

Travle halvgamle mænd i uddannelsessamfundet

en undersøgelse af nogle 40-60-årige mænds motivation og barrierer i forhold til voksenuddannelse

Christensen, Lillian; Dupont, Søren; Gale, Tricia; Hansen, Leif Emil

Publication date:
1998

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Christensen, L., Dupont, S., Gale, T., & Hansen, L. E. (1998). *Travle halvgamle mænd i uddannelsessamfundet: en undersøgelse af nogle 40-60-årige mænds motivation og barrierer i forhold til voksenuddannelse*. Roskilde Universitet.

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@ruc.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

“Travle, halvgamle mænd i uddannelsessamfundet”

**En undersøgelse af nogle 40-60-årige mænds
motivation og barrierer
i forhold til deltagelse i voksenuddannelse**

Roskilde Universitetscenter
Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen
juni 1997

Lillian Christensen
Søren Dupont
Tricia Gale
Leif Hansen

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	5
Problemformulering, metode og dataindsamling	7
Problemformulering.....	7
Metode og dataindsamling	9
Tidligere undersøgelser	13
Ufaglærte og kortuddannede - en sammensat gruppe.....	15
Motivation eller negativ indstilling til uddannelse.....	17
Samfundsmæssig baggrund.....	21
Industrikulturens afvikling?	21
Sociologi og usamtidighed	23
Sociologi og kultursammenstød	24
Fra håndværk til almenkvalificering.....	26
Ekskurs: Om dannelse	29
Dannelsesbegrebets nye aktualitet og nye indhold.....	31
Nogle teser.....	32
Definitionsomrids	33
Dannelse - kvalifikationer - fællesskaber.....	34
Kvalifikationshaglbøssen.....	36
Industrikultur og mandeidentitet?	39
Mandeidentitet i det højmoderne.....	41
Spørgeskemaundersøgelsens resultater	44
Konklusion på spørgeskemaundersøgelsen	58
Interviewundersøgelsens resultater	63
Indledning	63
Karl - en vognmand.....	64
Arne - en SiD'er	71
Klaus - en HK'er	78
Teknologien, uddannelse og mændene.....	85
Arbejderkulturelle barrierer.....	90

Uddannelse som modpol til mændenes livsform.....	95
Ydre barrierer	99
Systemiske barrierer	101
Konklusion	102
Den gode praksis.....	105
Indledning	105
Om Åboulevardens Daghøjskole	106
Intentioner og struktur	107
Pædagogikken i	110
Barrierer generelt og specifikke barrierer i forløbet	113
Kursets resultat	115
Deltagerne - hvad siger de?	116
Om Havneskolen	122
Intentioner og struktur	122
Pædagogik og barrierer	124
Barrierer og deltagernes erfaringer	128
Eksamen på Havneskolen	131
Deltagerne: hvad siger de?	132
Om mand nr. 1	133
Om mand nr. 2	135
God praksis	139
Samlet konklusion og anbefalinger	142
Profil af en arbejdsløs fra målgruppen	142
Profil af vores vognmand	144
Profil af vores HK'er	146
Profil af vores SiD'er	148
Referencer	151

Indledning

Undervisningsministeriet har ønsket at gennemføre en undersøgelse af barrierer for deltagelse i voksenuddannelse. Undersøgelsen skal ses i lyset af, at det er regeringens politik at styrke voksenuddannelsesområdet; desuden ønsker regeringen, at indsatsen i særlig grad skal inddrage de kortuddannede.

Imidlertid kan det konstateres, at de kortuddannede fortsat er den gruppe, der modtager mindst voksenuddannelse. F.eks. er antallet af kortuddannede mænd, der deltager i almen voksenuddannelse, relativt begrænset - ligesom kun få procent af målgruppen indtil nu har benyttet sig af VUS-ordningen.

Undervisningsministeriet har derfor aftalt med Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, at der gennemføres en undersøgelse, som identificerer og belyser de barrierer, som vanskeliggør eller forhindrer især kortuddannede, 40-60-årige mænd i at deltage i voksenuddannelse i større omfang. Endvidere skal undersøgelsen udformes således, at der kan stilles forslag til, hvorledes de enkelte barrierer kan overvindes inden for de eksisterende rammer.

