

Den gode erhvervsuddannelse?

En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse

Koudahl, Peter

Publication date:
2005

Citation for published version (APA):

Koudahl, P. (2005). *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse.* (1 udg.) Roskilde Universitet. <http://hdl.handle.net/1800/1175>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Den gode erhvervsuddannelse?

En analyse af relationerne mellem
uddannelsespolitisk tænkning og elever i
erhvervsuddannelse.

Ph.d.-afhandling

Peter Koudahl

December 2004

Roskilde Universitetscenter
Forskerringen i Livslang Læring

Den gode erhvervsuddannelse?	1
En analyse af relationerne mellem.....	1
uddannelsespolitisk tænkning og elever i	1
erhvervsuddannelse	1
Kapitel 1. Den gode erhvervsuddannelse	5
Praktikpladssituationen som eksempel.....	8
Krisen i erhvervsuddannelserne - og svaret: Reform 2000	10
Afhandlingens struktur	16
Kapitel 2. Tilrettelæggelse af det empiriske arbejde	18
Kapitel 3. Relationerne mellem empiri, teori og metode.....	24
Den historiske epistemologi.....	27
Det epistemologiske brud	30
Konstruktion af det videnskabelige objekt.....	36
Om relationerne mellem politik og videnskab	42
Er forskningen objektiv?	45
Objektivering af forskerpositionen.....	46
Kapitel 4. En historiserende konstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet... 50	50
Hvad er et socialt felt?	52
Opløsningen af lavene - markedet som regulator.....	59
Lærlinguddannelse efter 1857	63
Lærlingen - under uddannelse eller i arbejde?	64
Skoleundervisningen i erhvervsuddannelserne	68
Organisationernes etablering i feltet	73
Lærlingeloven i 1956	76
”Almen undervisning” i erhvervsuddannelserne	79
Striden om EFG; skole eller mesterlære	82
Praktikpladsproblemet.....	87
Frem mod 1990 reformen.....	88
Reformen i 1990	90
Taxameterfinansieringen af erhvervsuddannelserne	91
Kapitel 5. Reform 2000.....	94
Erhvervsuddannelsernes formål og struktur	94
Hvad begrundes Reform 2000?	97
Den frisatte, identitetsarbejdende ungdom	103
Arven fra teorierne om Human Capital	109
Om studieforberedelse i Reform 2000.....	116
Perspektivering og diskussion af de studieforberedende elementer in erhvervsuddannelserne	120

Integrationen af grundfag, områdefag og specialefag	126
Prioritering af tid til de studieforbereende elementer	130
Grundfagsundervisnings niveau og studieforbereelse	131
Kapitel 6. Spørgeskemaundersøgelsen	136
Udvælgelse af population	137
Konstruktion af spørgeskema.....	138
Referencegruppernes sammensætning.....	139
Udvælgelse af respondenter.....	142
Spørgeskemaets indhold og opbygning.....	143
Distribution og indsamling af spørgeskema.....	146
Muligheder og begrænsninger i anvendelsen af spørgeskema	149
Korrespondanceanalyse	153
Korrespondanceanalysens historie.....	153
Hvad kan korrespondanceanalysen til forskel fra andre statistiske metoder?.....	155
Variabeltyper	158
Hvordan fortolkes korrespondanceanalysekortet?	159
Kritiske kommentarer.....	159
Kapitel 7. Praktikteorien; habitus og kapital.....	161
Habitusbegrebets historie.....	164
Klassehabitus.....	168
Kapitalbegrebet.....	169
Kapitel 8. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen	177
Samlet fremstilling som korrespondanceanalyse.....	180
De medtagne illustrative variable er følgende:	181
Som aktive variable er følgende medtaget i analysen.....	182
Respondentanalyse	186
Korrespondanceanalyse af alle fag.....	188
Tolkning af de illustrative variable	189
Tolkning af de aktive variable.....	191
1. analysetema: Hvad har eleverne lavet inden de er begyndt deres nuværende erhvervsuddannelse?	193
2. analysetema: Hvor kommer eleverne fra? Hvad er deres familiære baggrunde?.....	196
Forældrenes uddannelse og socialklasse.....	198
Fars uddannelse og job	200
Mors uddannelse og arbejde	204

3. analysetema: Hvordan har eleverne haft det med folkeskolen? ...	211
4. analysetema: Hvorfor eleverne har valgt deres uddannelse?	216
5. analysetema. Hvordan vurderer eleverne deres nuværende uddannelse, særligt med henblik på de elementer der handler om Reform 2000?	221
Kapitel 9. Opsamling og perspektivering.....	226
Hvilke historiske forhold har været afgørende for den måde det i dag er muligt at regulere erhvervsuddannelserne?	227
Er det muligt at studieforberedelse, ungdomsuddannelse og erhvervs kvalificering kan rummes i samme struktur?	232
Hvilke forestillinger om de unge ligger til grund for Reform 2000? Hvordan harmonerer de med de unge der er i gang med en erhvervsuddannelse?	238
Hvad er relationerne mellem den bureaukratiske positions opfattelse af hvad erhvervsuddannelserne skal, som det kommer til udtryk i lovgivning og bekendtgørelser - og det som erhvervsuddannelserne kan?	241
Litteratur	245
Bilag 1	261
Bilag 2	299
Bilag 3	304
Bilag 4	307
Bilag 5	311

Kapitel 1. Den gode erhvervsuddannelse

Dette er en afhandling om ”den gode erhvervsuddannelse”. Det er samtidig en afhandling der undersøger, hvorfor der ikke er konsensus om, hvad den gode erhvervsuddannelse er. Engang skulle det blive til en afhandling om vekseluddannelsesprincippet i erhvervsuddannelserne, og det er det i nogen grad også blevet, men det er især en afhandling der undersøger relationerne mellem den måde der bliver lavet politikker i forhold til erhvervsuddannelserne og hvordan forestillinger, som driver dette arbejde, relaterer sig til de betingelser, der gælder for de elever som skal praktisere uddannelserne.

I dette kapitel vil jeg redegøre for afhandlingens problemstillinger og for hvordan jeg er kommet frem til de forskningsspørgsmål, der har været styrende for arbejdet med afhandlingen. Som det vil fremgå, er det samtidig historien om, hvordan de problemstillinger, jeg oprindeligt havde til hensigt at arbejde med, har forandret sig i forhold til det oprindelige udgangspunkt.

Da jeg begyndte arbejdet med afhandlingen i 2001, var omdrejningspunktet princippet om vekseluddannelse. Det vil sige den måde at tilrettelægge uddannelserne, hvor eleverne skiftevis får undervisning på de tekniske skoler og dels er under oplæring i praktikvirksomhederne¹. Princippet

¹ Abstract i den oprindelige projektansøgning

Erhvervsuddannelserne ved tekniske skoler ønskes undersøgt med udgangspunkt i objektiverende ikke-deltagende observationsstudier, interviews og spørgeskemaundersøgelser. Særligt interessant er det at undersøge udviklingen af ”professionelle kompetencer” hos eleverne samt at undersøge hvad der gemmer sig bag dette begreb. Dette indebærer en undersøgelse af relationerne mellem de skolebaserede uddannelsesdele og de praktikbaserede uddannelsesdele (samlet i det følgende kaldet vekseluddannelsesprincippet), der som det praktiseres indenfor erhvervsuddannelserne, bliver betragtet som enestående og som eksemplarisk for integration af teori og praktik. Desuden vil projektet undersøge betydningen af elevernes samlede livserfaringer og disses betydning for at erhverve sig de professionelle kompetencer. Med analytisk fokus på eleverne vil projektet bidrage til afklaring af, hvorledes den professionelle praktiker udvikler sine kompetencer. Formålet er dels at bidrage til en øget forståelse af sammenhænge mellem de teoretisk baserede uddannelsesdele og de praktiske uddannelsesdele og dels at udpege mulige udviklingsmuligheder indenfor tilrettelæggelsen af vekseluddannelsen indenfor erhvervsuddannelserne på de tekniske skoler.

om vekseluddannelse har i mange år været bærende for erhvervsuddannelserne og er internationalt berømmet, fordi det på en gang sikrer eleverne en praksisnær oplæring i virksomhederne og udviklingen af de brede kvalifikationer, der knytter sig til fagets udøvelse. Samtidig giver det mulighed for, at eleverne kan udvikle og styrke deres traditionelle skolekundskaber gennem den skolebaserede grundfagsundervisning, så de kan erhverve sig boglige forudsætninger for at kunne uddanne sig videre efter endt erhvervsuddannelse. Med vekseluddannelsesprincippet sikrer uddannelsen en fleksibel arbejdskraft, der ikke på forhånd fastlåses i en enkelt specialiseret virksomhed og som er i stand til at indgå i fortsat kvalifikations og kompetenceudvikling.

Den internationale anerkendelse af vekseluddannelsesprincippet førte i 1999 til at erhvervsuddannelserne i Danmark blev hædret med den prestigefyldte Carl Bertelsmann pris på 300.000 DM og de kunne hermed officielt tituleres ”Verdens bedste erhvervsuddannelsessystem”. Der var opstillet fire kriterier for vurderingen af erhvervsuddannelserne:

- Samspillet mellem aktørerne i erhvervsuddannelsessystemet
- Udviklingen af kvalifikationer og kompetencer
- Uddannelsesstrukturer og organisation
- Kvalitetsudvikling og finansiering

I Undervisningsministeriets pressemeddelelse i forbindelse med overrækkelsen af prisen til daværende undervisningsminister Margrethe Vestager fremgår det, at den blev givet for uddannelsernes evne til fornyelse og for uddannelsernes bidrag til innovative og eksemplariske løsninger på centrale sociale og politiske problemer (Undervisningsministeriet 1999).

I begrundelse for tildelingen af prisen, blev netop samspillet mellem aktørerne i erhvervsuddannelsessystemet fremhævet som et væsentligt aspekt af de danske erhvervsuddannelser, herunder samspillet mellem de tekniske skoler og praktikvirksomhederne som det bærende didaktiske princip.

Lige siden indførelsen af skoleundervisning som supplement til virksomhedsoplæringen har der været debat om vekseluddannelsesprincippet². Debatten har haft to dimensioner: Dels en pædagogisk og didaktisk dimen-

² I kapitel 3 foretager jeg en historiserende feltkonstruktion, der viser hvordan interessenternes indbyrdes stridigheder har udfoldet sig og hvordan de har haft indflydelse på, hvordan der i feltet kan tænkes og tales om erhvervsuddannelserne.

sion, der har udgangspunkt i spørgsmålet om, hvordan det bliver muligt at skabe sammenhæng mellem skole- og praktikdele.. Dels en dimension, der drejer sig om uddannelsernes formål. Er det erhvervsuddannelsernes primære opgave at sikre opfyldelsen af erhvervslivets skiftende behov for specifikke kvalifikationer eller er det erhvervsuddannelsernes opgave at sikre eleverne en bred, almen og studiekvalificerende uddannelse? Eller ligger uddannelsernes opgave snarere et sted imellem disse? I den forstand er det udtryk for en fortløbende debat om ejerskabet til uddannelserne.

De danske erhvervsuddannelsers organisering efter vekseluddannelsesprincippet adskiller sig fra den måde man i de fleste andre lande organiserer uddannelsen af faglært arbejdskraft, og der kan spores en sammenhæng mellem organiseringen af uddannelserne og den måde de bliver styret.

Grundlæggende kan man tale om 3 forskellige styringsmodeller (jvf Green mfl. 1999):

Markedsmodellen: Karakteristisk for denne model er, at det er markedskræfterne, der er styrende for uddannelsen af faglært arbejdskraft. Staten har ingen eller meget begrænset indflydelse. Uddannelsen foregår som oplæring i virksomhederne og bliver derved en funktion af den konkrete virksomhed og de arbejdsopgaver, der skal løses der. Fordelen ved denne model er, at virksomhederne kan uddanne den arbejdskraft, de har brug for og at der kun bliver uddannet det antal personer, som der er plads til på arbejdsmarkedet. Det sørger markedsreguleringen af udbuddet af praktikpladser for. Der eksisterer derfor heller ikke et praktikpladsproblem på samme måde, som vi kender det fra de danske erhvervsuddannelser. Ulempen er, at når oplæringen sker afhængig af virksomhedens konkrete arbejdsopgaver, er der risiko for, at eleverne udvikler smalle kvalifikationer. Den uddannede arbejdsstyrke bliver dermed ikke fleksibel i forhold til ændringer i produktionen, indførelse af ny teknologi etc. Modellen eksisterer i England.

Den statslige model: Her er der tale om en centralt styret model, hvor den praktiske oplæring er lagt ind i den almene uddannelse. Indholdet i uddannelserne er reguleret af staten. Det betyder, at muligheden for at gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse er betinget af, at eleverne er i stand til at omgås med den traditionelle skoleundervisning, også selvom de ønsker en praktisk orienteret uddannelse. I den forstand kan man tale om, at modellen er elitær, fordi den medvirker til at sortere de bogligt svage fra.

Fordelen er, at modellen sikrer alle muligheden for at kunne kvalificeres sig gennem uddannelsessystemet, uden at de på forhånd skal beslutte sig for enten en boglig eller en praktisk orienteret uddannelse. Den sikrer med andre ord et fleksibelt uddannelsessystem, som giver eleverne mulighed for at skifte retning undervejs. På den anden side er der risiko for, at de kvalifikationer eleverne erhverver sig ikke er de, der efterspørges på arbejdsmarkedet. Modellen kendes fra Frankrig.

Den kooperative model. Denne styreform kendes fra Danmark og er karakteriseret ved inddragelse af arbejdsmarkedets parter i alle uddannelsens niveauer. Det gælder fra det lovforberedende arbejde til den daglige styring af de tekniske skoler og virksomhedernes involvering i uddannelserne. Fordelen ved den kooperative model er, at den medvirker til at sikre en stor grad af legitimitet i organisationernes bagland, virksomhederne og blandt de ansatte. Sammenlignet med en statsstyret model medvirker den til at sikre en sammenhænge mellem uddannelsen af faglært arbejdskraft og arbejdsmarkedets behov. Samtidig medvirker den til at sikre en koordinering af fremtidsrettede mål for uddannelserne, sammenlignet med en markedsstyret model. Og sidst forpligter den parterne på aktiv deltagelse i fagenes udvikling.

Svaghederne kan være, at den fastholder traditionelle faggrænser og at den kan forekomme bureaukratisk og ufleksibel, fordi alle parter skal høres i relation til revisioner af love og regler. Konkret i danske sammenhænge kan man stille spørgsmålet, om interessenteres forvaltning af statslige midler kan sikre en samlet udvikling af uddannelserne, eller om denne interesseforvaltning giver sig udtryk i at alle interessenter først og fremmest stræber efter at sikre egne interesser, selvom disse kan være i modstrid med overordnede interesser. Endelig kan man spørge sig, om organisationerne er repræsentative i forhold til virksomhederne og til de medlemmer de repræsenterer.

Praktikpladssituationen som eksempel

Praktikpladssituationen kan fungere som en illustration af de interessestridigheder den kooperative styringsmodel indebærer. Vekselluddannelsen er karakteriseret ved at foregå i forskellige logikker: En skolelogik og en virksomhedslogik. Der hvor staten har den største mulighed for at påvirke uddannelserne indhold er i skoledelene. Dette kan lade sig gøre, fordi skolernes økonomi overvejende hviler på tildeling af statslige midler. Derimod

er det mere problematisk at regulere virksomhedernes bidrag til den samlede uddannelse. Virksomhederne er afhængige af, at de kan producere med økonomisk overskud. Viljen til at stille praktikpladser til rådighed vil derfor være afhængig af, om det er foreneligt hermed. Samtidig er det helt centralt for vekseluddannelsesprincippets eksistens, at virksomhederne stiller det fornødne antal praktikpladser til rådighed.

Og det har der gennem mange år været problemer med. Antallet af praktikpladser har været jævnt faldende gennem de sidste 50 år. Nedgangen har været skævt fordelt i forskellige fag og vi har i dag en situation, hvor der indenfor nogle fag er stor mangel på praktikpladser, mens der indenfor andre fag er mangel på elever til de eksisterende praktikpladser.

Samtidig har antallet af unge, der begynder en erhvervsfaglig uddannelse også været faldende. Dog ikke i samme grad som faldet i antallet af praktikpladser. Der har været iværksat mange kampagner og tiltag for at skabe flere praktikpladser. Lige fra økonomisk tilskud til virksomhederne for at ansætte lærlinge til etablering af skolepraktikordningen, hvor eleverne gennemfører praktikken på de tekniske skoler.

Praktikpladssituationen er imidlertid stadig et stort problem, måske det største i relation til vekseluddannelsesprincippets fortsatte eksistens. Netop fordi den statslige regulering af erhvervsuddannelserne i praksis alene lader sig gøre i forhold til skoledelen, sidder virksomhederne inde med nøglen til vekseluddannelsens fortsatte eksistens. I praksis står virksomhederne i en fordelagtig situation i forhold til den kooperative styringsform, fordi gennemførelse af forandringer i uddannelserne er afhængig af, at de stiller praktikpladser til rådighed.

I den forståelse fremtræder princippet om vekseluddannelse ikke alene som et didaktisk princip, men også som et middel der kan anvendes til at gennemsætte krav til uddannelsernes udformning. I forhold til samarbejdet mellem skole og virksomhed kan en undersøgelse fra skolesamarbejdet CEU blandt ca. 200 virksomheder der enten har eller har haft elever i praktik illustrere problemet. Undersøgelsens hovedkonklusioner er at:

- ”1. Virksomhederne har ikke nogen klar og entydig opfattelse af erhvervsuddannelserne som en del af ungdomsuddannelsessystemet.
2. Virksomhederne har ikke en entydig opfattelse af den funktion og det ansvar, de varetager som uddannende virksomhed.
3. Virksomhederne har tilsvarende ikke nogen klar opfattelse af teknisk skole som en uddannelsesinstitution” (CEU 2002).

Krisen i erhvervsuddannelserne - og svaret: Reform 2000

I den seneste reform af erhvervsuddannelserne, Reform 2000³, der trådte i kraft ved årsskiftet 2001, er princippet om vekseluddannelse bevareret. Forud for arbejdet med at reformere ”verdens bedste erhvervsuddannelser”, var de udsat for en del kritik, der kan samles i følgende punkter:

- Der var et stort frafald og for mange elever der ikke fuldførte deres uddannelse på normeret tid.
- Der kunne registreres en dalende søgning til erhvervsuddannelserne og samtidig en stigning af unge, der søgte en gymnasial uddannelse.
- Der var for få der uddannede sig videre efter endt erhvervsuddannelse.
- Yderligere blev erhvervsuddannelserne kritiseret for at være usmidige i deres opbygning, således at hvis en elev begyndte en uddannelse indenfor et fag, for derefter at finde ud af, at han hellere ville uddanne sig indenfor et andet fag, måtte han begynde helt forfra (jf. Undervisningsministeriet 2001d).

Et af de krav, der stilledes til reformarbejdet, var således at gøre uddannelserne mere smidige og fleksible for at undgå uddannelsesmæssige blindgyder. Etableringen af syv brede indgange, hvor eleverne får mulighed for at vælge et andet fag, end de oprindeligt begyndte på, har været svaret på dette krav.

Med henblik på at øge antallet af færdiguddannede der efterfølgende går i gang med yderligere uddannelse, blev grundfagsundervisningen styrket og det blev muligt for eleverne at vælge undervisning på højere niveau end tidligere, for derved at give mulighed for at de kan meritere sig i forhold til andre uddannelser.

Det største problem var imidlertid det faldende antal unge, der søgte uddannelserne og det meget store frafald, der fortsat kunne konstateres. Dette er i reformen forsøgt imødekommet gennem individualiseringen af erhvervsuddannelserne og moduleringen af undervisningen på de tekniske skoler. Tiltag der på en meget markant måde bryder med tidligere tiders organisering af uddannelserne.

Individualiseringen indebærer at hver enkelt elev i løbet af grundforløbet, der kan strække sig over 10 til 60 uger, skal have afklaret sine egne personlige kompetencer og at han skal formulere sine personlige mål med

³ Indholdet i reform 2000 vil blive analyseret og diskuteret grundigt i kapitel 6.

sin uddannelse. Planen skal løbende revideres og tilpasses i relation til de opstillede delmål og elevens personlige kvalifikations og kompetenceudvikling, både hvad angår de elementer, der retter sig direkte mod det fag elever er ved at uddanne sig i og de traditionelle skolefaglige elementer som sprog, matematik og samfundsfag.

For at honorere hver enkelt elevs personlige uddannelsesmål, skal undervisningen på de tekniske skoler udbydes i moduler, så eleven kan vælge de moduler, der passer til de uddannelsesdelmål, han netop nu gerne vil nå. Hvor de tekniske skoler hidtil har tilrettelagt undervisningen holdvis, således at eleverne følger det samme hold, når de er på skoleperioder, bliver holdene med reformen sat sammen af de elever, der i den konkrete skoleperiode har de samme fag skrevet ind i deres personlige uddannelsesplan. Det betyder, at den enkelte elev ikke kan være sikker på, hvilke andre elever han skal være sammen med i undervisningstiden på de tekniske skoler. Det kan være, at han skal have motorlære med nogle elever, engelsk med nogle andre og slutte dagen med undervisning i arbejdsmiljø med et tredje hold elever. Individualiseringen af erhvervsuddannelserne er i Reform 2000 således udbredt til alle niveauer af de dele af uddannelsen der foregår på de tekniske skoler.

Reformen af ”verdens bedste erhvervsuddannelse” har afgørende konsekvenser på flere niveauer:

For det første er reformen afgørende for de tekniske skolers måde at fungere på. Skolerne må på helt basale administrative og praktiske områder i gang med at omstille sig til de lovfæstede krav om modulisering af undervisningen, organiseringen af kontaktlærerordningen, administration af elevernes uddannelsesplaner mv. For lærerne på skolerne betyder reformen, at de må forandre deres opfattelse af lærerarbejdet. De kan ikke længere udføre deres arbejde som lærer med udgangspunkt i, at de besidder en faglig viden og kunnen og fordi de er gode til at lære eleverne de faglige elementer, der knytter sig til uddannelsen. De skal forandre deres selvforståelse som lærer i retning af at være elevens vejleder, samtalepartner og rådgiver.

Og for eleverne stiller reformen helt nye krav til deres valgkompetence, evne til at overskue sit eget uddannelsesforløb og til at reflektere over egen læreproces gennem fortsatte evalueringer og opstilling af uddannelsens mål og delmål (jf. Juul 2001, Aakrog 2001).

Praktikvirksomhedernes situation efter Reform 2000 er uændret, bortset fra et udtrykt krav om at der skal være løbende kontakt med elevens tekniske skole under praktikopholdene.

Fra et forskningsmæssigt udgangspunkt rejser reformen og dens intentioner nogle spørgsmål, der rækker ud over princippet om vekseluddannelse. Det er for det første spørgsmålet om, hvilke forestillinger om eleverne i erhvervsuddannelser, der kan begrunde individualiseringen. De individualiserede uddannelser stiller helt nye og forandrede krav til eleverne, såsom at være i stand til at vælge blandt de moduler undervisningen udbydes i og om at være kommunikative i forhold til kontaktlæreren for at blive i stand til at opstille personlige mål og delmål. Desuden stiller reformen krav til eleverne om at være refleksive omkring egen læreproces og om at få indsigt i egen måde at lære på (Christensen 2000, Undervisningsministeriet 2004a). I forhold til ambitionen om at tiltrække flere elever til erhvervsuddannelserne er det derfor interessant at klarlægge hvilke overvejelser der er gjort omkring, hvordan unge mennesker er og om hvordan de orienterer sig i tilværelsen, herunder i forhold til deres valg af uddannelse.

Samlet leder dette frem til afhandlingens første forskningsspørgsmål:

Hvilke forestillinger om de unge ligger til grund for Reform 2000 og hvordan harmonerer disse med de unge der er i gang med en erhvervsuddannelse?

Fra politisk side har erhvervsuddannelserne været et centralt element i bestræbelsen på at nedbringe den andel af en ungdomsårgang, der ikke gennemfører en uddannelse efter at have afsluttet folkeskolen (Undervisningsministeriet 1978). Erhvervsuddannelserne har fået denne rolle, fordi de har fokus på det praktiske arbejde, og antagelsen har været at restgruppen overvejende består af unge der enten er skoletrætte eller har relativt dårlige skolekundskaber eksempelvis hvad angår læsning og skrivning (jf. Hansen 1995, Det Økonomiske Råd 2003). Det betyder, at det har været afgørende at erhvervsuddannelserne tilrettelægges på en måde, der tager udgangspunkt i og er tilpasset disse unges forudsætninger.

Der har gennem tiden været megen strid om, hvordan ”restgruppens” størrelse skal opgøres og derfor også om, hvor stor den egentlig er. Med udgangspunkt i den opgørelse de økonomiske vismænd anvender, bestemmes restgruppen som de, der ikke gennemfører en uddannelse efter folkeskolen. Hvis man medregner antallet af unge, der ikke gennemfører en kompetencegivende uddannelse, men eksempelvis alene en gymnasial uddannelse er tallet ca. 28% (jf. Andreasen mfl 1997). I 1988 opgør Mathi-

esen (1999) restgruppen som alle de, der ikke får en kompetencegivende uddannelse. Han når med baggrund i tal fra Danmarks Statistik frem til, at den består af 36,9% af en ungdomsårgang. Med udgangspunkt i Undervisningsministeriets egne tal ser det ud til, at gruppen af unge, der ikke får en kompetencegivende uddannelse er steget fra 20,5% i 2000 til 24,8% i 2002 (A4 11. okt. 2004).

I en situation hvor muligheden for at få fodfæste på arbejdsmarkedet i stadig stigende grad er afhængig af gennemført uddannelse (Socialforskningsinstituttet 2002) og hvor store områder af arbejdsmarkedet, hvor ufaglærte har kunnet finde beskæftigelse er på vej væk eller allerede er forsvundet (A4 20. sept 2004) er det et stort samfundsmæssigt problem, at næsten hver femte afslutter deres uddannelseskariere med folkeskolens afgangsprøve og at hver fjerde ikke gennemføre en kompetencegivende uddannelse.

I forhold til erhvervsuddannelserne rejser dette spørgsmålet om, hvorvidt individualisering er den rigtige måde at tilrettelægge uddannelserne, hvis målet fortsat skal være, at erhvervsuddannelserne skal medvirke til at mindske størrelsen af ”restgruppen”. I betragtning af at frafaldet på erhvervsuddannelserne er steget efter Reform 2000, bliver det endnu mere presserende at undersøge det grundlag, som reformen er baseret på.

Reform 2000 rejser videre spørgsmålet om, hvilke tanker der i arbejdet op til reformen er tænkt om det uddannelses- og arbejdsmarked, som erhvervsuddannelserne retter sig imod. Hvilke forestillinger om fremtidens behov for kvalifikationer og kompetencer der har haft indflydelse på reformens udformning. Herunder spørgsmålet om, hvordan de studieforberedende elementer i reformen skal have plads i uddannelserne. Traditionelt har erhvervsuddannelserne primært været forankret i den arbejdsmæssige praksis. Og det karakteriserer stadig de moderne erhvervsuddannelser, at langt den største del af uddannelsesstiden foregår som praktisk oplæring i virksomhederne. Uddannelsen til tømrer varer mindst 3 år og 6 måneder eller 182 uger, afhængig af hvor lang tid eleven er i grundforløb. Herfra skal trækkes ferier og fridage, så den samlede uddannelsesetid bliver omkring 160 effektive uger. Af disse skal kun 23 uger foregå som skoleperioder imellem virksomhedspraktikken (jf. Undervisningsministeriet 2004b).

Historisk har uddannelserne udviklet sig fra lavsvæsnet, hvor uddannelsen af håndværkere var en integreret del af det praktiske arbejde. Der eksisterede ikke formaliserede uddannelsesplaner, pædagogikker eller di-

daktikker. Mesterlæren var omdrejningspunkt og man kan beskrive uddannelsesprocessen som lærlingens deltagelse i det praksisfællesskab som mesterens husholdning udgjorde (Lave & Wenger 1991, Møller 1991, Frode, Møller og Hastrup 1984, Sigurjónsson 2002, Nielsen & Kvale 1999, 2003 mfl.).

Udviklingen af erhvervsuddannelserne efter ophævelsen af lavenes monopol på at uddanne håndværkere, som skete med vedtagelsen af næringslovene i 1857, er karakteriseret ved at staten gradvis får mere indflydelse på uddannelsernes tilrettelæggelse og indhold gennem at overtage større dele af de tekniske skolars finansiering, ved at de dele af uddannelserne, der foregår på tekniske skoler, bliver stadig flere og ved at der knyttes stadig flere elementer til uddannelserne, der ikke direkte er relateret til det konkrete håndværk. De love og bekendtgørelser, der omgiver erhvervsuddannelserne har da også fokus på skoledelene. Den gældende lov om erhvervsuddannelse (Undervisningsministeriet 2004d) indeholder således 9 paragraffer omhandlende skoleuddannelsen og 2 næsten indholdsløse paragraffer omhandlende praktikuddannelsen.

I formålparagraffen præciseres, i nævnte rækkefølge, at erhvervsuddannelserne skal motivere de unge til uddannelse, give grundlag for fremtidigt arbejdsliv, udvikle de unges demokratiske sindelag og bidrage til personlig udvikling, imødekomme arbejdsmarkedets skiftende kvalifikations og kompetencebehov og endelig give de unge grundlag for videreuddannelse (jf. Undervisningsministeriet 2004d).

Intentionen har fra begyndelsen været, at reformen først skulle implementeres i grundforløbet, det vil sige i relation til skoleuddannelsen, og siden hen implementeres i hovedforløbet. Og i den forstand kan det give mening at skoledelene tillægges så stor vægt i loven. På den anden side rejser det spørgsmålet om, i hvilken udstrækning erhvervsuddannelserne kan blive i stand til at indfri lovens meget brede formål og specielt rejser det spørgsmålet om, hvordan de ambitiøse mål om studieforbereelse kan indfries i en struktur, hvor skoleuddannelsen i praksis kommer til at fungere som et appendiks til virksomhedsoplæringen.

Samlet leder det frem til afhandlingens andet forskningsspørgsmål:

Lovgivningen lægger op til at erhvervsuddannelserne skal rumme følgende elementer: De skal være arbejdsmarkedskvalificerende, studieforbereende og alment dannende som andre ungdomsuddannelser. Det rejser spørgsmålet: Er det muligt at disse elementer kan rummes i den samme struktur?

Erhvervsuddannelserne adskiller sig fra andre dele af ungdomsuddannelsessystemet, der alene har til formål at kvalificere eleverne til en efterfølgende kompetencegivende uddannelse, ved at uddanne eleverne i forhold til de behov, som det arbejdsmarked, der aftager de færdiguddannede, har. Det betyder, at erhvervsuddannelserne grundlæggende er underlagt de skiftende økonomiske konjunkturer på arbejdsmarkedet og at de skal være i stand til at levere netop den arbejdskraft, der efterspørges på et givent tidspunkt.

Man kan sige at dette er erhvervsuddannelsernes ”raison d’être”. Hvis ikke de leverer varen i form af den efterspurgte arbejdskraft, har de ingen eksistensberettigelse. Den tætte relation til arbejdsmarkedet afspejles i den måde politikker om erhvervsuddannelserne dannes og i den konkrete styring af uddannelsernes arbejde.

Man kan karakterisere erhvervsuddannelserne som præget af stor åbenhed i forhold til deres interessenter i den forstand, at når der skal ske forandringer i regler, love eller bekendtgørelser sker dette først efter, at alle interessenter er blevet involveret. Arbejdsmarkedets parter bruger megen tid og energi på at påvirke beslutningsprocessen i retninger, der tilgodeser deres egne dagsordener og behov. Det gælder eksempelvis arbejdsgiverorganisationer som Dansk Arbejdsgiverforening og Håndværksrådet, der er enige om at erhvervsuddannelserne er ”erhvervslivets uddannelser” og at de derfor skal tilpasses erhvervslivets behov. Et stridspunkt i denne sammenhæng er skoleperiodernes placering og indhold. Håndværksrådet arbejder for, at de aktiviteter der foregår på skolerne skal afstemmes med det der sker i praktikken. Skolerne skal tilbyde eleverne præcis de elementer praktikvirksomhederne til enhver tid efterspørger. Skolerne skal med andre ord lave det samme, som det, der foregår i praktikken. Arbejdsgiverforeningen argumenterer for indskrænkninger i skoleperioderne, blandt andet fordi de betragtes som utidige afbrydelser i det, der fra dette perspektiv opfattes som uddannelsernes egentlige indhold; praktikken.

I et andet perspektiv gør de tekniske skoler sig store anstrengelser for at placere skoleperioderne mere centralt i erhvervsuddannelserne og for at fremstå som en ungdomsuddannelsesinstitution. På Skive Tekniske Skole har man i den forbindelse lavet et forsøgs- og udviklingsarbejde med titlen ”Virksomheden som reel meduddanner”, ud fra den betragtning at virksomhederne ikke medvirker til opfyldelse af de mål for erhvervsuddannelserne, der ligger ud over deres egne interesser. Også lærerne på de

tekniske skoler er engageret i at påvirke, hvordan erhvervsuddannelserne skal fungere. Gennem Dansk Teknisk Lærerforbund og Lærersammenlutningen ved Arbejdsmarkedsuddannelserne gøres der store anstrengelser for at erhvervsuddannelserne bliver tilrettelagt på en måde, der tilgodeser lærernes behov for ordentlige arbejdsvilkår, forberedelsestid mv.

I relation til de tekniske skoler eksisterer der lokale faglige udvalg, der består af repræsentanter fra det lokale erhvervsliv, arbejdsmarkedets parter og skolerne. De skal regulere skolernes aktiviteter, så de fungerer i overensstemmelse med det lokale erhvervslivs behov. Yderligere eksisterer der de faglige fællesudvalg for hvert fag. De har blandt andet til opgave at sikre kvaliteten af uddannelserne. Eksempelvis kan de faglige fællesudvalg nægte skoler at afholde svendeproe, hvis de mener, at uddannelsen af elever i et givet fag er for ringe.

Der er altså et stort antal interessenter involveret i reguleringen af erhvervsuddannelserne. Fælles for dem er, at de alle vil have ”Den bedste erhvervsuddannelse”, men de er samtidig fælles om at mene noget forskelligt om, hvori den består. Dette leder frem til afhandlingens tredje forskningsspørgsmål.

Hvilke historiske forhold siden lavsvæsnets opløsning har været afgørende for den måde det i dag er muligt at regulere erhvervsuddannelserne?

Samlet leder det frem til det overordnede spørgsmål som afhandlingen vil forsøge at besvare:

Hvad er relationerne mellem det uddannelsespolitiske niveaus krav til hvad erhvervsuddannelserne skal, som det kommer til udtryk i lovgivning og bekendtgørelser, og det som erhvervsuddannelserne kan?

Afhandlingens struktur

Jeg har i afhandlingen bevidst undgået at skrive et stort teoretisk kapitel. I stedet har jeg valgt at præsentere teorien i sammenhæng med de analyser jeg foretager. Fordelen er, at læseren ikke skal slæbe sig igennem lange teoretiske diskussioner men i stedet får mulighed for at opleve teorien arbejdstøjet. Desuden diskuterer jeg gennem hele afhandlingen de delkonklusioner jeg kommer frem til. Det betyder at afhandlingens sidste kapitel har karakter af en diskuterende opsamling og perspektivering snarere end af egentlig konklusion.

I kapitel 2 redegør jeg for, hvordan jeg har grebet det empiriske arbejde an og for forhold, der har haft afgørende indflydelse for det endelige undersøgelsesdesign og som sådan for, hvordan afhandlingens fokus har ændret sig som et resultat af selve arbejdet.

I kapitel 3 diskuterer jeg afhandlingens videnskabsteoretiske og epistemologiske grundlag og konsekvenserne for det konkrete empiriske arbejde jeg har foretaget for at blive i stand til at svare på afhandlingens forskningsspørgsmål.

Kapitel 4 indledes med en teoretisk fremstilling af Bourdieus feltbegreb. Dette er omdrejningspunktet for den historiserende konstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet fra opløsningen af lavsvæsnet til vedtagelsen og implementering af Reform 2000.

I kapitel 5 diskuterer jeg Reform 2000 og de begrundelser og forestillinger om ”de unge”, der er baggrund for individualiseringen af erhvervsuddannelserne. Endelig diskuterer jeg muligheder og begrænsninger for at erhvervsuddannelserne både kan rumme et erhvervskvalificerende, et studieforberegende og et alment dannende element. Diskussionen vil have udgangspunkt i resultatet af den historiserende feltkonstruktion.

I kapitel 6 tager jeg fat på afhandlingens andet empiriske arbejde: Spørgeskemaundersøgelsen. Her redegør jeg for udvælgelsen af population, konstruktion af skema og diskuterer muligheder og begrænsninger ved metoden. Kapitlet afsluttes med præsentation og diskussion af de anvendte metoder til analyse af spørgeskemaet. Fokus er især på anvendelsen af korrespondanceanalyse.

I kapitel 8 gennemgår jeg det teoretiske forlæg for analysen af spørgeskemaundersøgelsen: Bourdieus praktikteori. Efterfølgende præsenterer jeg resultater fra undersøgelsen og diskuterer dem i forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål.

I kapitel 9 foretager jeg en opsamling og perspektivering af afhandlingens samlede resultat.

Kapitel 2. Tilrettelæggelse af det empiriske arbejde

I dette kapitel vil jeg redegøre for, hvordan jeg har grebet det empiriske arbejde an for at blive i stand til at besvare de opstillede forskningsspørgsmål. Projektet har taget forskellige drejninger undervejs. Det er et resultat af selve forskningsprocessen, gennem hvilken jeg er blevet klogere på min forskningsgenstand. Desuden har praktiske forhold i relation til det empiriske arbejde haft indflydelse på det endelige undersøgelsesdesign.

Når man som forsker vil undersøge en given problemstilling må den omformes på en sådan måde, at den kan bearbejdes gennem anvendelse af teoretiske, begrebsmæssige og metodiske værktøjer. I denne indledende proces får man en masse ideer og indfald, som alle kan medvirke til at skubbe på processen. Det kan eksempelvis ske gennem en formulering af et problem, et objekt eller gennem opstilling af hypoteser vedrørende det empiriske materiale.

Da jeg oprindeligt formulerede afhandlingens undersøgelsesdesign, var jeg blandt andet inspireret af den undersøgelse som Kristian Larsen har foretaget af sygeplejerskeuddannelsen (Larsen 2000).

Sygeplejerskeuddannelsen er som erhvervsuddannelserne opbygget omkring et vekselluddannelsesprincip, hvor de studerende veksler mellem undervisning i skoleagtige sammenhænge og praktikophold på hospitalsafdelinger. Larsens fokus har været sygeplejerskeuddannelsens praktikdele, gennem hvilken han har undersøgt, hvori sygeplejefaglig professionalitet består, og hvordan den udvikles gennem uddannelsesforløbet. Hans fokus har været at undersøge, hvordan den sygeplejestuderende gennem uddannelsesforløbet lærer sig at opføre sig som sygeplejerske, at tale og tænke som sådan, så hun i de andre sygeplejerskers og det øvrige sundhedspersonales øjne fremstår som en ”rigtig” sygeplejerske. Bourdieus begreb om ”illusio” (Bourdieu 1994, 1996a, Bourdieu & Waquant 1996) har været centralt i forståelsen. Bourdieu taler om, at der i feltet eksisterer noget som feltets agenter er enige om er væsentligt at kæmpe og strides om, at der til feltet knytter sig specifikke indsatser og gevinster og at der til feltet knytter sig legitime midler, med hvilke agenterne kan forfægte indtagelsen af en given position. Deltagelsen i feltet er betinget af anerkendelsen af feltets ”illusio”.

Konkret viser Larsen, at den sygeplejestuderende lærer, at der eksempelvis er forskel på vigtigheden af lægen og af fysioterapeuten og at hun skal opføre sig på forskellig måde, med forskellig ærbødighed, over for dem. Hun lærer det som en umærkelig proces gennem uddannelsesforløbet, således at hun som en selvfølge indordner sig under feltets logik og dermed reproducerer denne del af feltets illusio. Et andet eksempel er Larsens påpegning af, hvor den sygeplejestuderende orienterer sig hen på forskellige tidspunkter i uddannelsesforløbet. I sammentrængt form kan det beskrives som, at den studerende i begyndelsen af sin uddannelse næsten udelukkende orienterer sig mod patienten, mod sengestuen og den konkrete omgang med patienternes fysiske, psykiske og sociale behov. Det vil sige mod den konkrete pleje og omsorg. Den studerende, der er ved at afslutte sin uddannelse, er derimod orienteret mod kontoret, mod de administrative opgaver, forberedelse og opfølgning af stuegang, på samarbejdet med lægerne og mod medicinskabet.

Med sin undersøgelse viser Larsen eksistensen af diskrepanserne mellem det diskursive niveau, som det eksempelvis er udtrykt i lærebøger og anbefalinger, og det praktiske niveau der manifesterer sig i sygeplejerskens observerbare praktikker. Det interessante er, at det praktiske niveau kan eksistere side om side med det diskursive niveau, uden at det giver anledning til konflikt. Det i en sådan grad, at når sygeplejerskerne interviewes om de observationer, Larsen har gjort af deres praksis, taler de om dem og forklarer hvad de gjorde i praksis med henvisning til den litteratur, de har læst på skolen. Også selvom der ikke er overensstemmelse mellem hendes handlinger og lærebøgernes forskrifter.

Larsens pointe er dels, at for at blive anerkendt som sygeplejerske er anerkendelsen af feltets illusio helt afgørende. Dels at den praktiske udførelse af arbejdet ikke kan forklares med henvisning til det diskursive niveau, men snarere skal søges i de sygeplejestuderendes livshistoriske oparbejdede dispositioner, der i første omgang genererer valget af sygeplejerskeuddannelsen og i anden omgang gør det muligt for hende at blive anerkendt i feltet og at kunne eksistere som sygeplejerske på den anerkendte måde, samtidig med hun synes, at det er den rigtige måde at være sygeplejerske på.

I mit tilfælde viste det sig dog hurtigt, at det ikke meningsfuldt lader sig gøre at undersøge erhvervsuddannelserne på samme måde som Larsen har undersøgt sygeplejerskeuddannelsen. Erhvervsuddannelserne omfatter ca.

55.000 elever, tilknyttet næsten 50 tekniske skoler, der uddanner i næsten 100 forskellige fag, som ikke nødvendigvis har noget til fælles bortset fra deres administrative placering. Forskelligheden blandt fagene angår grundlæggende orienteringer, praktikker, ideologi, rekruttering og elevernes forestillinger om fremtiden. Man kan sige, at fagene fungerer efter forskellige logikker og helt forskellige illusio.

Der findes fag, hvor fysisk styrke og udholdenhed er centrale kvalifikationer, som smed, bager eller murer. Der er fag, der fordrer stærke kundskaber i matematik og fysik, som elektrikeruddannelsen. Andre fag er udpræget kreative/kunstneriske i selvopfattelsen og kræver en udpræget æstetisk sans, som uddannelserne til frisør eller mediegrafiker. For uddannelserne til veterinærsygeplejerske, laboratorietekniker eller tandklinikassistent er der krav om kundskaber i biologi, kemi og fysik.

En undersøgelse tilsvarende Larsens kunne have været foretaget som et eksemplarisk studie med inddragelse af et enkelt fag, men med den risiko at den kun ville have interesse for et meget begrænset publikum. Min interesse har været at gennemføre undersøgelsen på en sådan måde, at resultatet kan generaliseres til så store dele af feltet som muligt. Det har derfor været afgørende at undersøgelsen involverer et stort antal elever og et bredt udsnit af erhvervsuddannelserne. På denne baggrund har en del af det empiriske arbejde bestået i gennemførelse af en spørgeskemaundersøgelse blandt elever i erhvervsuddannelse.

Det har derfor været nødvendigt at foretage nogle valg for at blive i stand til at forfølge afhandlingens forskningsambition. Som udgangspunkt har det været nødvendigt at operationalisere problemstillingen på en måde, der har gjort den håndterligt at arbejde med. I denne proces er der flere forhold, der har haft afgørende indflydelse:

Det gælder først og fremmest min tilstedeværelse på de tekniske skoler, hvor jeg har haft kontakt med elever og lærere samt med ledere på forskellige niveauer. En afgørende erfaring, jeg har gjort mig i den sammenhæng er, at forskellige grupper har forskelligt forhold til det, de har fælles: Undervisning af elever i erhvervsuddannelse. Denne konstatering af, at der på skolerne eksisterer grupper, der har helt forskellig forestilling om hvori "den gode erhvervsuddannelse" består, har haft afgørende indflydelse på at konstruere og forstå erhvervsuddannelse i en feltoptik, som jeg præsenterer i kapitel 4. (Se Bourdieu 1986, 1991, Broady 1999).

Et socialt felt kan præliminært forstås som et socialt mikrokosmos, i hvilket en specifik menneskelig praksis finder sted ud fra en logik, der er

mere eller mindre autonom, dvs. mere eller mindre uafhængigt af andre aktivitetsfelters logik.. Det er karakteriseret ved, at forskellige positioner strides om meningen med og arten af feltets aktivitet i en slags lokal «klassekamp». Striden giver feltet en dynamik og dermed en historisk udvikling, der efter feltets grad af autonomi, kan være mere eller mindre uafhængig af det øvrige samfund (jf. Sestoft 2001).

Arbejdet med at forstå erhvervsuddannelserne i en feltoptik er blevet endnu mere væsentligt gennem mine kontakter til repræsentanter fra arbejdsmarkedets organisationer (LO, Dansk Metal, DA, og DI), fra Foreningen af Skoleledere for de Tekniske Skoler (FS), repræsentanter fra institutioner der lever af at servicere erhvervsuddannelserne i forsøgs- og udviklingsarbejde, læreruddannelse mv., som Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL), med repræsentanter fra Undervisningsministeriet og endelig med kolleger fra andre danske og internationale forskningsinstitutioner.

Alle vil de som allerede nævnt ”den bedste erhvervsuddannelse”, og alle er de med få undtagelser, uenige om hvori den består. Med udgangspunkt i konstateringen af at erhvervsuddannelserne reguleres og styres forskelligt i forskellige lande og af eksistensen af et antal (mod)stridende interesser i den danske partsstyringsmodel, har jeg rekonstrueret de historiske forhold, der har ført til, at det netop er disse interesser, der er involveret i styringen af uddannelserne. Her har feltbegrebet vist sig at være værdifuldt.

Et andet forhold, der har haft indflydelse på undersøgelsens konkrete tilrettelæggelse, har været behovet for finansiering af spørgeskemaundersøgelsen. For at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse har det været afgørende at finde samarbejdspartnere, som har villet finansiere undersøgelsen, hvilket har betydet, at undersøgelsens tilrettelæggelse har taget hensyn til samarbejdspartnerens interesser.

Undersøgelsen er gennemført i samarbejde med skolesamarbejdet CEU⁴, der på daværende tidspunkt var i færd med at planlægge et forsøgs-

⁴ ”CEU er opstået omkring gennemførelsen af EUD-reformen (Reform 2000), ønsker i et målrettet samarbejde at realisere visionen om at være et synligt, attraktivt og vel fungerende uddannelsesfællesskab. I en tid, hvor skolegrænser forsvinder og uddannelser målrettes de studerendes behov, er vores samlede faglige, pædagogiske og økonomiske kompetence et væsentligt udgangspunkt. Vi vil samarbejde om en fælles organisationsudvikling. For de 4 erhvervsskoler - med hver sit særpræg, sin

og udviklingsarbejde omkring kombinationsaftaler. Det vil sige forsøg med at tilknytte eleverne flere virksomheder under uddannelsesforløbet og at kombinere skole- med virksomhedspraktik, med henblik på at skaffe flere elever mulighed for at færdiggøre deres uddannelse på almindelige vilkår. CEU ønskede særligt at fokusere på uddannelserne til tømrer og klejnsmed. Hvad angår det første fag fordi det ikke var muligt at finde et tilstrækkeligt antal praktikpladser. I forhold til det sidste fag, fordi det ikke er muligt at finde et tilstrækkeligt antal elever i forhold til det eksisterende antal praktikpladser. Udvalget af de fag der indgår i undersøgelsen har altså inddraget helt pragmatiske overvejelser.

En anden overvejelse, der især i projektets startsfase har haft indflydelse på valget af fag i undersøgelsen, er den forandring og udvikling i de konkrete arbejder i de fag som erhvervsuddannelserne kvalificerer til, der blandt andet skyldes den teknologiske udvikling, byggeriets industrialisering mv. Konsekvensen er afvikling af nogle fag mens andre fag opstår og, forandringer i den måde arbejdet udføres på. Man kan derfor tale om, at der findes fag der kan karakteriseres ved, at ”de har fremtiden bag sig”, mens der tilsvarende findes fag der ”har fremtiden foran sig”. Dette har konsekvenser for, den måde vekseluddannelsesprincippet kan fungere på.

På denne baggrund blev det besluttet både at traditionelle håndværksfag, der har en fast forankring i vekseluddannelsesprincippet og fag der er kommet til som resultat af teknologisk udvikling og som er karakteriseret ved tvivlsom forankring i princippet om vekseluddannelse, skulle indgå i undersøgelsen. De fag, der blev udvalgt til at indgå i undersøgelsen, er tømrer, klejnsmed og VVS-uddannelserne som repræsentant for fag med forankring i vekseluddannelsesprincippet, og datafagtekniker, IT-supporter og mediegrafiker som repræsentanter for fag, der er kommet til som resultat af teknologisk udvikling, og som er karakteriseret ved tvivlsom forankring i princippet om vekseluddannelse.

Eksempelvis er uddannelsen til mediegrafiker relativ ny og der er inden for de dele af erhvervslivet, som uddannelsen kvalificerer til, ikke tradition for at have elever i praktik. Rekrutteringen til faget er typisk sket gennem ansættelse af medarbejdere, der har kunnet varetage de arbejdsfunktioner,

aktivitetsprofil og virksomhedskultur - kræver det en målbevidst og tæt dialog mellem skolernes ledelser og en åben og udførlig information i forhold til samtlige medarbejdere. CEU består af de tekniske skoler i Kolding, Herning, Esbjerg og de sammenlagte skoler i Tønder, Aabenraa, Haderslev og Sønderborg (EUC-Syd)” (<http://www.ceu.dk/>).

der er brug for. Der findes således en meget stor gruppe autodidakte inden for faget. En stor andel af eleverne i uddannelse til mediegrafiker er derfor i skolepraktik i stedet for virksomhedspraktik⁵. Et andet forhold er, at uddannelsen til mediegrafiker fint kunne foregå uden vekseluddannelse. Eleverne kan lære at betjene de programmer, der arbejdes med, fuldt ud lige så godt på en teknisk skole, som de kan lære det i virksomheden. Oven i købet ville de fleste få en grundigere uddannelse, hvis den alene foregik på skolen, fordi virksomhederne som regel betjener sig af et begrænset antal programmer og fordi oplæringen vil være afhængig af, hvilke opgaver virksomheden skal løse, mens eleven er i praktik. Det eneste der ikke kan læres på skolen, er at have travlt og at skulle overholde dead-lines.

Den oprindelige hensigt var, at spørgeskemaundersøgelsen skulle følges op af interviews med og eventuelt observation af et antal elever. Formålet med denne del af det empiriske arbejde var at få mulighed for at uddybe resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, særligt med henblik på at få elevernes vurdering af deres samlede resultat af erhvervsuddannelsen. Denne del af undersøgelsen er jeg blevet nødt til at afstå fra at gennemføre. Det skyldes, som jeg senere skal uddybe nærmere, at processen med uddeling og indsamling af spørgeskemaer kom til at strække sig over betydelig længere tid end oprindelig planlagt og at den blev så problematisk, at det har været nødvendigt at fokusere på, at få denne del af undersøgelsen til at lykkes. De sidste skemaer var først indsamlet 7 måneder før den endelige afslutning af projektet. Alligevel lykkedes det at få etableret aftaler med 6 elever, udvalgt blandt respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen, om at foretage interviews. Fælles for dem var, at de alle var færdige med deres uddannelse. Dette ville have givet mig mulighed for, på baggrund af deres egne besvarelser og den samlede besvarelse, at kvalificere resultatet af spørgeskemaundersøgelsen i forhold til deres vurdering af erhvervsuddannelserne. Men ganske få dage inden de første interviews skulle finde sted, meldte 4 ud af de 6 elever fra. Og jeg vurderede derfor, at det ikke ville være muligt at gennemføre den kvalitative del af undersøgelsen. Jeg vender i kapitel 7 tilbage til, hvad det har betydet for undersøgelsens ud-sagnskraft.

⁵ Ifølge min undersøgelse er- eller har hver anden mediegrafikerelev været i skolepraktik.

Kapitel 3. Relationerne mellem empiri, teori og metode.

I dette kapitel vil jeg præsentere de epistemologiske overvejelser, der er styrende i mit arbejde med at undersøge relationerne mellem erhvervsuddannelserne, som de tænkes i politiske sammenhænge, og de elever der skal praktisere erhvervsuddannelserne.

For at studere ”erhvervsuddannelse” har det været nødvendigt at gøre mig overvejelser over, hvad der er objekt for undersøgelsen. Nødvendigheden af denne operation kan illustreres gennem følgende eksempel:

1. Vi kan forstå ”erhvervsuddannelse” som en ungdomsuddannelse, der tilbydes alle, der har gennemført folkeskolen. Gennem et forløb, der veksler mellem skoleophold og praktikperioder, kvalificerer uddannelsen deltagerne til at arbejde indenfor en række fag. Undervisningen på de tekniske skoler er karakteriseret ved at være orienteret mod den praksis det konkrete fag kvalificerer til. Desuden er uddannelsen karakteriseret ved at indeholde elementer af ordinær ungdomsuddannelse som undervisning og eksamination i traditionelle skolefag, med det formål at forberede eleverne til eventuelt videreuddannelse. Udbuddet af og indholdet i erhvervsuddannelserne fastlægges med udgangspunkt i Lov om Erhvervsuddannelse lokalt af de faglige udvalg med henblik på at tilbyde de kvalifikationer, som det lokale arbejdsmarked efterspørger.

Som det fremgår, er det en formel forståelse af erhvervsuddannelse, der lægger sig i forlængelse af en umiddelbar forståelse af ”fænomenet”. Udgangspunktet er, at uddannelse er noget, der kan medvirke til kvalifikation af eleverne i forhold til fortsat uddannelse og i forhold til at kunne indtage en position på arbejdsmarkedet.

Men vi kunne vælge at forstå erhvervsuddannelserne fra et andet perspektiv, der ville rejse helt andre spørgsmål og svar:

2. Vi kan forstå erhvervsuddannelserne som en administrativ etableret kategori, der markerer eksistensen af både bogligt orienterede- og fagligt orienterede ungdomsuddannelser. Når det er muligt at tale om erhvervsuddannelser, skyldes det, at der gennem en historisk proces er sket en formalisering og institutionalisering af uddannelsessystemet generelt.

”Uddannelse er i virkeligheden en ekstremt *historisk* institutionalisering af grundlæggende sociale funktioner. Den hænger sammen med den generelle

udvikling i det moderne samfund ../.. kendetegnet ved en ekstrem arbejdsdeling, kompleksitet og dynamik. Selvstændige institutioner for uddannelse og undervisning er en del af det særlige træk ved denne udvikling, som kan betegnes som en samfundsmæssiggørelse af individet ../..(Salling Olesen 2004 :203)

For de traditionelle håndværksuddannelser illustreres dette bedst gennem den historiske etablering af de tekniske skoler som supplement til den virksomhedsbaserede oplæring, der med statens finansiering og deraf følgende stigende involvering i uddannelserne, har nødvendiggjort etableringen af den administrative kategori ”erhvervsuddannelser”. Netop det forhold at der indenfor kategorien ”erhvervsuddannelser” eksisterer fag, der er grundlæggende forskellige, og som ikke har andet til fælles end, at de netop eksisterer indenfor denne kategori, understreger hvorledes kategorien er etableret administrativt (jvf. Bourdieu mfl. 1991 : 249, Callewaert mfl. 1994 : 114)

Tilsvarende kan man konstruere ”vekseluddannelse” på forskellig måde. Den umiddelbare og selvfølgelig forståelse er, at ”vekseluddannelse” er et didaktisk princip, efter hvilket erhvervsuddannelser er tilrettelagt. En forståelse, der genfindes i begrundelserne for tildelingen af Berthelmannsprisen til det danske erhvervsuddannelsessystem.

Alternativt kan ”vekseluddannelse” forstås som den helt grundlæggende kategori i en magtkamp om ”den gode erhvervsuddannelse”, fordi tilrettelæggelsen af erhvervsuddannelserne i Danmark med udgangspunkt i vekseluddannelse ikke alene muliggør, men nødvendiggør et samarbejde mellem erhvervsuddannelsernes interessenter i planlægningen af uddannelserne. Eksempelvis ville erhvervslivet ikke, på samme måde som tilfældet er nu, have indflydelse på erhvervsuddannelserne, hvis de alene var skolebaserede. Selvom skolebaserede erhvervsuddannelser også i Danmark udmærket kunne tænkes, planlægges og gennemføres.

Ingen af eksemplerne kan siges at være forkerte eller for den sags skyld dækkende for ”erhvervsuddannelser” eller ”vekseluddannelse”. De illustrerer blot forskellige perspektiver på det samme fænomen. Men eksemplet viser, at det er helt forskellige spørgsmål, der kan stilles til fænomenet og dermed også helt forskellige svar vi kan få, afhængig af hvordan vi vælger at forstå ”erhvervsuddannelser”.

Det er med andre ord konstruktioner af fænomenet, der ender med at blive genstand for den videnskabelige undersøgelse. Gaston Bachelard vil

sige det på den måde, at for at kunne skabe ny erkendelse om et givet fænomen, i dette tilfælde det der kan gemme sig under begrebet ”erhvervsuddannelse”, er det nødvendigt at bryde med begrebets ubevidste, det vil sige dets aprioriske antagelser (Bachelard 1970). Bourdieu, der er meget inspireret af Bachelards epistemologiske overvejelser, formulerer det således.

”Man er nødt til at bryde med en empirisk passivitet, der i realiteten kun ratificerer det prækonstruerede” (Bourdieu & Waquant 1996 : 214)

Den videnskabelige bestræbelse i undersøgelsen af relationerne mellem uddannelsesplanlægningen og eleverne i erhvervsuddannelse må derfor koble relevante træk og informationer sammen på en sådan måde, at de kan generere systematiske spørgsmål, der lægger op til systematiske svar. Undersøgelsen skal problematisere det konkrete fænomen systematisk og behandle det som et ”tilfælde af det mulige” i det felt, der er genstand for den videnskabelige undersøgelse (jf. Bourdieu & Waquant 1996c).

I grunden er der med denne programatiske erklæring lagt op til et brud med den implicite positivisme, som efter min opfattelse kommer til udtryk i store dele af den forskning, der arbejder med erhvervsuddannelse. Her bliver det sjældent problematiseret, hvad det egentligt er, der er genstand for den videnskabelige undersøgelse. Udgangspunktet er en apriorisk antagelse om, at erhvervsuddannelse umiddelbart eksisterer og at det lader sig gøre at undersøge dem som om, at de umiddelbart ”er derude”.

Det samme forhold gør sig gældende for store dele af det, der går under titlen ”ungdomsforskning”, og som har fungeret som grundlag for forståelsen af ”de unge” i arbejdet med at gennemføre Reform 2000. Her er det ikke klart hvad begrebet ”unge” dækker over. Om der er tale om alle ”unge” og om ”unge” i så fald er udtryk for en alderskategori, en særlig livsfase eller noget helt tredje. Som sådan fremstår denne type af forskning positivistisk i sit udgangspunkt, fordi den prætenderer ikke at konstruere noget som helst, men tager udgangspunkt i at der eksisterer noget ude i verden, der uproblematisk korresponderer med ”erhvervsuddannelse” eller ”unge”⁶.

Ved at overtage de prækonstruerede klassifikationer, som ikke alene registreres, men som også aktivt bliver ratificeret gennem den uproblemati-

⁶ Jeg vender tilbage til diskussionen i kapitel 5 i forbindelse med analysen af Reform 2000.

serede anvendelse, foretager denne forskning i realiteten alligevel en konstruktion.

Konsekvensen er, at denne type af forskning ikke er i stand til at objektivere de sociale forhold, der er dens genstand, fordi den er fanget i en ukendt relation til sit eget objekt. Dermed er den henvist til at registrere disse forhold uden at kunne tilføre nye erkendelser.

Den videnskabelige undersøgelse må stille spørgsmål til selv de mindste forhold omkring dens egen virksomhed, hvis ikke den skal ende med at bekræfte de sociale forhold, der er genstand for undersøgelsen, som de fremstår for den naive positivisme.

”En videnskabelig praksis, der undlader at sætte spørgsmålstegn ved sig selv, aner i virkeligheden ikke hvad den foretager sig” (Bourdieu & Waquant 1996 :218).

For at klargøre hvad dette betyder for undersøgelsen, vil jeg i det næste afsnit konkretisere det epistemologiske udgangspunkt og de konsekvenser, det har haft for arbejdet med erhvervsuddannelserne med udgangspunkt i en udlægning af ”den historiske epistemologi” (Broady 1988a, 1991).

Den historiske epistemologi.

Sammen med Georges Canguilhem (medicin og biologi), Jean Cavaillès (matematik) og Alexander Koyré (videnskabsteori) er Gaston Bachelard (fysik og filosofi) den mest markante repræsentant for den historiske epistemologiske tradition. Udgangspunktet for de historiske epistemologer er, at videnskabelige sandheder er produkt af de konkrete historiske betingelser, under hvilke de kan erkendes. Den videnskabelige erkendelse må derfor funderes historisk. For den historiske epistemologi findes der ingen videnskabelige slutlove med evig gyldighed.

Det videnskabelige arbejde er karakteriseret ved at bryde med tidligere resultater. Ikke alene gennem omkalfatring af begrebssystemer og teorier, sådan som Kuhn (1996) forstår det, men gennem forandringer i forskningens praktikker og erkendelsessystemer. Jeg vil i det følgende især tage udgangspunkt hos Bachelard, der står for den mest vedholdende insisteren på den historiske epistemologis projekt og fordi, som Broady formulerer det:

”Det är hos Bachelard vi har lättast att finna omedelbara paralleller till Bourdieus sociologi, vilket delvis har att göra med förstnämndes beundringsvärldige stil. Bachelards tankar är inte alltid lika unika som hans förmåga att skriva vackert” (Broady 1991 :331)

Med en programatisk formulering gäller der følgende principper for det videnskabelige arbejde, her opsummeret af Canguilhem i 3 aksiomer, gengivet fra Bourdieu mfl. 1991 :82-83):

- **Theoretical primacy of error:** Fejltagelser i det videnskabelige arbejde er ikke noget dårligt. Tværtimod er fejltagelser netop udtryk for muligheder for at producere ny erkendelse. Det videnskabelige fremskridt opstår netop gennem at udfordre etablerede ”sandheder”. Kun derved kan der opstå ny erkendelse. Den videnskabelige tanke er karakteriseret ved at kunne vise

”../...a truth against a background of error” (jvf. Bourdieu mfl. 1991 :82)

- **Speculative depreciation of intuition:** Intuitioner er i første omgang brugbare og værdifulde, fordi de giver mulighed for at nærme sig objektet for undersøgelse og analyse. I anden omgang er de brugbare fordi deres rolle er at blive ødelagt. Grundantagelsen er, at det umiddelbare aldrig er sandheden, men at den videnskabelige tænkning må bryde med den spontane tanke, der må vige til fordel for det konstruerede objekt. Genstanden for den videnskabelige undersøgelse er derfor aldrig umiddelbart givet. Den er altid produkt af en konstruktion.

- **Positing of the object as a perspective of ideas:** Det centrale i den historiske epistemologiske projekt er at anskue den videnskabelige erkendelse som situeret mellem erfaringens verden og fornuftens verden. Der arbejdes ud fra den antagelse, at den videnskabelige erkendelse eksisterer i et felt udspændt mellem den spontane erkendelse/den umiddelbare intuition og den videnskabelige praktik repræsenteret af fornuften/rationaliteten. Den videnskabelige praktik tager derfor ikke udgangspunkt i virkeligheden, men nærmer sig virkeligheden, gennem brud med prækonstruktioner af virkeligheden:

”Our thoughts goes towards the real, it does not start out from it” (Bachelard i ”La valeur inductive de la relativité: 240-241, efter Canguilhem i Bourdieu mfl. 1991 :83)

Det kunne lyde som anti-empirisme eller en spekulativ konstruktivisme eller diskursanalyse. Det er ikke tilfældet. Den videnskabelig erkendelse sker netop i dialektikken mellem den videnskabelige tanke og den ydre realitet. Det empiriske arbejde er helt centralt i den videnskabelige erkendelse.

Bachelard taler selv om en ”tillempet rationalisme” [rationalisme applique] (jf. Broady 1991 :318), der indebærer en afstandtagen til den empirisme, der lader videnskabens fremskridt være afhængig af at ny erkendelse adderes på eksisterende erkendelse, eller som arbejder med det positivistiske udgangspunkt, at sandheden eksisterer fiks og færdig i den ydre verden og at det er videnskabens opgave at opdage den.

I den forbindelse er det nærliggende at få associationer i retning af Hegels dialektik. Som filosofisk projekt er der imidlertid markante forskelle på Hegels og Bachelards dialektik. Udgangspunktet for Hegels filosofi er altings sammenhæng, udtrykt som den ”absolutte ånd” eller ”Weltgeist” og følgelig dialektikken som en metode der, gennem fremstilling af iboende modsætninger, driver erkendelsen fremad mod den absolutte syntese (absolut ide). For Bachelard er Hegels dialektik udtryk for den aprioriske antagelse, at det er gennem indre modsætninger, at udviklingen i erkendelsen drives frem.

En illustration af denne pointe finder vi i kvantemekanikken og relativitetsteorien, der fordrer en polemisk dialog med filosofien, som overskrider Hegels udgangspunkt om det historiske fremskridt gennem syntese af iboende modsætninger. Tværtimod fordres i kvantemekanikken og relativitetsteorien den filosofisk eksternalitet, eksempelvis gennem at tænke det utænkelige, i relation til det fysiske eksperiment. Det gælder for relativitetsteoriens overskridelse af indholdet i begrebet masse, der ved hastigheder i nærheden af lysets, ikke er væsensforskellig fra energi. Tilsvarende, indenfor den teoretiske fysik, kan man tænke på Dirac’s mekanik, hvor tanken går forud for eksperimentet. Dirac fremsatte i 1928 den påstand, at der måtte eksistere en antipartikel til elektronen. En påstand der brød med al naivistisk filosofi. Positronen, som elektronens antipartikel blev kaldt, blev først i 1932 eksperimentelt bevist (jf Kragh 1984, Bachelard 1970 :57-61, 143). Forholdet mellem filosofi og eksperiment (her den naturvidenskabelig tanke og den ydre realitet) gælder kvantemekanikkens opfattelse af lys beskaffenhed, der forener lys eksistens i komplementariteten mellem parti-

kel og bølge, afhængig af, hvordan man måler på det (Einstein & Infeld 1963 :192-197, Bachelard 1970 :135ff).

Den moderne videnskab fordrer med andre ord en moderne filosofi, der overskrider Hegels antagelse om, at sandheden (med stort S) kan udledes af iboende modsætninger. Videnskaben fordrer en filosofi, der gennem konfrontationen/den polemiske dialog mellem tanken og de ydren realitet, i selve det videnskabelige arbejde mellem 2 antagonistiske størrelser, konstruerer en tredje størrelse, der kan medvirke i den videre relationelle erkendelsesproces. I "Nej'ets filosofi skriver Bachelard sig direkte op imod Hegels dialektik:

"Nej'ets filosofi har heller intet med en apriorisk dialektik at gøre. Særligt kan den ikke sættes i bevægelse omkring en hegelsk dialektik" (Bachelard (1970 :134).

Det epistemologiske brud

Den centrale kategori for den historiske epistemologi, i forlængelsen af at gøre op med den begrebsmæssige a priori, er kategorien brud. Denne skal forstås i snæver sammenhæng med en bestræbelse på at gøre op med en substantialistisk tilgang til verden. En opfattelse der i sig selv producerer epistemologiske forhindringer.

Forskellige erkendelser af "masse" kan tjene som illustration (jf Bachelard 1970 :43 - 65).

- En naiv realistisk erkendelse af "masse" udgøres af en grov kvantitativ betragtning efter logikken: Tung = stor = bedst.
- Et brud med denne erkendelse af "masse" kan ske gennem anvendelsen af en vægt. "Masse" kan derved bestemmes gennem en positiv empirisme, nøjagtigt og objektivt, også selvom vægtens eksistens og funktion historisk er et resultat af praktisk erfaring og dens anvendelse går forud for dens egen teori.
- Newtons rationalisme, hvor "masse" teoretisk defineres i relation til kraft og acceleration ($F = M \times a$), repræsenterer et brud med den positivistiske empirisme, i den forstand at den afslutter den endelige og afsluttede anvendelse af begrebet fordi den nødvendiggør anerkendelsen af en ny realitet: Teoriens realitet i tillæg til tingenes realitet. Pointen er, at den positive empirisme ikke afløses af Newtons rationalisme, men at den på samme tid indeholdes og grundlæggende redefineres.

- Relativitetsteorien vender op og ned på forestillingen om ”masse” som noget endeligt definerbart. Efter relativitetsteorien er ”massen” afhængig af hastigheden og den er ikke væsensforskellig fra energi (Einstein & Infeld 1963). Der er med andre ord tale om en anden lov ved siden af Newtons, der giver plads for et meget mere kompliceret begreb om masse, uden at det oprindelige begreb mister sin plads i erkendelsen.
- Endnu et brud i erkendelsen af masse kan forstås i forlængelse af Diracs mekanik, hvor, der spørges efter det utænkelige som den positive elektron eller den negative masse. Det vil sige, der spørges efter noget som for realisten er absolut skandaløst, fordi det bryder med alle forestillinger om verden, som han kender den, og som ikke kan rummes indenfor relativitetsteorien.

Forskeren, der vil påvise negativ masse, må gå anderledes til værks, end tilfældet er for alle andre, fordi han må stille spørgsmålet: Under hvilke betingelser kan man opdage negativ masse? Virkeliggørelsen går her forud for virkeligheden. Det interessante her er ikke den konkrete videnskabelige problemstilling der undersøges, men det epistemologiske arbejde. Det der spørges efter ikke er noget vagt og upræcist. Der spørges efter det "præcise" ukendte og ikke efter en vag irrational størrelse. Det repræsenterer med andre ord en forandring af erkendelsesprincipperne.

Med denne sidste filosofiske position har Bachelard vist, at det utænkelige kan tænkes, hvis vi kan slippe substantialismen og den deraf udledte umiddelbare virkelighedsopfattelse.

Den substantialistiske tilgang til verden får den uønskede effekt at fungere som producent af "epistemologiske forhindringer", det vil sige etableret "viden" om objektet eller forhold, der forhindrer det erkendelsesmæssige brud med den herskende begrebsliggørelse af forskningsobjektet. Bachelard undersøger ikke de epistemologiske forhindringers årsag og udspring. Han konstaterer dem og arbejder med dem i en logik, der bestemmes af bestræbelsen på at komme så tæt på "viden" som muligt, selvom at viden om fænomener aldrig kan blive det samme som fænomenet (Jf. Broady 1990: 372).

Bachelard karakteriserer substatalismen som hindring for udvikling af erkendelse:

"Substantialismen er ../. en frygtelig hindring for videnskabelig kultur. Faktisk benytter den sig af beviser der blot er funderet på umiddelbare iagttagelser. Og eftersom de første eksperimenter øjeblikkelig gøres værdifaste, er det temmelig vanskeligt at frigøre det videnskabelige intellekt fra dets første filosofi, dets naturlige filosofi. Man kan ikke få sig selv til at tro, at det objekt som man havde bestemt omhyggeligt ved studiets begyndelse, skulle blive aldeles tvetydigt i et mere fremskredet stadium" (Bachelard 1970: 95).

For realisten, der arbejder med et substancialistisk udgangspunkt, går genstanden forud for undersøgelsen. Dermed kommer undersøgelsen til at omhandle det givne. Det svarer til, at for realisten udspringer viden af uvidenhed, som lys udspringer af mørke, og han kan ikke se, at uvidenhed udspringer af et væv af positivt vedholdende og indbyrdes afhængige fejltagelser (ibid. :34)

En teori der derimod hviler på en indre systematisering, tilbyder en mulighed for at konstruere det ukendte - for at skabe ny erkendelse (ibid :82). Derfor må man, for at kunne producere ny erkendelse, lade lovene/teoriene gå forud for kendsgerningerne.

Med dette vendes den traditionelle diskussion af forholdet mellem teori, og den virkelighed teorien har som sin genstand, på hovedet. Intet er længere i virkeligheden, hvis vi insisterer på at bevæge os inden for en videnskabelig erkendelse heraf, der bryder med lærdom/hverdagsviden. Vi er nødt til, på en bevidst systematisk måde at konstruere den virkelighed vi sætter os for at undersøge.

Det gælder ikke om at spørge, **om** det er muligt at erkende, men om at undersøge hvilke mekanismer der gør, at det faktisk er muligt at producere erkendelse. Videnskaben producerer erkendelse ved at bearbejde et objekt, som netop ikke er et empirisk objekt, men en teoretisk konstruktion. Det betyder, at den videnskabelige verden er konstrueret og at det umiddelbare må vige for det konstruerede (jf. Schmidt 1983 : 15)

Er der her tale om blotte intellektuelle hovedbrud, der alene har relevans for den teoretiske fysik og matematik, eller er der her tale om epistemologiske undersøgelser der har relevans for de erfaringsbaserede sociale videnskaber, herunder for mit projekt?

Den første indvending mod den historiske epistemologi kunne være, at de sociale videnskaber er afgørende forskellige fra Bachelards fænomener fra teoretisk fysik, fordi forskningsobjekterne, om hvem vi søger viden og erkendelse, tænker selv. Og at det derfor ikke er muligt at anlægge samme deterministiske synsvinkel på mennesker som på elektroner - positive eller negative.

En indvending af denne type er imidlertid et resultat af netop den virkelighedsopfattelse Bachelard går i rette med - substantialismen. I sig selv er det ikke interessant at lade en forudfattet opfattelse af forskningsobjekterne være afgørende for en videnskabelig analyse heraf. Denne har alene den funktion ikke at forandre den allerede eksisterende viden om forskningsobjekterne. Det forhold, Bachelard går i rette med, er den umiddelbare og spontane opfattelse af virkeligheden. Den opfattelse der etablerer den umiddelbare opfattelse som den rigtige opfattelse uden refleksion over, at der dels er tale om en konstruktion, og dels at denne konstruktion er foretaget med noget (teori, forudfattet mening etc.), der har resulteret i netop dette udseende, denne karakteristik af objektet. Objektet er ikke dumpet ned fra himlen i netop den konception.

Et eksempel kan illustrere denne pointe: Det viste sig på en konference, hvor jeg var inviteret til at diskutere med ledere og mellemledere fra de tekniske skoler, helt umuligt at føre en diskussion, om den stadige mere udbredte arkitektur indenfor moderne byggeri af tekniske skoler, hvis ikke den socialt acceptable prækonstruktion blev taget for givet.

Det grundlæggende princip i byggerierne er ”gennemsigtighed” - i bogstaveligste forstand. De er bygget som ”open learning centres”, det vil sige værksteder der er fuldstændigt gennemsigtige, uden hjørner og kroge. Eleverne er hele tiden er synlige. Teorilokaler ligger i direkte tilknytning til værkstederne og de er bygget med glasvægge, således at alt, der foregår her, kan observeres udefra.

En skoleleder talte begejstret om skolens nye byggeri til kokke og tjeneruddannelse og præsenterede byggeriet som et fremskridt, fordi elever på forskellige niveauer af deres uddannelse nu kunne se hvad hinanden lavede og at de dermed blive kunne inspireret og få hjælp og vejledning af hinanden. Skolelederen stillede retorisk spørgsmålet om, hvordan det dog var muligt, at lade eleverne være der stort set alene, uden at de lavede ballade og det der er værre. Hun svarede selv, at den gennemsigtige arkitektur havde meget disciplinerende virkning på eleverne, der gjorde, at der stort set aldrig var problemer.

At løfte denne diskussion fra et niveau, der handler om lærernes arbejdsbetingelser og ledelsens behov for minimering af driftsomkostninger, til et niveau, der handler om de dannelsesmæssige aspekter ved overvågning i uddannelsessystemet, magtudøvelse og selvteknologier i et Foucault-perspektiv, var i denne sociale sammenhæng helt umulig, fordi den provo-

kerede den socialt acceptable definition af det fremskridt, som skolebyggeriet inden for denne sociale norm repræsenterer.

Hvis videnskaben ikke, som eksemplet illustrerer, bare skal reproducere og ratificere de umiddelbare eller socialt accepterede fremtrædelsesformer, må den stille spørgsmål ved netop disse selvindlysende fremtrædelsesformer:

”Et centralt punkt i samfundsvidenskaberne er efter min mening en vilje og evne til at efterprøve fundamentale – såkaldt teoretiske – perspektiver ved hjælp af empiriske genstande eller forhold der hører hjemme i dagligdagen og alene af den grund kan virke banale eller latterlige” (Bourdieu & Waquant 1996 :201)

Det er et brud med forestillingen om at den videnskabelige tænkning er en continuation af den spontane tænkning, og at der eksisterer en flydende overgang mellem den spontane og den videnskabelige erkendelse af omverden. For Bachelard er den videnskabelige tanke først etableret, når den har brudt med den spontane tanke, når den har etableret sig i sit eget erkendelsessystem og dermed har etableret sig som væsensforskellig fra den spontane tanke.

Hele Bachelards videnskabssyn er funderet på denne figur: Videnskaben udvikler sig gennem at overkomme de forhindringer, der er for at nå viden om objektet, og det sker gennem at bryde med den eksisterende viden, men ikke ved at forkaste den eller ved at glemme den, som eksemplet ”masse” illustrerede. Kundskaben om et objekt er derfor sammensat af elementer af substantialisme, empirisme, realisme etc. Udviklingen af kundskaben sker gennem en stadig udfordring af resterne af disse filosofiske standpunkter (jf. Bachelard 1970 :66-75).

Pointen er, at en diskussion om tilslutning til enten den ene eller den anden knæsatte videnskabelige traditions tilgang overser, at kundskaben herom indeholder begge tilgange, og at de derfor kun kan bringes videre ved at acceptere dette for at arbejde i retning af at bryde med dem. Det er dermed en illusion at forestille sig, at det er muligt at opnå fuldstændig viden om objektet, idet det skulle indebære at objektet og kundskaben herom blev identiske. Viden er altså et relationelt greb.

Opgaven er at undersøge empiriske forhold, der umiddelbart fremtræder indlysende, og at gøre det på en måde der kan udfordre de ”teorier” og analytiske perspektiver, der umiddelbart gives, samtidig med at der skabes

mulighed for at stille spørgsmål til empirien på en anden måde end hidtil, for derved at åbne for muligheden for andre indsigter og forståelser.

Det afgørende, for værdien af den forskning der udøves, er ikke nødvendigvis i hvor høj grad genstandsområdet er genkendt og anerkendt som socialt eller politisk ”væsentligt eller legitimt forskningsområde”. Det betydende afgøres ved, i hvor høj grad det er muligt at åbne for nye og ”*overraskende*” tilgange til socialt set betydende forhold⁷.

I forhold til det sociologiske arbejde formulerer Bourdieu det således.

”Formålet med den refleksive objektivisering af praksisformernes perceptionsmatricer og vurderingskriterier er fra min side ikke ment som en dokumentation af, at sociologien aldrig kan udtrykke andet end en bestemt indfaldsvinkel på verden, som hverken er mere eller mindre videnskabelig end hvilket som helst andet perspektiv. Målet er en frisættelse af den videnskabelige fra den praktiske fornuft, så man undgår en sammenblanding, der bevirker at man i stedet for at gøre den umiddelbare forståelse af verden til sit undersøgelsesområde – med alt hvad det indebærer af ureflekterede antagelser og spontane perceptionsstrukturer – tværtimod opfatter den som et middel til erkendelse. I samme øjeblik, genstandsområdet udstikkes som praksisformernes logik og den umiddelbare opfattelse af den sociale verden som en ikke-tetisk accept af verden, der ikke er konstrueret som objekt der er adskilt fra subjektet, skabes en mulighed for at man undgår at blive trukket ind i og blive en del af undersøgelsesgenstanden. Det er den eneste måde man kan objektivere og videnskabeliggøre de forhold der muliggør en doxisk erkendelse af den sociale verden, hvilket ikke bare vil sige billedet af denne verden som et prækonstrueret fænomen, men også de kognitive matricer, der ligger til grund for konstruktionen af billedet (Bourdieu & Waquant 1991:226)

I det næste afsnit vil jeg vise, hvad det betyder at konstruere det videnskabelige objekt og hvordan det i praksis kan ske.

⁷ Denne bestræbelse indebærer imidlertid en risiko:

”Det betyder, at en hvilken som helst samfundsforsker, der tager sit fag alvorligt, hvilket i mine øjne vil sige mennesker der bestræber sig på at blive subjekt i de problemstillinger, de opstiller, er nødt til at inddrage og tage højde for de måder, sociologien og sociologier (altså kolleger) i bedste mening medvirker til at give problemet officiel karakter, hvilket naturligvis let kommer til at fremstå enten som utålelig arrogance eller som ukollegial adfærd og en undergravning af fagpolitiske interesser” (Bourdieu & Waquant 1991 : 221)

Konstruktion af det videnskabelige objekt

I forlængelse af den historiske epistemologi har det videnskabelige arbejde altid udgangspunkt i et brud med de umiddelbare fremtrædelsesformer og en konstruktion af det videnskabelige objekt. Uden en konstruktion findes der ganske enkelt intet at studere.

"The fundamental scientific act is the construction of the object." (Bourdieu mfl. 1991 :248).

Konstruktionen foretages med udvalgte kategorier, der altid er afhængige af den kontekst i hvilken de vælges og bruges. Psykologen, økonomen eller sociologen anvender forskellige kategorier i konstruktionen af det samme udsnit af virkeligheden. Dette forhold må inddrages i konstruktionen af det videnskabelige objekt, hvis ikke det skal ende med en fordomsfuld registrering.

Men at bryde med de umiddelbare fremtrædelsesformer indebærer et brud med de prækonstruerede objekter. Det vil sige indebærer et brud med den "selvindlysende" definition af objektet. Bruddet indebærer derfor, at man vil møde allehånde problemer. Ikke mindst fordi selv den mindste videnskabelige operation bliver en meget kompliceret affære.

Vi har at gøre med et brud med den gængse praksis og opfattelse af videnskabeligt arbejde; illusionen om øjeblikkelig viden. Det vil sige, registrering af facts, sammentælling og udledning af resultater. Den anden grøft denne konstruktive metode har risiko for at falde i er naturligvis illusionen om den absolutte viden.

