der god grobund for klientalisme. Politikerne er korrupte, tjenestemændene føler ikke et større ansvar for borgerne, og borgerne opfatter skat som tyveri. Der er med andre ord to politiske kulturer inden for samme land.

Putnam sporer en del af årsagerne til disse forskelle helt tilbage til 1300-tallet. Her var de Norditalienske bystater præget af republikanske dyder, - *civic virtue* eller borgerdyder - hvor borgerne forsøgte at samarbejde om løsninger af fælles problemer. Traditionelt var magten derfor institutionaliseret, horisontalt fordelt og reguleret af love og regler. Syditalien har derimod været præget af feudalisme og centralistiske statsdannelse. Magten var hér hierarkisk fordelt og personificeret i familiens overhoved, den lokale hersker eller statsoverhovedet og var primært baseret på vold, arvelighedsprincipper og æresbegreber.

Det er ifølge Putnam ikke nok, at en gruppe deler værdier og normer, det er afgørende, at der er tale om værdier, der udvider radiussen af tillid til at omfatte andre end familien, og som fremmer samarbejdet i det offentlige liv. Den sociale kapital fokuserer således på normer som tillid, ærlighed, troværdighed, samarbejdsvilje, ansvarsfølelse for det fælles bedste, samhørighed og gensidighed. Ifølge Putnam kan et moderne demokratisk samfund slet ikke fungere ordentligt uden de adfærdsnormer og den tillid, som et velfungerende civilsamfund afføder. Deltagelse i det civile samfunds forskellige former for netværk skaber fælles normer og tillid, som tilsammen danner de grundkomponenter, der former det, som Putnam kalder et "medborgerfællesskab".²⁴ Og opbygning af

²⁴ Putnam 1993:177.

medborgerfællesskab er en afgørende forudsætning for stabile og velfungerende demokratiske institutioner.

Vi er ikke født med social kapital, og social kapital er ej heller iboende mennesket, social kapital er ifølge Putnam noget, der ligger i relationsstrukturerne. Her er der en slående lighed mellem Putnams teori om social kapital og John Deweys teori om uddannelse, idet Dewey også ser uddannelse som interaktion og som en social proces. Putnam understreger, at social kapital er en påvirkelig størrelse. Niveauet kan stige og falde. Når Putnam i sin anden nyklassiske bog *Bowling Alone – The Collapse and Revival of American Community* (2000) konstaterer en nedgang i den sociale kapital i USA, skal det ikke forstås som en uoprettelig realitet, men som udtryk for nogle ændringer i samfundet, der har påvirket amerikanernes civile engagement i negativ retning. Men som titlen indikerer, kan der også ske en revitalisering af social kapital.

Et vigtigt spørgsmål er, hvilken rolle uddannelse spiller for 'produktionen' af tillid og social kapital. Putnams undersøgelse bidrager kun i beskedent omfang til belysning af det spørgsmål. Dog viser undersøgelsen klart, at de mere uddannede føler sig mindre magtesløse end de mindre uddannede: "De mere uddannede føler sig mere effektive, for uddannelse repræsenterer social status, personlige færdigheder, og forbindelser"²⁵. Hvis undersøgelsen var blevet foretaget i Danmark, er der nok ingen tvivl om, at aftenskole og folkeoplysning i videre forstand ville blive inddraget som en faktor, der bidrager til 'produktionen' af tillid og social kapital. Inden jeg går videre med den problemstilling skal vi se nærmere på en Francis Fukuyamas syn på tillid som en faktor af stor samfundsmæssig betydning.

Tillid

Francis Fukuyamas bog *Trust* fra 1995 handler om tillid og social kapital som afgørende forudsætninger for et velfungerende demokrati og økonomisk velstand. Tillid definerer han på følgende måde: "Tillid er den forventning, som opstår i et samfund, der er præget af regelmæssig, ærlig og samarbejdende adfærd, og som forudsætter, at samfundets medlemmer deler fælles normer. Disse normer kan vedrøre dybe værdimæssige spørgsmål om f.eks. Guds eller retfærdighedens væsen, men de omfatter også sekulære normer som faglige standarder og adfærdsregler [...] Social kapital er en kvalitet, der opstår ud af en udbredt tillid i et samfund eller i visse dele af det. Den kan være inkarneret i den mindste og mest grundlæggende sociale gruppe, familien, såvel som i den største af alle grupper, nationen, og i alle de andre mellemliggende grupper. Social kapital adskiller sig fra andre former for

²⁵ Putnam 1993:110.

menneskelig kapital, for så vidt som den sædvanligvis er skabt og videregivet gennem kulturelle mekanismer som religion, tradition eller historiske sædvaner".²⁶

Fukuyama understreger, at økonomiens og samfundets måde at fungere på ikke udelukkende afhænger af rationelle hensyn og værdier. Traditionelt går økonomer ud fra at mennesker grundlæggende altid handler for egen vindings skyld. Fukuyama påpeger imidlertid, at vi faktisk ofte hjælper andre og er villige til at lide afsavn for at fællesskabet kan fungere. Vi gør det, fordi vi har tillid til hinanden, og tillid til at andre omvendt vil være villige til at hjælpe os en anden gang. Fukuyama argumenterer for, at tillid er forbundet med store økonomisk fordele. Hvis ikke der er tillid i et samfund, stiger udgifterne, fordi der opstår langt flere konflikter. Det koster at have folk i fængsel og at have vagter, politi, domstole, sagførere osv. til at løse de problemer, der opstår, fordi folk ikke stoler på hinanden. Hvis alle insisterer på kun at gøre det, der er i deres egen snævre og kortsigtede interesse, er det svært at få et samfund til at fungere.

Ifølge Fukuyama gøres der overdrevne forhåbninger til internet og virtuelle netværk, når det gælder produktion af tillid og social kapital. Man opbygger ikke tillid ved at bringe folk sammen over internettet og lade dem arbejde sammen og dele vigtige ressourcer og intellektuel ejendom - og så ellers gå hver til sit, når projektet er klaret. Efter Fukuyamas mening er det fuldstændig latterligt at tro, at tillid produceres på den måde. "Organisationer har brug for gensidighed og tillid, og det kræver i reglen, at man mødes ansigt til ansigt, i et samspil, der er stabilt og eksisterer over længere tid".²⁷

Ligesom Putnam understreger Fukuyama, at stærke familiebånd demokratisk set er et tveægget sværd. Opbygning af tillid er helt afhængig af input, der så at sige bryder ind i familiens sfære. "Hvis *familism* ikke er ledsaget af den store vægt på uddannelse, der eksisterer, for eksempel i konfusiansk eller jødisk kultur, så kan det føre til et kvælende morads af nepotisme og indavl og dermed stagnation".²⁸

I sin senere bog *State Building* fra 2004 analyserer Fukuyama statens betydning for økonomisk og social udvikling. Efter en periode, hvor det neoliberale mantra om minimalstat prægede tankegangen, er der nu en stigende erkendelse af, at *state building* – eller institutionel kapacitet - er yderst vigtig for økonomisk og social udvikling. Når det gælder opbygning af institutionel kapacitet opfordrede Fukuyama ligefrem til: "*Getting to Denmark*". Henvisningen til Danmark skyldes vor tilbagevendende placering på de internationale anti-korrupsions-hitlister, idet det korrupsionsfrie bureaukrati synes at være en forudsætning for en velfungerende markedsøkonomi og et funktionsdygtigt demokrati.

²⁶ Fukuyama 1995:153.

²⁷ Fukuyama 1995.

²⁸ Fukuyama 1995:336.

Tillidsniveauet i Danmark

Hvis vi ser på statistikkerne, tegner der sig et billede af Danmark, der ligner det, som Fukuyama peger på. Tallene taler deres tydelige sprog. I alle internationale undersøgelser vedrørende korrupsion, sikkerhed og tillid, kommer Danmark ud som et mønsterland. Kriminaliteten er lav, korrupsionen er lav, tilliden til samfundets institutioner er høj og den gensidige tillid til hinanden er høj. Ikke mange mennesker i verden lever med den samme grad af sikkerhed som danskerne.

Inden for de seneste år har der været stor offentlig opmærksomhed og forskningsmæssigt fokus på Danmarks utroligt høje tillidskultur. At danske borgere på verdensplan ikke blot nærer en meget høj grad af tillid til deres nærmeste, men også generel tillid til fremmede og til de statslige institutioner, dokumenteres gang på gang i internationale spørgeundersøgelser om værdier som f.eks. de såkaldte World Values Surveys og So-Cap-projekter. Den høje grad af tillid måles også statistisk på danskernes aktive foreningsliv og politiske deltagelse samt på den lave grad af sociale dysfunktioner som kriminalitet, sagsanlæg, nepotisme og korrupsion. Den danske tillidskultur kommer på prægnant vis til udtryk i en vending som: "et ord er et ord". Når folk stoler på hinanden, og der er lav risiko for snyd, har borgere lettere ved at samarbejde uden indblanding af en tredjepart, f.eks. offentlige myndigheder, advokater eller en mafia, der skal håndhæve de indgåede kontrakter. Den danske tillidskultur, der er baseret på *uformelle* normer for gensidighed, ærlighed og pålidelighed, er med til at gøre danskerne til et af verdens mest tilfredse og velstående folk.