Med denne rapport fremlægger vi resultaterne af det undersøgelsesprojekt, som vi har gennemført i henhold til ovennævnte aftale med Undervisningsministeriet.

Undersøgelsen er i hovedsagen baseret på udsagn fra målgruppen selv: lidt ældre, kortuddannede mænd. Det har ikke været en nem opgave at udføre, idet vi jo har skullet spørge nogle mennesker om noget, som de pr. definition har et temmelig fremmed forhold til. Vi ser det dog som den rigtigste og mest anstændige måde at foretage en sådan undersøgelse på; efter vores opfattelse mere end ophæver de demokratiske gevinster de metodiske vanskeligheder.

Vi vil derfor gerne takke alle de mennesker, som har afsat tid til at tale med os, udfylde spørgeskemaer og lade sig interviewe. Vi vil også gerne takke Danske Vognmænd, Specialarbejderforbundet i Danmark og HK-Forbundet, som hjalp os

med adresser på de mange medlemmer, vi har været i forbindelse med. Forhåbentlig kan resultaterne af de fælles anstrengelser føre til nye erkendelser om udfordringerne til voksenuddannelserne -erkendelser, som kan komme såvel den enkelte som samfundet til gode.

Endelig vil vi gerne takke ministeriet for godt samarbejde, samt kolleger i Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen på RUC for gode råd undervejs. En særlig tak til cand.mag. John Jensen, som har varetaget den statistiske bearbejdning af materialet.

Projektet er gennemført af specialestuderende Lillian Christensen og Tricia Gale samt forskningslektorerne Søren Dupont og Leif Hansen. De to sidstnævnte har ansvaret for projektets gennemførelse og rapportens udformning.

RUC, juni 1997

Lillian Christensen
Søren Dupont
Tricia Gale
Leif Hansen

Problemformulering, metode og dataindsamling

Problemformulering

I forlængelse af "**Rapport fra udvalget om voksen- og efteruddannelse**", Finansministeriet, juni 1994, Undervisningsministeriets notat om "**Identifikation af barrierer for deltagelse i voksenuddannelse**" (juni 1995) og en række andre undersøgelser og erfaringer kunne det konstateres, at der i forbindelse med de politiske tanker om en styrkelse af voksen- og efteruddannelserne, herunder en særlig opmærksomhed på de kortest uddannede, kunne være behov for en *systematisk belysning* af især lidt ældre, *kortuddannede mænds* forhold til og syn på deltagelse i (almen) voksenundervisning, efteruddannelse og folkeoplysning. Vi har derfor i dette projekt forsøgt at belyse problemstillingerne under arbejdstitlen:

"En undersøgelse af og forslag til overskridelse af barrierer i voksenuddannelsessystemet med særlig interesse for gruppen af ufaglærte mænd i alderen 40-60 år."

Projektets formål og hensigt er således at undersøge og belyse barrierer i relation til voksenuddannelsessystemet med særlig fokus på gruppen af ufaglærte og kortuddannede mænd i alderen 40-60 år. Undersøgelsen opregner og diskuterer forskellige voksenpædagogiske initiativer, som kan medvirke til at overvinde barriererne i det kendte voksenuddannelsessystem.

Undersøgelsen har en primær målgruppe: *ufaglærte og kortuddannede mænd i alderen ca. 40-60 år*. Målgruppen er valgt af især 2 grunde:

- den er i særlig høj grad fraværende i den almene voksenuddannelse, og
- den er undersøgelsesmæssigt og forskningsmæssigt underbelyst.

Projektet rummer:

- a) en *undersøgelsesdel*, som består af såvel en kvantitativ som en kvalitativ del. Der indledes med teoretisk refleksion over forhold i det aktuelle samfund, som kan være med til at forklare og belyse uddannelsessystemers, grupper og personers barrierer i forhold til hinanden. Et udpluk af hidtidige såvel teoretiske som empiriske studier præsenteres. Herefter følger en spørgeskemabaseret del, som bl.a. danner indgangsvinkel til en række interviews, og
- b) en *forlagsdel*, hvor der med udgangspunkt i undersøgelsen diskuteres muligheder for at ændre den aktuelle uddannelsessituation for målgruppen.