Konstruktionen af objektet må forstås som en proces. Det er ikke en handling der foretages en gang for alle. I det tilfælde at definitionen af objektet lægges fast før undersøgelsen, er projektet fastlåst og der vil ikke kunne skabes ny viden om det. Omvendt begynder undersøgelsen ikke bare ud i det blå, men med en allerede eksisterende viden om de sociale forhold der undersøges. Med udgangspunkt i bruddet og konstruktionen af det videnskabelige objekt tilbydes ikke en opskrift på, hvordan undersøgelsen tilrettelægges og udføres fra start til slut, men en samling principper efter hvilke videnskabeligt arbejde bedrives og videnskabelig erkendelser sker. I denne sammenhæng betones det praktiske element. Dels at det teoretiske arbejde sker i sammenhæng med det empiriske arbejde og dels at forskeren kritisk reflekterer over det videnskabelige arbejde mens det udføres.

I (Bourdieu 1986), appendiks IV, viser han et eksempel på, hvordan konstruktionsarbejdet kan gøres: Et ugemagasin spurgte i 1975 et antal mennesker, hvordan de associerede i forhold til udvalgte toppolitikere i Frankrig. Associationerne skete i forhold til farver, biler, professioner, tegneseriefigurer, træer, kvinder etc. Resultatet var, at den enkelte politiker fremstod med et offentligt image, som de adspurgte konstruerede af ham, uden at de kunne vide, om det var i overensstemmelse med virkeligheden. Dette er naturligvis trivielt, men det bliver interessant fordi det bliver muligt at vise, at de interviewede anvender en ubevidst praktisk organisationsform parallel til den ikke velovervejede videnskabelige undersøgelse, der anvender kategorier til konstruktion af objektet, uden at gøre sig nærmere overvejelser over, hvad anvendelsen af netop disse kategorier gør i fremstillingen af det objekt, der bliver genstand for den egentlige analyse.

"It means for example, that you know that, in order to have some chance of constructing the object, you have to make explicit the presuppositions, to construct sociologically the preconstructions of the object; or again, that the real is relational, that what exists is relationships, something that you can't see, in contrast to individuals and groups" Bourdieu mfl. 1991 :253)

Behovet for et epistemologisk brud er meget presserende indenfor sociologien, fordi grænsen mellem hverdagstænkningen og den videnskabelige tænkningen er særlig uklar. Det skyldes ikke mindst det forhold, at man er henvist til at betjene sig af sproget, der i sig selv er udtryk for et enormt lager af prækonstruerede forhold, der på den ene side er nødvendige for overhovedet at tale om genstanden. Man kan sige, at hvis ikke sproget var funderet i prækonstruerede forhold, ville enhver nok så enkel samtale være nærmest umulig at kæmpe sig igennem, fordi det ville fordre, at alle ord og vendinger først skulle analyseres for deres "ubevidste" (jf. Bachelard 1970). På den anden side er det nødvendigt at bryde med de sproglige prækonstruktioner, for ikke at reproducere dem (Jf. Bourdieu mfl. 1991 :69).

Eksempelvis er sproget udtryk for spontane klassifikationer. Man kan tænke på klassifikationen "tømrer" til forskel fra klassifikationerne "snekker", "smed" eller "elektriker". Når man taler om "tømrer", forholder man sig til en konkret virkelighed. Der findes mennesker, der legitimt kan kalde sig for "tømrer" og som kan blive genkendt som sådan. Forudsætningen for, at disse mennesker legitimt kan kalde sig "tømrer", er dels funderet i

en gensidig anerkendelse af den sociale konstruktion, der adskiller ”tømrer” fra ”ikke-tømrer”. Herunder at de har gennemført den dertil indrettede uddannelse. Dels er kategorien funderet i, at de, der legitimt kan kalde sig ”tømrer”, er i stand til at afgrænse sig fra- og fremstille sig som forskellig fra andre samfundsmæssige grupperinger. Dette kan ske gennem anvendelse af kategorien ”fag”. Derfor; hvis man anvender fag og titler til konstruktion af sin analysegenstand, anvender man fagets egen forståelse af sig selv og man kommer dermed til at afskære sig fra at diskutere og tydeliggøre de konflikter og kampe, der har konstitueret feltets nuværende struktur.

En undersøgelse af ”tømrer” vil derfor se helt forskellig ud, hvis man tager ”tømrer” for pålydende, det vil sige lader den af feltet egen forståelse være afgørende for konstruktionen af analysegenstanden, end hvis man konstruerer ”tømrer” som en position i et felt. En position der eksisterer som resultat af sociale kampe og stridigheder, og som ligger i en konstant strid med andre positioner indenfor feltet.

Anders Siig Andersen (2001) viser en flig af, hvad det kan betyde i et interview med tømrerlærlingen Viktor. Om personer, der er uddannet i en trælasthandel og som skal varetage en tømrers arbejde, siger han:

”Trælastfolk , de er sgu meget flinke – de har forstand på en masse, men de skal holde sig væk fra selv at lave det ... han var en klump til sit erhverv” (Siig Andersen 2001 :65)

Videre kommenterer Viktor på relationerne mellem tømrer og snedker:

”For før der lagde vi trapperne. Men øh det var jo også lidt ironisk, fordi vi lavede dem jo ikke, vi bestilte dem bare, og så satte vi dem op. Og så sagde vi: ”det gider vi sgu ikke mere – det kan snedkerne sgu lige så godt lave, det er kedeligt arbejde” (op cit. :66)

Og i forhold til elektrikerne siger han, at man skal holde sig fra:

”at trække ledninger, når man ikke er elektriker” (op cit. :66)

Det er tydeligt, at Viktor gør sig nogle tanker om faggrænser, dels som noget der adskiller det ene fag fra det andet, dels som noget substantielt.

Baggrunden for Viktors fortælling er, at hvor det tidligere var et job for tømrere at måle op, lave konstruktionstegninger og bygge trapper er der nu kun montagen af den færdige trappe tilbage. Trappen bliver nu lavet

på en trappefabrik og håndværkerens arbejde er reduceret til at tilpasse og montere trappen. I tømreruddannelsen var det at bygge en trappe et af de helt centrale elementer, fordi det kombinerede materialekendskab, konstruktionstegning, skæve vinkler mv. Det er nu gledet helt ud af uddannelsen.

Så når Viktor mener, at det nu er snedkerarbejde, og begrundelsen er, at det jo alligevel er ”kedeligt arbejde”, kan det være udtryk for en måde at sikre en faggrænse på, som trækkes der hvor håndværket holder op (i tømrerfaget) og hvor montagearbejdet begynder (snedkerfaget).

Hvis vi i en analyse af ”tømrer” skulle anvende den opfattelse af tømrerfaget, som Viktor anvender her, ville det betyde, at vi ville tage positionens egen fortolkning og forståelse af den sociale sammenhæng for pålydende og vi ville dermed kun være i stand til at reproducere denne forståelse. Hvis vi derimod forsøgte at konstruere ”tømrer” i en relation til den teknologiske udvikling, til det faktum at byggeriet er industrialiseret og at bygningsarbejderens funktion i stadig større udstrækning er montage af præfabrikerede elementer, vil analysen af ”tømrer” få en helt anden betydning.

Det rejser spørgsmålet om relationerne mellem de videnskabelige konstruktioner og agenters subjektive oplevelse af realiteten. For praktikerens kunne spørgsmålet være noget i retning af: Hvad skal jeg med det her? Jeg har brug for vejledning til forandringer eller forbedringer af min praksis. Og hvad skal jeg så med en teoretisk konstruktion?

For at kunne afklare dette, må vi afklare forholdet mellem videnskab og praksisvejledning baseret på videnskabelig erkendelse. Vel vidende at den konkrete praksisvejledning ikke alene baserer sig på videnskabelig erkendelse.

Videnskaben har sine egne objekter for analyse og refleksion. Videnskaber kan omhandle samme sag, samme udsnit af virkeligheden, men de har ikke samme objekt (jf. Broady 1991: 535). Forskellige teoretiske tilgange til studiet af samme sag vil præsentere sagen på helt forskellige måde. Den økonomiske analyse af erhvervsuddannelserne ville have udgangspunkt i uddannelsernes rentabilitet og eleverne ville i denne sammenhæng blive forstået i relation til de omkostninger, der er forbundet med deres uddannelse. For didaktikeren vil eleven blive forstået i relation til det stof, der skal læres, og dets sammenhæng med eksempelvis vekseluddannelsesprincippet. Fra en uddannelsessociologisk synsvinkel, som jeg lægger på

erhvervsuddannelserne, bliver eleverne forstået i relation til deres kulturelle og sociale baggrunde ud fra den betragtning, at for at blive i stand til at forstå relationerne mellem uddannelsesplanlægning og mulig uddannelsespraksis, er det en forudsætning at skabe en forståelse af det som eleverne har med ind i uddannelserne og som de lærer med.

Virkeligheden bliver erkendt i relation til de redskaber med hvilke erkendelsen sker. Viden om virkeligheden eksisterer derfor kun i relation til erkendelsen om virkeligheden.

Dette grundlæggende princip for forholdet mellem virkeligheden og viden om virkeligheden betyder for førnævnte praktiker, at han nødvendigvis må gøre sig tilsvarende overvejelser: Med hvad erkender jeg den virkelighed, jeg ønsker at praksisvejlede? Forestillingen om den umiddelbare erkendelse af "virkeligheden" må vige for en konstrueret erkendelse.

Den videnskabelige erkendelses funktion i denne sammenhæng er at gøre praksisvejlederen klar over, hvordan han lægger sit analytiske snit gennem virkeligheden, hvad dette betyder for, hvilke dele af virkeligheden der erkendes og på hvilken måde erkendelsen sker. Derfor er den systematiske konstruktion af virkeligheden mere virkelig, end den måde virkeligheden umiddelbart fremtræder på for eksempelvis praktikerens, fordi også denne er resultat af en konstruktion. Blot er den ikke på samme måde systematisk.

I en forskningspraksis, der tager det forhold alvorligt, at objektet for analyse ikke kan være andet end et konstrueret objekt, betyder det, at forskningens resultater ikke umiddelbart kan implementeres⁸. Den videnskabelige bestræbelses bidrag til området er derfor, at være i stand til at præsentere konkrete problemstillinger på en måde, så de fremstår forandrede for praktikerens, der eventuelt får grundlag for efterfølgende at forandre sin egen praksis.

Implementeringen forudsætter et brud tilbage fra det konstruerede videnskabelige objekt, der har været genstand for forskningsbestræbelsen, til den praktiske virkelighed, der oprindeligt var udgangspunkt. Den vellykkede relation mellem forskningen og praktikken er derfor en gensidig erkendelse af, at de fungerer efter grundlæggende forskellige logikker, og at

⁸ For erhvervsuddannelserne er det karakteristisk at der ikke har været forsket systematisk i området. De bestræbelser der har været har haft karakter af forsøgs og udviklingsarbejder, med henblik på at løse konkrete problemstillinger. Jeg og mine kolleger er i den forbindelse ofte blevet mødt med kravet om "valmue for money" på de tekniske skoler; kravet om at vores resultater skal kunne omsættes i en konkret praksis.

kun er gennem en dynamisk proces og i en gensidig udveksling, at den samlede bestræbelse kan lykkes.

Spørgsmålet er, hvordan man praktisk bliver i stand til at foretage med et brud. Som sociolog er man i den situation, at man er sat til at undersøge og stille spørgsmål ved det, der er allermest selvindlysende: De sociale forhold der er ophav til forestillinger om den sociale verden, som man er blevet i stand til at omgås uden de store problemer, fordi man selv har internaliseret dens forestillingsverden. I videre forstand er netop disse sociale forhold begrundelse for, at man kan indtage en position som forsker, hvilket indebærer at man på et anerkendt og legitimt grundlag kan stille spørgsmål til de sociale forhold⁹.

Forskningsgenstanden skal konstrueres på en sådan måde, at den både indeholder det genkendelige og at den kan medvirke til at gøre det genkendelige fremmed, så det fremtræder på en ny og anderledes måde.

I relation til mit eget projekt betyder det, at den første analyse angår det konstruktionsarbejde, der er indfældet i ”elever” og i ”erhvervsuddannelse”. Det vil sige et arbejde, der har til formål, at vise det ”ubevidste” (Bachelard 1970), der ligger indskrevet i begreberne, for dermed at blive i stand til at foretage et brud med det prækonstruerede objekt. Problemet viser sig dog i praksis at være, at det ikke er muligt at studere feltet og dets positioner empirisk uden at inddrage konkrete individer og institutioner, fordi det alene er der at de manifesterer sig. Bourdieu anbefaler en konkret metode til den indledende konstruktion:

”...at man bruger en såre enkelt teknik til at konstruere analysegenstanden, nemlig en opstilling af de relevante træk, der karakteriserer en gruppe sociale aktører eller institutioner” (Bourdieu & waquant 1996 :211)

Det betyder, at man opstiller de konkrete træk, der karakteriserer institutionerne socialt og funktionelt. Dette sker induktivt i et første forsøg på lokalisering, der muliggør en systematisk opstilling af de træk, der er fælles i social og strukturel forstand – og de som er forskellige. Når de fælles træk slettes, står man tilbage med de, der er forskellige, hvilket muliggør en præliminær indplacering i en felt-agtig struktur. Det tvinger én til at tænke relationelt, fordi det enkelte træk skal krydses af. Enten er det tilstede eller ikke. Arbejdet tager tid, men danner efterhånden et billede af et socialt rum

⁹ Jeg kommer tilbage til denne diskussion nedenfor.

af objektive, helt abstrakte relationer. Men ikke desto mindre er det et bilde af den sociale virkelighed.

For at blive i stand til at foretage et brud med prækonstruktionerne, må man opbygge en socialhistorisk forståelse af den samfundsmæssige konstruktion af virkeligheden og af de mest almindelige begreber og taksonomier, der eksisterer i den sociale verden og indenfor samfundsvidenskaberne selv. Dette kan ske gennem at foretage en socialhistorisk analyse af problemernes opkomst, de kollektive processer og konflikter, der har etableret problemerne som legitime. Derfor har jeg foretaget en historisk rekonstruktion af erhvervsuddannelserne gennem at undersøge hvilke positioner, der kan indgå i erhvervsuddannelsesfeltet (Se også Hammerslev 2003, Mathiesen 2002).

Arbejdet indebærer konkret, at der under rekonstruktionen af feltets genese på må fokuseres både på den udvikling feltet har gennemgået og på hvordan denne udvikling historisk er blevet analyseret, forstået og beskrevet af forskningen. Det vil sige på samspillet mellem forskningens genstands øjeblikkelige samfundsmæssige status, i relation til grad af anerkendelse som legitim samfundsmæssigt, socialt problem og den måde forskningen beskriver, analyserer og forklarer problemet. Spørgsmålet er om forskningen gennem sit arbejde har medvirket til at frembringe ny viden om genstanden, eller om det viser sig at forskningen har bidraget til at reproducere den socialt anerkendte forestilling om genstanden.

Om relationerne mellem politik og videnskab

Broady (1991) argumenterer for, at Bourdieus forfatterskab først og fremmest kan forstås som en epistemologisk bestræbelse på at undersøge, hvor langt man kan nå med denne form for erkendelsesproduktion. I den optik er Bourdieus arbejde primært et opgør med andre videnskabelige traditioner og praktikker indenfor det videnskabelige felt¹⁰. Det, der kan tale for denne fortolkning, er at Bourdieu og hans medarbejdere gennem årene har udbredt deres undersøgelser til at gælde en mængde forskelligartede sociale felter lige fra forskellige dele af uddannelsessystemet over de franske biskopper, sociale gruppers anvendelse af fotografi, generelle undersøgelser af den samfundsmæssige distribution af magt og privilegier til relati-

¹⁰ Jf. titlen på afhandlingen: "Sociologi och Epistemologi. Om Pierre Bourdieus författerskap och den historiska epistemologin".

onerne mellem forandringer i den sociale virkelighed og distribution af elendighed i det franske samfund.

Andre, som Callewaert, er af den opfattelse, at Bourdieus forfatterskab først og fremmest er en sociologi, fordi det er en teori om sociale fænomener og fordi den tager sit udgangspunkt i agenternes praktiske sans, forskerens ikke-praktiske sans og dialektikken her imellem som grundlag for konstitueringen af det videnskabelige objekt, som er det sociale fænomen. Denne forståelse indebærer samtidig, at der er tale om en sociologi med en epistemologisk overbygning i den forstand, at det konkrete arbejde indebærer en epistemologisk refleksion over den sociologiske praktiks udgangspunkter. Ikke mindst på baggrund af, at man som sociolog studerer de sociale forhold, der er årsag til at der findes en position for sociologer (jf. Callewaert mfl. 1994 :128-163).

Mathiesen (2000a, 2000b og 2002) argumenterer på sin side for at Bourdieus projekt i grunden er politisk motiveret, når han beskriver Bourdieus refleksive sociologi:

”Bourdieu refleksive sociologi er en engageret videnskab, en social videnskab der fremanalyserer de sociale mekanismer og de sociale magtrelationer, der er de historiske og sociale forudsætninger for bl.a. de voksende sociale forskelle i verden – og så i Danmark øges de sociale forskelle – her ved indgangen til det 21. århundrede” (Mathiesen 2002 :6)¹¹

At tænke forskningen som indlejret i et felt indebærer et opgør med skolastiske akademiske traditioner og akademiske illusioner om universel gyldig viden (jf. Mathiesen 2002 :8). I den forstand er Bourdieus sociologi et videnskabspolitisk projekt. Et projekt der har til formål at vise, at videnskabelighed er et socialt produkt, og at videnskabelighed derfor er et resultat af sociale relationer. I forlængelse heraf udfordres den udbredte misforståelse indenfor den videnskabelige verden, at man her indtager en privilegeret position til at kunne udtale sig om den sociale verden.

I en anden forstand indebærer den refleksive sociologis praktik (jf. Bourdieu & Waquant 1996), at relationerne mellem politik og videnskab må revurderes. Bourdieu argumenterer for, at sociologien aldrig kan være neutral i politisk sammenhæng, fordi den har de sociale forhold, der er

¹¹ Jvf. Honneth mfl. 1986, Bourdieu 2001 :37-46)

forudsætningen for, at den sociale verden fremtræder som den gør. Den er altid og hele tiden er involveret i en politisk diskussion,

../.. because the power which is at stake in the internal struggle for scientific authority within the field of social sciences, *i.e.* the power to produce, impose and inculcate the legitimate representation of the social world, is one of the things at stake in the struggle between the classes in the political field¹² It follows that positions in the internal struggle can never attain the degree of independence in relation to the positions in the external struggle which is to be found in the natural sciences. The idea of a neutral science is a fiction, an interested fiction which enables its authors to present a version of the dominant representation of the social world, neutralised and euphemised into a particularly effective form, and to call it science ../.. By bringing to light the social mechanisms which ensure the maintenance of the established order and owe their strictly symbolic efficacy to misrecognition of their logic and their effects, the basis of a subtly exacted recognition, social science necessarily takes sides in the political struggle (Bourdieu 1975 :36)

Citatet findes oversat i Bourdieu 1996 : 51 og hos Mathiesen 2002: 13. Begge med sproglige korrektioner, der gør det oprindelige budskab mindre præcist. Eksempelvis går Silberbrandts oversættelse således:

../.. Fordi det der står på spil i den interne magtkamp i samfundsvidenskabernes, er videnskabelig autoritet, det vil sige magten til at producere, påtvinge og indpode en legitim opfattelse af den sociale verden, hvorved det samtidig kommer til at handle om en kamp mellem sociale klasser i det politiske felt. Derfor kan positionerne i den interne kamp aldrig få samme uafhængighed af positionerne i de eksterne magtkampe, som man kan konstatere på det naturvidenskabelige felt. Forestillingen om en neutral samfundsvidenskab er en fiktion – tilmed en værdiladet fiktion – der gør det muligt at videnskabeliggøre en neutraliseret og kønsløs beskrivelse af verden, der på et symbolsk plan er så meget desto mere effektiv, som den i et vist omfang er uigennemskuelig. Sociologien kan ikke undgå at tage parti i den politiske kamp, når den afdækker de sociale mekanismer, der sikrer opretholdelsen af den etablerede orden og hvis dybeste effekt på et symbolsk plan udspringer af en manglende erkendelse af deres logik og måde at fungere på”. (Bourdieu & Waquant 1996 :51).

Silberbrandts oversættelse er noget mere stueren i tonen, men med hans oversættelse af ”misrecognition” til ”manglende erkendelse” forsvinder en af de teoretiske pointer, der knytter sig til Bourdieus begreb om

¹² Note (45) fra citatet:

”It follows that the sociology of science (and particular the sociology of the relationship between social science and the dominant class) is not a speciality among others, but one of the conditions of a scientific sociology”.

”miskendelse”. Denne er netop et produkt af, og en forudsætning for de sociale positioner som agenterne indtager og deres indbyrdes relationer. Det er ikke, som ”manglende erkendelse” signalerer, et spørgsmål om at anstrenge sig, og så skal erkendelsen nok komme.

I det lys er den refleksive sociologi en praktik, der nødvendigvis vil konfrontere produktionsfelterne for symbolske repræsentationer, fordi den har de forhold som er årsag til dens egen eksistens som objekt for det videnskabelige arbejde, samtidig med at den udfordrer de felter, der er genstand for analyse, på deres egen selvforståelse

Er forskningen objektiv?

Dette nødvendiggør imidlertid en diskussion af forskningens resultater. Specielt af hvilken grad af tillid kan vi fæstne til dem. Er resultaterne først og fremmest udtryk for et subjektivt eller politisk synspunkt eller besidder resultaterne en grad af objektivitet. Og hvis dette er tilfældet, hvori består da denne objektivitet?

Henning Olsen (2002) har forsøgt at føre denne diskussion i forhold til kvalitativ forskning i Danmark. Hans udgangspunkt er, til trods for hans kvantitative baggrund, at man ikke kan tale om at forskning kan levere objektivitet i traditionel positivistisk forstand, men at ethvert resultat må vurderes i relation til de præmisser der er opstillet omkring arbejdet og i relation til de valg og fravalg, der er foretaget under selve processen. Objektiviteten er derfor en funktion af, i hvor høj grad der er transparens i processen. Han formulerer det som, at det skal være muligt at ”kigge forskeren over skulderen” i processen. Det er derfor ikke et spørgsmål om, hvorvidt den ene eller den anden metode er mere eller mindre objektiv i forhold til de resultater den leverer. Det er et spørgsmål om, på hvilken måde der er tale om objektivitet. I den forstand er objektiviteten en funktion af den konkrete videnskabelige praktik og af i hvor høj grad, der er redegjort for denne.

Jeg opfatter det som et meget frugtbart udgangspunkt for diskussionen af objektivitet. Og når det kommer til stykket, som det eneste fornuftige udgangspunkt for denne diskussion. Ethvert andet udgangspunkt indebærer accepten af et positivistisk videnskabsideal, fordi det vil hævde én metodes primat over for andre og at der findes metoder, der er bedre end andre til, at forklare de sociale fænomener *som de er*.

En konsekvens af dette udgangspunkt er, at der ikke findes neutral forskning, men at al forskning er bundet op på en interesse. Forskningen vil altid være knyttet op på en interesse og forskningens grad af objektivitet er derfor en funktion af denne interesse. Bourdieu formulerer det som at:

”Når det lykkes sociologen at skabe en lillebitte smule sandhed, er det ikke *skønt* han har en interesse i at skabe denne sandhed, men *fordi* der findes en interesse, hvilket er lige nøjagtigt det modsatte af den fordømmende diskurs om ”neutralitet” (Bourdieu 1997 :28).

Objektivering af forskerpositionen

Det synspunkt, jeg fremstiller i denne afhandling kan forstås som objektivt i den forstand, at den position jeg taler fra, når jeg taler om erhvervsuddannelser, er tydelig for læseren. Og at det desuden er tydeligt, hvordan jeg har konstrueret og bearbejdet det objekt, der er genstand for undersøgelsen.

Udgangspunktet for konstruktionen af det videnskabelige objekt og udvikling af begrebsapparat i sammenhæng med metode må foregå således, at formålet er at forklare og forstå agenteres handlinger. Det samme gælder i relation til forskeren, der laver undersøgelsen. Der er ingen principiel forskel på den praktik de sociale agenter, der er objekt for forskningen, er engageret i, og den praktik som forskeren er engageret i.

Sociologien påstår, at agenterne gør som de gør, fordi der findes en grund til, at de gør det. Og at det gælder om at finde denne grund. På samme måde påstår den reflekssive sociologi, at der findes en grund til at forskeren gør som han gør, og at det er nødvendigt at finde denne grund, for at forskningen og de resultater den kaster af sig kan vurderes. Det er præcis pointen når Bourdieu siger, at forskningen altid må medtænke forskerens relation til objektet. Forskeren kan aldrig defineres som uafhængig, men er som alle andre sociale agenter en del af et felt, der er defineret af de samme sociale forhold, der er genstand for undersøgelsen. Forskeren er derfor nødt til at arbejde og tænke på en måde, der kan rummes i den logik, der er selve feltets *illusio*, og som i den forstand er forskerens grund til og mulighed for at indtage en position, der af omverden betragtes som en legitim position til at kunne udsige noget om den sociale verden. Forskerens position er som alle andre sociale positioner et resultat af en social proces, der har muliggjort en generel uddifferentiering i samfundet, herunder etableringen af et videnskabsfelt, hvis fortsatte eksistens er en funktion

af, hvorvidt det er i stand til at modstå angreb fra andre sociale felter i den fortsatte kamp i det sociale rum.

Opgaven er derfor at objektivere de sociale forhold, der er genstand for undersøgelse OG at objektivere forskerens relation til objektet for undersøgelsen.

Hvordan foregår da rekrutteringen til det videnskabelige felt? Når muligheden for det videnskabelige felts eksistens skal findes i objektive sociale vilkår, må vi tydeliggøre relationerne mellem feltets logik, rekruttering og reproduktion og de sociale betingelser for feltets opretholdelse. Uden agenter til at indtage de i feltet eksisterende positioner, kan feltet ikke reproducere sig selv.

Rekrutteringen til det videnskabelige felt kan alene ske gennem agenter langvarige investering i formaliseret uddannelse. Adgangen til feltet er i første omgang betinget af, at kandidaterne kan fremvise de af feltet anerkendte beviser, som regel en universitetsgrad. Dernæst at forskeren er i stand til at gennemføre et ph.d. forløb.

Ifølge bekendtgørelsen om ph.d.-uddannelsen og ph.d.-graden (Ministeriet for videnskab, teknologi og udvikling 2002) er ph.d.-uddannelsen en forskeruddannelse (§1), til hvilken der er adgang på baggrund af et kandidatstudium (§5). Ph.d.-graden kan tildeles den, der har dokumenteret at være i stand til at gennemføre et videnskabeligt projekt ved selvstændig anvendelse af fagets metoder og derved har ydet en forskningsindsats svarende til international standard inden for fagområdet (§2 stk. 3). Forskningsindsatsen forventes at gøres individuelt, for arbejdet skal præsenteres i en afhandling, der ikke kan indleveres til bedømmelse af flere i fællesskab (§14 stk 2). Afhandlingen skal bedømmes af et bedømmelsesudvalg der skal bestå af 3 professorer, fuldtidsansatte lektorer eller personer med tilsvarende kvalifikationer (§16. stk. 2). Uddannelsen sigter på at opfylde behovet for kvalificeret arbejdskraft til forsknings- udviklings- og undervisningsopgaver i dertil indrettede institutioner (§1 stk. 2).

Hvis vi foretager en analyse af rekrutteringen til arbejdsmarkedet og uddannelsessystemets medvirken hertil, må vi inddrage forandringer på arbejdsmarkedet, eksempelvis på grund af en teknologisk udvikling, der kan indebære at positioner forsvinder mens andre etableres, og at der sker forskydninger mellem de eksisterende positioner.

”Det är spelet mellan produktionsapparatens och utbildningssystemets förändringar som ligger till grund för förskjutningen mellan habitus och struktur – förskjutningar som måste förstås utifrån det aktuella och historiska förhållandet mellan utbildningssystemet och produktionssystemet” (Bourdieu & Boltanski 1975 :108)

Det betyder, at analysen af uddannelsessystemets bidrag til den sociale reproduktion må inddrage agenternes habitus, de sociale strukturer, strukturforandringer i arbejdsmarkedets positioner, forandringer i det sociale rum og uddannelsessystemets praktiske arbejde.

Det kan dette ske gennem en objektivering af grundlaget for den sortering af elever og studerende, der foregår. Resultatet af en sådan objektiverende analyse vil vise, at uddannelsessystemet ikke foretager sorteringen med udgangspunkt i elevernes begavelse, deres flid og ihærdighed eller at den sker på et objektivt grundlag, som eksempelvis gennem karaktergivningens suggererer. Men at den sker på baggrund af elevernes sociale oprindelse, og at den kan realiseres fordi at uddannelsessystemets arbejde er funderet på et monopol til legitimt at kunne udøve symbolsk vold. Det vil sige, at sorteringen sker vilkårligt i den forstand, at det er vilkår, der ikke har noget med selve skolens arbejde at gøre, der bliver grundlaget for sorteringen blandt elever og studerende (se bl.a. Bourdieu og Boltansky 1975, Bourdieu og Passeron 1991, Hansen 1995, 2002, Koudahl 2002a).

Men gennem uddannelsessystemet produceres ikke alene kvalificeret arbejdskraft. Uddannelsessystemet har ligeledes den funktion, at reproducere de positioner der eksisterer på arbejdsmarkedet. Dette sker fordi kvalifikationsprocessen er formaliseret, blandt andet gennem at uddannelsessystemet har monopol på at udstede certifikater, der kan give adgang til positioner på arbejdsmarkedet. Det betyder omvendt, at positionerne på arbejdsmarkedet består i den udstrækning at uddannelsessystemet udsteder certifikater, der giver adgang til at de kan besættes.

I den udstrækning at uddannelsessystemet uddanner til sig selv, som tilfældet er for det videnskabelige felts vedkommende, er reproduktionen endnu mere effektiv end når det gælder uddannelsessystemets produktion af kvalificeret arbejdskraft til positioner uden for uddannelsessystemet. Det kan forklares med, at de kvalifikationer der opøves i det videnskabelige felt, i ringe grad er tekniske, og som sådan er de ikke rettet imod den type af forandringer i produktionsapparatet, jeg omtalte før. Når uddannelsessystemet uddanner til sig selv, er det arbejde, der udføres i reproduktionen af kandidater til besættelse af de eksisterende positioner, i langt højere grad

afhængig af agenternes habitus og de objektive strukturer, i hvilken agenten skal virke. I den forstand er forskerens position defineret i forhold til de krav, der i bekendtgørelsen stilles til gennemførelse af et ph.d. forløb.

De resultater, jeg i denne afhandling kommer frem til, må læses og forstås med udgangspunkt i det dobbelte formål, som det at skrive er afhandlingen indebærer. Dels er jeg optaget af at fremstille erhvervsuddannelsesfeltet og eleverne i uddannelserne for at blive i stand til at diskutere relationerne mellem den måde erhvervsuddannelserne reguleres, den måde der politisk tænkes om erhvervsuddannelserne og de elever, der i virkelighedens verden og under skiftende vilkår, skal gennemføre uddannelserne. Dels er jeg optaget af, at dette skal ske på en sådan måde, at afhandlingen kan antages til offentligt forsvar, og at jeg på denne baggrund kan erhverve mig den formelle adgangsbillet til det videnskabelige felt.

Jeg opfatter ikke, at der eksisterer en modsætning mellem disse to elementer, hvilket afhandlingen gerne skulle vise.

Kapitel 4. En historiserende konstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet

I dette kapitel vil jeg, gennem en historiserende konstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet, fremstille de rationaler, der historisk har været involveret i striden om erhvervsuddannelserne, og som har været og stadig er bestemmende for, hvordan erhvervsuddannelserne kan planlægges og gennemføres.

Konstruktionen indebærer som antydnet to forskellige elementer. Dels en historisk kronologisk fremstilling af udviklingen af erhvervsuddannelserne. Dels en fremstilling af de rationaler, der har været dominerende i feltet til forskellige historiske tidspunkter. Det har ikke været en let opgave at løse, fordi de to udviklingshistorier ikke er foregået synkront. I fremstillingen kræver det til tider store historiske spring, for at vise de sociale betydninger af de historiske udviklinger i feltet.

I kapitlet vil jeg følge den historisk kronologiske udvikling af feltet (den synkrone udvikling). Men undervejs vil jeg føre diskussionerne vedrørende de rationaler der findes repræsenteret i feltet (den diakrone udvikling) igennem, selvom diskussionerne bryder med den kronologiske fremstilling. Som et resultat af konstruktionen af feltet vil der som kapitlet skridter frem være færre diakrone diskussioner.

Der findes dog en gennemgående tendens i udviklingen af erhvervsuddannelserne, som man med fordel kan holde sig til i læsningen af kapitlet. Uddannelserne har udviklet sig fra at være entydigt forankret i det praktiske arbejde, til at blive uddannelser, der involverer stadig flere elementer af symbolsk beherskelse. Samtidig har de udviklet sig fra alene at have det praktiske arbejde som mål for kvalifikationen af elever, til at blive uddannelser, der også har overordnede samfundsmæssige behov som deres formål. Sidst har de udviklet sig fra en formel kerneorganisering i lavsvæsnet, der har indeholdt alle uddannelsernes interesser, til at være formelt organiseret i et partsstyre under undervisningsministeriet. Denne nuværende situation er et resultat af den historiske udvikling af feltet og dermed et resultat af de historiske kampe mellem stridende interesser om, hvad erhvervsuddannelserne kan, skal og må.

Formelt sorterer erhvervsuddannelserne under undervisningsministeriet. Partsstyringen kommer i denne sammenhæng til udtryk i den måde, mi-

nisteriet formelt har struktureret sit arbejde i forhold til styringen af uddannelserne. Erhvervsuddannelsernes formelle placering *ved siden af* andre ungdomsuddannelser, eksistensen af deres egen bureaukratiske organisation og eksistensen af partsstyret, der involverer uddannelsernes interesser i beslutningsprocesserne gør, at vi på et organisatorisk plan kan forstå erhvervsuddannelsesfeltet, som værende relativt autonomt i forhold til andre uddannelsesfelter.

Ifølge Lov om Erhvervsuddannelser (Undervisningsministeriet 2004d) (§34) nedsætter ministeren et erhvervsuddannelsesråd (EUR) med deltagelse af erhvervsuddannelsens interessenter. Udvalgets sammensætning fremgår af tabellen. Desuden udpeger Arbejdsministeren, Erhvervsministeren og Undervisningsministeren hver en tilforordnet til rådet. Undervisningsministeren kan efter indstilling fra rådet udpege et antal sagkyndige, uden stemmeret ,til deltagelse i rådets arbejde.

Sammensætningen af EUR

Dansk Arbejdsgiverforening ¹³	7
Finanssektorens Arbejdsgiverforening	1
Sammenslutningen af Landbrugets Arbejdsgiverforeninger	1
Amtsrådsforeningen i Danmark, Kommunernes landsforening, Københavns- og Frederiksberg Kommune	1
Landsorganisationen i Danmark	8
Funktionærernes og Tjenestemændenes Fællesråd	1
Elevernes organisationer	1
Handelsskolernes Inspektør- og Forstanderforening	1
Foreningen af Skoleledere ved tekniske skoler	1
Handelsskolernes Lærerforening	1
Dansk Teknisk Landsforbund	1
Samlet antal medlemmer	24

Som det fremgår, er EUR et paritetisk sammensat organ med ligelig deltagelse af arbejdsmarkedets parter samt øvrige interessenter.

Rådets primære opgave er at afgive indstillinger til undervisningsministeren om forhold vedrørende erhvervsuddannelserne: Uddannelsernes

¹³ Heraf 3 medlemmer fra henholdsvis Håndværksrådet, Det Danske Handelskammer og Ledernes Hovedorganisation

struktur, uddannelsernes mål, rammer for skoleundervisningens indhold, godkendelse af elevers meritoverførsel og regler for bedømmelse (jf §35). Desuden fastsætter rådet regler om lærekvalifikationer (§35, pkt. 6) og regler om, hvilke uddannelser der ikke udbydes med skolepraktik (§35, pkt. 22). Rådet rådgiver ministeren i forhold vedrørende tilrettelæggelse af erhvervsuddannelserne, så de kan opfylde uddannelsernes formål, og i forhold til justeringer af uddannelserne så de løbende kan justeres i forhold til erhvervslivets udvikling og behov. Rådet kan på eget initiativ afgive udtalelser til ministeren om alle forhold, det finder relevant i forhold til uddannelserne (§35, stk. 6). Der er således også i den formelle organisering i forhold til initiativer og beslutningsprocesser omkring erhvervsuddannelserne sørget for en stor grad af involvering af interessenterne. Man kan med udgangspunkt i den formelle organisering karakterisere erhvervsuddannelserne som de måske mest åbne uddannelser i Danmark, netop fordi alle parter har mulighed for at deltage direkte i beslutningsprocesserne.

En rekonstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet vil generelt og specifikt give mulighed for at vise, hvordan de involverede positioner historisk har etableret sig og dermed hvilke sociale forhold, der har afstukket grænserne for, hvad der kan tænkes, siges og ikke mindst gennemføres i relation til erhvervsuddannelserne.

Hvad er et socialt felt?

Et socialt felt er karakteriseret ved, at der i det eksisterer en afgrænset gruppe mennesker og et antal institutioner, der strides om noget, som de er fælles om. Adgangen til feltet er betinget af, at agenterne kan genkendes på den specifikke kapitalsammensætning, som feltets positioner anerkender som legitim. I relation til uddannelsessystemet kan besiddelsen af eksamensbeviser, det objektiverede bevis på agentens besiddelse af den rette uddannelseskapital, eksempelvis fungere som adgangsbillet til feltet.

Med Broady kan et felt kortfattet defineres som:

”Ett system av relationer mellan positioner besatta av specialiserada agenter och institutioner som strider om något för dem gementsomt” (Broady 1991 :266)

Det helt afgørende er at det er relationerne mellem positionerne i feltet der giver feltet sin nuværende struktur. I denne betoning ligger, at de enkelte positioner ikke kan forstås isoleret fra de andre, og der kun kan rede-

gøres for feltets positioner, når de undersøges i relation til de øvrige positioner og derved i relation til feltets samlede struktur.

Drivkraften i et givet socialt felt kan forstås i relation til dets interne struktur og i relation til øvrige sociale felter der eksisterer i det sociale rum (Bourdieu 1984, 1986, 1994).

Feltets interne struktur er karakteriseret ved, at agenterne, der repræsenterer forskellige positioner, har en særlig interesse, som de deler, og en fælles anerkendelse af at kampen om de dominerende positioner kæmpes med anerkendte midler. Interessen kan forstås som i et spil, hvor der knytter sig specifikke interesser. Derfor findes der lige så mange interesser som der findes spil og dermed et tilsvarende antal felter. Men hver enkel interesse er specifik for hvert enkelt felt:

”The *specific* interest which defines the game is identical with investments in the game, with the *illusio* as tacit recognition of the stakes of the game. Each field produces and call forth a specific form of interest” (Bourdieu 1994 :110)

Et felts *illusio* udgøres af den nødvendige, grundlæggende investering, der er betingelse for at få adgang til feltet, og som samtidig i feltet anerkendes som feltets indsatser og gevinster. Agenterne er derfor bundet sammen i kraft af den gensidige anerkendelse af feltets *illusio* med baggrund i deres praktikker og **ikke** med udgangspunkt i en objektiviseret kontrakt.

Samtidig må et socialt felt forstås i relation til andre sociale felter i det sociale rum. Et felt besidder en relativ autonomi fra de øvrige felter. Det betyder, at de symbolske gevinster, der er på spil i feltet, kommer fra feltet selv. Universitetsfeltet i Danmark er eksempelvis, på trods af den politiske bestræbelse på at lade erhvervslivet spille hovedrollen, stadig karakteriseret ved at have monopol på uddelingen af symbolske anerkendelser eller det modsatte, gennem at have monopol på uddeling af eksamensbeviser og tildeling af akademiske grader. Adgangen til feltet og muligheden for at etablere sig i en position må derfor gå igennem de allerede eksisterende positioner (jf. gennemgangen af ph.d. bekendtgørelsen tidligere).

Samtidig øver de omkringliggende sociale felter en påvirkning på universitetsfeltet på forskellig måde. Det kan være gennem styring af tilførsel af ressourcer eller gennem at sætte specifikke forskningsområder på dagsordenen. Men de kan ikke direkte gribe ind i feltets autoritet i forhold til vurdering af, hvornår noget kan anerkendes som videnskabeligt arbejde.

Dette indebærer, at et relativt autonomt felt opererer efter sin egen specifikke logik, men at det ikke er upåvirkeligt over for andre sociale felters påvirkning (jf. Broady 1991 :268).

Et andet karakteristisk træk ved et relativt autonomt felt er, at det er i stand til at omformulere de udefra kommende krav, diskurser og problematiseringer af dets arbejde, til den logik der eksisterer i feltet. Et krav til det pædagogiske felt om økonomiske besparelser vil blive fortolket som et pædagogisk problem i forhold til eksempelvis børns udviklingsmuligheder, mens det samme krav vil blive forstået som et etisk og æstetisk problem når det stilles til teaterverden.

En analyse af erhvervsuddannelserne i en feltoptik må tydeliggøre feltets *illusio* og være i stand til at vise efter hvilke logikker feltets praktikker genereres.

Der er endnu et spørgsmål, der må afklares. Det angår feltets udstrækning. Eller mere præcist: Hvem og hvilke positioner er omfattet af et socialt felt og hvem er ikke omfattet? Her er Bourdieu meget præcis når han siger, at der på et sådant ”positivistisk spørgsmål” kun kan gives et teoretisk svar:

”En aktør [agent] eller en institution er del af et felt, for så vidt som den pågældende aktør [agent] eller institution er underlagt påvirkninger fra feltet og selv er i stand til at påvirke det (Bourdieu & Waquant 1996 :214).

Defineret på den måde fremstår begrebet om felt ikke som en på forhånd afgrænset størrelse, men snarere som et forskningsprogram i sig selv. Forskningsprocessen er ikke at definere et givet antal sociale positioner som et felt på forhånd. Den består i at undersøge hvilke positioner der kan være en del af feltet, med udgangspunkt i en problematik der udspringer af et stykke social virkelighed. Begrebet kan derfor medvirke til at åbne for nye erkendelser, fordi det giver mulighed for at opdage sammenhænge, som man ikke på forhånd var klar over. Broady (1991 :271) giver et eksempel på, hvordan Bourdieu har anvendt feltbegrebet praktisk, og dermed har opdaget andre positioner: I undersøgelsen af ”Les Grandes Ecoles”¹⁴

¹⁴ I Frankrig eksisterer der to typer universiteter: de almindelige universiteter og elite-universiteterne; ”Les Grands Ecoles” (Ecole Nationale Supérieure, der uddanner kandidater til universiteternes højeste poster inden for humanisme, sociologi og filosofi. Bourdieu og Foucault er selv ”normlians”, Ecole Nationale d’Administration, der er udklækningsanstalt til af politikere og administratorer, herunder nuværende og tidligere ministre og præsidenter) og de sidste er oprindeligt etableret specifikt for at uddanne

(Bourdieu 1996a), bliver Bourdieu og de Saint-Martin på et tidspunkt bliver klar over, at denne kun meningsfuldt kan gennemføres, hvis juristuddannelsen, der ikke er en del af "Les Grands Ecoles", inddrages. Det viser sig, at de studerendes sociale- og kulturelle baggrunde, uddannelsernes generelle rekrutteringsbaggrund, lærernes baggrunde og relationer til magtens felt samt uddannelsens formål, at uddanne kandidater til tjeneste i magtens felt, er som det formelle grundlag for "Les Grands Ecoles".

I forhold til analysen af erhvervsuddannelserne betyder det, at positionerne i feltet ikke kan fastlægges på forhånd, men at de må skrives frem i en konkret historisk konstruktion.

Feltbegrebet er således først og fremmest et teoretisk begreb med hvilket, det bliver muligt at få greb om et stykke social virkelighed, der afhænger af forskningsinteressen. Derfor kan en position, der eksisterer i én feltanalyse i én undersøgelse, også eksisterer i en anden konstellation i en anden undersøgelse. Eksempelvis vil erhvervsuddannelserne have en anden position i en sammenlignende undersøgelse af ungdomsuddannelserne i Danmark end i en analyse af de økonomiske konsekvenser af de arbejdsmarkedsrettede uddannelsers internationalisering i et EU perspektiv. Relationerne mellem felter er således heller ikke fastlagt en gang for alle. Feltbegrebet giver mulighed for at stille spørgsmål til hvor feltets grænser går og hvordan undersøgelsesfeltet forholder sig til de omgivende felter.

"På den måde undgår man på den ene side at blive suget ind i positivismens teoretiske vakuum og på den anden side at svæve helt løsrevet fra virkeligheden i intetsigende teoretisering. At tænke i felter er en måde at stille spørgsmål til virkeligheden på" (Bourdieu & Waquant 1996 :96).

Det er vigtigt at fastholde denne skelnen for ikke at opfatte feltbegrebet som en essens eller substans, som om der findes noget "derude" der uden komplikationer korresponderer med "feltet". Det er særligt vigtigt, fordi Bourdieu i mange tilfælde udtrykker sig som om, et felt korresponderer med en essens eller en substans. Eksempelvis taler han om eksistensen af et antal sociale felter som "kunstens felt" (Bourdieu mfl. 1991b), "det

embedsmænd til statsadministrationen. Der findes særlige optagelsesprøver, som kommende studenter forbereder sig på i årevis (agregation), og optagelsen og den succesfulde gennemførelse af uddannelsen ved en af "Les Grands Ecoles" kronet med betydningsfulde poster i det franske erhvervsliv, ved universiteterne eller i statsadministrationen.

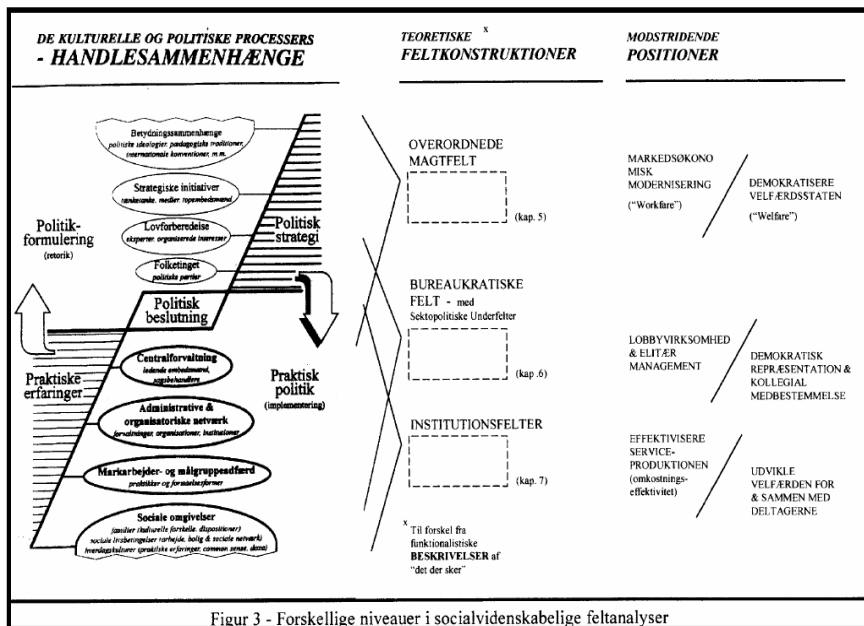
litterære felt” (Bourdieu 1997 :67-68) og et ”magtens felt” (Bourdieu & Waquant 1996 :100). I undersøgelsen af universitetetsfeltet i Frankrig (Bourdieu 1988) fremstiller han de positionerne der konstrueres gennem korrespondanceanalyse som navngivne personer, der eksisterer i virkelighedens universitet. Forskellen på de konkrete personer og de konstruerede personer er, at de konstruerede personer er konstrueret systematisk på baggrund af eksplicitte variable, der muliggør en sammenlignende analyse som korrespondanceanalysen.

”Sociological constructions is distinguished from other possible constructions... by the finite list of the effective properties, of the active variables, which it includes and, concomitantly, by the infinite list of the properties which it excludes, at least provisionally, as irrelevant (Bourdieu 1988 :22)

Mathiesen (2002) forsøger sig med at navngive feltanalyser som ”praktiske diskursanalyser” og signalerer dermed afstanden til de udbredte diskursanalyser (Se også Bredsdorff 2002). Han understreger samtidig den praktiske tilgang til arbejdet, som også Bourdieu selv understreger (se bla. Bourdieu & Waquant 1996 :143, 207, Bourdieu mfl. 1999 :1), fordi analysen tager udgangspunkt i en konkret social praksis, i relationerne mellem konkrete agenter og konkrete sociale institutioner. Analysen har et empirisk- og ikke et diskursivt udgangspunkt. I den forstand bryder den reflek-sive sociologi med den diskursive skolastiske repræsentation af analyser af den sociale virkelighed og erstatte dem med praktiske, historisk konkrete og konkretiserende analyser.

Mathiesen forsøger at vise, hvordan man praktisk kan omsætte Bourdieus feltanalyse. Hans udgangspunkt er, at alle sociale forhold er spundet ind i konflikter og at disse konflikter kort fortalt, kan forstås med udgangspunkt i en distinktion mellem en praktisk- og en skolastisk logik.

I den reflek-sive socialvidenskabelig forskningspraksis ser Mathiesen, at den skolastiske logik repræsenteres af et politisk niveau, der gennem formulering af politiske strategier træffer politiske beslutninger, der efterfølgende skal implementeres. Implementeringen, eller den praktiske politik, sker i forskellige praksisfelter, strækkende sig fra det politisk administrative niveau til de konkrete agenter i de skoler, institutioner og virksomheder, som beslutningerne angår. Mathiesen (2002 :43) opererer med en tredeling i sin feltkonstruktion (fig.)



Det overordnede magtfelt, der findes udstrakt mellem en ”markedsøkonomisk moderniserings tænkning og en demokratiseringstænkning der angår velfærdsstaten som sådan. Inspirationen finder han hos Bourdieu, der opererer med udgangspunkt i, at der eksisterer et overordnet statsligt magtfelt, der sætter staten i stand til at udøve en påvirkning af de forskellige felter og de forskellige former for kapital der cirkulerer i dem. Den moderne bureaukratiske stat har medført en stadig stigende koncentration af magt og kapital, der er resultat af blandt andet skatteopkrævning, militær og lovgivning mv. Denne udvikling er foregået parallelt med etableringen af et antal felter, der er underlagt et overordnet statsligt magtfelt, der er konstitueret gennem udviklingen af de nævnte områder, med mulighed for at øve indflydelse på dem alle og på den kapital der cirkulerer i dem. Dette felt opererer konkret alene på et politisk niveau (jf. Bourdieu & Waquant 1996 :99-100).

De politiske processer, der har medvirket i uddannelsernes udformning, er afgørende for at kunne identificere årsagerne til uddannelsernes udvikling. Eksemplet erhvervsuddannelse viser tydeligt, hvorfor: Fra at være uddannelse i lavsværnet uden statslig indblanding med det ene formål at kvalificere lærlingene til det konkrete arbejde, er formålet med erhvervsuddannelserne efter Reform 2000 betydeligt bredere. Det konkrete faglige element er nedprioriteret i forhold til almene brede formål som, at motive-

re de unge til uddannelse, at udvikle de unges interesse og evne til at indgå og deltage i et demokratisk samfund og at de skal bidrage til deres personlige udvikling. Desuden skal få et grundlag for videreuddannelse. Erhvervsuddannelserne skal som nævnt fungere som studieforberedende ungdomsuddannelse og fagligt kvalificerende uddannelse på sammen tid. Det indebærer, at den historiske analyse må søge at afdække, hvilke interesser moderne erhvervsuddannelse tilgodeser.

Det Bureaukratiske felt, hvorunder Mathiesen identificerer en række sektorpolitiske underfelter. Feltet findes udspændt mellem det som Mathiesen kalder en "lobbyvirksomhed og elitært management" og en bestræbelse på "demokratisk repræsentation og kollegial medbestemmelse". Dette af felt breder sig ud over et spektrum, der strækker sig fra det politiske niveau til det praktiske niveau. Der findes positioner i feltet, som med baggrund i en praktisk fornuftslogik vil blive identificeret og genkendt som "praktikere". Med baggrund i en skolastisk logik vil de samme positioner blive identificeret som "teoretikere/politikere". Der kunne være tale om en organisation som Foreningen af Skoleledere ved de Tekniske skoler (FS), der fra Undervisningsministeriets side betragtes som tilhørende praktikere, men som fra Dansk Teknisk Lærerforbunds side betragtes som tilhørende det politiske niveau.

Sidst **Institutionsfelterne** der udspændes mellem en logik der repræsenterer effektivisering af serviceproduktionen (omkostningseffektivitet) og på den anden side en bestræbelse på udvikling af velfærden for og sammen med deltagerne. Typisk kan vi tænke på lærernes og virksomhedernes arbejde med eleverne.

Mathiesens figur kan bruges til at skabe overblik i fremstillingen af erhvervsuddannelsesfeltet. Jeg vil ikke direkte referere til den i feltkonstruktionen, men dens pointer og analytiske blik vil være gennemgående i kapitlet

I feltkonstruktionen vil jeg forholde mig konkret til erhvervsuddannelserne. Men jeg vil også inddrage udviklingen af andre uddannelser i det omfang, det er nødvendigt, for at kunne forstå de positionskampe, det vil sige de sociale kampe, der kommer til at være afgørende for erhvervsuddannelserne, som de ser ud i dag efter Reform 2000.

Med Bourdieu forstår jeg de enkelte uddannelser, og de fortsatte reformer af uddannelserne, som positioner i det samlede uddannelsesfelt, og dermed som udtryk for sociale gruppers bestræbelse på at styrke deres position. Det giver sig konkret udtryk i at nogle uddannelser tilgodeser visse

befolkningsgrupper mere end andre (Bourdieu 1991, Hansen 1995, 2002, Mathiesen 1998).

Opløsningen af lavene - markedet som regulator.

Erhvervsuddannelsesfeltets genese er historien om, hvordan lærlingeuddannelser fra at være etableret gennem mere end 400 år i et lukket system, lavsvæsnet, er blevet tvunget til at åbne sig mod det omgivende samfund og til at underlægge sig andre positioners indflydelse. Det teoretiske udgangspunkt for konstruktionen af feltet er, at det først er med statsmagtens direkte indblanding i lavsvæsnets lærlingeuddannelser, at det giver mening at tale om et erhvervsuddannelsesfelt, fordi det er åbningen af den oprindelige kerneorganisering, som muliggør, at andre sociale agenter i efterfølgelse af egne interesser legitimt kan stille krav til uddannelserne.

I Teknisk Skoleforenings 100 års jubilæumsskrift, skriver forfatteren som indledning.

”Et uddannelsessystem bryder sammen. Indtil 1860 var uddannelsen af håndværkere alene overladt til virksomhederne, mens den overordnede regulering blev varetaget af lavene. Med næringsfrihedens indførelse blev såvel uddannelserne som de unge i første omgang overladt til markedskræfterne” (Møller 1991 :10)

Sammenbruddet refererer til vedtagelsen af Næringsloven, der i 1857 fjernede lavenes monopol på uddannelse af håndværkere, prisfastsættelse på håndværksydelse og regulering af antallet af håndværksmestre. Siden 1400-tallet, hvor Erik af Pommern gav købstæderne monopol på handel og håndværk, havde lavene monopol på regulering af alle forhold vedrørende håndværket. Lavene havde deres oprindelse i middelalderens værnegilder, som var sammenslutninger blandt handlende eller håndværkere, der havde til formål at beskytte og hjælpe gildets medlemmer. Ofte under en helgens navn og beskyttelse.

Omdrejningspunkter for lavsvæsnet var titlen ”mester”. Kun en mester havde tilladelse til at udføre håndværket og til at uddanne lærlinge. For at blive mester skulle den uddannede håndværker, der kun kunne være uddannet hos en anden mester fra lavet, levere et ”mesterstykke”, som blev vurderet af lavets medlemmer. I og med at lavene på denne måde var selvsupplerende, kunne de regulere antallet af mestre og dermed sikre at der

ikke var flere mestre, end at lavsmedlemmerne kunne opretholde en god indkomst.

Uddannelsen af lærlinge under lavstiden indebar, at lærlingen flyttede ind hos mester og blev en del af hans husholdning. Mester overtog så at sige opdragelsesansvaret for lærlingen. I den forstand havde uddannelsen to elementer, der indebar hinanden: Dels det konkrete håndværksmæssige element, der blev formidlet som en del af det praktiske arbejde. Dels det element, at lærlingen gennem sin deltagelse i mesters arbejde og husholdning blev socialiseret indenfor håndværkets *illutio*. Uddannelsen afsluttedes med en svendeprøve, der blev bedømt af repræsentanter for lavet.

Frem til grundloven i 1848 var Danmark et stændersamfund, hvor mulighederne for samfundsmæssig position, som udgangspunkt var bestemt af standstilførsforhold. Lavenes organisation og monopolstilling afspejler i den forstand samfundets struktur. Med vedtagelsen af grundloven i 1848, blev der formelt gjort op med stændersamfundet og markedsmekanismen blev formelt installeret som regulator i erhvervslivet.

Ifølge grundloven fra 1848s §88 hed det at

”Det påbydes at ophæve alle indskrænkninger i den frie og lige adgang til erhverv, som ikke er begrundet i det almene vel” (jf. Hastrup 1979 :56).

Et konkret resultat af grundloven var ophævelsen af lavenes privilegier med vedtagelsen af Næringsloven af 1857. Det blev nu muligt for enhver at nedsætte sig som mester og at udøve håndværk. De tvungne mester- og svendeprøver blev afskaffet og enhver fik mulighed for at tage andre i lære.

Forud for næringsloven havde der internt i lavene været en bitter strid mellem byhåndværkere og landhåndværkere. Baggrunden for striden var, at en stadig større del af befolkningen boede i byerne og tilsvarende færre boede på landet. I 1850'erne boede ca. 80% af den samlede danske befolkning på 1,5 mill. i landdistrikterne og 10% i henholdsvis provinsbyerne og i København. I 1890'erne var befolkningen vokset til ca. 2,2 mill. Og af disse boede omkring en tredjedel i byerne (jf. Regeringens Ungdomsudvalg 1982). Landhåndværkerne var derfor utilfredse med at byhåndværkernes privilegier, der var sikret gennem lavsorganiseringen, holdt dem ude fra at få del i de økonomiske gevinster, der var et resultat af det øgede byggeri og et generelt øget forbrug, som det stigende befolkningstal i byerne medførte.

En anden samfundsmæssig udvikling der pressede lavene udefra, var den begyndende industrialisering af produktionen. Hvor en håndværksme-

ster typisk løste opgaver og producerede på bestilling, gav industrialiseringen mulighed for at producere til en billigere pris end en mester var i stand til og det blev muligt at producere til lager. Et forhold der gav mulighed for ændrede indkøbsvaner hos befolkningen, fordi det blev muligt og stadig mere almindeligt at se en vare i udsalg inden man bestilte den. Dette pressede mestrene til at skabe økonomisk grundlag for selv at producere til lager og i mange tilfælde førte det til, at mestrene åbnede butik. Disse strukturelle forandringer i forholdet mellem produktion og indkøb gjorde, at nyuddannede svende fik stadig sværere ved at etablere sig som mestre end hidtil, fordi det krævede større økonomisk fundament, at skulle etablere sig med både værksted, lager og butik. Dette forhold var i sig selv anledning til store interne uenigheder i lavene.

Lavene var altså presset indefra på grund af interne modsætninger mellem etablerede mestre og nyuddannede svende og af modsætninger mellem landhåndværkere og byhåndværkere. Desuden var de presset af industrialiseringen, der ikke var forenelig med lavenes monopol på produktion. Endelig var de presset af det politiske niveau, der efter grundloven i 1848 gjorde op med grundlaget for lavenes eksistens, gennem installering af markedsmekanismen i produktionen.

Den kerneorganisation, der indtil videre havde kunnet rumme både arbejdsgivere og arbejdstagere gennem monopol på reguleringen af alle forhold omkring rekruttering, salg og prisfastsættelse, blev presset i en grad, at den relative autonomi, der hidtil var gældende, ikke længere kunne oprettholdes. Indførelsen af næringsloven er i denne sammenhæng et logisk bureaukratisk tiltag, som også Hastrup gør rede for det:

Han anfører, i modsætning til både Sigurjonsson og Møller, at det ikke var næringslovens indførelse, der havde den afgørende indflydelse på håndværkets udvikling (jf. Hastrup 1979 :62-63). Dels er den relative stigning i antallet af mestre en del lavere end stigningen i folketallet. Dels kan der konstateres vækstrater indenfor håndværket på 2,5 til 3% årligt, trods konkurrencen fra industrien. I byggeriet er væksten endnu større, op til 5,8%. Først omkring 1910 kan der konstateres et tilbageslag for byggeriet, og til dels også for det øvrige håndværk. Hastrup nævner et antal forhold, der har haft indflydelse på lavenes situation, allerede før næringslovens vedtagelse:

For det første var der tidligere indført bestemmelser vedrørende den frie næring, der gav mulighed for, at andre end lavsmedlemmer kunne udføre dele af de opgaver, der ellers var forbeholdt lavenes medlemmer.

For det andet havde nogle befolkningsgrupper allerede mulighed for at nedsætte sig som selvstændige indenfor håndværket uden at have aflagt mesterprøve. Det gjaldt eksempelvis for tidligere soldater.

For det tredje havde myndighederne, som resultat af landbefolkningens krav om adgang til håndværket, længe set igennem fingere med, at stadig flere nedsatte sig håndværkere på landet uden bevilling.

For det fjerde gav bystyret i købstæderne tilladelse til at flere og flere nedsatte sig som frimestre uden for lavene. Særligt i højkonjunkturer oplevedes lavenes monopol som en begrænsning i mulighederne for at udnytte vækstpotentialet.

For det femte var bystyrernes generelt negative stemning over for lavene årsag til, at sager mod bønhaser og fuskere¹⁵ blev behandlet sendrægtigt og lemfældigt.

For det sjette: Trods forbud mod gifte svendes hjemmearbejde, floredede det med myndighedernes stiltiende billigelse. Også mestrene så det som en fordel, fordi de selv undgik udgifter til værkstedsudvidelse mv.

Hastrups påpegninger viser, at selve organiseringen af håndværket i lav generelt var ude af trit med den øvrige samfundsudvikling også inden vedtagelsen af Næringsloven.

Næringsloven skabte konkurrence håndværksmestrene imellem og mellem mestrene og industrien, der medførte en specialisering og rationalisering af håndværkets produktion. Det, der tidligere var en mands arbejde, blev med den industrielle produktion som forbillede opdelt i flere mindre enheder, således at den enkelte kun skulle have med en mindre del af det samlede arbejde at gøre.

Man kan anskue håndværkets organisering i lavene som grundlagt på et solidarisk økonomisk rationale, der med opdeling af produktionen mellem lavene - interessenterne i det vareproducerende felt - har kunnet opretholde en balance mellem udbud af mestre, svende og lærlinge i fagene og det arbejde der har været at udføre. Med næringslovens indførelse bliver dette rationale presset af et kapitalistisk økonomisk rationale, der resulterer i at alle håndværkets forhold må forholde sig til en kapitalistisk markedslogik. Det gælder de økonomiske kalkuler over uddannelsen af lærlinge, foran-

¹⁵ Bønhaser: Uddannede svende, der uden mesterstatus udførte håndværket uden om lavene. Fuskere: Folk, der uden uddannelse udførte håndværk.

dringer i arbejdets organisering og betingelserne for reproduktionen af håndværkets positioner. I den forstand angår forandringerne de fundamentale institutioner og orienteringer, der har været gældende for håndværkerne. Med den formelle fjernelse af håndværkets privilegier bliver håndværkerne arbejdere, der skal eksistere på et arbejdsmarked gennem at sælge deres arbejdskraft.

Lærlingeuddannelse efter 1857

Kapitaliseringen af håndværket havde store konsekvenser for uddannelsen af lærlinge. De var de facto uden regulering, hvilket resulterede i en reel udhuling af uddannelsernes indhold. Dette forhold bemærkes også af Sigurjonsson (2002 :28) med kommentaren:

”Faktisk kan man ikke kalde oplæringen af lærlinge, i de 32 år som næringsloven var gældende, for mesterlære, idet alle grundlæggende elementer, som regulerede læring i mesterlæren, blev afskaffet med lavenes opløsning. Oplæringen var i denne periode overladt til de frie markeds kræfter, hvilket betød en alvorlig svækkelse af kvaliteten i uddannelsen”

Sigurjonsson referer til teorien om mesterlære (Lave og Wenger 1991, Kvale og Nielsen 1999, 2003), efter hvilken læring sker i et socialt praksisfællesskab, hvor lærlingen bevæger sig fra en perifer deltagelse til at være fuldt integreret i den sociale praksis. Det betyder, at der i enhver social praksis kan ske læring forstået som mesterlære. Lave og Wenger eksemplificerer deres teori om mesterlære med indianske jordemødre og hvordan deres døtre, ved at være til stede og gå til deres mor til hånd, opøver de færdigheder, der skal til for, at de selv kan blive jordemødre (Lave og Wenger 1991 :67). I et andet eksempel fremhæver de, det praksisfællesskab der eksisterer hos organisationen Anonyme Alkoholikere, og hvordan ”the newcommer” integreres i fællesskabet gennem legitim perifer deltagelse (ibid :79). Der skal altså ikke være en mester eller en på forhånd defineret og ekspliciteret læreplan for at læring efter teorien mesterlære kan finde sted. Sagen er, at for de der advokere for mesterlæren, findes alt det, der skal læres i praksisfællesskabet. Man kan derfor undre sig over Sigurjonssons bemærkninger ovenfor¹⁶, der kun giver mening, hvis man anlægger

¹⁶ Sigurjonssons bog er lavet som en del af Kvale og Nielsen ledede projekt: ”Læring i dansk moderne vekseluddannelse”, finansieret af Undervisningsministeriet, og man

den romantiserede forståelse af mesterlære, at der i praksisfællesskabet findes en ”rigtig mester” som garant for den brede introduktion til hele faget. Denne forståelse bærer Lave og Wenger selv med, når mener, at slagterlærlingene, der bliver sat til at lave de samme rutineopgaver hele tiden ikke lærer noget (ibid :76-79). Men slagterlærlingene lærer netop det, der findes i praksisfællesskabet¹⁷. Blandt andet lærer de, hvordan de selv skal opføre sig, når de engang selv får lærlinge.

Så hvis vi følger teorien om mesterlærer, er også den oplæring der finder sted i årene efter vedtagelsen af næringsloven at forstå som mesterlære. Men det er klart, at den i forhold til en forestilling om ”faglighed” som noget der udgøres af et specifikt indhold og et antal specifikke færdigheder, er en dårlig og mangelfuld oplæring i mesterlære. Sigurjonssons kommentar viser, hvordan teorien om mesterlære hviler på en implicit normativitet om ”det gode praksisfællesskab”. Et forhold der dog ikke bliver diskuteret af mesterlærens fortalere.

Lærlingen - under uddannelse eller i arbejde?

Med næringsloven blev den kontraktlige forpligtigelse mellem lærling og mester fjernet. Kontrakten udgjorde en gensidig forpligtigelse, hvor mester var forpligtet på at oplære lærlingen i faget. Lærlingen var tilsvarende forpligtet på at gennemføre lærlingetiden. I den forstand var der tale om en noget-for-noget situation: Mester brugte tid og ressourcer på at oplære lærlingen i de første år af læretiden, men kunne til gengæld høste frugterne af sine anstrengelser, når lærlingen i de sidste år kunne udføre nærmest fuldt svendearbejde til lærlingeløn (jf. Sigurjonsson 2002 :24). Med ophævelsen af de kontraktlige forpligtigelse var incitamentet for mestrene til at uddanne lærlingene i hele faget ikke længere til stede, som det naturligvis heller ikke eksisterede i industrien, der ikke havde brug for fuldt uddannede lærlinge. Samtidig blev det mere almindeligt, at lærlingene sprang fra lærlingeforholdet, fordi de kunne få bedre lønnet arbejde i industrien. Konsekvensen var at lærlingene meget tidligt i lærlingeforholdet blev sat til at udføre rutineopgaver og at de reelt blev udnyttet som billig arbejdskraft.

Lærekontrakten blev genindført med den første lærlingelov i 1889. Alene det forhold, at staten begyndte at lovgive omkring uddannelsen af

må formode, at de har deltaget i den endelige redigering af bogen. Under alle omstændigheder har de skrevet indledningen til bogen.

¹⁷ Se Koudahl 2002b, for uddybet diskussion af teorien om mesterlære.

lærlinge viser, hvordan staten etablerer sig som interesseposition i erhvervsuddannelsesfeltet. En mulighed der ikke eksisterede under lavsvænet. Lærlingeloven i 1889 markerer også statsmagtens stadig større indflydelse på organisering og indhold i uddannelserne til håndværker, og kan med baggrund i den styrkede position gennemsatte et historisk nyt uddannelsesrationale i lærlinguddannelserne. Eksempelvis blev det lovfæstet, at købmændene som en del af uddannelsen skulle sende deres lærlinge på handelsskole. Skolerne eksisterede på dette tidspunkt i mange større byer, ejet og drevet af erhvervet (jf. Sigurjonsson 2002 :32).

Spørgsmålet er dog, om der med genindførelsen af lærlingekontrakten faktisk var - og er - tale om beskyttelse af lærlingene, eller om loven snarere var udtryk for en beskyttelse af mestrene og virksomhederne: Loven stillede ingen kvalitetskrav til uddannelsen, så genindførelsen af kontrakten sikrede i praksis alene mesterens råderet over lærlingens arbejdskraft.

Den grundlæggende problemstilling, der tematiseres her, og som stadig eksisterer i moderne erhvervsuddannelse, er at lærlingen/elven, der skal tegne en individuel kontrakt med praktikvirksomheden for hele uddannelsesforløbet¹⁸, ikke er defineret som værende i uddannelse **eller** i arbejde.

Problemstillingen er stadig aktuel. I Undervisningsministeriets publikation "Vekseluddannelse i håndværksuddannelser" fra 2002 hedder det:

"Dilemmaet mellem den oplæringsmæssige og den arbejdsmæssige forpligtelse. Det synes at være en kilde til mange frustrationer og konflikter i forholdet mellem lærlinge og praktikvirksomheder, at der mangler klare retningslinier for balancen mellem virksomhedens oplæringsmæssige og lærlingens arbejdsmæssige forpligtelse, og at der mangler redskaber til at fastholde denne balance. Denne konflikt synes at være en væsentlig belastning i det daglige arbejde, som må formodes at spille en væsentlig rolle for større uddannelsespolitiske problemområder (herunder blandt andet frafaldsproblematikken og manglen på praktikpladser). På en række uddannelser eksisterer der kun få retningslinier for denne balancering, og disse bliver oftest ikke overholdt, fordi der ikke er noget, der sikrer, at de bliver overholdt. De nye tiltag efter reformen i 2000 formodes ikke at kunne imødegå dette problem" (Wilbrandt 2002 :72)

¹⁸ Dette er en forskel i forhold til andre uddannelser, der er tilrettelagt efter vekseluddannelsesprincippet, som pædagog-, lærer- eller sygeplejuddannelsen, hvor det sikres at de studerende kommer i praktik på et så bredt udsnit af de typer af virksomheder, som uddannelsen kvalificerer til.

Kontraktforholdet er ifølge forfatterne af PUKKS-projektet, hovedårsagen til at den økonomiske udbytning, som virksomhederne kan udsætte lærlingene for, kan foregå. De formulerer ligefrem en ”Grundregel for lærlinguddannelsens politiske økonomi (”LUPOLØK”):

”Anvendelsen af lærlingearbejdskraft skal minimum (målt over den samlede læretid) kunne resultere i samme profitrate, som hvis man havde anvendt ufaglært og /eller faglærte til at udføre de arbejdsfunktioner, som lærlingen varetager i løbet af læretiden” (Sørensen mfl. 1983 :174)

Kontrakten har fra elevens synspunkt et uddannelsesmål som omdrejningspunkt, fordi den forpligter arbejdsgiveren til at oplærer eleven i et fag. Den er rettet mod bestemte kvalifikationer, der knytter sig til et bestemt fag i en bestemt branche. For virksomheden, der har produktivitet og økonomisk overskud som omdrejningspunkt, indebærer kontrakten, ud over forpligtelsen til at uddanne eleven i et fag, at virksomheden kan regne med den arbejdskraft, som eleven kan stille til rådighed under uddannelsen. Kontrakten skal således fungere som bindeled mellem to størrelser, der ikke selvfølgelig er kompatible.

I nutidens regulerede erhvervsuddannelser eksisterer der mindst tre modstridende rationaler i relationen mellem virksomheden og eleven. Det ene udgøres af virksomhedernes kapitalistiske økonomiske rationale; kravet om at skabe økonomisk overskud. Det andet udgøres af et uddannelsesrationale, der repræsenteres af Undervisningsministeriets krav til erhvervsuddannelserne, og som har et bredere fokus end at uddanne produktiv arbejdskraft¹⁹. Endelig er der elevens rationale, der ikke nødvendigvis harmonerer med de øvrige. Jeg vender tilbage til eleven i forbindelse med analysen spørgeskemaundersøgelsen, kapitel 8).

Dette forhold efterlader et vist spillerum for den konkrete oplæring i virksomheden, der vil være påvirket af de aktuelle konjunkturforskeligheder i den givne branche.

I forhold til vekselluddannelsesprincippet vanskeliggør dette i sig selv en sikring af sammenhæng mellem uddannelsens skole- og praktikdele, hvilket især har betydning for den individuelle elev. I den udstrækning at erhvervsuddannelserne foregår i et samspil mellem skole og virksomhed med udgangspunkt i politisk vedtagne mål- og formålsformuleringer til det samlede uddannelsesresultat, fremstår elevens individuelle kontraktlige

¹⁹ Som jeg skal komme tilbage til er dette rationale dog ikke entydigt.

forpligtigelse som en usamtidighed. Som et levn fra dengang uddannelserne var organiseret i lavene.

I nutidens erhvervsuddannelser ville det være mere logisk, hvis kontrakten blev indgået kollektivt mellem skolerne og virksomhederne eller deres brancheorganisation. Det ville fritage den enkelte virksomhed for individuelt at skulle opfylde alle uddannelsesmålene og samtidig ville det forpligte organisationerne på at fremskaffe det nødvendige antal praktikpladser, eksempelvis ved at eleverne kunne være i praktik på flere virksomheder og i kombination med skolepraktik.

Desuden ville det være en sikring af eleverne, der blandt andet på grund af den individuelle kontraktlige forpligtigelse i den nuværende situation befinder sig i den absolut mest individualiserede uddannelse, der eksisterer i det danske uddannelsessystem, mod at blive brugt som billig arbejdskraft. Og samtidig ville det sikre at eleverne ikke blev uddannet som ”virksomhedsspecifikke specialarbejdere” (Sørensen mfl. (1983 :423-424), men at de fik en bred virksomhedsopklæring. Godkendelsesprocedurerne vedrørende praktikvirksomheder modvirker dog i nogen grad dette, men har samtidig den konsekvens, at færre virksomheder kan godkendes som praktiksteder, med et faldende antal praktikpladser til følge.

En organisering af praktikdelene, som jeg har ovenfor har antydnet, ville imidlertid kræve at erhvervsuddannelserne tog sit primære udgangspunkt i uddannelsesrationalet og som konsekvens heraf nedprioriterede virksomhedernes økonomiske rationale. Dette ville formodentlig støde på stor modstand fra virksomhederne, der ikke længere ville kunne regne med eleverne som billig arbejdskraft (Se også betænkning nr. 1112 :796-819). Derfor er en grundlæggende reform af praktikuddannelsens organisering ikke i øjeblikket sandsynlig.

I erhvervsuddannelsesfeltet indtager virksomhederne og deres repræsentanter en dominerende position, netop fordi de som de eneste kan stille praktikpladser til rådighed - eller lade være. Det er i øvrigt i denne sammenhæng vigtig at være opmærksom på, at Reform 2000 er rettet mod skoledelene. Måske i erkendelse af at det ikke lader sig gøre at regulere praktikdelene (jf Wilbrandt 2002). Med virksomhedernes direkte involvering i styringen af erhvervsuddannelserne fremstår partsstyret som en direkte forhindring for en reform af praktikuddannelsen.

Et konkret eksempel på de problemer der eksisterer i forhold til den kontraktlige forpligtigelse er, at de tekniske installatørernes organisation

”Tekniq”, ifølge samtale med Uddannelseschef Jens Høffner Olsen, hvert år behandler mere end 500 sager om opsigelse af uddannelsesaftale mellem elev og virksomhed indenfor EL- og VVS uddannelser ud af et samlet antal uddannelsesaftaler på 800 om året.

Skoleundervisningen i erhvervsuddannelserne

Indtil vedtagelsen af skoleloven i 1899, der påbød 7 års undervisning omfattende alle børn, var skolevæsnet opdelt efter samfundsgrupper. Der eksisterede almueskoler for almuen, bogerskoler for borgerne og latinsko-ler for embedsmændenes børn mv. I lavstiden var skoleundervisningen i lærlingeuddannelserne meget begrænset og den var ikke systematiseret. I de tilfælde, hvor der foregik skoleundervisning adskilt fra den praktisk oplæring, var den organiseret på privat initiativ med henblik på at øge lærlingens færdigheder i læsning og skrivning.

Lavene organiserede undervisning i tegning allerede i 1700-årene, men det var først med fremvæksten af de Massmannske skoler i løbet af 1800-årene, at systematiseringen af skoleundervisningen i lærlingeuddannelserne tog sin begyndelse. De Massmannske skoler, der havde navn efter den københavnske præst NH Massmann, tilbød søndagsundervisning i regning, skrivning, dansk og tegning. Senere også i geometri, historie, geografi og sang (sic!). Målet med undervisningen var at sikre håndværkernes mulighed for en generel oplysning (jf. Møller 1991 :16). Dermed repræsenterer de massmannske skoler endnu et rationale i feltet. Forestillingen om, at ud-dannelse ikke alene skal være fagligt kvalificerende, men at den ligeledes skal medvirke til elevernes almene dannelse.

Efter næringsloven, opløsningen af lavsvæsnet og med konkurrencen fra industrien tog håndværkerforeningerne, der oprindeligt blev dannet i 1856 i forsøget på at hindre gennemførelse af næringsloven, initiativ til at etablere skoler og drive undervisning for lærlinge efter forbillede fra de Massmannske skoler (Sigurjónsson 2002 :26, Frode, Møller og Hastrup 1984 : 93ff).

Den første fagskole, hvor der undervistes i selve håndværket, var Skomagernes fagskole i København. Den blev etableret i 1887²⁰. Til forskel fra de Massmannske skoler og den øvrige skolebaserede undervisning, der hidtil havde eksisteret i lærlingeuddannelserne, foregik der på fagsko-

²⁰ Man kan dog sige, at den første fagskole blev oprettet allerede i 1807, hvor en kob-berføjsfabrikant på eget initiativ underviste lærlinge i fagets dele, i sin private ejendom.

lerne undervisning i håndværksmæssige elementer. I den forstand markerer de dermed for alvor introduktionen af vekselluddannelsesprincippet, som vi kender det i dag.

Desuden markerer de introduktionen af et antal positioner i erhvervsuddannelsesfeltet: Dels hvad vi nu kender som de tekniske skoler, der fra 1870'erne for alvor blev udbredt. I første omgang til købstæderne og i de fremvoksende stationsbyer. Dels lærerne der underviste på de tekniske skoler. I begyndelse varetoges undervisningen på fagskolerne overvejende af byens håndværkere. I Århus varetoges undervisningen i tegning og geometri gennem mange år af officerer fra byens garnison. Typisk stod lærere fra latinskolerne for sprogundervisningen men også kommunelærere var involveret. Undervisningen blev således forestået af frivillig arbejdskraft, og der var ingen lærere, der var ansat direkte til at undervise lærlingene.

Men allerede i slutningen af 1800-årene havde mange skoler opbygget en fast lærestab (jf. Frode, Møller og Hastrup 1984 :73-75) og i 1907 dannede lærerne ved de tekniske skoler deres egen forening under navnet: De Tekniske Skolers Lærerforening. I 1916 blev den første obligatoriske grundlæggende læreruddannelse etableret. Den var af 12 ugers varighed (jf. Møller 1991 :34). Lærerne blev dermed formaliseret som position i erhvervsuddannelsesfeltet. Ikke alene med udgangspunkt i den konkrete undervisning, men i det hele taget introducerer de elementer, der er helt fremmede for den traditionelle lærlingeuddannelse:

For eksempel blev der på håndværkerforeningernes generalforsamlinger aflagt beretning om arbejdet på byens tekniske skoler. Der var særlig opmærksomhed omkring forsømmelsesspørgsmålet, hvilket resulterede i, at det blev stadig mere almindeligt at lærerne førte fraværslister (Frode, Møller og Hastrup 1984 :74). I sig selv er det en relativ uskyldig sag, men samtidig et forhold der medvirkede til, at de tekniske skoler, og i denne sammenhæng lærerne, etablerer sig som selvstændige positioner i feltet, der med fraværregistreringen tilføjer deres position en egen logik, der er forskellig fra mestrenes og virksomhedernes. I og med de fungerer som kontrollanter af elevernes tilstedeværelse i en praksis, der også indeholder elementer af symbolsk beherskelse, som læsning, skrivning og regning, institutionaliseres de som position med krav på egen logik og med egne interesser. Over for eleverne fremstår de som en position, der har afgørende indflydelse på det samlede uddannelsesresultat.

Samlet set var det omkring halvdelen af lærlingene, der i slutningen af 1800-årene deltog i undervisningen på skolerne. Deltagelsen varierede fra fag til fag. Eksempelvis deltog næsten alle lærlingene fra maskinfagene på skolen, mens bager- og slagterlærlinge stort set ikke deltog. I ”Håndværkerbladet” diskuteredes den manglende tilslutning og der var gisninger om, at mestrene ikke ville have, at lærlingene lærte arbejdsprocesser og rutiner, der var forskellig fra mesters og at lærlingene ikke havde tid, fordi de skulle fuske om aftenen og om søndagen.

I forhold til udbyttet af undervisningen, kan der ikke siges noget med sikkerhed:

”Sikkert er det dog, at mange betragtede skolebænken, som et sted, hvor de kunne slappe af – måske endog falde i søvn. For andre var skolen omvendt en stimulerende oplevelse, og mange grundlagde netop her en modelbog eller en bog med tekniske løsninger, som de nød godt af i mange år” (Frode, Møller og Hastrup :75)

Møller supplerer:

”Kun sjældent blev det antydnet, at de unge måske fandt undervisningen kedelig – selvom det utvivlsomt ofte har været en væsentlig forklaring” (Møller 1991 :30)

Jeg kan naturligvis kun gisne om, hvorfor eleverne i 1800-årene har fundet undervisningen på de tekniske skoler kedelig, men en forklaring kunne være, at undervisningen på den tekniske skole har forekommet dem irrelevant og at de ikke synes, at der var sammenhæng mellem skoleundervisningen og oplæringen i virksomhederne.