Hvorfor har vi en så høj tillidskultur i Danmark? Som årsag hertil vil jeg ikke pege på faktorer helt tilbage i 1300-tallet, som Putnam gør vedrørende Norditalien, men på faktorer, der går tilbage til sidste tredjedel af 1800-tallet, hvor civilsamfundet ekspanderede i kraft af en ny organisationsform, der vandt indpas i Danmark, nemlig foreningen. Foreningen byggede på et nyt – demokratisk – princip, der brød med gildernes og lavenes gamle patriarkalske princip.²⁹ I sidste tredjedel af 1800-tallet blev der i Danmark oprettet den ene forening efter den anden, landboforeninger, brugsforeninger, husmoderforeninger, andelsforeninger, fagforeninger, gymnastikforeninger, idrætsforeninger, sangforeninger, biblioteksforeninger, foredragsforeninger, osv.³⁰ Og denne proces er fortsat frem til i dag. I modsætning til, hvad mange tror, er antallet af foreninger ikke for nedadgående. Over tid er der selvfølgelig mange foreninger, der er blevet nedlagt, men der opstår hele tiden nye foreninger. Forenings-Danmark synes ikke under afvikling, men under fortsat forandring og udvikling.

Som sagt har forskningen i social kapital og tillid ikke i nævneværdig grad inddraget det, vi i Danmark kalder folkeoplysning. Men efter min vurdering er der ingen tvivl om, at aftenskolen har

²⁹ Korsgaard 2002.

³⁰ Svendsen 2007:188-197.

bidraget til at opbygge den sociale kapital og den tillidskultur, der eksisterer i Danmark, og dermed bidraget til at vedligeholde grundlaget for et funktionsdygtigt demokrati.

Lægger man Putnams teori til grund, kan man konkludere, at opbygningen af social kapital i Danmark, fremmes af traditionen for at danne foreninger. Om det er sangforeninger, gymnastikforeninger eller foredragsforeninger er i denne sammenhæng underordnet, det afgørende er, at man møder mennesker og etablerer netværk uden for familien og den nære vennekreds.

Statsborgerskab og medborgerskab

Brugen af begrebet medborger kræver en afklaring, idet vi på dansk både taler om statsborgerskab og medborgerskab. Hvad vil det sige at være statsborger, og hvad vil det sige at være medborger?

Statsborgerskab er en persons retsligt definerede medlemskab af en stat. Statsborgeren nyder en række politiske, sociale og økonomiske privilegier i staten, som bosiddende fremmede er afskåret fra eller kun nyder i begrænset omfang. Modsvarende rettighederne har borgerne en række pligter, for eksempel skattepligt, værnepligt og undervisningspligt. Statsborgerskab drejer sig i sidste instans om de rettigheder og pligter, man har som medlem af en stat. Det lyder enkelt og ligetil. Sagen kompliceres imidlertid af, at medlemskab af en stat både har en juridisk og en identitetsmæssig dimension. Den juridiske dimension handler om de formelle rettigheder og pligter, man har som samfundsmedlem; den identitetsmæssige dimension om det bevidsthedsmæssige og følelsesmæssige tilhørsforhold, man har til samfundet. Denne dobbelthed kommer frem, når det engelske begreb citizenship oversættes til dansk, idet det både kan betyde statsborgerskab og medborgerskab. Der vil sikkert altid være større eller mindre forskel på retslig status og oplevelse af identitet. Men der kan ikke eksistere samfund uden en eller anden form for kobling mellem indbyggernes status og deres oplevelse af identitet. Den canadiske filosof Charles Taylor peger således på, at et demokrati, ungt som gammelt, kræver en vis grad af forpligtigelse fra borgernes side. "Det er afhængig af, at dets indbyggere er motiveret til at yde de nødvendige bidrag: til statskassen (i form af skat) og undertiden med blod (i krig). Samtidig bygger demokratiet altid på en vis grad af deltagelse i samfundets styring. Et frit samfund må nødvendigvis erstatte despotisk tvang med en vis form for selvstyring. Når det ikke lykkes, er systemet i fare".³¹

Medborgerskab er ikke et individuelt identitetsbegreb, men et kollektivt. Man kan ikke være medborger for sig selv, det kan man kun være sammen med andre. Forskellen på statsborgerskab og medborgerskab kan skematiseres på følgende måde:

³¹ Taylor 1998.

Statsborgerskab	Medborgerskab
Status	Identitet
Rettigheder og pligter	Sindelag og tilhørsforhold
Objektivt	Subjektivt

For at få dansk statsborgerskab har man siden 2007 skullet bestå en prøve, der tester kendskab til "Dansk samfund, dansk kultur og historie". Hvad man tester er ikke sindelag og loyalitet, men viden om det danske samfund. Flere stikprøveundersøgelser viser, at et flertal af danskere ikke vil kunne bestå den nuværende statsborgerskabsprøve. Derfor vil det være oplagt, hvis folkeoplysningen tilbyder kurser med et indhold svarende til statsborgerskabsprøven. Derimod vil det som nævnt være demokratisk betænkeligt, hvis folkeoplysningen pålægges en særlig forpligtigelse til at undervise alle deltagerne i medborgerskab.

Frem for at skelne mellem statsborgerskab og medborgerskab kan hele feltet anskues ud fra fire dimensioner, således som englænderen Audrey Osler gør med følgende skema:³²

³² Osler 2003.

<p>Minimal medborgerskabsforståelse</p>	<p>Strukturel/politisk Dimension</p> <ul style="list-style-type: none"> - rettigheder - demokrati - diskrimination - interkulturel kommunikation - civilsamfundet, foreninger, organisationer m.m. <p><i>Forudsætter:</i></p> <p>Formel og systematisk uddannelse/undervisning i rettigheder, ansvar og pligter</p>	<p>Personlig/kulturel dimension</p> <p>Mulighed for refleksion over identitet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - enten/eller (konflikt) - både/og (hybrid) <p><i>Forudsætter:</i></p> <p>Mulighed for igennem undervisningsforløbene at træffe valg og aktivere følelser i forhold til tilhørsforhold</p>
<p>Maksimal medborgerskabsforståelse</p>	<p>Inklusiv dimension</p> <p>Læringsmiljøet som ramme om inklusion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sikkerhed, tryghed: socialt, psykologisk og fysisk - aktiv deltagelse og medbestemmelse <p><i>Forudsætter:</i></p> <p>Læringsmiljøet og undervisningssituationerne som modeller af "det gode og rummelige samfund"</p>	<p>Mulighed for at udvikle færdigheder i medborgerskab</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politisk alfabetisering: at forstå det politiske spil; den politiske omgangsform, forhandling, forståelse for love og reglers betydning - færdigheder, som kan medføre sociale forandringer; konfliktløsningsredskaber; sprog, sprog-brug, argumentation, mobilisering <p><i>Forudsætter:</i></p> <p>Mulighed for via undervisningsforløb og skolens hverdag at opøve handlekompetence</p>

Skemaet kan både bruges som en planlægningsmodel og en evalueringsmodel, når det gælder identifikationen af relationen mellem undervisning og medborgerskab. Med afsæt i modellen er der fire måder, hvorpå medborgerskabsdimensionen kan styrkes gennem undervisning. Det kan ske ved at deltager:

1. får undervisning i rettigheder og pligter, m.v.
2. får muligheder for at træffe valg og aktivere følelser i relation til tilhørsforhold
3. bliver inkluderet i et godt undervisningsmiljø
4. får muligheder for at opøve handlekompetencer

Opsummering vedrørende teorier

Den aktuelle baggrund for den øgede fokusering på demokrati og medborgerskab, som bl.a. kommer til udtryk i kommissoriet for Folkeoplysningsudvalgets arbejde, har baggrund i regeringens handlingsplan fra januar 2009: "En fælles og tryk fremtid" med undertitlen: "Handlingsplan om forebyggelse af ekstremistiske holdninger og radikaliserings blandt unge". Handlingsplanen er udtryk for, at det danske demokrati har fjernet sig fra idealet om at være indlejret i en homogen national kultur, idet demokratiet nu indgår i et stadigt mere multikulturel, multietnisk og multireligiøs dansk samfund. Der er således god grund til at se på, hvordan folkeoplysningens "samfundsmæssige betydning kan styrkes og synliggøres".³³

Men der er også grund til at stille en række spørgsmål til denne ambition:

For det første er der grund til at spørge, om folkeoplysning har en særlig opgave, når det gælder demokrati og medborgerskab, i forhold til undervisning på for eksempel VUC eller universiteterne? Skal undervisning i fransk i aftenskolen i højere grad bidrage til at styrke samfundets sammenhængskraft og deltagernes myndiggørelse, end undervisning i fransk på VUC eller universiteterne?