Undersøgelsen sigter mod at belyse de væsentligste problemstillinger vedrørende den omhandlede målgruppes barrierer for deltagelse. Barriererne kan være såvel kulturelle som psykologiske, men også økonomiske, praktisk/organisatoriske som informationsmæssige forhold kan have betydning.

Vi har spurgt til målgruppens alder, skole- og erhvervsuddannelse samt oplevelse af skolegang, herunder forhold til fag, lærere og kammerater. En linie i problemstillingen har været en formodning om (som også er hyppigt omtalt i litteraturen), at erfaringer med uddannelse tidligere i livet kan spille en rolle for den senere opfattelse af og forhold til deltagelse i voksenuddannelse.

Et andet spor i problemstillingen har været spørgsmålet om den sociale og miljømæssige arv på uddannelsesområdet. Vi har derfor spurgt til forældres og partners uddannelsesbaggrund samt forældres holdning til respondentens skolegang, da han var barn/ung. For at kunne få en antydning af, hvilken rolle hverdagskulturen evt. spiller for målgruppens forhold til uddannelse, har vi spurgt til respondenternes fritidsanvendelse?

Et tredje spor handler om, hvorvidt aktuelle forhold på arbejdsmarkedet - og den enkeltes erfaringer heraf - spiller en rolle for uddannelsesinteressen. Vi har derfor spurgt til, hvilken slags arbejdsplads man aktuelt arbejder på; hvor mange arbejdspladser man har haft gennem de senere år; om man har været ramt af arbejdsløshed; hvad man lægger vægt på ved forholdene på en arbejdsplads?

Endelig har vi så undersøgt respondenternes forhold til uddannelse: er de interesserede i at deltage; har de allerede deltaget; hvorfor - og i hvilken slags voksenuddannelse - er de evt. interesserede i at deltage; hvilke barrierer de er stødt på i forbindelse med mulig uddannelsesdeltagelse, samt endelig: hvad skulle evt. laves om/forbedres, for at man i højere grad ville og kunne deltage i voksenuddannelse?

Anbefalingerne vedrører de dele af undersøgelsens resultater, som kan gøres til genstand for uddannelsespolitisk handling. Vi forsøger her at formulere mulige initiativer, som efter vores skøn naturligt udspringer af undersøgelsen, og som samtidig respekterer det værdigrundlag, som den nuværende voksenuddannelsespolitik hviler på: at de kortest uddannede skal prioriteres, og at initiativerne skal udformes i demokratisk respekt for de behov og forudsætninger, som målgruppen reelt har - og selv giver udtryk for.

Metode og dataindsamling

a) Vi har først foretaget en *litteraturgennemgang*, som danner baggrund for en fremstilling af eksisterende viden med relation til de rejste problemstillinger. Hovedvægten ligger på dansk materiale, men også udenlandske erfaringer er i et vist omfang inddraget.

Indledningsvist har vi i kort form redegjort for det *teoretiske* grundsyn, som undersøgelsen bygger på, nemlig de kultur- og samfundsanalytiske positioner, der omhandler vores aktuelle samfunds karakter af overgangssamfund mellem industri- og informationskultur - med de konsekvenser, dette har for 'den livslange uddannelses' rolle i hverdagslivet for den omhandlede målgruppe.

Vi har dernæst gennemarbejdet *undersøgelser*, som på forskellig vis belyser målgruppens forhold til uddannelse, for på den måde bl.a. at få rejst relevante spørgsmål i vores egen dataindsamling. Vi har herunder inddraget særkørsler af eksisterende statistisk materiale, f.eks. af evalueringer af VUS-forløb, som tidligere er gennemført i vores eget forskningsmiljø, og hvor der foreligger materiale omhandlende ca. 250 ufaglærte og kortuddannede mænd.

b) Vi har endvidere gennemført en selvstændig *postspørgeskemaundersøgelse* af udvalgte populationer, som vi har skønnet typiske for målgruppen (kortuddannede, 40-60-årige mænd). Vi har udsendt spørgeskema til 2.400 respondenter, som er udvalgt statistisk tilfældigt. Det drejer sig om 800 selvstændige vognmænd, medlemmer af Danske Vognmænd; 800 lønmodtagere, medlemmer af SiD, og endelig 800 andre lønmodtagere, medlemmer af HK-Handel.