Det er en problemstilling der er stadig aktuel for erhvervsuddannelserne. De undersøgelser, der er foretaget af elevernes vurdering af skoleundervisningens relevans (fx. Aakrog 2001, 2003) viser, at **sammenhæng** mellem skole- og praktikdele for eleverne er en funktion af, hvorvidt de oplever, at skoleundervisningen er relevant for det, der sker i praktikken. Elevernes målestok for skoledelens relevans er det konkrete arbejde, som de deltager i virksomhederne i. Relevanskriteriet varierer, så de elever, der har gymnasial baggrund, opfatter skoleundervisningen som mere relevant end andre elever. Andre forhold der spiller ind i elevernes opfattelse af skoleundervisningens relevans, er hvor langt de er i deres uddannelse, således at jo længere de er jo større bliver interessen i de mere brede forhold til

praksis, som skoleundervisningen kan tilbyde. Jeg kommer tilbage til dette forhold i kapitel 8.

Lærlingeloven i 1921 udbredte kravet om undervisning på tekniske skoler til at gælde alle elever i alle lærlingeuddannelser.

Det var mester eller virksomheden, der skulle afholde de økonomiske udgifter ved lærlingens skolegang. Selvom det allerede var helt almindeligt, at mester eller virksomhed betalte skolepenge af eget initiativ, markerer lovfæstelsen den bureaukratiske positions styrkede position i feltet, og samtidig knæsettes et skolestisk rationale i erhvervsuddannelserne ved siden af det praktiske rationale fra de oprindelige lærlingeuddannelser.

Det stadig større antal tekniske skoler blev typisk oprettet på håndværkerforeningerne initiativ, men de modtog en stadig større del af deres finansielle grundlag fra staten. Samtidig muliggør uddannelsernes stadig større inddragelse af de tekniske skoler i den samlede uddannelse, at staten kan få indflydelse på erhvervsuddannelserne.

Ifølge Møller 1991 (:32) støttede staten frem til 1912 skolerne med et bloktilskud, som de selv kunne disponere over. Fra 1912 indførtes et princip om, at skolernes tilskud skulle reguleres efter deres aktivitetsniveau. Tilskuddet var 8,46 øre pr. elevtime, og princippet blev ifølge Møller fortsat frem til 1947, hvor staten dækkede 40% af skolernes driftsudgifter. Den offentlige finansiering af de tekniske skolars aktiviteter stiger støt gennem årene: I 1947 forhøjede staten skolernes driftstilskud, så den dækkede 50% af skolernes samlede udgifter, i 1956 60% og i 1961 dækker staten og kommunerne tilsammen 78% af skolernes udgifter. I 1964 udgør den offentlige støtte 84,5%. (jf. Møller 1991 : 32-33, 45-46). Med erhvervsskoleloven i 1991 indføres taxameterfinansieringen²¹ som fortsat består.

Den øgede offentlig finansiering af de tekniske skolars drift blev fulgt op af en øget offentlig kontrol med aktiviteterne på skolen, der blev udført af ”Tilsynet med den Tekniske Undervisning for Håndværkere og Industridrivende”, som blev oprettet i 1914. Statens rolle i erhvervsuddannelserne bliver gradvist mere aktiv bestemmende, både i forhold til hvad de tekniske skoler skal udbyde, hvilke fag der skal undervises i og i forhold til hvilke kvalifikationer lærerne på de tekniske skoler skal have for at under-

²¹ Jeg vender tilbage til en diskussion af taxameterfinansieringens betydning for undervisningen på de tekniske skoler i forbindelse med analysen af 1990 reformen.

vide der. Også her formaliseres kravet om kvalifikationer gennem krav om gennemførelse af uddannelse.

Analysen har indtil videre vist, at statens involvering i lærlingeuddannelserne i første omgang har været at tage konsekvensen af en allerede igangværende udvikling gennem at ophæve alle reguleringer ved vedtagelsen af næringsloven. Dermed blev der ikke alene skabt en mulighed for at staten gennem lovgivning kunne gå ind og regulere uddannelserne. Der blev samtidig skabt et stort behov for at det skulle ske. Med statens overtageelse af finansieringen af de tekniske skoler gives der yderligere mulighed for at stille krav til uddannelserne og for at føre nye rationer ind i uddannelserne:

Erhvervsuddannelsernes tildeles med lærlingeloven i 1937 en ny samfundsmæssig rolle. Uddannelserne skal ud over de fagligt kvalificerende elementer også inddrage et socialt hensyn. Ved fremlæggelsen af lovforslaget i folketinget, sagde socialminister Ludvig Christensen:

”Samfundet har en pligt til at påse, at den uddannelsesmæssige side af lærlingeuddannelsen er i orden, og her kommer i nogen grad også et socialt hensyn ind. Må jeg nævne bagerfaget, der er et af de fag, der udlærer flest lærlinge, ofte på en meget slet måde. Fuldkomment urimeligt i en by som København er det at se om morgenen hundrede og atter hundrede af bagerlærlinge strejfe rundt i husene som bydrengene for at bringe brød ud til kunderne. Et af de bedste beviser på, at det i hvert fald ikke det fag ikke er nødvendigt at have den lange læretid, eller i hvert fald at det må gå ud over lærlingenes uddannelse som bagere, at de benyttes på denne måde. Dette forhold, som har socialt virket i høj grad ødelæggende på tusinder af menneskeskæbner i dette land derved, at man ganske konsekvent har uddannet den ene lærling efter den anden, og samme dag lærlingen blev svend, satte ham ud på gaden og erstattede ham med en ny lærling. Og der er andre områder, hvor uddannelsen af unge mennesker foregår så nogenlunde fabriksmæssigt” (Frode, Møller og Hastrup 1984 :225, Sigurjonsson 2002 :33-34).

Med andre ord er en lærlingeuddannelse ikke længere en opgave for de direkte involverede parter lærlingen, skolen og mester eller virksomhed. Den er et offentligt anliggende, der skal reguleres på en måde, så de sociale aspekter for den enkelte tilgodeses. Hermed markeres et velfærdsrationale i uddannelserne, der sikres ved statens mellemkomst, karakteriseret ved at samfundet påtager sig et ansvar over for den opvoksende generation og for at lærlingene får mulighed for at eksistere under ordentlige arbejdsmæssige, uddannelsesmæssige og sociale forhold.

Den bureaukratiske position sætter magt bag ord ved at gennemføre en nedsættelse af den maksimale læretid fra fem til fire år trods mestrenes

og virksomhedernes store protester. Samtidigt bliver det lovfæstet, at mestrene, som i lavstiden, skulle aflægge mesterprøve før, de kunne have lærlinge. Også i denne sammenhæng sætter den bureaukratiske position sig igennem: Mesterprøven indeholder ikke alene traditionelt faglige elementer. Den kommende mester skal også kunne demonstrere kendskab til jura og økonomi. For det første fordi lærlingeforholdet er gensidigt juridisk bindende, så lærling og mester gensidigt har rettigheder og forpligtigelser. For det andet fordi kendskab til økonomi er en forudsætning for at drive forretning i en markedsreguleret økonomi. Indførelsen af mesterprøven skete gradvist og blev med vedtagelsen af Handelsministeriets finansiering af mesterprøverne ved de tekniske skoler i 1943 udbredt til alle fag og gjort landsdækkende.

Organisationernes etablering i feltet.

Fra 1890 og frem etablerede yderligere to positioner sig i erhvervsuddannelsesfeltet. Det var fagforeningerne, der i 1898 slog sig sammen og dannede de Samvirkende Fagforbund, det senere LO, og arbejdsgiverorganisationer, der i første omgang samlede sig i Dansk Arbejdsgiver- og Mesterforening, det senere DA (jf. Sigurjonsson :27, Frode, Møller og Hastrup1984 :106ff).

Hidtil havde arbejdsgivere og ansatte hidtil været under samme organisering. Dermed markerer den organisatoriske opsplitning i arbejdsgiver og arbejdstagere det endelige opgør med lavsvæsnet og etableringen af det partssystem på arbejdsmarkedet, som har afgørende indflydelse på indholdet og tilrettelæggelsen af erhvervsuddannelserne i dag.

Et andet forhold, som stadig præger erhvervsuddannelsesfeltet, angår organiseringen af håndværk og industri: ”Fællesrepræsentationen” for dansk industri og håndværk blev dannet i 1879, som et forsøg på at skabe en organisation, der kunne tale det samlede producerende erhvervslivs sag. Den eksisterede kun indtil 1910, hvor den blev sprængt som resultat af indre stridigheder. Baggrunden for sprængningen var at industri og håndværk havde meget forskellige interesser. Der var eksempelvis dyb uenighed om toldspørgsmålet. Her ønskede industrien et åbent marked, mens de mindre håndværksdrivende ønskede beskyttelse af hjemmemarkedet. De samtidig strukturændringerne på arbejdsmarkedet betød, at industrien for alvor udkonkurrerede forskellige håndværksfag. Eksempelvis trængte sko-

tøjsfabrikkerne ind på skotøjsmarkedet og reducerede skomagerne til et servicefag, som reparatører af de fabriksfremstillede sko. På samme måde truede maskinfabriker, vinduesfabriker og metalvare fabriker andre gamle håndværksfag (jf. Frode, Møller og Hastrup 1984 :104).

Opsplitningen af fællesrepræsentationen førte til dannelsen af industriens arbejdsgiverorganisation, Dansk Industri, og af Håndværksrådet, der repræsenterer de små og mellemstore virksomheder²². Organisationerne har stadig forskellige forhold til erhvervsuddannelse:

”I Håndværksrådet har vi et ganske særligt forhold til erhvervsuddannelse. For vore medlemmer er det nemlig ikke bare en uddannelse, som selvfølgelig skal være effektiv og producere dygtige nye medarbejdere. Nej, erhvervsuddannelserne er meget mere end det. Erhvervsuddannelserne er en vej til at give sit fag videre til næste generation, erhvervsuddannelserne skal bidrage til at formidle værdierne i håndværkskulturen og erhvervsuddannelserne er en livsvigtig investering i håndværkets fremtid” (Buch mfl. 2004 :275)

Det er interessant, at konstatere at Håndværksrådet finder en identitet i en romantisk forestilling om håndværket gennem en fastholdelse af ”håndværket” som et kulturbærende element, der også var gældende i lavstiden. Dansk Industri formulerer sig klart og kontant med udgangspunkt i industriens mulighed for at konkurrere på et globalt marked:

”Den øgede globalisering vil lægge et øget pres på virksomhederne. Betydningen af, at medarbejderne er kompetente, vil øges. Med høje lønninger stilles der øgede krav til at medarbejderne kan bidrage til virksomhedernes bundlinje. For erhvervsuddannelserne, som blandt andet finder sin begrundelse i at levere en overgang fra uddannelse til arbejdsmarked, betyder det, at presset for spidskompetencer i uddannelserne vil blive markant højere. Samtidig med at behovet for et niveauløft i uddannelserne vil blive større. Fremadrettet er det vanskeligt at se erhvervsuddannelserne som de ”svages” valg” (Larsen mfl. 2004 :295).

Hvor Håndværksrådet primært koncentrerer sig om at bevare værdier og kultur, der knytter sig til håndværket, er Dansk Industri parat til at bryde med alle håndværkets traditioner og satse på erhvervsuddannelsernes mulighed for at udvikle spidskompetencer, for at tilkæmpe sig og fastholde en stabil position i en globaliseret økonomi. Det velfærdsrationale, der med

²² Det er i øvrigt bemærkelsesværdigt, at ifølge hjemmesiden (<http://www.hvr.dk/profil/>) er Håndværksrådet etableret i 1879. Men som jeg lige har redegjort for er dette sket i 1910, som en videreførelse af Fællerepræsentationens arbejde efter bruddet med industrien.

loven i 1937 blev introduceret i uddannelserne, ser Dansk Industri gerne fjernet fra uddannelserne og erstattet med et rent markedsrationale. Og i den sammenhæng er der ikke nødvendigvis plads til bogligt svage elever.

I midten af 1930'erne endnu en position i feltet etableret som styringsorgan. Det var de faglige fælles udvalg, der med lige repræsentation af svende og mestre blandt andet fik bemyndigelse til at erklære en virksomhed som uegnet som lærested, dog med det forbehold, at statsmagten kunne gribe ind, hvis overordnede interesser tilsagde det (jf. Møller 1991 :31).

Med lærlingeloven i 1937 blev ”det faglige selvstyre” mellem arbejdsmarkedets parter og staten formaliseret i oprettelsen de faglige udvalg. Dog med det forbehold, at staten bevarer muligheden for at gribe ind over for de beslutninger, der tages i det faglige udvalg:

”Konfrontationer en dog næppe særligt hyppige, idet det er et fast dogme hos alle parter, at arbejdsmarkedsstyring af erhvervsuddannelserne er en helt nødvendig forudsætning for forvaltningen. Og det forekommer da også uden for diskussion, at denne indflydelse er massiv” (Lassen 1983 :156)²³

De faglige udvalg eksisterer fortsat og har en vigtig funktion i forhold til den lokale tekniske skole. Hovedorganisationerne på arbejdsmarkedet har, som Møller formulerer det:

”.../.. måtte nøjes med at udtrykke den mindste fællesnævners politik” (Møller 1991 :31)

De faglige udvalg har til opgave at sikre en sammenhæng mellem det lokale erhvervsliv og erhvervsuddannelserne. De nedsættes ifølge loven om erhvervsuddannelse §37 (Undervisningsministeriet 2004d) af arbejdsmarkedets parter med en ligelig repræsentation af arbejdsgivere og arbejdstagere. Elevorganisationerne udpeger en enkelt repræsentant, der dog ikke har stemmeret. Udvalgene har den direkte kontakt med den enkelte tekniske skole og med det lokale erhvervsliv, hvis udvikling og udviklingsmuligheder det skal følge og i den forbindelse skal de tage initiativ til eventuel nyetablering, omlæggelse og nedlæggelse af uddannelser. De faglige udvalg

²³ Spørgsmålet er om dette dogme stadig eksisterer, som Lassen mener. Vedtagelsen af de korte erhvervsuddannelser er under alle omstændigheder vedtaget på trods af de faglige udvalgs protester.

har desuden blandt sine opgaver, at bestemme konkrete regler om uddannelsernes varighed og fordeling af skoleundervisning og praktikdele. De skal godkende praktikvirksomhederne og indholdet i praktikuddannelsen og træffe valg af grundfag i uddannelsernes hovedforløb (jvf §38).

Lærlingeloven i 1956

Efter afslutningen af anden verdenskrig i 1945 nedsatte regeringen den første ungdomskommission med det eksplicite formål at sikre de unges integration i samfundet:

”Kommissionen skal i sit arbejde i første række tage sigte på mulighederne for gennem *positive* foranstaltninger at sikre den *normale* ungdom en *harmonisk* social og kulturel udvikling” (Ungdomskommissionen 1945 citeret efter Sørensen 1977 :44).

Nedsættelsen af ungdomskommissionen markerer, at ungdommen for første gang i bureaukratisk sammenhæng udskilles som særlig livsfase med krav på særlige opmærksomhed og tiltag. Ungdomskommissionen virkede i syv år og var ophav til nedsættelse af andre undersøgelseskommissioner. Her i blandt lærlingekommissionen, der blev nedsat i 1952. Baggrunden for ungdomskommissionens arbejde var blandt andet at de store ungdomsårgange efter krigen stillede lærlinguddannelserne over for store udfordringer i relation til uddannelseskapaleten. For at møde denne udfordring blev det blandt andet forslået, at lave specialiserede lærlinguddannelser af kortere varighed og det blev forslået at lave rene værkstedsskoler, for at kompensere for det manglende antal lærepladser. Forslaget blev dog ikke realiseret. En eventuel realisering af forslaget ville have brudt hele strukturen i feltet op: I forhold til virksomhedernes behov ville både en forkortelse af uddannelserne og etablering af rene værkstedsskoler betyde, at de mistede afgørende indflydelse på uddannelsernes indhold og udvikling og muligheden for at anvende lærlingene som billig arbejdskraft ville forsvinde.

En anden udfordring for lærlinguddannelserne var den stadige specialisering og industrialisering af håndværket der især skete i byggefagene, og den hast med hvilken gamle fag blev overflødiggjort. Det nødvendiggjorde at uddannelserne kvalificerede lærlingene bredere, end tilfældet havde været tidligere, for at sikre at de som færdiguddannede ikke ville miste muligheden for at arbejde, hvis der eksempelvis blev indført ny teknologi, eller at deres specifikke kvalifikationer ikke længer var relevante. For at sikre

den brede kvalifikation af lærlingene blev involveringen af de tekniske skoler styrket i uddannelserne. Et konkret resultat, der udmøntedes i lærlinge-loven af 1956, var kravet om, at lærlingene i på de tekniske skoler skulle undervises fag- og holdvis og at undervisningen skulle foregå i dagtimerne. Hidtil havde undervisningen på de tekniske skoler foregået om aftenen efter lærlingenes normale arbejdstid.

Samtidig ændredes strukturen og indholdet i skoleundervisningen radikalt. Der blev indført sammenhængende skoleperioder af seks ugers varighed på hvert af de fire læreår. Den faglige undervisning blev opfattet som supplement til den praktiske oplæring. Undervisningen i almene fag havde udgangspunkt i det faglige indhold. Som sådan er 1956-loven den sidste lov, der bygger på ”fagskoletanken”. (jf Sigurjonsson 2002 :38-41, Møller 1991 :40-42).

Desuden markerer 1956-loven introduktionen af det princip for erhvervsuddannelserne, at uddannelserne ikke alene skal rette sig mod det aktuelle arbejdsmarkeds kvalifikationsbehov, men at de i lige så høj grad skal forberede deltagerne på et ukendt fremtidigt arbejdsmarkeds kvalifikationsbehov.

Specialiseringen af undervisningen, der modsvarede specialiseringen i erhvervslivet, og den fagrettede undervisning krævede et stort elevgrundlag, for at skolerne kunne drives rentabelt. Derfor blev det fra ”Tilsynet med den Tekniske Undervisning for Håndværkere og Industridrivende” besluttet at foretage en drastisk reorganisering af de tekniske skoler. Fra eksistensen af 360 lokale skoler blev der etableret 63 centrale tekniske skoler. En reduktion på mere end 80%. Man kan betragte denne reduktion, som den endelige afslutning på de tekniske skolars oprindelige ejerforhold, som etableret og drevet på privat basis med udgangspunkt i det lokale erhvervslivs initiativ.

De nye centrale skoler, der blev etableret op gennem 1960'erne, overgik til at være selvejende institutioner med bestyrelse, der kunne bidrage til sikring af egenkapital og til at statens tilskud alene blev anvendt til skolenes drift. Administrationen af de tekniske skoler blev flyttet fra handelsministeriet, under hvilket de havde sorteret siden 1914, og overgik til undervisningsministeriet, hvor Direktoratet for Erhvervsuddannelserne overtog ”Tilsynet med den Tekniske Undervisning for Håndværkere og Industridrivende's” opgaver. Den ministerielle flytning markerer konsolideringen af en traditionel uddannelseslogik i erhvervsuddannelserne.

Specialiseringen af undervisningen medførte dels at de tekniske skoler anskaffede sig nye maskiner og apparatur. Dels medførte den en opkvalificering af lærerne. Oprettelsen af ”Statens Tekniske Læreruddannelse”, der i 1969 overgik til ”Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse” (jf. Møller 1991 :42) markerer for alvor lærernes etablering som egen position i feltet. Især er det vigtigt at hæfte sig ved læreruddannelsens titel ”Erhvervspædagogisk”, der i sig selv markerer selvstændiggørelsen af lærerne som pædagoger. Det er ikke længere tilstrækkeligt at være en god håndværker og at kunne sit fag for at undervise kommende håndværkere. Læreren skal også være en god pædagog.

På trods af et stigende antal unge, børn af de store efterkrigsgenerationer, registreredes op gennem 1960’erne en faldende tilslutning til erhvervs- og lærlingeuddannelserne blandt de unge, og tilsvarende en stigning i antallet af unge, der efter folkeskolen begyndte en gymnasial uddannelse.

I 1965 var tilgangen til lærlingeuddannelserne 18.223. I 1969 var antallet faldet til 13.606. Blandt de, der begyndte, faldt ca. 1/3 fra (Møller 1991 :52). Samtidig skete en kraftig udvidelse i den offentlige sektor, blandt andet indenfor sundhedsvæsenet, der ligesom pædagogfaget voksede kraftigt i takt med kvindernes stigende indtog på arbejdsmarkedet, hvilket åbnede nye erhvervsmuligheder for de unge. I samspil med den stadige industrialisering af byggeriet, der medførte at arbejdskraften ikke længere behøvede at være fuldt uddannede håndværkere for at kunne bestride arbejdets funktioner, blev arbejdsmarkedsuddannelserne, der rettede sig mod at introducere arbejdsløse til arbejdsmarkedet etableret. Desuden blev specialarbejderuddannelsen, der blev til som et resultat af arbejdsmarkedets krav om arbejdskraft med begrænsede produktive kvalifikationer, etableret (Sigurjonsson 2002 :43). På en barok facon gennemspillede historien sig om igen: Specialarbejderuddannelsen blev af mange anset for at være en hurtig vej til at erhverve sig kvalifikationer, der gjorde det muligt at få adgang til et arbejdsmarked, der var præget af økonomisk højkonjunktur. Det var ikke svært at finde sig et arbejde. Specialarbejderuddannelsen og arbejdsmarkedsuddannelserne kom således til at fungere som konkurrent til lærlingeuddannelserne. En parallel situationen som efter vedtagelsen af næringsloven i 1857. Den store forskel fra 1857 er at der i denne situation eksisterer en kraftig regulering af uddannelserne.

I den sammenhæng er det interessant, at Undervisningsministeriet efter indstilling fra Rådet for Grundlæggende Erhvervsuddannelser i efteråret 2004 vedtog oprettelsen af 23 korte erhvervsuddannelser med en va-

righed på 1½ til 2 år. Fælles for dem er, at de er specialiserede med henblik på relativ få arbejdsopgaver. Som ministeren udtrykker det:

”../. vi [må] gøre op med uddannelsessnobberiet - der er ikke brug for, at alle uddanner sig mest muligt. Der er brug for, at alle uddanner sig nok til fortsat at udvikle deres kvalifikationer ved for eksempel at bygge videre på uddannelsen senere i livet” (Undervisningsministeriets nyhedsbrev 17. november 2004).

Formodentlig vil uddannelserne tiltrække elever, der ikke er i stand til at gennemføre en hel erhvervsuddannelse og som sådan kan de medvirke til, at flere vil få en uddannelse. Muligvis vil de også kunne medvirke til, at der skabes flere praktikpladser, fordi specialiseringen af virksomhederne ikke i samme grad er en forhindring for at de kan godkendes som praktiksted til de korte erhvervsuddannelser. Og i den forstand kan de medvirke til at erhvervsuddannelserne blive mere rummelige.

Men vedtagelsen af de korte erhvervsuddannelser markerer et afgørende brud med moderne erhvervsuddannelser. Der er ikke længere tale om, at uddannelserne skal kvalificere bredt indenfor et fag, sådan som Håndværksrådet forstår erhvervsuddannelserne. De åbner for muligheden af at uddannelserne skal udvikle smalle kompetencer og kvalifikationer der er målrettet erhvervslivets aktuelle behov og eventuelt udvides i takt med at arbejdsmarkedets kvalifikationsbehov forandres. Hermed bliver uddannelsernes formål alene at tilbyde arbejdsmarkedet de kvalifikationer det her og nu mangler. De elementer af ungdomsuddannelse og almen dannelse, der lægges op til i Reform 2000, er skrevet helt ud af de korte uddannelser.

”Almen undervisning” i erhvervsuddannelserne

I slutningen af 1960'erne, var der store stridigheder i feltet, der i realiteten banede vejen for etableringen af de erhvervsfaglige grunduddannelser, EFG i begyndelsen af 1970'erne (se nedenfor):

Den bureaukratiske position stillede krav om oprustning i ”almen undervisning”. Kravet blev formuleret med baggrund i den socialdemokratiske uddannelsespolitiske kongstanke, at uddannelse skal medvirke til at integrere de unge som samfundsborgere og at vejen går over ”lighed gennem uddannelse”. Uddannelsessystemet skal skabe chancelighed ved at tilbyde alle mulighed for undervisning i almene og studieforbereende fag.

Virksomhederne krævede gennem deres organisationer stadig at hvervsuddannelserne skulle levere anvendelsesparat arbejdskraft, der var målrettet virksomhedernes aktuelle behov. De tekniske skoler ville fravriste lærlingeuddannelsen fra mesterlæren for derved at cementere deres position. Dette kunne ske i en alliance med den bureaukratiske position og gennem opprioritering af de skolemæssige elementer i lærlingeuddannelserne.

Den bureaukratiske positions styrkelse og et nyt diskussionsklima, hvor social lighed skulle skabes gennem en reformering af uddannelsessystemet, med skyldig hensyntagen til uddannelsessystemets effekter på befolkningens sociale sammensætning, fremgår af uddrag af et temanummer af "Erhverv og uddannelse" fra 1966. Inspirationen til debatten kom især fra Sverige. I temanummeret citeres den daværende svenske statsminister, Tage Erlander, for følgende:

"Til trods for radioens og fjernsynets store opgaver er skolen det vigtigste middel til at opnå fri meningsdannelse. De gennemgribende skolereformer, som er blevet iværksat i 1960'erne, har indebåret at vi har skabt et demokratisk undervisningssystem, som giver alle uanset herkomst - socialt, geografisk eller økonomisk - mulighed for at få en adækvat skoleuddannelse. Ved i fremtiden at lade "yrkesskola", gymnasieskole og "fackskola" integreres til en enhed - gymnasieskolen - kan der slås bro over den forældede inddeling i teoretisk og praktisk uddannelse samtidig med, at den af fordomme bestemte graduering af erhverv efter "finhed" kan bringes til ophør" (Uddannelse og Erhverv 1966 :88)²⁴.

I indledningen til debatten om ungdomsuddannelsessystemet i temanummeret hedder det:

"Redaktionen har anset det for nyttigt at søge de hovedproblemer, der knytter sig til det eksisterende danske uddannelsessystem, belyst gennem nogle samtidigt præsenterede indlæg fra en række kyndige og interesserede personer"

Disse kyndige og interesserede personer har forholdt sig til en artikel med titlen: "**Vort uddannelsessystem bærer stadig præg af det klassedelte samfund**", forfattet af daværende rektor ved Esbjerg Statsgymnasi-

²⁴ Som den nuværende undervisningsminister (jf. citat :79) mener også Erlander, at der eksisterer en uhensigtsmæssig rangordning af uddannelserne. Det politiske udgangspunkt for at gøre op med dette er imidlertid helt forskelligt og afspejles i anbefalingerne. Den nuværende liberalistiske undervisningsminister vil differentiere ungdomsuddannelserne endnu mere og målrette dem virksomhedernes skiftende behov mens den socialdemokratiske Erlander vil overkomme problemet ved at integrere ungdomsuddannelserne.

um, Jens Ahm, der var en meget synlig debattør i uddannelsespolitiske spørgsmål. Personerne repræsenterer i det store hele samme organisationer, der genfindes i det nuværende Erhvervsuddannelsesråd, suppleret med repræsentanter fra gymnasieskolen. I den forstand udgør de store dele af erhvervsuddannelsesfeltet, som det tog sig ud i 1966.

”Vi må indrømme, at der i vort nuværende uddannelsessystem ikke er ligestilling mellem de teoretiske og de såkaldte praktiske uddannelser. Vi har bevaret den gamle indstilling fra det klassesdelte samfund i forrige århundrede, at de unge (senest) efter folkeskolens afslutning deles op i to grupper: En mindre gruppe der skal have fortsat almenuddannelse suppleret med teoretisk videreuddannelse med henblik på senere at skulle indtage ledende stillinger i samfundet. Ved siden heraf en væsentlig større gruppe, hvis opgave er at sikre produktionen. Disse unges rolle er ikke at blive ”ledende personligheder”, men at blive nyttige borgere, derfor kan samfundet ikke have ansvar for deres personlige udvikling. Når blot det drejer sig om uddannelser til det praktiske erhvervsliv, betragter vi de unge blot som arbejdskraft, ikke som unge mennesker, der skal have solid og alsidig forberedelse på voksentilværelsen. Vi overlader det helt til erhvervene selv at afgøre, hvor mange af de unge, der overhovedet skal have en uddannelse, og hvem af dem der skal have muligheden. ../.. Almenuddannelsen skal danne grundlaget for enhver specialisering, og den skal fortsætte hele skoletiden igennem for at sikre, at den menneskelige udvikling ikke begrænses eller hæmmes af den faglige specialisering (Ahm 1966 :54, Sigurjonsson 2001 :44-45)

Forestillingen om lighed gennem uddannelse udtrykkes i temanummeret af forhenværende statsminister Anker Jørgensen, der på daværende tidspunkt var redaktør i Dansk Arbejdsmands og Specialarbejderforbund (Nuværende SID), hvor han i 1968 overtog formandsposten:

”Set fra et demokratisk synspunkt er det farligt, at meget store befolkningsgrupper ingen almenuddannelse får efter udgangen af folkeskolen. Det er rigtigt, som rektor Ahm påpeger, at gymnasieeleven får sin ret til uddannelse helt realiseret, medens lærlingen nok får faglig uddannelse, men må standse sin almenuddannelse når han er 15 år ../.. **Det er efterhånden en selvfølge at slå fast, at det der skal til er en længere skolegang.** De 10 år som er det foreløbige mål kan næsten alle tilslutte sig, men det er lige så nødvendigt, at de 10 års skolegang bliver udelt skole, for almenuddannelsen er det, der skal binde de fremtidige befolkningsgrupper mest muligt sammen. Vi kommer naturligvis ikke uden om, at i et samfund, hvor der råbes efter stadig større specialviden, der må også skolen søge at leve op til dette krav, men på samme måde som akademikerne med sigte på et speciale under sin uddannelse får en almen viden, på samme måde må også de grupper, der skal ud i praktiske erhverv, have almen uddannelse. **Jo længere skolegang des bedre, for det giver**

grundlæggende almen uddannelse” (Jørgensen 1966: 68-69, Sigurjonsson 2002 :46. Mine fremhævelser).

Det er vigtigt at erindre sig, at der indtil 1972 var der stadig 7 års undervisningspligt, hvilket indebærer, at de unge, der diskuteres i citaterne er omkring 14-15 år. Men det er samtidig tydeligt, at vi her befinder os på et historisk tidspunkt, hvor diskussionen af uddannelsessystemets aktive bidrag til opretholdelsen af den sociale reproduktion endnu ikke har vundet indpas i den uddannelsespolitiske debat (Bourdieu mfl. 1991, Bernstein 1971-75, Hansen 1995)²⁵. Og hvor troen på den boglige uddannelses velsignelser stadig er intakt. Ikke desto mindre illustrerer citaterne den på det tidspunkt eksisterende doxa i den uddannelsespolitiske diskussion.

Desuden viser citaterne, hvordan mestrene og særligt mesterlæren som oplæringsform kommer under kraftig beskyndning for at fungere på en måde, der forfordeler lærlingene i en samfundsmæssig sammenhæng, ved at nægte dem mulighed for at udvikle sig til samfundsmæssige ”normalmennesker”. Samtidig markeres en opprioritering af uddannelsessystemets socialiserende funktioner og et gryende opgør med en forståelse af, at de opvoksede generationer primært tilhører familien, i retning af at de opvoksede generationer primært tilhører samfundet, hvorfor de skal opdrages til at have samfundsmæssige interesser og sikring af samfundets reproduktion og videre udvikling som udgangspunkt for sine valg.

Striden om EFG; skole eller mesterlære

Forsøget på at placere almenundervisningen centralt i erhvervsuddannelserne blev for alvor realiseret med indførelsen af de Erhvervsfaglige grunduddannelse (EFG), der først blev etableret som forsøg indenfor smede og maskinuddannelserne i 1969 som ”Erhvervsfaglige forsøgsuddannelser” og efter flere revisioner endelig vedtaget i 1977.

²⁵ Svenskeren Gustav Jonssons formulerede i 1967 i forbindelse med sin doktorafhandling ”Delinquent boys, their parents and their grandparents” for første gang en teori om social arv. Michael Young skrev i 1958 et satirisk essay om den britiske overklasse og meritokratiet, hvor problemstillinger vedrørende uddannelse og lighed er omdrejningspunktet, der i sin danske oversættelse bærer titlen: ”Intelligensen som overklasse – en undersøgelse af udviklingen med hensyn til uddannelse og ulighed 1870 – 2033”. Erik Jørgen Hansen publicerede i 1966 sin første artikel om forholdet mellem uddannelse og ulighed under titlen ”Arbejderklassen, bondestanden og skoleeksaminerne Nogle træk af det danske skolesystems selektive virkning”.

EFG indledtes med et basisår på en teknisk skole, hvor eleverne fik en bred introduktion til det valgte og tilgrænsende fag, ligesom de fik undervisning i traditionelle skolefag som matematik, dansk og samfundsfag.

Opprioriteringen af de traditionelle skolefag medførte for alvor, akademisk og folkeskolelæreres indtog på de tekniske skoler, som en ny position i feltet. Lærerkorpset blev de facto opdelt mellem faglærerne, der typisk selv var faguddannede, som havde et anvendelsesorienteret perspektiv på deres undervisning og som var vant til at arbejde med udgangspunkt i 1956-loven, der satte virksomhedernes behov i centrum for undervisningen på de tekniske skoler. Og underviserne i de traditionelle skolefag, der med baggrund i universitetet og seminarierne underviste i denne tradition.

I forbindelse med oplæg på tekniske er jeg gentagne gange blevet bekræftet i at denne opdeling blandt lærerne stadig eksisterer. På nogle tekniske skoler findes der sågar lærerværelser til hver af de to grupper. Der er tale om en meget underbelyst problemstilling og det synes som om, at der ikke er interesse for grundige undersøgelser, men at der tværtimod er decideret modstand mod, at denne problematik bliver taget op. Anders Mathiesen anfører, at i forbindelse med et dokumentationsprojekt om 1990-reformens virkninger på de tekniske skoler forbød Undervisningsministeriet direkte at fokusere på problemerne med at få almenlærere og faglærere til at arbejde sammen (Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse 1993 :24, Mathiesen 1998 :578 note 26).

Tarrou har i Norge vist, at lignende forhold gør sig gældende mellem fag- og almenlærere. Opsummerende er hendes pointe, at fagkulturerne fortsat reproducerer sig selv, men i takt med forandringerne af den uddannelsespolitiske dagsorden, vil faglærerne indtage en domineret position, mens almenlærerne på grund af den stigende skolegørelse af uddannelserne, vil etablere sig i en dominerende position (Tarrou 1995 :318-319).

Med EFG blev forestillingen om at alle unge skal have lige muligheder, og at de skal skabes gennem adgang til almenuddannelse gennem langvarig skolegang, kolporteret og integreret i uddannelsesplanlægningen.

Både implicit og eksplicit er der tale om et opgør med mesterlæren, der også afspejles i de politiske stridigheder om EFG. Politisk var Socialdemokratiet og venstrefløjen var optaget af ”lighed gennem uddannelse” og så EFG som middel i denne bestræbelse, mens den politiske højrefløj kæmpede for mesterlærers fortsatte eksistens.

Det konkrete resultat var, at der gennem de næste 20 år, indtil vedtagelsen af 1990 reformen af erhvervsuddannelserne eksisterede et parallelt system, så at man kunne tage sin erhvervsuddannelse/lærlingeuddannelse enten som EFG eller som mesterlære.

I Teknisk skoleforenings 100 års festskrift siger Møller om EFG:

”Set i forhold til de foregående hundrede år, markerede oprettelsen af EFG i 1970’erne et stort og epokegørende spring frem” (:54)

Som repræsentant for de tekniske skoler er Møllers vurdering ikke overraskende. Med EFG blev skoledelene i erhvervsuddannelserne, fra at have været supplement til lærepladserne, til det bærende element i uddannelserne. Lærepladserne, der med EFG skiftede navn til praktikpladser, blev supplement til skolen.

I 1977 skulle lærlingene, som i EFG blev tituleret ”elever”, i maskinarbejderuddannelsen i løbet af de tre et halvt år uddannelsen varede, tilbringe 22 uger på teknisk skole og 124 uger i virksomheden, hvis de fulgte mesterlæren. Hvis de derimod blev maskinarbejdere efter EFG-systemet, skulle de tilbringe 86 uger på skolen og 77 uger i praktik, også i løbet af tre et halvt år (jf Sigurjonsson 2002 :58).

I forbindelse med vedtagelsen af EFG er det væsentligt at have opmærksomhed rettet mod øvrige strømninger i den uddannelsespolitiske debat. I 1973 fremlagde det såkaldte Højbyudvalg et udkast til folketingsbeslutning om udvidelse af undervisningspligten til 12 år. Udkastet brød med opdelingen af uddannelsessystemet i en boglig og en praktisk del (gymnasium og erhvervs/lærlingeuddannelse) og opererede med et fælles uddannelsessystem for alle, der både inkluderede boglige og praktiske fag²⁶. Forslaget åbnede dermed muligheden for overgange og kombinationer af de to dele. Tanken var desuden, inspireret af lignende bestræbelser i både Sverige og Norge, at give mulighed for et fælles højt uddannelsesmæssigt niveau. Modellen blev aldrig fremsat som lovforslag i folketinget, men blev med variationer gennemført i både Norge og Sverige. Erik Jørgen Hansen, der var medlem af Højbyudvalget, formulerer grunden til at forslaget aldrig kom videre således:

²⁶ I den forbindelse er det interessant at lovrevisionsudvalgets betænkning om de erhvervsfaglige uddannelser ifølge Betænkning 1112 indeholder følgende passus: ”Endelig fremhævede udvalget, at der var for ringe sammenhæng mellem uddannelsessystemet for 16-19 (20) årige (jf. Betænkning 1112 :407).

”Det nåede ikke ret langt. Knud Heinesen forklarer det i en bog fra 2000 med, at oliekrisen og et par andre småting kom i vejen. Men det var jo modvilligheden fra alle parter, som var problemet” (A4 26.7.04, Hansen 2002)

I Danmark har vi til forskel fra Sverige og Norge fortsat et to-strengt ungdomsuddannelsessystem, der sorterer eleverne direkte fra folkeskolen i en praktisk eller i en boglig retning, uden formelle overgange mellem disse to strenge. Indtil 1994 eksisterede en tilsvarende struktur i Norge, hvor der med Reform 94 blev gennemført et en-strengt ungdomsuddannelsessystem, der en gang for alle gjorde op med den *institutionaliserede* sortering af eleverne direkte i forlængelse af folkeskolen. Hvilket ikke er det samme som at den praktiske sortering kan være fortsat. Reformen var kun mulig, fordi det politiske flertal sad interessepositionernes højlydte protester overhørig og i realiteten dikterede reformen (Se Deichman-Sørensen 1999). I realiteten var der tale om et opgør med feltets struktur og ikke mindst feltets doxa, muliggjort af at den dominerende position gennemsatte sin vilje.

Forslaget om nedbrydning af det eksisterende uddannelsessystem og at erstatte det med en helt ny struktur, uafhængig af de historiske kampe, der har resulteret i det nuværende, blev sidst med brask og bram - og efterfølgende larmende tavshed fra feltets positioner - søsat af en af Ugebrevet A4 nedsat ”ekspertgruppe” (Ugebrevet A4 2003). Erik Jørgen Hansen, der også deltog i dette arbejde, siger om grunden til at gennemførelse af en enhedsungdomsuddannelse har lange udsigter, er at der eksisterer en interessekonflikt mellem gymnasiet, der altid har været styret af staten, og erhvervsuddannelserne, der har været styret af arbejdsgivere og fagforbund:

”Det ville være rart, hvis parterne droppede deres kamp om delingen af (uddannelses)markedet og tænkte mere overordnet på at får 90 procent af de unge gennem en ungdomsuddannelse i stedet for under 80%²⁷ i dag. Kun politikerne kan ændre de to parters prestige-kapløb, og den vilje ser ikke ud til at være der lige nu” (Ugebrevet A4 26.7.04)

Møller beskriver videre, hvordan diskussionen om EFG udviklede sig til en skyttegravskrig på alle niveauer, hvor man enten var for eller imod

²⁷ Ifølge Ugebrevet A4 11.10.04 er der sket en stigning i antallet af unge, der ikke gennemfører en kompetencegivende uddannelse efter folkeskolen, fra 20,5% i 2000 til 24,8% i 2002.

ordningen. De borgerlige partier ville bevare mesterlæren, mens den socialdemokratiske regering ville erstatte mesterlæren med EFG. De små håndværksprægede virksomheder ville bevare mesterlæren, som også Håndværksrådet i dag gerne så genindført. Dels fordi de anså at skoleperioderne var for lange og deres indhold irrelevant og tilsvarende at praktiktiden var for kort. Dels ønskede man, at uddannelserne skulle begynde i en virksomhed. Ikke mindst fordi rekrutteringen af lærlinge primært hidtil var sket, fordi der eksisterede et personligt kendskab mellem virksomhederne og de unge. Sidst fordi man fra de små virksomheders side ikke mente, at der var grund til at uddanne lærlinge med henblik på et fremtidigt arbejdsmarked, men at de skulle uddannes til at kunne indgå i virksomhedens aktuelle arbejdsopgaver. I industrien var der ikke den store interesse for at etablere praktikpladser og mange af virksomhederne var så specialiserede, at de ikke kunne godkendes som praktikpladser. I den forstand afspejlede striden forskelligheder i dansk erhvervsliv (jf. Møller 1991 :59-60)

Striden om EFG kontra mesterlærer fortsatte indtil 1990 med udgangspunkt i de allerede optegnede positioner, der i alliance med de politiske partier forhindrede en løsning på problemerne.

Kampen om EFG er måske det bedste eksempel på positionskampene i erhvervsuddannelsesfeltet og et eksempel på, hvordan forskellige rationaler strides om ”den gode erhvervsuddannelse”. Samtidig er det et eksempel på, hvordan partsinvolveringen direkte medfører begrænsninger i udviklingen af uddannelserne.

Den dominerende bureaukratiske position forfølger politiske ambitioner om lighed gennem uddannelse, forøgelse af de boglige elementer i uddannelserne og forlængelse af uddannelserne. Konkret sker det gennem en centralistisk detailstyring af EFG-uddannelserne, minutiøse læreplaner og timefordelingsnøgler. Den dominerede bureaukratiske position slår sig sammen med de dele af erhvervslivet, der vil hindre en reform af uddannelserne. Erhvervslivet er splittet mellem industrien og håndværket. De tekniske skoler stiller sig helt på EFG’s side, fordi det vil styrke deres position som omdrejningspunkt i uddannelserne. Lærerne på skolerne splittes derimod i fraktioner med udgangspunkt i en traditionel håndværksmæssig tilgang til uddannelserne og en traditionel skolemæssig tilgang til uddannelserne.

Praktikpladsproblemet

Et af de helt store praktiske problemer der stod i vejen for, at EFG kunne erstatte mesterlæren, var tilvejebringelsen af det fornødne antal praktikpladser.

I mesterlæren eksisterede der ikke et praktikpladsproblem, i og med lærlingeforholdet blev etableret i virksomheden og at lærlingen derfor blev ansat direkte i en praktikplads. Virksomhedernes og mestrenes modstand mod EFG udmøntede sig derfor blandt andet i at nægte at stille praktikpladser til rådighed for EFG-eleverne, der i denne situation kun kunne fortsætte deres uddannelse, hvis de overgik til mesterlære.

I den forstand sad virksomhederne med den lange ende i udviklingen af erhvervsuddannelserne. Et forhold der blandt andet resulterede i, at en bestemmelse om at EFG i 1982 skulle erstatte mesterlæren, blev trukket ud ved vedtagelsen af at gøre EFG permanent, således at de to systemer kunne eksistere sideløbende (jvf. Møller 1991 :59).

Antallet af praktikpladser har historisk været jævnt faldende. Møller (1991 :63) angiver, at der i 1970 var 120.000 praktikpladser og at det op gennem 1970'erne blev halveret. Det har ikke været muligt at verificere dette tal. Hverken gennem Undervisningsministeriet eller Danmarks Statistik: En oversigt fra 1973 over elever og studerende fordelt efter uddannelse viser, at der ved udgangen af 1973 var 72.498 i lærlinge og EFG uddannelse (Undervisningsministeriet 1976). Ifølge Danmarks Statistik (1970 :966) blev der i 1969 indgået 21.862 nye lærlingekontrakter. Selvom der givetvis har været frafald i løbet af de 4 år uddannelserne varede, tyder tallene alligevel på, at antallet af elever i lærlinge- og EFG uddannelse har været markant større end i dag.

Ifølge Undervisningsministeriets statistikbank er der i 2003 26.476 praktikpladser. Med andre ord er der sket et fald i antallet af praktikpladser på 64% (78% hvis vi følger Møllers tal) i løbet af godt 30 år. Alene fra 1998 faldt antallet af praktikpladser fra 34.112 til de nuværende 26.476. Det er sket i en periode hvor vekselluddannelsesprincippet, i det mindste i debatten, er blevet udråbt som erhvervsuddannelsernes omdrejningspunkt.

Til trods for at erhvervsuddannelserne er voldsomt reguleret, finder vi i dagens debat om praktikpladsernes kvalitet typer af diskussioner, der ikke har forandret sig grundlæggende siden 1860'erne.

For det første kan det konstateres, at virksomhederne bliver stadig mere specialiseret i specifikke dele af udøvelsen af et fag. Mange tømrerfirma-

er har specialiseret sig i isætning af vinduer eller opsætning af gipsvægge. Murerfirmaer kan have specialiseret sig i opsætning af porebeton eller fugning etc. Udviklingen, som er en konsekvens af en stigende økonomisk konkurrence virksomhederne imellem, er direkte årsag til, at færre virksomheder kan blive godkendt som praktikvirksomheder, fordi de ikke kan kvalificere eleverne bredt inden for faget. I den forstand er det virksomhedernes økonomiske situation der, i en vis forstand på samme måde som efter 1857, er årsag til at elever i erhvervsuddannelse ikke kan blive oplært i alle dele af faget. Indenfor flere områder, eksempelvis tømreruddannelsen, er der derfor givet mulighed for, at virksomhedsoplysningen kan foregå, spredt på flere virksomheder. At det ikke er et nyt fænomen, illustrerer undervisningsministeriets lovrevisionsudvalg, der nedsattes i 1967 og som fremsatte betænkning i 1971:

”Den stigende specialisering af virksomhederne ville tillige gøre det vanskeligt for den enkelte virksomhed at give en tilstrækkelig afrundet uddannelse. På den ene side dækkede nogle lærlingeuddannelser for stort et beskæftigelsesområde, således at uddannelsen i forbindelse med visse af de arbejdsfunktioner, den sigtede imod, var for omfattende, medens den i andre relationer burde være mere omfattende” (Betænkning 1112 :407).

Frem mod 1990 reformen

En væsentlig inspiration for 1990 reformen var den af daværende undervisningsminister Ritt Bjerregård bestilte uddannelsesredegørelse U90, der offentliggjordes i 1978 (Undervisningsministeriet 1978). Jeg vil ikke gå i detaljer med U90. Men et væsentlig element var, at uddannelse ikke alene skulle kvalificere til arbejdslivet, men at de i lige så høj grad skulle kvalificere til fritidslivet og samfundslivet. Der tales eksplicit om uddannelsessystemets opdragende funktioner, der eksemplificeres med udviklingen af specifikke personlighedstræk som holdning til samarbejde, holdninger til demokrati og til at der eksisterer politiske elementer i alle samfundsforhold. Yderligere pointeres det, at uddannelsessystemet aktivt skal overtage elementer af opdragelsen og socialisationen fra forældrene (U90 : 116, 122):

”Vi mener, at uddannelse må bygge på den erkendelse, at der sker en udvikling, som nødvendiggør, at børn og unge frigøres fra en række traditionelle forestillinger, som bl.a. også findes hos forældrene ../.. Faren ved, at skolen afholder sig fra at markere holdning til de centrale værdikonflikter i samfundet er ../.. at børn bliver helt socialiseret i forældrenes billede og bliver så kon-

forme at de ”låses fast”, så de har svært ved at orientere sig over for nye situationer og strømninger.” (U90 :124).

At det er besværligt, at diskutere hvilke værdier, uddannelsessystemet skal hvile på er ikke nyt, men det interessante i U90 er den eksplicite bestræbelse på, at børn og unge først og fremmest skal udvikles til samfundsborgere i et bestemt billede, **også** hvis det indebærer et brud med forældrenes normer og traditioner. Ovenstående findes i et kapitel med overskriften: ”Hvad vil vi med uddannelse? Mål og hensigter for 90’ernes uddannelsespolitik”. Det er karakteristisk for den uddannelsespolitiske diskussion, at spørgsmålet om hvad man **kan** med uddannelsessystemet, er fraværende som tilfældet også er det i dag (Koudahl 2004a).

Kritikken af U90 var fra flere sider voldsom og gjorde blandt andet opmærksom på den implicite normativitet i forhold til et samfundsmæssigt normalmenneske, der ligger i bunden af redegørelsen. Yderligere blev redegørelsen kritiseret for at interesseorganisationer fik for stor indflydelse, hvilket i realiteten resulterede i en tandløs og konsensusøgende redegørelse, der ikke adresserer de virkelige problematiske elementer i uddannelsernes praksis; at de sortere og dermed bidrager aktivt til opretholdelsen af samfundsmæssige uligheder, til trods for uddannelsespolitiske målsætninger som ”lighed gennem uddannelse”. I den forstand afspejler U90, at styrkeforholdet blandt feltets interessepositioner umuliggør grundlæggende forandringer af uddannelsessystemet.

I tråd med dette kritiseredes U90 for at forskningen blev holdt udenfor og for ikke at tage konkret fat på ulighedsdebatten men alene retorisk at udtrykke ønsket om øget lighed. Dermed kunne kritikken også rejses mod den implicite samfundsforståelse i U90, der byggede på en harmoniforståelse og undgik at tage stilling til de eksisterende interesse modsætninger og konflikter, der har drevet samfundsudviklingen. Yderligere rejstes en politiserende kritik med udgangspunkt i en kritik af det kapitalistiske system og uddannelsessystemets bidrag til den klasse mæssige reproduktion (se Bjerg mfl. 1978).

Med 1990 loven blev det gennem forlig mellem den borgerlige regering og socialdemokratiet vedtaget, at alle, der havde påbegyndt en erhvervsfaglig uddannelse, skulle have mulighed for at afslutte. Hvis ikke det kunne ske gennem praktik i virksomhed, skulle de tekniske skoler tilbyde ”prak-

tikpladskompenserende undervisning”, der i 1992 skiftede navn til ”skolepraktik”.

Virksomhederne protesterede gennem deres organisationer kraftigt mod ordningen, der de facto muliggjorde erhvervsuddannelse uden deres indflydelse. Med andre ord et brud med vekseluddannelsesprincippet. LO fremsatte i 1998 et forslag om at integrere skolepraktikken som obligatorisk element i erhvervsuddannelserne. Modellen var, at erhvervsuddannelserne skulle bestå af en kombination af skolebaseret uddannelse, virksomhedspraktik og værkstedsskole. Modellen, som genfindes i LO's forslag til en generel reform af skolesystemet (Ugebrevet A4 2003), havde til formål at fordele det eksisterende antal praktikpladser gennem tilføjelsen af værkstedsskoler, dels at lave bedre uddannelser i erkendelse af, at virksomhederne bliver stadig mere specialiserede og derfor ikke kan tilbyde praktikpladser med tilstrækkelig bredde i arbejdsopgaverne. Virksomhederne skulle finansiere ordningen, fordi de har det principielle ansvar for eksistensen af tilstrækkelige praktikpladser (LO 1998).

Forslaget er indtil videre aldrig blevet seriøst diskuteret. Dels ville en gennemførelse betyde, at virksomhederne mistede et væsentligt element i opretholdelse af deres position i feltet, fordi de måtte afgive kontrollen med praktikpladserne. Det gælder både antallet af praktikpladser og indholdet den samlede praktik. Dels ville virksomhederne ikke længere kunne anvende de næsten færdiguddannede elever til at udføre en svends arbejde til elevløn. Dels ville en sådan ordning styrke ministeriets position endnu mere, fordi ordningen ville skulle administreres herfra.

Reformen i 1990

Med reformen af erhvervsuddannelserne i 1990 bilægges striden om EFG, som ved løsningen af en gordisk knude. Der blev indført et enstrengt erhvervsuddannelsessystem men med to adgangsveje: Skolevejen og praktikvejen og en fælles skoleperiode på 20 uger, der lå i forlængelse af første praktik, henholdsvis første skoleperiode (20 uger), afhængig af adgangsvejen. Stadig med det forbehold at undervisningsministeren efter ansøgning kunne dispensere fra skoleperioden. Det var ved lovens ikrafttræden tilfældet for 80 fag, svarende til ca. hvert andet (jf. Møller :1991 :66). Kravet om fælles skoleperiode gjaldt ikke gælder elever der var over 18 år (Sigurjonsson 2002 :66).

Desuden indebar reformen, at der indførtes fri adgang til uddannelserne. Dog med den klausul, at ministeren efter indstilling fra Erhvervsuddannelsesrådet kunne begrænse adgangen, i relation til beskæftigelsessituationen indenfor det pågældende fag (Møller 1991 :66). Der bliver udbudt færre fag og fag med ringe tilslutning sammenlægges.

Didaktisk sker der en opdeling af skoleundervisningen i grundfag, områdefag, specialefag og valgfag, som også genfindes i Reform 2000. Der gives mulighed for afstigning og påstigning samt meritoverførsel og undervisningen på de tekniske skoler skal tilrettelægges således, at mulighederne for videreuddannelse bliver tydelige for eleverne (jf. Møller 1991 :69).

Taxameterfinansieringen af erhvervsuddannelserne.

Der er et forhold, der i forbindelse med 1990 reformen har fået afgørende indflydelse på de tekniske skolars arbejde, og som siden har været styrende for de principper og pejlemærker, de skal navigere efter. Det drejer sig om økonomi, om mål-og rammestyling. Den har haft afgørende indflydelse på muligheden for helhedsorientering i undervisningen og har samtidigt været direkte medvirkende til at skærpe kravene til traditionelle skolefærdigheder.

Netop helhedsorienteringen blev i 1990 reformen opfattet som et opgør med den traditionelle opsplnitning af uddannelserne i enkeltdele uden indbyrdes sammenhæng. Lærernes arbejde skulle være garant for det faglige indhold i uddannelserne og skulle sørge for en progression i undervisningen. Helhedsorienteringen var udtryk for et forsøg på at udvikle en egentlig erhvervspædagogik, der tog udgangspunkt i elevernes forudsætninger, der ofte var/er præget af at de er skoletrætte og at mange ikke er specielt bogligt orienterede (se også Aakrog 2003)²⁸.

De tekniske skoler blev i 1988 af daværende undervisningsminister Bertel Haarder udset til at være modelforsøg i en generel omlæggelse af den offentlige sektor. Initiativet blev med henvisning til oplødningen af den Sovjetiske planøkonomi igangsat under mottoet ”Perestrojka i den offentlige sektor” (jf. Uddannelse 8/88). Decentralisering var det drivende princip. Det blev udmøntet gennem indførelse af taxameterfinansieringen,

²⁸ Det rejser naturligvis spørgsmålet om, hvordan det kan være, at efter Reform 2000 skal erhvervsuddannelserne individualiseres og eliteorienteres? (jf. Mathiesen 2000, Koudahl 2004b).

der indebar at de tekniske skoler selv skulle sørge for deres egne økonomiske forhold. I den forstand er taxameterfinansieringen udtryk for decentralisering af beslutningskompetencen. Styringskompetencen forblev derimod centraliseret, fordi de tekniske skolars handlefrihed blev centralt reguleret, gennem den årlige statslige fastsættelse af taxametrets størrelse.

Styrelsesloven for de tekniske skoler overdrog store beføjelser til skolerens bestyrelser, men medførte samtidigt at skolerne fik det fulde ansvar for økonomien. Det økonomiske selvstyre indebar, at skolerne skulle til at drives på almindelige markedsvilkår og i den forbindelse blev der givet mulighed for, at skolerne kunne udbyde uddannelser og kurser til andre målgrupper end erhvervsuddannelseseleverne. Det betød, at økonomiske rationaler blev installeret som det helt centrale omdrejningspunkt for skolerens virksomhed og at pædagogikken blev underordnet økonomien.

Mathiesen udarbejdede for Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (det nuværende DEL) som allerede nævnt en dokumentationsrapport (Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse 1993), der peger på, at forholdet mellem økonomiske og pædagogiske prioriteringer i sig selv var årsag til, at det ikke var muligt at skabe den helhedsorientering i uddannelserne, som der efterspurgtes. Eksempelvis var undervisningen i de traditionelle skolegrundfag, i hvilke eleverne også dengang skulle til eksamen, adskilt fra den erhvervsfaglige undervisning. Ifølge dokumentationsprojektet (:97) angiver lærerne, at eksamenskravet i sig selv er en forhindring for at skabe helhedsorienteret undervisning, ikke mindst fordi eksamensopgaverne bliver formuleret centralt. Dette problem forøges naturligvis med antallet af krævede eksaminer.

I forhold til skoleledelsernes skemaplanlægning anføres det, at denne tilsyneladende skete med udgangspunkt i økonomiske rationalitetshensyn frem for at tilgodese mulighederne for tværfagligt, sammenhængende samarbejde (Mathiesen 2000a :42). Generelt konkluderes det, at skoleledelserne ikke har påtaget sig det pædagogiske ledelsesansvar, men at de alene helliger sig det økonomiske ansvar. Det betyder, at den pædagogiske tilrettelæggelse er op til den enkelte lærer, hvilket i sig selv er problematisk i forhold til ambitionen om helhedsorientering.

Taxameterfinansieringen har konsekvenser for skoleledelsens relationer til den enkelte elev: I og med at taxameteret følger den enkelte elev, har skolerne en interesse i at tiltrække de dygtige elever, der kan sikre tildeling af taxameter, hvilket i sig selv er et incitament til at organisere undervisningen på en måde, så de dygtige elever blive tiltrukket. Eksempelvis gennem

øget fokus på de traditionelle skolefag og på muligheden for studieforberedelse. Tilsvarende øges effektivitetspresset på lærerne og i den sammenhæng også presset på lærerne for at skubbe de elever, der ikke kan medvirke til udløsning af taxameter ud af uddannelserne (jf. Mathiesen 2000a :63). Yderligere kommer de tekniske skoler til at stå i et direkte økonomisk forhold til praktikvirksomhederne. Skolerne er nødt til at holde sig på god fod med virksomhederne, blandt andet ved at sortere blandt eleverne inden de kommer i praktik, så virksomhederne kun modtager elever der hurtigt kan gå ind og medvirke til virksomhedens indtjening²⁹. Skolernes mulighed for indtjening er afhængig af, at eleverne kan komme i praktik. Ellers kan de ikke gennemføre deres uddannelse. Efter stramningen i skolepraktikordningen i 2004 er dette forhold blevet endnu mere presserende.

Der er med andre ord et direkte modsætningsforhold mellem 1991-reformens fokus på helhedsorientering og fagintegration og af den centralt styrede uddelegering af decentral beslutningskompetence, der medvirker til at de bogligt svage elever sorteres fra og til at erhvervsuddannelserne i den forstand eliteorienteres.

²⁹ Dette forhold er fortsat eksisterende. Jeg har blandt andet tale med en afdelingsleder for automobilmekaniker uddannelsen på en teknisk skole (ikke en af de der indgår i undersøgelsen), der helt åbenlyst sagde, at grundforløbet bliver brugt til at sortere de elever fra, som han ikke ville være bekendt at sende i praktik på virksomhederne, netop fordi virksomhederne gerne skal have lyst til at tage endnu en elev. Midlet var at tæppetæppebombe eleverne med traditionel skoleundervisning, så de enten afbrød uddannelsen eller så de ikke kunne bestå de krævede eksaminer.

Kapitel 5. Reform 2000

I 2001 trådte den indtil videre sidste reform af erhvervsuddannelserne i kraft. I dette kapitel vil jeg med baggrund i konstruktionen af erhvervsuddannelsesfeltet prøve at forstå, hvad erhvervsuddannelser ifølge reformen skal, kan og må. Det vil ske gennem en analyse af følgende niveauer:

- Erhvervsuddannelsernes formål og struktur.
- Hvad begrundes Reform 2000?
- Hvordan forstås de unge i erhvervsuddannelserne?
- Hvordan tilrettelægges erhvervsuddannelserne efter Reform 2000?

Erhvervsuddannelsernes formål og struktur

I følge bekendtgørelse om lov om erhvervsuddannelser (Undervisningsministeriet 2004d) §1 har erhvervsuddannelserne i nævnte rækkefølge flere formål:

- De skal motivere unge til uddannelse og sikre at alle unge der ønsker en erhvervsuddannelse, får reelle muligheder herfor og for at vælge inden for en større flerhed af uddannelser.
- De skal give unge en uddannelse, der giver grundlag for deres fremtidige arbejdsliv.
- De skal bidrage til at udvikle de unges interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund og bidrage til deres personlige udvikling.
- De skal imødekomme arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige kompetencer og generelle kvalifikationer vurderet under hensyn til den erhvervsmæssige og samfundsmæssige udvikling, her under udviklinger i erhvervsstruktur, arbejdsmarkedsforhold, arbejdspladsorganisation og teknolog.
- Endelig skal det give de uddannelsessøgende grundlag for videreuddannelse.

Erhvervsuddannelserne har således meget brede og indbyrdes forskelligartede formål. De er planlagt for unge mellem 16 og 19 år, som en direkte forlængelse af folkeskolen med den afgørende forskel i forhold til andre ungdomsuddannelser, at de kvalificerer direkte til arbejdsmarkedet. Samtidig skal uddannelserne som andre ungdomsuddannelser, forberede eleverne til videre uddannelse. Sidst indeholder skal de indeholde alment dan-

nende elementer og de skal medvirke til at udvikle eleverne som deltagende samfundsborgere. Med andre ord skal erhvervsuddannelserne både være en faglig uddannelse, en studieforberegende uddannelse og en alment dannende ungdomsuddannelse.

Alle, der har opfyldt undervisningspligten efter folkeskoleloven, kan optages (jf. Undervisningsministeriet 2004d) §5. Dette fremgår af §6, hvor det hedder, at en skole indenfor de erhvervsuddannelser den udbyder har pligt til at optage alle, der ønsker det. Alternativt at medvirke til at de bliver optaget på en anden skole.

Adgangen til uddannelserne kan ske enten ved at eleven begynder sin uddannelse i en virksomhed, efter at have indgået en uddannelsesaftale med virksomheden, eller den kan ske ved at eleven begynder på en teknisk skole. Uddannelserne indledes med et grundforløb, der kan have en varighed på mellem 10 og 60 uger. Grundforløbene har som basisåret i EFG det overordnede formål at fungere som fleksible indledende dele af uddannelserne (jf. Undervisningsministeriet 2000b). Det primære formål er, at eleven skal blive afklaret i forhold til valg af fag. Desuden skal eleven under grundforløbet, på baggrund af en individuel kompetenceafklaring og i samarbejde med en kontaktlærer, udarbejde en individuel uddannelsesplan. Grundforløbene er organiseret i 7 erhvervsfaglige fællesindgange:

- Teknologi og kommunikation
- Bygge og anlæg
- Håndværk og teknik
- Fra jord til bord - hotel, køkken, levnedsmiddel og jordbrug
- Mekanik, transport og logistik
- Service
- Det merkantile område - handel, kontor og finans.

Undervisningen på grundforløbet skal tilrettelægges for den enkelte elev i overensstemmelse med den personlige uddannelsesplan. Det betyder, at erhvervsuddannelserne skal tilrettelægges individuelt for den enkelte elev, med udgangspunkt i dennes særlige behov og ønsker.

På grundforløbet udbydes dels obligatorisk undervisning i elementer, der hører til den indgang eleven har valgt, og i traditionelle skolefag med det formål at eleven kan kompetenceafklares i relation til udarbejdelsen af den personlige uddannelsesplan. Desuden indeholder grundforløbet en valgfri del, der sammen med den obligatoriske del skal give den enkelte elev mulighed for:

- At understøtte tilegnelsen af de almene og faglige kundskaber, som er nødvendige for at kunne fortsætte i hovedforløb.
- At orientere og afklare sig fortrinsvis om de uddannelser der eksisterer under den valgte erhvervsfaglige fællesindgang, inden de vælger hovedforløb.
- At kunne fordybe sig fagligt
- At kunne udvikle sig personligt
- At vælge fortsættelse i hovedforløb i en erhvervsuddannelse eller på 2. år i en erhvervsgymnasial uddannelse
- Endelig at tage fag på højere niveau end de obligatoriske for derved at udbygge studiekompetencen (jf. Undervisningsministeriet 2000b, §7)

Erhvervsuddannelsernes brede formål understreges af grundforløbets sammensætning, særligt hvad angår udviklingen af studiekompetencer og eventuel overgang til gymnasial uddannelse.

Efter at eleven har afsluttet grundforløbet, fortsættes uddannelsen i hovedforløbet. Dette kan have varierende længde, afhængig af det valgte fag, men kan ikke overstige 3 år og 6 måneder (jf. Undervisningsministeriet 2004d §11). I hovedforløbet veksler eleven mellem ophold i en praktikvirksomhed, alternativt skolepraktik, og ophold på den tekniske skole. Den konkrete udformning af vekseluddannelsen varierer fra fag til fag, både hvad angår varighed og placeringen af skoleperioderne og beslutes af de lokale faglige udvalg. Skoleundervisningen under hovedforløbet består af grundfag, områdefag og specialefag og fordeles på skoleophold under hensyn til:

- Sammenhæng mellem skoleundervisningen og praktikuddannelse, herunder faglige og pædagogiske hensyn til uddannelsen.
- Skolens mulighed for at tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til den optimale ressourceudnyttelse og de fastsatte uddannelsesmål
- Den fastsatte varighed af skoleundervisningen.

Som det fremgår, er det alene pædagogiske forhold og forhold omkring skolernes drift, der indgår som parametre i planlægningen af vekseluddannelsen i hovedforløbet. Virksomhedernes eventuelle behov er ikke nævnt. Uddannelsen kan, hvis det lokale faglige udvalg beslutter det, afsluttes med en faglig prøve eller en svendep prøve.

Eleven har under hovedforløbet mulighed for påbygning. Det vil sige, at eleven har mulighed for at modtage undervisning i studierettede fag,

med henblik på at supplere erhvervskompetencen med hel eller delvis studiekompetence eksempelvis i forhold til en akademiuddannelse, i forlængelse af det fag erhvervsuddannelsen kvalificerer til.

Elever, der vurderes ikke at have mulighed for at gennemføre et helt erhvervsuddannelsesforløb, kan afslutte uddannelsen med delkompetence efter 2 til 3 års uddannelse, inklusive grundforløbet. Delkompetenceforløb skal sikre mulighed for, at eleven bliver kvalificeret i forhold til arbejdsmarkedet og de skal på forhånd være beskrevet og tilrettelagt således, at eleven kan genoptage sin uddannelse på et senere tidspunkt.

Reform 2000 repræsenterer et radikalt brud med tidligere organiseringer af erhvervs- og lærlingeuddannelser, specielt hvad angår individualiseringen af uddannelserne med indførelse af elevens personlige uddannelsesplan.

Hvad begrundes Reform 2000?

I forlængelse af undervisningsministeriets redegørelse ”Uddannelse til alle” fra 1993 (Undervisningsministeriet 1993) gennemførtes UTA-forskningsprojektet, der havde fokus på de unge og uddannelsessystemet. I den endelige rapport (Andreasen mfl. 1997) opsamles projektets resultater og anbefalinger.

- Det konstateres, at de unges sociale baggrund har stor betydning for, om de gennemfører en ungdomsuddannelse efter folkeskolen, og det anbefales, at der sker en styrkelse sammenhængen mellem praktiske og teoretiske undervisningselementer i folkeskolen.
- Det konstateres, at studievejledningen i folkeskolen præges af vejledning til gymnasiale uddannelser, mens vejledningen til erhvervsuddannelserne først sker efter folkeskolens afslutning. Endnu et forhold, der har indflydelse på den faldende tilgang til erhvervsuddannelserne er, at de er uoverskuelige og det anbefales at adgangsvejen forenkles og at specialiseringen sker på et senere tidspunkt. I Betænkning 1112 om de grundlæggende erhvervsuddannelser (:406 - 407) opsummeredes en tilsvarende kritik af erhvervsuddannelserne som undervisningsministeriets lovrevisionsudvalg, der blev nedsat i 1967, altså 30 år tidligere, og som fremsatte i den endelige betænkning 612 fra 1971:

”Lærlingenes erhvervsvalg skete for tidligt, nemlig allerede ved læreforholdets indgåelse, hvor de ofte savnede en realistisk baggrund for valget. Der var desuden ikke i selve lærlingeuddannelserne indbygget nogen overgang til andre uddannelser under læretiden. De unge blev således allerede fra begyndelsen placeret i snævre uddannelses- og erhvervsmæssige rammer. Ordningen, hvorefter læreforholdet stiftes ved aftale med en læremester, ville tillige give en vilkårlig rekruttering af lærlingene.”

I Reform 2000 er dette indfriet gennem etablering af de syv brede indgange.

- Rapporten konstaterer, at når de unge først er kommet i gang med en ungdomsuddannelse, mindskes betydningen af social baggrund i forhold til chancen for at gennemføre uddannelsen. Men at det samtidig er de boglige færdigheder, der er afgørende. Derfor anbefales det, at der sker en bedre integration mellem praktisk og teoretisk undervisning i erhvervsuddannelserne. Den samme kritik kunne genfindes 30 år tidligere jf. betænkning 1112:

”Med hensyn til lærlingeuddannelsernes indhold blev det anført, at koordineringen mellem uddannelserne på virksomhederne og på skolerne ofte kunne være bedre, og at der i visse tilfælde synes at mangle en tilstrækkelig planlægning af og introduktion under oplæringen på virksomhederne”

- Videre anbefaler rapporten, at erhvervsuddannelserne gøres mere attraktive for dele af de unge, der nu søger en gymnasial uddannelse. Det skal ske gennem opprioritering af det boglige niveau i erhvervsuddannelserne.
- Rapporten konstaterer, at mere end hver fjerde, af de der afbryder en erhvervsuddannelse, begrundet det med, at der eksisterer et dårligt socialt miljø på uddannelsen³⁰.
- Rapporten peger på problemet med det to-strengede ungdomsuddannelsessystem, fordi det effektivt forhindrer overgange mellem de to strenge og forslår at der sker en åbning af uddannelserne mod hinanden, men at de to strenge opretholdes.
- Sidst fastslår rapporten at ungdomsuddannelsessystemet skal sikre, at de unge kommer i gang med aktiviteter i et fagligt og socialt stimulerende miljø, der kan skabe et fundament, der giver mulighed

³⁰ Spørgsmålet er om individualisering og modulisering af erhvervsuddannelserne er svaret på denne udfordring.

for personlig udvikling og et aktivt arbejdsliv. Herunder fortsat efter- og videreuddannelse.

Andre undersøgelser af erhvervsuddannelserne kritiserede dem for andre forhold:

- ”at rekrutteringsevnen i erhvervsuddannelserne - set i forhold til antallet af unge i en årgang - ikke er tilstrækkelig til at sikre erhvervenes fremtidige behov for arbejdskraft,
- at effektiviteten er for lav især på grund af et stort spild af omgængere og dropouts,
- at målsætningerne (Uddannelse Til Alle (95%) og videregående uddannelse til 50%) ikke nås hurtigt nok,
- og at de faglige uddannelsers internationale konkurrenceevne nok er høj; men ikke høj nok og ikke tilstrækkelig fremtidsorienteret”. (Christensen 2000 :12)³¹

I tillæg til AKF's kritikker af erhvervsuddannelserne peger Christensen på det aspekt, at erhvervsuddannelserne har problemer med rekrutteringen³². Antallet af unge, der vælger en erhvervsuddannelse, er ganske enkelt for lavt og erhvervsuddannelserne skal derfor tilrettelægges på en måde, så de kommer til at fremstå som attraktive for en del af de unge, der vælger at fortsætte i gymnasiet efter folkeskolen. Erhvervsuddannelserne skal med andre ord konkurrere direkte med de gymnasiale uddannelser om eleverne. I Reform 2000 er dette forsøgt realiseret med reglerne om påbygning, og et

³¹ Som det rutinemæssigt fremgår af Uddannelsesstyrelsens temahæfter: ”Afslutningsvis skal det bemærkes, at meninger og synspunkter i hæftet naturligvis står for forfatterens egen regning” (I dette tilfælde på side 6). I forordet, der er forfattet af Undervisningskonsulent for arbejdsmarkedsuddannelserne, Henrik Friediger, skriver han: ”Det er således, hvad man kunne kalde reformens idegrundlag, der her fremlægges” (:5). Christensens synspunkter og meninger kan derfor betragtes som en rimelig autoriseret udlægning af Ministeriets ide med Reform 2000

³² De seneste tal fra undervisningsministeriet viser, at der fra 1. november 2003 til 1. november 2004 er sket et fald i antallet af elever i erhvervsuddannelse på 1089 jf Undervisningsministeriet 2004e).

generelt større fokus på de studieforberedende elementer i erhvervsuddannelserne.

En yderligere begrundelse for Reform 2000 angår analyser af hvordan det arbejdsmarked, som erhvervsuddannelserne skal kvalificere til, tager sig ud. Disse konkluderer, at det fortsatte udviklingstempo i teknologi og i det konkrete arbejde, globalisering og en overgang til en ”vidensøkonomi” fordrer forandring af erhvervsuddannelserne.

- ”Mobilitetsevnen, forandringsberedskabet og selvstændigheden må øges.
- Evnen til at indgå i organisationstyper præget af internationalisering, vidensøkonomi og flad, dynamisk organisation må være til stede.
- Brede personlige kompetencer vil være lige så væsentlige som et højt specifikt fagligt niveau” (Christensen 2000 :12).

Det sidste punkt er specielt bemærkelsesværdigt, fordi det ligestiller erhvervsuddannelsernes udvikling af de faglige kvalifikationer med udvikling af elevernes brede personlige kompetencer. Christensen definerer senere i samme publikation kompetencer:

”Ved kompetencer vil vi forstå læringsmål, som egentlig er udviklingsmål for det enkelte menneske. Her går beskrivelse mere på personen og på det potentiale, som den lærende har og som gerne skal udvikles. Kompetencer er egenskaber, evner som udvikles, som ikke kan ”ses”, men som kommer til udtryk, når en person reagerer på en situation ../.. Med kompetence har vi blikket på personen - ind i personen!” (ibid :35)

Man kan ikke beskyldes Christensen at gå og luske med sine ideer. Erhvervsuddannelserne efter Reform 2000 **skal** helt ind og bearbejde den enkelte elevs personlighed. Det skal ske, uden at eleven er blevet spurgt om det er i orden, og dybest set uden at eleven bliver gjort opmærksom på, at det er det, der skal foregå. Gennem ligestillingen af de faglige kvalifikationer og de personlige kompetencer bliver elevens personlighed afgørende for, om han er i stand til at gennemføre sin uddannelse. Nogle af de kompetencer, der i reformen efterspørges hos eleven, udgøres eksempelvis af

”evnen til at tage ansvar” (ibid. :22), ”social kompetence” (ibid. :31) og evnen til at være ”sin egen didaktiker³³” (ibid. :40), det vil sige at

”../. det er den enkelte elevs opgave at udforme sin egen uddannelses- og forløbsplan inden for de rammer, der er givet for, at denne kan blive så individuel, som eleverne (**samt samfundet og virksomhederne**) udtrykker behov for det” (ibid. :43, mine fremhævelser).

Med andre ord skal eleven lade sin personlighed bearbejde. Ikke fordi han har udtrykt ønske om det, men fordi den skal passe til de ønsker, samfundet og virksomhederne har. Pædagogisk er der med reformen således tale om en speciel sammenblanding af reformpædagogisk gods³⁴ og moderne managementtænkning, med udgangspunkt i en opfattelse af mennesket som en ressource, i forlængelse af human capital-tænkningen³⁵, der skal forarbejdes for at blive det ”produkt”, der efterspørges.

Christensen sekunderes af en anden af Reform 2000’s fortalere, Albert Astrup Christensen, der skriver:

”Det er på den baggrund, at vi må analysere den igangværende udvikling, hvor videnssamfundet er blevet en del af vores hverdag, og hvor forandringerne er lige så grundlæggende og omfattende som dem, der skete i overgangen fra middelalderen til renæssancen. Der fordres fornyelse og omstilling i de mest grundlæggende forhold. I den måde, vi producerer på, hvor selve det, man sælger i dag, er den viden, som man kan lægge i et produkt, og det koncept, man kan lægge udenom, og i hele den måde, vi udveksler ting med hinanden på, ja hele vores værdigrundlag. Beherskelse af brede kompetencer som om-

³³ ”Eleven som didaktiker” er titlen på en anden af Uddannelsesstyrelsens publikationer i forbindelse med reformen, hvor der findes yderligere uddybninger (Andersen mfl. 2002)

³⁴ Rousseau formulerede bestræbelsen meget præcist for næsten 250 år siden: ”Lad Deres elev tro at han altid er den overlegne, og sørg for at det altid er Dem som er det. Der gives ingen så fuldkommen underkastelse som den der bevarer et skin af frihed; på den måde lægger man selve viljen i lænker. Det stakkels barn som ingenting ved, ingenting kan og ingenting kender, er han ikke ganske afhængig af Dem? Råder De ikke i alt hvad der angår barnet, over dets omgivelser? Står det ikke i Deres magt, at påvirke ham i den retning, De vil? Ligger hans arbejde, hans leg, hans glæder og hans sorger ikke alt sammen i Deres hånd, uden at barnet ved af det? Ganske vist skal det kun gøre hvad det selv vil, men det bør kun gøre det som De vil have det til at gøre. Barnet bør ikke tage et skridt som de ikke har forudset. Det bør ikke kunne åbne munden, uden at De ved hvad det vil sige”. (Rousseau 1962, 1762] :129-130)

³⁵ Se nedenfor

stillingsevne, ansvar og kreativitet hos medarbejderne bliver mere og mere nødvendige” (Ástrup Christensen 2001 :11) .

Begrebet om kompetence er i det hele taget besværligt at have med at gøre. Hvis begrebet bliver anvendt, som det her sker i Reform 2000, er der principielt tale om et uafgrænset begreb, fordi det omfatter alle menneskelige egenskaber og evner. I den forstand mister begrebet forklaringskraft. På den anden side er kompetencer noget, som alle vil have mere - og aldrig mindre af. Det gælder i særdeleshed for uddannelsesplanlæggere. I sin ubestemmelighed har begrebet om kompetence i den politiske og i mange sammenhænge også i den akademiske verden fået karakter af honor-ør-ord som alle parerer, eller som elevator-ord der kan løfte en argumentation op på et niveau, så de fleste synes det lyder fornuftigt.

Men det er samtidig et faktum, at begrebet bliver flittigt brugt i den uddannelsespolitiske debat og i begrundelser for reformer af forskellige dele af uddannelsessystemet. Og det i en grad, så det efterhånden har fortrængt kvalifikationsbegrebet. Samtidig er det uigennemskueligt, hvad der egentligt gemmer sig i begrebet. Henning Jørgensen diskuterer i en af de utallige publikationer fra uddannelsesstyrelsen, der er fulgt i kølvandet på Reform 2000, hvordan kompetencebegrebet kan anvendes konstruktivt, og hvordan det forholder sig til begrebet om kvalifikationer. Her når han frem til at:

”Kvalifikationer er at forstå som de kompetencer, der er påkrævede i arbejds-sammenhænge. De afledes altså af, at man skal udfylde en bestemt rolle i arbejdslivet ../.. Kompetencer udtrykker et individs potentialer i form af den samlede, tilegnede viden, forståelse, kunnen og færdigheder. Kompetencer er afledt af, hvad personen har lært fagligt og socialt, og det udtrykker hvad der kan aktiveres, ikke hvad der bliver brugt (Jørgensen 2001 :161-162).

Hvis vi følger Jørgensens ræsonnement kolliderer Christensen (og Reform 2000?) kompetencebegrebet ved at sammenblande ønsket til elevernes brede kompetenceudvikling i uddannelsessystemet med erhvervslivets specifikke kvalifikations behov i sammenhæng med de konkrete arbejdsopgaver. Derved bliver begrebet anvendt uafgrænset, og som sådan meningsløst. Et begreb der er alt, er ingenting.

Den frisatte, identitetsarbejdende ungdom

Den del af begrundelsen for Reform 2000, der især retter sig mod individualiseringen af uddannelserne, kan findes i særlig forståelse af "nutidens unge" er. Eksempler på denne forståelse findes som et gennemgående tema i undervisningsministeriets talrige publikationer i forbindelse med Reform 2000. Eksempelvis hedder det i publikationen "Uddannelse, læring og demokratisering":

"Individualiseringstendensen er især slået igennem i de yngre befolkningsgrupper. Unge orienterer sig anderledes end tidligere når de vælger job. De prioriterer selvstændighed, indflydelse, sjovt og kreativt arbejde mv. Modsat prioriteres høj løn lavt på ønskelisten" (Astrup Christensen 2001:16)

I tillæg til forestillingen om en ungdom, der foretager deres valg og fravalg på en lystbetonet måde, bliver de unge karakteriseret ved at være:

"gruppeorienterede unge individualister, der zapper..." (Matzon 1999)

I en publikation om elevens personlige uddannelsesplan hedder det at:

"Forandringerne er blevet hverdag, derfor må den unge så at sige skabe sig selv og sin forståelse af omverden hele tiden (Størner mfl. 2000 :50-52).