For det andet er der grund til at spørge, om ikke aftenskolen i forvejen yder et væsentligt bidrag til at styrke grundlaget for et velfungerende demokrati og et aktivt medborgerskab. Tager man udgangspunkt i Putnams teori om social kapital og Fukuyamas teori om tillid, er der ingen tvivl om, at aftenskolen bidrager til opretholdelse af den sociale kapital og den tillidskultur, som er en afgørende forudsætning for demokrati og medborgerskab. Ud over social kapital og tillid bidrager aftenskolen endvidere til at hæve det generelle oplysningsniveau i landet.

³³ www.uvm.dk

For det tredje er der grund til at spørge, hvilke krav staten kan stille, når der er tale om ikke-offentlige institutioner og organisationer, hvis primære målgruppe er voksne mennesker. Hvis opgaven var at styrke undervisning i demokrati og medborgerskab i folkeskolen, kunne man for eksempel foreslå indførelsen af undervisning i medborgerskab (citizenship education), som man har gjort i en række europæiske lande gennem de senere år. Men kan man foreslå noget lignende, når det gælder folkeoplysning?

Konklusionen: Ligesom obligatorisk undervisning for børn er et middel til at skabe oplyste borgere, er frivillig folkeoplysning borgernes mulighed for selv at søge oplysning. Og det synes *i sig selv* at bidrage til et velfungerende demokrati.

III

Voksendom og livslang læring som udgangspunkt for nutidens aftenskole

Gennem en stor del af aftenskolens historie udgjorde 'den konfirmerede ungdom' som nævnt aftenskolens målgruppe. I 2010 er det sjældent at finde unge mennesker blandt deltagerne i aftenskoleundervisningen. Aftenskolen har i løbet af sin historie skiftet målgruppe fra ungdom til voksendom. I dag er aftenskolen domineret af voksne, i særlig grad midaldrende kvinder.

Johan Fjord Jensen har i *Livsbyen. Voksenpsykologi og livsalder*, 1993, beskrevet fremvæksten af den nye voksenkultur, hvis samfundsmæssige forudsætninger dels er en betydelig forlængelse af livsalderen, dels det moderne samfunds krav om bestandig fornyelse af kundskaber og viden, hvilket betyder, at voksendommen bliver underlagt de samme krav om udvikling og uddannelse som barndommen og ungdommen. Kravet om fornyelse af kundskaber og viden melder sig imidlertid ikke kun som eksterne krav, men er også betinget af et biologisk faktum, nemlig en betydelig forlængelse af livsalderen. Næsten halvdelen af livsforlængelsen har fundet sted i det tyvende århundrede. Tidligere blev voksendommen betragtet som den alder, undervisningen i barndommen og ungdommen rettede sig imod. At være voksen var at være færdig i alle disse ords betydninger. Når man var voksen, var man færdig til at træde ind i sit erhverv og i stand til at forsørge sin familie. Og den evne blev bevaret, til man en 30-40 år senere blev gammel. Sådan forholder det sig ikke længere. De voksne kommer nu ud for at skulle skifte job, arbejdssted, bosted, ægtefælle, venner osv. At være voksen er at være underlagt de samme muligheder og krav, som de unge er underlagt.

Udviklingen af voksendommen er som nævnt ikke kun drevet frem af videnssamfundets krav, men ifølge Fjord Jensen også af forskellige kriser i voksendommens iboende dynamik. Disse eksistentielle kriser benævner han som livsvendingskriser, der udspiller sig i 40, 50 og 60 års alderen. De forholder sig alle til en stigende bevidsthed om "livsprojektets endelighed". Tidligere var der kun få mennesker i hver generation, der stod over for den mulighed, men takket være forlængelsen af levealderen er der nu mange, der midt i livet opnår erfaringer med kroppens forfaldsprocesser. Forlængelsen af levealderen har været med til at fremme en vækstoppfattelse, der ikke som den gamle tager udgangspunktet i ungdommens biologisk bestemte vækst, men i voksendommens midtvejskrise, hvor på den ene side det biologiske forfald sætter ind, men hvor muligheden for psykisk modning samtidig er til stede.

Med *Livsbuen. Voksenpsykologi og livsalder* kan Johan Fjord Jensen siges at have formuleret "voksedommens evangelium" - ligesom Rousseau formulerede "barndommens evangelium" for 250 år siden og Grundtvig "ungdommens evangelium" for 150 år siden. Ifølge Johan Fjord Jensen er voksenlivet ved at udskille sig som et særligt livsafsnit, på samme måde som barndommen gjorde det i det forrige århundrede, og ungdommen i dette. De nye krav til det at være voksen bevirker blandt andet, at de voksne strømmer til aftenskolernes kurser og anden form for voksenundervisning.

Litteratur 1:

Dewey, John: *Demokrati og uddannelse*, Århus 2005

Ehlers, Søren: "Oplysningens formål. Om lovgivning, organisering og forvaltning af oplysningsvirksomhed – historisk set", i Jørgen Gleerup (red.): *Voksenuddannelse under forandring*, København 2001

Falkenchrone, Pia: "Aftenskolens fag – for den enkelte eller for fællesskabets skyld", i Jørgen Gleerup (red.): *Voksenuddannelse under forandring*, København 2001

Fukuyama, Francis: *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, New York 1995

Gutmann, Amy: *Democratic Education*, Princeton, New Jersey 1987

Hansen, Trine Bille & Peter Thagesen: *Folkeoplysning i et samfundsøkonomisk perspektiv*, København 1994

Jensen, Johan Fjord: *Livsbuen. Voksenpsykologi og livsalder*, København 1993

Jensen, Johan Fjord: "Historietabet", i Aage Jørgensen (red.): *Dansk til eksamen*, København 1996

Kommissoriet for folkeoplysningsudvalget, www.uvm.dk

Korsgaard, Ove: *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*, København 1997

Korsgaard, Ove: "Folkeoplysning, det civile samfund og velfærdsstat", i Søren Eigaard (red.): *Velfærd og folkeoplysning*, Odense 2002

Lindgren, Lena: *Kan en filthatt stärka demokratin? Om mål och ideal i folkbildningen*, Stockholm 1996

Løgstrup, K.E.: "Skolens formål" i *Solidaritet og kærlighed*, København 1987

Osler, Audrey: "Learning for Active Citizenship in Europe: Rights, Identities and Inclusion", i Ove Korsgaard, Shirley Walters & Randi Andersen (eds.): *Learning for Democratic Citizenship*, København 2001

Putnam, Robert D.: *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, New Jersey 1993

Svendsen, Gunnar Lind Haase: "Hvordan får vi social kapital 'trojkaen' til at køre?", i Paul Hegedahl og Sara Rosenmeier (red.): *Social kapital som teori og praksis*. Frederiksberg 2007

Taylor, Charles: "Nationalism and Modernity", in John A. Hall (ed.): *the Theory of Nationalism*, Cambridge 1998

Torpe, Lars: "Social kapital og demokrati", i Paul Hegedahl og Sara Rosenmeier (red.): *Social kapital som teori og praksis*. Frederiksberg 2007

Schrøder, Ludvig: *Den nordiske Folkehøjskole*, København 1904

Undersøgelse om demokrati og medborgerskab i aftenskolen fra et deltagerperspektiv

Som led i LOF's projekt om demokrati og medborgerskab i et aftenskoleperspektiv

Af Helene Horsbrugh, cand.mag., og Niels Larsen, ph.d.

August 2010

Indledning

I januar 2010 fik LOF bevilget projektet "Demokrati og medborgerskab i aftenskolen". Indenfor en meget snæver tidshorisont skulle projektet realiseres: Projektets formål har været at dokumentere sammenhængen mellem aftenskoleundervisning og demokrati og medborgerskab.

Ove Korsgaards notat udgør første teoretiske del, mens anden del er baseret på egne data genereret dels i en spørgeskemaundersøgelse med 102 respondenter, dels gennem ni mere uddybende, kvalitative telefoninterviews.