Vi har i alt - efter én rykker - modtaget 1.071 spørgeskemaer retur, hvilket giver en svarprocent på ca. 45. For især de selvstændige vognmænds vedkommende var det ikke muligt for os i udtrækket kun at nå de 40-60-årige, hvorfor vi siden har rensset materialet for respondenter uden for denne aldersgruppe.

De returnerede spørgeskemaer har været forskelligt udfyldt. Det fremgår af tabelbilagene til denne rapport, hvor stort et antal manglende besvarelser der har været til hvert enkelt spørgsmål. Tallene dækker bl.a. over, at ca. 40 returnerede spørgeskemaer i hovedsagen var ubesvarede - bortset fra, at der var angivet enkelte kommentarer, som vi gennemgår i analysen af materialet.

Der har, især blandt medlemmerne af SiD, været et for os overraskende stort antal indvandrere - af 1. generation, må vi antage - blandt de udtrukne (vi har kun haft navneoplysningerne at vurdere dette ud fra). Da vi ikke har spurgt til etnisk baggrund ved vi ikke, hvor stor en procentdel af indvandrerne, der har besvaret spørgeskemaet. Men det er givetvis få: dels retter skemaet sig først og fremmest mod danske skole- og uddannelseserfaringer m.v.; dels har vi fået et antal henvendelser, ca. 10, fra indvandreres børn, som har forklaret, at deres far ikke følte sig i stand til at besvare spørgeskemaet; dertil kommer enkelte, som via deres fagforening har meddelt noget tilsvarende. Vores undersøgelse siger derfor ikke noget brugbart om dette givetvis ganske store udsnit af målgruppen; men det er oplagt, at problemstillingen påkalder sig særsomt interesse, når de uddannelsespolitiske visioner om livslang uddannelse og uddannelse til alle skal realiseres. Blot har vi fundet problemstillingen for kompleks og for speciel til at vi kunne foretage en rimelig belysning i denne sammenhæng.

Spørgeskemaet er optrykt i bilagsdelen til rapporten som Bilag 1. Respondenternes afsluttende kommentarer i spørgeskemaundersøgelsen er optrykt som Bilag 2. Frekvenskørsler i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen er optrykt som Bilag 4 og 5.

På grund af de relativt lave svarprocenter har vi gennemført en såkaldt *bortfaldsanalyse*: vi har lavet et tilfældigt udtræk på ca. 500 personer blandt dem, der ikke har besvaret det udsendte spørgeskema. Udtrækket er vejet således, at de tre delmålgrupper er repræsenteret omvendt proportionalt i forhold til den oprindelige svarprocent (dog er indvandrerne, i konsekvens af ovennævnte, ikke taget med). Vi har derefter været i telefonisk kontakt med 248 personer, hvoraf 172 (svarende til ca. 70 %) har svaret på udvalgte, centrale spørgsmål fra det oprindelige spørgeskema. Der er ikke forskelle mellem den oprindelige undersøgelse og bortfaldsundersøgelsen, som underminerer resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen. Aldersmæssigt er deltagerne i bortfaldsanalysen en anelse ældre end i den oprindelige undersøgelse (gennemsnitsalder 50 år mod 49 år; 47 % mellem 40 og 49 år mod 55 %; 53 % mellem 50 og 60 år mod 45%). Deltagerne i bortfaldsanalysen har en anelse svagere uddannelsesbaggrund, både skolemæssigt og erhvervsmæssigt, end deltagerne i den oprindelige undersøgelse; arbejdspladsforholdene er ensartet for de to grupper, og dem, som angiver, at de er interesserede i uddannelse, prioriterer de samme typer af voksenuddannelse. Den væsentligste korrektion i forhold til den oprindelige svarmængde synes at være, at der er betydeligt flere i bortfaldsanalysen, som siger nej til at være interesserede i at deltage i voksenuddannelse (62 % mod 40 %). Begrundelserne er først og fremmest, at de ikke har lyst og tid, og at de synes, de er blevet for gamle. Forskellene passer godt med resultaterne af spørgeskemaundersøgelsens krydskørsler: det er især de ældste med den kortestvarende uddannelse, som ikke er interesseret i uddannelse; og mange af disse er altså så lidt interesserede, at de i stort omfang ikke har ønsket at deltage i vores undersøgelse. Dette må naturligvis tages med i betragtning, når man læser spørgeskemaundersøgelsens resultater. Essensen er, at kortuddannede, 40-60-årige mænds uddannelsesinteresse efter al sandsynlighed er noget mindre, end vores tal afspejler. Med disse forbehold betragter vi spørgeskemaundersøgelsens samlede resultater som pålidelige, til trods for de oprindelige, relativt lave svarprocenter.