Ifølge denne tankegang sætter forandringerne de unges personlighed på alvorlige daglige prøvelser. Først og fremmest i forhold til at finde ud af hvem de selv er og hvordan de skal orientere sig i en flimrende verden. Herfra sluttes der til, at de unge adskiller sig fra alle tidligere generationer ved, at de er ganske optaget af deres identitetsarbejde. Det udtrykkes blandt andet således:

"Nutidens unge føler ikke, at de har et sikkert stæsted, der giver dem en fast identitet. De bruger megen energi og tid på at fundere over, hvem de er. Deres konstante søgen efter identitet afspejler sig også i deres valg af uddannelse. *De vælger uddannelse efter dens potentialer til at give dem en identitet - snarere end efter dens faglige indhold. Det skaber nye udfordringer for uddannelsesinstitutionerne*" (Simonsen 2000a, mine fremhævelser)³⁶

³⁶ Tilsvarende formuleringer af Simonsen kan genfindes i regeringens ungdomsudvalgs publikationer. Eksempelvis hedder det i en status- og perspektiveringsrapport fra 2000 at:

I denne forståelse underlægges store dele af livets forhold, heriblandt uddannelsesvalget, et arbejde på at skabe sig en fast identitet. Det faglige indhold i uddannelserne underordnes de elementer, der kan befordre dette identitetsarbejde. Med dette udgangspunkt er det oplagt, at de udfordringer der stilles til uddannelsesinstitutionerne er at tilpasse sig de unge, der er potentielle elever og studerende. Uddannelsesinstitutionerne skal indrette deres arbejde, således at de unge bliver mødt med et løfte om, at deres eget personlige identitetsarbejde står i centrum for uddannelsens indhold og tilrettelæggelse. Simonsen fortsætter i samme artikel med en karakteristik af de unge, som angiveligt baserer sig på frustrationer over de unge som de opleves blandt lærere ved ungdomsuddannelser, uden at hun dog viser hvorfra hun henter sin empiri:

”Unge vil ikke lære udenad, de nægter at tilegne sig de nødvendige redskaber. Unge kan ikke koncentrere sig mere end ganske kort tid, de forlanger at blive motiverede. Unge hopper fra det ene til det andet, interesser fastholdes ikke. Unge sætter spørgsmålstegn ved alt, de accepterer ikke andres argumenter. Unge er slet ikke indstillet på at noget kan tage tid eller være svært, så gider de ikke. Unge vil fanges af det de præsenteres for, det skal være personligt vedkommende. Unge vil ikke kritiseres, korrigeres, belæres, de vil være verdensmestre fra starten. Og det er rigtig nok alt sammen.....” (Simonsen 2000a)

Simonsen mener, at når de unge fremstår som beskrevet skyldes det, som hun skriver, at moderne mennesker tendentielt og ideologisk er frigjort fra sted, stand, slægt, religion og til dels også fra køn. Derfor er det et uomgængeligt krav, at den enkelte skaber sig selv og skaber sin personlige identitet. Traditionen eksisterer ikke længere som en mulighed for at opleve sig selv som del af et fællesskab, for eksempel med udgangspunkt i forældrenes uddannelse og job³⁷.

”Fællesnævneren er *identitetsarbejde*, det konstante identitetsarbejde som er unges vilkår i dag på en måde som voksne ofte har svært ved at acceptere. For unge er identitetsprocessen vigtigere end alt andet. (Simonsen 2000b :47)

³⁷ Spørgsmålet er i hvilken grad det overhovedet er rigtigt. I Andreasen mfl. 1997, hvor den sociale reproduktion i uddannelsesvalget pointeres, skriver forfatterne om de unges uddannelsesvalg:

”Fra undersøgelsen ses det, at forældrene er dem de ungen rådfører sig mest med, når de skal vælge uddannelse efter grundskolen. Seks ud af ti angiver deres mor som den vigtigste samtalepartner, når der vælges. Far nævnes af 50%” (Andreasen mfl. 1997 :36)

Med baggrund i Thomas Ziehes samtidsdiagnose, som han især fremstillede den i Ziehe (1983), argumenterer Simonsen for, at dette er en ny historisk tilstand, der på den ene side frisætter det enkelte menneske, men samtidig individuelt kan opleves som meget belastende, fordi ansvaret for hvordan livet skal forme sig bliver et individuelt anliggende. Oven i de unges oplevelsen af at skulle tage ansvar for om, det projekt som tilværelsen opleves som, skal lykkes eller ej, identificerer Simonsen vores samfund som præget af omskiftelighed og usikkerhed om, hvad fremtiden vil bringe. Denne cocktail har konsekvenser for uddannelsesinstitutionernes arbejde:

”Usikkerheden om, hvad fremtiden vil bringe, kan ikke imødegås med stabilitet, men derimod ved åbenhed og fleksibilitet - og mon ikke det lige præcis er det, unge på deres egen måde kæmper for at sætte igennem ude i ungdomsuddannelserne” (Simonsen 2000a).

Ifølge Simonsen har de unge gennemskuet, at den måde som uddannelsesinstitutionerne fungerer på, er ude af trit med den virkelighed som de skal eksistere i. Derfor obstruerer de unge de antikverede uddannelsesinstitutioner:

”Trods massive forsøg nægter de [unge] at tage ansvar for den læring, som de oplever bliver påduttet dem af et uddannelsessystem, de ikke oplever er på omgangshøjde med den verden, de ser sig omgivet af” (Simonsen 2000a).

Hun konkluderer, at en nødvendig samfundskvalifikation er at ”kunne orienterer sig i en flimrende verden”. Derfor må uddannelsesinstitutionerne anerkende, at svaret på ustabiliteten er evnen til at kunne ”zappe”.

”Måske er den relevante form for stabilitet at kunne håndtere ustabiliteten” (Simonsen 2000a).

Som konsekvens af denne analyse må lærerne forandre deres måde at udføre deres arbejde på. Ifølge Simonsen ønsker de unge noget i denne stil af læreren:

Her pointeres netop traditionen og den familiære sammenhæng, som afgørende i uddannelsesvalget.

”Giv mig noget, der er svaret på det, jeg behøver. Jeg ved ikke hvad det er jeg behøver, men jeg accepterer ikke andre målestokke end, om jeg synes det føles rigtigt. Din autoritet som lærer accepterer jeg kun, hvis det du kommer med, er det der fascinerer mig og giver mig noget. Samtidig har jeg meget brug for at det kunne være sådan - jeg er ked af, at det meste af det, jeg bliver præsenteret for, er så kedeligt, ikke lige det, jeg havde tænkt mig. Jeg har også brug for at du interesserer dig for mig - det er en forudsætning for, at vi kan have et virkeligt inspirerende læringsforløb sammen” (Simonsen 2000a).

I denne forståelse bliver lærerens rolle i højere grad at kunne indgå i et relationsarbejde sammen med den enkelte elev end at kunne formidle de faglige færdigheder han/hun har haft som den primære drivkraft i arbejdet. Der tale om en følelsesmæssig intimisering af relationerne mellem lærer og elev.

For Simonsen er uddannelsesvalget for unge baseret på deres egen fortolkning af, i hvor høj grad en given uddannelse kan bidrage til det pågående identitetsarbejde. De unge er karakteriseret ved at have gennemskuet uddannelsesinstitutionerne og det forældede fundament, de fungerer på. Det, der af lærerne opleves som obstruktion af uddannelsesinstitutionernes arbejde, er for de unge et forsøg på at få uddannelsesinstitutionerne til at komme på omgangshøjde med det omgivende samfund. Konsekvensen af Simonsens overvejelser er, at uddannelsesinstitutionerne må forandre sig, så de bliver i stand til at tiltrække de identitetsarbejdende unge. I forlængelse af hendes argument indebærer det, at form og indhold i undervisningen må forandres således, at det opleves subjektivt meningsfuldt for den enkelte unge.

Jeg er imidlertid af den opfattelse, at det teoretiske udgangspunkt hos Thomas Ziehe, som Simonsen og i den forstand også ministeriet, lægger til grund for argumentationen, ikke bliver fortolket i overensstemmelse med forlægget, hvilket i sig selv stiller spørgsmål om rækkevidden af de analyser som der præsenteres³⁸.

³⁸ Jeg har forsøgt at eftergå Simonsens empiriske grundlag for karakteristikken af ”unge”. Det ser ud til, at den stammer fra en interviewundersøgelse blandt 96 unge på forskellige ungdomsuddannelser, højskoler og udenfor arbejde, alle fra det storkøbenhavnske område (Simonsen 1993a, b, 1994) samt en undersøgelse blandt studerende på RUC (Simonsen mfl. 1998). Desuden henvises til forskellige undersøgelser gennemført i regi af Center for ungdomsforskning men på en sådan måde, at det ikke er muligt at checke baggrundsmaterialet. Ofte henvises til konstruerede cases (se fx. Illeris mfl. 2002).

Ziehe (1983)³⁹ mener, gennem at sammenligne ungdommen i begyndelsen af 1980'erne med de oplevelser han selv har haft som ung i 1950'erne, at nutidens ungdom kan karakteriseres som frisat fra tradition og kultur. Denne frisættelse indebærer på den ene side en mulighed for at bryde med snærende sociale og kulturelle bånd. På den anden side efterlader den enkelte uden den sikkerhed og forudsigelighed der lå i traditionen og den trerede kultur, hvorfor de unges identitetsarbejde bliver en påtrængende proces, som den enkelte hele tiden må forholde sig til. Det betyder videre, at der på den ene side åbnes mulighed for nye og anderledes organisationsformer, men samtidig at der på den anden side åbnes mulighed for, at de unges identitetsdannelse eksproprieres, blandt andet gennem den påvirkning medierne øver. Ziehe (1989) uddyber mere konkret, hvad denne udvikling betyder for skolens arbejde og samspillet med de unges identitetsdannelse. Her argumenterer han for, at skolen skal være det sted, hvor eleverne konfronteres med, hvad han benævner "den gode anderledeshed". Skolen skal i følge Ziehe, for at kunne bidrage til de unges alsidige personlige udvikling og for at undgå, at de unges identitet dannes i en egocentrisk sammenhæng, være det kontrafaktiske rum, hvori de unge bliver udfordret og dannet. Det vil sige, at skolen netop ikke skal forlænge og udstrække det der allerede er oppe i tiden, men forsøge at få eleverne til at forstå, hvordan, de i anerkendelse af og i udveksling med andre, kan gøre sig selv til det de gerne vil blive (jvf. Ziehe 1989 :150). Ziehe fastholder med andre ord skolen som en institution ikke alene for uddannelse og elevernes selvdannelse, men som en institution for dannelse. Og han fastholder, at til trods for det tab af autoritet som vidensmonopol som skolen har gennemgået, at det ikke er nok at åbne skolen for realiteten. Tværtimod skal skolen fastholde en modstandsdygtighed overfor realiteten, gennem en selvbevidst udformning af det han benævner: Skolen som en "prøve-realtet". Skolen skal selvbevidst udforme sin egen nødvendige kunstighed, fordi:

"At lære er også noget kunstigt" (Ziehe 1989 :54).

Når det handler om det der skal læres, lærestoffet, argumenterer Ziehe (1998) videre for, at det netop ikke skal blive en kopi af virkeligheden, men

³⁹ For anvendelsen af Ziehes argumenter, se (Koudahl 2004b).

at det skal vurderes på baggrund af dets nyhedsværdi i forhold til elevernes ”kognitive landkort” og at undervisningen skal indlejres i sociale former, der reguleres af regler og netop ikke af den enkeltes hverdagsvaner. Hvis det er tilfældet mister undervisningen sin ”gode anderledeshed” og bliver trivialiserende for eleverne. Videre fastholder Ziehe, at lærernes rolle defineres med udgangspunkt i det faglige indhold. Som Ziehe siger:

”En udelukkende-pædagog er næsten ikke til at holde ud....” (Ziehe 1998 :87).

Med andre ord, når reformen og dens fortalere henter deres inspiration til en forståelse af de frisatte unge og de betingelser, der eksisterer for relationen mellem de unge og uddannelserne hos Ziehe, er der tale om en skævrinding af hans pointer, hvor alene diagnosen af de unge som frisatte og identitetssøgende får plads. Den ”gode anderledeshed” eksisterer ganske enkelt ikke i reformen. Der findes ingen ambitioner i reformen om, at lade skolen fremstå som andet end en forlængelse af den realitet, som de unge selv fortolker sig ind i. Det betyder, at i den udstrækning erhvervsuddannelserne kommer til at virke som foreskrevet i reformen, vil de gennem deres arbejde komme til at gøre netop det, som Ziehe advarer imod, nemlig at invitere de samfundsmæssige kræfter, der truer med at ekspropriere identitetsdannelsen, blandt andet formidlet gennem medier mv., ind som omdrejningspunktet for de tekniske skolars arbejde.

Som det fremgår af gennemgangen af argumenterne for Reform 2000, er det min opfattelse, at den i høj grad er udtryk for en følgagtighed over for aktuelle uddannelsespolitiske diskurser, som den finder en stor grad af legitimitet og umiddelbar genkendelighed i, gennem henvisning til begreber der ikke er videre veldefinerede, men som signalerer progressivitet og muligheder for individuel udfoldelse.

Videre er det spørgsmålet om hvilken legitimitet, den forestilling om de unge som kulturelt frisatte og hårdt identitetsarbejdende, der lanceres som baggrund for reformen, kan tilskrives. Det teoretiske forlæg som denne opfattelse bygger på bliver systematisk skævrede, gennem udelukkelse af alt det, der hos Ziehe peger i retning af at uddannelserne skal præsenterer sig med omdrejningspunkt om ”den gode anderledeshed”.

For det forskningsmæssig synspunkt er det ikke opgaven at verificere de snusfornuftige kategorier som de unges opførsel for den ældre generation repræsenterer. Og slet ikke at fungere som grundlag for uddannelsesplanlægning. Problemet med karakteristikken af den moderne ungdom er

at den har en tendens til at udviske alle strukturelle og individuelle forskelle, som klasse, køn, etnicitet, tidligere skoleerfaringer og livsform. Og det er netop disse kategorier, der må tillægges betydning, når der tænkes og planlægges uddannelse:

”Frisættelse og individualisering bliver jo ikke bare forstået som moderne vilkår, man kan mærke som ”tidsånd”. Den ”skrider” og bliver forklarende diagnose for den enkelte unge. Men de kulturelt frisatte unge er jo også kvinder og mænd med forskellig familiebaggrund, forudgående uddannelse og er idet hele taget disponeret i meget forskellige retninger, der næppe alle giver rygvind til den refleksive og individualiserede planlægning, som kunderne i f.eks. erhvervsuddannelsesbutikken formodes at være kompetente til” (jf. Koudahl, Larsen og Ploug 2003).

Et af problemerne er at den individualisering af erhvervsuddannelserne, der finder sin begrundelse i mangelfuldt og overfladisk begreb om ”de unge”, på sin egen paradoksale facon kommer til at gøre alle elever ens. De er nemlig alle individualister og hvis det alligevel ikke er tilfældet, skal erhvervsuddannelserne medvirke til, at de bliver det: Den personlige uddannelsesplan, undervisningen og eksaminationen i traditionelle skolefag, grundforløbet, kontaktlærerordningen, refleksionen over egne stærke og svage sider, selvevalueringen og forberedelse til livslang læring er ikke et tilbud til eleverne. Det er *krav*, som eleverne ikke kan undslippe (jf. Koudahl 2004b).

Arven fra teorierne om Human Capital

Man kan retorisk stille sig spørgsmålet: For hvis skyld reformeres uddannelserne? Som jeg har vist ovenfor, henvises der i den officielle retorik især til en særlig karakteristik af nutidens unge og til et behov for introduktion af nye pædagogikker. Men når alt kommer til alt har erhvervsuddannelserne til opgave at servicere arbejdsmarkedet med den arbejdskraft, det til enhver tid efterspørger. Uddannelsernes praktiske formål er således at optimere den kommende arbejdskraft, så den kan indgå som lønsom produktiv kapacitet. Christensens citat ovenfor (Christensen 2000 :43) er tydeligt, i den forstand at individualiseringen af erhvervsuddannelserne skal ske i den udstrækning ”samfundet og virksomhederne” har behov for det.

Det kan forstås med baggrund i endnu en forestilling om verdens beskaffenhed, der kan genfindes som argument for erhvervsuddannelsesre-

formen og i øvrigt for det meste uddannelsesplanlægning. Denne er sammenfattet i teorien om human capital. Udgangspunktet for teorien er, at der eksisterer en snæver sammenhæng mellem uddannelse og økonomisk vækst.

Når økonomer taler om human capital, refererer de til det forhold, at mennesker kan investere i uddannelse og derved øge deres fremtidige indkomst. Dermed har de mulighed for at forbruge mere til gavn for den samfundsmæssige økonomiske vækst. Den anden side af teorierne angår det forhold, at en veluddannet arbejdskraft er mere produktiv end en dårligt uddannet arbejdskraft.

En af de første til at formulere teorien om human capital var økonomen Theodore Shultz, der i 1979 sammen med Arthur Lewis for arbejdet med human capital fik Nobelsprisen i økonomi. Med baggrund i den teknologiske udvikling og væksten i servicesektorerne efter 2. verdenskrig, fremsatte Schultz den ide, at det ikke længere var tilstrækkeligt at regne med de 3 produktionsfaktorer; kapital, jord og arbejde. I en produktion der i stigende grad er afhængig af veluddannet arbejdskraft skal uddannelse ikke længere ses som forbrug, men som en investering i mennesket. Hvis målet er økonomisk vækst, er investeringer i uddannelse midlet. Fra et individsynspunkt er investeringer i uddannelse ligeledes den bedste. De vil kunne hæve forrentningen af deres investeringer i form af højere lønninger og samtidig vil investeringerne gøre dem til kapitalejere, der vil være i stand til at investere for et samfundsmæssigt økonomisk bedste (jf. Leksikon for det 21. århundrede/uddannelse).

Teorierne er omstridte blandt økonomer. Ifølge Hansen (2002) angår kritikken blandt andet forestillingen om, at uddannelse i sig selv øger et menneskes produktive kapacitet. Argumentet er, at uddannelsessystemet først og fremmest er en sorteringsmekanisme, der virker på baggrund af menneskers medfødte eller tillærte egenskaber. Dette giver arbejdsgiverne mulighed for at ansætte de personer, der er mest produktive. Men det er ikke uddannelsessystemet skyld, at de er mere produktive. Deres produktivitet er afhængig af evner og egenskaber, de har uafhængigt af, om de er uddannet eller ej (jf. Bourdieu 1991).

Tilhængere af human capital teorien argumenterer imidlertid for, at det empirisk kan eftervises, at lande med højt uddannelsesniveau også har den største økonomiske velstand. I den forbindelse hævder skeptikere, at det er en monokausal slutning, der overser, at der lige så vel kan være tale om at denne sammenhæng eksisterer på grund af politiske eller organisatoriske

forhold, der udmærket kan være etableret på et tidligere historisk tidspunkt, men hvis virkninger først kan aflæses i dag. Sammenhængen mellem uddannelsesniveau og økonomisk velstand har derfor ikke nødvendigvis noget at gøre med nutidige indsatser i forhold til øget uddannelse.

Til trods for den stående uenighed om teorierne holdbarhed, er det er faktum, at de gennem tiden har haft og at de stadig har enorm gennemslagskraft i national og international uddannelses- og økonomisk politik. Nationalt og internationalt fremstår de stadig som den helt grundlæggende politiske forståelse i samspelet mellem individ og samfund i uddannelsesmæssig og økonomisk henseende.

Den internationale valutafond, IMF, anbefaler stadig øget uddannelse, som middel for u-lande til at skabe økonomisk vækst til trods for at mangeårig investering i uddannelse ikke har formået at løfte u-landenes økonomiske situation (Koudahl 1997).

Også EU kommissionen tager udgangspunkt i human capital teorierne i hvidbogen om livslang læring og sætter lighedstegn mellem uddannelse og mulighederne for at indgå i ”læringssamfundets” arbejdsmarked (European Commission 2002 :3). I en publikation der specifikt følger op på erhvervsuddannelserne i relation til Lissabon-topmødet i 2000 slås det strategiske mål fast, nemlig:

”at blive den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi i hele verden, en økonomi der kan skabe en holdbar økonomisk vækst med flere og bedre job og større social samhørighed” (Europa kommissionen 2002 :7)

- og videre at:

”../.. investeringer pr. indbygger i menneskelige ressourcer bør øges betydeligt hvert år [og] at den europæiske økonomis fremtid i meget høj grad er afhængig af de europæiske borgeres færdigheder, og at det er nødvendigt at ajourføre disse færdigheder løbende, hvilket er et karakteristisk træk ved det vidensbaserede samfund” (ibid :20)

Blandt de mest markante eksempler på anvendelsen af human capital teorien er de økonomiske vismænds halvårsrapporter. Her finder vi udsagn som:

”Uddannelse er en investering i fremtidig velstand ” (Det økonomiske råd 2003 :115)

”En alternativ metode til at beregne afkastet af uddannelserne er at bruge registerbaserede beregninger af livsindkomster som mål for gevinsterne ved at gennemføre uddannelse ../.. Forskellen i nettolivsindkomsten er udtryk for det gennemsnitlige afkast af uddannelserne. Indkomsterne hen over livet bruges herefter til at beregne **interne renter** for de forskellige uddannelser” (Det økonomiske råd 2003 :151, mine fremhævelser)

Der er næppe tvivl om, at det fra et privatøkonomisk synspunkt i de fleste tilfælde kan betale sig at investere i uddannelse, alene af den grund at der eksisterer en sammenhæng mellem uddannelses- og lønniveau. Om end den ikke er entydig. Men der hvor human capital teorien viser sin svaghed, i en sådan grad at man må stille spørgsmålstegn ved grundlaget for de økonomiske vismænds beregninger, er når de som grundlag for deres beregninger af uddannelses afkast lægger følgende:

”gevinsten ved at fuldføre en uddannelse bliver opgjort ved at vurdere, hvor meget ekstra produktion en uddannet person bidrage med i forhold til en person uden uddannelse. **Denne ekstra produktion er antaget at kunne måles ved lønforskellen mellem de to personer**” (Det økonomiske råd 2003 :142, mine fremhævelser)

Konsekvensen af en sådan beregning er, at hvis der eksempelvis vedtages en generel lønforhøjelse til alle akademikere på 25%, vil det med et slag forøge den økonomiske gevinst ved investering i uddannelse. Omvendt vil en generel sænkning af lønniveauet for akademikere mindske den samfundsøkonomiske gevinst ved uddannelse.

I øvrigt vil mange sikkert argumentere for, at øgede lønninger til de offentlige ansatte med de længste uddannelser ikke er en samfundsmæssig gevinst, men at det snarere er en samfundsmæssig byrde (jf Hansen 2002 :38).

Alligevel eksisterer der en udbredt **tro** på human capital teorien. Og altså også i Reform 2000. En konsekvens af troen på humancapital teorien er, at uddannelserne udstrækkes både i længden og i dybden. Kravet om elevens personlige involvering i erhvervsuddannelserne, der i reformen forstås som ”udvikling af de personlige kompetencer”, er et udtryk for den sidste tendens.

Uddannelsesniveaue i Danmark har været generelt stigende gennem mange år. Det gælder på alle niveauer. Undervisningspligten i folkeskolen er udvidet fra 7 til 9 år. I 1950 gik 5% af en ungdomsårgang videre på gymnasium efter folkeskolen. I 2000 var det 53%, der gik i gang med en gymnasial uddannelse efter folkeskolen, og tallet er fortsat stigende. I 1950

gennemførte 5% af en ungdomsårgang en videregående uddannelse. I 2000 var det ca. 50% (jf Pedersen 2004). Stigningen er sket i en periode, hvor jobfunktioner, det tidligere var muligt at bestride uden uddannelse, også er blevet omfattet af uddannelse. Kravet om formelle kvalifikationer er samtidig steget, således at jobfunktioner der tidligere krævede ét uddannelsesniveau, nu kræver et endnu højere uddannelsesniveau. I den forstand er uddannelsessystemet også udstrakt i bredden. Det er opløftende, at også de økonomiske vismænd er opmærksomme på problematikken, når de skriver:

”Der er ingen tvivl om, at en stor gruppe unge har fået det sværere og sværere i de seneste årtier i takt med at kravene til formelle kvalifikationer er øget. Der er stort set ingen uddannelsesmuligheder for denne gruppe efter folkeskolen. Problemerne må forventes at stige i fremtiden i takt med globaliseringen og den øgede efterspørgsel efter formelle kvalifikationer” (Det økonomiske råd 2003 :12)

Det er til gengæld temmelig nedslående, at nøjagtig samme formulering genfindes på side 244-245 i rapporten under afsnittet ”Anbefalinger” uden kommentarer eller tilføjelser (Se også Koudahl 2004a).

Vismændene peger her på er, at det generelt stigende uddannelsesniveau i sig selv medvirker til at udstøde nogle gruppe i samfundsmæssig sammenhæng, fordi de ikke får muligheden for at gennemføre en og efterfølgende får mulighed for at etablere sig på arbejdsmarkedet. Uddannelsessystemets vækst, der i sig selv har medført et øget krav til formelle kvalifikationer erhvervet gennem investering i uddannelse, har den konsekvens at nogle befolkningsgrupper samfundsmæssigt marginaliseres. Vismændene er i denne sammenhæng inkonsistente, når de det ene sted skriver at uddannelse er investering i fremtidig velstand og det andet sted i samme rapport konstaterer at uddannelse direkte medvirker til marginalisering af store og voksende samfundsgrupper.

På den baggrund kan man spørge sig om, den eksplosive vækst i uddannelsessystemet er ønskelig eller ej. Også i et samfundsmæssigt perspektiv: Er det ønskeligt, at store befolkningsgrupper der ikke har en uddannelse og som derfor har svært ved at ved at få fodfæste på arbejdsmarkedet (se Socialforskningsinstituttet 2002), ikke gives mulighed for at bidrage til samfundøkonomien, fordi de ikke kan få sig et arbejde, men at de i stedet bliver en samfundsmæssig økonomisk byrde, fordi de skal modtage over-

førselsindkomst i en eller anden form. For en økonomisk betragtning kunne det pege i retning af, at uddannelsessystemet har udviklet sig til at operere relativt uafhængigt af økonomien.

Margaret Archer har analyseret uddannelsessystemernes historiske fremvækst i Frankrig og England. På den baggrund mener hun, at uddannelsessystemets vækst kan forstås i 3 faser (jf. Archer, 1979, 1982 :3-64)

”Take-off fasen”, hvor initiativer hos grupper i samfundet, i det konkrete tilfælde kirken, der i en strid om forkyndelsen af den rette tro, på eget initiativ og i egen interesse etablerer skoler med henblik på uddannelse af præster. Hendes konkrete eksempel er kampen mellem den katolske og den protestantiske fortolkning af kristendommen i midten af 1500-årene. I social forstand er det en magtkamp om retten til definition af religiøs ortodoksi og den udkæmpes gennem udbredelse af skoler og indrullering af elever. Det drivende princip betegner hun som ”competitive conflict”. Det er et ikke-statsligt uddannelsessystem, der på macro-niveau har indflydelse ved at tiltrække elever gennem etableringen af en ny position i det sociale rum. På micro-niveau giver uddannelsessystemet agenter muligheden for en ny erfarings- og orienteringshorisont. De kan respondere på den objektive eksistens af uddannelse ”on a take it or leave it basis”, som hun formulerer det. I denne fase er det uddannelsessystemets udbud, der driver udviklingen frem. I og med uddannelse omfatter et relativt lille antal mennesker, kalder hun responsen for ”atomistic primary action”.

I ”Growth-fasen” bliver uddannelsessystemet gradvist underlagt statslig kontrol og styring. Forhandling erstatter interessestridighederne som den drivende kraft i den fortsatte udvikling. Gennem lovgivning sker der en stærkere formalisering og regulering mellem gennemførelse af uddannelse og mulighederne deltagelse i arbejdslivet (jf. Bourdieu & Boltanski 1975). På macro-niveauet får uddannelsessystemet altså en samfundsmæssig regulerende funktion. På micro-niveauet er én blandt mange konsekvenser, at mennesker med lignende livsbetingelser søger de samme typer uddannelse. Uddannelsessystemet får dermed både den kvalificerende og den sorterende funktion i forhold til de samfundsmæssige tilgængelige positioner. Et væsentligt grundlag for den moderne sociale reproduktion er hermed en realitet. Den drivende kraft i uddannelsessystemet fortsatte udbredelse bliver efterspørgsel efter kvalificeret arbejdskraft og kvalifikationer erhvervet gennem uddannelse. I politisk sammenhæng bliver uddannelsessystemet genstand for manipulation i forfølgelse af politiske mål for den samfundsmæssige udvikling og stratifikation, for reservation af privile-

gier og distribution af magt og afmagt. Uddannelsestiden udstrækkes til at omfatte en stadig større del af det enkelte menneskes (leve)tid og der lægges større vægt på, at uddannelsessystemet også skal varetage opdragelses- og socialiseringsfunktioner med udgangspunkt i en forestilling om et ”samfundsmæssigt individ”.

Den fase vi i følge Archer befinder i os nu, kalder hun for ”Inflation-fasen”. Uddannelsessystemet er udbredt til at omfatte alle samfundsmæssige institutioner og funktioner. Der er udviklet et fintmasket net, der spindes ud over alle i samfundet og som omfatter stadig flere dele af den enkeltes liv. Kvalitativt er det mere rettet mod udviklingen af den ”rette samfundsborger”. Uddannelsessystemet lever i stadig større udstrækning sit eget liv.

”This more than anything else witnesses to the system having a life of its own – produced by human interaction but escaping its control in a Frankenstein fashion” (Archer 1982: 43)

Uddannelsessystemet definerer i stadig større udstrækning arten og mængden af den viden, der er nødvendig for at kunne besætte samfundsmæssige positioner på alle niveauer. En konsekvens er, at selvom forældre og børn måske ikke ønsker mere og mere uddannelse, stiger kravet om mere uddannelse fra generation til generation. Betydningen på micro-niveauet peger entydigt i en retning: Mere uddannelse. Uddannelsessystemet vil fortolke den stigende søgning som et udtryk for et ønske i befolkningen om mere uddannelse, selvom det oprindeligt var uddannelsessystemet selv, der skabte behovet for mere uddannelse.

”../.. my argument is *that the actual nature of educational expansion was something which nobody wanted and was in no sense necessary*” (Archer 1982 :54)

Uddannelse er ikke længere et tilbud om kvalificering. Det er en samfundsmæssig tvang man ikke kan undslå sig.

Erhvervsuddannelsernes udvikling hvad angår det stigende fokus på traditionelle skolekundskaber, der historisk har betydet, at en stadig større del af uddannelserne tilbringes i skolemæssige sammenhænge, kan ikke henføres til, at man bliver en bedre håndværker af den megen skoleundervisning. Med udgangspunkt i Archers analyse kan den forstås som et resultat af uddannelsesinflationen.

Reform 2000's fokus på de personlige kompetencer radikaliserer udviklingen yderligere. Med Jonas Frykmans (1998) analyse af udviklingen af det svenske skolevæsen, kan man forstå reformen som udtryk for den generelle tendens, at uddannelsessystemet gradvis er ved at forlade sin oprindelige intention om, at eleverne skal bliver til "noget" og at det nærmer sig en position, hvor det handler om, at eleverne skal uddannes til at blive til "nogen" (ibid. :178). Uddannelsessystemet påtager sig i stadig stigende omfang opgaven at gennemsætte en samfundsmæssig norm for et moderne "normal menneske", der er fleksibelt, omstillingsparat og i stand til at indgå i livslange læringsforløb, hvor det tager ansvar for egen læring.

Det stigende frafald i erhvervsuddannelserne efter Reform 2000 kunne tyde på, at sorteringen blandt eleverne med udgangspunkt i deres personlige kompetencer virker marginaliserende på grupper, der tidligere kunne gennemføre en erhvervsuddannelse, der havde fokus på de faglige kvalifikationer.

Om studieforbereelse i Reform 2000⁴⁰.

I dette afsnit vil jeg diskutere ambitionen om, at erhvervsuddannelserne gennem grundfagsundervisningen skal fungere som studieforbereende ungdomsuddannelser. Jeg har været omkring spørgsmålet i forbindelse med diskussionen af begrundelserne for individualisering af uddannelserne, men i dette afsnit vil jeg koncentrere mig om den specifikke undervisning i de traditionelle skolefag, der i praksis er de, der skal indfri kravet om studieforbereelse.

Ifølge loven om erhvervsuddannelse skal

§15 "De enkelte uddannelser skal **som ungdomsuddannelser** søges tilrettelagt med en betydelig bredde, herunder i arbejdsområde og funktion, med henblik på at kunne opfylde skiftende kvalifikationsbehov på arbejdsmarkedet og at kunne **give grundlag for videreuddannelse, herunder videregående uddannelse**"

§26 "Grundfag omfatter praktisk og teoretisk undervisning, der bidrager til at give erhvervsuddannelserne faglig bredde. **Samtidig har grundfagene til**

⁴⁰ Afsnittet referer, hvor intet andet er nævnt på bekendtgørelsen om grundfag i erhvervsuddannelserne (Undervisningsministeriet 2001, 2004), samt på Bekendtgørelserne om de respektive fag Undervisningsministeriet 2000b, 2001b, 2001c, 2004b, 2004c.)

formål at opfylde krav til ungdomsuddannelserne, herunder med hensyn til at fremme den personlige udvikling, at bidrage til studiekompetence og at give en forståelse af samfundet og dets udvikling” (Undervisningsministeriet 2004)

Grundfagsundervisningen i erhvervsuddannelserne omfatter fag, der knytter sig direkte til det fag, som eleven er under uddannelse i og fag der ligger i forlængelse af folkeskolens fagrække.

Jeg vil først ganske kort gennemgå de fagorienterede grundfag der knytter sig til de fag, der indgår i min undersøgelse (figur)⁴¹.

Grundfagene er udvalgt med henblik på at kunne supplere undervisningen i de konkrete fag, eleverne er i uddannelse til. Det er dog ikke helt gennemskueligt, hvilke kriterier der har ligget til grund for udvælgelsen af grundfagene, ligesom det ikke er gennemskueligt, hvorfor nogle arbejdsopgaver er trukket ud af den faglige undervisning og gjort til et grundfag.

Tømrer	Stil, form og farve (1 uge) Produktudvikling, produktion og service (1 uge) Materialeforståelse (1/2 til 2 uger) Iværksætteri og innovation (1 til 3 uger)
Klejnsmed	Materialeforståelse (1/2 til 2 uger) Produktudvikling, produktion og service(1 uge)
VVS	Produktudvikling, Produktion og service (1/2 uge) Iværksætteri og innovation (2 uger) Arbejds miljø (1 uge) Informationsteknologi (2 uger) Miljø (2 uger)
Mediegrafiker	Design (2 uger) Reklame(1 uge) Salg og service
Datafagtekniker	Informationsteknologi (6 uger)
IT-supporter	Informationsteknologi (4 uger)

Eksempelvis er grundfaget ”materialeforståelse” temmelig vilkårligt udvalgt som grundfag. Det kunne ligge som en integreret del af den faglige undervisning. Når det eksisterer som grundfag er det samtidig bemærkelsesværdigt, at VVS-eleverne ikke skal have undervisning i materialeforståelse, som eleverne i de øvrige håndværksfag skal. Ligeledes

er det svært at se begrundelsen for, at kun tømrer- og VVS-elever skal have undervisning i at etablere egen virksomhed, mens det ikke gælder de øvrige

⁴¹ I bilag 5 findes en detaljeret gennemgang af de fagrettede grundfag.

fag. Til gengæld skal de som de eneste håndværksfag have undervisning i informationsteknologi.

Faget informationsteknologi har en særlig placering i grundfagsrækken. På den ene side er det et ikke-fagrettet grundfag for VVS-erne, mens det for datafagteknikere og IT-supportere er en integreret del af den faglige uddannelse. Jeg vil ikke gå videre ind i denne diskussion, men koncentrere mig og grundfagsundervisningen i de traditionelle skolefag.

Undervejs i arbejdet med afhandlingen er der sket en revision af den grundfagsbekendtgørelse, der blev vedtaget sammen med Reform 2000. Den gennemgående tendens i revisionen er, at betoningen af det skolastiske element, der var meget fremtrædende i de forrige bekendtgørelse, er blevet erstattet med et fokus på det fag, som eleverne er under uddannelse i. Grundfagsundervisningen skal efter den nye bekendtgørelse have udgangspunkt i problemstillinger, der knytter sig til faget, og den skal sigte på undervisningen i grundfagene kvalificerer eleverne i forhold til deres fag. Der er sket en forenkling af reglerne, der giver mulighed for at lærere og elever kan udfolde deres egen kreativitet i forhold til projektarbejder og arbejde med valgfrie emner. Desuden er kravene om skriftlige eksaminer i de fleste tilfælde gledet ud.

Ændringerne illustreres ved, at hvor der i den forrige grundfagsbekendtgørelse fandtes en formålsparagraf, der var en gentagelse af lovens § 26, er bekendtgørelse nu rent beskrivende:

Grundfagsundervisningen er beskrevet i bilag 1-26 (fagbilagene) til denne bekendtgørelse. Stk. 2. Grundfag i uddannelsernes grundforløb og hovedforløb fremgår af bekendtgørelsen om grundforløb (Undervisningsministeriet 2000b) og de enkelte uddannelsesbekendtgørelser”

I den forrige bekendtgørelse betonedes traditionelle skolefærdigheder og de meget detaljerede krav til skriftlige og mundtlige arbejder. Generelt var det betonet at skolerne skulle tilrettelægge og gennemføre undervisningen:

”../.. på en sådan måde, at alsidige udtryksformer, herunder skriftlige og mundtlige, styrkes mest muligt i alle fag” (Undervisningsministeriet 2000, §2.2).

Denne bestemmelse er gledet helt ud af den nye bekendtgørelse. Revisionen af bekendtgørelsen er en imødekommelse af den massive kritik af grundfagsundervisningen, der fremkom efter reformens vedtagelse. Jeg har

	Tømrer	Klejn- smed	VVS	Medie- grafiker	Data- fag.	IT-supp
Matematik (F, 2 uger)	•		•			
Samfundsfag (F, 2 uger)	•	•	•	•		
Fremmedsprog (F, 2-4 uger)	•	•	•			
Fremmedsprog (E, 2 uger)				•		•
Fremmedsprog (D, 2 uger)					•	
Dansk (F, 2 uger)		•	•	•	•	•
Naturfag (F,2uger)		•	•			
Informationstek- nologi (E, 2 uger)			•			•
Informationstek- nologi (D,2 uger)					•	

tidligere været inde på kritikken, der især angik det forhold at grundfagsundervisningen i sig selv var årsag til frafald, blandt elever der havde valgt erhvervsuddannelsen for at slippe for folkeskolens fagforståelse. Dels gik kritikken på, at undervisningen levede sit eget liv efter sin egen logik ved siden af uddannelserne øvrige dele.

Grundfagsundervisningen i de traditionelle skolefag udbydes på niveau F, svarende til folkeskolens afgangsprøve, til niveau C, svarende til det gymnasiale niveau C. Skolen har mulighed for at udstede merit til elever, der har gennemgået undervisningen på det obligatoriske eller på højere niveau. Ændringerne af bekendtgørelsen angår som nævnt de pædagogiske og didaktiske elementer af grundfagsundervisningen. I relation til de faglige uddannelser, der indgår i min undersøgelse, er grundfagsrækken den samme. Skemaet giver en oversigt over hvilke grundfag der er obligatoriske for eleverne der indgår i min undersøgelse:

De faglige udvalg kan i samarbejde med ministeriet vælge at lade andre end disse obligatoriske grundfag indgå i undervisningen.

Undervisningen skal tilrettelægges så den så vidt det er muligt kan ske i sammenhæng med områdefag og specialefag. Samtidig skal den tilrettelægges på en måde, der giver mulighed for, at der kan ske en bedømmelse og tildes en karakter til eleven.

- For matematik er der både mundtlig og skriftlig eksamen med bedømmelse efter 13 skalaen.
- Fremmedsprog afsluttes med mundtlig eksamen med udgangspunkt i elevens arbejde med et valgfrit emne.
- Dansk afsluttes med skriftlig eksamen med udgangspunkt i elevens portefolio, der består af skriftlige arbejder eleven har udarbejdet i undervisningen og en mundtlig eksamen med udgangspunkt i ektemporal tekst. Der gives karakter efter 13 skalaen.
- Informationsteknologi afsluttes for datafagteknikere og IT-supportere med en mundtlig eksamen, der har udgangspunkt i et af to dokumenterede arbejder elever har gennemført i undervisning. Karakter efter 13 skalaen. For VVS-elever er der ingen eksamen efter faget.
- Samfundsfag skal løbende dokumenteres gennem undervisningen. Denne dokumentation er udgangspunkt for en mundtlig eksamen, der bedømmes efter 13- skalaen.

Perspektivering og diskussion af de studieforberedende elementer in erhvervsuddannelserne.

Denne korte gennemgang af grundfagsundervisningen på de involverede fag rejser forskellige spørgsmål.

- Dels spørgsmålet om integration mellem grundfagsundervisningen og den øvrige undervisning på de tekniske skoler
- Dels spørgsmålet om forholdet mellem de tid der er afsat til grundfagsundervisningen og de mål den skal indfri.
- Dels spørgsmålet om undervisningens niveau i forhold til at indfri ambitionen om erhvervsuddannelsen som en studieforberedende ungdomsuddannelse.

Integrationen af grundfagsundervisningen i den øvrige undervisning

Under mit empiriske arbejde på de tekniske skoler har jeg blandt andet observeret engelskundervisningen på en af de skoler, der indgår i undersøgelsen.

Det følgende er mine observationsnoter fra engelskundervisning af tømrerelever på 3. uddannelsesår. Observationerne blev foretaget på årsdagen for terrorangrebet på World Trade Center i New York. Der var således mulighed for at tilrettelægge undervisning med et højt aktualitetsniveau og en umiddelbar mulighed for at eleverne kunne involveres i en samtale. Eksempelvis om hvad de foretog sig, da angrebet fandt sted, hvad de mener om krigen mod terror etc. Men det skete ikke. Angrebet og dets konsekvenser blev ikke nævnt en eneste gang i løbet af undervisningen.

Kvindelig lærer. Døren til gangen står åben under hele undervisningen.

Observationsstart kl. 8.40

- 16 drenge, 1 pige. Enkeltmandsborde opstillet i 4 rækker med 4-5 borde i hver.
- Holdet har fået udleveret en tekst på en A4-side om ”Technology”. Teksten handler i meget kort form om den teknologiske udvikling fra de tidligste tider til nutidens integrerede kredsløb. Den er af ca. 1 sides længde, i dårlig kopi (man kan ikke se hvad billederne forestiller). Og den er ret svær. Umiddelbart vil jeg vurdere den til over 9. klasses niveau
- Da jeg ankommer, er holdet under lærers ledelse i gang med at skrive på tavlen, hvad de kommer til at tænke på når de hører ordet technology. Kommunikationen foregår på engelsk. Læreren spørger og indimellem svarer elever af sig selv, men de fleste gange kun når de bliver spurgt direkte.
- Læreren opdeler uden elevernes indblanding Technology i 4 grupper:
- Communication, Transport, Equipment for work, Domestic technology, hvilket viser sig at være sådan som teksten selv opdeler begrebet.
- Læreren taler engelsk, i hele sætninger, som samtale. Eleverne svarer med enkelte ord på engelsk, sætninger på dansk.

- Elev spørger: "Skal vi skrive det her ned". Lærer svare: "Det må I selv om".
- Lærer minder om, at teksten "er langt over niveau F" og "vi bruger den ikke til eksamen".

- Efterfølgende samtale med læreren viser, at der er store niveauforskelle blandt eleverne og at nogle skal op på højere niveau end F, hvorfor hun også må tilgodese dem

- **8.45** Lærer siger, at elever skal læse teksten. De må gerne gøre det 2 og 2. Alle går i gang - alene - og fortsætter alene. Lærer forlader klassen, og vender kort efter tilbage med, hvad hun betegner som, nogle "små søde spørgsmål" til teksten. Spørgsmål deles ud.
- **8.50** Det ser ud som om eleverne læser teksten.
- Morten (yndlingselev?) vender sig hurtigt mod de nærmeste og spørger om han skal hjælpe – afvises.
- Henning, som jeg sidder ved siden af, prøver ikke at læse. Sidder bare hen.
- **Ca. 8.55:** "Skal vi ikke snart have en rygepause"? Formodentlig har de været i gang ca. 1 time nu.
- **8.58** Der er 6-7 der laver noget andet end at læse.

- Det viser sig, at der er 3-4 der har fået merit i engelsk og i stedet laver arbejdstegninger. Efterfølgende forklarer læreren, at de skal være til stede på skolen og da holdene skal fyldes op, sidder de her i engelsktimen. Specielt en af disse er meget optaget af tegneriet og henter blandt andet bøger og materialer undervejs.

- Lærer siger: "Nu spørger i endelig. Den er jo svær". Ingen spørger!
- Læreren opsøger et par af de elever der sidder forrest – og mig. Hun virker lidt utilpas ved situationen. Og fortæller mig om det meget ujævne niveau. Som den dårligste elev, der sidder lige ved siden af mig, ikke kan undgå at høre (Henning).

- Efterfølgende taler jeg med hende om individualisering, som hun mener, er umulig med den måde undervisningen er arrangeret på. Hun har nok ret. På den anden side har hun selv tilrettelagt undervisningen....

- Elever rejser sig og henter vand. Nogle går og kommer tilbage.
- **9.05** Elever læser stadig. Nogle læser på opgavearket.
- Flere elever vil have pause. (Der er først pause kl. 9.45 – 10.15).
- **9.10** Lærer går rundt. Checker. Taler hviskende. Henvender sig ikke til Henning (fælles forståelse?).
- Endnu en lærer stikker hovedet ind: Det er nummer 3 i løbet af timen. Lærer forlader lokalet sammen med den anden lærer og kommer kort efter tilbage.
- Første spørgsmål fra elev (Mikkel): Hvordan siger man ”misbruge”? Lærer svare, at det kommer an på..... Finder frem til det. At misbruge teknologien: ”Misuse the technology”.
- **9.15** Mere støj. Tydeligt at der er behov for pause. Eleverne vender sig og taler om alt muligt i grupper. Opfører sig efter devisen: Man skal grine for at holde det ud. Fyrer jokes og sjove bemærkninger af.....
- Læreren til en elev der er færdig: ”Der er lige nogle der ikke er færdige endnu så
- **9.23** Rygerne forlader klassen, selvbestaltet pause. Siver....Der er 7 elever tilbage i klassen. De resterende elever sludrer med læreren om sommerferie, en har en mølle etc.....
- **9.25** Al samtale er nu på dansk. Mikkel og Henning begynder på konstruktionstegningerne.
- **9.35** Lærer opsøger mig igen: Om jeg vil tale med hende (eller en faglærer). Henning tegner ivrigt. Får hjælp af Mikkel.
- **9.38** Lærer (retorisk....): ”Er vi der nu.....”?
- Siger noget om hvad der skal ske nu (Kan ikke huske hvad).

- Siger: ”Vi tager lige” og peger på den første elev (Morten) Slår over i engelsk.
- Morten læser. Lærer opmuntrer. Morten hakker sig igennem oversættelse. Kender ikke ”development” der står i gloselisten. Glemmer det 2 gange efter hinanden.
- Næste elev (bag Morten). Samme procedurer. Har svært ved oversættelsen.

<ul style="list-style-type: none"> • Min tanke: Med dette tempo kan hun umuligt nå alle.

- Springer til Klaus (Bryder rækkefølgen, der ville have indebåret at Henning skulle til. Han er ordblind og kan ikke et ord engelsk). Klaus læser hakkende et kort tekststykke - med god udtale. Lærer: ”Vil du prøve at se om du kan oversætte”. Det går nogenlunde. Teksten er svær og ikke konkret relevant.
- Lærer nummer 4 kigger ind og spørger henvendt til lærer, uden hensyn til hvad der foregår: ”Har du pause eller hvad”.....
- Mikkel læser og oversætter. Er god til det.
- **9.50 PAUSE.**
- **10.15** I gang igen.
- Samme procedurer som før pause. Tekststykkerne bliver kortere og kortere. I alt 4 elever kommer til efter pausen, hvilket giver 7 i alt.
- Lærer: ”Let’s look at your questions”
- Stiller spørgsmålene i rækkefølge. Reformulerer dem. De dygtige elever svarer godt. Lærer refererer hele tiden til spørgsmålenes nummer
- **10.30** Lærer taler mest (engelsk). Spørger til elevernes holdning til den teknologiske udvikling. Intonerer en diskussion om moral og etik. Kun Mikkel deltager. Udvikler sig en samtale mellem lærer og Mikkel. Lærer forsøger at inddrage andre. Mislykkes.
- **10.33** Går videre til næste spørgsmål, ”Domestic tools”, hvorved det, der kunne blive en diskussion, fuser ud
- Forsøger at puste gang i en diskussion om kvinders udearbejde. Relevansen for tømrereleverne er til at overse...Lidt om markedet for ”domestic tools”.

- **10.38** Spørgsmål 6: Lægger op til en diskussion om fordele og ulemper ved den teknologiske udvikling.
- 4 elever kommer med bidrag. 1 med mange (Mikkel) de andre med ganske få.

- Diskussionen kunne rettes mod betydningen for tømrerfaget..... Sker ikke.

- **10.42** Lærer stopper og skifter til at tale dansk:
- Information vedr. eksamen. Særligt om ”selvvalgt emne”.
- Skriver på tavlen eksamens bestanddele: Præsentation af eget emne, kendt tekst, ukendt materiale.

- Skal klares på 20 min. inkl. votering, hvilket efterlader 15 min. til eksamen. Dette er vel symbolic ultraviolence.....

- Opfordrer eleverne til at lære deres præsentation af eget emne udenad. Fraråder emner som ”fodbold”. Siger at der skal være noget at diskutere. Der skal være mulighed for personlig stillingtagen og vurdering.
- Spørgsmål fra elev om rapportens længde. Svævende svar. Lærer gør opmærksom på forskelligt niveau.
- ”Til næste gang skal I have fundet et emne”.
- **10.50** Undervisning slutter. Observationsnoter slut.

Samlet vurdering:

- Der efter lærerens informationer kun afsat omkring 20 timer til engelskundervisning på de 5 uger eleverne er inde i denne skoleperiode. Der er 14 dage til de næste 3 engelsktimer. Det er organisatorisk langt fra optimalt. En organisering hvor engelsktimerne var samlet sammen, ville være at foretrække. Dette ville give mulighed for at skabe et samlet forløb, hvilket på den anden side ville kræve at læreren ændrede sine metoder ganske meget.
- Undervisningen i engelsk har tydeligvis ikke den store status hos eleverne. En måde at højne denne ville være at samle forløbet. På

den anden side kunne der blive tale om noget af en ørkenvandring, hvis engelskundervisningen for eleverne bare er noget, der skal overstås.

- Undervisningen er præget af manglende aktualitet og relevans: Hvis formålet er, at eleverne skal blive i stand til at formulere sig mundtligt, kan man lige så godt tale om terrorangrebene den 11. september 2001. Teksten om teknologi er for svær, den har ikke appel til tømrere og de ansatser til brede diskussioner, der ligger i teksten, fordrer at eleverne har forberedt sig og at de gider denne type diskussion. Min vurdering er, at det er meget tvivlsomt om det er tilfældet.
- Undervisningen lægger hovedet ikke op til at der skal kunne differentieres. Dette skyldes dels måden timerne er fordelt på, dels den måde selve undervisningen foregår på.
- Det er uheldigt og ikke motiverende for eleverne, at nogle af eleverne – formodentligt de dygtigste - sidder med og laver konstruktionstegninger. Noget de andre selv hellere vil lave. Det opfordrer de andre til ikke at tage engelskundervisningen alvorligt. De elever med dårlige skoleerfaringer får med denne undervisning formodentligt bekræftet, at man i skolen ikke kan lære noget.
- Den måde eksamen er lagt op på opfordrer til at eleverne lærer deres eget oplæg udenad. Og de vil formodentligt ikke lære ret meget andet.

Integrationen af grundfag, områdefag og specialefag.

Der er ingen grund til at hævde, at engelskundervisningen, som jeg observerede, er repræsentativ for, den grundfagsundervisning der foregår på de tekniske skoler. Men den illustrerer nogle af de problemer, der knytter sig til grundfagsundervisningen i de traditionelle skolefag i erhvervsuddannelserne.

Engelskundervisningen lever sit helt eget liv ved siden af den øvrige undervisning. Undervisningen i områdefag og specialefag retter sig direkte mod elevernes uddannelse. For eleverne betyder det, at den umiddelbart opleves som integreret i deres uddannelse. Der findes en gensidig umiddelbar relevans. Med den nye bekendtgørelse skal også grundfagsundervisningen i skolefag have udgangspunkt i de faglige problemstillinger, som eleverne i øvrigt arbejder med, hvilket er et stort fremskridt. Men det afgø-

rende problem er, at den type undervisning jeg observerede retter sig imod en symbolsk beherskelse af sproget, mens den øvrige undervisning retter sig mod en praktisk beherskelse. Den integration, der lægges op til i den nye bekendtgørelse, tager ikke fat på dette grundlæggende spørgsmål. Engelskundervisningen retter sig, trods en emnemæssig ændring stadig mod den symbolske beherskelse, der skal bedømmes og som der skal gives karakter for til eksamen. Hvis grundfagsundervisningen i de traditionelle skolefag skal lykkes, må der ske en praktisk integration med område- og specialefag.

Bredo (2002) har undersøgt matematikundervisningen på erhvervsuddannelserne. Han kommer frem til, at elevernes tilgang til faget handler om deres **dannelse** i langt højere grad end det kommer an på deres tidligere **uddannelse**. Pointen er, at eleven måler relevansen af undervisningen i forhold til i hvor høj grad det kan besvare spørgsmålet: ”Hvad skal jeg bruge det her til”? Samme konklusion kommer Aakrog (2002, 2003) som nævnt frem til i en undersøgelse af elevernes oplevelse af sammenhæng mellem skole- og praktikdele. Hendes konklusion er, at eleverne måler skoleundervisningens relevans i forhold til, i hvilken grad de kan anvende, det de lærer på skolen, når de er i virksomheden. Vellykket skoleundervisning indebærer derfor, at den må være direkte orienteret mod virksomhedens praksis. Konsekvensen er, at også tværfaglig skoleundervisning må orienteres mod virksomheden og elevens praktiske omgang med arbejdet, for at blive oplevet som relevant.

Ifølge Bredos undersøgelse er der dog forskelle blandt eleverne, således at de der er begyndt erhvervsuddannelsen mindre end 5 år efter afslutningen af folkeskolen er mest kritiske over for matematikundervisningen, mens de der er begyndt senere end 5 år efter afslutningen er mere positive over for den mere abstrakte matematikundervisning.

Aakrog påpeger, at elevernes uddannelsesniveau, inden de begynder erhvervsuddannelsen, har betydning for deres oplevelse af skoleundervisningens relevans. De elever, der har gennemført en gymnasial uddannelse før erhvervsuddannelsen, har ikke har samme modstand mod abstrakt tilrettelagt undervisning, som andre elever har det.

Bredo efterviser sine resultater i en undersøgelse af elevernes eksamensresultat. Konklusionen er, at eleverne er meget bedre til at løse de matematikopgaver, der har udgangspunkt i konkrete faglige problemstillinger, end de er til at løse de opgaver, der er formuleret abstrakt matematisk. Samtidig

viser en gennemgang af eksamensopgaverne, at langt de fleste er formuleret uden at have udgangspunkt i en konkret problemstilling. Samlet peger hans analyse i retning af et behov for større differentieringsmuligheder i undervisningen og i eksamenspraksis og en tilnærmelse af grundfagsundervisningen til elevens fag.

I mange erhvervsuddannelser har matematikundervisningen en relevans for elevernes fag. I tømrerfaget skal man kunne regne og beregne vinkler og afstande. Andre lignende relationer mellem skolefaglige kvalifikationer og uddannelsens fag kunne nævnes. Men spørgsmålet er, hvordan eleverne kan opleve en direkte relevans af sprogundervisningen. Bekendtgørelsen om fremmesprog er ikke videre behjælpesom i denne sammenhæng. Her er formålene alle formuleret i forhold til, at fremmedsprog er noget eleven skal kunne anvende **efter** uddannelsen eksempelvis:

”../.. for at kunne fungere som medarbejdere og borgere i et internationaliseret erhvervsliv og samfund” (jf. Undervisningsministeriet 2004a)

Selvom fremmedsprogsundervisningen efter den nye bekendtgørelse skal have udgangspunkt i temaer og problemstillinger vedrørende elevernes faglige uddannelse, står det stadig tilbage at skabe en sammenhæng, der ikke ligger lige for. Det samme forhold gør sig i nogen grad gældende for undervisningen i samfundsfag.

Selv i det ambitiøse forsøgs og udviklingsprojektet ”Praktikum” på uddannelsen til værktøjsmager på Københavns tekniske Skole (Koch og Lundsgaard 2000a,b), hvor jeg deltog i den afsluttende evaluering i slutningen af januar 2003, skaber grundfagsundervisningen problemer. Ved evalueringen fremgik det fra både elever og lærere, at det ikke havde været muligt at integrere grundfagsundervisningen i de traditionelle skolefag i forsøget, men at de fagrettede grundfag havde haft en naturlig plads i forsøget.

Et yderligere problem i denne sammenhæng angår lærernes kvalifikationer og deres samarbejde på tværet af faggrænser. Undervisningen i de traditionelle skolefag varetages, som jeg tidligere har været inde på, typisk af uddannede folkeskolelærere. De underviser elever fra mange forskellige af erhvervsuddannelsernes fag og de kan derfor ikke forventes at have kendskab til (alle) de fag, som eleverne uddanner sig i. Den fagrettede undervisning varetages typisk af lærere, der er uddannet i det fag de underviser i.

Den implicite forudsætning for at grundfagsundervisningen efter den nye bekendtgørelse kan tage udgangspunkt i elevernes fag er, at grundfags-

læreren har et minimum af kendskab til elevernes fag. Det er meget tvivlsomt om denne forudsætning holder. I sammenhæng med at grundfagslærerne og faglærerne på de tekniske skoler repræsenterer forskellige fagkulturer og at de traditionelt har haft svært ved at samarbejde, som jeg allerede har været inde på, ligger der endnu en forhindring, der skal overkommes for, at der kan ske en egentlig integration mellem de forskellige fagkategorier (jf Tarrou 1995). Hvis integrationen skal lykkes kræver det, at lærernes kvalifikationer og deres faglige orienteringer bearbejdes og det kræver en generel forandring i erhvervsuddannelsesfeltet.

Jeg er, i forbindelse med mine mange møder med repræsentanter for de tekniske skoler og når jeg har holdt oplæg for ledergrupperne på skolerne, blevet bekræftet i antagelser om eksistensen af forskellige fagkulturer blandt lærerne på de tekniske skoler og i at der hersker et uskrevent hierarki grupperne imellem. Faglærerne, der tager sig af værkstedsundervisningen, befinder sig øverst i hierarkiet. Danskklærere, engelsklærere, samfundsfagslærere mv. befinder sig nederst i dette hierarki. De bliver ikke opfattet som ”rigtige lærere” i lærerkollegiet. Der er indtil videre ingen, der har modsagt denne påstand. Den er tværtimod ved flere lejligheder blevet eksplicit bekræftet.

Mine observationer af engelskundervisningen reproducerer dette hierarki. Der er planlagt 20 timers engelskundervisning fordelt over 5 onsdag formiddage. Der er 14 dage til næste undervisningsgang. Der sidder en gruppe elever, der har fået merit for engelskundervisningen, som laver konstruktionstegninger, hvilket i sig selv er en tilkendegivelse af engelskundervisningens placering nederst i hierarkiet. Dels signalerer tegneriet vigtigheden af de fagrettede elementer i tømreruddannelsen over for de andre elever. Dels forstyrrer de tegnende elever undervisningen ved at hente tegninger og papirer, mens engelskundervisningen står på.

Der er ingen tvivl om, at den nye grundfagsbekendtgørelse afspejler en erkendelse af, at skolefagsundervisning på de tekniske skoler må have en sammenhæng med det fag, som eleverne uddanner sig i. Og i den forstand er den et skridt i den rigtige retning. Men samtidig afspejler den, den logik med hvilken den bureaukratiske position omfatter undervisningen på de tekniske skoler. Det er noget, der reguleres gennem lovgivning og bekendtgørelser og som det siden hen må være op til de konkret involverede agenter at få til at fungere. Mere skarpt formuleret: Den bureaukratiske position tager ikke udgangspunkt i det, der sker i den praktiske undervisning

på de tekniske skoler, eller i hvad der er gennemførligt. Udgangspunktet er en traditionel ”uddannelseslogik”, der presses ned over en traditionel ”praksislogik” (jf. kapitel 4).

Prioritering af tid til de studieforberedende elementer.

Der er efter bekendtgørelsen afsat mellem 1 og 2 uger til undervisning i de traditionelle skolefag i et uddannelsesforløb på mellem tre et halvt og fire år. Der er som nævnt mulighed for, at eleverne kan få yderligere undervisning på højere niveau, hvis de ønsker det. I givet fald vil den tid, der skal medgå til denne undervisning, blive lagt oven på den planlagte undervisning og således ud over det fastsatte minimumstimetale.

I fagbilagene er målene for de enkelte fag opregnet. For samfundsfag, niveau F, der er obligatorisk for alle de fag, der indgår i min undersøgelse, bortset fra datafagtekniker og IT-Supporter, gælder det, at undervisningsmålet er at eleven:

- kan gøre rede for, hvilken betydning sociale, økonomiske og politiske kræfter har for den aktuelle samfundsudvikling
- kan gøre rede for samspillet mellem samfundets udvikling og udviklingen i virksomhederne, herunder de miljømæssige aspekter
- får kendskab til arbejdsmarkedets opbygning
- får kendskab til forskellige sociale systemer, herunder virksomheder og organisationer og deres indbyrdes regulering i det fagretslige system
- får kendskab til konflikt- og samarbejds mønstre regionalt, nationalt og internationalt
- kan søge informationer om samfundsmæssige forhold i skriftlige og elektroniske medier (Jf. Undervisningsministeriet 2004a)

For en helt formel betragtning er det spørgsmålet om de 2 ugers undervisning, der er afsat til at indfri den mangfoldighed af formål bekendtgørelsen angiver, er tilstrækkelig.

Et mere alvorligt problem er, at hvis de tekniske skoler, trods den alt for korte tid der er afsat til undervisningen, alligevel forsøger at indfri bekendtgørelsens ambitioner til undervisningen i samfundsfag, er der en risi-

ko for, at undervisningen bliver overfladisk og at den må foregå på et introducerende niveau. Det kan i sig selv sende et signal til eleverne om, at undervisningen i samfundsfag ikke er speciel vigtig. Og der er risiko for, at de ikke vil prioritere den særlig højt. Resultatet vil i praksis blive, at den hierarkiske struktur, blandt de fag der undervises i på de tekniske skoler og tilsvarende hierarkiet blandt lærerne, som jeg før var inde på, bliver styrket med baggrund i den korte tid, der er afsat til undervisningen.

En gennemlæsning af formålene til undervisningen i samfundsfag, rejser spørgsmålet om, på hvilken måde den integration af områdefag, specialfag og grundfag, der lægges op til i den nye grundfagsbekendtgørelse, skal indfris. Man kunne forestille sig, at den kunne realiseres gennem et tværfagligt projektarbejde, der tilrettelægges, så at eleverne direkte kan opleve relevansen af samfundsfag i udøvelsen af deres fag. Spørgsmålet er om det er tilstrækkeligt, for at eleverne vil opleve undervisningen som værende relevant, jf. Bredo og Aakrogs konklusioner ovenfor.

Grundfagsundervisnings niveau og studieforbereelse

Det sidste forhold jeg vil tage op her, er forholdet mellem det fastsatte niveau som grundfagsundervisningen i de traditionelle skolefag skal foregå på og de krav om studieforbereelse, som lovgivningen fastslår. Som nævnt skal fagene udbydes på niveau F, svarende til folkeskolens afgangsprøve. Med tanke på, at mange elever vælger en erhvervsuddannelse for at slippe for mere traditionel skoleundervisning, giver det i høj grad mening ikke at udsætte dem for endnu mere skoleundervisning i erhvervsuddannelserne. Som Stein Michelsen (2002) viser, er den grundfagsundervisning, der allerede tilbydes, årsag til frafald. At præsentere eleverne for undervisning på et højere niveau end folkeskolen, ville formodentlig blot øge frafaldet yderligere. Med muligheden for at eleverne kan få undervisning på et højere niveau, hvis de skulle ønske det, synes bredden blandt eleverne, for så vidt angår de skolefaglige kvalifikationer, tilgodeset.

På den anden side: Det eneste krav for optagelse på en erhvervsuddannelse er, at eleven har opfyldt undervisningspligten efter folkeskoleloven (Undervisningsministeriet 2004d, §5 stk. 1). Det betyder, at undervisningen i skolefag på de tekniske skoler udbydes på et niveau, som eleverne allerede har været igennem. For mange elever vil den opleves som ligegyld-

dig og som spild af tid. Stein Michelsens undersøgelse peger ligeledes i denne retning.

I forhold til grundfagsundervisningen er det som om at, der eksisterer 2 parallelle diskurser, der grundlæggende er i modstrid med hinanden. Den ene diskurs angår den politisk formulerede målsætning om livslang læring, der indebærer, at afslutningen af en uddannelse er en forberedelse til den næste (Se eksempelvis European Commission 1996). Det betyder, at al uddannelse må indeholde et aspekt af forberedelse til videre uddannelse. Deltagerne i uddannelse skal derfor ikke alene kvalificere sig mod det, som den aktuelle uddannelse specifikt retter sig imod. De skal gennem uddannelse lære at blive fortsat uddannelsesparate. I den sammenhæng arbejder uddannelsessystemet - og Reform 2000 - med en implicit forståelse af det enkelte menneskes forhold til at lære. Læring er ikke noget, som den enkelte kan vælge at frasige sig. Tværtimod er det en gennemsættelse af et dannelsesideal; skabelsen af den gode elev, den gode medarbejder og i sidste instans det gode normalmenneske, der er i konstant refleksion over sig selv og sine ressourcer.

Jævnfør Bovbjerg (2003)⁴² forudsættes det, at den enkelte har en personlig interesse i at udvikle sig, og at det kan foregå via uddannelse og arbejde. Der er tale om en "kalds-etik", hvor den enkelte skal føle sig kaldet til uddannelse og arbejde. Det er lysten, der skal drive værket, fordi det er herigennem at den enkelte får opfyldt sit behov for selvrealisering. Bovbjerg sammenligner denne tankegang med Webers begreb om den protestantiske etik som forudsætning for den kapitalistiske produktionsmåde (Weber 1972). Arbejdet, i denne sammenhæng arbejdet med at uddannes sig, er et kald til guds ære, der resultere i en metodisk livsførelse, hvor bearbejdelse af sig selv er central.

"Det moderne menneske skal arbejde for det gode i sig selv, finde sin sande autentiske kerne, som netop er det godes oprindelse og vejen til selvdisciplinering, både i arbejdslivet og privat. Det er per definition en uafsluttelig proces, der gør livslang læring meningsfuld" (Bovbjerg 2003: 409)

⁴² Bovbjerg analyserer i sin artikel personlighedsudvidende kurser for medarbejdere i virksomheder for deres implicite læringsforståelse. Med baggrund i konstateringen af erhvervsuddannelsernes stadig større fokus på udvikling af elevernes subjektivitet, på dannelsen af samfundsmæssige normal-mennesker angår hendes diskussion generelle udviklingstendenser i uddannelsessystemet.

Grundfagsbekendtgørelsen indeholder i den sammenhæng en nyskabelse: Faget ”Læring, Kommunikation og Samarbejde”. Faget er ikke obligatorisk, men kan indgå i grundfagsundervisningen, hvis det besluttes af det lokale faglige udvalg.

Formålet med undervisningen er at eleverne:

”opnår øget kompetence til at lære, samarbejde og kommunikere og derved får større udbytte af uddannelsens skole- og praktikundervisning”. Faget skal give eleverne øget mulighed for mere selvstændigt og effektivt at kunne planlægge, gennemføre og evaluere deres arbejde individuelt og i forskellige samarbejdssituationer. Endvidere skal faget styrke elevernes motivation for **livs-lang udvikling af faglige og personlige kompetencer**” (Undervisningsministeriet 2004a, mine fremhævelser).

Blandt målene for undervisningen er at eleven:

”kan anvende selvevalueringsværktøjer ../. kan udvise medansvar for egen læreproces ../. kan dokumentere indsigt i læreprocesser og egne motivationsmæssige styrker og udviklingspotentialer” (ibid.)

Undervisningen i faget er opdelt efter de elementer der indgår i fagets titel og der skal blandt andet arbejdes med

”elevernes sociale kompetencer, herunder fælles ansvarlighed og fælles mål for en gruppe ../. gruppekompetencer i forhold til roller, personlighedstype og gruppesammensætning ../. konflikttyper og konflikthåndtering i forhold til vanskelige samarbejdsrelationer ../. kommunikationsanalyse, hvor der arbejdes med afsender-/modtagerforhold, envejs og tovejskommunikation ../. forskellige former for sprogbrug, herunder kropssprog” (ibid.)

Der skal evalueres løbende. Evalueringen skal lægge vægt på elevens udviklingsproces. Der kan gives selvstændig standpunktskarakter i faget, eksempelvis i forbindelse med et projektarbejde.

Denne nyskabelse i grundfagsrækken adskiller sig fra den generelle ambition i den nye bekendtgørelse om at gøre grundfagsundervisningen fagrettet og relevant i forhold til elevens uddannelse. Med ”Læring, kommunikation og samarbejde” gøres selve læreprocessen og elevens ”personlige kompetencer”, som bekendtgørelsen ikke gør forsøg på at uddybe, til genstand for vurdering og karaktergivning. Erhvervsuddannelserne åbner hermed for muligheden for at sortere blandt eleverne på baggrund af forhold, der intet har med de faglige aspekter af uddannelserne at gøre og der

åbnes mulighed for legitimt at gennemsnætte forestillingen om mennesket i livslang læring - gennem karaktergivning. Man kan forstå faget i relation til den ambition, jeg tidligere har været inde på, om at elever i erhvervsuddannelserne skal være deres egen didaktiker. Men en begrundelse, der har udgangspunkt i at erhvervsuddannelserne primært er erhvervsqualificerende uddannelser, er ikke til at få øje på.

Den anden diskurs kan forstås med udgangspunkt i erhvervsuddannelsesfeltets logik og positionernes gensidige styrkeforhold. Den dominerende bureaukratiske position er optaget af, hvad erhvervsuddannelserne **skal**, hvilket kan ske gennem regulering af de tekniske skolars økonomiske forhold med udgangspunkt i lovgivningen.

Debatten om genindførelse af mesterlæren i sommeren 2004 er illustrativ i denne sammenhæng. Forslaget blev præsenteret af beskæftigelsesministeren, på baggrund af ”tænketanks” udredning. Formanden Direktør Erik Bonnerup udtalte :

”Det var bedre, om man lod de unge komme ud og bestille noget med hænderne, og viser det sig så, at man skal kunne ti ord på engelsk for at betjene en maskine, så lærer man hurtigt det” (Berlingske Tidende 2. juni 2004)⁴³

Regeringen, ved beskæftigelsesminister Claus Hjort Frederiksen, luftede de liberalistiske grundtanker:

”Vi savner den gamle mesterlære, eller noget der minder om den. Men det kræver, at flere virksomheder åbner deres døre for disse unge mennesker” (ibid.)

Ministeren signalerer et ønske om en markedsreguleret erhvervsuddannelse og en samtidig erkendelse af at, det er virksomhederne sidder inde med nøglen til en løsning af problemet.

For virksomhederne er erhvervsuddannelserne først og fremmest erhvervsqualificerende uddannelser: For de store virksomheder under DA og DI betyder det, at de vil sikre den brede kvalifikation af eleverne i erhvervsuddannelse under forudsætning af, at den retter sig mod virksomhedernes behov. Skoleundervisningens alment dannende elementer går de derimod ikke på samme måde op i (jf. tidligere citat: Larsen & Brumvig 2004 : 295). De mindre virksomheder under Håndværksrådet er mere interesseret i at eleverne kvalificeres direkte i det fag, uddannelsen rettes mod.

⁴³ Citaterne blev også bragt i Politiken, Jyllands Posten og på DR-online)

I sommerens debat var de meget positive over for genindførelsen af mesterlæren. Samlet kan virksomhederne hævde en stærk position fordi de sidder virksomhederne inde med nøglen til erhvervsuddannelserne: Praktikpladserne.

Lærerne ved de tekniske skoler reagerede med udgangspunkt i deres interesser i feltet. Dansk Teknisk Lærerforbund bragte en pressemeddelelse med udgangspunkt i en avisoverskrift: ”Hvorfor skal en bager kunne engelsk”? Svaret fra lærernes organisation lød:

”Fordi det er nødvendigt. I forståelsen af dette er det først og fremmest nødvendigt, at man sætter sig ind i betingelserne for ungdomsuddannelserne. De skal have et almindende sigte, dvs. at det ikke kun gælder om at lære fag, men også at erhverve sig nogle kvalifikationer, der gør den unge i stand til at yde et positivt bidrag til samfundsudviklingen. Og det ikke kun med skatte-kroner” (<http://www.dtl.dk/dtl/online.htm>, 2. juni 2004)

De tekniske skoler er i feltet klemte mellem den bureaukratiske position og virksomhederne. De tekniske skolers position i feltet er på den ene side baseret på undervisningen i grundfag og på den anden side på, at de er i stand til at servicere det lokale erhvervsliv med arbejdskraft. I den forstand er de tekniske skoler optaget af, hvad erhvervsuddannelserne **kan**. Det skal forstås helt bogstaveligt. For hvis de ikke kan håndtere de modsatrettede krav fra henholdsvis virksomheder og den bureaukratiske position, har de ikke længere en eksistensberettigelse i feltet.

Den nye grundfagsbekendtgørelse er med udgangspunkt i ovenstående analyse resultatet af, hvad der kunne skabes enighed om i feltet, sådan som det er konstitueret. På den ene side adresserer den de konkrete problemer, der har været med det alt for store fokus på skolefagene og som har medført et stort frafald. På den anden side er den udtryk for en bureaukratisk forståelse af, hvordan erhvervsuddannelserne fungerer i praksis. Men mest af alt er det, et udtryk for, at det studieforberedende element i erhvervsuddannelsen er nedprioriteret til fordel for den erhvervsrettede kvalificering af eleverne. For den bureaukratiske position står det nu tilbage, at revidere loven, så den kommer i overensstemmelse med grundfagsbekendtgørelsen.

I den næste kapitel vil jeg tage fat på spørgeskemaundersøgelsen af elever i erhvervsuddannelse, for at gøre det muligt at føre diskussionen om erhvervsuddannelsernes forskellige elementer i et elevperspektiv.

Kapitel 6. Spørgeskemaundersøgelsen

I dette kapitel vil jeg redegøre for fremgangsmåden for den del af det empiriske arbejde, der omhandler spørgeskemaundersøgelsen af elever i erhvervsuddannelse: Hvilke overvejelser der har været styrende i valg og fravalg i processen, hvordan materialet er indhentet og hvilke principper der har været styrende i oparbejdningen af data og i databearbejdningen. Endelig vil jeg diskutere muligheder og begrænsninger ved anvendelse af den valgte metode.

Det ligger snublende nær at kritisere anvendelsen af spørgeskemaer for at lægge sig i forlængelse af en positivistisk forskningstradition. Og det kan der i mange sammenhænge være god grund til. Jeg mener dog, at det er udtryk for en betinget refleks hos nogle positioner i det videnskabelige felt.

Jeg deltog i 2002 i et kursus om kvantitative metoder, afholdt på Danmarks Pædagogiske Universitet med Erik Jørgen Hansen og Bjarne Hjort Andersen som undervisere. Erik Jørgen Hansen indledte kurset med at sige: ”Når det drejer sig om kvantitative metoder er vi tættere på humaniora end på naturvidenskab”. Hans pointe er, at man som forsker først må lære feltet at kende for at blive i stand til at konstruere et spørgeskema, der kan medvirke til at besvare forskningsspørgsmålene, som er forståeligt og relevant for respondenterne og som man selv efterfølgende kan forstå og fortolke (jf. Olsen 2001).

Der ligger et stort fortolkningsarbejde forud for konstruktionen af et spørgeskema og et måske endnu større fortolkningsarbejde efter skemaerne er besvaret. Forestillingen om, at man med en spørgeskemaundersøgelse konstruerer ”hårde data”, må vige for en meget mere nuanceret forståelse af, at det alene er gennem fortolkning, at undersøgelsens faser meningsfuldt kan gennemføres. Jeg vil derfor her gennemgå alle undersøgelsens faser fra konstruktion til uddeling og indsamling af spørgeskemaerne, for at skabe den transparens, der gør det muligt for læseren at forholde sig til undersøgelsens styrker, mangler og resultater.

Udvælgelse af population

Traditionelt arbejdes der i forhold til spørgeskemaundersøgelser med forskellige typer af udvælgelse af populationen. En population kan kort defineres som:

”En undersøgelses population udgøres af alle de elementer (enkelt personer, grupper af personer, organisationer, hændelser eller noget helt andet), som har en eller flere på forhånd definerede egenskaber til fælles” (Hansen & Hjort-Andersen :75)

Formålet med at afgrænse populationen er at sikre sig, at man kun involvere de elementer, der kan bidrage til at besvare undersøgelsens spørgsmål. I mit tilfælde omhandler undersøgelsen elever i erhvervsuddannelse. De rammer, der er udstukket for et ph.d. projekt, tillader ikke at undersøge hele populationen, der består af ca. 55.000 elever fordelt over næsten 100 forskellige fag. Derfor har jeg på forhånd set bort fra en ”totaltælling” af hele undersøgelsespopulationen. I stedet har jeg udvalgt en stikprøve, det vil sige en delmængde af den samlede population. Det har nødvendiggjort overvejelser over, hvordan denne kunne foretages for at besvare de opstillede forskningsspørgsmål. Iflg. Hansen & Hjort-Andersen (2002) er der flere muligheder for at foretage en stikprøveudtagning.

Ved en simpel *tilfældig udvælgelse* har alle enheder i den samlede population lige stor sandsynlighed for at blive udvalgt. I en undersøgelsespopulation, hvor antallet af enheder er N og antallet af enheder i stikprøven n , bliver udvalgssandsynligheden således n/N . Udtagningen af stikprøve på denne måde kan sammenlignes med udtrækning af tal i bankospil, hvor de udtrukne numre ikke lægges tilbage i posen, når de er trukket, således at de kun kan udtrækkes en gang.

Man kan foretage en *systematisk udvælgelse*. Udgangspunktet er ligeledes, at udvalgspopulationen er sammensat så alle elementer har lige stor sandsynlighed for at blive valgt. For at bruge billedet med bankospillet igen, kunne en systematisk udtrækning bestå i, at man udtrak tallene, men at kun hvert 5. der ville gælde. Der kan opstå et problem med denne metode, hvis udvalgspopulationen er ordnet, hvilket vil indebære en risiko for at foretage systematiske fejl i udvælgelsen. Hansen og Hjort-Andersen (2002 :79) nævner et eksempel, hvor der skulle foretages en undersøgelse i nogle soldaterbaracker. Der var plads til 12 soldater i hver barak. Soldaterne nummeredes i barak 1 1-12, i barak 2 13-24 i barak 3 25-36 etc. Der blev ud-

trukket en population efter systematisk udvælgelse, således at hver 12. blev udtaget begyndende ved nr. 4. Til stor overraskelse for alle var et af undersøgelsens resultater, at der var for varmt i barakkerne. Imidlertid viste det sig, at barakkerne var indrettet således, at de systematisk udtrukne var placeret ved siden af radiatoren.

Man kan videre foretage en *stratificeret udvælgelse*. Denne indebærer, at populationen opdeles i flere grupper, hvilket kun kan ske, hvis man på forhånd kender til karakteristika for hver enkelt gruppe, efter hvilke den samlede undersøgelsespopulation kan opdeles. Metoden giver mulighed for at udtage en stikprøve, der eksempelvis er proportional i forhold til sammensætningen af den samlede population. Hvis populationen, som tilfældet er i min undersøgelse, stratificeres med udgangspunkt i ”fag” og disse er forskellige i størrelse, giver metoden mulighed for at udtage en population, der afspejler denne forskel.

En lignende udtrækningsmetode udgøres af klyngeudvælgelse. Her foretages indledningsvis en gruppering af enhederne, der efterfølgende udgør grundlaget for udtagning af stikprøve. Metoden, som er den jeg kommer nærmest i mit undersøgelsesdesign, har den fordel, at det lader sig gøre at undersøge en samlet population, hvor grupperne er forskellige i størrelse. (jf. *ibid* :81-82) Som eksempel: I mit tilfælde udgør det samlede antal mediegrafikere 105 mens tallet for klejnsmede er 399. Klyngeudvælgelsen muliggør her, at de antalsmæssigt små fag ikke drukner i den samlede stikprøve.

Konstruktion af spørgeskema

For at blive i stand til at konstruere et spørgeskema, der er rettet direkte mod min målgruppe, har det været nødvendigt for mig at lære den at kende. Det stod mig på et tidligt tidspunkt klart, at jeg ikke havde de nødvendige forudsætninger for at formulere et skema, der virkede meningsfuldt for gruppen af respondenter. For det første havde jeg ikke personlige erfaringer med erhvervsuddannelse. Jeg har aldrig selv været i gang med en erhvervsuddannelse og jeg har kun haft sporadisk kontakt med elever i erhvervsuddannelse.

For det andet gav aldersforskellen mellem eleverne og mig anledning til overvejelser, fordi jeg ganske enkelt ikke havde forudsætninger for at spørge fornuftigt til elevernes kulturelle forbrugsmønstre, deres fritidsinte-

resser mv. Eksempelvis kendte jeg slet ikke de musiknavne, som de hører eller mange af de film de ser.

I samarbejde med de involverede skoler blev der derfor nedsat fem referencegrupper, svarende til det i undersøgelsen involverede antal fag⁴⁴. Skolerne blev bedt om at udvælge elever til referencegrupperne efter følgende kriterier. Deltagerne skulle repræsentere elever fra hele uddannelsesforløbet, det vil sige elever fra grundforløb og indtil lige før afslutningen af deres uddannelse. Der skulle være både ”stærke” og ”svage” elever blandt deltagerne. Hver referencegruppe skulle bestå af 4-5 elever. I alt har 21 elever deltaget i referencegrupperne. Af praktiske årsager udvalgte de involverede skoler referencegruppe til et enkelt fag:

Referencegruppernes sammensætning.

CEU-Kolding. Tømrer. 4 mænd 19 til 26 år. Den ene på grundforløb, ingen praktikplads. De andre mangler mellem 1 ½ og 2 år, alle med praktikplads. Tre har afsluttet gymnasial uddannelse. Samlet er der ikke tale om ”typiske tømrerelever”. I løbet af samtalen giver de flere gange udtryk for, at de heller ikke selv opfatter sig som typiske. De henviser blandt andet til ”rødderne”, der altid kører på ulovlige knallerter. Det viser sig, at de ikke på forhånd er blevet informeret om vores møde og om hvad det går ud på. Indledningsvis er de skeptiske og vil i virkeligheden hellere tilbage på værkstedet. Efter at jeg gjort dem begribeligt, at jeg har brug for deres hjælp, og at jeg altså ikke er der for at fortælle dem alt muligt, går de ind på præmissen og fortæller frit fra leveren. Interviewet finder sted i solskinsvejrs på nogle bænke udenfor værkstedsbygningen på den tekniske skole i Kolding og tager godt 2 timer. Efterfølgende bliver jeg vist rundt på værkstedet og eleverne viser mig nogle af deres skriftlige opgaver og praktiske arbejder, de er i gang med. Besøget afsluttes med frokost i den nye kantine. At spise frokost sammen, viser sig at være meget værdifuldt. Eleverne kommenterer på bygningen ”der ligner sådan et sted til skulpturer og malerier”. De synes ikke at den ligner en teknisk skole.