Vi har valgt at lade undersøgelsen bestå af både en kvantitativ og en kvalitativ del, fordi de to datatyper supplerer hinanden. Den kvantitative del af undersøgelsen giver os data med en vis volumen, som giver grundlag for at uddrage nogle opmærksomhedspunkter med en grad af almen gyldighed. Den kvalitative del af undersøgelsen giver os noget helt andet, nemlig mulighed for at afprøve og få forklaret nogle af de tendenser, som kom frem i spørgeskemaundersøgelsen. Den giver os også nogle konkrete historier til at illustrere de generelle pointer med.

Den teoretiske ramme

Udgangspunktet for undersøgelsen er medborgerskabsmatrixen på side 23 i Korsgaards artikel:

"Skemaet kan både bruges som en planlægningsmodel og en evalueringsmodel, når det gælder identifikationen af relationen mellem undervisning og medborgerskab. Med afsæt i modellen er der fire måder, hvorpå medborgerskabsdimensionen kan styrkes gennem undervisning. Det kan ske ved at deltager:

- 1. får undervisning i rettigheder og pligter, m.v.*
- 2. får muligheder for at træffe valg og aktivere følelser i relation til tilhørsforhold*
- 3. bliver inkluderet i et godt undervisningsmiljø*
- 4. får muligheder for at opøve handlekompetencer" (s. 24 ovenfor)*

Modellen har dannet udgangspunkt for dataindsamlingen; både spørgeskemaet, som blev anvendt af analyseinstituttet Catinét og interviewguiden, som blev brugt til den kvalitative del af undersøgelsen. Det skal understreges, at der er foretaget en fortolkning af matrixen, og det er den fortolkning, som ligger til grund for undersøgelsen. Nedenfor redegøres der for, hvordan firefeltssammenhængen er fortolket og operationaliseret i undersøgelsen.

Matrix om forholdet mellem demokratisk medborgerskab og undervisning Inspiration fra Ove Korsgaard og Audrey Osler: Learning for Active Citizenship in Europe.		
Minimal Medborger- skabs- Forståelse:	1. Formel/strukturel dimension <i>Forudsætning:</i> Formel systematisk undervisning i rettigheder, pligter og ansvar <i>Indhold:</i> Rettigheder Demokratiopfattelser Diskrimination Interkulturel kommunikation Civilsamfundet: Foreninger, kirke m.m. "Undervisning OM demokrati og deltagelse"	2. Personlig/kulturel dimension <i>Forudsætning:</i> Mulighed for igennem undervisningen at træffe valg der aktiverer følelser i forhold til tilhørsforhold <i>Indhold:</i> Refleksion i forhold til identitet i forhold til enten /eller (konflikt) Både / og (hybrid) Empati Personlige forhold "Demokrati som et personligt og kulturelt forhold"
Maksimal Medborger- skabs- forståelse:	3. Funktionel/inklusiv dimension <i>Forudsætning:</i> Læringssituationen som inkluderende, rummelig og ankerkendende, som en model for "det gode samfund" <i>Indhold:</i> Sikkerhed og tryghed (socialt, psykologisk og fysisk) Aktiv deltagelse og medbestemmelse "Undervisning MED demokrati og deltagelse"	4. Udviklingsdimension <i>Forudsætning:</i> Mulighed for at ændre og opøve handlekompetence <i>Indhold:</i> Politisk alfabetisering: at forstå det politiske spil; den politiske omgangsform, forhandling, forståelse af regler og loves betydning Færdigheder, som kan medføre sociale forandringer; konfliktløsningsredskaber; sprog, sprogbrug, argumentation, mobilisering "Undervisning FOR demokrati og deltagelse"

Felt 1: Formel/strukturel dimension

Demokrati kan forstås både minimalt som en styreform og maximalt som en livsform. I den minimale demokratiforståelse er rammerne i fokus: Lovene og reglerne der sikrer det politiske demokrati. I den minimale forståelse er det demokrati, når der er almindelig stemmeret og flertalsbeslutninger. Undervisning til demokrati i den minimale forståelse bibringer forudsætninger for at begå sig i et demokrati. Hvad der nærmere bestemt menes med det, står beskrevet i stikordsform ovenfor i

matrixen. Det handler i den første dimension om at bibringe viden om demokrati, herunder de formelle spilleregler som rettigheder, pligter og ansvar.

Sammenholder man denne dimension med begreberne statsborger og medborger s. 22 ovenfor, er der her ikke nødvendigvis tale om medborgerskab. Man kan godt modtage undervisning om demokrati uden at udvikle personligt tilhørsforhold og demokratisk sindelag.

I den kvalitative undersøgelse har vi meget direkte kunnet afdække denne dimension ved at spørge ind til, om deltagerne har modtaget undervisning om demokrati.

Felt 2: Personlig/kulturel dimension

I rammens andet felt befinder vi os stadig i den minimale medborgerskabsforståelse, men fokus er flyttet fra det strukturelle til det personlige plan. Undervisning i demokrati og medborgerskab handler i denne dimension om, i hvilken grad det gennem undervisningen er muligt at aktivere følelser og tilhørsforhold. I denne dimension drejer det sig om den enkelte person i forhold til samfundet. Hvordan er aftenskolen med til at styrke deltagernes identitet og følelser i forhold til demokratiet?

I undersøgelsen har vi i forhold til denne dimension kigget på det personlige møde med lærere og andre deltagere, og specielt med dem der politisk, socialt, økonomisk og kulturelt adskiller sig fra deltageren selv. Antagelsen er her, at der i dialogen og interaktionen mellem folk med forskellig baggrund og orientering sker en styrkelse af personlig og kulturel identitet og tilhørsforhold.

Sammenholder man denne dimension med begreberne statsborger og medborger s. 22 ovenfor, er der her tale om medborgerskab: Det handler om identitet, tilhørsforhold og subjektivitet snarere end objektive forhold, rettigheder, pligter og status. Med den personlige/kulturelle dimension, er der ligeledes tale om en maksimal form for medborgerskab og demokratiforståelse.

Felt 3: Funktionel/inklusive dimension

Maximal demokratiforståelse er kendetegnet ved at handle mere om indholdet end om rammerne. En kendt berømt dansk eksponent for denne demokratiforståelse er Hal Koch:

”Det (demokratiet) lever i og ved levende Mennesker. Det er Folkets Sind, der er det afgørende, ikke de Bestemmelser og Vedtægter, som nedfældes i Love og skrives ud paa Papir”³⁴

Det er det demokratiske sindelag, som er i fokus i den tredje og den fjerde dimension.

I den tredje dimension handler det om, hvorvidt undervisningssituationen er model for ”det gode samfund” eller gode demokrati og som sådan med til at fremme demokratisk sindelag.

En del af teorien i Korsgaards artikel kan bruges til at belyse denne dimension. Hvordan skal modellen for det demokratiske samfund se ud? Putnams begreber om social kapital giver én indgangsvinkel til at forbinde undervisning med demokrati. Korsgaard skriver ovenfor, at social kapital ifølge Putnam faciliterer et effektivt styret demokratisk samfund. I det omfang aftenskolen er model for et samfund præget af visse normer, tillid, troværdighed, samarbejdsvilje, ansvarsfølelse, samhørighed og gensidighed, er det model for et effektivt demokratisk samfund.

³⁴ Hal Koch citeret i Jes Fabricius Møller (2009), s. 213.

Vi har dertil lagt indflydelse og aktiv deltagelse; i hvilket omfang føler deltageren, at han eller hun har indflydelse på og aktivt deltager i det, der foregår i undervisningssituationen? I undersøgelsen har vi forsøgt at belyse en række af disse begreber ved at spørge til deltagernes opfattelser af, oplevelser med og holdninger til aftenskolen.

Endelig har vi lagt vægt på samtalen som et vigtigt aspekt af det demokratiske område. Hal Koch tillagde netop samtalen afgørende demokratisk betydning: Demokrati er ikke et system, men derimod en proces: En dialog hvor man udveksler meninger, og hvor alle får indflydelse i modsætning til et "flertalstyranni", hvor mindretallets meninger og interesser ikke vægtes³⁵.

Begrebet tillid har vi ofret særlig opmærksomhed qua den forbindelse mellem tillid og demokrati, som Korsgaard argumenterer for: Korsgaard referer til Dewey for det synspunkt, at uddannelse i sig selv er med til at styrke interaktionen og tilliden mellem forskellige befolkningsgrupper. Dermed styrkes forudsætningerne for en demokratisk livsform. Korsgaard refererer ligeledes til Fukuyamas begreb om tillid, der indebærer en gensidig forventning mellem samfundets medlemmer om normer, der ikke er bundet til en rationel gevinst, og hvor der er gensidig ansigt til ansigt kontakt. Endelig øges tillidskulturen generelt ifølge Korsgaard gennem et aktivt foreningsliv.