Spørgeguiden til bortfaldsanalysen er optrykt i Bilagsdelen til rapporten som Bilag 3.

c) Dernæst har vi *interviewet* 11 af de personer, som har indgået i spørgeskemaundersøgelsen. Personerne havde selv angivet i deres besvarelse af spørgeskemaet, at de var interesserede i at blive kontaktet med henblik på en uddybning af deres svar i spørgeskemaet. Interviewpersonerne blev udvalgt

således, at de dækkede så bredt som muligt med hensyn til alder, beskæftigelse, geografi og lign. - og naturligvis fordelt således, at såvel uddannelsesinteresserede som ikke -interesserede var repræsenteret. Interviewene blev gennemført enten i deltagernes hjem eller på deres arbejdsplads, og de formede sig som en semistruktureret samtale mellem interviewerne og interviewpersonen med udgangspunkt i en interviewguide.

Interviewguiden er optrykt i Bilagsdelen til rapporten som Bilag 6.

d) Endelig har vi besøgt to projekter og uddannelsesinstitutioner, som vi ser som eksempler på '*god praksis*' med hensyn til at udvikle, udbyde og gennemføre uddannelsesforløb for den her omhandlede målgruppe. Vi har interviewet deltagere, undervisere og ledere i de to miljøer for med baggrund heri at udlede og identificere evt. særlige kendetegn, som betinger, at de pågældende aktiviteter er velegnede i forhold til den undersøgte målgruppes forudsætninger, behov og ønsker. Resultaterne af denne belysning af '*god praksis*' generaliseres sammen med de øvrige delanalyser til anbefalinger vedrørende en fremtidig indretning af uddannelses tilbud til målgruppen.

De spørgeguides, som har ligget til grund for belysningen af '*god praksis*', er trykt som Bilag 7, 8 og 9.

Tidligere undersøgelser

Den manglende deltagelse i voksen- og efteruddannelse blandt den mindst uddannede del af befolkningen har gennem de seneste år dannet basis for en række undersøgelser. Undersøgelsernes fokus har været et forsøg på at afdække, hvad der har ligget til hinder for den manglende deltagelse.

Det kan måske undre, at undersøgelserne kommer frem til forskellige resultater. Sat på spidsen konkluderes der i nogle rapporter, at de ufaglærte og kortuddannede ikke er motiverede for uddannelse, hvorimod andre rapporter er nået frem til, at gruppen er meget motiveret for uddannelse, og at barriererne for deltagelse befinder sig på et andet niveau.

De undersøgelser, som konkluderer, at størstedelen af de ufaglærte og kortuddannede er fremmede overfor uddannelse, henviser til, at den manglende deltagelse skyldes grundlæggende holdninger som;

"jeg har ikke har brug for undervisning" og

"jeg får tilstrækkeligt ud af livet uden".

(Wahlgren, Bjarne: De uddannelsesfremmede.

Pg. 80-81. København. 1986

og Royster, Kate: Uddannelsesbarrierer.

Del 2. Pg. 13. Roskilde. 1981)

Gruppen føler sig ikke omfattet af uddannelsesbølgen. Det tydeliggøres bl.a. ved, at langt størstedelen understøtter idéen om, at der *principielt* skal være mulighed for at voksne kan uddanne sig livet igennem, men *personligt* er der ikke noget ønske herom.