CEU-Herning: Mediegrafiker. Eleverne er informeret om at jeg kommer og om formålet med mødet. 4 kvinder mellem 20 og 26 år. Mang-

⁴⁴ Der blev nedsat én referencegruppe for uddannelserne til IT-supporter og datafagtekniker. Dette skyldes, at uddannelsen til IT-supporter er en grunduddannelse af 2 ½ års varighed, der kan suppleres med yderligere 2 års uddannelse til datafagtekniker.

ler 1 ½ til 2 ½ år af uddannelsen. Alle er i skolepraktik på interviewtidspunktet. Til skolepraktikken har den tekniske skole i Herning indrettet et værksted, hvor omkring 20 elever afvikler skolepraktikken. Arbejdet i skolepraktikken består dels af bestillingsopgaver fra det lokale erhvervsliv og fra foreninger. En arbejder med et medlemsblad til en kennelklub. En anden med en prisliste til en blomsterhandel. Andre har gang i et projekt om at lave et tidsskrift. Eleverne viser mig, hvad de laver og fortæller om alt det, de er utilfreds med i skolepraktikken. De giver udtryk for, at de ikke føler at skolen prioriterer skolepraktikken højt nok. Der er meget sjældent en lærer til stede og deres farveprintere, som de afhængig af for at printe deres arbejde ud, har været gået i stykker gennem længere tid. Til trods for gentagne henvendelser til ”lederen” er der ikke sket noget. De taler meget om at komme i rigtig praktik. Hver dag og mange gange om dagen.

Interviewet foregår dels i værkstedet, dels i kantinen, hvor vi spiser frokost sammen. Det giver anledning til at se, hvad kønsopdelingen blandt fagene erhvervsuddannelse også kan give anledning til: I forbindelse med kantinen ligger frisørskolen. På et tidspunkt kommer en masse drenge i kedeldragt ind i kantinen og sætter sig. Det viser sig at være smede- og mekanikerelever. De kommer hver dag på dette tidspunkt. Grunden er, som jeg observerer, at kort tid efter holder frisøreleverne pause og kommer ind i kantinen. Frisøreleverne er med enkle undtagelser kvinder. Og de har tydeligvis gjort en hel del ud af sig selv både hvad angår påklædning, hår og make-up. Da frisøreleverne forlader kantinen efter deres pause, forsvinder drengene også. Mediegrafikereleverne fortæller, at sådan er det hver dag.

EUC-Vest: VVS: 5 mænd. De fire er 18 og 19 år, den sidste voksenlærling på 32. Alle er på 3. skoleperiode (Mangler 1 ½ til 2 år af uddannelsen). Alle har praktikplads. Der er ingen, der har informeret om interviewet. Eleverne er blevet hevet væk fra deres værkstedsundervisning uden forklaring. Det første rum vi får anvist viser sig at være optaget. Vi bliver puttet ind i et typisk mødelokale, der er booket af andre senere. Interviewet foretages derfor under tidspres. Det, der i første omgang virker forhindrende for at interviewet kan foretages, viser sig at være produktivt. Eleverne kommenterer den manglende information om vores møde og at der ikke er styr på lokale med, at ”det sker hele tiden”. De giver udtryk for, at der mangler materialer i værkstederne, at de skal bruge skæve materiale, der har været brugt før. På spørgsmålet om, hvad de laver på skoleperioderne siger en: ”Vi må jo ikke sige det, men vi laver ingenting...”. De er alle meget negativt indstillede over for undervisningen i skolefag. Men områdefa-

gene er OK. Beskriver tonen på værkstedet som ”drengerøvs-agtig”, men at sådan skal det være. Der er ingen piger på holdet. Det er lige som i virksomheden. De ”fusker” alle i weekenden. Det gør man. Mester ved det godt og ”han kan godt sætte en krusedulle på det, der kræver godkendelse...”. Mødet afsluttes uden frokost og eleverne skynder sig tilbage til værkstedet.

EUC-Syd: Klejnsmed. 4 mænd mellem 18 og 20 år. Der skulle have været en kvinde, men hun dukkede aldrig op. De er alle informeret om mødet og dets formål. Mødet begynder ed rundstykker og kaffe i et traditionelt mødelokale i tilknytning til skolens administration. Et sted eleverne aldrig har været før. Eleverne siger, at de har fået at vide, at de skal tage pænt tøj på... De tre har arbejdstøj på. Derefter på værkstedet og afsluttes med overdådig frokost tilbage i mødelokalet. Alle har praktikplads. Mangler mellem 1 og 2 ½ år af uddannelsen. De taler meget om biler og maskiner. Har alle haft en eller anden omgang med biler og maskiner længe inden de begyndte deres uddannelse. En af eleverne har ført uddannelsesbog i et helt år. Som den eneste elev jeg har mødt. Men lærerne ville ikke se den, så han er stoppet. En anden af eleverne skiller sig ud. Han lægger som den eneste vægt på at undervisningen på teknisk skole kan bruges til noget. Har færdiggjort HtX inden smedeuddannelsen. Alle fusker i fritiden.

EUC-Syd: Datafagtekniker/IT-supporter. 4 mænd, to datafagteknikere og to IT-supportere mellem 20 og 30 år. Mødet foregår i et traditionelt mødelokale i skolens kursus ejendom. Kaffe og frokost. Træg samtale. Udbyttet af interviewet er først og fremmest at jeg bliver klar over, at der er forskel på de to uddannelser, og at det må afspejle sig i spørgeskemaundersøgelsen og i analyserne. Datafagteknikerne gør et stort nummer ud af at fremhæve, at de arbejder med ”hard-ware”, mens IT-Supporterne kun arbejder med ”soft-ware”.

De semistrukturerede interviews er foretaget efter en guide med følgende elementer:

- Valg af erhvervsuddannelse; motiver og begrundelser herunder skoleerfaringer og eventuelle erfaringer med andre uddannelser, arbejds erfaring mv. Familiemedlemmer og kammeraters eventuelle indflydelse på valg af uddannelse.
- Vedrørende uddannelsen; vurdering af uddannelsen og dens tilrettelæggelse, herunder praktikmuligheder etc.

- Vedrørende teknisk skole; vurdering af teknisk skole som uddannelsesinstitution herunder materialer, lærerkræfter, fysiske forhold etc.
- Vedr. transport; afstande til teknisk skole og eventuel praktikplads
- Vedr. fritid; generelt om fritidsforbrug/interesser herunder om smagspræferencer i forhold til musik, film, ferie etc.
- Vedr. familieforhold; om opvækst, forældre, eventuelle skilsmisser, søskende, familiens måde at leve på.
- Desuden en sidste rubrik ”Andet” indeholdende indtryk og informationer af enhver tænkelig art; påklædning, lærernes roller, rygning, omtale af andre faggrupper etc.

Med baggrund i resultatet af møderne med fokusgrupperne konstruerede jeg et pilotspørgeskema, der blev sendt til referencegrupperne. 13 elever fra referencegrupperne har returneret piloten med kommentarer. Desuden er piloten testet af 6 lærere på tekniske skoler og af 8 kolleger. I alt er pilotskemaet afprøvet på 27 personer. Endelig er det færdige spørgeskema konstrueret og sendt til Socialforskningsinstituttets Survey afdeling, sat op og forberedt til elektronisk behandling.

Udvælgelse af respondenter.

Da undersøgelsen begyndte, var der i de valgte fag 1887 elever fordelt på de involverede skoler. Disse fordelte sig fra 896 elever som var i gang med tømreruddannelsen til 100 elever der var i gang med uddannelserne til datafagtekniker eller IT-supporter. Der er derfor foretaget en udvælgelse af respondenter fra de involverede fag efter forskellige præmisser afhængig af det samlede antal elever i hvert enkelt fag. Som det fremgår udgør tømrereleverne næsten halvdelen af den samlede undersøgelsespopulation mens datafagteknikere og IT-supportere tilsammen udgør lidt mere end en tyvendedel. Yderligere har det været væsentligt på forhånd at minimere usikkerheden i undersøgelsens resultat. Der er derfor på forhånd sigtet efter at inddrage 1200 elever. Det vil ved en forventet svarprocent på 80 betyde en usikkerhed i besvarelserne på mellem 2 og 3% (jf. Høyen 2004 :30-31).

Nedenstående skema giver en oversigt over de elever der blev udvalgt til undersøgelsen. For de fag hvor ikke alle elever er med i undersøgelsen er respondenterne udvalgt, så de fordeler sig ligeligt på alle tidspunkter af

uddannelsen. Det er tilstræbt at der skal med virke lige mange elever på grundforløb som på fjerde uddannelsesår.

		TIL UNDERSØGELSE
Samlet antal elever:		
Mediegrafiker:		
Herning	23	
Kolding	82	
Esbjerg		
Syd		
I alt	105	→105
Klejnsmed		
Herning	94	
Kolding	101	
Esbjerg	141	
Syd	63	
I alt	399	(hver 4. tages væk) → 300
VVS		
Herning	154	
Kolding	118	
Esbjerg	76	
Syd	39	
I alt	387	(hver 4. tages væk) →290
Tømrer		
Herning	197	
Kolding	241	
Esbjerg	252	
Syd	206	
I alt	896	(hver 2. tages væk) →458
Datafagtekniker		
Syd	69	
Gammel forsøgsudd.		
	31	
I alt	100	→100
Samlet antal elever i alt:	1887	(til undersøgelse) →1253

Der er således tale om en populationsundersøgelse hvad angår mediegrafikere, datafagteknikere og IT-supportere og en klyngeudvalgt stikprøve for de øvrige fag.

Spørgeskemaets indhold og opbygning

I arbejdet med at udvikle spørgeskemaet har jeg ikke direkte anvendt andre skemaer som model. Jeg har konsulteret andre undersøgelser, der har anvendt spørgeskema som metode og som er udført med inspiration fra eller på grundlag af Bourdieus arbejder, og har ladet mig inspirere her-

fra. Det gælder en undersøgelse af Hhx-elever habitus og livsstil (Brinkkjær 2001), en undersøgelse af cykelryttere i Danmark og tilsvarende blandt elitesportsudøvere (Munk 1999). Desuden har jeg ladet mig inspirere af en frafaldsundersøgelse blandt VVS-elever (Pedersen 2000), en undersøgelse om grunde til uddannelsesvalg blandt elever på erhvervsuddannelse (Pedersen 2004), en spørgeskemaundersøgelse der havde til formål at undersøge betydningen af mesterlære i erhvervsuddannelse (Nielsen 2004), en undersøgelse om studiekulturer ved videregående uddannelser (Lejre, Petersen & Thomsen 2002) og en undersøgelse af kulturelle forskelle blandt lærere ved Norsk erhvervsuddannelse (Tarrou 1995) Desuden har spørgeskemaet, der ligger til grund for Bourdieus arbejde om smagspræferencer, været konsulteret (Bourdieu 1986) og en tilsvarende undersøgelse om hverdagskultur i Australien (Bennet mfl. 1999).

Spørgeskemaet består af i alt 37 sider⁴⁵ og indeholder 201 spørgsmål, overvejende med lukkede svarkategorier, så de fleste spørgsmål skal besvares ved afkrydsning. 14 spørgsmål giver mulighed for at respondenterne selv kan afgøre, hvor mange krydser de sætter. Det gælder eksempelvis spørgsmål nummer 4, hvor respondenterne bliver spurgt om hvem eller hvad der har været særligt afgørende for deres valg af uddannelse. Her er der 10 svarmuligheder. Ved 6 spørgsmål skal respondenterne skriftligt formulere deres svar (åben svarkategori). Det gælder eksempelvis spørgsmål 65 og 66, hvor respondenterne bliver spurgt om deres bedste henholdsvis værste fag i folkeskolen. Svarene er efterfølgende omkodet og variable er konstrueret. De øvrige spørgsmål besvares ved at respondenterne krydser af på en skala, der består af mulighederne ”helt enig”, ”delvis enig”, ”delvis uenig”, ”helt uenig” ”ved ikke/kan ikke besvares” (”Likert-kategorisering”, jf. Høyen 2004).

Efter omkodninger og variabelkonstruktioner består det samlede materiale af 239 variable. Der er således tale om et meget omfattende spørgeskema med et stort antal svarmuligheder og dermed med mulighed for at konstruere nuancerede data til analysen.

Spørgeskemaet indledes med en kort præsentation af undersøgelsens formål og design og procedurer for uddeling og indsamling af skemaer.

Det har været afgørende, at respondenterne har kunnet besvare skemaerne, så det alene var mig, der fik mulighed for at se besvarelsene. Proceduren for uddeling og indsamling på skolerne har været, at læreren udde-

⁴⁵ Se bilag 1

ler skemaerne i den almindelige undervisningstid, hvorefter eleverne besvarer skemaet. Herefter lægges det i en kuvert, der forsegles og som først åbnes af mig, når jeg modtager den fra skolen. Forklaringen er uddybet på skemaets første side med henblik på at forsikre eleverne om, at deres besvarelse ikke bliver læst af lærere eller andre og at den således kan behandles fuldstændigt anonymt. Sidst oplyses eleverne om mit telefonnummer og min mailadresse så de har mulighed for at kontakte mig, hvis der skulle være spørgsmål i forbindelse med undersøgelsen⁴⁶.

Indholdsmæssigt er skemaet opdelt i 4 spørgsmålstyper.

- Spørgsmål der angår elevernes baggrunde. Herunder deres forældres uddannelses- og erhvervsbaggrunde, elevernes uddannelseskARRIERE, hvor de har boet, familiens sammensætning mv.
- Spørgsmål der omhandler elevernes nuværende situation, deres nuværende uddannelse, familiesituation, anvendelse af fritid og kulturelt forbrug.
- Spørgsmål der angår elevernes vurdering af forskellige dele af den uddannelse de er i gang med
- Sidst en mindre afdeling der angår elevernes forventninger til fremtidigt arbejds-, uddannelses- og familieliv.

Kategorierne afspejler det teoretiske udgangspunkt for analysen og giver mulighed for at konstruere de objektive livsbetingelser, der har været gældende i elevernes livsbane og som kan forstås med udgangspunkt i habitusteorien (se nedenfor).

Skemaet er konstrueret med udgangspunkt i, hvad man kan kalde, konkrete sagsområder. Opbygningen af skemaet modsvares ikke direkte af de nævnte kategorier på en måde, så man direkte kan finde dele i skemaet der udelukkende omhandler den ene eller den anden kategori.

- Den første del af skemaet omhandler konkrete faktaoplysninger om nuværende uddannelse, begyndelsesår mv. (spørgsmål 0).
- Derefter følger en del der klarlægger hvad respondenterne har lavet mellem afslutning af folkeskole og nuværende uddannelse (Spørgsmål 1-4).
- Dernæst følger en del, der omhandler nuværende uddannelse, herunder både skole- og praktikdele (Spørgsmål 5-47).

⁴⁶ Oprindeligt var det også for at jeg kunne kontakte elever for at medvirke i interviews og observation. Som tidligere nævnt blev denne del af undersøgelsen fravalgt.

- Den næste del handler om respondenternes nuværende økonomiske og familiemæssige situation (Spørgsmål 48-61).
- Herefter følger en del, der omhandler respondenternes tid i folkeskolen (Spørgsmål 62-82).
- Denne efterfølges af en del, der omhandler respondenternes anvendelse af fritiden, deres kulturelle forbrug, ferievaner og deres medieforbrug (Spørgsmål 83-131).
- Den følgende del af skemaet omhandler respondenternes familiebaggrund, herunder forældres uddannelse og erhverv (Spørgsmål 132-176).
- Sidst en del om respondenternes forventninger til fremtiden (Spørgsmål 177-201).

Distribution og indsamling af spørgeskema.

I overvejelserne over distributionen og indsamling af spørgeskemaer har sikringen af en høj svarprocent været helt afgørende for valg af metode. Erfaringer fra andre spørgeskemaundersøgelser blandt elever i erhvervsuddannelse (Juul & Pedersen 2004) viser, at den traditionelle enquete, det vil sige det postomdelte spørgeskema med svarkuvert, resulterer i meget utilfredsstillende svarprocenter omkring 30 til 40. Frafaldsundersøgelser blandt færdiguddannede håndværkere opnår ved anvendelse af enqueten ligeledes en svarprocent på omkring 40 (Pedersen 2000). En undersøgelse blandt lærere i norsk erhvervsuddannelse har ved anvendelse af enqueten opnået en svarprocent på 18,5 (Tarrou 1995). En undersøgelse om byggefagenes lærlinguddannelser, der omfattede lærlinge, praktikvirksomheder, faglærere og medlemmer af lokale uddannelsesudvalg, gennemført af Dansk Byggeri kan mønstre en samlet svarprocent på 33. Blandt eleverne har 36% i denne undersøgelse valgt at besvare spørgeenqueten (Dansk Byggeri 2003).

Problemerne omkring enqueten som metode i en spørgeskemaundersøgelse kan sammenfattes som:

- Ingen kontrol med svarsituationen, hvilket kan betyde at respondenterne påvirker hinanden, hvis besvarelsen eksempelvis foregår i samme lokale, at den situation som respondenterne tilfældigvis befinder sig i på tidspunktet for besvarelse kan have indflydelse på besvarelsene, at respondenterne ikke forstå spørgsmålene og derfor svare på noget andet, end hvad der bliver spurgt til.

- Stort objektbortfald. Det vil sige, at respondenterne ganske enkelt undlader at sende det besvarede spørgeskema tilbage eller simpelthen lader være med at svare på det. Bortfaldet i enqueten er generelt større end ved anvendelse af andre distributionsmetoder.
- Stort partielt bortfald. Det vil sige det forhold, at respondenterne undlader at svare på nogle spørgsmål i undersøgelsen. Der er hermed en risiko for, at spørgsmålet må tages ud af den samlede undersøgelse (jf. Hansen & Hjort Andersen 2000)

Det har været overvejet at gennemføre undersøgelsen som interview. Dette kan ske enten som besøgsinterview eller som telefoninterview. Anvendelsen af denne metode giver større mulighed for kontrol med svarsituationen og man kan sikre sig, at respondenterne forstår spørgsmålene, som de er oprindelig er formuleret. Samtidig giver metoden mulighed for at reducere både objektbortfaldet og det partielle bortfald til et minimum (jf. Hansen & Hjort Andersen 2000). Et praktisk eksempel med at gennemføre en undersøgelse som et interviewbaseret survey er gjort af Stein Michelsen (2002). Her er der gjort 3 forsøg på at nå de frafaldne elever og der er lykkedes at nå en svarprocent på 50.

Besøgs- eller telefoninterviewet er ikke uden problemer, men de er af en anden karakter end ved enqueten. Det forhold, at der er en interviewer til stede kan påvirke respondenterne. Det helt store problem er imidlertid, at metoden er forbundet med enten store økonomiske omkostninger i forbindelse med ansættelse af et antal personer til at gennemføre interviewene, eller et uforholdsmæssigt stort tidsforbrug, hvis jeg eventuelt selv skulle gennemføre et interviewbaseret survey. Derfor blev metoden hurtigt opgivet.

I stedet blev det besluttet, at gennemføre undersøgelsen som gruppenquete. Eleverne har som nævnt svaret på spørgeskemaerne når de var på de tekniske skoler. Det har foregået i undervisningstiden eller eventuelt mens de var i skolepraktik.

Jeg har selv distribueret skemaerne til de involverede skoler. Der blev på skolerne udpeget et antal ansvarlige lærere, der efter instruktion præsenterede, uddelte og indsamlede skemaerne. Denne procedure har jeg selv aftalt med de udpegede lærere.

For at sikre, at undersøgelsen omfatter elever på alle tidspunkter i uddannelsen, har jeg på baggrund af tal fra skolerne om det samlede antal

elever i de involverede uddannelser, udregnet hvor mange elever fra de enkelte årgange, der skulle indgå i undersøgelsen.

Denne fremgangsmåde har betydet at undersøgelsens gennemførelse har været udstrakt over flere måneder. De første skemaer blev distribueret i januar 2003. Den oprindelige plan var, at spørgeskemaundersøgelsen skulle afsluttes i september 2003. Undersøgelsen skulle altså foregå i 2 perioder, adskilt af sommerferien. I forhold til hvor mange elever der var planlagt til at svare på skemaerne var svarprocenten inden sommerferien næsten 92. Efter sommerferien måtte jeg konstatere, at jeg på trods af flere henvendelser ikke modtog flere skemaer fra skolerne.

En forespørgsel på de involverede skoler afslørede, at der var sket en del fejl i forbindelse med uddeling og indsamling. Det viste sig, at de nogle af ansvarlige for uddeling og indsamling af spørgeskemaer på skolerne, som jeg personligt havde kontakt med, havde uddelegeret opgaverne videre i systemet, i visse tilfælde til personer der senere selv havde delegeret videre. Resultatet var, at et stort antal skemaer slet ikke var blevet delt ud. De var forsvundet rundt omkring på skolerne. Der er med andre ord ikke tale om et bortfald, fordi respondenterne ikke ville svare, eller at de ikke sendte skemaer retur eller lignende. Respondenterne havde slet ikke havde fået muligheden for at besvare skemaet.

Gennem samtaler med de involverede repræsentanter på skolerne kunne det konstateres, at det var mindst 300 skemaer, der ikke var delt ud.

Status den 9. december 2003 var:

Teknisk skole	Samlet antal	Modtaget	mangler	Svar%
EUC-Vest	295	238	57	80
CEU Herning	302	205	97	68
CEU Kolding	387	176	211	45
EUC Syd	269	133	136	49
I alt	1253	752	501	60

Som det fremgår, var der tale om store forskelle skolerne imellem. Mest problematisk, var det, at den skole der havde ansvar

for det største antal skemaer, samtidig var den med den absolut laveste tilbagesendelsesprocent (45%, Kolding). For EUC-Vest gælder det, at den person som jeg havde lavet aftaler om uddeling og indsamling af skemaerne med, selv havde udført alle dele af processen. Det samme var tilfældet for den første del af processen i Herning, men ikke for den sidste del. Efter sommerferien 2003 var der den 9. december ikke kommet et eneste skema tilbage fra Herning. I Kolding og Syd havde de personer, med hvem

jeg havde indgået aftaler om uddeling og indsamling, begge steder uddelegeret til 3. eller 4. person, uden mulighed for at holde fast i processen. Dette afspejles også af den meget lave tilbagesendelsesprocent begge disse steder.

Det blev derfor besluttet at fremstille yderligere 250 spørgeskemaer. Disse blev uddelt strategisk til elever på de fag der på det tidspunkt var dårligst repræsenteret i undersøgelsen. I forhold til den oprindelige plan for undersøgelsen er der derfor ikke uddelt det oprindelig planlagte antal skemaer. Det samlede antal skemaer, der er uddelt i forbindelse med undersøgelsen, er således mindre end de oprindeligt planlagte 1253. I de videre analyser og beregninger af spørgeskemaet har jeg imidlertid fastholdt det oprindelige tal, for at sikre mig at undersøgelsen i det mindste ikke kan angribes for at forsøge at pynte på tallene, til trods for de kritikpunkter der kan rejses omkring distributionen af skemaerne.

Som resultat blev perioden for uddeling og indsamling af spørgeskemaer forlænget og undersøgelsen blev endelig afsluttet den 17. januar 2004, 4 måneder efter planen.

Muligheder og begrænsninger i anvendelsen af spørgeskema

Anvendelsen af spørgeskema giver mulighed for at indsamle og behandle en mængde informationer fra et stort antal respondenter med henblik på at forfølge afhandlingens antagelser og empiriske problemstillinger. Metoden giver mulighed for at oparbejde data der kan analyseres og generaliseres for en stor population. I min sammenhæng har det været afgørende at vælge en metode, med hvilken der kunne genereres data, der er i stand til at supplere andre undersøgelser omkring elever på erhvervsuddannelser. Og det har det været afgørende at vælge en metode, der kunne medvirke til at generere data, der kunne perspektivere det teoretiske og forskningsbaserede grundlag, der kan genfindes som fundament i argumentationen for indførelsen af Reform 2000.

Som jeg har diskuteret i kapitel 5, henviser en meget stor del af dette grundlag til diskussioner, der gennemføres og konklusioner der foretages, med begrænset eller manglende empirisk forankring. Desuden bygger en meget stor del af de empirisk forankrede undersøgelser på kvalitative studier. Ofte studier hvor det ikke er muligt at ”kigge forskeren over skulderen” i tilrettelæggelsen af undersøgelsen eller at finde forskerens begrund-

dels for valg og frafald hvad angår udvælgelse af informanter, metode eller kriterier for at generalisere resultaterne fra undersøgelsen (Olsen 2002a, 2002b).

Desuden har det for min undersøgelse været væsentligt at blive i stand til at generere data, der kunne gøre det muligt at foretage analyser af mange forskellige variable med henblik på at opdage eventuelle sammenhænge, der ikke umiddelbart ville være forventelige. Hvor man traditionelt forbin-der anvendelsen af spørgeskemaundersøgelser med et forsøg på at verificere eller falsificere hypoteser, i den kendte positivistisk stil, lægger min undersøgelse op til at generere nye hypoteser, der kan gøre det muligt at forstå erhvervsuddannelsesfeltet på nye måder, for på den måde at blive i stand til at kvalificere eventuelle diskussioner om erhvervsuddannelse og for at kunne fundere eventuelle reformtiltag mv. på et grundlag, der er mere i overensstemmelse med den praktiske virkelighed i erhvervsuddannelserne (jf. Bourdieu & Waquant 1996).

Dernæst har anvendelsen spørgeskemaet den fordel, at det bliver muligt at skaffe sig overblik over eventuelle sociale og kulturelle ligheder og forskelle blandt eleverne i relation til deres fag. Tanken har hele tiden været, at undersøgelsen har skullet gøre det muligt at tydeliggøre og forfølge eventuelle sociale og kulturelle forskelle blandt eleverne med henblik på at udfordre de ganske gennemtrængende diskurser, der definerer måden overhovedet at tænke om eleverne. Diskurser, der med hver sit udgangspunkt, er meget optaget af at definere eleverne som værende ens. Og der er jo netop tale om diskurser for så vidt at elever i erhvervsuddannelse på den ene side defineres som de skoletrætte og med sparsom uddannelseskapi-tal, manglende færdigheder i de traditionelle skolemæssige discipliner, og at de på den anden side defineres som kulturelt frisatte, identitetssøgende uddannelseszappere.

Det forhold, at disse grundlæggende modsatrettede diskurser kan eksistere side om side og at de kan fungere som argumentation i forskellige sammenhænge uden tilsyneladende at komme i åben konflikt med hinanden, kan forstås på baggrund af konstruktionen af erhvervsuddannelsesfeltet. De kan forstås som diskurser, gennem hvilke forskellige positioner del-tager i striden om ”den gode erhvervsuddannelse” og som sådan som partsindlæg i den fortsatte diskussion. Men diskurserne i sig selv er ikke i stand til at udsige ret meget om de elever, der eksisterer i virkelighedens erhvervsuddannelser. Det ville en kvalitativ undersøgelse heller ikke være i stand til, alene på grund af det relativt begrænsede informanter, der kan

indgå. Den ville under alle omstændigheder forudsætte en kvantitativ undersøgelse, for at blive i stand til at udvælge informanter på et grundlag, der modsvares af de elever der findes i virkelighedens erhvervsuddannelser.

I mit tilfælde har formålet med den del af det empiriske arbejde, der direkte omhandler eleverne i erhvervsuddannelse, været at blive i stand til at indsamle et stort og varieret materiale fra et stort antal personer. Det har været et afgørende kvalitetsparameter for undersøgelsen, at den skulle sætte mig i stand til at blive at foretage konklusioner for så store dele af erhvervsuddannelserne som muligt og samtidig sikre mig, at resultaterne kan afvises som tilfældige og uden generel udsagnskraft, som hvis der havde været tale om en kvalitativ interviewundersøgelse med et relativt lille antal informanter.

Anvendelsen af spørgeskemaer med lukkede svarkategorier kan kritiseres for ikke at give mulighed for dialog med respondenterne, for ikke at lade respondenterne få mulighed for at give deres version af historien. Med konstruktionen af de lukkede kategorier har forskeren på forhånd besluttet, hvilke dele af virkeligheden der er relevant for at belyse den problemstilling, der er i centrum for undersøgelsen. Spørgeskema af denne type udelukker spontane svar og svarmulighederne er helt afhængige af de forskningsspørgsmål og tilknyttede antagelser om genstanden, som forskeren lægger til grund for undersøgelsen. Risikoen er, at respondenterne kommer til at opleve sig selv i en referenceramme, i hvilken de ikke kan genkende sig selv, fordi de på forhånd er defineret ind i en specifik kontekst og udstyret med specifikke karakteristika.

I min undersøgelse er der forsøgt at kompensere for disse relevante kritikpunkter gennem etablering af referencegrupper og gennem at involvere dem i konstruktionen af spørgeskemaet. Det betyder imidlertid ikke, at der kan være effekter af kritikken i besvarelserne, men alene at jeg, i den udstrækning at det har været muligt, har forsøgt kompensere herfor. Man må desuden se på, hvad formålet med undersøgelsen har været. Her har det været i centrum at fremstille objektiverende data om populationen med udgangspunkt i forskningsspørgsmålene og det teoretiske grundlag. Stadig er der dog tale om en undersøgelsesmetode, der kun lader sig anvende for at opnå en objektiverende karakteristik af populationen. Den enkelte respondents eventuelle særlige karaktertræk kommer ikke frem gennem en spørgeskemaundersøgelse. Anvendelsen af korrespondanceanalyse på de

oparbejdede data giver dog mulighed for at relativt små dele af det samlede datamateriale med eventuelle særlige karakteristika bliver synlige i analysen (Se nedenfor).

Anvendelsen af spørgeskema i en undersøgelse af elever i erhvervsuddannelse rejser et andet og mere presserende problem: Forudsætningen for at kunne besvare et spørgeskema er, at respondenterne kan læse. Og på forhånd har jeg været klar over, at en stor del af eleverne i erhvervsuddannelse har problemer med at læse⁴⁷. Problemet er forsøgt overkommet gennem involveringen af referencegrupperne i udarbejdelsen af skemaerne, der blandt andet har haft til formål at sikre at spørgsmålene kunne forstås. Desuden er teksten i skemaet formuleret i meget korte sætninger og det er tilstræbt at anvende korte ord og vendinger, som eleverne forventes at kende. Desuden er lærerne, der har haft ansvar for uddeling og indsamling af skemaer, blevet instrueret i at tilbyde sig, hvis eleverne har problemer med at forstå spørgsmålene. Der er i undersøgelsen et bortfald på næsten 25% og det er muligt at en del af dette kan forklares med, at nogle af respondenterne ikke har kunne læse skemaet, eller at de har haft besvær med det. I betragtning af skemaets størrelse er det også sandsynligt, at de læsesvage elever ikke har orket at kæmpe sig igennem hele skemaet. Hvis antagelsen er rigtig peger det i retning af, at læseproblemer er endnu mere udbredt end undersøgelsen viser. På den anden side er bortfaldet i forhold til andre undersøgelser af denne type meget lille, hvilket kan være en indikation på, at det for eleverne har været muligt at forstå spørgsmålene. Hvis man kigger nærmere på, hvordan bortfaldet fordeler sig på de enkelte spørgsmål i skemaet, viser det sig, at det er størst for de spørgsmål, hvor respondenterne selv har skullet skrive. Ved spørgsmål 144 og 151 har respondenterne skulle skrive deres mors henholdsvis deres fars stillingsbetegnelse. Af de 953 besvarede skemaer har 403 henholdsvis 298 ikke angivet en stillingsbetegnelse, svarende til at 42,3% henholdsvis 31,3%. Det kan være, at de manglende angivelser er udtryk for, at respondenterne ikke kender deres mors eller fars stillingsbetegnelse. Men det kan ikke udelukkes, at bortfaldet skyldes at de ikke har været i stand til at skrive den, eller at de har ladet være, fordi det har været for besværligt.

⁴⁷ I undersøgelsen angiver 16% at de er ”helt enig” i udsagnet: ”I skolen havde jeg problemer med at læse”. 14% at de er ”delvis enig”. Kun 54% angiver at de er ”helt uenig” i udsagnet.

Korrespondanceanalyse

I dette afsnit vil jeg præsentere den statistiske metode, der ligger til grund for dele af analyserne af spørgeskemaundersøgelsen: Korrespondanceanalysen. Jeg vil først præsentere metoden, således som den ideelt set fungerer, med udgangspunkt hos Benzécri, Broady, Greenacre og Blasius. Dernæst vil jeg diskutere muligheder og begrænsninger i metoden.

Korrespondanceanalysen er en statistisk analysemetode, der gør det muligt at foretage analyser, hvori der indgår mange forskellige variable og som giver mulighed for at undersøge, hvordan disse forholder sig til hinanden. I princippet er det ikke nødvendigt at tage stilling til data inden analysen foretages, sådan som traditionelle statistiske metoder kræver det.

I anvendelsen af traditionelle statistiske metoder analyseres data med udgangspunkt i en hypotese, som man gennem analysen kan få be- eller afkræftet. Korrespondanceanalysen undersøger relationerne mellem de involverede variable. Metoden er formuleret på et induktivt grundlag, så man drager slutninger på baggrund af sine data, til forskel fra traditionelle statistiske metoder, hvor man indledningsvis opstiller en model eller en antagelse, der efterfølgende kan testes gennem analyse. Lidt populært kan man udtrykke det som, at det er en metode til at behandle store kvantitative datamængder på en kvalitativ måde. Metoden giver således mulighed for at undersøge data, uden på forhånd at have taget apriorisk stilling til materialet. Dermed giver den mulighed for at opdage sammenhænge, man ikke på forhånd havde forestillet sig ville eksistere.

En af metodens fordele er endvidere, at den giver mulighed for en grafisk fremstilling af analysen af et stort datamateriale, hvilket gør det meget lettere at få overblik over en stor datamængde, end hvis det skulle ske gennem opstilling af tabeller. Samtidig bliver det muligt at analysere relationerne mellem de variabler, der indgår i analysen.

Korrespondanceanalysens historie

Korrespondanceanalysen blev for alvor kendt i en bredere forsknings-offentlighed uden for Frankrig med oversættelsen af Bourdieus bog om sammenhænge mellem objektive livsvilkår, smag og agents placering i det sociale rum (Bourdieu 1984). Det er formodentlig derfor, at mange fejlagtigt identificerer Bourdieu, som den der har udviklet metoden.

Metoden blev udviklet af matematikeren Jean-Paul Benzécri allerede i begyndelsen af 1960'erne, og har været en etableret metode i fransk officielt statistikarbejde siden 60'erne, blandt andet hos INSEE, der er den franske pendant til Danmarks Statistik.

Ifølge Broady fandt den første offentlige præsentation af metoden, og de ideer der ligger til grund for metoden, sted ved en forelæsning på College de France i 1963. Benzécri var utilfreds med de dominerende lingvistiske teorier, der arbejdede ud fra den antagelse, at lingvistikens opgave var at klarlægge og tydeliggøre "sprogets natur" (Chomsky 1972). Benzécri mente, at det var en apriorisk antagelse, at sproget skulle have en på forhånd defineret natur, der resulterede i en fordomsfuld og deduktiv tilgang til lingvistikken, der satte de sproglige regler før den sproglige praksis. Greenacre citerer Benzécri for at sige, at:

"The model must fit the data, not vice versa" (jvf. Greenacre 1984 :10)

Benzécri ville udvikle en lingvistik, der var rensset for aprioriske forestillinger. Han forestillede sig, at lingvister skulle samle en mængde data, der kunne opstilles i en kontingenstabel for derigennem at blive i stand til induktivt at drage konklusioner om sprogets struktur (jf. Broady 1991 :486).

Man kunne eksempelvis analysere et teaterstykke, for at finde frem til hvilke ord de enkelte karakterer i stykket oftest anvender. Broady konkretiserer med følgende eksempel: Man analyserer et teaterstykke for hvilke 40 ord, der oftest anvendes i stykket og for hvilke karakterer, der anvender ordene. Hermed bliver det muligt at opstille en kontingenstabel, hvor alle data indgår. Man kunne forestille sig analysen blive lavet på Holbergs komedie "Jeppe på Bjerget". Formodentlig vil man gennem analysen kunne vise forskelle i sprogbruget hos Jeppe, Nille, Baronnen, Ridefogden osv. Denne helt enkle analyse vil kunne give anledning til at spørge ind til materialet: Hvordan kan det være at den sproglige praksis fordeler sig blandt teaterstykkets karakterer som tilfældet er?

Metoden giver dermed mulighed for at åbne materialet, i dette tilfælde den sproglige praksis, og gøre denne til genstand for i første omgang undren og dernæst for forskningsmæssig bearbejdning. Bourdieus første analyse af smagen (1976) anvender denne simple korrespondanceanalyse i forholdet mellem social position og smag for eksempelvis klassisk musik (jf. Broady 1991 :489). Det er her tydeligt, hvordan Benzécri ambition om at

rense forskningsarbejdet for aprioriske forestillinger, der resulterer i udviklingen af korrespondanceanalysen, passer ind i den historiske epistemologis program (se Kapitel 3).

Korrespondanceanalysen tillader gennem den induktive tilgang, at lade det empiriske materiale komme til orde uden at det på forhånd sker gennem at underlægge det den ene eller den anden filosofiske position. Desuden giver metoden mulighed for at bryde med den spontane tanke om det empiriske grundlag, som eksempelvis Chomskys forestilling om ”sprogets natur”, og den giver således mulighed for at konstruere det videnskabelige objekt for analyse, fordi det er gennem analysen at relationerne mellem datasættets variable viser sig.

”I make a lot of use of the analysis of correspondences, because I think it’s an essentially relational technique whose philosophy entirely corresponds to what social reality is in my view. It’s a technique that “thinks” in terms of relationships.” (Bourdieu et al. 1991 :254)

I det praktiske arbejde med korrespondanceanalysen er det imidlertid nødvendigt at foretage både valg og fravalg, blandt andet fordi det er umuligt grafisk at arbejde med et meget stort antal variable. Det bliver ganske enkelt uoverskueligt. Metoden lader sig derfor kun meningsfuldt anvende med epistemologisk og teoretisk udgangspunkt og argumentation, ligesom forskningsspørgsmålet bliver afgørende i den praktiske anvendelse.

En yderligere fordel ved metoden er, at den giver mulighed for grafisk afbildning af analyseresultatet. Derved bliver det muligt at vise relationerne mellem variablene og ikke den enkelte variabel i sig selv. En opgave der vil være temmelig uoverskuelig, hvis analyseresultaterne alene vises som tabeller.

Hvad kan korrespondanceanalysen til forskel fra andre statistiske metoder?

Det primære mål med korrespondanceanalysen er at transformere numeriske værdier i en tabel til en overskuelig grafisk fremstilling, der giver mulighed for at anskueliggøre relationer mellem variable. I samfundsvidenskabelig forskning anvendes forskellige grafiske fremstillinger baseret på forskellige analysemetoder, som jeg alle gør brug af afhandlingen.

Den mest enkle udgøres af en almindelig frekvensberegning, der består i en optælling af svar på et givet spørgsmål. Denne fremstilling repræsenterer data som de er. Den kan vises i tabeller, grafer, histogrammer eller andre diagrammer afhængigt af de kreative evner hos forfatteren. En anden måde at analysere data i samfundsvidenskaberne udgøres af krydstabuleringen. Her er der ligeledes tale om opstilling af frekvenstabeller men på et højere kompleksitetsniveau, idet de opstillede tabeller bliver brudt op i relation til et andet sæt af kategorier. Typisk er der tale om at etablere relationer mellem såkaldte afhængige og uafhængige variable. I mine analyser udgøres de uafhængige variable eksempelvis af det fag eleverne er under uddannelse i, mens de uafhængige variable eksempelvis udgøres af elevernes stillingtagen til forskellige udsagn, vurderinger af elementer relateret til uddannelse, deres musiksmag etc. Analyserne kan fremstilles i tabeller eller grafisk i histogrammer eller eventuelt i tredimensionelle histogrammer.

Korrespondanceanalysen går et skridt videre i kompleksiteten af dataanalysen gennem muligheden for inddragelse af i princippet meget stort antal variable og gennem den grafiske fremstilling af analyserne.

Denne sker i et kort, hvor punkterne angiver variabelenes nominelle afstand til gennemsnittet af samtlige de involverede variable. Korrespondanceanalysen opsummerer hver enkelt variabelværdi i et punkt, der er afhængig af de andre variable, der medtages i analysen. Det betyder, at den grafiske fremstilling er resultatet af de relationelle forhold mellem de involverede variable. Hvor både frekvensanalyser og krydstabuleringer opererer med endelige analyser, der kan udtrykkes i procentangivelser eller i nominelle angivelser, fremstiller korrespondanceanalysen altså relationerne, uden at have brug for disse angivelser. I analysen omregnes variabelværdierne til vektorer, der kan indplaceres i et multidimensionalt rum, på baggrund af deres afvigelse fra den hypotetiske antagelse at alle variable er uafhængige af hinanden (nul-hypotesen).

Metoden gør brug af chi2 metrik. Værdien af hvert enkelt resultat udregnes i forhold til sandsynligheden for at der ingen relation er mellem de analyserede faktorer. Den såkaldte nul-hypotese. Fordelen ved denne metrik er, at den kan anvendes på sammenhænge mellem variable uanset disses måleniveau. Metrikken kan anvendes på variable med helt forskellige numerisk værdi, uden at det går ud over validiteten (jf Hansen & Andersen 2000 :197-198). I korrespondanceanalysen anvendes chi2 metrikken på hver enkelt involveret variabel, der omregnes til en vektor i det multidimensionelle rum. Det giver metoden en yderligere fordel: Hvis eksempel-

vis to eller flere individer i tabellen udviser samme egenskaber, kan de erstattes med én variabel, uden at resultatet forandres af den grund, og de vil blive udtrykt i samme punkt i kortet. Derved fastholdes muligheden for at undersøge relationer mellem de sociale egenskaber, som de involverede variable repræsenterer, selvom der kan være store forskelle på antallet af respondenter med den ene eller den anden egenskabsprofil. I sammenhæng med min undersøgelse betyder det, at selvom antallet af elever i de involverede fag er meget forskellige, er det uden betydning for analysens resultat (jf. Broady 1991 :503, Tarrou 1995 :124-125). Det betyder tilsvarende, at i fortolkningen af kortene må man være opmærksom på, at de ikke viser, hvor mange respondenter, de enkelte punkter repræsenterer, men at de alene viser, at der findes respondenter med specifikke egenskabsprofiler.

Vi kan forklare metoden med en metafor, inspireret af Rosenlund 1998.

Man kan forestille sig, at vi har en bi-sværme. Bierne er karakteriseret, ganske som var de mennesker, ved en bestemt egenskabsprofil. Bierne er for hver enkelt vedkommende karakteriseret på en ganske bestemt måde i forhold til de variable analysen sætter i spil.

For at kunne tyde fordelingen af egenskaber blandt bierne i sværmen, kan vi tænke os følgende: Vi beder de bier, der har folkeskolen som højest fuldførte skoleuddannelse om at flyve hen til hinanden. Dernæst beder vi de bier, der har studentereksamen som deres højest fuldførte uddannelse om at flyve hen til hinanden etc., indtil alle bier har placeret sig sammen med de, der ligner dem mest, hvad angår deres højest fuldførte uddannelse.

Herefter kan vi fortsætte med at bede de bier, der går med jakke og slips på arbejde om at flyve hen til hinanden etc. Sådan kan vi fortsætte indtil alle de variable, der indgår i analysen er nævnt, og at bierne har placeret sig i forhold til dem. Resultatet vil være, at der alle steder i sværmen eksisterer en homogenitet og at der når vi sammenligner forskellige steder i sværmen vil fremkomme en heterogenitet. Principielt er det samme gruppering, der foretages i en korrespondanceanalyse.

I min analyse opstilles ved hjælp af dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en kontingenstabel hvor rækkerne udgøres af de enkelte individer i undersøgelsen, det vil sige eleverne der har svaret på spørgeskemaet og hvor søjlerne udgøres af deres svar på de stillede spørgsmål. Tabellen består af 953 rækker, svarende til antallet af elever i undersøgelsen, og af 239 søjler, svarende til undersøgelsens variable. Ele-

verne har enten svaret eller ikke svaret på de mulige modaliteter, hvilket indebærer at værdien af de enkle celler er enten 1 eller 0. Det giver mulighed for at konstatere afvigelser individerne imellem og at det tilsvarende er muligt at konstatere ligheder. Det bliver herved muligt at konstatere tilknytning eller det modsatte mellem de enkle individer og bestemte egenskaber, lige som det bliver muligt at konstatere tilknytning eller det modsatte mellem de enkle egenskaber og individerne.

Hver enkel celle i kontingenstabellen kan udtrykkes numerisk og indplaceres i et multidimensionelt koordinatsystem. Gennemsnittet af det samlede antal variabelværdier i en given analyse kommer derfor til at udgøre origo i koordinatsystemet (der hvor akserne krydser hinanden). Når der i de grafiske fremstillinger af korrespondanceanalyser er afbildet en vandret og en lodret akse, er placeringen af disse altså et resultat af analysen i sig selv. De er ikke lagt ind af forskeren. Følgelig kan man først efter at have analyseret kortene sige noget om, hvad akserne udtrykker, og ikke som mange, ikke mindst med baggrund i Distinction (Bourdieu 1984) fejlagtigt gør, automatisk slutte at den lodrette akse illustrere kapitalvolumen og den vandrette kapitalsammensætning.

Variabeltyper

De variable, der direkte indgår i korrespondanceanalysen, og som er medvirkende i at give kortet sin struktur, kaldes for de "aktive variable". Efterfølgende lægges de "illustrative variable" ind i kortet. Disse er variable, der ikke har indflydelse på kortets struktur, men som placeres der, hvor de ville ligge, såfremt de var aktive. De medvirker til at teste kortets struktur og til at tydeliggøre kortet i relation til de aktive variable.

I mit tilfælde udgøres de illustrative variable eksempelvis af fag, begyndelsesår eller forældres uddannelsesniveau, hvilket giver mulighed for at tolke de aktive variable i forhold til disse. I den forstand kan man huske på en af hovedpointerne i Bourdieus arbejde er, at vise relationerne mellem de mentale og de sociale strukturer, der i korrespondanceanalysen kan modsvares af forholdet mellem de aktive og de illustrative variable.

En variabel som køn, hvor der kun er to svarmuligheder, vil påvirke kortet uforholdsmæssigt meget. For at undgå stabilitetsproblemet kan man derfor gøre variabelen illustrativ. Det gælder tilsvarende andre binære variable.

Hvordan fortolkes korrespondanceanalysekortet?

Udgangspunktet for tolkning af kortet er konstateringen af, at kortet viser relationer mellem de variable, der indgår i analysen. Man kan derfor som udgangspunkt kun tolke et punkt i relation til den samlede struktur af punkter i kortet. Dog kan man tolke relationer mellem de illustrative og de aktive variable, når de ligger tæt på hinanden.

Der findes faldgruber, som man må være opmærksom på i tolkningen af kortet. Det er vigtigt at være opmærksom på afstandene mellem udvalgte punkter i kortet er i relation til de øvrige punkter i kortet. I og med man på papiret er henvist til at projicere det flerdimensionelle rum, som analysen giver mulighed for, i kun to dimensioner, må man være opmærksom på hvor meget de enkelte akser bidrager til det samlede resultat og dermed opmærksom på, hvor godt de enkelte punkter er forklaret. Jeg har udført analyserne i programmet SPAD (Système pour l'Analyse de Données). Programmet giver mulighed for at arbejde med fem akser i det flerdimensionelle rum, men kun mulighed for at projicere to akser. Derfor må man være opmærksom på, i hvilken udstrækning de enkelte akser kan medvirke til at forklare punkterne. Og at man må tilsvarende være opmærksom på, hvordan de involverede variable er forklaret af de akser, som kortet er konstrueret på baggrund af (jvf. Hjelbrekke 1999 :41). Jeg har bilagt tabeller, der kan give oversigt over de enkelte aksers bidrag til forklaring af kortet og til variabelenes bidrag til aksernes placering (Bilag 3).

Kritiske kommentarer.

I det praktiske arbejde med korrespondanceanalyserne er det blevet klart, at selvom metoden giver mulighed for at lade datamaterialet komme til orde uden aprioriske antagelser, er det kun muligt at gennemfører analyserne på baggrund af valg og fravalg. Disse gælder for antallet af variable i analyserne. Det er ikke muligt at operere med flere hundrede variable, hvis der skal være praktisk mulighed for at fremstille et kort, der bagefter kan læses. Derfor må der foretages et udvalg blandt det samlede antal variable til analyserne. Udvalget må foretages med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet og på baggrund af epistemologiske og teoretiske overvejelser. Mit forskningsspørgsmål i forbindelse med korrespondanceanalysen har som omdrejningspunkt at fremstille ligheder og forskelle blandt respondenterne i relation til deres valg af fag og deres sociale og kulturelle bag-

grunde. Min interesse knytter sig således op på den allerede omtalte udgangsantagelse, at der er forskelle på elevernes sociale og kulturelle baggrunde og på deres vurdering af den uddannelsesmæssige praksis, de møder i erhvervsuddannelserne, og at disse forskelle har sammenhæng med deres valg af fag i erhvervsuddannelserne. Det centrale i analyserne er at undersøge eksistensen af en eventuel homologi mellem elevernes sociale- og mentale strukturer.

Teoretisk knyttes analyserne op på Bourdieus praktikteori (Se kapitel 7). Det centrale i analyserne er derfor at blive i stand til at vise sammenhænge mellem de objektive livsbetingelser, der har været og er gældende for eleverne og deres nuværende position som elever i erhvervsuddannelse, deres vurderinger af uddannelserne og deres forestillinger om fremtiden. De involverede variable er derfor valgt ud fra en tolkning af, i hvor høj grad de kan fungere som indikatorer i analysen.

Før jeg begynder de egentlige analyser af spørgeskemaet, vil jeg først præsentere det teoretiske grundlag for analyserne.

Kapitel 7. Praktikteorien; habitus og kapital.

Et centralt spørgsmål i uddannelsespolitikken og i reguleringen af uddannelserne er: Hvordan kan vi forstå de unges valg af uddannelse? Jeg har allerede været inde på problemet i relation til antagelsen om de frisatte og identitetsarbejdende unge, som der genfindes i bunden af Reform 2000, og jeg som det er fremgået af den opfattelse at det er en mangelfuld antagelse der hviler på et mangelfuldt teoretisk grundlag, og som kun delvis kan gøre rede for den empiri den behandler. For en undersøgelse af elevers valg af erhvervsuddannelse og deres vurdering af den uddannelse, de er i gang med og eventuelt også afslutter, er det centralt at kunne svare på følgende spørgsmål:

- Hvorfor har de valgt en netop en erhvervsuddannelse?
- Hvorfor har de valgt netop dette fag?
- Hvilke kvalifikationer, kompetencer og generelle orienteringer har eleverne med sig når de begynder uddannelsen og hvordan er disse relation til den struktur uddannelsen repræsenterer?

Med udgangspunkt med den overvældende dokumentation for sammenhængen mellem socialt udgangspunkt, uddannelsesvalg og chancen for at gennemføre specifikke uddannelser, er opgaven at undersøge, hvordan vi kan forstå denne konstaterbare regelmæssighed, der, på trods af mange års bestræbelse på at bryde den sociale reproduktion gennem uddannelses-systemet, stadig kan konstateres. Der findes ikke en eksplicit regel, som de unge følger i deres valg af uddannelse og de kan udmærket opleve, at de har foretaget et frit valg. Men for en objektiviserende betragtning ser det ud som om, at eleverne opfører sig intentionelt, uden at de er bevidste om deres egen intention.

For at blive i stand til at foretage denne undersøgelse har jeg brug for en teori og for begreber, der sætter mig i stand til at indfange, forstå og forklare de observerbare praktikker på en måde, der tager de observerede praktikker alvorligt, uden på forhånd at postulere en praktikkernes logik, der er fremmed i forhold til det observerede. Jeg skal have fat i en teori der er i stand til at objektivere uden at den er objektivistisk.

Et eksempel på en objektivistisk teori er rational choice teorien, som den blandt andre er formuleret af James Coleman.

Coleman var uddannet kemiingeniør før han tog en doktorgrad i sociologi, og efterfølgende under nogen tumult blev udnævnt til formand for The American Sociological Association (ASA). Hans arbejder kan opdeles i to paradigmer. Det ene har udgangspunkt i, at sociale strukturer skaber individuelle handlinger og at sociale processer kan forklares kausalt. Dette paradigme som Coleman præsenterer i værket "Introduction to Mathematical Sociology" (Coleman 1964), forsøger at udbrede matematikkens kausalitetsprincip til at gælde for menneskelig handling.

Det andet paradigme har det modsatte udgangspunkt. Det søger at forklare, hvorledes menneskelig handling skaber sociale systemer og strukturer. I den forstand er hans arbejde knyttet op på en ambition om at overkomme struktur-aktør dikotomien, der deles af mange andre moderne sociologer som Giddens og Bourdieu.

Rational choice teorien forudsætter, at menneskelig handling er individualistisk i forfølgelsen af egne interesser. Grundantagelsen er, at aktører er rationelle i deres valg i tilværelsen på en sådan måde, at de vil foretage deres valg, så de maksimerer deres egne interesser mest muligt. Interesserne forstår Coleman i forlængelse af økonomien: Det gælder for den enkelte om at optimere udbyttet af sine egne valg, på samme måde som det for en økonomisk investor gælder om at opnå størst muligt afkast af sine investeringer. Mennesket kan med andre ord forstås som et "homo economicus". Det betyder, at den sociale interaktion hos Coleman forstås som en relation baseret på udveksling, på samme måde som markedet fungerer i økonomisk optik. Samtidig vil individerne bidrage til opretholdelsen og styrkelsen af de sociale strukturer, gennem at vælge og handle på baggrund af en rationel kalkule af deres muligheder i disse strukturer.

I en vis forstand er det et trivielt og umiddelbart indlysende argument rational choice teorien bringer frem: At når vi som mennesker sætter os et mål, foretager vi en kalkule over, hvordan vi kan nå målet og vi vælger derefter de handlinger, vi antager, vil bringe os frem til målet. I den forstand adskiller teorierne sig ikke fra andre moderne sociologiske teorier, der opererer med udgangspunkt i relationerne mellem struktur og aktør.

Der hvor den alligevel adskiller sig fra andre sociologiske teorier, er når den om den rationelle aktør postulerer, at han eller hun er i stand til at kalkulere alle fordele og ulemper på en måde, der objektivt maksimerer udbyttet af en handling eller valg. Denne antagelse indebærer, at aktøren for det

første er i stand til at skabe sig et overblik over alle tilgængelige handle- og valgmuligheder og dernæst at han eller hun er i stand til at kalkulere deres konsekvenser. Hvis dette skal kunne lade sig gøre, fordrer det at aktørerne på den ene side har adgang til alle de motiver hos sig selv, der kunne vejlede et valg. Det vil sige, at aktøren er fuldstændig transparent for sig selv. Teorien opererer ikke med, at der kunne eksisterer drivkræfter i aktørernes valg, der ikke umiddelbart er tilgængelig for aktøren selv, men forudsætter at alle bevæggrunde og motiver for handlinger og valg er fuldt tilgængelige.

Dernæst fordrer det, at aktøren er i stand til at se ind i fremtiden og forudsige, hvordan handlinger foretaget i dag vil have konsekvenser i morgen. Dette indebærer, at teorierne har det implicite udgangspunkt, at den sociale virkeligheds funktionsmåde er fuldstændig gennemskuelig for den enkelte, på en måde der gør det muligt at kalkulere alle eventualiteter.

I danske sammenhænge genfindes teoriens pointer som grundlag for blandt andet den nye vejledningsreform (Undervisningsministeriet 2003). Udgangspunktet i vejledningsreformen er at:

”../.. vejledningen (skal) sikre et tilstrækkeligt grundlag for at træffe realistiske beslutninger om valg af uddannelse og erhverv, som svarer til den unges potentialer. For samfundet skal vejledningen understøtte målet om veludannede borgere og høj beskæftigelse (ibid :4).

Det antages således, at de unge med skyldig hensyntagen til deres objektive potentialer og arbejdsmarkedets objektive behov kan bringes til en bevidst afklaring af deres valg, før det foretages. Undersøgelser af uddannelsesvalget viser, at valget, til trods for vejledningsindsatsen, sker som en proces, hvor de unge gennem at konfrontere sig med realiteten i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet ender med at finde en uddannelse eller et arbejde, som de kan bestride. En vigtig pointe er, at det netop er igennem deres egen afprøvning, at de bliver i stand til at foretage valget (Hutters 2004).

I en analyse af forholdet mellem de forestillinger der i eksisterer i uddannelsespolitikken og de observerbare praktikker, der kan genfindes om unges uddannelsesvalg og deres motiver og forventninger til uddannelsen, har jeg brug for at kunne gøre rede for disse praktikker uden at påtvinge en forskningens logik ind i eleverne. Jeg skal med andre ord forstå og forklare det observerbare. Ikke tilpasse det til en teori.

Habitusteorien som den er formuleret af Bourdieu (mest udfoldet i Bourdieu 1977), repræsenterer et forsøg på at overskride dualismen mellem et subjektivistisk udgangspunkt, som teorien om den kulturelt frisatte og identitetsarbejdende ungdom repræsenterer, og objektivistiske forståelser som *rational choice* teorien er et eksempel på. På den ene side anerkender habitusteorien, at den enkelte kan opleve at valg kan være foretaget som en bevidst handling og samtidig vil teorien redegøre for de objektivt eksisterende regelmæssigheder, der kan konstateres eksempelvis i relationen mellem socialt udgangspunkt og uddannelsesvalg.

Teorien hviler på den relativt enkle tanke, at menneskers habitus er formet af det liv, som de hidtil har levet og at habitus styrer deres forestillinger og praktikker. Dermed bidrager habitus til at den sociale verden genskabes eller til at den forandres, hvis ikke der er overensstemmelse mellem menneskers habitus og den sociale verden. Blandt de mange sammen- og udfoldede definitioner af habitus der forekommer i Bourdieus arbejder, er denne den mest klare:

”... *habitus*, systems of durable, transposable *dispositions*⁴⁸, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles of the generation and structuring of practices and representations which can be objectively” regulated” and regular, without in any way being the product of obedience to rules, objectively adapted to their goals without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary to attain them and, being all this, collectively orchestrated without being product of the orchestrating action of a conductor” (Bourdieu 1977 :72).

Det forløb, der oprindeligt gav anledning til de overvejelser, der førte til udviklingen af teorien om habitus, er et eksempel på den reflektive sociologi, som Bourdieu senere formulerede det. Et eksempel på hvordan teori og empiri kan bringes i et frugtbart samspil:

Habitusbegrebets historie

I midten af 1950'erne tog *antropologen* Bourdieu som ”ubekymret strukturalist” (Broady 1989 :9) til Algeriet og foretog traditionelle antropologi-

⁴⁸ Note fra Bourdieu 1977 :214: ”The word *disposition* seems particularly suited to express, what is covered by the concept of habitus (defined as a system of dispositions). It expresses first the *result of an organizing action*, with a meaning close to that of words such as structure; it also designates a *way of being*, a *habitual state* (especially that of the body) and, in particular a *predisposition, tendency, propensity, or inclination*.

ske studier blandt bjergbønder i de kabylske bjerge (Bourdieu 1962). I Algeriet rasede befrielseskrigen mellem den franske kolonimagt og den algeriske befrielsesbevægelse. For at forhindre befrielseshæren i at rekruttere tvangsforflyttede franskmændene store befolkningsgrupper. Her i blandt også store dele af de kabylske bjergbønder, som Bourdieu havde studeret. De blev tvunget væk fra de områder, hvor de gennem generationer havde eksisteret som subsistensbønder i en før-kapitalistisk økonomi og ind til de store algeriske byer. Særligt omkring hovedstaden Algier. De blev således tvunget væk fra det landbrug, der hidtil havde været deres økonomiske og materielle grundlag og de blev sat i situation, hvor de for at overleve skulle agere i en kapitalistisk økonomi.

Bourdieus egne undersøgelser⁴⁹ blandt de tvangsforflyttede kabylske bjergbønder i Algier (Bourdieu 1979) viser, at de på den ene side ikke havde praktiske forudsætninger- og at de på den anden side ikke fik mulighed for at indgå i en kapitalistisk økonomi. Et væsentligt element var, at de ikke var i stand til at skaffe sig arbejde. Som konsekvens af dette blev de tvunget til at handle inden for en meget kort tidshorisont med henblik på at skaffe sig fornødenheder her og nu. Dermed fastholdes de i en situation, hvor det er umuligt at kalkulere mere end en dag frem. De materielle livsbetingelser fordrer en ”fra hånden til munden” konception af tilværelsen, der i sig selv umuliggør en egentlig kalkulation af fremtidige muligheder i en kapitalistisk økonomi. Uden disse muligheder udvikler de sig til et sub-proletariat, der eksisterer udenfor eller ved siden af den kapitalistiske økonomi.

Den kapitalistiske økonomi er blandt andet karakteriseret ved, at man som deltager er i stand til at foretage abstrakte kalkulationer af fremtidige muligheder. Eksempelvis er forudsætningen for at låne penge, at man er i stand til at foretage en kalkulation af fremtidige muligheder for tilbagebetaling. Den materielle situation for sub-proletariatet, herunder arbejdsløshed, fastholder dem i en situation, hvor kalkulation mere end en dag frem er umulig, og umuliggør derfor et af de fundamentale elementer i den praktiske omgang med kapitalisme.

⁴⁹ Et afgørende metodisk greb der gjorde det muligt at opdage regelmæssighederne i de proletariserede bjergbønders omgang med den kapitalistiske økonomi, var at Bourdieu supplerede traditionelle antropologiske feltarbejder med anvendelsen af statistik.

Det praktiske mesterskab, som de har til rådighed, er erhvervet under nogle grundlæggende andre livsomstændigheder, end de der gælder for dem, efter at de er blevet flyttet til de algeriske storbyer. Eksempelvis forstås ”arbejde” i den Kabylske bjergbondes økonomi som ”at være beskæftiget”. En væsentlig del af mandens arbejde i det traditionelle kabylske samfund består i at vente på at afgrøderne kommer op og bliver klar til høst. Konkret bruger han dagligt tid på at vandre rundt på markerne og tilse afgrøderne. Denne beskæftigelse giver stor social anseelse og for den enkelte giver den en høj grad af mening. For en kapitalistisk tankegang giver det ingen mening, at manden render rundt på marken og venter på, at kornet kommer op. Her vil man kunne se en fordel i at lave noget andet i tiden mellem såning og høst. Kabylereens forhold til ”arbejde” kan forstås som ”fravær af ledighed”.

I en kapitalistisk tankegang forstås ”arbejde” som en relation mellem arbejderens arbejdskraft og arbejdsgiverens betaling for den tid, arbejderen leverer sin arbejdskraft. For arbejderen gælder det derfor om at sælge sin arbejdskraft, det vil sige sin tid, så dyrt som muligt. Enten gennem at få en højere løn eller en kortere arbejdstid. For arbejdsgiveren gælder det tilsvarende om at udnytte den tid, han betaler arbejderen for at lægge i produktionen, så effektivt som muligt. Hvor den proletariserede subsistensbonde måler sit lønkrav i relation til hans egen og familiens behov, måler den kapitaliserede arbejder sit lønkrav i forhold til arten af arbejde, hans kvalifikationer, uddannelse etc. Det kan udtrykkes som, at for en kapitalistisk tankegang er arbejdets direkte sociale funktioner eller den direkte anerkendelse af udførelsen af arbejdet, adskilt fra dets økonomiske funktioner. For den kabylske bjergbonde sker den sociale anerkendelse i direkte tilknytning til arbejdet, eksempelvis i den udstrækning at bonden er i stand til at vise ”fravær af ledighed”.

Sub-proletariatet i de store Algeriske byer er således fjernet fra de omstændigheder, der gav mulighed for at realisere et meningsfuldt liv med udgangspunkt i en erhvervet praktisk sans, uden at der er sat noget i stedet. Relationen mellem systemet af dispositioner, habitus, og de objektivt eksisterende betingelser medfører at de kabylske bønder havner i en marginaliseret situation og umuliggør en meningsfuld tilværelse under den kapitalistiske økonomi.

”Man bliver kun moderne og rationel i en moderne betydning, hvis man har midlerne til det. Det er ikke kun et spørgsmål om ændring af mentalitet, for netop også en ændring af mentalitet er afhængig af hvilke midler man har”

(Bourdieu i "La déracinement, la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie", citeret efter Callewaert 1992 :20)

Analysen viser at der ikke eksisterer universelt rationelle økonomiske tanke- og handlemåder, der er umiddelbart tilgængelige for den enkelte, sådan som Coleman hævder. Og samtidig viser analysen, at det der for den udenforstående ser ud som irrationel opførsel, for den enkelte kan være rationelt. Det er det eneste, der er at gøre i situationen. For at forstå de proletariserede bjergbønders umiddelbart irrationelle handlinger, må man undersøge relationerne mellem de erhvervede dispositioner og de eksisterende objektive vilkår. Det er den kultur som sub-proletariatet bærer rundt på, der under de givne økonomiske forudsætninger gør, at deres handlinger bliver irrationelle (jf. Callewaert 1992 :19).

På denne baggrund udvikler Bourdieu teorien om habitus. Det er en teori, der kan forklare:

- Relationerne mellem det handleberedskab der står til rådighed og de objektivt eksisterende betingelser.
- Hvordan dette handleberedskab etableres
- Som kan forklare "rationel handlen" som et relativt begreb.
- Som kan forklare at det etablerede handleberedskab i al sin absurditet også fungerer i den forandrede situation.
- Og som kan forklare, hvorfor at der blandt agenter med samme livsvilkår kan konstateres den samme opførsel - med variationer - uden at de indbyrdes har koordineret deres handlinger eller bevidst følger et sæt eksplicit begrundede regler.

Som sådan er habitusteorien en socialisationsteori. Den kan svare på spørgsmålet om, hvordan det kan være at mennesker, der eksisterer under lignende betingelser ikke handler på 1000 forskellige måder, men at de udviser fælles træk og lignende opførsel. At de med andre ord er socialiserede og opfører sig som sociale individer (jf. Callewaert 1992 :23). Den adskiller sig fra en kritisk teoretisk socialisationsteori, der vil sige noget om hvordan socialisationen skal være, ved at være en teori der vil sige noget om hvordan den socialisation der sker, kan forklares. Bourdieus teori er ikke i første omgang en teori *for* praksis; en teori der vil vejlede praksis. Den er i første omgang en teori *om* praksis; en teori der vil forstå og forklare de sociale fænomener, der kan observeres.

Klassehabitus

Habitusteorien udfoldes i ”Outline of a Theory of Practice” (Bourdieu 1977), der er en omarbejdet udgave af ”Esquisse d’une Theorie del la Pratique” fra 1972. Her vil jeg især koncentrere mig om Bourdieus begreb om ”klassehabitus” (jf. Bourdieu 1977 :78 - 87).

Som eksemplet med de proletariserede kabylske bjergbønder illustrerer, kan de observerbare praktikker ikke direkte udledes af de objektive strukturer, som en konservativ strukturalisme vil det. Dette ville være en mekanisk stimuli-respons slutning. Praktikerne kan ikke udledes direkte af habitus’ produktionsbetingelser. Der kan kun gøres rede for praktikerne ved at relatere den objektive struktur/de sociale betingelser for habitus produktion til de betingelser, i hvilke habitus virker. Grundlaget for habitus er produceret under givne sociale og historiske betingelser og virker i andre sociale og historiske betingelser, men habitus vil have en tendens til at reproducere de betingelser, der oprindeligt var dens grundlag.

Det betyder ikke at habitusteorien, som mange tager fejl af, ikke er i stand til at redegøre for forandringer. Den kan redegøre for forandringer, fordi tidsfaktoren spiller en afgørende rolle. Eksemplet vedrørende de tvangsforflyttede kabylske bjergbønder er en radikal illustration af denne pointe. I sammenhænge, hvor der ikke sker så radikale forandringer, vil habitus for en objektivt betragtningsbetragtning fungere mere relevant og have tendens til at reproducere de betingelser, under hvilken den oprindeligt er produceret. I den forstand kan habitusteorien medvirke til at gøre rede for reproduktionen af normer, traditioner, præferencer mv. mellem generationerne.

Habitus er historien gjort til natur og dermed fornægtet som historie. Og fordi agents handlinger og vurderinger er produkt af en livsmåde (”modus operandi”), som agenten ikke selv har skabt eller har en klar bevidsthed om, indeholder handlinger og vurderinger altid en ”objektiv intention”, som virker stærkere end den bevidste intention. Eller som Bourdieu formulerer det:

”The schemes of thought and expression he has acquired are the basis of the *intentionless invention* of regulated improvisation” (Bourdieu 1977 :79)

Det er helt centralt i forståelsen af habitus, at dels producers praktikker ubevidst, som et produkt af en livsmåde der er produkt af historien, fornægtet som historie og kropsligt indlejret. Og dels kan praktikerne ikke forstås deterministisk, men må forstås som resultat af en reguleret intention.

on, der er specifik i forhold til de betingelser, under hvilke habitus er produceret.

Man kan tale om at habitus kan være klassespecifik, fordi agenter under lignende betingelser vil have lignende habitus. Inden for gruppen betyder det, at "orkestreringen" af habitus producerer en verden af fælles forståelser, der sikres af en fælles konsensus om betydningen af praktikker. I processen harmoniseres agenters erfaringer og oplevelser gennem andre agenters udtryk og resulterer i en fortsat styrkelse af den fælles ubevidste intention. Det vil sige, at den homologi der eksisterer inden for gruppen, hvad angår habitus, gør praktikker umiddelbart forståelige og forudsigelige og de bliver derfor umiddelbart accepteret.

"The objective homogenizing of group or class habitus which results from the homogeneity of the conditions of existence is what enables practices to be objectively harmonized without any intentional calculation or conscious reference to a norm and mutually adjusted *in the absence of any direct interaction or a fortiori*, explicit co-ordination" (Bourdieu 1977 :80)

Derfor; når praktikker indenfor en gruppe for en objektiverende betragtning er bedre harmoniseret, end agenterne ved eller måske ønsker, er det fordi, at når hver enkelt følger sine egne regler, er alle gensidigt enige. Habitus koordinerer ikke alene praktikker, den praktiserer også koordinering, det vil sige homologisering.

Kapitalbegrebet

Kapital er hos Bourdieu udtryk for individets symbolske og materielle ressourcer. Kapitalbegrebet repræsenterer et forsøg på at differentiere og operationalisere habitusbegrebet. Hvor habitus repræsenterer det praktikgenererende princip, er kapital det, der af omgivelserne anerkendes og som tillægges værdi. Habitus kan forstås som legemliggjort kapital. Bourdieu opererer med forskellige kapitalformer. Dels er der de grundlæggende: Økonomisk kapital, der omfatter agenters økonomiske besiddelser og deres kendskab til økonomiske spilleregler. Kulturel kapital, der i Bourdieus analyser af franske forhold især forbindes med deltagelse i eliteuddannelsessystemet. Det omfatter kendskab til finkultur, musik og kunst og evne til at kunne samtale om og diskutere kunst og kultur og social kapital som bekendtskaber, slægtskaber og netværkskontakter.

Desuden opererer han med andre kapitalformer, afhængigt af det felt der undersøges: Uddannelseskapital, der kan udgøres af eksamensbeviser eller politisk kapital, der kan udgøres af den anerkendelse en agent nyder inden for det politiske felt.

En agent kan konvertere en kapitalform til en anden. Eksempelvis kan uddannelseskapital konverteres til økonomisk kapital gennem muligheden for at få et vellønnet job. En anden mulighed for at få jobbet kunne være at agenten benyttede sin sociale kapital; sine bekendtskaber og netværk. For at forfølge et mål kan agenter forholde sig strategisk i forhold til kapitalinvesteringer og konverteringer.

Jeg vil her koncentrere mig om symbolsk kapital, der er den mest grundlæggende kapitalform. Kortfattet kan symbolsk kapital beskrives som det, der af sociale grupper genkendes som værdifuldt og som tillægges værdi. Det vil sige, at det er et relationelt begreb, fordi det der tillægges værdi i en social gruppe ikke nødvendigvis tillægges værdi i en anden social gruppe. I den sammenhæng spiller begrebet sammen med feltbegrebet. I folkeskolen bliver det tillagt værdi, at eleverne er gode til at formulere sig skriftligt og mundtligt. Blandt smedene på arbejdspladsen bliver det at kunne lægge en perfekt svejsesøm tillagt værdi, mens det at kunne formulere sig nuanceret og formfuldendt i skrift og tale ikke i samme grad bliver for værende værdifuldt og anerkendelsesværdigt. I forlængelse af eksemplet med de kabylske bjergbønder tillægges det inden for gruppen værdi, at manden kan fremvise ”fravær af ledighed”, mens det at kunne være effektiv hos arbejdere i en kapitalistisk økonomi tillægges værdi.

Når der kan eksistere en overensstemmelse mellem sociale gruppers symbolske kapital og deres anerkendelse af samme, skyldes det, at agenternes dispositioner er produkt af samme eller lignende strukturer. Og tilsvarende vil overensstemmelsen ikke eksistere, hvis der er tale om dispositioner erhvervet i forskellige sociale strukturer.

Man kan eksempelvis forstå sproget som en symbolsk kapital. Bernstein viser (1971-1975), hvordan børn fra arbejderklassen i skolen bliver vurderet som værende dårligere elever end børn af mellemlagene. Bernstein forstår dette som et resultat af mødet mellem forskellige sprogkoder, hvor arbejderbørnenes sproglige praksis af lærerne bliver vurderet som simpel og unuanceret, mens mellemlagsbørnenes mere nuancerede anvendelse af sproget modtager positive sanktioner. Mellemlagsbørnene besidder den symbolske kapital, der i skolen lægges vægt på og som tillægges værdi af lærerne, hvis dispositioner selv er formet i sociale sammenhænge, hvor

netop den sproglige ressource tillægges værdi. Det betyder at skolen kommer til at fungere selektivt og sorterende på baggrund af de socialiseringsstrategier, der eksisterer i forskellige sociale grupper, så en skole der sætter symbolbeherskelse over praktisk beherskelse vil til enhver tid belønne mellemagsbørnene og forfordele arbejderbarnet (jf Salling Olesen 2004 :211).

Skolen fungerer i denne forståelse med udgangspunkt i legitimt at kunne udøve symbolsk vold (Bourdieu & Passeron 1991): Skolen er historisk etableret som resultat af en generel uddifferentiering og institutionalisering af samfundsmæssige funktioner. Dens eksistens er resultat af en social og historisk proces, der har placeret den i en specifik relation til øvrige dele af uddannelsessystemet (Gymnasiet, Erhvervsuddannelserne, Seminarierne, Voksenuddannelsescentrene etc.). På samme måde som samfundsforskning er placeret i bestemte institutioner (universiteter), på specifikke fakulteter (samfundsvidenskabeligt) og på bestemte fag (sociologi), der gør krav på en ganske bestemt faglighed, der for agenterne legitimerer indtagelsen af de tilgængelige positioner.

Skolen fungerer med en relativ autonomi til andre samfundsmæssige felter og som de øvrige dele af uddannelsessystemet, pr. delegation. Det vil sige, at staten har uddelegeret retten til at undervise og bedømme eleverne til et korps af repræsentanter, der er forsynet med de nødvendige certifikater for at få adgang til arbejdet. Man kan kun blive lærer i folkeskolen, hvis man har gennemgået en seminarielæreruddannelse.

Muligheden for at gennemføre uddannelsen til folkeskolelærer indebærer anerkendelsen af feltets *illusio*. Det vil sige at den lærerstuderende på et praktisk niveau anerkender spillets indsats og gevinster⁵⁰. Læreruddannelsen repræsenterer derfor både et praktisk mesterskab og et symbolsk mesterskab. For at gennemføre læreruddannelsen må den studerende lære sig de værdier og normer, der knytter sig til den positive sanktion i uddannelsen. I sit arbejde som lærer vil han tilsvarende anerkende feltets *illusio* og praktisere sit arbejde i overensstemmelse med denne. Et eksempel på skolens *illusio* er, at sorteringen af eleverne sker på et objektivt grundlag repræsenteret i karaktergivningen og i vurderingen af elevernes flid og den interesse de udviser for undervisningen. Objektiveringen af skolens *illusio* viser, at sorteringen sker som et resultat af mødet mellem elevens dispositioner erhvervet i en specifik social kontekst og den objektive struktur som

⁵⁰ Jf. eksemplet med de sygeplejestuderende i kapitel 2.

skolen repræsenterer. I den forstand producerer uddannelserne gennem certificering af agenter både den legitime kultur knyttet til feltet og de legitime arvtagere af denne kultur.

Det forhold, at uddannelserne for de unge synes at indgå i en uskreven hierarkisk orden efter graden af deres boglighed (Andersen 1997, Andreasen mfl. 1998, Munk 2001), kunne være en effekt af skolens prioritering af symbolbeherskelse over praktisk beherskelse. Vurderingskriterierne i folkeskolen angår udelukkende de faglige, det vil sige de boglige, kvalifikationer. Skolens arbejde bidrager således til, at uddannelsessystemets sortering objektivt kan begrundes som en funktion af boglige færdigheder. De unge har gennem deres uddannelseskariere erfaret, at det er de boglige kvalifikationer, der har værdi. På den måde bidrager uddannelsessystemets arbejde aktivt til at eleverne med udgangspunkt i deres boglige kvalifikationer, subjektivt sorterer sig selv i forhold til fremtidig uddannelse.

Ifølge Munk (2001 :236-237) kommer forskellene mellem bogligt stærke og bogligt svage elever i 9. klasse til udtryk i deres krav til den gode uddannelse. De sidste fremhæver at uddannelsen ikke skal være for lang og at den skal bestå af praktisk indlæring, mens den første gruppe fremhæver, at uddannelsen skal være teoretisk orienteret. Sammenholdt med forældrenes uddannelsesniveau vil 70% af de elever, hvis far er overordnet funktionær vælge en gymnasial uddannelse, mens kun 40% af eleverne hvis far er faglært- eller ufaglært arbejder vil gøre det samme. Andre undersøgelser (Hansen 1995, Skov 1998) viser, at valget af uddannelse efter folkeskolen afgøres allerede før 9. eller 10. klasse. Undersøgelserne viser desuden, at er man først begyndt en erhvervsuddannelse, er det ikke sandsynligt, at man senere skifter til eksempelvis det videregående uddannelsessystem.

At det ikke alene er eleverne, der ubevidst hierarkiserer uddannelserne efter deres boglige og teoretiske orientering, men at det også gælder nogle af de forskere, der undersøger ungdomsuddannelserne viser en af anbefalingerne fra Andreasen mfl. 1997. Her hedder det:

”Der er således behov for at opløse den hierarkiske opfattelse og skabe en mere jævnbyrdig behandling af gymnasiet og erhvervsuddannelserne. Fx ved større studiekompetence i nogle af erhvervsuddannelserne”.

Erhvervsuddannelserne bliver også her på forhånd placeret lavere i uddannelseshierarkiet end de gymnasiale uddannelser og de skal derfor løftes nærmere de gymnasiale uddannelser for at fremstå mere attraktive. Ind-

førelsen af praktiske elementer fra erhvervsuddannelserne i de gymnasiale uddannelser står der intet om.

Videre hedder det:

”Også en deling efter bogligt niveau, hvor højt bogligt niveau på en erhvervsuddannelse giver adgang til de videregående uddannelser, evt. efter studieforberedende forløb, kunne bidrage til at begrænse den hierarkiske deling mellem gymnasiet og erhvervsuddannelserne og gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive”.

Opfattelsen af uddannelsernes indbyrdes hierarki, som den eksisterer hos forfatterne, resulterer her i en anbefaling om, at for at hierarkiet skal mindskes, skal erhvervsuddannelserne forandres i retning af at ligne de gymnasiale uddannelser. Anbefalingen er udtryk for den implicitte normativitet, at erhvervsuddannelserne ikke er attraktive som de er, men at de skal tilføjes flere skolastiske elementer for at fremstå attraktive. Forfatterne overser dermed fuldstændigt at erhvervsuddannelserne muligvis kunne gøres endnu mere attraktive ved at skærpe en profil som erhvervs kvalificerende uddannelser, og ikke som et forkølet forsøg på at ligne en studieforberedende ungdomsuddannelse (jf kapitel 5) AKF’s anbefalinger er som nævnt kolporteret af uddannelsesplanlæggerne og integreret i Reform 2000. Det forhold, at frafaldet i erhvervsuddannelserne er steget efter reformens vedtagelse, burde mane til eftertanke.

I den her præsenterede forståelse sker sorteringen som et resultat af mødet mellem elevernes dispositioner og den kulturelle norm, som skolen repræsenterer. Det vil sige med baggrund i elevernes symbolske mesterskab eller det modsatte - som en symbolsk voldsudøvelse. Denne sker gennem en vurdering af eleverne, der opleves som legitim, og ved at tildele eleverne certifikater eller at lade være.

Argumentet kan udbredes på hele uddannelsessystemet netop fordi det fungerer på baggrund af den *illusio*, at certifikater er dokumenter der udtrykker det, som ihændeleveren kan og at der således eksisterer en lige linie mellem det forhold at have været i stand til at skaffe sig symbolet og ihændeleverens praktiske færdigheder. Objektiveringen af muligheden for at erhverve certifikatet viser at denne er funderet på vilkår, der intet har med de praktiske evner at gøre: Hvis eksempelvis 400 potentielle studerende vil optages på en uddannelse og der findes 150 studiepladser, er det der karakteriserer nummer 150 fra nummer 151 en forskel. Men en fuld-

kommen forskel med en total effekt (jf Larsen 2000 :44). Uddannelsesinflationen (Hansen 2002) er i dette perspektiv et resultat af, at der i samfundsmæssig sammenhæng eksisterer eftertragtede positioner, der kun kan nås ved hjælp af ressourcer, i dette tilfælde uddannelsesbeviser, der er knaphed på, og som der derfor kæmpes om. Og som fordeles gennem systemets legitime ret til symbolsk voldsudøvelse. For den enkelte findes der kun én mulighed for at erhverve sig uddannelsesbeviset. Det er gennem at underlægge sig uddannelsessystemets logik.

Som det er fremgået er der en snæver sammenhæng mellem habitus og kapital i Bourdieus sociologi. Den empiriske undersøgelse kan håndtere denne på forskellig måde.

Dels fra det perspektiv, i forlængelse af undersøgelsen af forholdet mellem socialt tilhørsforhold og distributionen af smag (Bourdieu 1984), at menneskers habitus er formet under sociale betingelser, der er karakteriseret ved en specifik fordeling af kapitalerne (jvf. Broady 1998 :439): Erhvervslederens børn opvokser under sociale betingelser, hvor økonomisk kapital vejer tungere end kulturel kapital, mens den fødte intellektuelle overvejende funderer sin position på kulturel kapital. Det vil sige, at forskelle i menneskers habitus kan forstås i forhold til deres erhvervede kapital.

Dels fra det perspektiv, at mennesker kan forvalte deres kapitalbesiddelser på forskellig måde i forskellige sammenhænge, med henblik på at konvertere den til fordelagtige positioner. Undersøgelsen af det franske universitetsfelt (Bourdieu 1988) er et eksempel herpå.