Felt 4: Udviklings-/kompetencedimensionen

Den fjerde dimension handler om færdigheder og kompetencer til at agere som demokratisk medborger. Påvirker deltagelse i aftenskole ens samarbejdsevner, også udenfor aftenskolen? Bliver man mere tillidsfuld af at gå i aftenskole, bedre til at argumentere, løse konflikter, etc.?

Det har ikke været muligt i særlig høj grad at belyse dette område med undersøgelsen: Dels indeholder undersøgelsen ikke en før- og efterdimension, dels har det ikke været muligt at gennemføre virkelig dybdegående interviews, som afdækning af denne dimension ville fordrer.

Vi har i den kvalitative undersøgelse sporadisk prøvet at få et indtryk af deltagernes færdigheds- og kompetenceudvikling i forhold til de samme tematiske områder, som er nævnt under felt 3: Normer, af tillid, troværdighed, samarbejdsvilje, ansvarsfølelse, samhørighed og gensidighed. Det er dog kun i forhold til samarbejde, at der har været tilstrækkeligt grundlag for at uddrage et opmærksomhedspunkt: Generelt kræves en langt mere omfattende undersøgelse for at afdække området.

Under felt 4 har vi medtaget punktet "selvtillid", som jo ikke kan betegnes som hverken færdighed eller kompetence, men snarere som en fundamental ressource, der fremmer alle typer afsamfundsmæssigt engagement.

Fremgangsmåde

Den kvantitative undersøgelse

Analyseinstituttet Catinét varetog opgaven med at udføre den kvantitative undersøgelse. Budgettet muliggjorde gennemførelse af 102 interviews med 30 spørgsmål i hver. Spørgerammen blev udformet i et samarbejde mellem en ekstern konsulent, Niels Larsen, samt konsulenter i DOF, NETOP og LOF. Ove Korsgaard medvirkede som sparringspartner i udformningen af spørgerammen.

³⁵ Jes Fabricius Møller (2009), s. 213.

Catinét udvalgte informanterne efter tilfældighedsprincippet og havde en penetrationsprocent på 7. Det vil sige, at 7 % af de adspurgte havde deltaget i kurser i aftenskolen indenfor de seneste 5 år og var villige til at deltage i en spørgeskemaundersøgelse om det.

Catinét leverede data i en rå form, som derefter blev analyseret med udgangspunkt i ovenstående kategorier samt i firefeltsrammen. Samtlige tabeller blev gennemgået med henblik på at identificere markante tendenser.

Kvalitativ undersøgelse

På baggrund af de kvantitative data blev der udtaget nogle hypoteser og nogle spørgsmål til videre afprøvning i den kvalitative undersøgelse. For eksempel var det nødvendigt at få belyst, hvorfor en relativt stor procentdel af de adspurgte forventede seriøsitet af de andre deltagere. Ligeledes viste besvarelsene en tendens til, at jo længere man har gået i aftenskole, jo mindre tilbøjelig er man til at mene, at aftenskolen er værdifuld for samfundet. Den tendens testede vi ligeledes i de kvalitative interviews.

Ledetråden var de samme temaer som i den kvantitative undersøgelse samt firefeltsanalyserammen.

Informanterne fandt vi frem til v.h.a. lokale skoleledere i LOF, DOF og NETOP. Der blev tilstræbt at finde profiler, som var nogenlunde repræsentative ud fra følgende kriterier:

- Fag som personen går til i aftenskolen
- Tidsrum som personen har gået i aftenskole
- Køn
- Alder
- Bopæl (bystørrelse samt region)
- Uddannelsesbaggrund
- Beskæftigelsessituation
- Etnicitet
- Handicappet/ikke-handicappet

Det viste sig at være vanskeligt at finde frem til disse profiler. Dog opnåedes det at få en god spredning indenfor alle de nævnte parametre. I stedet for ti interviewpersoner lykkedes det kun at interviewe ni.

Analyse

Analysen indeholder tre dele. Første del handler om deltagerne, og hvad der karakteriserer dem. Dette er en vigtig baggrundsviden for at forstå, hvem aftenskolen henholdsvis når og ikke når. Anden del af analysen har taget udgangspunkt i analyserammen, som er beskrevet ovenfor i afsnit 2. Det er her, vi udtrækker opmærksomhedspunkter om sammenhængen mellem aftenskoleundervisning og demokrati og medborgerskab. Endelig har vi valgt at skrive et lille afsnit om aftenskolens værdi for samfundet.

Alle personer, som har været med i undersøgelsen, benævnes "deltagere". De, der bidrager til den kvantitative undersøgelse, benævnes desuden "informanter" eller "respondenter", mens deltagerne i de kvalitative interviews benævnes "interviewpersoner".

I analysen er der anvendt data fra både den kvantitative og den kvalitative del af undersøgelsen. Det bliver løbende oplyst, hvor de enkelte data stammer fra.

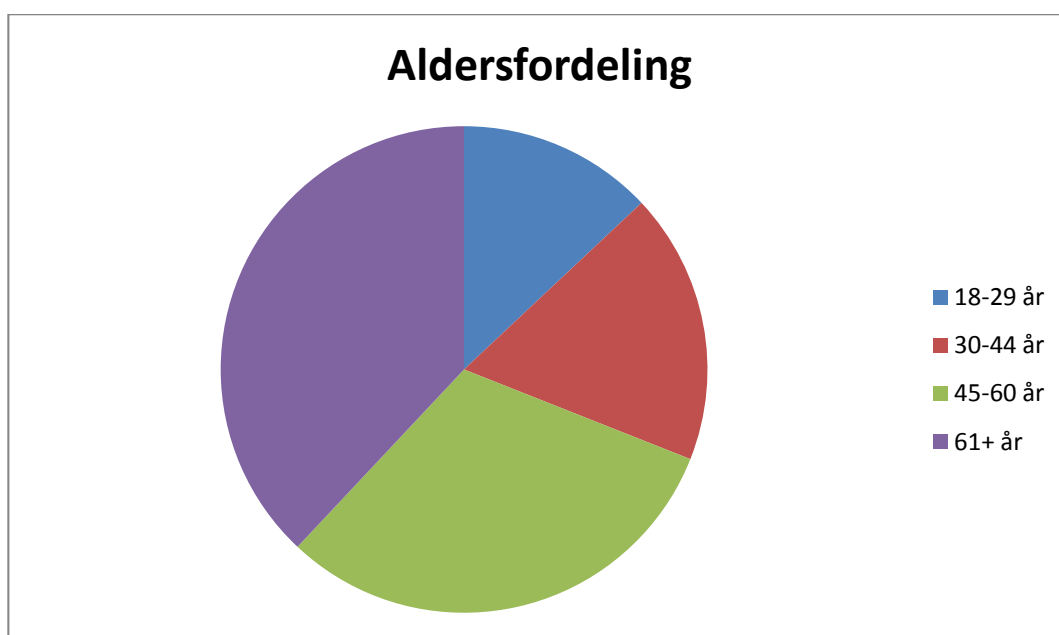
Deltagerne

Analysen i dette afsnit er baseret på data fra den kvantitative undersøgelse, hvor de 102 respondenter som nævnt er udvalgt fuldstændigt tilfældigt, og derfor må formodes at være rimelig repræsentative for aftenskolens deltagere generelt.

Hvem er aftenskolens deltagere?

Hvad siger undersøgelsen om aftenskolens deltagere? Den bekræfter det, som allerede er velkendt, nemlig at dobbelt så mange kvinder som mænd deltager i kurser i aftenskolen: Blandt respondenterne var 35 mænd og 67 kvinder.

Det er overvejende de midaldrende og de ældre, der går til kurser i aftenskolen. Forekomsten af respondenter indenfor aldersgrupperne fra 45 og op efter er størst³⁶.



Bybefolkning dominerer over landbefolkning. Regionalt skiller Nordjylland sig ud med færre deltagere, mens der er en jævn fordeling af deltagere fordelt over de øvrige regioner. Flest deltagere er fra hovedstadsområdet og de mellemstore provinsbyer. En sandsynlig forklaring på dette er, at der er større kursusudbud lokalt samt kortere afstand til kursusstedet.

Der var flest deltagere med erhvervsfaglig uddannelse, nemlig 34 % af de adspurgte. Det er lidt overraskende og også positivt, at der var så stor en forekomst af denne relativt kortuddannede gruppe.

Fag og kontinuitet

De hyppigst forekommende fag er de grundlæggende fag, det vil sige sprog, dansk, regning mv. (39 %), mens det næsthyppigst forekommende fag var sundhedsfagene (19 %).

³⁶ I de kvalitative interviews gives der en mulig forklaring på dette; mange først har tid til at gå i aftenskolen, når børnene er flyttet hjemmefra.