Med udgangspunkt i forståelsen af de ufaglærte og kortuddannede som værende meget fjerne og fremmede i forhold til uddannelse, har der gennem en årrække været gennemført forskellige forsøgs- og udviklingsarbejder, som har skullet bidrage til at mindske barriererne. VUS var i starten et sådant tiltag.

Det må pointeres, at et sådant arbejde er en ressourcekrævende affære, både økonomisk og arbejdsmæssigt, men resultaterne har været yderst positive.

I andre senere undersøgelser bliver det derimod konkluderet, at en væsentlig del af de ufaglærte og kortuddannede ønsker uddannelse, og dermed også er motiverede for uddannelse. (Se hertil: Bilfeldt, Annette m.fl.: Et bedre arbejdsliv. RUC. 1996 og Hjeremov, Birgit m.fl.: "Hva' vil de ha'? Hva' ka' de? København.1991.)

Bevæggrundene for motivationen er bl.a. muligheden for at kunne udvikle sig, at komme væk fra den daglige trummerum, at møde nye mennesker m.m.. Uddannelsesmotivationen er ikke, som tidligere undersøgelser har vist, udelukkende i forhold til erhvervsrettede kurser, men indbefatter også ønsker om almene fag såsom dansk, fremmedsprog og psykologi m.m..

Interessen for de almene fag begrundes med, at der er sket store forandringer i samfundet, som har fået dybtgående indflydelse på måden hvorpå, vi lever vores liv, eksempelvis kan nævnes ændringerne i arbejdsorganiseringen; fra tidligere tayloristiske produktionsforhold til i dag hvor mange virksomheder er sporet ind på selvfungerende grupper. Fra fordisme til post-fordisme kunne man også sige.

Hjælpen til at forstå og tackle de ændrede livsomstændigheder kan bl.a. hentes i den almene undervisning.

Undersøgelserne kommer altså frem til forskellige konklusioner m.h.t. de ufaglærte og kortuddannedes motivation i forhold til voksen- og efteruddannelse. Det får konsekvenser for hvilke forhold, der fremstilles som hindrende for en faktisk deltagelse i uddannelses- og efteruddannelsesforløb.

I de rapporter, som karakteriserer gruppen som *umotiverede*, lægges der primært vægt på personlige barrierer, dvs. at personen qua sine negative forestillinger om uddannelse, og hvad den kan føre til, selv afskærer sig fra at deltage. Der er altså tale om en række subjektive barrierer.

I de rapporter, som konkluderer, at gruppen af ufaglærte og kortuddannede er *meget motiverede* for uddannelse, har begrænsningerne mere ydre karakter eksempelvis i form af virksomhedens modvilje mod at sende gruppen på efteruddannelse, manglende information om efteruddannelse, manglende viden om mulighederne for godtgørelse, utilstrækkelige kursustilbud m.m.

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan det kan gå til at forskellige undersøgelser kommer frem til så forskellige resultater?

En forklaring kan være, at undersøgelserne repræsenterer forskellige grupper af ufaglærte og kortuddannede, der - som følge af deres forskellige livssituationer - har det forskelligt med uddannelse. Det er f.eks. på ingen måde ligegyldigt, hvilken alder

målgruppen for undersøgelserne har, ligesom de har stor betydning, hvilket arbejde de ufaglærte er beskæftiget med.

Det spiller også en rolle hvor gamle undersøgelserne er.

En anden forklaring er, at en række metodiske valg har betydning for undersøgelsernes udfald eksempelvis undersøgelsens mål, spørgsmålsudformningen, vægtning af resultater m.m.

Sagt på en anden måde: Valget af en bestemt videnskabelig metode får indflydelse på udfaldet af undersøgelsen. Nogle undersøgelser har eksempelvis informeret om uddannelse før selve interviewene, hvilket formentlig har haft en positiv effekt på de efterfølgende svar.

En tredje forklaringsfaktor kan være, at den større åbenhed overfor uddannelse i de nyere rapporter, kan være forårsaget af, at uddannelsessamfundet generelt er slået igennem i gruppens bevidsthed.