Mange opfatter habitusteorien som deterministisk. I betragtning af, at den første introduktion til Bourdieus arbejde, herunder til habitusteorien, var hans egen og Passerons undersøgelse af uddannelsessystemets funktion i den sociale reproduktion (Bourdieu & Passeron 1991), der udkom i en engelsksproget version i 1977 og som i uddrag blev præsenteret i (Berner mfl. 1977), er eksistensen af denne opfattelse ikke underlig. Analysen er opstillet i aksiomer og at der slutes som om, der er tale om løsningen af en matematisk problemstilling. Men netop fordi teorien medtænker tidsdimensionen, det vil sige det forhold at agents habitus skal fungere i forskellig historisk kontekst, og dermed under forskellige sociale vilkår, udgør habitus et strategisk register af mulig opførsel i en givne situation. Man kan udtrykke det som at habitus, i relation til den givne situation tilbyder et vist spillerum af mulige handlinger, en betinget frihed (jf. Broady 1998 :441).

Den store vækst indenfor informationsteknologi i 90'erne gav eksempelvis mulighed for at mennesker med begrænset uddannelseskapital, som havde siddet i garagen og rodet med computere, fik mulighed for at skabe sig en position i erhvervslivet, der ikke tidligere var mulig. Bill Gates, grundlæggeren af Microsoft, er det mest lysende eksempel i denne sammenhæng.

Habitus er et produkt af historien og som sådan historisk foranderlig. Bourdieus egen livsbane er et eksempel på, at der ikke eksisterer en mekanisk relation mellem social oprindelse og destination. Han er opvokset i en lille flække i det sydvestlige Frankrig som søn af en underordnet funktionær og endt som en af verdens mest betydningsfulde sociologer. Bourdieu imødegår kritikken i forordet til den engelske udgave fra 1991:

”../.. *Reproduction* sought to propose a model of the social mediations and processes which tend, behind the backs of the agents engaged in the school system - teachers, students and parents - and often *against their will*, to ensure the transmission of cultural capital across the generations and to stamp pre-existing differences in inherited cultural capital with a meritocratic seal of academic consecration by virtue of the special potency of the *title* (credential)”
(Bourdieu 1991 :x)

Bourdieu argumenterer for, at de der læser en determinisme ind i fremstillingen, gør det fordi, de læser deres egen erkendelsesinteresse ind i analysen. Men bogen er en udfordring til uddannelsessystemets selvforståelse, der tages gennem en objektivering af uddannelsessystemets praktiske funktionsmåde. Den viser sig at være i modstrid med den officielle ideologi. Samtidig viser analysen, at uddannelsessystemet legitimt kan gennemføre sit arbejde, fordi agenter miskender det praktiske funktionsgrundlag. Det gælder på alle niveauer i uddannelsessystemet; lærere, elever, forældre og aftagere af kandidater. Det er ikke det samme som at sige, at det sociale udgangspunkt bestemmer den sociale destination. Det er at påpege at uddannelsessystemet i praksis medvirker til opretholdelsen af den samfundsmæssige klasse-mæssige stratifikation gennem sit monopol på symbolsk voldsudøvelse. Og at dette kan ske med alles accept, fordi den symbolske voldsudøvelses begrundelse miskendes.

Andre vil vælge at forstå habitusteorien som behaviorisme, fordi den kan læses som at betingelser afstedkommer handlinger. Bourdieus eget ordvalg kan indbyde til denne fortolkning. Men det centrale i analyserne, jf.

eksemplet med de proletariserede kabylske bjergbønder, er mødet mellem de subjektive strukturer og de objektive betingelser. Menneskers handlinger forstås i dette møde, hvor agenterne via deres habitus har et system af dispositioner der sætter dem i stand til at gøre et begrænset antal handlinger. Menneskers adfærd er et produkt af deres aktive handlinger og deres vilje. Agenterens strategi i konvertering af deres kapitaler, er tilsvarende et eksempel på, at der indenfor de begrænsninger habitus stiller, er mulighed for at skabe forandringer. Teorien opererer netop ikke med en stimuli-respons mekanistisk forbindelse mellem habitus og praktikker jf Bourdieus egen historie. Det vil sige, at analyserne angår mødet mellem individer og gruppers systemer af dispositioner og systemer af sociale strukturer.

Dette møde vil også være bærende i den følgende analyse af spørgeskemaundersøgelsen: Mødet mellem erhvervsuddannelserne forstået som et felt og eleverne forstået som systemer af dispositioner.

Kapitel 8. Resultater fra spørgeske- maundersøgelsen

Der er uddelt 1253 spørgeskemaer. Af disse er 953 besvaret. Det giver en samlet svarprocent på 76,0%, der fordeler sig på følgende måde:

Tabel 1

Tømrer	N=458	n= 352	76,9%
Klejnsmed	N=300	n= 267	89,0%
VVS	N=290	n= 178	61,4%
Mediegrafiker	N=105	n= 55	52,3% ⁵¹
Datafag/ITsupp	N=100	n= 79	79,0% ⁵²
Uoplyst		n= 22	
I alt	N= 1253	n= 953	76,0%

Der er i materialet en stærk overrepræsentation af mænd. 93% af respondenterne er mænd mens kun 7% er kvinder. I forhold til fagene er der flest kvinder på uddannelsen til mediegrafiker. Ud af det samlede antal mediegrafikerelever er 33 kvin-

der, svarende til 60% af det samlede antal. Der er 6 kvinder blandt tømrerne, 6 blandt klejnsmedene, 4 blandt VVS'erne, 1 blandt IT-supportere og 4 blandt datafagteknikere.

Tabel 2		Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
Begyndelsesår					
	1996	1	,1	,1	,1
	1998	5	,5	,6	,7
	1999	82	8,6	9,7	10,4
	2000	164	17,2	19,3	29,7
	2001	260	27,3	30,7	60,4
	2002	149	15,6	17,6	77,9
	2003	187	19,6	22,1	100,0
	Total	848	89,0	100,0	
Mangler	9999	105	11,0		
Total		953	100,0		

⁵¹ Den lave svarprocent blandt mediegrafikerelever skyldes, som jeg allerede har været inde på, at spørgeskemaerne ikke er blevet delt ud og at det ikke er lykkedes at få uddelt og indsamlet skemaer for den resterende gruppe.

⁵² I den oprindelige udvælgelse af respondenter til undersøgelsen var denne gruppe slået sammen ud fra den betragtning at datafagteknikeruddannelsen er en fortsættelse af IT-supporteruddannelsen. Som analysen vil vise er de to grupper dog forskelligt sammensat.

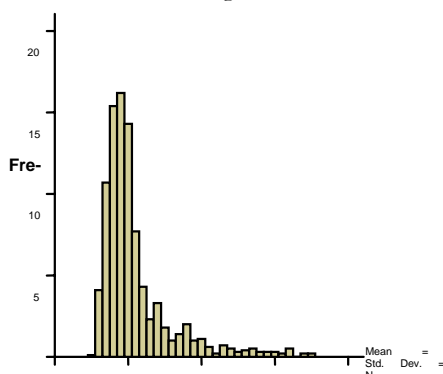
Undersøgelsen involverer elever på alle tidspunkter af deres uddannelse. Som det fremgår af figur 1, er 22,1% af respondenterne i grundforløb eller er lige begyndt deres hovedforløb. 17,6 % har været i gang med uddannelse mindst 1 år, 30,7% i mindst 2 år, 19,3% i mindst 3 år og 9,7% i 4 år eller flere. Det betyder, at i alt 70,4% af de elever der indgår i undersøgelsen er begyndt deres uddannelse efter at Reform 2000 er trådt i kraft.

Respondenterne fordeler sig i forhold til de involverede skoler således:

CEU-Herning: 29%, EUC-Vest: 28%, CEU-Kolding: 20% og EUC-Syd: 22%.

Aldersmæssigt er der en stor spredning i populationen. Den yngste elev i undersøgelsen er 15 år, mens den ældste er 45. Som det fremgår befinder en stor andel af eleverne i den aldersgruppe som erhvervsuddannelserne er tænkt til 16 til 19 år.

Figur 1



Gennemsnitsalder	Snit	Antal
Tømrer	20,11	339
Klejnsmed	20,02	264
VVS	22,36	172
Mediegrafiker	24,55	55
IT-supporter	22,09	23
Datafagtekniker	22,32	50
Total	20,95	903

¹Gennemsnitsalderen (tabel 3) er interessant, af flere årsager. For det første fordi erhvervsuddannelserne er planlagt og udtænkt til de 16 til 19 årige, som en direkte forlængelse af folkeskolen på samme måde som det øvrige ungdomsuddannelsessystem. Men som det fremgår, er det lidt under halvdelen, 464 elever, i denne undersøgelse der er mellem 16 og 19. Medtages de 15 og 20 årige er antallet 608. Det betyder, at lidt mere end hver tredje elev er mere end 20 år gammel. Desuden varierer gennemsnitsalderen med fagene. Mediegrafikereleverne er klart ældre end de øvrige elever.

Det rejser spørgsmålet om, hvad det betyder, at den målgruppe som uddannelserne egentligt er konstrueret til, ser ud til at være noget mere heterogen i sin sammensætning, end den oprindeligt er tænkt. Specielt i relation til forestillingen om erhvervsuddannelserne som en ordinær ungdomsuddannelse. Man kan have den formodning, at mange af de elementer der

knytter sig ungdomsuddannelse, herunder udviklingen af de almene kompetencer og de studieforberevende elementer, ikke i samme grad er relevante for de ældste elever, fordi de allerede har været igennem lignende på et tidligere tidspunkt i deres uddannelseskariere. Jeg vender tilbage til spørgsmålet nedenfor i forbindelse med en analyse af elevernes uddannelses- og arbejdskariere i perioden mellem folkeskolen og nuværende erhvervsuddannelse.

- 60% af eleverne bor hjemme, sammen med den ene eller begge deres forældre.
- 63% kører i bil når de skal på teknisk skole.
- 24% har mere end 50 kilometer mellem bopæl og teknisk skole. 7% angiver at have mere end 100 kilometer.
- Hver tredje elev arbejder ved siden af uddannelsen, heraf hver tredje indenfor det fag de er under uddannelse i.
- Langt de fleste, nemlig 89% har ingen børn. De, der skiller sig lidt ud i den sammenhæng, er datafagteknikerne, hvor 95% ikke har børn og VVS'erne hvor 83% ikke har børn. Halvdelen er enten gift eller har en fast kæreste.

Hvis eleverne skulle ”stemme i morgen” ville Socialdemokratiet få 16%, Venstre 27% og Dansk folkeparti 20% af stemmerne. De øvrige partier i det nuværende folketing ville få mellem 0 og 3% af stemmerne, mens 20% af eleverne ikke ville stemme. Den nuværende borgerlige regering ville med andre ord kunne fortsætte med et solidt flertal i ryggen.

Med henblik på at skabe overblik i det store materiale fra spørgeskemaundersøgelsen og forsøge at klarlægge forskelle og ligheder blandt eleverne i undersøgelsen indledes analysen med en samlet fremstilling af respondenterne i en korrespondanceanalyse. Efterfølgende analyseres materialet tematisk:

1. Elevernes uddannelses- og job karrierer inden nuværende erhvervsuddannelse.
2. Elevernes familiære baggrunde
3. Analyse af elevernes vurdering af deres tid i folkeskole og eventuel efterskole. Formålet med denne del af analysen er at fremstille et grundlag for vurdering af respondenternes habituelle dispositioner i relation til deres erhvervsuddannelse, med udgangspunkt i det teoretiske forlæg.
4. Analyse af elevernes egne begrundelser for valg af uddannelse.

5. Herefter følger en analyse af elevernes vurdering af deres nuværende uddannelse, med særligt fokus på de elementer som blev indført med Reform 2000; individualiseringen, uddannelsesbog, kontaktlærerordning mv.

Samlet fremstilling som korrespondanceanalyse.

I dette afsnit vil jeg fremstille de seks fag i relation til hinanden i en korrespondanceanalyse. Formålet er først og fremmest at skabe overblik over materialet. Dernæst er formålet at undersøge forskellige variabelers relationer for dermed at åbne for at de antagelser, der har været styrende for undersøgelsen, kan udfordres, så det bliver muligt at stille nye spørgsmål til materialet.

I udvælgelsen af variable er der to hensyn der har været afgørende. Den ene refererer til undersøgelsens udgangstese, at der er forskel på eleverne i erhvervsuddannelse og at denne forskel kan findes udtrykt i elevernes valg af fag. Antagelsen er, at forskellen refererer til elevernes sociale og kulturelle baggrunde og til deres hidtidige uddannelses- og arbejdskarrierer. Det vil sige til respondenternes habitus og kapitalsammensætning.

Det andet forhold angår mere pragmatiske overvejelser og nødvendiggør en forgrivelse af analysernes samlede resultat. Under de indledende forsøg med at foretage korrespondanceanalyse på materialet, stod det hurtigt klart at forskellene mellem eleverne i de fag, der indgår i undersøgelsen, viste sig at være mindre end antaget.

Udvælgelsen af variable er derfor foretaget for at give mulighed for at vise de forskelle, der alligevel findes blandt eleverne i materialet. Det er i sig selv et resultat af undersøgelsen, at eleverne udgør en relativ homogen gruppe og det nødvendiggør en fortsat diskussion af individualiseringen af erhvervsuddannelserne efter Reform 2000.

Jeg har ladet et bredt udvalg af variable indgå i analysen. De omfatter elevernes begrundelser for uddannelsesvalg, deres erfaringer med folkeskolen og eventuelt tidligere gennemførte uddannelser og overvejelser over andre uddannelser inden nuværende uddannelse. Desuden indgår variable, der kan sige noget om elevernes vurdering af deres nuværende uddannelse, herunder om uddannelsesbogen og den personlige uddannelsesplan. Disse variable udgør analysens aktive variable.

De illustrative udgøres af fakta-variable, der omhandler faktiske forhold om eleverne. Her er medtaget erhvervsuddannelsens begyndelsesår,

forældres uddannelsesniveau og deres angivelser af hvilke forhold, der har været af særlig betydning for deres valg af uddannelse. Desuden er gennemførelse af anden uddannelse på gymnasialt niveau (gymnasium, HF, HHX eller HTX) medtaget, for at vise forskelle i elevernes uddannelseskarrere.

De medtagne illustrative variable er følgende:

Fag

Begyndelsesår. Antagelsen er, at vurderingen af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse varierer som eleverne kommer længere hen i uddannelsesforløbet. Skoleundervisningen vil forekomme eleverne mere relevant, når eleverne kan relatere dem til det fag de er under uddannelse i (jf. Stein Michelsen 2002, Aakrog 2001, 2003, Bredo 2000). Desuden vil det spille ind, at der gennem uddannelsesforløbet sker et frafald, så de elever der er i stand til at gennemføre uddannelsen, er de, der på forhånd er bedst tilpasset uddannelsernes struktur, tilrettelæggelse og didaktik.

Fars og Mors uddannelsesniveau. Variablen er medtaget for at undersøge om den sociale reproduktion, som andre undersøgelser konstaterer, også slår igennem i denne undersøgelse (jf. Hansen 1995, Skov 1998, Andreasen mfl. 1997, Andersen 1997, Munk 2001 mfl.). I første omgang er variablen ”forældrenes nuværende beskæftigelse ikke medtaget”. Som nævnt har mere end 1/3 af respondenterne undladt at angive denne, hvilket giver en betragtelig usikkerhed i analysen. Variablen vil blive analyseret i de efterfølgende afsnit.

Tidligere gennemførte uddannelser. Jeg har fokuseret på gymnasiale uddannelser, for at kunne få belyst en antagelse om, at valget af gymnasial uddannelse kan være udtryk for en udskydelse af det endelige uddannelsesvalg, hvorimod valget af erhvervsuddannelse retter sig mod udøvelsen af et erhverv. De indledende gruppeinterviews forud for udformningen af spørgeskemaet omfattede flere elever i erhvervsuddannelse, der havde en gennemført gymnasial uddannelse bag sig. Flere af dem beskrev at valget af gymnasial uddannelse oprindeligt var taget for at blive i stand til at følge en anden uddannelsesbane end forældrenes. Men at de med valget af nuværende uddannelse var kommet tilbage ”på sporet” og var i gang med at uddanne sig i forlængelse af deres forældres uddannelsesniveau. Man kan tolke det den retning, at den gymnasiale uddannelse i disse tilfælde

fremstod som en mulighed for forandring af den familiære uddannelsesbane, men at de habituelle orienteringer viste sig at være afgørende for det endelige valg. Om end de på et senere tidspunkt kan vælge at uddanne sig videre. (Se også Hutters 2004).

Som aktive variable er følgende medtaget i analysen⁵³.

Spørgsmål 6, v20: ”Der er sikkerhed for at få arbejde efter endt uddannelse”. Variablen er medtaget som indikator på respondenternes forhold til uddannelse og til de politiske intentionen om erhvervsuddannelserne som forberedelse til livslang læring, der ligger i Reform 2000. Desuden er den en indikator på respondenternes grunde til at vælge en erhvervsuddannelse, der i modsætning til andre ungdomsuddannelser kvalificerer direkte til arbejdsmarkedet. I forhold til en gymnasial uddannelse er erhvervsuddannelsen en hurtig vej, hvis målet er at blive i stand til at realisere et ”voksenliv” med job, familie og bolig.

Spørgsmål 12, v12: ”Uddannelsen giver mig mulighed for at etablere selvstændig virksomhed”. Det er en eksplicit ambition, at de tekniske erhvervsuddannelser skal tilskynde eleverne til at etablere sig som selvstændige (jf Kapitel 5). Variablen kan medvirke til denne belysning og til at belyse eventuelle forskelle fagene imellem. Gruppeinterviewene viste, at en del af elevernes fædre var selvstændige. Variablen kan belyse den familiære indflydelse i den retning.

Spørgsmål 14, v28: ”Jeg slipper for at lave lektier”. Variablen er en indikator på elevernes motivation for valget af uddannelse og den kan bidrage til diskussion af de traditionelle skolefags placering i uddannelserne.

Spørgsmål 16, v30: ”Jeg er meget interesseret i de teoretiske dele af uddannelsen”. Variablen knytter an til spørgsmålet om vekseluddannelse, der blandt andet begrundes med, at skoledelene forbereder eleverne til den praktiske oplæring i virksomhederne. Argumentet er, at uden de skolebaserede uddannelsesdele vil eleverne få en for snæver oplæring i faget. Vekseluddannelsesprincippet sikre dermed elevernes brede kvalifikation og sikre eleverne mulighed for at almengøre den praktiske oplæring gennem den teoretiske undervisning på skolerne (jf. Undervisningsministeriet 2001a). Desuden sikres opfyldelsen af kravet til uddannelsesforberedelse i erhvervsuddannelserne.

⁵³ Farverne refererer til besvarelsene som de er angivet i analysekortet.

Spørgsmål 19, v33: ”Man kan tjene mange penge”. Variablen indikerer respondenternes vurdering af et af de helt centrale elementer i Reform 2000: Forberedelsen til et liv i livslang læring.

Holdningen til uddannelse kan udspændes mellem to poler. Den ene udgøres af den opfattelse, at uddannelse er middel til at opnå et veldefineret mål (arbejde) og den anden af at uddannelse er en aktivitet, man fortsat er engageret i med henblik på at dygtiggøre sig, uden at der nødvendigvis er et specifikt mål for denne dygtiggørelse (livslang læring). Den første korresponderer med en af undersøgelsens antagelser; at elever i erhvervsuddannelse har valgt en erhvervsuddannelse, fordi de kan se at den umiddelbart kvalificerer til et job. Den anden position korresponderer med den politisk formulerede dagsorden, at mennesket skal være involveret i livslang læring for at sikre sin eksistens på arbejdsmarkedet også i fremtiden, og fordi kun en veluddannet arbejdsstyrke vil være i stand til at indgå i de nye arbejdsopgaver, som den teknologiske udvikling medfører og når arbejdsopgaver der kræver ingen- eller kort uddannelse outsources.

Spørgsmål 22, v36: ”Tag stilling til udsagnet. Grundforløbet hjælper mig til at vælge det rigtige fag”. Introduktionen af grundforløbet var tænkt som et middel til at mindske frafald i erhvervsuddannelserne, fordi det giver eleverne mulighed for at afklare deres uddannelsesvalg i forhold til beslægtede fag. Undersøgelser viser imidlertid at de fleste elever er afklarede i forhold til valg af fag allerede når de søger en erhvervsuddannelse (Larsen 2004, Stein Michelsen 2002). Grundforløbet kan derfor få den uheldige effekt, at de stopper uddannelsen allerede under grundforløbet, fordi de ikke får lov til at komme i gang med det fag, de havde søgt.

Individualiseringen af uddannelserne medfører et behov for individuel kompetenceafklaring, der ligeledes skal ske på grundforløbet. I praksis bliver det et spørgsmål om afklaring af elevernes skolefaglige niveau, hvorfor de i grundforløbet bliver mødt med undervisning i de traditionelle skolefag, som for mange elevers vedkommende netop var det de ville slippe for ved at vælge en erhvervsuddannelse efter folkeskolen. I sig selv kan dette medvirke til frafald under grundforløbet.

Spørgsmål 23, v37: ”Grundforløbet er en god forberedelse til praktikken”. Med udgangspunkt i argumentationen vedrørende spørgsmål 22, er grundforløbet tiltænkt den funktion at forberede eleverne til mødet med de praktiske dele af uddannelserne. Variablen medvirker der-

med til yderligere afklaring af de ambitioner, der er knyttet op på grundforløbet og på vekselluddannelsesprincippet.

Spørgsmål 25, v39: ”Undervisningen i grundfag (fx dansk, engelsk, matematik, samfundsfag) er relevant”. Variablen illustrerer respondenternes vurdering af de studieforberevende elementer i uddannelsen. Variablen er befattet med nogen usikkerhed, som skyldes den måde spørgsmålet er formuleret i spørgeskemaet. Respondenterne er blevet bedt om at tage stilling til alle grundfag under et. Dermed er det ikke muligt, at de kan give deres vurdering af de enkelte grundfag. Man kan udmærket forestille sig, at der er elever, der vægter matematik som meget relevant, mens undervisningen i eksempelvis engelsk eller samfundsfag måske vurderes som mindre relevant. Det kunne typisk være en tømrerelev, der som en del af sin uddannelse skal lave konstruktionstegninger, der indebærer praktisk anvendelse af matematiske færdigheder, mens dette ikke i samme grad er tilfældet for de øvrige fag, der indgår i undersøgelsen. På lignende vis kan man forestille sig, at mediegrafikerne, datafagteknikerne er mere positivt indstillet over for undervisningen i engelsk, fordi de umiddelbart har praktisk brug for færdigheder i engelsk..

Spørgsmål 30, v44: ”Uddannelsesbogen er god til at skabe sammenhæng mellem skole- og praktikdele”. Variablen retter sig mod at undersøge uddannelsesbogens funktion, som det helt centrale omdrejningspunkt i de individualiserede erhvervsuddannelser.

Spørgsmål 31, v45: ”Uddannelsesplanen bliver brugt til at planlægge indholdet i praktikken” retter sig mod samme diskussioner som ovenfor, men med fokus på praktikdelene. Svarene i kategorien ”ved ikke” er undtagelsesvis medtaget for spørgsmål 30 og 31 på grund af deres relative store vægt: 25% har svaret ”ved ikke” til spørgsmål 30, mens tallet for spørgsmål 31 er 28%, hvilket kunne understøtte en antagelse om, at en meget stor andel af respondenterne ikke har eller anvender uddannelsesplan- eller -bog.

Spørgsmål 78, v86: ”I skolen vidste jeg, at jeg ville tage en erhvervsuddannelse”. Variablen retter sig mod en diskussion af den forståelse af unge som kulturelt frisatte, identitetsarbejdende uddannelseszappere, der i det lovforberedende arbejde begrundet individualiseringen af erhvervsuddannelserne. Hermed åbnes for en diskussion af det hensigtsmæssige i, at eleverne i erhvervsuddannelse forudsættes at leve op til karakteristikken for at få det fulde udbytte af uddannelsernes tilrettelæg-

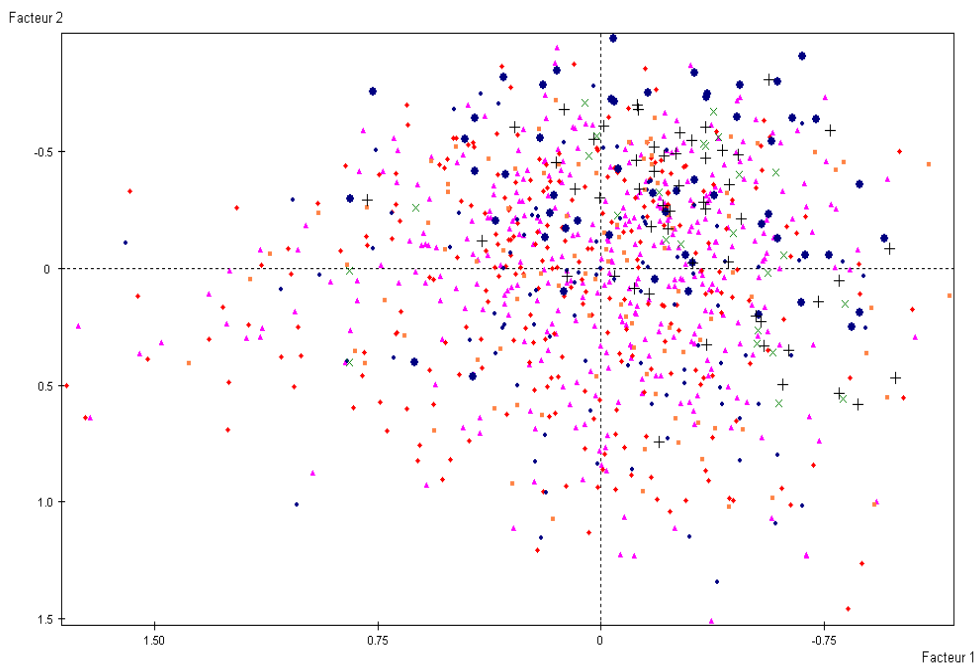
gelse. Sidst giver den mulighed for at undersøge forskelligheder blandt eleverne i forhold til fag.

Spørgsmål 80, v88 og 82, v90: ”I skolen havde jeg problemer med at stave/fremmedsprog”. Variablen er medtaget med udgangspunkt i en almindelig udbredt forestilling om, at elever i erhvervsuddannelserne generelt har uddannelsesmæssige problemer i relation til traditionelle skolefag. Den kan således bidrage til at belyse denne forestilling og til at tydeliggøre om, der er forskelle mellem eleverne i de enkelte fag.

Spørgsmål 65, v186: ”I skolen var mit bedste fag” og spørgsmål 66, v187: ”I skolen var mit værste fag”. Variablerne er medtaget for at give mulighed for at diskutere samme forestilling som under spørgsmål 25, men med fokus på elevernes erfaringer med folkeskolen. Formålet er at sætte yderligere lys på tilrettelæggelsen af erhvervsuddannelserne. Eksempelvis kan det vise sig, at elever der har haft det svært med undervisningen i folkeskolen, vurderer dem anderledes på grund af erhvervsuddannelsernes mere praktiske tilrettelæggelse af grundfagsundervisningen (jf. Bredo 2000).

Spørgsmål 4, v194: ”I forbindelse med mit valg af uddannelse har følgende været særligt afgørende”. I spørgeskemaet har respondenterne kunne afkrydse 10 muligheder inkl. ”andet”. I dataklargøringen har jeg konstrueret et datasæt med 7 kategorier. Variablen er medtaget for dels at kunne diskutere betydningen af respondenternes sociale baggrund i deres valg af uddannelse, dels for at undersøge indflydelsen fra etablerede vejledningsordninger mv. Man kan betænke den netop vedtagne vejledningsreform i denne sammenhæng, der har den grundlæggende antagelse, at det faktisk lader sig gøre, at vejlede unge mennesker til at gå i gang med en uddannelse, som er samfundsmæssig fordelagtig. Ligeledes kan diskussionen af vejledningsindsatsen i forhold til de enkelte fag i erhvervsuddannelsen belyses.

Respondentanalyse



VVS: Kvadrat. Smed: Domino.

Tømrer: Trekant. Mediegrafiker: Klat.

IT-supp: Kryds. Datafagtekniker: Kors

Kortet er en repræsentation af alle respondenter i undersøgelsen. Hver prik repræsenterer således en respondent. I kortet er alene medtaget de aktive variable, det vil sige de variable der giver kortet sin struktur. I kortet har VVS, Smed og Tømrer samme størrelse, mens Mediegrafiker, IT-supporter og Datafagtekniker er markeret med lidt større symboler. Dette skyldes den store forskel i antallet af respondenter. I et kort, hvor symbolerne har ens størrelse forsvinder de små fag i undersøgelsen. Hvis man talte efter, er der formodentlig ikke 953 prikker. Det skyldes, at hver prik kan repræsentere flere en respondent. Det sker i de tilfælde, hvor flere respondenter har svaret det samme eller næsten det samme i spørgeskemaet, hvorved at kombinationen af variabler bliver den samme.

Formålet med at lave kortet var i første omgang at undersøge, om respondenterne i undersøgelsen ville fordele sig i forhold til deres fag. Men som det fremgår af kortet, viser der sig ingen entydig gruppering af de forskellige symboler og dermed ingen entydig gruppering af respondenterne.

Det betyder, at det ikke er muligt på baggrund af denne analyse, at udpege distinkte forskelle grupperne imellem. På baggrund af de involverede variable ser ud til at respondenterne jævnt fordelt på fagene. En tolkningsmulighed er, at eleverne på uddannelserne er relativt ens i relation til de medtagne variable. En anden tolkningsmulighed er, at de grupper, som fagene udgør, er relativt heterogent sammensat, således at der inden for alle fag findes respondenter med meget forskellig kulturel- og social baggrund og med forskellig tilgang til uddannelserne og til de elementer, som Reform 2000 repræsenterer (jf observationsnoter kapitel 5).

Man kunne forestille sig, at hvis undersøgelsen havde involveret en helt anden uddannelse, eksempelvis Statskundskab på Århus Universitet eller Kunstakademiets Arkitektuddannelse ville dette kunne aflæses som særskilte grupperinger i kortet.

Dette er i sig selv en pointe, der udfordrer en af de teser undersøgelsen havde som udgangspunkt: Valget af fag til undersøgelsen var blandt andet foretaget med baggrund i en formodning om, at de, der søgte sig ind på fagene, var forskellige hvad angår social og kulturel baggrund og at denne forskellighed ville vise sig i en korrespondanceanalyse. En af baggrundene for denne antagelse findes i de gruppeinterviews, som blev foretaget som indledning til konstruktionen af spørgeskemaerne. Blandt de 4 interviewede tømrerelever havde de 3 en gymnasial uddannelse. På denne baggrund, og med baggrund i mit kendskab til at tømreruddannelsen i København, der rekrutterer et relativt stort antal elever med gymnasial baggrund, gav det næring til en antagelse om, at blandt eleverne i de traditionelle håndværksfag ville tømrerne skille sig ud på baggrund af tidligere uddannelse og i relation til deres uddannelsesparathed i det hele taget. Det har imidlertid vist sig at være en forkert antagelse. Jeg vender tilbage til problemstillingen nedenfor.

Dog viser kortet en generel tendens til, at langt de fleste respondenter under uddannelse til mediegrafiker, IT-supporter og datafagtekniker befinder sig i øverste højre kvadrant, mens så godt som ingen respondenter fra disse fag befinder sig i nederste venstre kvadrant. Det kunne tyde på, at der er flere karakteristika der forener respondenterne fra disse fag, end der ad-

forhold, at forskellene mellem variablene, hvad angår de illustrative variable som tidligere nævnt, er relativt begrænsede. Men uanset om der vælges den ene eller den anden repræsentation, viser kortene de samme tendenser⁵⁵

Kortet er karakteriseret ved, at de små fag, IT-supporter, datafagtekniker og mediegrafiker skiller sig klart ud fra de traditionelle håndværksfag, klejnsmed, VVS og tømrer. De små fag placerer sig i øverste højre kvadrant. Mediegrafiker skiller sig en smule ud fra de to andre fag, mens de traditionelle håndværksfag ligger tæt på kortets origo med klejnsmed placeret en smule længere mod vest end de øvrige to fag. Eftersom der er tale om repræsentationer af nominelle skalaværdier, skyldes denne fordeling ikke, at de traditionelle håndværksfag er antalsmæssigt meget større end de øvrige. En analyse med et datasæt, hvor materialet er vægtet i forhold til det nominelle antal giver samme resultat som det viste.

Tolkning af de illustrative variable

Begyndelsesåret viser en bevægelse fra vest mod øst, således at jo længere vi kommer mod vest, jo senere er uddannelsen påbegyndt. Fars uddannelsesniveau viser en lignende tendens med en bevægelse fra vest mod øst med stigende uddannelsesniveau. Samtidig er bevægelsen orienteret mod øverste højre kvadrant. I origo er fars uddannelse erhvervsuddannelse eller grundskole. Mors uddannelsesniveau er ikke på samme måde entydigt i sin repræsentation, men ligger i en cirkel omkring origo. I materialet er der kun 17 der angiver mors uddannelse som LVU, hvilket kan forklare den perifere placering i kortet.

Kortet viser en sammenhæng mellem fars uddannelsesniveau og respondenternes valg af fag, således at jo kortere uddannelse far har, jo tættere på de traditionelle håndværksuddannelser befinder vi os.

Kigger vi på respondenterne angivelser af ”uddannelsesvalggrunde” er det påfaldende, at tæt på de traditionelle håndværksuddannelser angiver ”familie og venner”, ”jobs/praktik” og ”familie”, mens grunde til valg af uddannelse nær de små fag, snarere synes at være ”fritidsinteresse”.

Ser vi på, hvilke uddannelser der har været i overvejelse inden valg af aktuel uddannelse, viser det sig, at i nærheden af de traditionelle hånd-

⁵⁵ Se bilag 3.

værksfag finder vi primært, at overvejelsen har været en anden erhvervsuddannelse, en smule længere mod øst ”ikke at uddanne sig”, mens der har været en overvejelse i retning af teknisk-, handles- eller alment gymnasium i nærheden af de små fag.

Øvrige variable, der retter sig mod respondenterne vurderinger i relation til skoleaktiviteter, fordeler sig efter samme mønster: Nederst i venstre kvadrant findes et område, hvor respondenterne er enige i at ”I skolen havde jeg problemer med at stave”, ”I skolen havde jeg problemer med fremmedsprog” og hvor håndgerningsfag er de højest vurderede, mens der findes et diametralt modsat placeret område i øverste højre kvadrant. I nærheden af de traditionelle håndværksfag findes ligeledes en tilsyneladende tidlig afklaring af, hvilken uddannelse man skulle i gang med efter folkeskolen, mens vi i nærheden af de små fag finder fuldstændig uenighed i udsagnet: ”I skolen vidste jeg at jeg ville tage en erhvervsuddannelse”. Analysen peger videre imod samme tendens i respondenternes angivelser af bedste hhv. værste fag i folkeskolen. I øverste højre kvadrant finder vi angivelser af boglige/kreative fag, mens vi i nederste venstre kvadrant finder ”idræt” og som nævnt håndgerningsfag.

Samlet tyder analysen på, at jo længere vi bevæger os fra origo mod det øverste højre kvadrant, jo ældre er respondenterne, fars uddannelse er længere og respondenterne er generelt mere positivt indstillet over for de elementer som Reform 2000 opstiller som eksplicite dele af succeskriterierne, nemlig de der knytter sig til erhvervsuddannelsernes medvirken i elevernes studieforbereelse og erhvervsuddannelsernes som integreret del af det ordinære ungdomsuddannelsessystem.

På den anden side: Hvis, som kortet antyder, at en meget stor andel af disse elever allerede før de ankommer til erhvervsuddannelserne på forhånd har gennemført en gymnasial uddannelse, vil den undervisning i grundfag som de tekniske skole kan tilbyde kunne opleves som overflødig. Ikke mindst fordi den tilbydes på et betydelig lavere niveau, end tilfældet er i de gymnasiale uddannelser⁵⁶. Den måde svaret ”helt uenig” på spørgsmålet om grundfagsundervisningens relevans placerer sig på i kortet, understreger denne pointe. Mens delvis enig ligger ved origo og delvis uenig i nederste højre kvadrant er helt uenig placeret i øverste venstre kvadrant i området med de små fag.

⁵⁶ Se kapitel 5.

Tolkning af de aktive variable

Respondenterne angiver, at ”sikkerhed for arbejde efter endt uddannelse” varierer dels med de konkrete fag, dels med begyndelsestidspunktet. I øverste venstre kvadrant angives ”Helt enig” i udsagnet. Omkring origo finder vi begge ”delvis”-variablene, mens ”helt uenig” befinder sig øverst i højre kvadrant. Nogenlunde på samme måde placerer svarene til stillingtagen i udsagnet ”Jeg kan tjene mange penge” sig.

Sammenlignet med de illustrative variable viser analysen, at både sikkerhed for arbejde og muligheden for at tjene mange penge, overvejende knytter sig til de traditionelle håndværksfag. For de små fag skal motivationen for valg af uddannelse søges i elevernes fritidsinteresse. Og denne er ikke nødvendigvis bundet op på muligheden for at få arbejde eller at tjene mange penge.

Dette er ikke det samme som at konkludere, at disse elever ikke er interesseret i at få arbejde efter endt uddannelse, jf. gruppeinterviews med mediegrafikereleverne.

Det kan forstås som, at selvom kortet viser en sammenhæng mellem mediegrafikere og ”helt uenig” i udsagnet om sikkerhed for arbejde efter endt uddannelse, er de stadig meget interesseret i at kvalificerer sig, så de får mulighed for at anvende deres uddannelse i et job efterfølgende. Muligvis kan relationen forstås som en realistisk kalkule over deres muligheder for at få et arbejde efter endt uddannelse. Uddannelsen til mediegrafikere tiltrækker flere elever end der kan afsættes på arbejdsmarkedet og motivationen for at gennemføre kan ikke alene bindes op på ”sikkerhed for arbejde” efter endt uddannelse.

Samme type tolkning kan lægges over udsagnet om at tjene mange penge. Der er størst tilslutning til udsagnet i området omkring de traditionelle håndværksuddannelser, mens dette ikke er tilfældet blandt de små fag. Samtidig viser kortet en korrespondance mellem begyndelsesår og de to nævnte variable, hvilket peger i retning af, at jo tidligere man er i sin uddannelse, jo større betydning tillægges muligheden for at tjene mange penge for valg af uddannelse.

Tilsyneladende eksisterer der en sammenhæng mellem valg af uddannelse og muligheden for at slippe for at lave lektier, der i nogen grad følger samme bevægelse som ovenfor beskrevet. Dog er styrken af korrespondancen ikke helt på samme niveau som ovenfor. Kortet viser en bevægelse fra vest mod øst, hvor enigheden i udsagnet ”Jeg slipper for at lave lektier”

er størst i området omkring de traditionelle håndværksfag og mindre når vi bevæger os mod de små fag.

Analysen involverer variable, der omhandler vurdering af nuværende uddannelse. Generelt lægger variablene sig i et bælte fra øverste venstre til nederste højre kvadrant. De følger med andre ord et andet mønster end det der indtil videre har været fremherskende. Det afspejler, at der i materialet ikke kan spores entydige tendenser i denne sammenhæng i relation til de indlagte illustrative variable. Det kan tolkes som, at svarene fordeler sig jævnt over hele spekteret eller at holdningerne til spørgsmålene er meget ens hos respondenterne. Jeg kommer tilbage til spørgsmålet i de tematiske analyser.

Den vertikale akse angiver elevernes kapitalsammensætning i relation til uddannelsernes skoleelementer. Man kan se en tydelig tendens til at de respondenter med mest skolekapital og de mest veluddannede forældre placerer sig øverst i kortet og at de trækker mod den østlige ende, mens respondenter med mindst uddannelseskapital ligger i den nederste del af skemaet, korresponderende med forældrene uddannelsesniveau. Den horisontale akse viser ikke en entydig tendens bortset fra begyndelsestidspunktet for nuværende uddannelse.

Samlet set peger analysen i retning af at diskutere i hvilken grad de grundantagelser, der i Reform 2000 ligger om eleverne i erhvervsuddannelse som kulturelt frisatte uddannelses-zappere, stemmer med de elever der faktisk eksisterer i erhvervsuddannelse. Punktskyen peger i retning af, at eleverne i de små fag, eftersom de findes i et relativt afgrænset område, udgør en relativ mere homogen gruppe end eleverne i de andre fag, og analysen af variabelkortet peger videre i retning af, at det der forbinder dem er besiddelsen af mere uddannelseskapital og en orientering mod uddannelse, der rækker ud over at skabe sig et materielt eksistensgrundlag. Det understreges af deres begrundelse for valg af uddannelse, hvor fritidsinteresse er særligt fremtrædende.

Punktskyen viser, at eleverne på de traditionelle håndværksuddannelser fordeler sig over hele kortet. Det betyder, at de udgør en mere heterogen gruppe. I de traditionelle håndværksfag findes der elever med forskellig kapitalsammensætning, motivation og idé om hvorfor de er i gang med deres uddannelse.

For at kunne fortsætte analyserne og besvare de spørgsmål, som korrespondanceanalysen giver anledning til, vil jeg i de følgende afsnit foretage tematiske analyser af besvarelsen.

1. analysetema: Hvad har eleverne lavet inden de er begyndt deres nuværende erhvervsuddannelse?

47,1% af eleverne er begyndt deres nuværende uddannelse direkte efter folkeskolen. Det dækker imidlertid over store forskelle i relation til fagene.

Tabel 4

Jeg fortsatte direkte fra folkeskolen til erhvervsuddannelsen. (spg. 1)	Ja	Nej	
Tømrer	190	162	352
	54,0%	46,0%	100,0%
Klejnsmed	140	126	266
	52,6%	47,4%	100,0%
VVS	72	105	177
	40,7%	59,3%	100,0%
Mediegrafiker	7	48	55
	12,7%	87,3%	100,0%
IT-supporter	10	16	26
	38,5%	61,5%	100,0%
Datafagtekniker	19	34	53
	35,8%	64,2%	100,0%
Ialt	438	491	929
	47,1%	52,9%	100,0%

Det er karakteristisk for de traditionelle, at en meget stor del af eleverne er begyndt deres nuværende uddannelse direkte efter folkeskolen, mens det ikke i samme grad gælder for de øvrige fag. Særligt mediegrafikerne skiller sig ud. Men også datafagteknikere og IT-supportere adskiller sig fra de traditionelle håndværksfag ved, at en stor andel ikke er gået i erhvervsuddannelse direkte efter folkeskolen. I den mellemliggende periode har 73% haft arbejde. 28%

har prøvet andre uddannelser uden af afslutte.

En del af eleverne har afsluttet en gymnasial uddannelse inden de er begyndt deres erhvervsuddannelse. Det gælder for 55% af mediegrafiker-eleverne, der i den sammenhæng skiller sig klart ud fra de øvrige elever. Til sammenligning har 17% af datafagteknikerne og 25% af IT-supporterne gennemført en gymnasial uddannelse før nuværende uddannelse.

10,8% af de elever, der ikke er begyndt erhvervsuddannelsen direkte efter folkeskolen, har afsluttet en anden kompetencegivende uddannelse.

Tabel 5 viser fordelingen på fag.

Tabel 5

Tømrer (N=162)	(n=14)	8,6%
Klejnsmed (N=126)	(n=9)	7,1%
VVS (N=105)	(n=18)	17,1%
Mediegrafiker (N=48)	(n=10)	20,1%
IT-supporter (N=16)	(n=0)	0,0%
Datafagtekniker (N=34)	(n=2)	5,8%

Igen skiller mediegrafikereleverne, hvor hver femte har afsluttet en kompetencegivende uddannelse inden nuværende uddannelse, sig klart ud fra de øvrige fag.

I den anden ende skiller IT-supporterne sig ud ved at ingen af dem har gennemført en anden uddannelse.

I perioden mellem folkeskolen og nuværende uddannelse angiver 73%, at de har haft arbejde. Kun 9% har været uden arbejde eller uddannelse i denne periode. Kun 4% har været på produktionsskole. Man kunne have forventet at andelen var større, fordi produktionsskolerne har som opgave at forberede de skoletrætte, bogligt svage eksempelvis til en erhvervsuddannelse. 13% angiver at de har været i udlandet.

Næsten halvdelen af respondenterne har overvejet en anden uddannelse inden den nuværende:

Tabel 6

Overvejelser inden nuværende uddannelse. (spg. 3)		Antal	Procent	Kumulativ Procent
	HTX/HHX	82	8,6	8,6
	Gymnasium/HF	50	5,2	13,9
	Ikke at uddannes	40	4,2	18,0
	Erhvervsuddannelse	233	24,4	42,5
	Flere uddannelser	58	6,1	48,6
	Uoplyst	490	51,4	100,0
	Total	953	100,0	

Hvis vi alene ser på de elever, der ikke er begyndt deres nuværende uddannelse direkte efter folkeskolen, bliver resultatet: HTX/HHX: 17,7%, Gymnasium/HF: 10,8%, Ikke at uddanne sig: 8,6%, Anden erhvervsuddannelse: 50,3%, Flere uddannelser: 12,5%.

Samlet set peger besvarelserne i retning af, at også de elever, der ikke er begyndt deres uddannelse direkte efter folkeskolen, har haft erhvervsuddannelse i tankerne. Samtidigt er det bemærkelsesværdigt at den andel eleverne, der har overvejet en gymnasial uddannelse, er relativ lille og at den største andel heraf har haft enten HTX eller HHX i tankerne frem for det ordinære gymnasium eller HF. Det tyder på, at det erhvervsrettede

element i uddannelserne har fremstået attraktivt for eleverne frem for ungdomsuddannelser, der alene er studieforberedende. I absolutte tal er det 132 elever der har overvejet en gymnasial uddannelse. I sammenhæng med at en af ambitionerne med Reform 2000 var at gøre erhvervsuddannelserne attraktive for en del af de unge, der søger gymnasial uddannelse, er det påfaldende, at det trods alt er meget lille gruppe af de elever der befinder sig i erhvervsuddannelserne, der overhovedet har overvejet en gymnasial uddannelse.

Det rejser under alle omstændigheder spørgsmålet om, hvorvidt erhvervsuddannelserne ikke, frem for at skulle gøre sig attraktive for den gruppe unge der vælger eller overvejer at vælge en gymnasial uddannelse, snarere skulle skærpe sin egen profil for derved at blive i stand til at fastholde de elever, der udgør det meget store flertal i uddannelserne. Det stigende frafald i erhvervsuddannelserne og det stadig faldende antal unge der søger erhvervsuddannelserne efter Reform 2000 kunne tyde på, at strategien om at tiltrække elever, der nu søger en gymnasial uddannelse, er forfejlet på to afgørende punkter:

I forsøget på placerer erhvervsuddannelserne som en integreret del af det ordinære ungdomsuddannelsessystem, hvilket blandt andet sker gennem et øget fokus på de studieforberedende elementer i uddannelserne, øges frafaldet blandt de elever, der på et tidligt tidspunkt efter folkeskolen eller allerede i folkeskolen har besluttet sig for en erhvervsuddannelse, og som har valgt en erhvervsuddannelse netop for at slippe for folkeskolen.

Desuden lykkes ikke, eller kun i begrænset omfang, at præsentere erhvervsuddannelserne som et alternativ til de rent studieforberedende ungdomsuddannelser. Dermed lykkes det heller ikke at tiltrække flere unge fra den gruppe, der i dag vælger en gymnasial uddannelse. Det kan skyldes den meget perifere placering som grundfagsundervisningen har i uddannelserne⁵⁷.

Det er i den sammenhæng interessant, at produktionsskolerne kan melde om at et stigende antal elever, især efter vedtagelsen af Reform 2000. Fra at der i 2000 var 5080 årselever på produktionsskolerne var der i 2004 7000 årselever, svarende til et forøget elevantal på 37%. Stigningen har været størst i 2003 og 2004, hvor der hvert år et kommet ca. 700 nye elever på produktionsskolerne, svarende til en stigning i elevtallet på ca.

⁵⁷ Se kapitel 5.

10% pr. år. Denne stigning falder sammen med, at det er på dette tidspunkt, at Reform 2000 for alvor slår igennem i erhvervsuddannelsernes praksis. Stigningen udgøres især af unge, der har stoppet en erhvervsuddannelse (jf. [www.fpp.dk/aktuel politik](http://www.fpp.dk/aktuelpolitik), Politiken 21. oktober 2004).

Samlet set tyder det på, at Reform 2000 er begyndt at virke. Men ikke på den måde som den oprindeligt var tænkt. Snarere er de nye standarder for sortering af elever i erhvervsuddannelse ved at blive sat igennem, således at nogle unge, der tidligere ville kunne gennemføre en erhvervsuddannelse nu udelukkes fra denne mulighed og henvises til produktionskolerne.

2. analysetema: Hvor kommer eleverne fra? Hvad er deres familiære baggrunde?

Som allerede nævnt er undersøgelsen gennemført på de tekniske skoler, der indgår i skolesamarbejdet CEU. Dette afspejles i respondenternes angivelse af hvor de er vokset op:

Tabel 7

Det meste af min opvækst har jeg boet (spg 141)	Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
På landet	162	17,0	17,0	17,0
Under 1000 indb.	95	10,0	10,0	27,0
1000-5000 indb.	160	16,8	16,8	43,8
5000-10000 indb.	128	13,4	13,4	57,2
Større provinsby	226	23,7	23,7	80,9
København	2	,2	,2	81,1
Udlandet	34	3,6	3,6	84,7
Flere opvækstområder	99	10,4	10,4	95,1
Uoplyst	47	4,9	4,9	100,0
Total	953	100,0	100,0	

I relation til muligheden for at generalisere undersøgelsens resultater kan det diskuteres, hvilken betydning det har, at undersøgelsen ikke omfatter elever, der er opvokset i de

større byer som København, Aalborg, Odense eller Århus. Disse er karakteriseret ved, at have et betydeligt større udbud af uddannelsesinstitutioner, end tilfældet er, for det område der indgår i denne undersøgelse. Andre undersøgelser viser, at udbuddet af uddannelser i en region har afgørende betydning for hvilke uddannelser unge vælger efter folkeskolen. Carsten Yndigeegn har undersøgt unges uddannelsesvalg i grænseområdet mod Tyskland. Han viser, at et af de parametre, der har stor betydning i uddannelsesvalget er, at de unge på grund af det mindre udbud af uddannelsesin-

stitutioner er nødt til at forholde sig til eventuelt at skulle flytte fra deres hjemegn for at kunne begynde en uddannelse. Dette kan i sig selv have den betydning, at de vælger en uddannelse, der udbydes i nærheden af hvor de bor (Yndigejn 2003). Det er altså ikke alene sociale forhold der viser sig at være afgørende for valg af uddannelse. Valget også er funderet på et element af nødvendighed. Desuden har en større andel af befolkningen i universitetsbyerne en lang videregående uddannelse, end tilfældet er i mere tyndt befolkede egne af landet, hvilket betyder, at en større andel af de unge her vælger en længere uddannelse end i de tyndt befolkede regioner (Hansen 1995, Det Økonomiske Råd 2003, Hutter 2004, Munk 2001).

På grund af uddannelsesudbuddet og befolkningssammensætningen i den del af landet, der indgår i undersøgelsen, er det derfor forventeligt, at en relativt større andel af de uddannelsessøgende vil orientere sig mod relativt kortere uddannelser, end det ville være tilfældet, hvis universitetsbyerne var omfattet af undersøgelsen. Og under den antagelse af, at elevernes sociale baggrunde har betydning for rekrutteringen til de enkelte fag i erhvervsuddannelse, vil resultatet af undersøgelsen afspejle forskellene i de sociale baggrunde i de dele af landet, som undersøgelsen omfatter.

Det er generelt for populationen, at de er opvokset i relative stabile familieforhold, for så vidt angår flytninger og forældres skilsmisse. De fleste har enten boet det samme sted hele deres opvækst eller er flyttet en eller to gange. 14% er flyttet tre eller flere gange:

Tabel 8

Under min opvækst (indtil jeg flyttede hjemmefra) er jeg flyttet (spg. 140)	Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
0 gange	371	38,9	41,7	41,7
1 gang	227	23,8	25,5	67,2
2 gange	106	11,1	11,9	79,1
3 gange	62	6,5	7,0	86,1
4 gange	38	4,0	4,3	90,3
5 eller flere gange	82	8,6	9,2	99,6
Ved ikke	4	,4	,4	100,0
Total	890	93,4	100,0	
Uoplyst	63	6,6		
Total	953	100,0		

- og 2/3 af elevernes forældre bor sammen

Tabel 9

Bor dine forældre sammen? (spg. 132)	Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
Ja	625	65,6	68,4	68,4
Nej	240	25,2	26,3	94,6
Det har de aldrig gjort	12	1,3	1,3	96,0
Det ved jeg ikke	1	,1	,1	96,1
Andet	36	3,8	3,9	100,0
Total	914	95,9	100,0	
Uoplyst	39	4,1		
Total	953	100,0		

Forældrenes uddannelse og socialklasse.

Forældrenes uddannelse og job er en central kategori i analysen af elevernes bevidste og ubevidste motiver for at søge en erhvervsuddannelse. Forældres beskæftigelse er ikke alene et udtryk for det konkrete arbejde. De er også udtryk for de kulturelle orienteringer, som arbejdet indebærer. Dette gælder for orienteringer som man ikke umiddelbart ville forvente ville har indbyrdes sammenhæng. Bourdieu viser i undersøgelsen af ”smagens anatomi”, hvordan præferencer for så forskellige elementer som boligindretning, ferier, sport eller biler hænger sammen med det sociale udgangspunkt (Bourdieu 1986. Se også Bennet mfl. 1999).

Når faktorer som forældres arbejde og uddannelse viser sig at have meget stor betydning i forholdet til børnenes valg af uddannelse, kan det antages at hænge sammen med, at forældrenes arbejde og uddannelse fungerer som et fortættet udtryk for forskellige gruppers generelle livsvilkår. Dermed har de stor betydning for deres indstilling til uddannelse og arbejde, smag og præferencer og til forestillinger om hvilke elementer, der er vigtige for at realisere ”det gode liv”. Disse inkorporeres gennem opvæksten som et fundament for børnenes måde at orientere sig på i tilværelsen (jf Broady og Palme 1992) og medvirker til at børnene i deres praktiske orientering i tilværelsen selv sætter grænser for, hvad der er muligt og umuligt i tilværelsen. Dermed sættes der grænser for, hvad man overhovedet orienterer sig imod og det der på forhånd er udelukket fra orienteringshorisonten.

I arbejdet med afhandlingen har jeg opereret med spørgsmålet: **”Kender du til uddannelser, som du aldrig har tænkt på at søge? Hvis du gør, hvorfor har du ikke tænkt på at søge disse uddannelser?”**

Spørgsmålet er retorisk og det er ikke blevet stillet til respondenterne. Men det rammesætter det paradoks, at på trods af kendskabet til en mængde uddannelser vil det konkrete uddannelsesvalg, for langt de flestes vedkommende, kunne forklares med henvisning til forældrenes arbejde og uddannelse.

Camilla Hutters (2004) viser gennem en 4-årig forløbsundersøgelse af studenters studievalg og deres egne forklaringer på, hvorfor de er i gang med den aktuelle uddannelse, at de hele tiden har kendt til andre uddannelser end den de er i gang med, men at de gennem at have konfronteret sig med realiteten, har lært sig at den uddannelse de er i gang med også er den rigtige for dem. Denne konfrontation kan være sket gennem, at de har erkendt, at deres karaktergennemsnit ikke har været højt nok, at forestillingen om at skulle leve af at spille musik ikke er forenelig med kravet om at tjene penge til at finansiere tilværelsen, at hvis de skulle gennemføre en uddannelse ville det betyde at de skulle flytte fra familie og venner mv. Resultatet er, at de havner i de positioner i uddannelsessystemet, hvor man på forhånd mere eller mindre kunne have forudset at de var havnet, hvis man tager udgangspunkt i sammenhængen mellem oprindelsesklasse og destinationsklasse.

Man kan udtrykke det som, at de lærer sig at ”gøre en dyd af nødvendigheden” forstået som, at de lærer sig at den uddannelse de er i gang med er den rigtige for dem. Og at det i grunden er den uddannelse de hele tiden har haft lyst til at beskæftige sig med. Dette kommer til udtryk i den måde de fremstiller sig selv gennem fortællinger om deres uddannelseskarrærer.

Hansen (1995) viser i generationsundersøgelsen, at den enkeltfaktor der har den største indflydelse på hvilken uddannelse børnene tager, er oprindelsesklassen. Mobilitetsstudier (Munk 2003) viser tilsvarende, at børnenes valg af uddannelse og senere indplacering på arbejdsmarkedet i høj grad kan forstås med baggrund i oprindelsesklassen. Men samtidig viser undersøgelserne, at udviklingen på arbejdsmarkedet gennem etablering af nye jobkategorier, har stor indflydelse på, hvor børnene havner. Eksempelvis har den store oprustning inden for omsorg og pleje siden 1970'erne givet mulighed for en social mobilitet, der ikke før var mulig. I generationsundersøgelsen afspejles i det relativt store antal børn af ufaglærte og

faglærte arbejdere der havner i professionerne eller som funktionærer, som plejepersonale i sundhedsvæsenet, pædagoger eller folkeskolelærere (Hansen 1995: 144).

Fars uddannelse og job

Med henblik på at kunne diskutere relationerne mellem elevernes valg af uddannelse og deres forældres uddannelsesniveau og deres arbejde, har jeg i tabel 10 og 14 opstillet en oversigt over henholdsvis fars og mors uddannelsesniveau. Som nævnt er 93% af respondenterne mænd. Jeg har derfor valgt først og fremmest at fokusere på respondenternes fædre ud fra den antagelse, at socialiseringen i forhold til uddannelse og arbejde også repræsenterer et kønsaspekt, således at drengene er mere tilbøjelige til at finde uddannelse og arbejde i forlængelse af deres fars end af deres mors.

Tabel 10

Fars uddannelse (spg. 157)	Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
Grundskole	125	13,1	13,1	13,1
Erhvervsuddannelse	393	41,2	41,2	54,4
KVU	51	5,4	5,4	59,7
MVU	61	6,4	6,4	66,1
LVU	51	5,4	5,4	71,5
Ved ikke	138	14,5	14,5	85,9
Uoplyst	134	14,1	14,1	100,0
Total	953	100,0	100,0	

Tabellen viser, at sammenlagt 54,4% af elevernes fædre enten ikke har en uddannelse efter folkeskolen eller at de har en erhvervsuddannelse. 17,2% af elevernes fædre har enten en kort-, mellemlang eller

lang videregående uddannelse. 28,6% af eleverne angiver at de enten ikke kender deres fars uddannelsesbaggrund eller de har ikke svaret på spørgsmålet⁵⁸.

Under den antagelse at der ikke er systematik i bortfaldet, betyder det at antallet af fædre, der enten ikke har en uddannelse efter folkeskolen eller som har en erhvervsuddannelse, må antages at være højere end tabellen angiver. Det er bemærkelsesværdigt, at der er en så stor overrepræsentation

⁵⁸ I spørgeskemaet har eleverne skulle sætte kryds ved de angivne muligheder. Nogle respondenter har krydset flere kategorier af. I dataklargøringen har vi derfor registreret den uddannelse, der er angivet som den længste. Hvis vi kigger på de rene tal fra spørgeskemaet angiver eleverne, at 15% af fædre ingen uddannelse har efter folkeskolen og at 54% har en erhvervsuddannelse.

af fædre med erhvervsuddannelse som højest gennemførte uddannelse og en tilsvarende underrepræsentation af fædre med KVU eller længere uddannelse.

De undersøgte erhvervsuddannelser er karakteriseret ved, at eleverne for det store flertals vedkommende er rekrutteret blandt børn til fædre der selv har en erhvervsuddannelse eller ingen uddannelse. Tallene bekræfter andre undersøgelser af rekrutteringen til erhvervsuddannelserne; at den i høj grad sker med baggrund i forældrenes egne uddannelsesbaggrunde. Jeg vender tilbage med en diskussion af, hvilke konsekvenser dette forhold har for relationerne mellem tilrettelæggelsen af- og indholdet i erhvervsuddannelserne og elevernes mulighed for at gennemføre uddannelserne.

Eleverne er i spørgeskemaet blevet bedt om at **skrive** deres fars stillingsbetegnelse (spg. 151) og jeg har på den baggrund forsøgt at konstruere fædrenes socialklasse med udgangspunkt i den opdeling, som Hansen (1995) har foretaget (tabel 12).

Som det fremgår af tabel 11 er der tale om et betydeligt bortfald på 31,3%. Der er tre mulige forklaringer på bortfaldet: Den ene er naturligvis, at eleverne ikke kender deres fars stillingsbetegnelse. Den anden at de ikke finder det relevant at oplyse det, hvilket en del af kommentarerne til spørgeskemaet kunne indikere (se bilag 2). Den tredje og formodentlig bedste grund til bortfaldet skal søges i det forhold at eleverne selv har skullet formulere sig skriftligt. En gennemgang af de besvarede spørgeskemaer viser tydeligt, at der er mange, der har haft svært ved at skrive de nødvendige bogstaver og besvarelserne er fyldt med stavefejl⁵⁹.

I konstruktionen af kategorier har det været afgørende at være sensitiv for det foreliggende materiale. Kategorierne er derfor udviklet for både at indfange de forskelle i jobs som materialet viste og for at muliggøre en differentiering. Der er derfor ikke anvendt en på forhånd fastlagt nomenklatur.

⁵⁹ Kodningen fremgår af bilag 4.

Tabel 11

Fars arbejde - 11 kategorier

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Uoplyst	298	31,3	31,3	31,3
Chauffør	38	4,0	4,0	35,3
Landmand	24	2,5	2,5	37,8
Selvstændig	69	7,2	7,2	45,0
Industriarbejde	47	4,9	4,9	49,9
Professioner	48	5,0	5,0	55,0
Servicearbejde	81	8,5	8,5	63,5
Ufaglært industriarbejde	37	3,9	3,9	67,4
Håndværker	73	7,7	7,7	75,0
Industriarbejde - faglært	65	6,8	6,8	81,8
Administration og ledelse	86	9,0	9,0	90,9
Ikke i arbejde	26	2,7	2,7	93,6
Andet	21	2,2	2,2	95,8
Selvstændig håndværker	40	4,2	4,2	100,0
Total	953	100,0	100,0	

Ud over at tabellen viser det problematiske i at konstruere kategorier, der giver et retvisende billede af fædrenes arbejde som det tager sig ud i praksis, viser den at den andel af fædrene, der har et arbejde, der primært involverer kropslig/fysisk aktivitet, er i klart overtal. Det gælder alle kategorier bortset fra ”professionerne”, ”administration og ledelse” og dele af kategorien ”selvstændige”. Samlet udgør disse kategorier 21,7% af det samlede antal. Med andre ord er 73,4%⁶⁰ af fædrene beskæftiget med jobs hvortil der overvejende knytter sig manuelle færdigheder. Det betyder, at næsten $\frac{3}{4}$ af respondenterne er opvokset med en far, der har repræsenteret den forestilling om ”arbejde”, at det involverer kropslig/fysisk aktivitet i en eller anden grad. Respondenternes referenceramme for hvad det vil sige ”at arbejde” og tilsvarende for, hvad der adskiller ”arbejde” fra ”ikke at arbejde” er konstitueret som en del af deres habitus, gennem den socialisationsfære familien som udgør. Under opvæksten i familien har respondenterne ikke selv haft primære erfaringer med ”arbejde” og forældrenes måde at tale om arbejde på, har været afgørende for de grundlæggende forståelser respondenterne selv har annammet. Gennem de praktikker som foræl-

⁶⁰ Når vi fratrækker kategorierne ”Ikke i arbejde” og ”andet”.

drene gennem at tale om arbejde og de oplevelser respondenterne eventuelt har haft af forældrene i arbejde er respondenternes habituelle dispositioner i relation til arbejde blevet konstitueret.

55% angiver at deres far er ansat i det private erhvervsliv, 16% at han er ansat i det offentlige. 7% ved ikke om han er ansat i det private eller i det offentlige.

Tabel 12

Fars Socialklasse.	Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
Professionerne	49	5,1	5,1	5,1
Funktionærer med ledelse	63	6,6	6,6	11,8
Selvstændige med ansatte	90	9,4	9,4	21,2
Selvstændige uden ansatte	43	4,5	4,5	25,7
Almindelige funktionærer	39	4,1	4,1	29,8
Faglærte arbejdere	182	19,1	19,1	48,9
Ikke-faglærte arbejdere	131	13,7	13,7	62,6
Andet	32	3,4	3,4	66,0
Ikke arbejde	26	2,7	2,7	68,7
Uoplyst	298	31,3	31,3	100,0
Total	953	100,0	100,0	

Jeg har sammenlignet tallene med den fordeling Hansen (1995 :88) når frem til i 1992. Sammenligningen skal tages med forbehold, fordi der vil

Tabel 13

Professionerne	15%
Funktionærer med ledelse	23%
Selvstændige med ansatte	7%
Selvstændige uden ansatte	5%
Almindelige funktionærer	18%
Faglærte arbejdere	15%
Ikke-faglærte arbejdere	17%

være nogle der har skiftet socialklasse.

Som det fremgår, er følgende socialklasser underrepræsenteret i mit materiale: Professionerne (faktor 2,9), funktionærer med ledelse (faktor 4,4) og almindelige funktionærer (faktor 3,5). Selvstændige med ansatte er overrepræsenteret med faktor 1,3, mens selvstændige uden ansatte er underrepræsenteret med en faktor 1,1. faglærte arbejdere er overrepræsenteret med faktor 1,3 mens ikke-faglærte arbejdere er underrepræsenteret med en faktor 1,2 i forhold til de tilsvarende tal fra 1992.

Tallene skal tages med forbehold, på grund af bortfaldet på 31,3%, men de peger alligevel i retning af at i forhold til socialklassesammensætningen på landsplan, er undersøgelsens population karakteriseret ved en

markant stor gruppe af faglærte- og ikke faglærte arbejdere, selvstændige med og uden ansatte⁶¹. Til trods bortfaldet tyder det på, at socialklassesammensætningen blandt fædre i min undersøgelse er præget af en underrepræsentation blandt de tre nævnte grupper, hvilket understreger antagelsen om valget af uddannelse i høj grad kan forklares med udgangspunkt i respondenternes habituelle dispositioner.

Mors uddannelse og arbejde

Mødrenes uddannelsesniveau viser karakteristiske forskelle i forhold til fædrenes. Især med hensyn til andelen af funktionærer, hvilket som allerede nævnt afspejler strukturforskellene på arbejdsmarkedet for henholdsvis mænd og kvinder, hvor især udvidelsen af pleje- og omsorgssektoren har tiltrukket mange kvinder og tilsvarende har muliggjort at de har kunnet gennemføre en mellemlang videregående uddannelse i relation til disse erhverv. Fordelingen af mødrenes uddannelsesniveau fremgår af tabel 12:

Tabel 14

Mors uddannelse (spg. 150)	Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
Grundskole	156	16,4	16,4	16,4
Erhvervsuddannelse	202	21,2	21,2	37,6
KVU	47	4,9	4,9	42,5
MVU	183	19,2	19,2	61,7
LVU	17	1,8	1,8	63,5
Ved ikke	221	23,2	23,2	86,7
Uoplyst	1	,1	,1	86,8
99,00	126	13,2	13,2	100,0
Total	953	100,0	100,0	

Det er bemærkelsesværdigt at 23,2% direkte angiver, at de ikke kender deres mors uddannelses. Til sammenligning angav kun 14,5% ikke at kende fars uddannelsesniveau. Forskellen peger i retning af, at respondenterne (mænd) også i den

sammenhæng er orienteret mod fars uddannelses- og jobkarrierer.

Samlet har 35,3% af respondenterne ikke har angivet deres mors uddannelsesniveau, hvilket behæfter analyserne med betydelig usikkerhed

⁶¹ Hvis vi fordeler bortfaldet ligeligt på de nævnte socialklasser bliver resultatet at følgende er underrepræsenteret ift. Hansens tal: Professionerne (faktor 1,6), funktionærer med ledelse (faktor 2,1), almindelige funktionærer (faktor 2,1), Og at følgende socialklasser er overrepræsenteret: Selvstændige med ansatte (faktor 2,0), selvstændige uden ansatte (faktor 1,8), faglærte arbejdere (faktor 1,6) og ikke-faglærte arbejdere (faktor 1,06).

hvad angår de eksakte tal. Men under den antagelse at der ikke er systematik i bortfaldet peger analyserne i retning af det samme, som var tilfældet for fædrene: Den samlede population i undersøgelsen er karakteriseret ved at være børn af forældre med begrænset uddannelseskapital og med jobfunktioner som underordnede og som involverende en stor grad af kropslig/fysisk udfoldelse.

37,6% angiver at deres mor ikke har en uddannelse efter folkeskolen eller at hun har gennemført en erhvervsuddannelse. En stor andel på 19,2% angiver at mødrene har gennemført en mellemlang videregående uddannelse, mens så godt som ingen, 1,8% har gennemgået en lang videregående uddannelse. Samlet set peger det på, at også blandt mødrene til populationen er det karakteristisk, at de har relative korte uddannelser, men at de også har profiteret i uddannelsesmæssig sammenhæng af de førnævnte strukturforandringer på arbejdsmarkedet. Tilsvarende fædrene har jeg på baggrund af det empiriske grundlag opstillet en kategorisering af mødrenes jobfunktioner⁶².

Mors arbejde - 14 kategorier

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Butik, handel, service	101	10,6	10,6	10,6
Ledelse/administration	41	4,3	4,3	14,9
Sygeplejerske	16	1,7	1,7	16,6
Social- og sundhedsarbejde	74	7,8	7,8	24,3
Selvstændig	32	3,4	3,4	27,7
Sekretær	36	3,8	3,8	31,5
Rengøring	28	2,9	2,9	34,4
Pædagog	34	3,6	3,6	38,0
Anden profession	25	2,6	2,6	40,6
Industriarbejde	39	4,1	4,1	44,7
Lærer	28	2,9	2,9	47,6
Medhjælpende/hjemmegående	19	2,0	2,0	49,6
Kontorarbejde	52	5,5	5,5	55,1
Dagpleje	25	2,6	2,6	57,7
Ikke i arbejde	43	4,5	4,5	62,2
Andet/Uoplyst	360	37,8	37,8	100,0
Total	953	100,0	100,0	

En stor andel af mødrene er beskæftiget i den orienterede sektor (50%)⁶³, hvilket afspejler sig i den relativt store andel (26,7%), der arbejder

⁶² For kategorisering, se bilag xx

⁶³ 39% angiver at mor er ansat i det private, 11% ved ikke.

i omsorgsfagene (ledelse og adm., sygeplejerske, social og sundhedsarbejde, sekretær, pædagog, lærer, dagpleje). Også en stor andel af de der arbejder med ”rengøring” er ansat i det offentlige. Desuden er mødre karakteriseret ved at arbejde indenfor typiske ”kvindefag”, for så vidt som at de trækker på traditionelle kvinde-funktioner i familien som omsorg og pleje.

På baggrund af angivelserne af mødrenes arbejde har vi konstrueret deres tilhørsforhold i relation til socialklasseinddelingen (Hansen 1995).

Tabel 16

Mors socialklasse	Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
Professionerne	107	11,2	11,2	11,2
Funktionærer med ledelse	38	4,0	4,0	15,2
Selvstændige med ansatte	21	2,2	2,2	17,4
Selvstændige uden ansatte	21	2,2	2,2	19,6
Almindelige funktionærer	98	10,3	10,3	29,9
Faglærte arbejdere	114	12,0	12,0	41,9
Ikke-faglærte arbejdere	137	14,4	14,4	56,2
Andet	26	2,7	2,7	59,0
Ikke arbejde	53	5,6	5,6	64,5
Uoplyst	338	35,5	35,5	100,0
Total	953	100,0	100,0	

Jeg har sammenlignet med Hansens tal for 1992. Sammenligningen skal tages med forbehold, fordi nogle kan have skiftet socialklasse.

Mest markant er underrepræsentationen, med en faktor 4,6, i mit materiale i gruppen ”almindelige funktionærer og andelen af funktionærer med ledelse, der i mit materiale er underrepræsenteret med en faktor 4,8 i forhold til Hansens tal fra 1992. Yderligere er det bemærkelsesværdigt, at andelen af faglærte arbejdere i mit materiale er overrepræsenteret med en faktor 6,0. Og at andelen af selvstændige med ansatte i mit materiale er underrepræsenteret med en faktor 1,8. Selv med forbehold for bortfaldet i min

Tabel 17

Professionerne	10%
Funktionærer med ledelse	19%
Selvstændige med ansatte	4%
Selvstændige uden ansatte	2%
Almindelige funktionærer	47%
Faglærte arbejdere	2%
Ikke-faglærte arbejdere	15%

undersøgelse på dette spørgsmål, peger analysen i retning af, at undersøgelsens population er karakteriseret ved at have mødre, der i forhold til socialklasseindplacering indtager overvejende underordnede positioner på arbejdsmarkedet⁶⁴. Sammen med analysen af fædrenes uddannelsesniveau og socialklasseindplacering understreger dette den skæve sociale rekruttering til erhvervsuddannelserne sammenlignet med hele befolkningens so-

cialklassefordeling.

På baggrund af analyserne er det klart, at der eksisterer en sammenhæng mellem elevernes valg af en erhvervsuddannelse og deres forældres uddannelsesniveau og arbejde. Sammenhængen kan forstås som at eleverne gennem deres opvækst har udviklet habituelle dispositioner, der på forhånd orienterer dem mod en erhvervsuddannelse og tilsvarende væk fra andre dele af uddannelsessystemet. De er, gennem deres praktiske omgang i familien, herunder i deres omgang med forældrenes og disses orienteringer i relation til uddannelse og arbejde, på et tidligt tidspunkt i tilværelsen blevet orienteret mod arbejde, i en forståelse der indebærer kropslig/fysisk aktivitet og tilsvarende, at det ikke er de intellektuelle færdigheder, der skal være i front når det gælder arbejdet. Det forhold, at folkeskolens arbejde næsten udelukkende fokuserer på elevernes boglige færdigheder og at studievejledningen i folkeskolen tilsvarende orienterer eleverne mod gymnasiale uddannelser, styrker antagelsen af, at respondenterne i denne undersøgelse har foretaget deres valg af uddannelse med udgangspunkt i deres habituelle dispositioner.

Eleverne er blevet spurgt om, hvorfra de har hentet deres inspiration til at søge en erhvervsuddannelse (spg. 4). Hvor der ovenfor er forsøgt at konstruere en sammenhæng mellem sociale udgangspunkter og valg af uddannelse, har eleverne selv skulle tage stilling til, hvorfra de har hentet de-

⁶⁴ Hvis vi fordeler bortfaldet ligeligt på de nævnte socialklasser bliver resultatet at følgende er underrepræsenteret ift. Hansens tal: Funktionærer med ledelse (faktor 2,1), almindelige funktionærer (faktor 3,1), ikke-faglærte arbejdere (faktor 1,3). Følgende socialklasser er overrepræsenteret: Professionerne (1,6), selvstændige med ansatte (faktor 3,6), faglærte arbejdere (faktor 8,5), ikke-faglærte arbejdere (faktor 1,3)

res inspiration til valg af uddannelse. På baggrund af de rene besvarelser fra undersøgelsen, hvor respondenterne har haft mulighed for at afkrydse det antal kategorier de har synes relevante fremkommer følgende⁶⁵:

Tabel 18

Forældre	36%
Venner	26%
Anden familie	13%
Uddannelses- og erhvervsvejleder	15%
Pjecer	4%
Radio/TV	1%
Socialrådgiver eller sagsbehandler	2%
Fritidsinteresse	30%
Jobs jeg har haft	31%
10. Andet ⁶⁶	18%

Som det fremgår angiver mere end hver tredje at forældrene har været særligt afgørende i valget af uddannelse. Fritidsinteresser, jobs og venner følger efter. Det tyder på, at når eleverne selv skal angive, hvorfra deres inspiration til at søge en erhvervsuddannelse kommer, angiver de at den stammer fra ”lokalmiljøet”, fra de umiddelbare omgivelser. Tilsvarende er det bemærkelsesværdigt at så relativt få angiver at de officielle vejledningsinstitutioner har været afgørende i valg af uddannelse.

Det er bemærkelsesværdigt at også når eleverne bliver spurgt direkte, er det alligevel forældrene der angives som den største inspirationskilde. Forventningen ville være, at de netop ville distancerer sig fra forældrene og forsøge at fremstille sig selv som frit vælgende. Ikke mindst på baggrund af den underliggende karakteristik af erhvervsuddannelseselever der genfindes i Reform 2000. Resultatet står i modsætning til andre analyser, hvor de adspurgte unge så at sige miskender forældrenes indflydelse på deres valg af uddannelse ved at tildele forældrene minimal betydning i valget (jf Munk 2001).

For yderligere at undersøge det sociale miljø, som eleverne kommer fra, er de blevet spurgt om deres forældres anvendelse af fritiden⁶⁷.

Tabel 19

⁶⁵ Tallene summerer til mere end 100 fordi respondenterne har kunnet krydse det antal relevante kategorier af de ville.

⁶⁶ Under ”andet” kategorien gemmer sig helt overvejende svar som ”praktik”, egen interesse” og ”mig selv”.

⁶⁷ I forhold til spørgeskemaet er her medtaget de aktiviteter, der skiller sig ud.

Hvor ofte bruger din far/stedfar tid på følgende aktiviteter? (spg. 167-176)	Flere gange om ugen	Flere gange om måneden	Sjældnere	Aldrig	Ved ikke
Går og roder i haven eller med at male, tapetsere eller bygge om derhjemme	27%	38%	16%	9%	10%
Roder med biler eller maskiner	20%	28%	27%	17%	8%
Læser skønlitteratur	7%	11%	18%	50%	14%
Går i biografen	1%	4%	35%	49%	12%
Går i teater	0%	4%	25%	58%	12%
Går til koncert	0%	4%	39%	45%	12%

Tabel 20

Hvor ofte bruger din mor/stedmor tid på følgende aktiviteter? (spg. 158-166)	Flere gange om ugen	Flere gange om måneden	Sjældnere	Aldrig	Ved ikke
Tegner, maler laver keramik eller lignende	5%	12%	14%	52%	16%
Går og roder i haven eller med at male, tapetsere eller bygge om derhjemme	18%	42%	21%	10%	10%
Læser skønlitteratur	21%	21%	20%	18%	20%
Går i biografen	1%	5%	45%	35%	14%
Går i teater	1%	5%	34%	45%	16%
Går til koncert	0%	4%	49%	32%	15%

Det fremgår, at 65% af fædrene er aktive i forhold til hjemmet med havearbejde, ombygninger mv. Det samme gør sig gældende for 60% af mødrene. 48% angiver at deres far ofte roder med biler eller maskiner. Ved krydstablering fremgår det, at smede- og VVS- eleverne fædre er de, der oftest ”roder med biler og maskiner”. Henholdsvis 52,4% og 53,2% svare enten ”flere gange om ugen ” eller flere gange om måneden”. Til sammenligning gælder det kun 34% af mediegrafikerelevernes fædre.

42% af mødrene læser jævnligt skønlitteratur, mens dette kun gælder 18% af fædrene. 56% af mediegrafikernes mødrene læser enten ”flere gan-

ge om ugen” eller ”flere gange om måneden”⁶⁸. Krydstabulering viser, at 28% af mediegrafikerelevernes fædre skiller sig ud fra de øvrige ved at læse skønlitteratur ”flere gange om ugen eller ”flere gange om måneden”⁶⁹.

28% af mediegrafikernes mødre skiller sig ud ved at ”tegner, maler laver keramik eller lignende” ”flere gange om ugen” eller ”flere gange om måneden”. Det er 10% flere end tømrernes mødre, der er de næstmest kreative og 20% flere end IT-supporternes mødre, der ser ud til at bruge mindst tid på disse aktiviteter. Forældrene er fælles om at have et forholdsvis lille ”kulturelt” forbrug.

I sammenhæng med forældrenes uddannelsesniveau, deres job og deres socialklassetilhørsforhold styrker undersøgelsen af forældrenes anvendelse af fritiden formodningen om, at valget af erhvervsuddannelse må forstås med udgangspunkt i de sociale og kulturelle forhold, der har været gældende for eleverne i deres opvækst. Men samtidig viser analysen, at der er forskel på elevernes sociale baggrund.

Særligt mediegrafikereleverne skiller sig ud: Deres forældre har relativt længere uddannelse, de læser markant oftere skønlitteratur end forældre til de øvrige faggrupper og mødrene dyrker i højere grad fritidsinteresser af ”kunstnerisk art”, som tegning, maling og keramik, end tilfældet er for de øvrige grupper. Mediegrafikerne skiller sig således ud som den gruppe med mest kulturel kapital. Det fremgår også af, at de langt oftere end de andre faggrupper har angivet at have en yndlingsforfatter (70,9%) mod 40,3% i gennemsnit for de øvrige faggrupper. Særligt VVS’erne skiller sig ud. Kun 34,8% angiver at have en yndlingsforfatter⁷⁰.

Tilsvarende skiller fædre til elever i metalfagene sig ud som de, der roder med biler og maskiner i fritiden. IT-supporterne skiller sig ud ved at have forældre, der sjældnest læser skønlitteratur, sjældnest anvender kulturelle tilbud og har de forældre der bruger mindst tid på fritidsinteresser etc.

⁶⁸ Tømrer: 46%, Klejnsmed: 37,1%, VVS: 39,7%, IT-Supporter: 28,2%, Datafagtekniker: 40,4%

⁶⁹ Tømrer: 20%, Klejnsmed: 15,8%, VVS: 19,2, IT-Supporter: 12,5%, Datafagtekniker: 13,1.

⁷⁰ Besvarelserne er behæftet med stor usikkerhed, fordi respondenterne selv har skullet skrive et forfatternavn. Nogle af respondenterne har helt tydeligt lavet fis med besvarelsen. Eksempelvis figurerer A. And mange gange og de respondenter, der har angivet ”Blinkende lygter” som yndlingsfilm, har angivet ”Ove Ditlevsen” som yndlingsforfatter.

3. analysetema: Hvordan har eleverne haft det med folkeskolen?

93% af respondenterne angiver at have gået i folkeskole. 33% af de også har gået på efterskole⁷¹. Tabel 21 giver en oversigt over de mest almindelige kombinationer, der har været gældende for elevernes skolekarrierer (spg. 62).

Tabel 21

	Antal	Procent	Gyldig Procent	Kumulativ Procent
Folkeskole	539	56,6	57,5	57,5
Friskole/lilleskole, fri-/lille og folke	20	2,1	2,1	59,7
Privatskole/privat og folke	41	4,3	4,4	64,0
Folkeskole og efterskole	231	24,2	24,7	88,7
Friskole og efterskole	13	1,4	1,4	90,1
Folke- og kost, kost	4	,4	,4	90,5
Andet	89	9,3	9,5	100,0
Total	937	98,3	100,0	
Uoplyst	16	1,7		
Total	953	100,0		

65,4% af IT-supportereleverne har alene gået i folkeskolen. Dette gælder tilsvarende kun for 50,9% af mediegrafikereleverne⁷². 9,1% af mediegrafikereleverne har gået på privatskole. For de øvrige grupper er andelen mellem 6% (Tømrer) og 0% (IT-supportere). Hvad angår de øvrige kombinationsmuligheder er der kun marginal forskel faggrupperne imellem.