Oftentimes er man i aftenskolen i 4 – 6 måneder. Der er en klar tendens til, at unge går kortere tid i aftenskole end ældre. Flere kvinder end mænd går i aftenskolen i mere end et år (Kvinder: 39 %, mænd: 17 %). Der er størst kontinuitet blandt deltagere, som går til sundhedsfag og musiske fag: Henholdsvis 53 % og 50 % har gået i aftenskolen i mere end et år, mens gennemsnittet på tværs af faggrupper er 31 %.

Motivation

De fleste går i aftenskolen for at lære noget nyt om et fag (62 %), mens sociale årsager også vejer tungt (29 %). En anden væsentlig begrundelse er ønsket om at bruge sig selv (25 %) samt at opnå kvalifikationer til arbejdsmarkedet (21 %).

Begrundelsen om at ville bruge sig selv er hyppigere forekommende hos kvinder (31 %) end hos mænd (14 %).

Faglighed som motivation er markant hyppigere forekommende i de grundlæggende fag og kommunikationsfagene, mens det at bruge sig selv er vigtigere for folk der deltager i kulturfag og personlighedsudviklende fag. Det er ikke så overraskende, fagindholdet taget i betragtning.

Den typiske deltager

Ældre kvinde fra hovedstaden eller en større provinsby. Hun bor ikke i et udkantsområde og vil højst sandsynligt have en erhvervsfaglig baggrund. Hun deltager i et grundlæggende fag og er i gang med et kursus på 4 – 6 måneder. Hendes begrundelse for at deltage er faglig, men det sociale og det at bruge sig selv betyder også meget for hende.

Disse data giver os en del af svaret på, hvem aftenskolen når. Det er altså den ældre del af befolkningen, der fortrinsvis deltager her. Lidt overraskende er den klare dominans af personer med erhvervsfaglig baggrund.

Opmærksomhedspunkter om demokrati og medborgerskab

Felt 1: Den formelle/strukturelle dimension

I analyserammen findes der som nævnt fire forskellige forståelser af demokrati og medborgerskab i forhold til uddannelse. Den første dimension handler om det formelle: I hvor høj grad lærer man i aftenskolen om de rettigheder og pligter, man har som borger i Danmark. Med et hurtigt blik i et vilkårligt udsnit af aftenskolekatalogerne vil man kunne konstatere, at undervisning om demokrati fylder forsvindende lidt i fagbeskrivelserne.

Dette blev bekræftet i den kvantitative undersøgelse, hvor deltagerne blev spurgt om, hvorvidt de lærte om deres rettigheder og pligter som borgere i Danmark ved at gå i aftenskole. 24 % af de adspurgte var enige i dette, mens 67 % var uenige. Resultatet af den kvantitative undersøgelse understøttede overvejende den hypotese, at der ikke i særlig høj grad bliver undervist i demokrati i aftenskolen. Dog er 24 % enige i, at de lærer om disse forhold i aftenskolen.

I de kvalitative interviews blev det ikke umiddelbart fundet nogen forklaring på under hvilke vilkår eller i hvilke fag, der bliver undervist i rettigheder og pligter.

Man kan fortsat konkludere, at det ikke er indenfor den formelle/strukturelle dimension, at aftenskolen har sin force i forhold til at bidrage til demokrati og medborgerskab.

Felt 2: Den personlige/kulturelle dimension

Den anden dimension af medborgerskabsmatrixen er den personlige/kulturelle dimension. Det handler (som forklaret ovenfor) om, hvorvidt deltageren gennem undervisningen har mulighed for at aktivere følelse omkring identitet og tilhørsforhold.

Forskellige mennesker mødes

Af den kvantitative undersøgelse fremgik det, at en overvældende stor gruppe – 82 % - er enige i det udsagn, at man møder andre typer mennesker på deres aftenskolehold, end man ellers gør i hverdagen. Vi antager, at dette møde styrker deltagerens bevidsthed om, hvem de er, og hvor de hører til.

Nogle af interviewpersonerne i de kvalitative interviews fortalte om disse møder på tværs af samfundsgrupper: En ældre mand fortæller om et velkonsolideret fællesskab mellem skoleinspektøren, håndværkerne og lægen. To kvinder fortæller ligeledes om, hvordan de på aftenskoleholdet møder mennesker, som de ellers aldrig ville være kommet i kontakt med. Det tillægger de positiv værdi.

Der er dog også i de kvalitative interviews eksempler på interviewpersoner, hvor det personlige møde i aftenskolen ikke har samme betydning i forhold til aktivering af identitets- og tilhørsforhold: Tre kvinder fortæller om meget homogene hold i forhold til uddannelsesniveau, social status og politiske holdninger. En fjerde kvinde fortæller, at hun har haft så lidt interaktion med de øvrige deltagere på holdet, at hun intet ved om dem.

”At bruge sig selv”

I den kvantitative undersøgelse blev respondenterne stillet spørgsmålet ”hvorfor går du i aftenskole?”. En af svarmulighederne var ”for at bruge mig selv”, altså bringe sig selv i spil i undervisningen. Det at bringe sig selv i spil i undervisningen må antages at aktivere følelser i forhold til identitet og tilhørsforhold.

25% af respondenterne i den kvantitative undersøgelse er enige i det udsagn, at de går i aftenskolen for at bruge sig selv. Begrundelsen om at ville bruge sig selv er hyppigere forekommende hos kvinder (31 %) end hos mænd (14 %). Faglighed som motivation er markant hyppigere forekommende i de grundlæggende fag og kommunikationsfagene, mens det at bruge sig selv er vigtigere for folk der deltager i kulturfag og personlighedsudviklende fag.

Deltagere i kurser i personlig udvikling eller kulturfag lægger vægt på at bruge sig selv i undervisningen, mens andre faggrupper som grundlæggende fag ikke lægger vægt på det³⁷. I et af de kvalitative interviews blev dette forklaret således:

³⁷ Det antages at det som folk angiver som motivationsfaktorer svarer til deres udbytte: Dette er ikke en forventningsafklaring, men et interview med folk, som allerede går i aftenskole.

”Når man går til personlig udvikling bliver man nødt til at arbejde med sig selv, hvis man vil have noget ud af det”.

Ifølge informanten må man spørge sig selv ”hvorfør er jeg, som jeg er?” og være åben og bruge de andre.

Samtalen gør en forskel

I de kvalitative interviews fortalte flere deltagere om livlige diskussioner på deres aftenskolehold. Diskussionerne varierer i karakter, fra faglige diskussioner om for eksempel den læste tekst, til personlige psykiske forhold samt politiske diskussioner. Disse samtaler formodes at aktivere følelser og personlige tilhørsforhold. (Se mere om samtalens betydning i næste afsnit).

Felt 3: Den funktionelle/inklusive dimension

Den tredje dimension handler om aftenskolen/undervisningssituationen som model for det gode samfund. Under afsnittet om den teoretiske ramme er det forklaret, hvorfor vi har lagt vægt på netop de dimensioner, som findes nedenfor.

Selv om der er stor variation i besvarelserne, kan man generelt sige, at der er belæg for at mene, at aftenskolen har en styrke på netop dette område.

Kommunikation og det sociale

Som nævnt så Hal Koch samtalen som helt central for demokratiet.

Der er noget, der tyder på, at aftenskolen har samtalen som et af sine stærkeste demokratiske træk. 75 % af respondenterne i den kvantitative undersøgelse svarer, at samtalen er en vigtig del af undervisningen, og det er der bred enighed om på tværs af alder, uddannelsesniveau m.v. I øvrigt mener 80 %, at det i orden at være uenig med de øvrige på holdet.

Dette understøttes af de kvalitative interviews, hvor samtlige adspurgte bekræftede, at der er plads til uenighed på deres aftenskolehold. Dog er der tilsyneladende forskel på holdninger, idet 46 % mener, at man ikke skal luften sine politiske holdninger i aftenskolen.

I forhold til det sociale mere bredt forstået, så er en overvældende stor gruppe blandt respondenterne i den kvantitative del af undersøgelsen – 79 % - enige i, at det forventes, at man tager hensyn til hinanden i aftenskolen.

Disse data indikerer, at der generelt er en stor grad af rummelighed i undervisningen i aftenskolen, samt at samtalen har stor betydning for deltagerne. Man kan sige, at aftenskolen er model for det gode samfund på dette område.

Ansvarsfølelse og gensidighed

Vi har i undersøgelsen prøvet at belyse, i hvilket omfang deltagerne forventede gensidighed i undervisningen samt følte ansvar for undervisningen.