35% har afsluttet folkeskolen efter 9. klasse (spg. 67), 60% efter 10. klasse (spg. 69). 6% er begyndt, men er stoppet i løbet af 10. klasse (spg. 68). Klejnsmedeeleverne har haft mest travlt med at afslutte folkeskolen; 43,2% er stoppet efter 9. Ligeledes udgør klejnsmedeeleverne den gruppe der hyppigst er begyndt- men som ikke har gennemført 10. klasse (9,2%). I undersøgelsen er de tilsvarende den faggruppe med den laveste gennem-

⁷¹ Tallene er fra de rene besvarelser.

⁷² Tømrer: 53,1%, Klejnsmed: 58,8%, VVS: 60,1%, Datafagtekniker: 54,7%

snitsalder (20,02 år). IT-supporterne og mediegrafikereleverne er de, der oftest har færdiggjort 10. klasse; henholdsvis 80,8% og 72,2%.

Når vi kigger på, hvordan respondenterne vurderer deres tid i folkeskolen, tegner der sig et entydigt billede. Mediegrafikereleverne er den gruppe der i alle forhold vurderer folkeskolen mest positivt efterfulgt af datafagteknikere og IT-supportere. Herefter følger tømrereleverne og VVS-eleverne. Den gruppe der vurderer folkeskolen dårligst er uden sammenligning klejnsmede-eleverne. Det gælder både vurderingen af resultatet af undervisningen i folkeskolen, af lærerne og af hvor megen tid eleverne har anvendt på skolearbejdet.

Respondenterne er blevet spurgt om, hvorvidt de har haft problemer med de traditionelle skolefærdigheder; læsning, stavning, matematik og fremmedsprog. Her er billedet det samme. Eleverne fra de IT-baserede fag vurderer, at de har haft færrest problemer, mens eleverne fra de traditionelle håndværksfag, i den førnævnte rækkefølge, vurderer, at de har haft betydelige problemer i forhold til de traditionelle skolefærdigheder (spg. 70-82). I betragtning af at spørgsmålene er formuleret på en måde, så respondenterne skal selvangive deres svage sider, må det formodes at antallet af elever, der har problemer, er højere end hvad undersøgelsen kommer frem til (jf. Olsen 2001 :161-176).

Det er bemærkelsesværdigt at kun 48% er "helt uenig" i udsagnet "I skolen havde jeg problemer med at stave" (spg. 80). Tilsvarende er kun 55% "helt uenig i udsagnet " I skolen havde jeg problemer med at læse" (spg. 79). Resultaterne viser, at det kun godt er halvdelen af den samlede population, der "selvangiver" at de kan læse og skrive uden problemer. Næsten hver fjerde klejnsmede-elev (23,8%) er helt enig i udsagnet "I skolen havde jeg problemer med at stave" mens kun 40,6% er "helt uenig".

Det rejser spørgsmålet om det hensigtsmæssige i, at blandt de grundfag som eleverne skal gennemgå i løbet af deres uddannelse, er dansk udbredt til alle de involverede fag bortset fra tømreruddannelsen. Man kan naturligvis argumentere for, at også erhvervsuddannelserne er forpligtet til at skabe mulighed for, at eleverne kan forbedre deres kundskaber i netop de fag, hvor de står svagest. I betragtning af, at danskundervisningen er af meget kort varighed (typisk 2 uger) og at den skal afsluttes med eksamen og karakter efter 13-skalaen, rejser det spørgsmålet om, hvorvidt det for det første er muligt på så relativ kort tid at sikre en reel forbedring af elevernes danskundskaber, dels om den korte tid der er afsat til undervisningen snarere end at medvirke til at give faget en høj prioritet blandt eleverne

medvirker til, at forstærke den indstilling blandt eleverne, at danskundervisningen bare er noget, der skal overstås (jf. kapitel 5)

I forhold til fremmedsprog er billedet det samme: 25,1% af klejnsmedeleverne erklærer sig ”helt enig” i udsagnet ”I skolen havde jeg problemer med fremmedsprog”⁷³ (spg. 82). Den andel, der er ”helt uenig” og som dermed vurderer, at de ikke har haft problemer med fremmedsprog, fordeler sig efter samme skabelon⁷⁴.

Tilsyneladende er matematik det fag, som respondenterne i gennemsnit er enige om har voldt dem færrest problemer (spg. 81). Fordelingen i forhold til hvilke faggrupper der har haft de største henholdsvis de færreste problemer med faget er den samme, men kun i gennemsnit 47% angiver at have haft en eller anden grad af problemer med matematik. Den gruppe der har haft det sværest med matematik er igen klejnsmedeleverne (60,3%)⁷⁵.

Resultaterne korresponderer med elevernes angivelse af ”det værste/bedste fag i folkeskolen” (spg. 65-66). 32,1% har angivet tysk som det værste fag, 15,4% har angivet dansk. 36,1%. Sammenlagt har 61,0% angivet et humanistisk fag som hadefag (dansk, engelsk, tysk, historie, kristendom). 10,4% angiver matematik som det værste fag. Det er især mediegrafikere og klejnsmede der er repræsenteret her.

Hele 36,1% vurderer, at matematik var det bedste fag i folkeskolen efterfulgt af idræt (12,3%). Det er bemærkelsesværdigt i hvor høj grad de teknisk naturvidenskabelige fag og fag der involverer kropslig udfoldelse angives som de bedste fag og at de humanistisk orienterede fag tilsvarende scorer absolut lavt hos respondenterne.

Respondenterne er blevet spurgt om ”de kunne lide at gå i skole”. Resultatet fremgår af tabel 22 nedenfor:

⁷³ Tømrer: 14,9%, VVS: 11,4%, IT-supporter: 3,8%, Mediegrafiker: 3,7%, Datafagtekniker: 0,0%.

⁷⁴ Klejnsmed: 25,1%, Tømrer: 32,2%, VVS: 36,7%, IT-supporter: 42,3%, Mediegrafiker: 44,4%, Datafagtekniker: 62,3%.

⁷⁵ Mediegrafiker: 48,1%, VVS: 47,0%, Tømrer: 41,7%, IT-supporter: 32,0%, Datafagtekniker: 22,6%.

Tabel 22

Tag stilling til udsagnet: ”Jeg kunne lide at gå i skole” (spg. 70)	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
Tømrer	17,1	47,7	20,6	13,4	1,1
Klejnsmed	13,3	40,3	17,9	27,8	0,8
VVS	13,8	48,5	21,0	16,8	0,0
Mediegrafiker	44,4	40,7	9,3	5,6	0,0
IT-supporter	19,2	38,5	30,8	7,7	3,8
Datafagtekniker	15,1	52,8	20,8	9,4	1,9

Tallene dækker imidlertid over store forskelle fagene imellem. 44,4% af mediegrafikerne er ”helt enig” i udsagnet. De øvrige varierer mellem 13,3% (klejnsmede) og 19,2% (IT-supportere). Tilsvarende er 5,6% af mediegrafikerne helt uenig, mens dette gælder 27,8% af klejnsmedene. De øvrige varierer mellem 16,8% (VVS) og 7,7% (IT-supportere).

Det samme mønster gentager sig i respondenternes vurdering af folkeskolen. I vurderingen af udsagnet ”Det jeg lærte i folkeskolen var vigtigt” (spg. 72), fordeler ”helt enig” sig mellem mediegrafikere (61,1%) og klejnsmede (29,9%).

For at undersøge sammenhænge mellem hvordan eleverne har haft det med folkeskolen og deres valg af fag i erhvervsuddannelse, har jeg udført en korrespondanceanalyse på den del af materialet, der omhandler elementer fra folkeskolen.

De aktive variable er⁷⁶: ”Jeg kunne lide at gå i skole” (spg. 70, v78. [lisko]), ”Jeg brugte megen tid på skolearbejde [tid]” (spg 73, v81), ”Det jeg har lært i skolen kan jeg bruge i min uddannelse” (spg 77, v85 [brug]), ”I skolen havde jeg problemer med at læse” (spg 79, v 87 [læse]), ”I skolen havde jeg problemer med at stave” (spg. 80, v88 [stave]), ”i skolen havde jeg problemer med matematik” (spg. 81, v89 [mat]) og ”I skolen havde jeg problemer med fremmedsprog” (spg. 82, v90 [sprog]).

De illustrative variable er: Fag, ”I skolen vidste jeg at jeg ville tage en erhvervsuddannelse (spg. 78, v86 [viva]) og elevernes vurdering af udsag-

⁷⁶ HE=helt enig, DE=delvis enig, DU=delvis uenig, HU=helt uenig

hvervsuddannelse og at mediegrafikerne først efter folkeskolen har fundet ud af at vælge en erhvervsuddannelse.

Klejnsmedene er den gruppe der har brugt mindst tid på skolearbejdet, men de øvrige faggrupper ser heller ikke ud til at have brugt megen tid på skolearbejdet. De er delvis enig eller uenig i udsagnet.

Med hensyn til grunde til at vælge erhvervsuddannelse skiller klejnsmedene sig igen ud som den gruppe, der har foretaget valget, fordi de vil slippe for at lave lektier, mens dette ikke i samme grad gør sig gældende for de øvrige faggrupper. Tilsvarende er klejnsmedene den gruppe, der vurderer at de ikke kan bruge det de lærte i folkeskolen i deres nuværende uddannelse.

Det ser ud til, at den vandrette akse udtrykker mængden af skole kapital og at den lodrette akse, dog ikke entydigt, udtrykker kapitalsammensætningen. Særligt hvad angår præferencerne eller det modsatte i forholdet mellem matematik og ”humanistiske” elementer.

4. analysetema: Hvorfor eleverne har valgt deres uddannelse?

Respondenterne er blevet spurgt om deres motiver for valg af uddannelse. Spørgsmålet har allerede været analyseret og diskuteret i relation til forældrenes uddannelsesmæssige, arbejdsmæssige og sociale baggrunde. Her er det interessant at undersøge elevernes egne begrundelser for uddannelsesvalget.

Jeg har foretaget analysen på to niveauer. Dels i relation til det konkrete arbejde, som uddannelsen kvalificerer til, dels i relation til de personlige motiver eleverne kan have for deres uddannelsesvalg.

92% af respondenterne angiver at de har valgt deres uddannelse fordi de er interesseret i selve faget og at de gerne vil arbejde professionelt med det(spg. 5)⁷⁸. Resultatet kunne pege i retning af, at eleverne har valgt uddannelsen fordi den kvalificerer til et konkret arbejde og at dette har den største betydning i valget af uddannelse, set i forhold til de øvrige formål for erhvervsuddannelserne som loven lægger op til. På den anden side angiver 90% at de er enten ”helt enig” eller ”enig” i udsagnet ”Uddannelsen giver mig mulighed for at videreudanne mig”. Resultatet dækker over en i første omgang overraskende spredning på fagene (Tabel 23).

⁷⁸ 65% er helt enig, 27% delvis enig.

Tabel 23

Tag stilling til udsagnet: Uddannelsen giver mig mulighed for at videreuddanne mig (spg. 8)	”Helt enig”
Tømrer	75,7
Klejnsmed	75,8
VVS	77,3
Mediegrafiker	56,4
IT-supporter	65,4
Datafagtekniker	62,3

Som det fremgår, er det eleverne fra de IT-baserede fag, der er mindst enig i, at det er vigtigt at uddannelsen kvalificerer til videre

uddannelse. Det er, som vi tidligere har set, også de elever med de bedste skolekundskaber og den bedste vurdering af folkeskolen. Særligt mediegrafikerne skiller sig ud, ved at godt kun hver anden er helt enig i udsagnet. Resultatet peger i retning af, at eleverne fra disse fag i højere grad end de øvrige har valgt denne uddannelse, netop fordi de opfatter den som deres endelige uddannelse, hvilket korresponderer med, at de er den gruppe elever, der oftest har en afsluttet ungdomsuddannelse bag sig. Det kan også være udtryk for, at de vurderer at deres erhvervsuddannelse kun i ringe grad giver grundlag for videre uddannelse.

Hvad angår de øvrige fag kan besvarelsen dække over, at der eksisterer et reelt ønske om at videreuddanne sig efter endt erhvervsuddannelse. Det harmonerer imidlertid ikke specielt godt med disse elevers vurderinger af folkeskolen og deres egne vurderinger af egne skolefærdigheder. En anden mulighed er, at respondenterne har svaret ud fra den opfattelse af spørgsmålet, at de fortsat kan dygtiggøre sig indenfor deres fag, mens de arbejder med det. En tredje nærliggende fortolkning af besvarelsen kan være eksistensen af den meget dominerende diskurs om livslang læring, som respondenterne har annammet og reproducerer i deres besvarelse. En fjerde forklaring kunne være, at fordi erhvervsuddannelserne i mange år har været adgangsgivende til eksempelvis ingeniør- og konstruktøruddannelserne, eksisterer der som en del af uddannelsernes kulturelle fundament den opfattelse, at håndværksuddannelserne er den bedste kvalifikation i forhold til at tage en videregående uddannelse efterfølgende.

Spørgsmålet kan yderligere illustreres genne elevernes besvarelse på hvad de forestiller sig de laver om 10 år (spg. 177).

Tabel 24

I år 2013 tror jeg: At jeg har arbejde indenfor mit fag	
Tømrer	62,0
Klejnsmed	64,5
VVS	67,3
Mediegrafiker	81,5
IT-supporter	72,0
Datafagtekniker	66,6

Ca. hver 3. tømrer, smed, VVS'er og datafagtekniker forventer ikke at arbejde indenfor deres fag, mens dette kun gælder for hver 4. IT-supporter og hver 5.

mediegrafiker.

På spørgsmålet om deres forventning til videreuddannelse svarer eleverne (spg. 183, 184):

Tabel 25

I år 2013 tror jeg at:	Jeg har taget en uddannelse, der ligger i forlængelse af mit fag	Jeg er i gang med en helt anden uddannelse
Tømrer	28,2	12,2
Klejnsmed	22,3	13,1
VVS	24,7	9,3
Mediegrafiker	42,6	5,6
IT-supporter	20,0	12,0
Datafagtekniker	25,5	5,9

Mediegrafikerne skiller sig igen klart ud. Dels er de den elevgruppe, der oftest tror, at de om 10 år har arbejde indenfor deres fag. Dels mener de ikke, at erhvervs-

uddannelsen er en god forberedelse til videre uddannelse. Og dels er de den gruppe, der oftest tror de har taget en uddannelse i forlængelse af deres fag. I forhold til at spørgsmålet fra min side var rettet mod erhvervsuddannelsens brugbarhed som studieforberedende uddannelse, som reformen lægger op til, ser det ud til, at mediegrafikerne har besvaret spørgsmålene ud fra en antagelse om, at de når de er kommet i arbejde kan videreuddanne sig indenfor deres fag. Det kunne være i forhold til reklamebranchen. Min undersøgelse giver ikke mulighed for at forfølge spørgsmålet yderligere.

Når det drejer sig om sikkerheden for at få arbejde efter uddannelsen tilkendegiver 31% at de er "helt enig", 38% "delvis enig", mens 15 og 6% er henholdsvis "delvis uenig" eller "uenig". Dette dækker over en markant spredning fagene imellem.

Tabel 26

Tag stilling til udsagnet: Der er sikkerhed for at få arbejde efter endt uddannelse (spg. 6)	Helt enig/ Delvis enig	Helt uenig/ Delvis uenig
Tømrer	24,9/40,6	6,1/9,0
Klejnsmed	41,9/38,9	1,9/7,2
VVS	45,0/38,5	0,6/8,3
Mediegrafiker	1,8/21,8	32,7/20,0
IT-supporter	4,0/24,0	24,0/12,0
Datafagtekniker	9,4/47,2	15,1/7,5

Som korrespondanceanalysen indikerede betyder sikkerheden for at kunne få arbejde efter endt uddannelse mest for VVS'erne og klejnsmedene, mens den betyder mindre for mediegrafikere, IT-

supportere og datafagteknikere. Der er således markante forskelle mellem fagene på, hvilken betydning uddannelsen har for eleverne.

Eleverne i de traditionelle håndværksfag kan karakteriseres ved, at være orienteret mod at blive i stand til at realisere et arbejdsliv på baggrund af deres uddannelse. Mediegrafikerne skiller sig igen ud, ved at mindre end hver fjerde mener, at udsigten til arbejde har været afgørende for valg af uddannelse. I sammenhæng med at de er den faggruppe, der hyppigst forventer at gennemføre yderligere uddannelse i forlængelse af deres fag, tyder det på, at de indenfor den del af erhvervsuddannelserne, som denne undersøgelse omfatter, er den gruppe der mest ligner den forestilling om normalmennesket som værende i "livslange læringsforløb". På den anden side kan resultatet afspejle, at de er meget realistiske i forhold til deres muligheder for at få arbejde efter endt uddannelse. Der uddannes mange flere mediegrafikere end det er muligt at afsætte på arbejdsmarkedet.

Udsigten til at kunne tjene mange penge er også mest afgørende for de traditionelle håndværksfag og tilsvarende mindst for mediegrafikerne. Samlet peger det på, at eleverne i de traditionelle håndværksfag har et mere "instrumentelt" forhold til deres uddannelse end de øvrige fag: Man tager en uddannelse fordi man ved at den giver mulighed for at arbejde og for at tjene penge.

Og pengene kan tjenes på flere måder: Muligheden for at lave sort arbejde har været afgørende for 66,% af tømrerne, 63,7% af VVS'erne og 51,9% af smedene. Tilsvarende angiver 26,9% af IT-supporterne, 24,5% af

datafagteknikerne og 14,5% af mediegrafikerne muligheden for at lave sort arbejde som afgørende i valg af uddannelse (spg.20)⁷⁹.

Tabel 27

Tag stilling til udsagnet: jeg vil lærer noget jeg kan bruge i min fritid (spg. 10)	Helt enig/ Delvis enig
Tømrer	71,1/24,1
Klejnsmed	50,0/33,3
VVS	56,1/27,7
Mediegrafiker	38,2/34,5
IT-supporter	57,7/26,9
Datafagtekniker	52,8/35,8

Eleverne er på tværs af fagene enige i, at det man lærer i uddannelsen også skal kunne anvendes i fritiden. I relation til diskussionen af frafald på erhvervsuddannelserne opererer Stein Michelsen (2002) med en typificering

af eleverne, som hun er kommet frem til gennem interview med 123 elever der er stoppet deres erhvervsuddannelse under grundforløbet.

Den første type identificerer hun som de ”selvstændigt fokuserede”. De er karakteriseret ved, at de har foretaget deres valg af erhvervsuddannelse på et tidligt tidspunkt i folkeskolen. De har valgt et specifikt fag, fordi de ved, at det er hvad de vil beskæftige sig med. Ofte har de allerede erfaring med det arbejde, som uddannelsen kvalificerer til, inden de begynder uddannelsen. De er med andre ord ikke i tvivl om uddannelsesvalget.

Den anden type identificerer hun som ”de vejlede”. De er karakteriseret ved, at have påbegyndt deres uddannelse efter, ofte gennem længere tid, at have været i kontakt med vejledersystemet. Mange af dem har afbrudt flere uddannelser og er efterfølgende blevet vejledt til en erhvervsuddannelse. Ikke nødvendigvis fordi de på forhånd kender til det fag de søger, men ud fra en passiv attitude i retning af, at når vejlederen foreslå det, så ”kan jeg vel ligeså godt prøve det...”.

Den tredje type udgøres af ”de socialt søgende”, der primært er på uddannelsen på grund af de sociale aspekter, som muligheden for at indgå i kammeratskabsgrupper, få kæreste mv. Faget er for denne gruppe ikke det vigtigste, men det er en anledning til at være sammen med andre mennesker.

Den sidste gruppe, hun identificerer, er ”elever med alternative uddannelsesplaner”. Der er tale om selvbevidste elever, der går i gang med en erhvervsuddannelse, fordi de har en personlig plan. Eksempelvis vil de lære de dele af et håndværksfag, som de har brug for, for kunne sætte deres lej-

⁷⁹ Tallene repræsenterer andelen der er ”helt enig” i udsagnet ”man kan lave sort arbejde”.

lighed i stand, eller for at kunne tjene penge ved at sætte andres lejligheder i stand. Eller de påbegynder deres uddannelse med henblik på at kvalificerer sig til et arbejde eller en anden uddannelse. De færdiggør typisk ikke deres erhvervsuddannelse og har aldrig haft intentioner om at gøre det. Formodentlig skal en del af de elever, der svarer bekræftende på, at det de lærer i deres uddannelse skal være noget de kan bruge i deres fritid findes blandt elever med ”alternative uddannelsesplaner”.

5. analysetema. Hvordan vurderer eleverne deres nuværende uddannelse, særligt med henblik på de elementer der handler om Reform 2000?

Etableringen af 7 brede indgange som introduktion til erhvervsuddannelserne blev foretaget med henblik på, at eleverne skulle have mulighed for at afklare sig i forhold til valg af specifikt fag, så de ikke som tidligere ville stå i en situation, at de måtte begynde forfra igen, hvis de alligevel ville uddanne sig i et andet fag. Et andet element der knytter sig til grundforløbet, hænger snævert sammen med indførelse af elevernes personlige uddannelsesplan. Som jeg i kapitel 5 har været inde på, har grundforløbet også den funktion, at eleverne i samarbejde med en kontaktlærer skal afklare sine egne kompetencer, med henblik på at blive i stand til at sammensætte en personlig uddannelsesplan. Grundforløbet er derfor den periode, hvor eleverne sammen med kontaktlæreren skal sammensætte den uddannelsesplan, der skal være udgangspunkt for de kompetencer og kvalifikationer, som eleven skal satse på at udvikle. Ud over disse elementer har grundforløbet til formål at kvalificere eleverne til praktikken. Eleverne skal fagligt og personligt klædes på til at kunne begå sig i den virkelighed, der eksisterer i praktikvirksomhederne. Jeg har i spørgeskemaundersøgelsen spurgt eleverne om forskellige elementer der knytter sig til grundforløbet og til samspillet mellem skole- og praktikdele.

Det overordnede indtryk er, at der fortsat er et stort stykke arbejde at gøre, hvis uddannelsesbogen og kontaktlærerordningen skal have den centrale funktion, som de er tiltænkt.

Eleverne er blevet bedt om at vurdere udsagnet ”Grundforløbet hjælper mig til at vælge det rigtige fag (spg. 22)”. Spørgsmålet er stillet for at få belyst det element, som jeg lige var inde på, at grundforløbet også er etableret for at give eleverne mulighed for at kunne vælge om.

Tabel 28

Tag stilling til udsagnet: Grundforløbet hjælper mig til at vælge det rigtige fag	Helt enig/ Delvis enig	Helt uenig/ Delvis uenig
Tømrer	22,9/31,3	13,7/14,9
Klejnsmed	26,2/33,8	12,3/14,9
VVS	23,7/23,7	16,7/24,6
Mediegrafiker	25,0/41,7	16,7/10,4
IT-supporter	4,8/23,8	42,9/23,8
Datafagtekniker	0,0/47,7	18,2/27,3

Som det fremgår, vurderer eleverne dette element i grundforløbet relativt positivt. I gennemsnit vurderer 55% af den

samlede population at grundforløbet medvirker til at vælge de rigtige fag. Det er bemærkelsesværdigt, hvordan datafagteknikere og IT-supportere skiller sig ud som de der er mest uenige i udsagnet. Desuden, at mediegrafikerne - igen - viser sig, at være den faggruppe, der bedst opfylder forestillingerne om de unge, der afspejles i Reform 2000. Spørgsmålet er imidlertid, hvad besvarelsen kan tages til indtægt for. I sammenhæng med de analyser jeg har lavet af elevernes uddannelsesvalg og af sammenhængene mellem deres forældres uddannelse og arbejde ser det ud til, at valget af fag for de fleste er sket allerede inden de begyndte grundforløbet. Jette Larsen konkluderer i sin undersøgelse af automekanikerelever og anlægsgartner elever at valget af fag er sket allerede inden grundforløbet, og at grundforløbet derfor opleves som overflødig, for så vidt angår valg af fag (Larsen 2004). Stein Michelsen kommer i sin frafaldsundersøgelse frem til lignende resultater. Kun ca. 12,5% af de elever der begyndte en erhvervsuddannelse i august 2000 på EUC-Syd, var ikke fuldstændigt sikre på valg af fag (Stein Michelsen 2002, appendix :33).

59% af respondenterne erklærer sig enten ”helt enig” eller ”delvis enig” i udsagnet ”Grundforløbet er en god forberedelse til praktikken” (spg. 23). 32% er enten ”delvis uenig” eller ”helt uenig”. I sammenhæng med at eleverne overvejende vurderer, at de anvender det de lærer på skolen, når de er i praktik (73% er enten ”helt enig” eller ”delvis enig”), peger det i retning af, at eleverne oplever en eller anden grad af sammenhæng mellem skole- og praktikdele (spg. 29). Til gengæld oplever eleverne absolut ikke, at der er for lidt tid på grundforløbet i forhold til det man skal lære. 37% er helt uenig i udsagnet og kun 6% er helt enige (spg. 24).

Tabel 29

Tag stilling til udsagnet: Der er for lidt tid på grundforløbet i forhold til det man skal lære	Helt enig/ Delvis enig	Delvis uenig/ helt uenig
Tømrer	5,4/17,7	31,4/35,3
Klejnsmed	7,3/17,6	27,3/36,3
VVS	6,2/14,2	29,0/40,1
Mediegrafiker	14,8/25,9	25,9/31,5
IT-supporter	4,0/24,0	28,0/36,0
Datafagtekniker	2,0/11,8	36,0/41,2

Der er ikke de store variationer i relation til fag. Dog stikker medie-

grafikerne igen lidt af fra de andre fag gennem den overvejende mere positive vurdering af forholdet mellem tid og indhold på grundforløbet.

Uddannelsesbogen og uddannelsesplanen har ikke den centrale plads i erhvervsuddannelserne, som den ifølge Reform 2000 et tiltænkt. Et af hovedsigterne med uddannelsesbogen var, at den skulle medvirke til at sikre sammenhæng mellem skole- og praktikdele. Det er imidlertid ikke tilfældet for langt de fleste elever i denne undersøgelse.

Tabel 30

Tag stilling til udsagnet: Uddannelsesbogen er god til at skabe sammenhæng mellem skole- og praktikdele (spg. 30)	Helt enig/ Delvis enig	Delvis uenig/ Helt uenig	Ved ikke
Tømrer	7,4/35,6	22,4/17,9	16,8
Klejnsmed	10,6/29,9	15,7/13,0	30,7
VVS	11,5/33,3	18,8/21,2	15,2
Mediegrafiker	1,9/9,4	11,3/26,4	50,9
IT-supporter	4,0/32,0	28,0/16,0	20,0
Datafagtekniker	3,9/13,7	17,6/13,7	51,0

Kun 9% af den samlede population erklærer sig "helt enig" i udsagnet om at uddannelsesbogen er god til at sikre sammenhæng mellem skole og praktikdele. Der er ikke markante forskelle fagene imellem. Det er bemærkelsesværdigt, at 25% svare

"ved ikke" til spørgsmålet. Det kunne tyde på, at uddannelsesbogen for mange elever ikke har nogen funktion overhovedet. Danmarks Evalueringsinstitut når tilsvarende i sin undersøgelse af implementeringen af den personlige uddannelsesplan frem til, at godt en femtedel af eleverne ikke ved, at de har en uddannelsesplan eller en uddannelsesbog (Danmarks Evalueringsinstitut 2003 :50).

Tabel 31

Tag stilling til udsagnet: Uddannelsesplanen bliver brugt til at planlægge indholdet i praktikken (spg. 31)	Helt enig/ Delvis enig	Delvis uenig/ Helt uenig	Ved ikke
Tømrer	10,0/28,9	20,4/18,3	22,4
Klejnsmed	11,5/24,9	14,6/13,0	36,0
VVS	7,2/33,1	16,9/23,5	19,3
Mediegrafiker	1,9/7,7	7,7/28,8	53,8
IT-supporter	8,0/24,0	24,0/20,0	24,0
Datafagtekniker	5,9/11,8	15,7/31,4	35,3

Tilsvarende har uddannelsesplanen for de færreste en funktion i planlægningen af indholdet i praktikken.

Samlet 9% erklærer sig "helt enig", mens 28% ikke ved om planen har en funktion i planlægningen af indholdet i praktikken. I og med at eleverne i

praktikperioderne beskæftiger sig med de konkrete opgaver, der skal løses i praktikvirksomhederne, er det ikke underligt at uddannelsesplanen ikke har den store funktion. På den anden side retter besvarelsen opmærksomheden mod, hvordan der skabes sammenhæng mellem skole- og praktikdele. Som regelsættet omkring erhvervsuddannelserne er udformet, er det de tekniske skolars ansvar at sikre udarbejdelsen og opfølgningen på elevernes uddannelsesplan og at sikre en sammenhæng mellem skole og praktikdele. Dette kan ske gennem udarbejdelse af en plan for indholdet i praktikken i samarbejde med virksomheden. Her er der imidlertid også problemer.

Tabel 32

Tag stilling til udsagnet: Der er en aftalt plan for min praktik (spg. 38) ⁸⁰	Helt enig/ Delvis enig	Delvis uenig/ Helt uenig	Ved ikke
Tømrer	14,9/21,8	18,7/16,6	28,0
Klejnsmed	27,6/18,7	10,8/12,8	30,0
VVS	20,1/19,5	18,8/11,7	29,9
Mediegrafiker	15,0/15,0	20,0/35,0	15,0
IT-supporter	15,4/38,5	7,7/30,8	7,7
Datafagtekniker	12,5/46,9	25,0/15,6	0,0

Kun 19,5% af eleverne er helt enige i at der eksisterer en aftalt plan for praktikken, mens 21,7% er delvis enige, mens hele 27,0% ikke ved om der findes en plan. Det er i sig selv ikke spørgsmålet om, hvorvidt erhvervsud-

dannelserne bliver bedre, hvis der eksisterer en plan for praktikken. Man kan udmærket forestille sig eksistensen af gode praktikvirksomheder, hvor

⁸⁰ Spørgsmålet er besvaret af de 80% af respondenterne der har praktikplads i en virksomhed.

eleverne kommer til at arbejde med fagets forskellige dele uden at praktikken er formaliseret i en uddannelsesplan. Det modsatte, eksistensen af praktikvirksomheder, hvor eleverne arbejder med det der tilfældigvis findes på et givet tidspunkt og uden der gøres forsøg på at sikre en bred introduktion til faget, forekommer givetvis også.

I relation til feltanalysen (Kapitel 4) må kravet om personlige uddannelsesplaner, uddannelsesbøger og planer for praktikken snarere forstås som et krav om, at erhvervsuddannelserne skal underlægges en traditionel uddannelseslogik. Det vil sige, at de skal underlægge sig en logik, der dybest set er området fremmed, netop fordi uddannelserne traditionelt har og stadig i overvejende grad foregår i den arbejdsmæssige praksis, som en del af det almindelige arbejdsliv.

I spørgeskemaet er eleverne blevet bedt om at vurdere forskellige elementer i samarbejdet mellem skole og praktikvirksomhed, der har udgangspunkt i den måde som erhvervsuddannelserne er tænkt på og som kan læses ud af lovgivning og bekendtgørelser. Fælles for dem er, at ingen af elementerne scorer særligt højt. Det gælder samarbejdet mellem skole og virksomhed (spg. 32), virksomhedernes vurdering af skoleperiodernes vigtighed (spg. 33), kontakten mellem skole og virksomhed (spg. 35) mv. Samtidig er 74% ”helt enig” eller ”delvis enig” i udsagnet: ”På min læreplads er det vigtigste at holde et højt arbejdstempo” (spg. 37). Kun 5% er ”helt uenig”. Til trods herfor er elevernes vurdering, at virksomhedspraktik er bedre end skolepraktik (spg. 40). 74% er ”helt enig”, 13% ”delvis enig” i udsagnet.

Samlet set peger resultaterne i retning af, at eleverne vurderer deres praktikvirksomhed i forhold til i hvor høj grad de kan deltage i arbejdet på de betingelser, der gælder for en ”rigtig” arbejdsplads. Deres vurdering af deres egen uddannelse følger ikke en uddannelseslogik, som den er fremstillet i lovgivningen, men en arbejdslogik som den opleves på arbejdsmarkedet.

Kapitel 9. Opsamling og perspektivering

I dette sidste kapitel vil jeg foretage en opsamling og perspektivering af de analyser jeg har foretaget gennem afhandlingen for derved at blive i stand til at svare på de forskningsspørgsmål, der var afhandlingens udgangspunkter.

Uddannelsessystemet er historisk etableret, som et resultat af en generel samfundsmæssig differentieringsproces, der har placeret specifikke samfundsmæssige funktioner i specifikke samfundsmæssige institutioner. På forskellige historiske tidspunkter har uddannelsessystemet været organiseret forskellig måde og har haft forskellige funktioner. For at kunne forstå uddannelsessystemet som det eksisterer i dag er det derfor nødvendigt at undersøge, hvilke historiske forhold der har været afgørende for den nuværende struktur, for den måde det reguleres og for den måde der tales om det på.

I mange undersøgelser henvises der til, at uddannelsessystemets opkomst og nuværende struktur er et resultat af den kapitalistiske økonomis udvikling. Der er ingen tvivl om, at den kapitalistiske produktionsmådes opkomst i 1800-årene, kan forklare at der er opstået et behov for at adskille kvalifikationsprocessen fra produktionsprocessen. Optimering af produktionen i en kapitalistisk økonomi er kun mulig, hvis de reproduktive elementer udgrænses, så at det alene er de produktive elementer, der indgår i produktionen. Historisk har denne proces skabt et behov for udvikling af institutioner, der kunne kvalificere de opvoksede generationer til deltagelse i den kapitalistiske produktion. En af disse institutioner er uddannelsessystemet. I sammenhæng med udbredelsen af den kapitalistiske produktionsmådes logik til stadig flere samfundsmæssige og reproduktive funktioner, der blandt andet har medført inddragelsen af begge køn i produktionen, er institutioner for børnepasning, ældrepleje, sygepleje og pasning og opbevaring af mennesker der ikke er i stand til at deltage den kapitalistiske produktion på tilstrækkelig effektiv måde, kommet til.

Med de fremvoksede institutioner bliver der skabt et behov for oprettelsen af et korps af personer, der kan varetage de reproduktive funktioner, der udgrænses af den kapitalistiske økonomi, hvilket skaber behov for finansiering af disse institutioner og deres personale. Ikke mindst har det

impliceret oprettelsen af et bureaukrati for regulering og kontrol med disse institutioner deres arbejde.

Hvilke historiske forhold har været afgørende for den måde det i dag er muligt at regulere erhvervsuddannelserne?

Så langt kan uddannelsessystemets fremvækst forklares som et resultat af den kapitalistiske udvikling. Når det viser sig, at den formelle og reelle organisering af uddannelsessystemet, og i videre forstand alle institutionaliserede reproduktive funktioner der er udgrænset fra produktionen af den kapitalistiske økonomi, historisk er foregået forskelligt i forskellige kapitalistiske nationale økonomier og at resultatet af uddifferentieringsprocessen tilsvarende er forskelligt, bliver der brug for en mere differentieret analyse.

Erhvervsuddannelserne er som eksempel organiseret efter en markedsstyret model i England, en statsstyret model i Frankrig mens de i Danmark er underlagt et partsstyre. Alene at henvise til den kapitalistiske økonomi er ikke tilstrækkelig for at forklare disse forskelle. For at forskellene kan blive forklaret, må foretages i relation til den nationale, lokale og historiske kontekst hvori den er foregået. Det indebærer at analysen af, i dette tilfælde, erhvervsuddannelsernes etablering i det samlede uddannelsesfelt, må have udgangspunkt i en konkret historisk udredning af, hvordan denne etablering i praksis er sket. Den må foretages uden at presse en præfabrikeret forklaringsmodel ned over erhvervsuddannelsernes historiske etablering. Henvisningen til den kapitalistiske økonomi giver ikke mulighed for at forklare lokale, regionale og nationale forskelle i uddannelsernes etablering. I videre forstand bliver det umuligt at forklare at der eksisterer forskellige diskurser om uddannelserne i forskellige kontekster. Ligesom det heller ikke bliver muligt at forklare, hvordan det kan være at forskellige interessenter i feltet har forskellige holdninger og ideer til hvad det er erhvervsuddannelserne skal og må.

At foretage en kontekstspecifik analyse af erhvervsuddannelserne rejser spørgsmålet om, hvad der karakteriserer denne kontekst. Kontekst er ikke noget der kan forudsættes at eksistere, men vil altid være resultat af en analyse. Derfor må kontekst for analysen konstrueres for at blive i stand til at besvare spørgsmålet om, hvilke historiske forhold, der har været afgørende for erhvervsuddannelserne og på hvilken måde disse forhold har haft indflydelse på hvordan det i dag er muligt at lovgive om og regulere

uddannelserne. Kontekst er en referenceramme for analysen, der er fuldstændig afhængig af, hvilke spørgsmål der stilles til et givet socialt fænomen. Det betyder, at udgangspunktet for analysen af det sociale fænomen, her erhvervsuddannelserne, må tage afsæt i et bundt antagelser om fænomenet.

Den grundantagelse om erhvervsuddannelserne, der har været udgangspunkt for feltkonstruktionen, udspringer af en generel grundantagelse om, at i alle spørgsmål om regulering af samfundsmæssige forhold, vil der være agenter, hvis interesser bliver bedre tilgodeset end andre agents interesser. I et uddifferentieret samfund vil der tilsvarende være institutionelle interesser på spil. Det har derfor været afgørende at identificere agenterne og tilsvarende de positioner, gennem hvilke interesserne kan udtrykkes og være en del af striden om ”den gode erhvervsuddannelse”.

Det analytiske arbejde har været at udfordre disse antagelser gennem en systematisk historisk konstruktion af kontekst. I afhandlingen har jeg foretaget en historiserende feltkonstruktion af erhvervsuddannelserne fra deres udspring i lavsvæsnet til i dag, hvor de formelt er en del af det ordinære ungdomsuddannelsessystem. Den historiserende feltkonstruktion har gjort det muligt at vise, hvordan den kapitalistiske økonomi har været omdrejningspunkt for etableringen af erhvervsuddannelsesfeltet, samtidig med at det er blevet muligt at foretage analysen den kontekst, som analysen i sig selv har medvirket til etablering af; det jeg i afhandlingen har kaldt for erhvervsuddannelsesfeltet

Dermed er det blevet muligt at etablere en platform for at forstå, hvilke muligheder og begrænsninger der eksisterer for lovgivning om- og regulering af erhvervsuddannelserne i dag og for at kunne forstå, hvordan der kan eksistere parallelle diskurser om erhvervsuddannelserne, der faktisk modsiger hinanden. Et eksempel er eksistensen af én diskurs der om elever i erhvervsuddannelser fortæller at de er skoletrætte, har dårlige læse- og regnefærdigheder og de er optaget af hurtigst muligt at blive i stand til at realisere et liv som voksen, gennem at kvalificere sig til et job, der kan give grundlag for at etablere sig med familie. Parallelt hermed kan der eksistere en anden diskurs, der om eleverne siger, at de er kulturelt frisatte og mere end noget andet optaget af at skabe sig en identitet i et flimrende postmoderne samfund og at dette forhold stiller krav til uddannelsesinstitutionerne om, at indrette sig i overensstemmelse med denne karakteristik af eleverne.

Kontekstualiseringen af disse parallelle diskurser i en feltkonstruktion viser, at de først og fremmest er udtryk for nogle af de forskellige interesser, der knytter sig feltets illusio: At det giver mening at strides om ”den gode erhvervsuddannelse”. Styrkeforholdet mellem diskurserne afspejler styrkeforholdet mellem positionerne i feltet. Det forhold at positioner forfægter deres styrke i forhold til de øvrige positioner, gennem at udtrykke deres version af ”den gode erhvervsuddannelse” er samtidig en forklaring på, hvorfor modstridende diskurser kan eksistere side om side på trods af åbenlyse konflikter. Feltets positioner strides indadtil om ”den gode erhvervsuddannelse”. Udadtil er de enige om at forsvare feltets relative autonomi i forhold til omkringliggende felter. Dette sker gennem en gensidig anerkendelse positionerne imellem, af hinandens tilstedeværelse i feltet. Det er denne gensidige anerkendelse positionerne imellem, der gør feltets eksistens mulig, så at feltet legitimt kan hævde at erhvervsuddannelser er ”vores” ressource. Positionerne i feltet har dermed en fælles interesse, der knytter sig op på feltets illusio.

Når jeg her omtaler erhvervsuddannelsesfeltet som noget manifest, der korresponderer med organisationer og institutioner, der eksisterer i den sociale virkelighed, reflekterer det den forskningsmæssige interesse, der i den forstand er afgørende for udviklingen af den kontekst, i hvilken analysen foretages. Institutioner og sociale agenter i analysen er defineret med udgangspunkt i forskningsspørgsmålene. Hvilket betyder, at de konstruerede positioner og agenter ikke er de samme som virkelighedens positioner og agenter. Konstruktionen er resultat af en objektivende analyse. Den karakteristik jeg giver af de konstruerede positioner og agenter kan derfor ligge langt fra deres egen selvopfattelse.

Feltkonstruktionen har blandt andet muliggjort en objektivering af det partsstyre, som i den herskende diskurs bliver udråbt som garant for at uddannelsen af faglært arbejdskraft sker i et tæt samarbejde mellem de tekniske skoler og erhvervslivet, således at der sikres en sammenhæng mellem erhvervslivets behov og de kvalifikationer som uddannelserne forsyner eleverne med. Det var blandt andet en væsentlig begrundelse for tildelingen af Bertelsmanns prisen i 1999.

Analysen viser at parternes formaliserede involvering i alle dele af reguleringen af erhvervsuddannelserne, fra Erhvervsuddannelsesrådet til de faglige udvalg, i sig selv sætter begrænsninger for erhvervsuddannelsernes udviklingsmuligheder.

Under den nuværende struktur er en eventuel gennemførelse af et enstrengt ungdomsuddannelsessystem⁸¹ ikke sandsynlig, fordi det ville medføre en fuldstændig omkalfatring af strukturen i feltet, der ville indebære svækkelse af nogle-, styrkelse af andre- og etablering af helt nye positioner i feltet. Spørgsmålet er derfor ikke, hvorvidt et enstrengt ungdomsuddannelsessystem kunne være en god idé i forhold til at give flere unge mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, eller om det kunne skabe en smidighed på tværs af de nuværende grænser, der er afgørende for at det ikke er gennemført endnu. I feltet er spørgsmålet uinteressant, for så vidt at en anerkendelse af at det overhovedet er værd at tage seriøst stilling til, i sig selv er en trussel mod feltets fortsatte eksistens.

Endnu et aspekt der direkte stiller sig forhindrende i vejen for en eventuel gennemførelse af et enstrengt ungdomsuddannelsessystem er, at erhvervsuddannelserne er organiseret omkring vekseluddannelsesprincippet. Det indebærer, at uddannelsernes succes er helt afhængig af at virksomhederne stiller det fornødne antal praktikpladser til rådighed. I kraft af dette indtager virksomhederne en dominerende position i feltet, der muliggør at de kan sætte deres dagsorden igennem. Denne er at erhvervsuddannelserne først og fremmest er erhvervsqualificerende uddannelser og at andre ambitioner med uddannelserne må underlægge sig dette rationale.

Den praktiske implementering af Reform 2000 er et billede af denne tingenes tilstand. Reformen er stort set udelukkende rettet mod skoledelene i uddannelserne, til trods for at disse i praksis udgør et appendiks til praktikdelene. Den oplæring, der finder sted på virksomhederne, kan ikke reguleres gennem Reform 2000.

Den seneste grundfagsbekendtgørelse bekræfter styrkeforholdet i feltet. Den er udtryk for en nedprioritering af de studieforberevende og alment dannende elementer i erhvervsuddannelserne, hvilket der kan være god fornuft i, hvis der tages udgangspunkt i elevernes forventninger til erhvervsuddannelserne. Men analyseret i en feltoptik er det udtryk for en bekræftelse af styrkeforholdet imellem feltets positioner, der i øvrigt gør at etableringen af et en-strengt ungdomsuddannelsessystem bliver endnu mere usandsynlig. Erfaringer fra Norge viser da også, at det ført var da den bureaukratiske position satte sin magt igennem, at Reform 94 kunne gennemføres, hvilket medførte en fuldstændig omkalfatring af feltet.

⁸¹ Jeg tager ikke her stilling til om det er god idé eller ej. Det kunne der skrives en hel afhandling om. Eksemplet fungerer alene illustrerende

De seneste tiltag i den tilsyneladende uendelige strøm af reformer af erhvervsuddannelserne, vedtagelsen af de korte erhvervsuddannelser, kan forstås som et forsøg på at sikre en del af de unge, der ikke kan gennemføre en hel erhvervsuddannelse, en mulighed for formel kvalifikation til erhvervslivet samt muligheden for overhovedet at komme i gang med en uddannelse, som de eventuelt kan fortsætte senere.

I forhold til dominansforholdet i feltet kan vedtagelsen af de korte erhvervsuddannelser forstås som en anerkendelse af virksomhedernes behov for at kunne få leveret netop de kvalifikationer der aktuelt er behov for. Ved forandringer i kvalifikationsbehovet kan arbejdskraften komme tilbage på de tekniske skoler og blive opkvalificeret. Vedtagelse åbner med andre ord for et modulariseret uddannelsessystem, der kan fungere som ”en seriel arbejdsmarkedsuddannelse”, betinget af det aktuelle kvalifikationsbehov. Ungdomsuddannelse og studieforberedelse har ikke meget at gøre her.

Historiseringen af feltkonstruktionen viser, hvordan alliancer mellem positionerne har ændret sig historisk. Den formelle årsag til lavenes opløsning var den bureaukratiske positions krav om åbning mod markedet, der blev effektueret med vedtagelsen af næringsloven i 1857. På dette tidspunkt eksisterede der en åben konfrontation mellem den bureaukratiske position og virksomhederne, der aktivt forsøgte at hindre gennemførelsen af næringsloven, blandt andet ved at samle sig i Håndværkerforeningerne, der siden kom til at stå for oprettelsen og driften af de første tekniske skoler.

De tekniske skoler får historisk en stadig mere central position i erhvervsuddannelserne. Lærlingeloven i 1956 sidestiller ophold på tekniske skoler med virksomhedspraktikken, gennem at placerer skoleundervisningen om dagen, og dermed i stedet for virksomhedspraktikken. Bevægelsen kulminerer med indførelsen af EFG i begyndelsen af 1970'erne. I den periode eksisterer der, med udgangspunkt i en politisk idé om at uddannelsessystemet kan virke socialt- og klassemæssigt lighedsskabende gennem at sikre alle samfundsgrupper lige adgang til ”almenundervisning”, en alliance mellem den bureaukratiske position og de tekniske skoler. De tekniske skoler står hermed i et modsætningsforhold til dele af det håndværk, der oprindeligt oprettede de tekniske skoler.

Med indførelsen af taxameterfinansieringen ved erhvervsuddannelsesreformen i 1990 kommer de tekniske skoler til at stå i et modsætningsforhold til den bureaukratiske position, der gennem decentraliseringen af be-

slutningskompetencen og centraliseringen af den økonomiske styring, etablerer sig i en dominerende position i feltet.

I en feltoptik kan vedtagelsen af Reform 2000 forstås som en politisk bestræbelse på, at på den ene side gennemsætte en liberalistisk tankegang, der ”sætter individet i centrum”. Og som på den anden side forfølger en uddannelseslogik, der forsøges endelig implementeret i erhvervsuddannelserne, til virksomhedernes fortrydelse. Betonningen af de studieforberevende og almindendannende elementer er et udtryk herfor. I praksis skabes der en uheldig alliance mellem de tekniske skoler og den bureaukratiske position: På den ene side tildeles skolerne en endnu mere central funktion i erhvervsuddannelserne, gennem at gøre elevernes personlige uddannelsesplan til uddannelsernes omdrejningspunkt. På den anden side bliver skolerne afkrævet, at de skal udføre deres arbejde på en grundlæggende ny måde, der kræver store administrative omstillinger og som desuden kræver at lærerne skal udføre deres arbejde på en ny måde, der er fremmed for langt de fleste. Virksomhederne er ikke specielt begejstrede for den centrale rolle som studieforberevende uddannelser, erhvervsuddannelserne tildeles efter Reform 2000. Det kan forstås som, at den bureaukratiske position i praksis styrker sin egen position ved at spille virksomhederne ud mod de tekniske skoler. CEU’s undersøgelse der viser, at virksomhederne ikke opfatter erhvervsuddannelserne som ungdomsuddannelser og de tekniske skoler som ligeværdige part i erhvervsuddannelserne, kunne tyde på dette.

Er det muligt at studieforberejdelse, ungdomsuddannelse og erhvervs kvalificering kan rummes i samme struktur?

Spørgsmålet referer til en diskussion af hvad erhvervsuddannelserne på den ene side skal og hvad de på den anden side kan. Den historiske feltkonstruktion har vist, at den måde som erhvervsuddannelsesfeltet er struktureret på, udstikker begrænsninger i forhold til hvad der er muligt at gennemføre.

Det umiddelbare svar på spørgsmålet må derfor blive: Nej, erhvervsuddannelserne er ikke i stand til at rumme alle 3 dele i samme struktur fordi styrkeforholdet i feltet umuliggør at det kan ske.

Virksomhederne er interesseret i, at erhvervsuddannelserne skal være erhvervs kvalificerende uddannelser. Det udelukker i sig selv ikke at de øvrige elementer kan have en plads i erhvervsuddannelserne. Men det betyder

at de øvrige elementer må underlægges uddannelsernes overordnede mål, som virksomhederne ser det.

Den bureaukratiske position kan stille krav om at uddannelserne skal rumme alle tre elementer, men har ingen mulighed for at gennemføre det i praksis. De eneste redskaber den bureaukratiske position har for at regulere erhvervsuddannelserne er lovgivning og taxameterfinansiering. Og de kan i praksis kun bruges til at regulere de tekniske skolars arbejde. Desuden ser det ud til, at der i feltet lige for tiden kan konstateres en alliance mellem virksomhederne og den bureaukratiske position, der er blevet manifesteret i indførelsen af de korte erhvervsuddannelser og i den nye grundfagsbekendtgørelse, og generelt gennem en politisk målsætning om at uddannelserne skal tilrettelægges i forhold til den eksisterende efterspørgsel efter kvalifikationer, der modarbejder en bestræbelse om, at alle tre dele kan finde en naturlig plads i erhvervsuddannelserne.

For de tekniske skoler stiller situationen sig på en særlig måde. De er i situation, hvor de skal formidle mellem to inkompatible størrelser: De skal leve op til lovens krav om at fungere som studieforberedende ungdomsuddannelsesinstitutioner, samtidig med at de er helt afhængige af at fastholde et godt forhold til det lokale erhvervsliv, for at sikre eleverne mulighed for at få en praktikplads. Med begrænsningen af muligheden for skolepraktikordninger, er det endnu vigtigere for skolerne at holde sig på god fod med virksomhederne.

Erhvervsuddannelsernes struktur, som skolerne er udpeget til at være garant for, gennem forpligtelsen til at udarbejde elevens personlige uddannelsesplan, er i sig selv en forhindring for, at alle elementer kan rummes i samme struktur. Her er vekseluddannelsesprincippet det store problem. Selvom skolerne, gennem de faglige udvalg, har store muligheder for at tilrettelægge vekseluddannelsen, er den mest udbredte model at eleverne veksler mellem lange perioder på virksomheden og korte perioder på skolerne. De merkantile erhvervsuddannelser er en undtagelse. Her er det lovfæstet at eleverne kun veksler en enkelt gang, efter de har været 2 år på grundforløb.

De tekniske erhvervsuddannelsers måde at praktisere vekseluddannelse på er en forhindring for at de tre elementer kan få en ligestillet plads i uddannelserne. Som jeg viste i kapitlet om grundfagsundervisning umuliggør de korte skoleperioder, at der kan etableres de længerevarende undervisningsforløb, der er en forudsætning for at der kan etableres gode lærepro-

cesser. Desuden er de korte skoleperioder direkte årsag til, at det er meget svært at indfri de ambitioner om studieforbereelse, der i bekendtgørelsen stilles til de enkelte fag. Der er ikke tilstrækkelig tid.

Risikoen er, som mine observationer af engelskundervisning illustrerer, at undervisningen bliver gennemført af både elever og lærere, med en bevidsthed om at det er noget der skal overstås, så man kan komme videre til det som uddannelserne handler om: De erhvervsfaglige dele.

Undervisningen i de traditionelle skolefag har ingen naturlig plads i den øvrige undervisning der finder sted på de tekniske skoler. Heller ikke i projekt ”Praktikum”, hvor det for en stor dels vedkommende lykkedes at skabe et læringsrum, der overskred skole-virksomheds dikotomien, kunne integrere skolefagsundervisningen. Tværtimod kom den til at obstruere bestræbelsen på at forbinde skole og praktikdele, fordi eleverne måtte afbryde deres arbejde, for at ”gå til engelsk”. Den nye grundfagsbekendtgørelse kan forstås som et forsøg på at overkomme dette problem, gennem at tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i erhvervsfaglige problemstillinger. Men den løser ikke det grundlæggende: At grundfagsundervisningen er et forstyrrende element i erhvervsuddannelsernes erhvervskvalificerende bestræbelse.

I den udstrækning at en af forudsætningerne for at gennemføre en erhvervsuddannelse er, at eleverne kan bestå eksamen i skolefagene, tegner der sig et endnu større problem, der rækker tilbage til spørgsmålet om hvad det er uddannelserne skal.

Politisk har erhvervsuddannelserne, ud over den erhvervskvalificerende opgave, været udset til at være den del af ungdomsuddannelsessystemet, der skulle medvirke til nedbringe ”restgruppen”, ud fra den betragtning, at det store flertal i ”restgruppen” bestod af unge, der havde det svært med de traditionelle skolefærdigheder og med at indgå i en traditionel skolekultur. Hvis erhvervsuddannelserne **skal** være studieforbereende ungdomsuddannelser og at muligheden for at gennemføre (også) er afhængig af at kunne bestå eksamener i traditionelle skolefag, er der risiko for at uddannelserne ikke fremover vil være i stand til at medvirke til at antallet af unge, der ikke får en kompetencegivende uddannelse, bliver mindre. Erfaringerne efter Reform 2000 peger tværtimod i retning af, at opprioriteringen af studieforbereelse mv. i sig selv har medvirket til et øget frafald. Stigningen i antallet af elever på produktionsskolerne er en yderligere indikator på at det øgede fokus på studieforbereelse og almendannelse i sig selv er

medvirkende til at flere elever end tidligere bliver sorteret fra⁸². I den forbindelse er det interessant, at Dansk Industri, som jeg tidligere har citeret, mener at erhvervslivet har brug for at erhvervsuddannelserne satser på ”spidskompetencer”, og at DI i fremadrettet har vanskeligt ved at se erhvervsuddannelser som ”de svages valg”. Med udgangspunkt i en feltoptik og positionernes relative styrke giver denne udmelding ikke næring til en opfattelse af, at alle tre elementer i praksis kan have en ligestillet plads i den samme struktur.

Dette ræsonnement betyder imidlertid ikke, at en erhvervsuddannelse ikke kan rumme alle tre elementer. Det betyder kun at de ikke kan rummes indenfor den nuværende struktur. Det er ikke svært her fra skrivebordet at udtænke en struktur i erhvervsuddannelserne, der integrerer alle dele. Men forudsætningen er at strukturen i feltet bliver brudt op og at relationerne mellem virksomheder, elever og skoler revideres. Desuden kræver det, at uddannelsernes, i praksis meget ensidige fokus på erhvervs kvalificering ændres til i retning af et uddannelsesfokus.

En af barriererne i den sammenhæng er den individuelle kontraktlige forpligtelse mellem elev og virksomhed, der i praksis sikrer, at virksomheden kan regne med elevens arbejdskraft i den sidste del af uddannelsen, så eleven på den måde kan betale virksomheden tilbage for det arbejde og den tid der er lagt i hans uddannelse. Som jeg har vist, er kontrakten udtryk for en usamtidighed, et levn fra lavstiden, der er ude af trit med moderne uddannelseslogik og som effektivt forhindrer at denne kan sættes igennem i feltet. Hvis der stadig skal eksistere en kontraktlig forpligtelse vil det være oplagt, at den bliver indgået mellem skolen og virksomheden, på en måde der først og fremmest tager udgangspunkt i de mål, der er stillet op for uddannelsen. Her vil der inspiration at hente fra andre uddannelser der praktiserer velkseluddannelse; lærer-, pædagog-, og syplejerske uddannelserne. I disse uddannelser er det skolens opgave at fordele praktikken på et antal afdelinger og institutioner på en måde, der sikrer opfyldelsen af uddannelsens mål.

En sådan model rejser på den anden side et spørgsmål om, hvordan eleverne skal aflønnes under praktikperioderne. En af forudsætningerne

⁸² Jeg vender tilbage til diskussionen i det næste afsnit, hvor jeg diskuterer betydningen af kravet om selvrefleksivitet og valgkompetence og dennes betydning for at der kan konstateres en stigning i den procentdel af en ungdomsårgang der ikke får en kompetencegivende uddannelse.

for at der kan udbetales lærlingeløn er netop, at lærlingen bidrager til virksomhedens indtjening og samtidig er muligheden for at få løn under uddannelsen blandt de elementer der gør erhvervsuddannelserne attraktive for eleverne.

Hvis den kontraktlige forpligtelse mellem elev og virksomhed blev afløst af en form for forpligtelse mellem skole og virksomhed, ville det åbne mulighed for at uddannelserne kunne gennemføres med praktik på flere virksomheder. En mulighed der allerede eksisterer, men som en nødløsning for de elever der ikke kan få en uddannelsesaftale. En systematisering af praktikforløb på flere virksomheder ville samtidig skabe flere praktikpladser, fordi en del af de virksomheder der på grund af specialisering i arbejdsopgaverne ikke kan godkendes til praktiksted, ville kunne indgå i den beskrevne struktur. Men den største fordel ville være at elevens uddannelsesmål blev sat i centrum⁸³. Og her ville der blive større muligheder for at inddrage de studieforberevende og alment dannende elementer i uddannelsen.

Men modellen ville ikke alene løse problemer. Den ville samtidig skabe andre:

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er næsten halvdelen af eleverne begyndt deres uddannelse på en virksomhed. Som jeg allerede har været inde på, skal det nok snarere tolkes som, at de har haft en aftale med en praktikplads inden de er gået i gang med uddannelsen. Det peger i retning af, at en adgangsvej til erhvervsuddannelserne er gennem at eleverne individuelt finder en praktikplads. Det kan ske fordi der har været fejedrenge, fordi de har familie i virksomheden, at de har været i praktik etc. Med en model, hvor aftaleforholdet blev indgået mellem skole og virksomhed, eventuelt mellem skole og mange virksomheder, ville den adgangsvej risikere at blive bureaukratiseret og ikke i samme grad tilgængelig som tilfældet er nu.

Fra elevernes synspunkt er et af de elementer der gør erhvervsuddannelserne attraktive, at de er en hurtig genvej til et rigtigt arbejde, sammenlignet med en gymnasial uddannelse. Desuden er mange elever trætte af traditionelt skolearbejde og de har deres forcer i forhold til det praktiske arbejde. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det store flertal blandt elever-

⁸³ Dansk Teknisk Lærerforbund foreslog i august 2004, at skære det sidste halve års praktik af erhvervsuddannelserne og erstatte det med efteruddannelse indenfor en given periode, fx. 10 år. Formanden Jan Hjort udtaler i den forbindelse: ”Nøgetræt set er det sidste halve års virksomhedspraktik en godtgørelse til virksomhederne, fordi de har taget elever. Der sker ikke megen læring i den periode” (jf. www.dtl.dk 18.08.04)

ne på et tidligt tidspunkt er orienteret mod en erhvervsuddannelse der fremstå som attraktiv fordi de her har mulighed for at deltage i det rigtige arbejdsliv. Det tyder på, at eleverne finder en identitet gennem arbejdet og ved at lave noget ”rigtigt” arbejde. I en mere skolegjort erhvervsuddannelse ville dette element ikke på samme måde kunne bevares, og der er risiko for at nogle af de der nu gennemføre en erhvervsuddannelse ikke ville kunne gøre det i en sådan struktur. Lige så givet er det, at en erhvervsuddannelse, der tager afsæt i en uddannelseslogik og en seriøs studieforberedelse, ville tiltrække elever, der nu søger gymnasiale uddannelser. En mulighed kunne være at samle ungdomsuddannelserne under den samme struktur, som jeg har været inde på.

Under alle omstændigheder vil en erhvervsuddannelse, der skal rumme det erhvervsqualificerende-, det studieforberedende- og det alment dannede element, og som tager sig selv alvorlig i den sammenhæng, være en uddannelse der tilgodeser andre interesser end tilfældet er nu.

Spørgsmålet kunne også vendes om: Hvorfor skal erhvervsuddannelserne omfatte alle tre elementer? Ville det ikke være en god idé, hvis erhvervsuddannelserne gjorde det de er bedst til, nemlig at erhvervsqualificere eleverne. I betragtning af at det i praksis er, hvad der foregår i uddannelserne, ville det være at tone klart flag og det ville give mulighed for at skærpe erhvervsuddannelsernes profil. Ideen ville kunne realiseres under den nuværende struktur og det ville med de tekniske skolers mellemkomst stadig være muligt at sikre en bred kvalifikation af arbejdskraften, så den høje mobilitet på arbejdsmarkedet ville bevares. Eventuel studieforberedelse kunne være et tilbud til eleverne, eksempelvis i den sidste del af uddannelsen. Som spørgeskemaundersøgelsen viser, sammen med andre undersøgelser jeg har været omkring, stiger elevernes motivation for undervisning i skolefag jo længere de er i deres uddannelsesforløb. Ved at gøre studiekvalificering til et tilbud til eleverne ville man samtidig kunne sikre, at alle elevgrupper, både de skoleparate og de ikke-parate, ville få mulighed for at gennemføre uddannelserne. Samtidig ville elever, der begynder en erhvervsuddannelse og som har gode skolekundskaber, eventuelt en gymnasial uddannelse, slippe for undervisning der forekommer dem irrelevant, fordi den er under deres niveau. På mange fag genfindes allerede en underlæggende forståelse, at erhvervsuddannelse er den bedste forudsætning for en ingeniør-, konstruktør- eller anden uddannelse. Frem for at presse studiekompetence ind på uddannelserne ville denne model tage fagenes tradi-

tioner og deres kultur alvorligt og samtidig ville erhvervsuddannelserne være mere rummelige.

Med Reform 2000 er erhvervsuddannelserne blevet mindre rummelige, hvad det stigende frafald indikerer. Det skyldes ikke alene fokus på alle tre elementer, der jo også genfindes i 1990 reformen, men især den forestilling om ”unge” der kan genfindes som begrundelse for reformen og som har været hovedargumentet for individualiseringen af erhvervsuddannelserne.

Hvilke forestillinger om de unge ligger til grund for Reform 2000? Hvordan harmonerer de med de unge der er i gang med en erhvervsuddannelse?

Det turde med al ønskelig tydelighed være fremgået af diskussionen af Reform 2000 og af analysen af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, at de forestillinger som der refereres til i reformen om, at de unge er kulturelt frisatte og identitetssøgende uddannelseszappere, der mest af alt er optaget af at finde sig selv i et flimrende postmoderne samfund, hvor traditionerne er eroderet væk, er behæftet med alvorlige problemer.

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at den største andel af de elever der er indgået i undersøgelsen allerede i folkeskolen har besluttet sig en erhvervsuddannelse. Når de bliver spurgt direkte henviser en meget stor andel til, at det er forældrene der har været den primære inspiration i forbindelse med uddannelsesvalget. Objektiveringen af elevernes habituelle dispositioner viser, at der kan konstateres en endog meget stor uddannelsesmæssig intergenerational reproduktion blandt eleverne. Desuden viser undersøgelsen, at der kan konstateres forskelle i disse forhold, når der tages højde for hvilke fag eleverne er uddannelse i. Det er især elever på de IT-baserede uddannelser, der skiller sig ud. De er ældre, har oftere en anden uddannelse bag sig, angiver fritidsinteresser som hovedårsag til uddannelsesvalg og er ikke i gang med uddannelsen fordi den kan sikre dem beskæftigelse. Men her er det vigtigt at være opmærksom på, at disse fag antalmæssigt er betydelig mindre end de øvrige fag, der indgår i undersøgelsen. Karakteristikken af de unge som den genfindes i Reform 2000 passer derfor i bedste fald på en lille andel af de elever der vælger en erhvervsuddannelse.

Når en forestilling om hvordan elever i erhvervsuddannelse er, rammer forbi de fleste af de elever der findes i uddannelserne, men at den alligevel bliver brugt til at planlægge og gennemføre en uddannelsesreform,

skaber det naturligvis en masse problemer. Den gode intention, der muligvis har været udgangspunkt for uddannelsesplanlægningen, om at tilpasse uddannelserne til den individuelle elev, er resulteret i at alle eleverne defineres som værende ens. De forudsættes alle at være individualister med behov for individuelle uddannelsesplaner og behov for intimisering af relationen til deres kontaktlærer. De forudsættes at have lyst til- og at være i stand til at deltage i undervisning på de tekniske skoler med forskellige kammerater i forskellige fagmoduler. Og de forudsættes at have behov for at kunne sammensætte deres egen uddannelsesplan, at kunne være selvreflekterende og introspektive. Det sidste har som et barokt højdepunkt ført til indførelsen af ”Læring, kommunikation og samarbejde” i rækken af grundfag, der, selvom det ikke er obligatorisk, åbner for muligheden af at give karakter for i hvilken udstrækning eleverne lever op til disse forforståelser. Min undersøgelse kan ikke underbygge disse forestillinger om elevernes behov.

Forestillingen om ”de unge” i erhvervsuddannelse er problematisk på et andet niveau. Som jeg har vist, er der tale om et underteoretiseret begreb. Begrebet er ganske enkelt dårligt forklaret. Yderligere følger det ikke det teoretiske forlæg, der eksplicit henvises til, men halter af sted på den ene halvdel af analysen. Jeg har i afhandlingen afstået fra at diskutere Ziehes måde at forstå de unge, selvom der kunne være grund til at gå denne efter og det vil jeg heller ikke kaste mig ud i her. Men hvis vi følger Ziehe har skolen en særlig rolle at spille i forhold til de kulturelt frisatte unge. Den skal fremstå selvbevidst med udgangspunkt i sin faglighed og skal over for de unge repræsentere, hvad han benævner ”den gode anderledes-hed”. Det betyder, at skolen skal tage sig selv alvorligt gennem at repræsentere netop det, der er forskelligt fra elevernes virkelighed uden for skolen. Hvis skolen tilpasser sig elevernes umiddelbare behov er konsekvensen, at den inviterer netop de samfundsmæssige kræfter, der truer de unges identitetsdannelse, indenfor og gør dem til omdrejningspunkt for sit arbejde. Helt konkret betyder det i forhold til erhvervsuddannelserne, at i den udstrækning, at samfundet er reguleret efter en kapitalistisk økonomisk logik, hvor unge mennesker forstås som objekter for investering, med henblik på at de kan udvikles til effektiv og fleksibel arbejdskraft, vil dette blive omdrejningspunkt for erhvervsuddannelsernes arbejde. I og med at Reform 2000 stort set kun berører uddannelsernes skoledele, vil de tekniske skoler være nødt til at underlægge sig dette imperativ. Måske er det hvad

der allerede er sket: Tilrettelæggelsen af undervisningen på skolerne i open learning centres, hvor ganske få lærere kan tage sig af et stort antal elever og den udstrakte anvendelse af ”lærerfri undervisning” peger i denne retning.

For et forskningsmæssigt synspunkt, er ”de unge” et begreb, der er meget svært at bruge empirisk, fordi det ikke er forklaret. Der er ikke redegjort for om der er tale om en alderskategori, om en eller flere livstile eller om der til begrebet skulle knytte sig til særlige kvaliteter til særlige livsfaser. Det bliver anvendt som om, der ude i virkeligheden findes noget, der uproblematisk korresponderer med ”de unge”. Der er således tale om et substantialistisk begreb, der korresponderer med en positivistisk forskningspraktik, der har som forudsætning, at det vi undersøger findes i virkeligheden. Vores opgave som forskere er at drage derud, opdage og navngive virkelighedens dele og sætte dem i relation til andre opdagede og navngivne dele af virkeligheden.

I reformarbejdet og i de videnskabelige arbejder der refereres til bliver der ikke gjort forsøg på at udfordre forståelsen om ”de unge”. Der sker ikke en systematisk afprøvning af begrebets udsagnskraft, der kunne tilføre nye erkendelser om unge mennesker eller som eventuelt kunne differentiere ”de unge” og anerkende at forhold som køn, klasse og etnicitet kunne have indflydelse på i hvor høj grad ”de unge” passer til karakteristikken. Når jeg eftergår det empiriske grundlag på baggrund af hvilke begrebet er udviklet, er der tale om et meget smalt materiale hentes fra undersøgelser om kvinders forhold til familie og forsørgelse og om unge universitetsstuderende. Desuden findes der referencer til et stort antal ”cases”, som det ikke er muligt at checke gyldigheden af eller som er konstruerede til lejligheden. Når opfattelsen af elever i erhvervsuddannelse baserer sig på denne karakteristik er det ikke underligt, at den kun kan rumme en begrænset andel af eleverne.

Fra et forskningsmæssigt synspunkt, er det betænkeligt at et så relativt dårligt forklaret begreb kan opnå en næste paradigmatisk status. Og fra et uddannelsessociologisk synspunkt er det meget problematisk at det kan få den centrale placering i den konkrete udformning af uddannelsesplanlægningen, som tilfældet Reform 2000 viser.

Det leder frem til afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål:

Hvad er relationerne mellem den bureaukratiske positions opfattelse af hvad erhvervsuddannelserne skal, som det kommer til udtryk i lovgivning og bekendtgørelser - og det som erhvervsuddannelserne kan?

For at kunne svare meningsfuldt på afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål er det en forudsætning, at klargøre den bureaukratiske positions opfattelse af, hvad det er at erhvervsuddannelserne skal. Som jeg allerede har været inde på er denne opfattelse ikke klar. Erhvervsuddannelserne skal ifølge loven indeholde de tre elementer: Erhvervs kvalificering, studieforberedelse og almindelse (ungdomsuddannelsesperspektivet). Disse ambitioner skal indfris i en struktur, hvor vekseluddannelse er det bærende element og hvor virksomhedernes rolle i uddannelserne derfor blive afgørende fordi de sidder inde med nøglen til uddannelsernes helt afgørende element: Praktikpladserne.

Ambitionerne skal opfyldes med et elevgrundlag, hvis primære interesse er, at blive kvalificeret til et "rigtigt" arbejde. For store dele af elevgrundlaget gælder det desuden, at valget af erhvervsuddannelse både er et aktivt tilvalg af en praktisk uddannelse og et aktivt fravalg af traditionel skoleundervisning.

Den nye grundfagsbekendtgørelse er udtryk for en nedprioritering af de studieforberedende elementer i uddannelserne. Oprettelsen af de korte erhvervsuddannelser kan opfattes som et udtryk for det samme. Begge kan opfattes som en erkendelse af, at de brede ambitioner med erhvervsuddannelserne ikke lader sig indfri. Begrundelserne for individualiseringen af erhvervsuddannelserne efter Reform 2000 kan findes i en forståelse af "de unge", der er empirisk og teoretisk er dårligt forklaret, og med henvisninger til "videnssamfundet", som der ikke gøres forsøg på at indholdsudfylde. Vi kan konstatere, at de forskellige positioner i erhvervsuddannelsesfeltet har forskellig opfattelse af, hvad "den gode erhvervsuddannelse" er og hvordan den kan realiseres. Ligesom der eksisterer korresponderende forskellige forståelser af, hvad uddannelserne skal, kan og må.

Feltanalysen har vist, at forskellige positioner har forskellig styrke, og at der eksisterer alliancer, der har ændret sig historisk og som stadig ændre sig. Desuden har analysen vist, at afhængig af hvilke konkrete spørgsmål eller problemer det drejer sig om, kan der findes forskellige alliancer positionerne imellem.

Med baggrund i min undersøgelse og i mine analyser tyder det på, at den bureaukratiske position ikke har en entydig opfattelse af, hvad det er erhvervsuddannelserne skal. På den ene side argumenteres der med udgangspunkt i en uddannelseslogik for at uddannelserne skal sikre alle de tre elementer, som jeg tidligere har været inde på. På den anden side argumenteres der for, at uddannelserne primært er erhvervsrettede uddannelser og at dette er uddannelsernes egentlige formål.

I en feltoptik er der tale om, at den bureaukratiske position sætter sin styrke igennem over for de øvrige positioner, vel vidende at det ikke er muligt at få alle andre interessenter til at agere som den bureaukratiske position vil det. Det gælder specielt virksomhederne. Resultatet er at den bureaukratiske position kan give udtryk for, at erhvervsuddannelserne skal have det brede formål, som loven lægger op til, vel vidende at det i praksis vil blive fortolket forskelligt af de andre positioner i feltet.

Virksomhederne behøver ikke at forandre deres oplæringspraksis fordi uddannelserne er koblet op på tilstedeværelsen af praktikpladser. Skolerne må forandre hele deres måde at arbejde på for stadig at kunne for det finansielle grundlag for deres fortsatte eksistens. Tilsvarende behøver eleverne ikke forandre noget i den praktiske oplæring på virksomhederne, mens de på de tekniske skoler må underlægge sig kravet om kontaktlærer og personlig uddannelsesplan.

Den bureaukratiske positions opfattelse af, hvad erhvervsuddannelserne skal må på denne baggrund differentieres. Erhvervsuddannelserne skal noget forskelligt i relation til forskellige positioner i feltet.

I sammenhæng med at det teoretiske og empiriske grundlag for reformen er tyndt og at argumentationen for reformen tager afsæt i en mængde forestillinger om hvordan det moderne samfund er beskaffent, om hvordan unge mennesker er skruet sammen og om hvordan fremtidens arbejdsmarked vi se ud, peger det i retning af, at Reform 2000 og dermed den bureaukratiske positions opfattelse af hvad erhvervsuddannelserne skal, må forstås som udtryk for en politisk eller ideologisk intention. En ideologi repræsenterer i denne sammenhæng grundlæggende antagelser om, hvordan samfundet kommer til at fungere på den mest optimale måde. Og det indebærer at ideologi altid er udtryk for dels en forestilling om hvordan verden er beskaffen og for en interesse. Ideologi er aldrig neutral og kan derfor fungere som grundlag for politikdannelse.

Reform 2000 kan forstås som et elitært projekt i den forstand at det forudsætter særlige menneskelige egenskaber hos eleverne, der bliver afgø-

rende for deres mulighed for at gennemføre en erhvervsuddannelse. Specielt fordrer individualiseringen at eleverne besidder evne til at kunne vælge, til at kunne overskue lange uddannelsesforløb, til at kunne fremstille sig selv som selvrefleksive og forandringsparate og som værende i stand til at indgå i kommunikative situationer i uddannelsen og på arbejdspladsen. Som jeg har vist skal alle disse personlige evner og egenskaber underlægges "arbejdsmarkedets og samfundets" behov, som det bliver formuleret. Det betyder, at den ideologiske baggrund for Reform 2000 er, at erhvervsuddannelserne skal underlægge sig markedskræfterne og at eleverne skal kvalificeres og sorteres i forhold til markedets behov. Individualiseringen af erhvervsuddannelserne spiller i den forstand fint sammen med en liberalistisk forestilling om hvordan mennesket er konstitueret og hvad der skal til for at samfundet kan fungere optimalt. Bestræbelsen udtrykkes meget præcist i forordet til regeringens handlingsplan for bedre uddannelser:

"Uddannelsessektoren skal bygge på valgfrihed - mennesket skal sættes før systemet" Regeringen 2002 :3)

Parolen udtrykker en liberalistisk ideologi, at det er gennem det enkle individs frie valg, at samfundet bringes til at fungere optimalt. Handlingsplanen er karakteriseret ved, at uddannelsessystemets arbejde skal være en funktion af erhvervslivets behov, og elever og studerende forstås entydigt i forlængelse af human capital teorien.

Det er den ene side af en forklaring på Reform 2000. Men den kan ikke forklare dobbeltheden i den bureaukratiske positions udmeldinger.

Denne forklaring skal snarere søges i det samlede uddannelsesfelts illusion, der kan formuleres som, at uddannelsessystemet kan rumme alle, alle skal rummes af uddannelsessystemet og uddannelsessystemet kan kvalificere alle til en position på arbejdsmarkedet. Og at dette kan lykkes ved til stadighed at forfine uddannelsessystemets arbejde gennem oprettelsen af nye uddannelser og indførelse af nye pædagogikker og didaktikker.

Erhvervsuddannelsernes brede mål, der fremviser uddannelserne som rummelige i den forstand, at alle unge kan deltage i erhvervsuddannelse og alle kan blive kvalificeret i forhold til deres individuelle kvalifikationer og kompetencer, kan forstås som et udtryk for denne illusion.

Stigningen i antallet af unge, der ikke får en kompetencegivende uddannelse efter folkeskolen og det stigende frafald på erhvervsuddannelser-

ne efter Reform 2000 tyder på, at den individualiserede og individualiserende erhvervsuddannelse på den ene side bekræfter uddannelsessystemets *illusio*, fordi det bliver nødvendigt at reformere uddannelserne endnu en gang. På den anden side er det en udfordring af forestillingen, at det er gennem individualisering at det enkelte individ bringes til at fungere optimalt. Under alle omstændigheder gælder det kun for de, der praktisk kan håndtere de krav som uddannelserne stiller op.

Nu kan vi svare på det spørgsmål der oprindeligt blev stillet: Erhvervsuddannelserne kan som feltet er struktureret erhvervsqualificere eleverne. Det kan ske fordi både elever og virksomheder er interesseret i, at det er hvad erhvervsuddannelserne skal. Fastholdelsen af vekselluddannelsesprincippet styrker i sig selv denne alliance og forhindrer at erhvervsuddannelserne kan opfylde ambitionen om at fungere som ordinære studieforberedende ungdomsuddannelser. Hvis den bureaukratiske positions ambitioner er at erhvervsuddannelserne skal være rummelige i den forstand at de kan tiltrække og uddanne forskellige elevtyper, kan denne ambition ikke begrundes i velfunderede teoretiske og empiriske overvejelser eller undersøgelser.

Den bureaukratiske positions ambition med erhvervsuddannelserne må derfor forklares med henvisning til dels en politisk ideologisk bestræbelse om at det er gennem individualisering at individet bringes til at fungere optimalt for sig selv og som samfundsmæssigt individ. Dels kan ambitionen forklares med udgangspunkt i uddannelsesfeltets *illusio*, som jeg har været inde på.

En *illusio* der umuliggør, at uddannelserne italesættes som institutioner, der medvirker til at belønne grupper af befolkningen og tilsvarende til at forfordele andre grupper, hvilket ville indebære en anerkendelse af at uddannelse aldrig er neutral, men at uddannelse altid er bundet op på forskellige gruppers interesse. I forhold til erhvervsuddannelserne indebærer dette, at det ikke er muligt at italesætte dem som uddannelser, der har deres eksistensberettigelse i den udstrækning de er i stand til at servicere erhvervslivet med den nødvendige arbejdskraft og at alle andre ambitioner til hvad uddannelserne skal, må underlægges dette forhold. Og som umuliggør at italesætte vekselluddannelsesprincippet som omdrejningspunkt for, at dette fortsat kan være erhvervsuddannelsernes *raison d'être*.

Litteratur

Ahm, Jens (1966): "Vort uddannelsessystem bærer stadig præg af det klas-sedelte samfund", in Uddannelse og Erhverv (1966): "Særnummer. Debat om de 15-19 åriges uddannelsesproblemer". Uddannelse og Erhverv.

Andersen, heine (1997): "Forskerrekruttering og social baggrund". Køben-havns Universitet, Sociologisk Institut.

Andreasen, Lars Birch; Jensen, Torben Pilegaard; Larsen, Kirsten Holm; Nielsen, Marlene Berth (1997): "Veje til forbedring og fornyelse af ung-domsuddannelserne". AKF.

Archer, Margaret S.(red.) (1982): "The Sociology of Educational Expan-sion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems". Sage.

Bernstein, Basil (1971-75): "Class, Codes and Control". Routledge and Keegan Paul.

Betænkning 1112 (1987): "Betænkning om de grundlæggende erhvervsud-dannelser". Statens Informationstjeneste.

Bovbjerg, Kirsten Marie (2003): „Det evigt lærende menneske – et religiøst projekt“. In.: Bryderup, Inge M. (red.) (2003): Pædagogisk sociologi. En antologi“. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Andersen, Ole Dippert & Christensen, Albert Astrup (2002): „Eleven som didaktiker – på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne“. Under-visningsministeriet.

Bennet, Tony; Emmison, Michael; Frow, John (1999): "Accounting for tastes. Australian Everyday Culture". Cambridge University Press.

Berner, Boel; Callewaert, Staf; Silberbrandt, Henning (1977): "Skole, ideo-logi og samfund". Munksgaard.

Bourdieu, Pierre (1962): "The Algerians". Beacon Press.

Bourdieu, Pierre og Boltansky, Luc (1975): "Titel och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet", in Broady, Donald (red.) ((1985): "Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi". Univeritets- och Högskoleämbetet. Forskning och utveckling för högskolan, UHÄ/fou.

Bourdieu, Pierre (1979): "The Disenchantment of the World", in "Algeria 1960", Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre (1984): "Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste". Routledge and Keegan Paul.

Bourdieu, Pierre (1987): "What makes a social class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups". In Berkeley Journal of Sociology, vol 32.

Bourdieu, Pierre (1988): "Homo Academicus". Polty Press.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; Chamboredon, Jean-Claude (1991a): The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaires. Walter de Gruyter.

Bourdieu, Pierre; Darbel, Alain; Schnapper, Dominique (1991b): "The Love of Art: European Art Museum and their Public". Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1991): "Genesis and Structure of the Religious Field", in Comparative Social research, Vol 13, 1991. Jai Press Inc.

Bourdieu, Pierre (1994): "In other words. Essays towards a Reflexive Sociology". Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1996a): "The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power". Polity Press.

Bourdieu, Pierre & Waquant, Loic J. D. (1996b): "Refleksiv sociologi – mål og midler". Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre (1996c): "Rules of Art : Genesis and Structure of the Literary field". Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1997a): "Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen". Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre (1997b): "Men hvem skabte skaberne - interviews og forelæsninger". Akademisk forlag

Bourdieu, Pierre (2001): "For en engageret viden", in Bourdieu, Pierre (2001): "Modild". Hans Reitzels forlag.

Bredo, Ole (2000): "Erhvervsuddannelsernes kvalifikationskrav med hensyn til matematik". DPI.

Bredsdorff, Niels (2002): "Diskurs og konstruktion : en samfundsvidenskabelig kritik af diskursanalyser og socialkonstruktivismen" Forlaget Sociologi.