Det kom klart frem i den kvantitative undersøgelse, at deltagerne føler sig medansvarlige for undervisningen: Næsten 50 % mener, at det ikke er lærerens ansvar, at undervisningen forløber efter

planen. Indirekte at det også er deltagernes ansvar. Desuden svarer hele 86 %, at de også selv er ansvarlige for at, der er en god stemning på holdet³⁸.

Det er ikke lykkedes os at få sikre indikationer på, hvordan det forholder sig med gensidighed i aftenskoleundervisningen. I både den kvantitative og den kvalitative undersøgelse blev der spurgt til, hvorvidt deltagerne forventer seriøsitet af de andre på holdet. Det svarede 65 % af respondenterne og næsten alle interviewpersoner bekræftende på.

Hvorvidt man kan uddrage noget om gensidighed af besvarelsene er en anden sag, som afhænger af, hvordan spørgsmålet er blevet forstået. For at få et indtryk af det, spurgte vi ind til det i de kvalitative interviews. Her blev det begrundet med, at alle får mere ud af undervisningen når der udvises seriøsitet. Samtidig sagde deltagerne, at forventningen om seriøsitet blev indfriet, fordi deltagerne kommer frivilligt og endda betaler for at være der. En kalder aftenskoleholdet "Et engageret fællesskab".

Tillid

Korsgaard redegør for, at tillid hos Putnam er med til at fremme et effektivt styret demokratisk samfund. Når man i den kvantitative del af undersøgelsen tager stilling til, om andre på holdet vil en det godt, svarer 85 %, at de er enige eller meget enige: Dette er i en meget ren form en indikator på social tillid.

I 2001 var det generelle sociale tillidsniveau i 2001 74 % (Borre 2005, s. 135), så respondenterne ligger altså over det niveau. Faktisk ligger aftenskolens deltagere i den mest tillidsfulde femtedel af befolkningen (Ibid, s. 138). Det er mest nærliggende at antage, at det er de mere tillidsfulde individer, der vælger at gå i aftenskole frem for at antage, at aftenskolen alene har bevirket det høje tillidsniveau. Omvendt kan deltagelsen i aftenskolen sagtens tænkes at være med til at opretholde det høje tillidsniveau hos folk.

Der er ingen tendens til, at personer med højt uddannelsesniveau scorer højere på social tillid end personer med lavere uddannelsesniveau. Så der er ikke i undersøgelsen belæg for, at jo mere uddannelse man har, jo mere tillidsfuld er man, jf. Deweys pointe (hos Korsgaard) om, at uddannelse i sig selv fremmer en demokratisk livsform.

Samarbejde/indflydelse

I den kvantitative undersøgelse var der kun et enkelt spørgsmål som omhandlede samarbejde: Vurderede deltagerne, at deres samarbejdsevner var blevet bedre i kraft af deres deltagelse i aftenskoleundervisning? Det hører mest naturligt hjemme under felt 4 (færdigheder og kompetencer) og vil blive behandlet nedenfor.

³⁸ Der er stor variation i forhold til aldersgrupper: I forhold til ansvarsfølelse ift. stemningen i undervisningen er 100 % af de adspurgte i aldersgruppen 30-44 år enige, mens de andre aldersgrupper – både yngre og ældre – ligger på godt 80 %. De unge (18-29 år) skiller sig ud på flere områder: De sætter mindre pris på det sociale på holdet og er mindre tilbøjelige til at være enige i normen om gensidig hensyntagen. Personer fra landsbyer føler udtrykker markant større ansvarsfølelse end personer fra andre grupper. Samtidig lægger de større vægt på at møde nye mennesker.

I den kvalitative del af undersøgelsen havde vi mulighed for at få afklaret, hvordan der samarbejdes på aftenskolehold og dermed få et indtryk af aftenskolen som model for det gode samfund på det område.

Indtrykket fra de kvalitative interviews er blandet: På nogle hold lægges der op til samarbejde om at løse opgaver, mens andre interviewpersoner beretter om undervisning som primært foregår individuelt, og hvor der ikke lægges op til fælles problemløsning.

I forhold til indflydelse svarer 63 % af respondenterne i den kvantitative undersøgelse, at læreren gerne vil have, at deltagerne kommer med forslag til undervisningen. Hvorvidt det kan siges at være forbilledligt i samfundsmæssig sammenhæng, er et åbent spørgsmål.

I den kvalitative undersøgelse er der endog et eksempel på en deltager, som fortæller, at hun ingen indflydelse har på undervisningen, da den foregår som envejs kommunikation:

”Undervisningen foregik sådan, at der var en instruktør som sad oppe foran og fortalte os noget og viste os, hvad vi skulle gøre.(.....). En enkelt gang var der en fem minutters evaluering, men der blev ikke efterspurgt ændringsforslag fra lærerens side. Der var ikke medbestemmelse, men alle var tilfredse”.

Der er altså ikke klare indikationer på, at aftenskolen er forbilledlig, hvad angår samarbejde og indflydelse.

Felt 4: Færdigheder og kompetence

Felt 4 handler som nævnt om opøvelse af demokratiske færdigheder og kompetencer i undervisningen. Tilegner deltagerne sig nogle færdigheder og kompetencer, som gør dem bedre til at begå sig i et demokratisk samfund? Undersøgelsen beror som nævnt på deltagerne egne vurderinger. Man kunne for så vidt gennemgå samtlige temaer, som er behandlet i de foregående tre afsnit og gøre os overvejelser om, hvorvidt der er en afsmittende virkning på deltagerne kompetencer. Dog er der meget begrænsede data på dette område. Vi vil derfor nøjes med at antage, at når deltagerne vurderer aftenskolen positivt på et område – for eksempel i forhold til samtaleens betydning eller ansvarlighed i forhold til undervisning – så har det formodentlig en eller anden form for positiv indvirkning på deres færdigheder og kompetencer.

Samarbejde

40 % af respondenterne i den kvantitative undersøgelse mener, at deltagelse i aftenskolen øger ens evne til at samarbejde mod 28%, som er uenige. Der er en lille tendens til at yngre mennesker i højere grad end ældre vurderer, at de bliver bedre til at samarbejde. Det giver umiddelbart god mening: Hvis man har et begrænset erfaringsgrundlag, gør hver enkelt ny erfaring formodentlig en større forskel.

I de kvalitative interviews varierer svarene også: Nogle var gode til det i forvejen, mens andre føler, de lærer noget væsentligt. En beretning fra en mand med indvandrerbaggrund illustrerer den forskel samarbejde i aftenskoleregiet i nogle tilfælde kan gøre: Den ældre mand fortæller, hvordan han har et meget tættere og mere positivt forhold til de medkursister, han har løst opgaver sammen med. Dette påvirker også hans relationer udenfor aftenskolen.

”...når man løser opgaver sammen, så lærer man at tackle opgaverne sammen med forskellige mennesker. Jeg har en tættere kontakt med dem, jeg har arbejdet sammen med”.

Selvtillid

46 % af respondenterne er enige i, at det har øget deres selvtillid at gå i aftenskole, mens 24 % er uenige i udsagnet (30 % svarer "hverken/eller" eller "ved ikke"). I de kvalitative interviews kom der en interessant vinkel på dette: En ældre mand mente, at hans deltagelse i aftenskolen var med til at gøre ham til godt selskab. En midaldrende dame sagde samstemmende, at:

"Hvis man bare sidder derhjemme, har man jo ikke noget at bidrage med".

Aftenskolens samfundsværdi

Et af spørgsmålene i spørgeskemaet handlede om aftenskolens samfundsværdi. I alt 81 % af respondenterne erklærede sig enige i, at aftenskolen er værdifuld for samfundet. Der var en klar tendens til, at jo højere uddannet respondenter var, des mere tilbøjelig var han/hun til at mene, at aftenskolen er værdifuld for samfundet. Måske skyldes det, at man gennem mange år i uddannelsessystemet lærer at se positivt på uddannelse generelt?

I den kvantitative del af undersøgelsen er der en klar tendens til, at jo længere man har gået i aftenskole, jo mindre værdifuldt mener man, at det er for samfundet. Blandt personer der har gået i aftenskolen i 1 dag til 3 måneder mener 91%, at aftenskolen er værdifuld for samfundet. Derefter falder procentdelen gradvist og blandt personer, der har gået i aftenskole i mere end et år, er det kun 60 %, som mener, at aftenskolen er værdifuld for samfundet. Dette bliver ikke bekræftet i den kvalitative undersøgelse, hvor også de deltagere som har gået i aftenskolen i mange år, argumenterer for, at aftenskolen er værdifuld for samfundet.

Men hvorfor vurderer deltagerne aftenskolens samfundsværdi positivt? I de kvalitative interviews fik vi nogle fingerpeg om det.

Med en enkelt undtagelse vurderer interviewpersonerne i den kvalitative del af undersøgelsen, at aftenskolen er værdifuld for samfundet. En kvinde, der svarer afkræftende, har som sin eneste erfaring med aftenskolen et dyrt og eksklusivt tilbud, hvor kun relativt velstillede deltog. Hun mente, forståeligt nok, at folkeoplysningen ville være mere værdifuld, hvis den var tilgængelig for flere. Faktum er, at hendes erfaring er exceptionel, og at kurserne generelt er billigere.

Forklaringerne på samfundsværdi spændte fra de meget reflekterede til dem, der mere ureflekteret tillagde folkeoplysningen positiv værdi:

En deltager forklarer det med, at aftenskolen er en god måde at møde mennesker på, for man har noget at mødes om. Det er godt for samfundet, at folk kommer ud og møder hinanden. Denne forklaring hænger jo fint sammen med blandt andet Putnams forklaring på social kapital: Mødet mellem mennesker øger den sociale tillid og styrker dermed demokratiet. Aftenskolen giver altså anledning til, at man kan møde mennesker udenfor sin egen kreds og dermed få tillid til "folk generelt".

En anden interviewperson siger det lidt anderledes:

"Aftenskolen gør den enkelte bedre til at lytte og samarbejde".

En tredje interviewperson forbinder aftenskolens samfundsværdi med den store geografiske spredning: Aftenskolen kommer ud i alle krogene. Lokale hold har stor værdi i en lille by, for alle kan

være med, og alle *er* med. Aftenskolen tillægges altså værdi i forhold til at holde liv i "udkantsdanmark".

To interviewpersoner lægger fokus på det enkelte menneske:

Det giver noget til samfundet, at den enkelte har mulighed for at lære noget, at man har mulighed for at udvikle sig til "hele mennesker". En anden siger, at aftenskolen gør deltagerne bedre til at leve deres liv: Han hævder at have oplevet mennesker, som igennem deres deltagelse i aftenskolen er blevet i stand til at leve deres liv på en langt mere konstruktiv måde.

"Aftenskolen er meget værdifuld for samfundet. Jeg har set, at den hjælper folk til at leve deres liv bedre".

Konklusion og perspektivering

Uddannelse bidrager generelt til demokratiet, men nogle typer uddannelse bidrager mere end anden. Det er ikke tilfældigt at aftenskoleundervisning på engelsk hedder "liberal education". Der er meget vide rammer for indhold og form. Der er lovmæssigt vide rammer for folkeoplysningen, og der er en udpræget grad af lokal selvbestemmelse i aftenskolen. Dette giver en stor mangfoldighed og et stort lokalt ejerskab. (Den lokale foreningsmæssige forankring tillægges typisk værdi i forhold til demokrati, men det område ligger udenfor sigtet med denne undersøgelse). Mangfoldigheden gør det svært at udsige ret meget generelt om aftenskolen i forhold til demokrati og medborgerskab.

Undersøgelsen peger på, at aftenskolen i nogen grad bidrager til demokrati og medborgerskab. Dette sker ikke ved direkte oplysning om demokratiet, men indirekte ved at styrke deltagerens identitet, ved at være model for "det gode samfund" og styrke deltagerens handlekompetencer i forhold til demokratiske samværsformer.

Der er meget stor variation i kurserne, og selv indenfor det enkelte fag er der store indbyrdes forskelle. Hver lærer har sin egen tilgang til undervisningen: Nogle tilrettelægger undervisningen som en meget lærerstyret aktivitet, mens andre baserer undervisningen på dialog. Lokalerne spiller givetvis også ind: En deltager fra et bevægelsesfag fortæller, at hun ikke har talt med sine medkursister, selv om hun har set dem hver uge en hel sæson. Selv tilskriver hun det dels lærerens tilrettelæggelse af undervisningen (ren envejskommunikation), dels det faktum at deltagerne ikke klæder om sammen. De ankommer, bevæger sig og går igen. Den type undervisning må formodes at have forholdsvis begrænset værdi for demokratiet: Dog, ifølge Dewey, styrker al uddannelse en demokratisk livsform og tillid mellem mennesker.

Andre aftenskolekurser lader til at være værdiskabende på en mere vidtgående måde. I to af de kvalitative interviews fortalte deltagerne om meget engagerende fællesskaber på tværs af sociale og samfundsmæssige skel. Det drejede sig om kurser i håndværk/håndarbejdsfag, hvor deltagerne – hen over håndværket eller håndarbejdet – udvikler en stærk samhøringsfølelse og diskuterer alt lige fra personlige forhold til politiske holdninger. Denne type samvær må – som forklaret ovenfor - formodes at bidrage til medborgerskab, både i forhold til en personlig, identitetsmæssig dimension, en funktionel dimension og en udviklingsmæssig dimension. Så filthatten kan sagtens bidrage til demokratiet! Dog er der ikke i den kvantitative undersøgelse belæg for at konkludere, at nogle fag mere end andre bidrager til demokrati og medborgerskab.

Det ligger ikke indenfor rapportens sigte at belyse, om mere specifikke lovkrav vil styrke aftenskolen, eller snarere vil svække den demokratifremmende virkning af det lokale ejerskab og forankring. Men afslutningsvis er det interessant at overveje, om der er behov for at styrke aftenskolens bidrag til demokrati og medborgerskab, og hvordan man i givet fald skal gøre det? Hvis aftenskolens bidrag til demokrati og medborgerskab vedbliver at spille en vigtig rolle i forhold til diskussionen om folkeoplysningens berettigelse, så har aftenskolen en indlysende politisk interesse i at arbejde målrettet for at styrke området.

Dette kan blandt gøres ved, at oplysningsforbundene styrker deres fokus på de aspekter af undervisningen, der fremmer medborgerskab. Helt konkret kunne oplysningsforbundene for eksempel fremme uformelle aktiviteter, der fremmer dialog mellem deltagerne ved at opmuntre lokalafdelinger til at sørge for, at der i forbindelse med kurser m.m. er tid og rum til samtale. På det mere formelle plan kunne man systematisk fremme kursisternes medbestemmelse ved at opmuntre til lærer-deltager dialoger om kursets indhold og tilrettelæggelse. Den formelle dimension – undervisning om demokrati – har næppe det store udviklingspotentiale hos andre end de deltagere, der har en specifik faglig interesse for netop det. Dog kan oplysningsforbundene overveje, om det er muligt og hensigtsmæssigt at integrere nogle flere debatskabende elementer af samfundsfaglig karakter i aftenskolens kerneaktiviteter.

Det er også væsentligt at se på for hvem aftenskolen gør en forskel. Ifølge denne undersøgelse er det især den modne del af befolkningen – og i særdeleshed de ældre – som deltager. Så aftenskolen spiller nok en rolle i forhold til at denne befolkningsgruppe kan forblive aktive medborgere, også efter at de har forladt arbejdsmarkedet. Men kan der gøres mere for at aftenskolen får yngre deltagere med, og måske kommer til at spille en større rolle i forhold til andre befolkningsgrupper "på kanten" af samfundet (for eksempel indvandrere/nydanskere)? Aftenskolens frivillige natur appellerer naturligt til de ressourcestærke. Kan det indbyggede dilemma overkommes, så det medborgerskabsfremmende potentiale når længere ud?

I bestræbelserne på at øge aftenskolens samfundsmæssig værdi kan demokrati- og medborgerskabsaspektet fortsat stå centralt. Aftenskolen kan meget og har potentiale til mere.

Litteratur 2

Borre, Ole, 2005, "Social tillid i Danmark" i *Politica nr. 2, maj 2005*, Institut for Statskundskab, Århus Universitet.

Gundelach , Peter og Torpe, Lars, 1997, "Social kapital og foreningernes demokratiske rolle" i *Politica, bind 29, 1, ,* Institut for Statskundskab, Århus Universitet.

Kolstrup, Søren, 2002, "Demokratisk dannelse – udstødt af den pædagogiske forskning" i *Gymnasiepædagogik nr. 34*, Syddansk Universitets Trykkeri.

Kvale, Steinar og Brinkman, Svend, 2008, "Interview. Introduktion til et håndværk", 2. udgave, Hans Reitzels Forlag.

Manninen, Jyri, 2010, "Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland", præsentation ved EAEA Policy Breakfast, Bruxelles, 17. marts 2010

Møller, Jes Fabricius, 2009, "Hal Koch. En biografi", Gads Forlag.

Olesen, Kristian Gylling, m.fl., 2008, "Virksomhedens sociale kapital. Hvidbog", Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Wickenberg, Per, 2006, "Norm Supporting Actors and Structures At the very Local Level of Implementing Sustainable Development in Higher Education" i *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*, Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper no. 3, 2006, UNESCO Education Section