Brinkkjær, Ulf (2000): "Hhx-elevens habitus og livsstil – en rejse i dannelse, liv og skole". Danmarks Pædagogiske Institut

Broady, Donald (1983): "Dispositioner och positioner. Ett leddmotiv i Pierre Bourdieus sociologi". Universitets- och Högskoleämbetet; Forskning och Utveckling för Högskolan.

Broady, Donald (1985): "Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi". Universitets och Högskoleämbetet, forskning och utveckling för högskolan, UHÅ/foU.

Broady, Donald (1988a): "Bakgrunden till epistemologins genombrott inom fransk samhällsvetenskap". Universitets- och Högskoleämbetet; Forskning och Utveckling för Högskolan.

Broady, Donald (1988b): "Jean-Paul Benzécri och korrespondensanalysen". Universitets- och Högskoleämbetet; Forskning och Utveckling för Högskolan.

Broady, Donald (1989): "Kapital, habitus, fält. Nåra nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi". Universitets- och Högskoleämbetet; Forskning och Utveckling för Högskolan.

Broady, Donald (1991): "Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin". Stockholm: HLS förlag.

Broady, Donald; Palme, Mikael (1992): "Högskolan som felt och studenternas livsbanor". Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr. 1/1992.

Broady, Donald (1998): "Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj". In: Bjerg, Jens (red.) (1998): Pædagogik – en grundbog til et fag". Hans Reitzels Forlag.

Callewaert, Staf (1992): "Kultur, pædagogik og videnskab. Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori". Akademisk forlag.

Callewaert, Staf (1997-98): "Bourdieu-studier I,II,III". Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik. Københavns Universitet.

Callewaert, Staf (1994): "Om det der (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning". In Dansk Pædagogisk Tidsskrift 4/1994.

Callewaert, Staf; Bjerg, Jens (1985): "Kulturel og social reproduktion i kelasamfundet og uddannelsessystemets udvikling". Nordisk forum for pædagogisk forskning. RUC.

Callewaert, Staf; Munk, Martin; Nørholm, Morten; Petersen, Karin Anna (1994): "Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori". Akademisk forlag.

CEU (2002): "Rapport vedr. Kommunikationsarbejdet vedrørende EUD-reformen". CEU. (Unpublished).

Christensen, Finn (2000): ”Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser”. Undervisningsministeriet,

Danmarks Evalueringsinstitut (2003): ”Personlige uddannelsesplaner på de tekniske skoler”. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Statistik (1970): ”Statistiske Efterretninger. Nr 62”. Danmarks Statistik

Dansk Byggeri (2003): ”Byggeerhvervenes lærlinguddannelser. Resultater blandt lærlinge, praktikvirksomheder, lokale uddannelsesudvalg og faglærere”. Dansk Byggeri, sekretariatet for virksomhedsudvikling. Uddannelsesafdelingen.

Deichman-Sørensen, Trine (1999): “Reform 94 – fra implementering til reform”, in Kvalsund, Rune; Deichman-Sørensen, Trine; Aamodt, Per Olaf (red.)(1999): ”Videregående opplæring – ved en skilleveg? :forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94. Tano Aschehoug.

Det Økonomisk Råd (2003): ”Dansk økonomi efterår 2003”. Det Økonomiske Råd

Durkheim, Emile (1975): ”Opdragelse, uddannelse og sociologi”. 11x18/samfund.

Durkheim, Emile (2000); ”Den sociologiske metodes regler”. Hans Reitzels forlag.

Einstein, Albert & Infeld, Leopold (1963): “Det moderne verdensbillede”. Gyldendals Uglebøger.

European Commission (1996): “”Teaching and Learning: Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training”. Official publications of the EU. Luxembourg.

Foucault, Michel (1977): "Overvågning og straf. Det moderne fængselsvæsens historie". Rhodos.

Foucault, Michel (1980): "Sexualitetens historie I: Viljan att veta". Gidlunds.

Frykman, Jonas (1998): „Ljusande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet". Historiska Media.

Gosvig Olsen, Søren (red.)(1983): "Epistemologi". Rhodos.

Green, Andy; Alison Wolf; Tom Leney (1999): "Convergence and divergence in European education and training systems". University of London.

Greenacre, Michael J. (1984): "Theory and Applications of Correspondence Analysis". Academic Press.

Greenacre, Michael J. (1993): "Correspondence Analysis in Practice". Academic Press.

Greenacre, Michael J. ; Blasius, Jörg (red.) (1994): "Correspondence Analysis in the Social Sciences". Academic Press.

Hammerslev, Ole (2003): "Danish Judges in the 20th Century. A Socio-Legal Study". DJØF publishing.

Hansen, Erik Jørgen (1995): "En generation blev voksen". Socialforskningsinstituttet (95:8).

Hansen, Erik Jørgen (2003): "Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv". Hans Reitzels forlag.

Hansen, Erik Jørgen & Andersen, Bjarne Hjort (2000): "Et sociologisk værktøj. Introduktion til den kvantitative metode". Hans Reitzels forlag.

Hastrup, Bjarne (1979): "Håndværkets økonomiske historie 1879 – 1979". Håndværksrådets forlag.

Hjelbrekke, Johs. (1999): ”Innføring i korrespondanseanalyse”. Fagbokforlaget.

Honneth, Axel; Kocyba, Hermann; Schwibs, Bernd (1986): ”The Struggle for Symbolic Order. An Interview with Pierre Bourdieu”, in *Theory Culture and Society*, vol. 3 no 3. Sage Social Science Collections.

Houman Sørensen, John; Rasmussen, Preben Horsholt; Nielsen, Ole Zinck; Lassen, Morten (1983/84): ”Lærlingeuddannelse og udbytning. Om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner. Bind 1-4”. Aalborg Universitetsforlag.

Illeris, Knud; Katznelson, Noemi; Simonsen, Birgite; Ulriksen, Lars (2002): ”Ungdom, identitet og uddannelse”. Roskilde Universitets Forlag.

Juul, Ida (2001): ”Eleverne skal i fokus - tanker bag en reform”, in Juul, Ida & Aakrog, Vibe (red.)(2001): ”Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring”. Undervisningsministeriet.

Jæger, Mads Meier (2003): ”Korrespondanceanalysen – et sociologisk værktøj”. Socialforskningsinstituttet. (Unpublished).

Jørgensen, Anker (1966): ”Ehvervsuddannelseslov - almen uddannelse”, in *Uddannelse og Erhverv* (1966): ”Særnummer. Debat om de 15-19 åriges uddannelsesproblemer”. Uddannelse og Erhverv.

Koch, Hans Henrik; Lundsgaard, Søren (2000a): ”Praktikum – et praksisrum til læring inden for vekselluddannelsessystemerne”. In *tidsskriftet ”Uddannelse”* no. 8/2000. Undervisningsministeriet.

Koch, Hans Henrik; Lundsgaard, Søren (2000b): ”Praktikum. Broen mellem skole og virksomhed - et praksisrum til læring indenfor vekselluddannelsessystemet”. Undervisningsministeriet og Københavns tekniske skole.

Koudahl, Peter (1997): ”Udviklingsforskningen i spændingsfeltet mellem praksisrelevans, politik og videnskab. En analyse af udviklingsforskningen i relation til u-lande og udpegning af et muligt alternativ til den dominerende

normative og substantialistiske tilgang. Introduktion til Maurice Godelier. Kandidatspeciale. Institut for Pædagogik, Filosofi og Retorik. Københavns Universitet.

Koudahl, Peter (2002a): "Krav om uddannelse = Risiko for marginalisering? In Social Kritik 83/2002.

Koudahl, Peter (2002b): "Learning from Experience? Construction of the "situated learner". Paper presented at the ESREA conference on Adult Education and the Labourmarket på RUC 30. juni til 1. maj 2002

Koudahl, Peter & Munk, Martin (2002): "Pierre Bourdieus forklaringer på sociale uligheder og dominansforhold – en ny tænkning". In Social Kritik 83/2002

Koudahl, Peter & Munk, Martin (red.) (2002): Social Kritik. Tidsskrift for social analyse og debat. "Marginalisering". 83/2002.

Koudahl, Peter (2004a): "Når vise mænd er rådvilde. Hvad vil vi og hvad kan vi med uddannelsessystemet"? Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1/04.

Koudahl, Peter (2004b): "Individualisering af erhvervsuddannelserne - for hvis skyld?", in Warring, Niels; Smistrup, Morten; Eriksen, Ulla (red.)(2004): " Samfundsborger - medarbejder. Debat om de erhvervsrettede uddannelser": Erhvervsskolernes Forlag.

Koudahl, Peter; Larsen, Jette; Ploug, Lars (2003): "Ungdannelse til Uddommen". In Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2/03.

Kragh, Helge (1984): P.A.M Dirac (1902 - 1984). In "Gamma" nr. 58, 1984. Niels Bohr Institutet.

Kuhn, Thomas (1996): "The structure of scientific revolutions". University of Chicago Press

Larsen, Kristian (1995): "Den praktiske sans og skoleviden. Et observationsstudie". In Petersen, Karin Anna (red.) (1995): "Praktikteori i sundhedsvidenskab". Akademisk forlag.

Larsen, Kristian (2000): ”Praktikuddannelse, kendte og miskendte sider. Et observationsstudie af praktikuddannelse inden for sygeplejeuddannelsen”. UCSF.

Larsen, Jette (2004): ”Hvordan bevare ”kronjuvelerne” I vekseluddannelserne? Er der nogen?”, in Warring, Niels; Smistrup, Morten; Eriksen, Ulla (red.)(2004): ” Samfundsborger - medarbejder. Debat om de erhvervsrettede uddannelser”: Erhvervsskolernes Forlag.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): ”Situated Learning. Legitimate peripheral participation”. Cambridge University Press.

Lassen, Morten (1984): ”Erhvervsuddannelsernes styringssystem - et middel til en styret pædagogik?”, in Jakobsen, Arne (red.)(1984): ”Erhvervsuddannelse. Krise? Fornylse?”. Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Erhvervsskolernes Forlag.

Lejre, Thomas; Petersen, Peter Engelbrecht; Thomsen, Jens Peter (2002): ”Studiekulturer på lange videregående uddannelser - en undersøgelse af Jura, Retorik, Arkitektstudiet og Den Humanistiske Basisuddannelse”. Speciale. Institut for Uddannelsesforskning, RUC.

LO (1998): Værkstedsskoler skal rette op på erhvervsuddannelserne”, in Udspil, LO's nyhedsbrev, nr. 4 1998.
(http://www.lo.dk/mediafiles/newdoc/UDSPIL/6/Udspil-4_98.pdf)

Mathiesen, Anders (2000a): ”Uddannelsernes sociologi”. Pædagogisk Forum. Christian Ejlers Forlag.

Mathiesen, Anders (2000c): „Nyliberalismen – og de stærke ledere“. Research paper no. 3/00. Socialvidenskab, Roskilde Universitetscenter.

Mathiesen, Anders (2002): ”Sociologiske feltanalyser”. Research paper no. 8/02. Socialvidenskab, Roskilde Universitetscenter.

Matzon, Ea (1999): "Erhvervsuddannelsesreform 2000", I "Information om Reform 2000". Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Foreningen af Skoleledere ved de tekniske skoler, Teknisk Skoleforening og Erhvervsskolernes forlag og Servicecenter. Erhvervsskolernes forlag.

Michelsen, Inga Stein (2002): "How is it possible for EUC Syd to identify and reduce the dropouts in the VET area?". MBA dissertation. University of Leicester.

Ministeriet for videnskab, teknologi og udvikling (2002): "Bekendtgørelse om ph.d.-uddannelsen og ph.d.-graden. Bek. Nr. 114 af 08/03/2002". Ministeriet for videnskab, teknologi og udvikling.

Munk, Martin (1999): "Livsbaner gennem et felt. En analyse af eliteidrætsudøveres sociale mobilitet og rekonversioner i det sociale rum". Sociologiska Institutionen. Lunds Universitet.

Munk, Martin (2001): "Social elimination – uddannelse som ulighed og strukturel homologi". In: Petersen, Karin Anna (2001): "Praktikker i erhverv og uddannelse". Akademisk forlag.

Munk, Martin (2003): "Social mobilitet. Social mobilitet i Danmark – set i et internationalt perspektiv". Arbejdsrapport, Socialforskningsinstituttet.

Møller, Jonas (1991): "Fra tegneskole til teknisk skole". Teknisk Skoleforening.

Nielsen, Klaus & Kvale, Steiner (1999): "Mesterlære. Læring som social praksis". Hans Reitzel.

Nielsen, Klaus & Kvale, Steiner (2003): "Praktikkens læringslandskab: At lære gennem arbejde". Akademisk forlag.

Nielsen, Klaus (2003): "Når elever selv skal sige det". In Press.

Olsen, Henning (1995): "Tallenes talende tavshed. En kundskabsrejse om sprog og hukommelse i surveyundersøgelser". Socialforskningsinstituttet

Olsen, Henning (2001): "Sprogforståelse og hukommelse i danske surveyundersøgelser. Bind I og II". Socialforskningsinstituttet.

Olsen, Henning (2002): Dansk kvalitativ interviewforskning – kvalitet eller kvaler". Arbejdsrapport, Socialforskningsinstituttet.

Olsen, Henning (2002b): "Kvalitative kvaler: Kvalitative metoder og danske kvalitative undersøgelser kvalitet". Akademisk.

Pedersen, Flemming (2000): "Frafaldsårsager blandt VVS-elever Årgang 1998". Danmarks Pædagogiske Læreruddannelse.

Pedersen, Bent Brun (2004): "Sundt for Danmark med 12-årig enhedsskole", in Warring, Niels; Smistrup, Morten; Eriksen, Ulla (red.)(2004): "Samfundsborgere - Medarbejdere. Debat om de erhvervsrelaterede uddannelser". Erhvervsskolenes forlag.

Petersen, Karin Anna (red.) (2001): "Praktikker i erhverv og uddannelse". Akademisk.

Regeringens Ungdomsudvalg (1982): "En brydningstid. Om udviklingstendenser i ungdomstilværelsen". Regeringens Ungdomsudvalg.

Rosenlund, Lennart (1995): "Korrespondanceanalyse. Dataanalysens magiske øje", *Sociologisk tidskrift* nr. 1 (1995), 55-78.

Rosenlund, Lennart (2000): "Social Structures and Change: Applying Pierre Bourdieus Approach and Analytical Framework". Stavanger University College.

Rosenlund, Lennart (2002): "Regelmessigheder i den postmoderne uorden – om sociale og mentale strukturer". In "Sociologi i dag", no. 1-2/2002. Novus Forlag.

Salling Olesen, Henning (2004): "Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion", in. Andersen, Heine (red.)(2004): "Sociologi - en grundbog til et fag". Hans Reitzels forlag.

Schmidt, Lars-Henrik (1983): "Sandhed og viden", in Gosvig Olsen, Søren (red.(1983): "Epistemologi". Rhodos

Schmidt, Lars-Henrik (1998): "Skolegørelse og erhvervsdannelse", in: "Handelsskolen i uddannelsessystemet. Bidrag til erhvervsuddannelsens pædagogik", DPI.

Sestoft, Carsten (2001): "Pierre Bourdieu" in Leksikon for det 21. århundrede. (<http://www.leksikon.org/art.php?n=407>)

Sigurjonsson, Gudmundur (2002): "Dansk erhvervsuddannelse i støbeskeen". Institut for kommunikation. Aalborg Universitet.

Siig Andersen, Anders (2001): "Praktikuddannelsen - erhvervsuddannelsens akilleshæl". In "Siig Andersen, Anders mfl. (red.) (2001): "Bøjelighed og tilbøjelighed. Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse". Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen. Roskilde Universitetscenter.

Simonsen, Birgitte (1993a,b og 1994): "Konsekvenser af det husmørløse samfund. Rapport 1,2 og 3". Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen. RUC.

Simonsen, Birgitte; Ulriksen, Lars (1998): "Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter". Roskilde Universitetsforlag.

Simonsen, Birgitte (2000a): "Jagten på selvet", in Tidsskriftet Ungdomsforskning, september 2000.

Simonsen, Birgitte (2000b): "De nye unge og det traditionelle demokrati", in regeringens ungdomsudvalg (2000): "Regeringens ungdomspolitik - status og perspektiver". Det tværministerielle ungdomsudvalg.

Socialforskningsinstituttet (2002): "Danske arbejdspladser - Plads til alle? Resultater og perspektiver fra Socialforskningsinstituttets forskning om arbejdsmarkedets rummelighed". Socialforskningsinstituttet.

Sjøberg, Anne Holm; Fjelstrup, Torben; Ewald, Kristoffer; Morgenstjerne, Maj; Schrik, Britt (1999): ”På godt og ondt – portræt af elever og deres forhold til mestre og skoler”. Håndværksrådet.

Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (1993): ”Erhvervsuddannelsesreformens dokumentationsprojekt”. SEL.

Sørensen, John Houman (1977): ”Dansk uddannelsepolitik - staten og klasserne”. Munksgaard.

Tarrou, Anne-Lise Høstmark (1995): ”Komparativ analyse av to fagkulturer. I studieretning for håndverks- og industrifag”. Det samfunnsvidenskapelige fakultet. Universitet i Trondheim.

Uddannelse og Erhverv (1966): ”Særnummer. Debat om de 15-19 åriges uddannelsesproblemer”. Uddannelse og Erhverv.

Ugebrevet A4: ”Tema Ungdomsuddannelse”, 10. marts 2003.

http://www.ugebreveta4.dk/getMedia.asp?mb_GUID=AA298525-7371-4CF1-BF00-A67

Ugebrevet A4: ”Ufaglærte jobs er hårdt truet”, 20. september 2004.

http://www.ugebreveta4.dk/smmedia/A4_32_2004.pdf?mb_GUID=DB5D6CBA-F0F3-47E

Ugebrevet A4: ”Unge tabes på gulvet”. 11. oktober 2004.

http://www.ugebreveta4.dk/smmedia/A4_34_2004.pdf?mb_GUID=3F7AEAD6-1223-4D4

Undervisningsministeriet (1976): Uddannelsesstatistik 1974-75. med historiske oplysninger fra 1966-67 og 1975-76). Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1978): ”U90. samlet uddannelsesplanlægning frem til 90’erne”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1993): ”Uddannelse til alle. Undervisningsministerens redegørelse til folketinget 1993”. Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (1999): ”International hæder til danske erhvervsuddannelser”

(<http://presse.uvm.dk/nb/nb9915/01.htm?menuid=052035>)

Undervisningsministeriet (2000a): ”Bekendtgørelsen om grundfag i erhvervsuddannelserne. BEK Nr. 689 af 28/06/2004”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2000b): ”Bekendtgørelse om grundforløb i erhvervsuddannelserne. BEK 1228 af 18/12/2000”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2000c): ”Bekendtgørelse om data- og kommunikationsuddannelsen. BEK nr. 1130 af 14/12/2000”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2001a): ”Bekendtgørelse om grundfag i erhvervsuddannelserne. BEK nr. 655 af 03/07/2001”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2001b): ”Bekendtgørelse om uddannelsen til mediegrafiker. BEK nr. 51 af 30/01/2001”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2001c): ”Bekendtgørelse om VVS-uddannelsen. BEK nr. 319 af 09/05/2001”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2001d): ”Uddannelse, læring og demokratisering”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2004a): ”Grundfagsbekendtgørelsen. Fagbilag juni 2004”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2004b): ”Bekendtgørelse om træfagenes byggeuddannelse. BEK nr. 747 af 05/07/2004”. Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (2004c): ”Bekendtgørelse om smedeuddannelsen. BEK nr. 717 af 01/07/2004”. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2004d): ”Bekendtgørelse om lov om erhvervsuddannelser”. LBK nr 183 af 22/03/2004. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2004e): ”Statistik om erhvervsfaglige uddannelser”. Undervisningsministeriet.

Wacquant, Loic J. D. (1996): ”Reading Bourdieus Capital”. In Bourdieu, Pierre (1996): ”The State Nobility”. Polty Press

Waquant, Loic J. D. (1989): ””For a Socio-Analysis of Intellectuals: On Homo Academicus. An Interview with Pierre Bourdieu”. Berkeley Journal of Sociology. A Critical Review. Vol. XXXIV, pp. 1 – 29.

Weber, Max (1972): ”Den protestantiske etik og kapitalismens ånd. Forlaget Fremad.

Wilbrandt, Jens (2002): ”Vekselluddannelse I håndværksuddannelserne. Lærlingens oplæring, faglighed og identitet”. Undervisningsministeriet.

Yndigejn, Carsten (2003): ”Unge og regional identitet. Forventninger og indstillinger til livsbetingelser i den dansk-tyske grænseregion”. Institut for Grænseregionsforskning.

Ziehe, Thomas (1989): ”Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur”. Politisk revy.

Ziehe, Thomas (1998): ”Adieu til halvfjerdserne! de unge og skolen under den anden modernisering”. In Bjerg, Jens (red.) (1998): ”Pædagogik – en grundbog til et fag”. Hans Reitzels forlag.

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1983): ”Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser”. Politisk revys forlag.

Aakrog, Vibe (1998): ”Unge i erhvervsuddannelserne”. AFK-nyt.

Aakrog, Vibe (2000): "Overførsel af viden fra skole til praktik – eksempler fra detailhandelsuddannelsen". DEL.

Aakrog, Vibe (2001): "Reformen og lærerne", in Juul, Ida & Aakrog, Vibe (red.)(2001): "Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring". Undervisningsministeriet.

Aakrog, Vibe (2003): Rummelighed og sammenhæng. Erhvervsuddannelsesreform 2000: Målsætninger, tiltag og konsekvenser", in Bryderup, Inge M. (red.) (2003): "Pædagogisk sociologi". Danmarks Pædagogiske Universitet.

Aakrog, Vibe (2003): "Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne". Danmarks Pædagogiske Universitet.

Bilag 1

IP. nr.: _____

Spørgeskema om erhvervsuddannelse.

Kære EUD'er.
Jeg har brug for din hjælp!



Roskilde Universitetscenter (RUC) er sammen med din tekniske skole i gang med at lave en undersøgelse af uddannelserne til tømrer, smed, mediegrafiker, IT-supporter/ datafagtekniker og uddannelser inden for VVS-området. Første del af undersøgelsen udgøres af det spørgeskema du har i hånden. Formålet med spørgeskemaet er at undersøge sammenhængen mellem de erfaringer elever/lærlinge har, hvordan uddannelsen opleves og hvordan den er bygget op.

Senere skal jeg interviewe nogle elever/lærlinge og besøge dem når de er på skole og på deres læreplads. Hvis du er interesseret i at deltage i denne del af undersøgelsen, kan du skrive dit telefonnummer eller din e-mail på skemaets side 2, så jeg evt. kan kontakte dig

Forskellige undersøgelser viser, at der er en sammenhæng mellem unges valg af uddannelse, oplevelse af uddannelsen og deres tidligere erfaringer gennem opvæksten. Derfor er der i spørgeskemaet en del spørgsmål om dine interesser og aktiviteter og om din familie.

Din besvarelse af spørgeskemaet vil sammen med ca. 1200 andre besvarelser være udgangspunkt for en rapport der vil være færdig i 2004. Alle der deltager i undersøgelsen garanteres fuldstændig anonymitet.

Når du har besvaret skemaet skal du aflevere det i den kuvert din lærer har fået udleveret. Når alle har afleveret, vil kuverten blive lukket. Den vil først blive åbnet igen af mig, når jeg har fået den.

Med venlig hilsen - og tak for hjælpen!
Peter Koudahl, uddannelsesforsker.

Us. nr. 5630

Januar 2003

Læs her, inden du udfylder skemaet.

Dette skema skal scannes, og derfor beder vi dig om :

1. Skriv kun med blå eller sort kuglepen, ikke rød eller grøn, eller blyant.
2. I tilfælde af at du sætter krydset forkert i en af kasserne, så streg hele kassen ud, som vist nedenfor, og sæt krydset i den rigtige kasse.

Eksempel: Jeg bor i:

(Sæt ét kryds)

Villa/Hus 1

Ejerlejlighed 2

Andelslejlighed 3

Lejelejlighed 4

På værelse 5

Andet 6

Hvis andet, skriv: _____

3. Scanneren har nogle særlige krav til tal. Skriv tydelige tal som vist nedenfor.

--	--	--	--	--

På forhånd tak for hjælpen.

Tekst 1: Først er der nogle spørgsmål om navn og uddannelse.

Mit navn er: _____

Min alder er:

År:

Jeg er:

Mand 93%
Kvinde 6%

Og jeg er i gang med en erhvervsuddannelse som:

Tømrer 37%
Klejnsmed 28%
VVS 19%
Mediegrafiker 6%
IT-supporter 3%
Datafagtekniker/datamekaniker 6%

Jeg begyndte:

Måned: År:

Jeg begyndte uddannelsen:

På en virksomhed 47%
På teknisk skole 51%

Tekst 2: Spørgsmålene på denne side handler om dit valg af en erhvervsuddannelse.

1. Jeg fortsatte direkte fra folkeskolen til erhvervsuddannelsen:

Ja	47%	1 Gå til spm. 3
Nej	53%	

2. I perioden mellem jeg afsluttede folkeskolen og begyndte min erhvervsuddannelse har jeg:

(Sæt gerne flere krydser)

a. Haft arbejde	73%
b. Været uden arbejde eller uddannelse	9%
c. Været i udlandet	13%
d. Været på kontanthjælp	6%
e. Været på understøttelse	4%
f. Aftjent min værnepligt	11%
g. Været på produktionsskole	4%
h. Været på daghøjskole	1%
i. Været på højskole	4%
j. Færdiggjort gymnasiet	7%
k. Færdiggjort HF	3%
l. Færdiggjort HHX (1-årig)	3%
m. Færdiggjort HHX (3-årig)	4%
n. Færdiggjort HTX	3%
o. Prøvet andre uddannelser uden at afslutte	28%
Skriv hvilke: _____	
p. Afsluttet andre uddannelser	14%
Skriv hvilke: _____	
q. Andet, skriv hvad: _____	<input type="checkbox"/> 1

Min tekniske skole er:

CEU-Heming	29%
EUC-Vest	28%
CEU-Kolding.....	20%
EUC-Syd	22%

Jeg vil gerne kontaktes for at blive interviewet, og giver samtidig min tilladelse til, at Peter Koudahl kan lave en aftale med mig om at komme og se hvad jeg laver, når jeg er på teknisk skole og på min læreplads

19%

Jeg kan kontaktes på:

Telefonnummer:

eller E-mail:

Selvom skemaet ser stort ud, tager det kun ca. 40 minutter at udfylde det. Langt de fleste spørgsmål kan du besvare med et kryds. Hvis du har spørgsmål til undersøgelsen, er du velkommen til at kontakte mig.

God fornøjelse – og på forhånd tak for hjælpen!

Peter Koudahl

Telefon 4674 2763 E-mail: koudahl@ruc.dk

1. Inden jeg besluttede mig for min nuværende uddannelse overvejede jeg:

(Sæt gerne flere krydser)

- | | |
|-----------------------------------|-----|
| a. HTX | 13% |
| b. HHX | 4% |
| c. Gymnasium | 8% |
| d. HF | 5% |
| e. At rejse | 16% |
| f. Ikke at uddanne mig | 6% |
| g. At få et arbejde | 31% |
| h. Anden erhvervsuddannelse | 33% |

Skriv hvilken: _____

- | | |
|----------------|-----|
| i. Andet | 10% |
|----------------|-----|

Skriv hvilket: _____

2. I forbindelse med mit valg af uddannelse har følgende været særligt afgørende:

(Sæt gerne flere krydser)

- | | |
|---|-----|
| j. Forældre | 36% |
| k. Venner | 26% |
| l. Anden familie | 13% |
| m. Uddannelses- og erhvervsvejleder | 15% |
| n. Pjecer | 4% |
| o. Radio/TV | 1% |
| p. Socialrådgiver eller sagsbehandler | 2% |

Fortsætter...

Fortsat...

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
1. Uddannelsen giver mig mulighed for personlig udvikling	52%	37%	6%	1%	4%
2. Jeg slipper for at lave lektier	21%	21%	22%	32%	3%
3. Noget skal man jo tage sig til	12%	12%	14%	54%	7%
4. Jeg er meget interesseret i de teoretiske dele af uddannelsen	18%	46%	20%	12%	5%
5. Mine forældre har sagt at jeg skal	2%	3%	6%	85%	5%
6. Det er vigtigt at have en uddannelse. Så kan man få arbejde – også hvis man skulle begynde på noget nyt.....	66%	25%	6%	1%	2%
7. Man kan tjene mange penge	36%	45%	13%	3%	3%
8. Man kan lave "sort arbejde"	55%	21%	10%	9%	6%
9. Jeg er primært på uddannelsen for at have det sjovt.....	7%	25%	28%	36%	4%

Tekst 4: De næste spørgsmål handler om forholdet mellem skoledele og praktikdele.

Tag stilling til følgende udsagn:

(Hvis du er begyndt din uddannelse i virksomhed, skal du ikke svare på spm. 22 og 23).

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
10. Grundforløbet hjælper mig til at vælge det rigtige fag.....	22%	32%	15%	17%	13%
11. Grundforløbet er en god forberedelse til praktikken	27%	32%	21%	11%	10%
12. Der er for lidt tid på grundforløb i forhold til det man skal lære	6%	18%	29%	37%	10%

Fortsætter...

Fortsat...*(Sæt gerne flere krydser)*

- a. Fritidsinteresse..... 30%
- b. Jobs jeg har haft..... 31%
- c. Andet..... 18%

Skriv det her: _____

Tekst 3: Tag stilling til disse udsagn der handler om hvorfor du har valgt den uddannelse du er i gang med.

(Sæt kun ét kryds i hver lime)

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
1. Jeg er meget interesseret i selve faget og vil gerne arbejde professionelt med det.....	65%	27%	4%	1%	3%
2. Der er sikkerhed for at få arbejde efter endt uddannelse.....	31%	38%	15%	6%	9%
3. Uddannelsen giver mig mulighed for at arbejde selvstændigt.....	64%	26%	5%	1%	4%
4. Uddannelsen giver mig mulighed for at videreudanne mig.....	74%	16%	4%	1%	5%
5. Uddannelsen giver mig mulighed for at arbejde i udlandet.....	60%	23%	6%	4%	7%
6. Jeg vil lære noget jeg kan bruge i min fritid.....	58%	29%	8%	2%	3%
7. Jeg er bedst til noget hvor jeg skal arbejde praktisk.....	60%	27%	8%	3%	3%
8. Den giver mig mulighed for at etablere selvstændig virksomhed.....	42%	31%	12%	5%	11%

Fortsætter...

Fortsat...

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
1. Undervisningen i grundfag (fx dansk, engelsk, matematik, samfundsfag) er relevant.....	17%	37%	25%	15%	6%
2. Den teoretiske undervisning er relevant for min faglige udvikling.....	47%	36%	10%	4%	3%
3. Der er et godt samarbejde mellem lærerne på teknisk skole.....	19%	38%	22%	11%	10%
4. Undervisningen på teknisk skole er planlagt på en god måde.....	10%	38%	31%	17%	4%
5. Jeg bruger det jeg lærer på skolen når jeg er i praktik.....	28%	45%	15%	6%	5%
6. Uddannelsesbogen er god til at skabe sammenhæng mellem skole- og praktikdele.....	9%	31%	19%	17%	25%
7. Uddannelsesplanen bliver brugt til at planlægge indholdet i praktikken.....	9%	26%	17%	19%	28%

Svar kun på spørgsmål 32-40, hvis du har læreplads i en virksomhed

Har du læreplads i en virksomhed:

Ja	80%	Gå til spm. 32
Nej	19%	Gå til spm. 41

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
1. Virksomheden og skolen har et godt samarbejde om min uddannelse	16%	33%	20%	13%	19%
2. Virksomheden synes det jeg laver i skoleperioderne er vigtigt	24%	34%	18%	7%	18%
3. Virksomheden forstår virkelig at have lærlinge	41%	35%	15%	6%	2%
4. Virksomheden er i kontakt med skolen om min uddannelse	19%	27%	17%	11%	26%
5. Jeg arbejder med alle dele af faget på min læreplads	42%	32%	14%	8%	4%
6. På min læreplads er det vigtigste at holde et højt arbejdstempo	30%	44%	19%	5%	3%
7. Der er en aftalt plan for min praktik	20%	22%	16%	15%	27%
8. Jeg laver for det meste rutine arbejde på min læreplads	9%	30%	29%	27%	4%
9. Virksomhedspraktik er bedre end skolepraktik	74%	13%	4%	2%	7%

1. Postnummeret der hvor jeg bor er:

Postnr.:

2. Afstanden hjemmefra og til Teknisk skole er:

0 – 5 km	17%	
6 – 10 km	8%	
11 – 20 km	12%	
21 – 50 km	39%	
51 – 100 km	17%	
Længere. Skriv hvor langt:	7%	<input type="text" value=""/> km

3. Når jeg skal til Teknisk skole bruger jeg følgende transport:

(Sæt gerne flere krydser)

- | | |
|-------------------------------|-----|
| a. Jeg går | 8% |
| b. Jeg cykler | 13% |
| c. Jeg kører knallert | 9% |
| d. Jeg tager bussen | 18% |
| e. Jeg tager toget | 13% |
| f. Jeg kører bil | 63% |
| g. Jeg kører motorcykel | 2% |
| h. Andet | 4% |

Hvis andet, skriv: _____

4. Har du arbejde ved siden af din uddannelse?

- | | |
|-----------|-----|
| Ja | 33% |
| Nej | 67% |

➡ til spm. 62

Svar kun på spørgsmål 41-47, hvis du er eller har været i skolepraktik.

Er du, eller har du været i skolepraktik?

Ja 20% Gå til spm. 41

Nej 80% Gå til spm. 48

(Sæt kun ét kryds i hver linje)

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
1. Skolepraktik er lige så godt som praktik i en virksomhed.....	11%	24%	19%	38%	8%
2. Skolepraktik giver en mere alsidig uddannelse end virksomhedspraktik.....	14%	21%	21%	30%	14%
3. Der er rigeligt at lave i skolepraktikken.....	16%	25%	24%	30%	5%
4. Teknisk skole skaber gode rammer for skolepraktikken.....	11%	35%	23%	18%	13%
5. Der er en plan for skolepraktikken.....	17%	26%	17%	16%	24%
6. Skolepraktik giver indtryk af hvordan det foregår på en virksomhed.....	14%	24%	24%	29%	9%
7. Man opnår et højt fagligt niveau i skolepraktik.....	11%	30%	23%	27%	10%

Tekst 5: Spørgsmålene her er om bolig, kæreste, økonomi og om transport til skole og praktiksted.

8. Er du medlem af en fagforening?

Ja 59%

Nej 41%

9. Er du medlem af en A-kasse?

Ja 35%

Nej 64%

1. Er du gift eller har du en fast kæreste?

Ja 49%
Nej 51% Gå til spm. 52

2. Hvis "ja". Hvor længe har I kendt hinanden som kærester eller ægtefæller?

0 – 1 år 31%
1 – 2 år 20%
2 – 3 år 16%
3 – 5 år 17%
Mere end 5 år. Skriv hvor længe: 16% År

3. Har du børn?

(Sæt ét kryds)

Jeg har 1 barn 5%
Jeg har 2 børn 4%
Jeg har 3 eller flere børn 2%
Jeg har ingen børn 89%

4. Jeg bor i:

(Sæt ét kryds)

Villa/Hus 37%
Ejerlejlighed 2%
Andelslejlighed 2%
Lejelejlighed 29%
På værelse 14%
Andet 17%
Hvis andet, skriv: _____

**1. Hvis du ikke bor alene, kan du krydse af hvem du bor sammen med:
Jeg bor sammen med:** *(Sæt ét kryds)*

Begge mine forældre	51%
Min far/stedfar	4%
Min mor/stedmor	5%
Jeg bor hos anden familie	1%
Min kæreste/ægtefælle	26%
Deler lejlighed med ven/veninde	2%
I kollektiv/bofællesskab	1%
Jeg bor på kollegium	2%
Andet	7%
Skriv, hvis andet _____	

2. Jeg bor på skolehjem når jeg er på teknisk skole:

Ja	11%
Nej	89%

3. For husleje, inkl. varme, vand og el betaler jeg pr. måned:

(Sæt ét kryds)

0 kr.	3%
0 til 499 kr.	6%
500 til 999 kr.	10%
1000 til 1999 kr.	12%
2000 til 2999 kr.	12%
3000 til 3999 kr.	11%
4000 til 4999 kr.	7%
Mere end 5000	7%

	Ja	Nej
1. Jeg har afsluttet skolen efter 9. klasse	35%	65%
2. Jeg er begyndt, men er stoppet i løbet af 10. klasse	6%	94%
3. Jeg har afsluttet skolen efter 10.klasse	60%	40%

Tekst 7: Tag stilling til de næste udsagn, der alle handler om skoletiden. Det vil sige 1. til 9./10. klasse.

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
4. Jeg kunne lide at gå i skole	17%	45%	19%	18%	1%
5. Jeg lærte meget i skolen	23%	47%	21%	8%	1%
6. Det jeg lærte i skolen var vigtigt	35%	45%	14%	4%	2%
7. Jeg brugte megen tid på skolearbejde	7%	24%	35%	32%	1%
8. Lærerne i skolen var gode	13%	45%	24%	15%	2%
9. Det vigtigste i skolen var kammeraterne	57%	33%	6%	2%	2%
10. Det vigtigste for mig var at være bedst i klassen	2%	17%	35%	44%	3%
11. Det jeg har lært i skolen kan jeg bruge i min uddannelse	24%	47%	18%	8%	3%
12. I skolen vidste jeg, at jeg ville tage en erhvervsuddannelse	39%	21%	14%	20%	7%
13. I skolen havde jeg problemer med at læse	16%	14%	13%	55%	2%
14. I skolen havde jeg problemer med at stave	18%	18%	14%	48%	1%
15. I skolen havde jeg problemer med matematik	12%	16%	18%	53%	2%
16. I skolen havde jeg problemer med fremmedsprog	15%	23%	26%	34%	2%

1. Hvis "Ja". Ved siden af min uddannelse arbejder jeg med:

(Sæt ét kryds)

Jeg arbejder indenfor mit fagområde 10%

Jeg arbejder der hvor jeg har min
læreplads 4%

Jeg laver "sorte penge" indenfor mit
fagområde 20%

Jeg arbejder med noget andet 63%

nemlig: _____

Tekst 6: Her handler det om din skoletid, 1. til 9. eller 10. klasse.

2. I min skoletid har jeg gået på:

(Sæt gerne flere krydser)

a. Folkeskole 93%

b. Lilleskole 2%

c. Friskole 5%

d. Privatskole 7%

e. Efterskole 33%

f. Kostskole 1%

g. Skole i udlandet 2%

h. Anden skoleform 4%

Hvis anden, skriv hvilken: _____

1. Jeg har skiftet skole:

(Sæt ét kryds)

0 gange	38%
1 gang	32%
2 gange	13%
3 gange	9%
4 gange	4%
5 eller flere gange	4%

2. Hvis du har skiftet skole: Passer det at "Det har været godt for mig at skifte skole":

(Sæt ét kryds)

Ja	49%
Nej	11%
Kan ikke besvares	6%

Du må meget gerne uddybe dit svar:

3. I skolen var mit bedste fag:

Skriv fagets navn: _____

4. I skolen var mit værste fag

Skriv fagets navn: _____

Tekst 8: De næste sider handler om, hvad du bruger din fritid til.

Hvor tit gør du en af følgende ting:

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Årligt	Sjældent/ Aldrig
1. Går i biografen	2%	3%	52%	33%	10%
2. Går til koncert	1%	2%	13%	55%	30%
3. Går på museum	1%	1%	1%	16%	81%
4. Går i teater	1%	1%	2%	13%	84%
5. Går på udstilling	0%	1%	5%	34%	59%
6. Spiser på restaurant	3%	10%	48%	35%	6%
7. Går i byen med venner	4%	52%	32%	8%	4%
8. Går på værtshus eller café	4%	39%	36%	13%	8%
9. Går på diskotek	2%	39%	33%	12%	14%
10. Dyrker sport eller træner i forening	22%	33%	7%	5%	32%
Sportsgren: _____					
11. Dyrker sport eller træner <u>uden for</u> forening	12%	28%	15%	6%	38%
Sportsgren: _____					
12. Læser skønlitterære bøger	2%	3%	8%	16%	71%
13. Går på musikskole, aftenskole eller til fritidsundervisning	1%	3%	2%	6%	88%
14. Går på net-café	1%	2%	5%	10%	81%
15. Hører musik	89%	7%	2%	1%	1%

Fortsætter...

Fortsat...*(Sæt kun ét kryds i hver linie)*

	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Årligt	Sjældent/ Aldrig
1. Ser videofilm/DVD	18%	6 1%	19%	1%	1%
2. Spiser middag sammen med din familie	47%	30%	17%	4%	2%
3. Spiser middag sammen med venner	6%	39%	44%	7%	4%
4. Bruger Internettet	44%	32%	15%	2%	6%
5. Spiller playstation, X-boks eller lignende	8%	19%	23%	13%	36%
6. Spiller spil på computer	14%	26%	24%	13%	24%
7. Chatter på nettet	11%	11%	12%	15%	51%
8. Læser ugeblade (fx Kig ind, Billedbladet, Se og Hør)	4%	31%	27%	10%	28%
9. Læser ungdomsblade (fx MIX, Gaffa, Tjeck, Vi Unge.)	2%	13%	31%	13%	41%

10. Har du en eller flere fritidsinteresser?

Ja 68%

Nej 32% ☺ til spm. 110**11. Hvis "ja". Min(e) fritidsinteresse er:**

1. Hvor mange timer bruger du om ugen på din fritidsinteresse?

(Sæt ét kryds)

1 time	4%
2-5 timer	28%
6-10 timer	27%
11-15 time	18%
16-20 timer	7%
Mere end 20 timer	16%

2. Hvilke kanaler bruger du mest, når du hører radio og ser TV? (Skriv højst 3 forskellige kanaler).

Radiokanaler	11% Hører ikke radio
TV-kanaler	4% Ser ikke TV

3. Når jeg hører radio, hører jeg mest (højst 3 krydser):

- a. Musikudsendelser 83% Nævn et eksempel: _____
- b. Ungdomsudsendelser 24% Nævn et eksempel: _____
- c. Nyhedsudsendelser 39% Nævn et eksempel: _____
- d. Kulturudsendelser 2% Nævn et eksempel: _____
- e. Debatudsendelser 3% Nævn et eksempel: _____
- f. Sportsudsendelser 27% Nævn et eksempel: _____
- g. Radioteater 1% Nævn et eksempel: _____
- h. Andet 9% Nævn et eksempel: _____

1. Når jeg ser TV, ser jeg mest (højest 3 krydser):

- a. Musikudsendelser30% Nævn et eksempel: _____
- b. Serier53% Nævn et eksempel: _____
- c. Reality-udsendelser13% Nævn et eksempel: _____
- d. Quizudsendelser14% Nævn et eksempel: _____
- e. Sport38% Nævn et eksempel: _____
- f. Film75% Nævn et eksempel: _____
- g. Nyhedsudsendelser38% Nævn et eksempel: _____
- h. Naturudsendelser13% Nævn et eksempel: _____
- i. Tegnefilm23% Nævn et eksempel: _____
- j. Erotiske udsendelser15% Nævn et eksempel: _____
- k. Andet 4% Nævn et eksempel: _____
-

2. Sidste uge brugte jeg ca. timer på at se TV.

3. Det var som det plejer at være 1
4. Det var mere end det plejer at være 2
5. Det var mindre end det plejer at være 3
-

1. Sæt kryds ved den type musik du helst hører (sæt højst 3 krydser):

- a. Dansk pop 24% Nævn et eksempel: _____
- b. Udenlandsk pop 38% Nævn et eksempel: _____
- c. R & B 15% Nævn et eksempel: _____
- d. Heavy Metal 21% Nævn et eksempel: _____
- e. Klassisk 5% Nævn et eksempel: _____
- f. Techno 43% Nævn et eksempel: _____
- g. Dance 39% Nævn et eksempel: _____
- h. House 10% Nævn et eksempel: _____
- i. Hiphop/Rap 30% Nævn et eksempel: _____
- j. Rock 51% Nævn et eksempel: _____
- k. Soul 5% Nævn et eksempel: _____
- l. Jazz 6% Nævn et eksempel: _____
- m. Latin 2% Nævn et eksempel: _____
- n. Andet 10% Nævn et eksempel: _____

2. Sæt kryds ved den værste musik du kender! (Sæt højst 3 krydser).

- o. Dansk pop 36% Nævn et eksempel: _____
- p. Udenlandsk pop 12% Nævn et eksempel: _____
- q. R & B 13% Nævn et eksempel: _____
- r. Heavy Metal 35% Nævn et eksempel: _____
- s. Klassisk 49% Nævn et eksempel: _____
- t. Techno 27% Nævn et eksempel: _____
- u. Dance 11% Nævn et eksempel: _____
- v. House 13% Nævn et eksempel: _____

Fortsætter...

Fortsat...

- a. Hiphop/Rap..... 11% Nævn et eksempel: _____
- b. Rock 3% Nævn et eksempel: _____
- c. Soul 14% Nævn et eksempel: _____
- d. Jazz 26% Nævn et eksempel: _____
- e. Latin..... 22% Nævn et eksempel: _____
- f. Andet..... 4% Nævn et eksempel: _____

1. Hvad er titlen på din yndlingsfilm?

Skriv her: _____

2. Hvem er din yndlingsforfatter?

Skriv her: _____

3. Hvordan foretrækker du at fejre din fødselsdag?

(Sæt ét kryds)

- Familliefest..... 25%
- Fest med venner hjemme 31%
- Fest med venner i byen..... 27%
- Andet, skriv: _____ 14%

4. Var du ude og rejse i din sidste sommerferie?

- Ja 51%
- Nej 49% Gå til spm. 125

1. Hvis "Ja". Hvordan foregik din rejse?

(Sæt gerne flere krydser)

- a. Jeg var alene 3%
- b. Jeg var sammen med venner 50%
- c. Jeg var sammen med familie 43%
- d. Jeg var med min kæreste 31%
- e. Jeg var sammen med andre 9%
- Det var _____
- f. Jeg var på charterferie 24%
- g. Jeg rejste med bil 41%
- h. Jeg rejste med tog 4%
- i. Jeg var på sejlferie 5%
- j. Jeg var på campingferie 21%
- k. Jeg var på cykelferie 2%
- l. Jeg var på vandretur 5%
- m. Andet 13%
- Skriv her: _____

2. Rejsen gik til:

3. Jeg havde arbejde i sommerferien:

Ja 45%

Nej 55%

1. Hvis "ja". Hvilken avis læser du og hvor ofte?

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Sjældent/ Aldrig
a. BT	10%	24%	19%	47%
b. Ekstrabladet.....	10%	30%	19%	41%
c. Jyske Vestkysten.....	15%	30%	9%	46%
d. Jyllands Posten.....	5%	12%	14%	68%
e. Berlingske Tidende.....	1%	2%	3%	93%
f. Politiken.....	3%	3%	4%	90%
g. Kristeligt dagblad.....	1%	1%	1%	97%
h. Information.....	1%	2%	2%	95%
i. Børsen.....	2%	3%	3%	92%
j. Gratisaviser.....	8%	22%	11%	59%
Hvilken: _____				
k. Lokalaviser	14%	51%	4%	31%

Hvilken: _____

1. Jeg plejer at tage på skiferie:

Ja 22%
Nej 78% Gå til spm. 128

2. Hvis "Ja". Er det

(Sæt gerne flere krydser)

- a. Stalom i de Nordiske lande? 49%
b. Langrend i de Nordiske lande? 6%
c. Stalom i Alpeme? 68%
d. Langrend i Alpeme? 4%
-

3. Hvis du plejer at tage på ferie på andre tidspunkter af året kan du skrive det her:

4. Læser du avis?

Ja 63%
Nej 37% Gå til spm. 131

1. Hvis du skulle stemme til folketingsvalg i morgen, hvilket parti ville du stemme på?

(Sæt kun ét kryds)

Socialdemokratiet	16%
Det radikale venstre	3%
Det konservative folkeparti	2%
Centrumdemokraterne	0%
Socialistisk folkeparti	3%
Dansk folkeparti	20%
Enhedslisten	1%
Venstre	27%
Kristeligt folkeparti	2%
Andre	3%
Skriv: _____	
Jeg ville ikke stemme	20%

Tekst 9: Her kommer nogle spørgsmål om dig og din families baggrund.

2. Bor dine forældre sammen?

(Sæt ét kryds)

Ja	68%
Nej	26%
de flyttede fra hinanden da jeg var <input type="text"/> år gammel	
Det har de aldrig gjort	1%
Det ved jeg ikke	0%
Andet	4%
Du kan skrive det her: _____	

1. Hvis "Ja". Hvilken type institution har du gået i?

(Sæt gerne flere krydser)

- | | |
|--------------------------|-----|
| a. Vuggestue | 30% |
| b. Dagpleje | 45% |
| c. Børnehave | 77% |
| d. Fritidshjem/SFO | 43% |
| e. Fritidsklub | 39% |
| f. Ungdomsklub | 45% |
| g. Andet?: _____ | 1% |

2. Har du søskende?

- | | |
|-----------|--------------------|
| Ja | 95% |
| Nej | 5% Gå til spm. 140 |

3. Hvis "Ja". Hvor mange søskende har du? (Skriv dem på, som du selv betragter som dine brødre og søstre. Også hvis der er tale om halvsøskende).

(Sæt ét kryds)

- | | |
|------------------------------|-----|
| 1 søskende | 41% |
| 2 søskende | 33% |
| 3 søskende | 14% |
| 4 eller flere søskende | 12% |
-

(Hvis dine forældre ikke bor sammen, skal du svare på spørgsmål 133 og 134 ud fra den forældre du har boet mest sammen med).

1. Bor dine forældre i:

(Sæt ét kryds)

Hus	74%
Lejlighed.....	10%
På en gård	12%
Andet.....	1%
Du kan skrive det her: _____	

2. Bor dine forældre til leje eller ejer de deres bolig?:

(Sæt ét kryds)

Til leje.....	14%
Andelsbolig.....	3%
Ejerbolig.....	78%
Andet.....	4%
Du kan skrive det her: _____	

3. Har du i din opvækst

Ja Nej

a. Boet i plejefamilie	3%	97%
b. Været på børnehjem eller lignende institution	3%	97%

4. Har du gået i daginstitution?

Ja	68%	
Nej	32%	Gå til spm. 138

1. Under min opvækst (indtil jeg flyttede hjemmefra) er jeg flyttet:

(Sæt ét kryds)

0 gange.....	42%
1 gang.....	26%
2 gange.....	12%
3 gange.....	7%
4 gange.....	4%
5 eller flere gange.....	9%

2. Det meste af min opvækst har jeg boet:

(Sæt gerne flere krydser)

- a. På landet.....26% Postnummer:
- b. I en lille by med under
1.000 indbyggere.....16% Postnummer:
- c. I en by med 1.000 – 5.000
indbyggere.....22% Postnummer:
- d. I en by med 5.000 – 10.000
indbyggere.....17% Postnummer:
- e. I en større provinsby.....29% Postnummer:
- f. I København.....1% Postnummer:
- g. I udlandet.....4%

Skriv hvilket land: _____

1. Havde I en eller flere af disse ting, der hvor du er vokset op? (Hvis du stadig bor hos dine forældre, så svar ud fra det).

(Sæt gerne flere krydser)

a. 1 bil	56%
b. Flere biler.....	45%
c. 1 computer.....	50%
d. Flere computere	36%
e. Internetforbindelse	59%
f. 1 TV.....	18%
g. Flere TV.....	84%
h. Videoafspiller.....	88%
i. Videokamera	32%
j. DVD.....	47%
k. 1 Stereoanlæg.....	30%
l. Flere stereoanlæg	73%
m. 1 mobiltelefon	17%
n. Flere mobiltelefoner.....	67%
o. Vaskemaskine	96%
p. Tørretumbler.....	80%
q. Opvaskemaskine.....	79%
r. Hest.....	12%
s. Hund.....	62%
t. Kat.....	42%
u. Andre kæledyr	29%

Fortsætter...

Fortsat...

(Sæt gerne flere krydser)

- | | |
|------------------------------|-----|
| a. Swimmingpool..... | 5% |
| b. Campingvogn..... | 28% |
| c. Sommerhus/fritidshus..... | 22% |
| d. Båd..... | 22% |

-
1. **Hvordan vil du selv vurdere jeres økonomi, der hvor du er vokset op?**
(Hvis du stadig bor hos dine forældre, så svar ud fra det).

(Sæt ét kryds)

- | | |
|-------------------|-----|
| Over middel..... | 26% |
| Middel..... | 69% |
| Under middel..... | 4% |

Tekst 10: Her kommer nogle spørgsmål om din mor.

(Hvis du er opvokset med en stedmor, skal du svare ud fra det).

(Har hun flere jobs, skal du svare ud fra det job, hun bruger mest tid på. Hvis hun er arbejdsløs, skal du svare ud fra hvad hendes sidste job var. Det samme gælder, hvis hun er pensionist eller på bistandshjælp).

2. **Hvis du kender hendes stillingsbetegnelse, kan du skrive den her:**

(Eksempelvis: Lærer i skolen, gartner i kommunen, frisør, sekretær i privat virksomhed, mester i lille malerfirma, kassedame i Brugsen, assistent i kommunen, medhjælpende hustru, studerende på pædagogseminarium).

1. Hvor meget arbejder hun?

(Sæt ét kryds)

Fuld tid	65%
Deltid	17%
Hun arbejder ikke mere	7%
Hun har aldrig arbejdet	0%
Hun er medhjælpende hustru	1%
Hun er hjemmegående	3%
Hun er arbejdsløs	2%
Andet	4%
Skriv hvad: _____	

2. Er hun lønmodtager eller selvstændig?

(Sæt ét kryds)

Lønmodtager	84%
Selvstændig uden ansatte	4%
Selvstændig med ansatte	4%
Ved ikke	8%

3. Hvis hun er ansat. Er hun ansat

(Sæt ét kryds)

I det offentlige (fx kommunen)	50%
I det private (fx i en virksomhed)	39%
Ved ikke	11%

1. Har hun ledelsesansvar overfor ansatte?

Ja 34%

Nej 65%

2. Hvis du ved efter hvilket klassetrin hun gik ud af skolen, skriv det her:

(Hvis hun har gået i realen, anfør 1. real = 8. klasse, 2. real = 9. klasse, 3. real = 10. klasse).

Hun gik ud af : klasse

3. Har hun en/flere uddannelse(r) efter skolen?

(Sæt gerne flere krydser)

- a. Hun har ingen uddannelse efter skolen 19%
- b. Erhvervsuddannelse/lærlingeuddannelse 27%
- c. Kort videregående uddannelse (fx datamatiker, korrespondent, politibetjent) 6%
- d. Mellemlang videregående uddannelse (fx lærer, pædagog, sygeplejerske, teknikumingeniør) 22%
- e. Lang videregående uddannelse (fx universitetsuddannelse, civilingeniør, læge) 2%
- f. Ved ikke 27%

Tekst 11: Her kommer nogle spørgsmål om din far/stedfar.

(Har han flere jobs, skal du svare ud fra det job, han bruger mest tid på. Hvis han er arbejdsløs, skal du svare ud fra hvad hans sidste job var. Det samme gælder, hvis han er pensionist eller på bistandshjælp).

4. Hvis du kender hans stillingsbetegnelse, kan du skrive den her:

(Eksempelvis: Lærer i skolen, gartner i kommunen, frisør, sekretær i privat virksomhed, mester i lille malerfirma, pedel i kommunen, landmand på egen gård, chauffør i transportfirma, studerende på pædagogseminarium).

1. Hvor meget arbejder han?

(Sæt ét kryds)

Fuld tid	85%
Deltid.....	2%
Han arbejder ikke mere.....	6%
Han har aldrig arbejdet.....	0%
Han arbejder hjemme	1%
Han er arbejdsløs.....	2%
Andet.....	4%
Skriv hvad: _____	

2. Er han lønmodtager eller selvstændig?

(Sæt ét kryds)

Lønmodtager.....	74%
Selvstændig uden ansatte.....	8%
Selvstændig med ansatte.....	13%
Ved ikke	5%

3. Hvis han er ansat. Er han ansat:

(Sæt ét kryds)

I det offentlige (fx kommunen).....	16%
I det private (fx i en virksomhed).....	55%
Ved ikke	7%

1. Har han ledelses ansvar overfor ansatte?

Ja	47 %
Nej	52 %

2. Hvis du ved efter hvilket klassetrin han gik ud af skolen, skriv det her:

(Hvis han har gået i realen, anfør 1. real = 8. klasse, 2. real = 9. klasse, 3. real = 10. klasse).

Han gik ud af : _____ klasse

3. Har han en/ flere uddannels e(r) efter skolen?

(Sæt gerne flere krydser)

- | | |
|--|------|
| a. Han har ingen uddannelse efter skolen | 15 % |
| b. Erhvervsuddannelse/lærlingeuddannelse | 54 % |
| c. Kort videregående uddannelse (fx datamatiker, korrespondent, politibetjent) | 7 % |
| d. Mellemlang videregående uddannelse (fx lærer, pædagog, sygeplejerske, teknikumingeniør) | 8 % |
| e. Lang videregående uddannelse (fx universitetsuddannelse, civilingeniør, læge) | 6 % |
| f. Ved ikke | 17 % |
-

Tekst 12: Hvor ofte bruger din mor/stedmor tid på følgende aktiviteter?

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Flere gange om ugen	Flere gange om måneden	Sjæld- nere	Aldrig	Ved ikke
1. Tegner, maler laver keramik eller lignende	5%	12%	14%	52%	16%
2. Deltager i foreningsarbejde eller frivilligt arbejde	7%	21%	23%	31%	18%
3. Går og roder i haven eller med at male, tapetsere eller bygge om derhjemme	18%	42%	21%	10%	10%
4. Dyrker en fritidsinteresse	19%	27%	20%	20%	14%
5. Læser skønlitteratur	21%	21%	20%	18%	20%
6. Går i biografen	1%	5%	45%	35%	14%
7. Går i teater	1%	5%	34%	45%	16%
8. Går til koncert	0%	4%	49%	32%	15%
9. Spiser middag med sine venner	3%	38%	38%	8%	13%

Tekst 13: Hvor ofte bruger din far/stedfar tid på følgende aktiviteter?

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Flere gange om ugen	Flere gange om måneden	Sjæld- nere	Aldrig	Ved ikke
10. Tegner, maler laver keramik eller lignende	3%	3%	10%	70%	13%
11. Deltager i foreningsarbejde eller frivilligt arbejde	9%	20%	20%	37%	14%
12. Går og roder i haven eller med at male, tapetsere eller bygge om derhjemme	27%	38%	16%	9%	10%

Fortsætter...

Fortsat...

(Sæt kun ét kryds i hver linie)

	Flere gange om ugen	Flere gange om måneden	Sjæld- nere	Aldrig	Ved ikke
1. Roder med biler eller maskiner	20%	28%	27%	17%	8%
2. Dyrker en fritidsinteresse	20%	24%	17%	27%	12%
3. Læser skønlitteratur	7%	11%	18%	50%	14%
4. Går i biografen	1%	4%	35%	49%	12%
5. Går i teater	0%	4%	25%	58%	12%
6. Går til koncert	0%	4%	39%	45%	12%
7. Spiser middag med sine venner	3%	34%	36%	14%	13%

Tekst 14: De sidste spørgsmål handler om dine forventninger til fremtiden.

Selvom det er svært at spå – især om fremtiden – kan du øve dig her.

I år 2013 tror jeg at:

(Sæt gerne flere krydser)

- Jeg har arbejde inden for mit fag 66%
- Jeg har arbejde, men ikke indenfor mit fag 25%
- Jeg er ansat i en privat virksomhed 45%
- Jeg er offentlig ansat (fx i kommunen) 5%
- Jeg underviser i mit fag 5%
- Jeg har selvstændig virksomhed 26%
- Jeg har taget en anden uddannelse der ligger i forlængelse af mit fag 26%
- Jeg er i gang med en helt anden uddannelse 11%
- Jeg arbejder i udlandet 29%

Fortsætter ...

Fortsat...

(Sæt gerne flere krydser)

- | | | |
|-----|--|-----|
| 1. | Jeg har ikke arbejde og er ikke i gang med en uddannelse | 2% |
| 2. | Jeg bor i et hus | 72% |
| 3. | Jeg bor i en lejlighed | 18% |
| 4. | Jeg bor sammen med min mand/kone/kæreste | 77% |
| 5. | Jeg bor alene..... | 6% |
| 6. | Jeg bor sammen med nogle venner..... | 4% |
| 7. | Jeg har fået barn/børn..... | 50% |
| 8. | Jeg er flyttet til udlandet | 15% |
| 9. | Jeg bor på landet..... | 32% |
| 10. | Jeg bor i byen..... | 47% |
| 11. | Jeg er aktiv i et politisk parti | 3% |
| 12. | Jeg laver frivilligt arbejde i sportsklub eller forening ... | 26% |
| 13. | Jeg er aktiv i fagforeningen | 6% |
| 14. | Jeg bruger megen tid på min fritidsinteresse..... | 48% |
| 15. | Jeg prioriterer arbejdet højere end fritiden | 21% |
| 16. | Jeg prioriterer fritiden højere end arbejdet | 36% |
-
17. **Hvis du har kommentarer til spørgeskemaet eller til undersøgelsen, kan du skrive dem her:**

TAK FOR HJÆLPEN!!!

Bilag 2

Kommentarer til spørgeskemaundersøgelsen

- Skod
- Alt for mange unødvendige spørgsmål som fx musik, film
- Bare ring
- De er spild af tid
- Den er alt for langtrukken
- Den er for lang
- Den er pisselang!!!
- Den føler jeg overhovedet ikke er relevant dette her!
- Den var fandenme lang
- Denne undersøgelse/spørgeskema er vist ikke beregnet til en på min alder og med min erfaring
- Der er for mange af de samme spørgsmål
- Der er mange krydser
- Der er mange spørgsmål, der går igen
- Det er det mest latterlige spørgeskema jeg har udfyldt
- Det er det mest rådne jeg længe har været udsat fo
- Det er et meget plat skema!!! I skal ikke vide alt om mig
- Det er fanme for langt. PS. Nogle spørgsmål virker irrelevante
- Det er hammer svært og skrive hvad ens mor og far læser og laver Det har vi ingen mulighed for at tjekke
- Det er træls
- Det her er noget været lort at sende ud.
- Det rager sku ikke jer hvad min familie laver
- Det var 10-4
- Det var da så lidt
- Det var mange spørgsmål

- Det var så lidt.
- Dette er spild af tid
- Dårlig formuleret! For langt for en frivillig.
For personligt
- For mange spørgsmål
- Fucked uå kedelig og jeg vil ud og lave noget
nu
- Få dig et liv
- God arbejdslyst
- God arbejdslyst!
- Godt formuleret, mange valgmuligheder
- Har du nogle spørgsmål
- Helt fint!
- Husk: Førtidspensionister
- Hva' fanden vil I rode i folks privatliv? PS.
Bare glem at spørge
- Hvad helvede skal I med at vide hele ens pri-
vatliv. Det går lige dybt nok
- Hvad pokker skal i bruge det til?? Min far har
forresten fuldkæg!!
- Hvad skal det dog bruges til, man kan ikke
redde verden alligevel ud over, spille klog og
være reolabe
- Hvis dette skema skal læses af en computer,
hvorfor fanden så bruge papir på det.
- Hvorfor betragter I det som en selvfølge at
min mor ikke roder med biler?
- Hvorfor fanden skal I lave så mange skide
dumme spørgsmål når folk er trætte af det!!!
- Håber I kan bruge den
- I skylder mig 1000 "sort"!!!!
- Ingen
- Ja, nogen forstår jeg ikke!
- Jeg er voksenlærlign, mon ikke det er unglær-
lige- spørgeskemaet er lavet til

- Jeg gider ikke at skrive det her. Jeg kan ikke se, hvad det kommer Jer ved, hvad mine forældre laver
- Jeg kan ikke se hvad i skal bruge oplysning om min forældre til og derfor har jeg ikke besvaret dem
- Jeg kan ikke se hvad oplysningerne om mine forældre skal bruges til
- Jeg kan ikke se hvorfor i vil høre om vores forældre
- Jeg mener ikke at I skal vide hvad mine forældre laver, jeg kan ikke se hvad I skal bruge det til
- Jeg troede, det var et spørgeskema om erhvervsuddannelsen!!!!!!
- Jo, den var alt for lang
- Kim
- Lad vær med at spørge om for mange personlige ting
- Lamt
- Lamt med spørgsmål om ens forældre, tag jer sammen!
- Lamt. Det var lamt
- Latterlig. Hvad kommer det jer ved.....
- Latterligt! Forældre kommer ikke andre ved !! :-)
- Lav aldrig sådan nogle spørgsmål igen. Hader det
- Mange totalt urelevante spørgsmål!
- Mangler spørgsmål omkring uddannelsens værdi for
- den enkelte. Om jeg synes uddannelsen er rigtig formet
- Meget mangelfuldt skema, med meget du ikke kan svare på, gengangere, bl a spg 131 mangler en rubrik "ved ikke"
- Mine forældre døde i henholdsvis 1995 og

2000

- Møjn dø!
- Måske lidt for mange private spørgsmål
- Noget er total plat
- OK
- Personlige spørgsmål, (mor/far) har ingen relevans for min uddannelse
- Ring til mig, hvis du er lækker
- Rådne spørgsmål
- Selv tak og nu skal jeg ud og ryge
- Skide godt
- Skod og urelevant
- Spild af tid
- Spild af tid!!! Burde være anonymt!!!
- Spild af tid, på forhånd tak
- Spild af undervisningstid
- Svært at svare Det danner et meget skævt billede af mig
- Tages ikke højde for at en af forældrene er død
- Temlig personlige spørgsmål ellers godt nok
- Til hvilket formål er spørgeskemaet
- Underligt
- Urellevant
- Ved de spørgsmål der kommer for tæt på, er besvarelsen undladt
- Ved det ikke, flot arbejde
- Ved ikke helt hvad jeg syntes om sådan noget her, syntes det er fint med det faglige, men privat syntes jeg ikke I skal blande jer i
- Vil I ikk nok holde op med at sende sådan noget lort ud til uskyldige mennesker
- Øhh, spild af min tid!!

Bilag 3

Dokumentation, korrespondanceanalyse

HISTOGRAMME DES ?? PREMIERS VALEURS PROPRES

RANG	VALEUR PROPRE	POURCENT.	
		PROPRE	CUMULE
1	0,1647	4,26	4,26
2	0,1510	3,90	8,16
3	0,1422	3,68	11,84
4	0,1317	3,02	14,85
5	0,1051	2,72	17,57
6	0,1017	2,63	20,20
7	0,0952	2,46	22,66
8	0,0941	2,43	25,09
9	0,0904	2,34	27,43
10	0,0868	2,24	29,67
11	0,0849	2,19	31,87
12	0,0840	2,17	34,04
13	0,0808	2,09	36,13
14	0,0794	2,05	38,18
15	0,0787	2,04	40,21
16	0,0768	1,99	42,20
17	0,0755	1,95	44,15
18	0,0732	1,89	46,05
19	0,0713	1,84	47,89
20	0,0709	1,83	49,72
21	0,0690	1,78	51,51
22	0,0688	1,78	53,28
23	0,0667	1,72	55,01
24	0,0661	1,71	56,72
25	0,0644	1,67	58,38
26	0,0622	1,61	59,99
27	0,0617	1,59	61,58
28	0,0600	1,55	63,14
29	0,0598	1,55	64,68
30	0,0583	1,51	66,19
31	0,0570	1,47	67,66
32	0,0567	1,47	69,13
33	0,0560	1,45	70,58
34	0,0551	1,42	72,00
35	0,0545	1,41	73,41
36	0,0519	1,34	74,75
37	0,0508	1,31	76,06
38	0,0502	1,30	77,36
39	0,0498	1,29	78,65
40	0,0480	1,24	79,89
41	0,0466	1,20	81,09
42	0,0460	1,19	82,28
43	0,0444	1,15	83,43
44	0,0442	1,14	84,57
45	0,0428	1,11	85,68
46	0,0414	1,07	86,75
47	0,0407	1,05	87,80
48	0,0404	1,04	88,84
49	0,0395	1,02	89,86
50	0,0383	0,99	90,85
51	0,0369	0,95	91,81
52	0,0358	0,93	92,73
53	0,0352	0,91	93,64
54	0,0343	0,89	94,53
55	0,0319	0,83	95,36
56	0,0306	0,79	96,15
57	0,0273	0,71	96,85
58	0,0261	0,67	97,53
59	0,0228	0,59	98,12
60	0,0206	0,53	98,65
61	0,0175	0,45	99,10
62	0,0159	0,41	99,51
63	0,0121	0,31	99,83
64	0,0067	0,17	100,00
65	0,0000	0,00	100,00
66	0,0000	0,00	100,00
67	0,0000	0,00	100,00
68	0,0000	0,00	100,00
69	0,0000	0,00	100,00
70	0,0000	0,00	100,00
71	0,0000	0,00	100,00
72	0,0000	0,00	100,00
73	0,0000	0,00	100,00
74	0,0000	0,00	100,00
75	0,0000	0,00	100,00
76	0,0000	0,00	100,00
77	0,0000	0,00	100,00

Bilag 4

Kodninger af forældres arbejde og socialklasse.

Generelt for Arbejde og social klasse:

Hvis de har svaret på forældrenes arbejde, kategoriseres de som sådan, selvom de senere svarer at de ikke længere arbejder. Hvis de i stillings-spørgsmålet har angivet af de ikke arbejder/er døde, angives de som ikke i arbejde.

v144. MORARB14: Mors arbejde - 14 kategorier

Kodet direkte efter hvad de selv angiver i v405:

Kategori	Eksempel
Butik, handel, service	Eks. Vicevært, kassedame, Buschauffør, bankassistent, tjener, frisør, mv.
Ledelse/administration	Helt overvejende sundheds/service/omsorgsstillinger indenfor de offentlige: institutionsleder, køkkenleder, administration, mv.
Sygeplejerske	
Social- og sundhedsarbejde	Social- og sundhedshjælper, social- og sundhedsassistent, hjemmehjælper, sygehjælper.
Selvstændig	Selvstændig, butiksejer, restauration, kro, rengøring, mv.
Sekretær	sekretær, skolesekretær, advokatsekretær, lægesekretær, mv.
Rengøring	Rengøringsassistent, rengøringsdame, mv.
Pædagog	Pædagog, Socialpædagog
Anden profession	Socialrådgiver, Laborant, revisor, mv.
Industriarbejde	Fabriksarbejder, slagteriarbejder, lagerarbejder, mv.
Lærer	Skolelærer, mv.
Medhjælpende/hjemmegående	
Kontorarbejde	Kontorassistent, kontordame, bogholder, mv.
Dagpleje	
Ikke i arbejde	Pensioneret, studerende, død, sygemeldt, mv.
Andet/Uoplyst	Uplacerbare som 'medarbejder', 'i banken', 'ssa', 'århus universitet', mv., samt uoplyste.

MORSOC: Mors socialklasse

Indplaceringskriterier: Primært ud fra egne angivelser, suppleret med angivelse af selvstændig/lønarbejder, ledelsesansvar/ikke-ledelsesansvar, og uddannelsesniveau. I tvivlstilfælde har stillingsangivelsen fået prioritet (eks. Kontorassistent og ledelsesansvar = almindelig funktionær, social- og sundhedsassistent og MVU = faglært arbejder), (hjemmegående husmor og selvstændig = ikke i arbejde).

Kategori	Eksempel
Professionerne	Sygeplejerske, Pædagog, Lærer, andre professioner
Funktionærer med ledelse	Institutionsleder, køkkenleder, administrationsledelse
Selvstændige med ansatte	Selvstændig, butiksejer, restauratør, mv.
Selvstændige uden ansatte	Selvstændig, medhjælpende hustru til selvstændige, frisør, mv.
Almindelig funktionær	Sekretær, kontorassistent, kontordame, mv.
Faglært arbejder	Social- og sundhedsassistent (næsten udelukkende), klinikassistent, mv.
Ikke faglært arbejder	Butiksassistent, salgsassistent, køkkenassistent, rengøringsassistent, lagerarbejder, dagplejemor, mv.
Andet	Uklare stillingsangivelser, hvor det ikke hjælper at krydse med ledelse/ej og selvstændig/ej
Ikke i arbejde	Pensioneret, studerende, død, sygemeldt, mv.
Uoplyst	Uoplyst eller Eks. Dronning, fuck - I er latterlige, hun er sød nok, mv.

v151. FARARB11: Fars arbejde - 11 kategorier

Kodet direkte efter hvad de selv angiver i v418:

Kategori	Eksempel
Chauffør	Eks. Eksportchauffør, Buschauffør, lastbilchauffør, mv.
Landmand	Landmand, bonde, mv.
Selvstændig	Selvstændig, direktør, ejendomsmægler, minkavler, mv.
Industriarbejde	Lagerarbejder, slagter, slagteriarbejder, maskinarbejder, mv.
Professioner	Lærer, ingeniør, pædagog, revisor, mv.
Ufaglært industriarbejde	Specialarbejder, arbejdsmand, mv.
Servicearbejde	Sælger, pedel, vicevært, politiassistent, mv.
Håndværker	Tømrer, murer, elektriker, vvs, montør, mv.
Industriarbejde - faglært	Næsten udelukkende smed, plus en del mekanikere
Administration og ledelse	Ledelse indenfor adm. og økonomi, driftsleder, værkfører, bogholder, kontormedarbejder, mv.
Selvstændig håndværker	Tømrermester, VVS-mester, murermester, malermester, mv.
Ikke i arbejde	Pensioneret, død, efterløn, mv.
Andet	Eks. Falck, major, arbejdsleder, vejrobservatør, mv.
Uoplyst	

FARSOC: Fars socialklasse

Indplaceringskriterier som ved mors socialklasse.

Kategori	Eksempel
Professionerne	Lærer, ingeniør, advokat, revisor, andre professioner
Funktionærer med ledelse	Leder, direktør, salgschef, mv.
Selvstændige med ansatte	Landmand, tømrermester, malermester, murermester, selvstændig, direktør, vognmand, ejendomsmægler, minkavler, mv.
Selvstændige uden ansatte	Landmand, tømrermester, ejendomsmægler, blikkenslager, mv.
Almindelig funktionær	Kontormedarbejder, regnskabsassistent, politibetjent, mv.
Faglært arbejder	Smed, tømrer, murer, elektriker, mekaniker, slagteriarbejder, mv.
Ikke faglært arbejder	Chauffør, lagerarbejder, specialarbejder, pedel, sælger, mv.
Andet	Uklare stillingsangivelser, hvor det ikke hjælper at krydse med ledelse/ej og selvstændig/ej
Ikke i arbejde	Pensioneret, død, sygemeldt, mv.
Uoplyst	Uoplyst eller 'Konge', 'han er rigtig sød', mv.

Bilag 5

Grundfagsundervisning i de enkelte erhvervsuddannelser⁸⁴.

Tømrer: Grundfagsundervisningen omfatter ”Stil, form og farve” på grundforløbet. Desuden er følgende grundfag obligatoriske:

Produktudvikling, produktion og service. Faget har til formål, at eleven bliver i stand til at arbejde systematisk med udvikling og fremstilling, bliver i stand til at kunne redegøre for forskellige faktorer indvirkning på produktudvikling, for den teknologiske udvikling og at han blive i stand til selvstændigt at planlægge og gennemføre fremstilling af produkter. Undervisningen strækker sig over 1,0 uge

Materialeforståelse: Faget har til formål at eleven efter undervisning kan omgås sikkerhedsmæssigt forsvarligt med de materialer faget anvende, at han bliver i stand til at søge relevante informationer om materialer og at kunne foretage de rigtige materialevalg. Varighed 0,5 til 2,0 uge.

Virksomhedslære og innovation: Formålet med undervisningen er at eleven får kendskab til og viden om, etablering af selvstændig virksomhed. Desuden omfatter undervisningen elementer af samfundsforståelse, herunder indsigt i dansk erhvervsstruktur mv. Varighed 1,0 til 3,0 uge.

Klejnsmed: Som for tømrereleverne skal smedeeleverne undervises i materialeforståelse og produktudvikling, produktion og service.

VVS-uddannelserne: Disse elever skal også have undervisning i Produktudvikling, produktion og service, dog kun af 0,5 ugers varighed og i Virksomhedslære og innovation af 2,0 ugers varighed. For VVS-montør dog niveau F af 1,0 ugers varighed. Desuden skal eleverne have undervisning i:

Arbejds miljø. Varighed 1,0 uge. Undervisningen har som formål, at eleven gennem at opnå forståelse for - bliver i stand til at skabe det bedst mulige arbejdsmiljø og at forebygge arbejdsbetingede lidelser og ulykker, eksempelvis gennem at lære hensigtsmæssige arbejdsstillinger og - bevægelser. Videre skal han opnå viden om fysisk-, kemisk-biologisk og psykosocialt arbejdsmiljø. Undervisningen kan suppleres med en uge, hvor arbejdet frem for alene at tage sigte på de praktiske elementer af arbejds-

⁸⁴ Afsnittet bygger på bekendtgørelsen om grundfag i erhvervsuddannelserne (Undervisningsministeriet 2001), samt på bekendtgørelserne om de respektive fag Undervisningsministeriet 2000b, 2001b, 2001c, 2004b, 2004c.)

miljøet, inddrager redegørelser, beskrivelser og fremstillinger. Undervisningen er målrettet det konkrete arbejdsmiljø. Desuden undervises der i APV; arbejdspladsvurderinger. Der knytter sig ingen eksamen eller prøve til faget.

Informationsteknologi: Niveau F, varighed 2,0 uge. Undervisningen tager sigte på, at eleven bliver i stand til at arbejde selvstændigt med forskellige dimensioner af informationsteknologien, som regneark, tekstbehandling, internet, e-mail mv. Undervisningen skal tilrettelægges anvendelsesorienteret. Den tekniske skole skal vælge mindst to af følgende områder, der skal indgå i undervisningen: Databaser, grafisk databehandling, teknisk og administrativ beregning, ”datamatunderstøttet”⁸⁵ konstruktion, processtyring eller programmering. Der skal udarbejdes en skriftlig opgave, med et omfang svarende til 16 timers elevarbejde. Der er ikke eksamen i faget, men afleverede opgaver skal indgå i en samlet bedømmelse af eleven.

Miljø: Niveau F, varighed 2,0 uger. Undervisningen har til formål at eleven opnår forståelse for betydningerne af miljømæssig tankegang, begreber og metoder i erhverv og dagligdag og i et samfundsmæssigt perspektiv. Konkret skal eleven kunne redegøre for økologiske tankegange mv. i forbindelse med stof- og energikredsløb, samt kunne anvende miljømæssige begreber og metoder i belystningen af de miljømæssige konsekvenser af produktion og teknologi, være opmærksom på ressourceforbrug – og udnyttelse og blive i stand til at bidrage til ”bestræbelserne på at mindske produktions og husholdningernes skadelige påvirkning af det ydre miljø. Undervisningen skal tilrettelægges med et praktisk udgangspunkt, eksempelvis en virksomhed eller lign, og der skal inddrages elementer af miljøstyring, miljømærkning og elementer fra den aktuelle miljødebat. Der er ingen eksamen i faget.

For **mediografikernes** vedkommende omfatter grundfagsundervisningen:

Design: Niveau E. Varighed 2,0 uger. Undervisningen har til formål at eleven bliver i stand til at beskrive, analysere og vurdere design i relation til individuelle og kollektive brugersynspunkter, herunder at udvikle elevens kendskab til designprocesser, deres teknologiske og kulturelle afhængighed og indflydelse på miljøet. Følgende områder indgår i undervisningen: Industrielle- og håndværksbaserede produkter og grafisk kommunikation. Un-

⁸⁵ På moderne dansk betyder det formentlig ”IT-understøttet”.

dervisningen er delt i de to moduler, hvor det ene omhandler design historie fra 1870 og frem, opfattelser og teorier om design. Andet modul udgøres af et valgfrit tema, der vælges så det tilgodeser fagets elementer. Der må indgå praktisk arbejde, visualisering og formgivning. Eksamen foregår ved lodtrækning af ektemporalt materiale. Der er 20 minutters forberedelse og 20 minutters eksamination. Karakteren fastsættes efter 13-skalaen.

Reklame: Varighed 1,0 uge. Undervisningen har til formål, at eleven gennem at arbejde med reklame og markedsføring, butiksreklame, udformning af reklame og forbrugerbeskyttelse opnår kendskab til reklamens betydning i markedsføringen, kendskab til reklamer i forskellige medier, herunder at kunne udarbejde indhold til udvalgte målgrupper mv. der er ikke eksamen i faget ved 1 uges varighed. Det kan suppleres til 2,5 ugers varighed med efterfølgende mundtlig eksamen i ektemporalt materiale.

Salg og service: Niveau D. Varighed 3,0 uge. undervisningens overordnede formål er at eleven bliver i stand til at redegøre slags- og servicesektorenes historiske udvikling, herunder redegøre for forbrugsmønstre, konkurrencemønstre, salgsfremmende foranstaltninger og praktiske metoder til styring af lager, salg og indkøb. Desuden omfatter undervisningen markedsanalyse og målgruppeorientering mv. Undervisningen omfatter udarbejdelse af et projekt, der skal udmøntes i en rapport på maksimalt 15 A4⁸⁶. Der er mulighed for gruppeorganisering. Eksamen af 25 minutters varighed er mundtlig og har udgangspunkt i projektrapporten. Der gives individuel karakter efter 13-skalaen.

Datafagteknikere og IT-supportere skal have undervisning i grundfagene:

Informationsteknologi: Niveau E for IT-supportere svarende til 4,0 uge, Niveau D for datafagteknikere svarende til 6,0 uger. Formålet med undervisningen er, at eleven bliver i stand til selv at kunne anvende IKT i løsning af virksomhedsrelaterede og informationsteknologiske problemstillinger, får udviklet praktisk kendskab til multimediepræsentation og at han bliver i stand til at formidle problemformulering og løsninger af IKT-relaterede problemstillinger, skriftligt, mundtligt og elektronisk. Desuden skal eleven blive i stand til at foretage udskiftninger af komponenter i en

⁸⁶ Det eneste sted i bekendtgørelsen, der eksplicit er krav til omfanget af selve rapporten. Andre steder vedrører kravet alene den tid der skal anvendes til projektet.

computer. Undervisningen tilrettelægges så eleverne arbejder med et praktisk udgangspunkt. For datafagtekniker elever gælder desuden, at de skal blive i stand til at installere og brugertilpasse IKT, at de kan vurdere individuelle konsekvenser af informationsteknologiske løsninger, at de kan anvende fagterminologi og at de får indsigt i netværksløsninger. Både datafagtekniker elever og IT-supporterne elever udarbejder to projektrapporter med udgangspunkt i en relevant problemstilling. Hver rapport skal have et omfang svarende til 8 timers arbejde. En af rapporterne danner udgangspunkt for mundtlig eksamen af 30 minutters varighed. Der gives karakter efter 13-skalaen.