Ufaglærte og kortuddannede - en sammensat gruppe

Kortuddannede ufaglærte i denne rapport er sidestillet med VUS-undersøgelsens definition af kortuddannede, dvs. 7-8 års skolegang, kombineret evt. med 4 års erhvervsuddannelse, 9 års skolegang, kombineret med op til 2 års erhvervsuddannelse eller 10 års skolegang og evt. under 1 års erhvervsuddannelse. Hertil skal anføres, at en erhvervsuddannelse kan være forældet, hvis den ikke er blevet brugt i mange år.

De tidligere anførte undersøgelser forskellige resultater kan skabe forvirring i forhold til forståelsen af de ufaglærte og kortuddannedes motivation for uddannelse, eller mangel på samme. Uanset undersøgelsernes konklusioner m.h.t. gruppens motivation, forekommer der tre hovedgrupper i det underliggende materiale.

Disse tre hovedgrupper repræsenterer hver især et forskelligt forhold til uddannelse:

- 1. Gruppen, der ønsker at deltage i efteruddannelse, og som gør det*
- 2. Gruppen, der udtrykker, at de gerne vil deltage i efteruddannelse, men som ikke gør det*
- 3. Gruppen, der ikke ønsker at deltage i efteruddannelse, og som ikke gør det*

Maler vi med bred pensel, kan man sige, at *gruppe 1* har en overvægt af yngre kvinder, som befinder sig aldersmæssigt mellem 20-29 år. Det er dog sådan, at kvinder i alle aldersgrupper generelt uddanner sig mere end mænd. I forhold til almen uddannelse har kvinderne sat sig i langt den tungeste ende af vægtskålen, og hvis der forekommer mandlig deltagelse, er det primært yngre mænd.

En forklaring på, hvorfor specielt mænd ikke deltager i almen uddannelse er svær at finde i de forskellige undersøgelser. Det råder vi bod på med denne rapport.

Gruppe 2 udgør en stor og broget mellemgruppe, hvor alle grupper er repræsenterede. Det er denne gruppe, der historisk set er blevet større. Selvom man i dag kan konstatere en større åbning overfor uddannelse på det bevidsthedsmæssige plan, så har det ikke ført til faktisk handlen.

Groft sagt står man politisk med samme overordnede problemstilling, men indholdet har ændret karakter.

Gruppe 3 har en tydelig overvægt af midaldrende mænd fra omkring 40 år og opefter. De er meget lidt motiverede for uddannelse. Selv i tilfælde af ledighed orienterer de sig ikke mod uddannelse, hvilket kan skyldes, at de i mange år har været kernearbejdere, dvs. haft stabil tilknytning til en eller få virksomheder, og har derfor erfaring for, at komme i arbejde igen efter kortere perioder med ledighed.

Det gælder, at man ikke kan definere gruppen af ufaglærte og kortuddannede, som en samlet homogen gruppe, der enten er motiveret eller umotiveret for at deltage i uddannelse.

Selvom fakta er, at de ufaglærte og kortuddannede som gruppe ikke deltager i uddannelsesforanstaltninger i det politisk ønskede omfang, så er det vigtigt ikke at lave generelle slutninger, der indbefatter hele gruppen.

At forskellige undersøgelser beskæftiger sig med forskellige grupper af ufaglærte og kortuddannede, er i sig selv ikke et problem, men kan derimod bidrage til en belysning af dele af gruppen. Problemet eksisterer kun i det øjeblik, at man - ud fra en enkelt undersøgelse - konkluderer på hele gruppens vegne, at "sådan er gruppen af ufaglærte og kortuddannede".

Gruppen må altså forstås som en nuanceret gruppe med forskellig motivation i forhold til uddannelse, eksempelvis har yngre familier problemer med at få f.eks. arbejde, uddannelse, familieliv og økonomi til at hænge sammen, de selvstændige

har vanskeligheder ved at skulle forlade deres arbejde pga. manglende erstatningsarbejdskraft og økonomi og så videre.

Motivation eller negativ indstilling til uddannelse

At undersøgelserne i deres udgangspunkt er forskellige m.h.t. fokus, målgruppe og metode får ikke kun indflydelse på klarlæggelsen af de ufaglærte og kortuddannedes motivation, men også i forhold til hvilke barrierer, der fremstår som hindrende for deltagelsen i uddannelsesforanstaltningerne.

At reducere barriererne til kun at handle om nogle få, er det samme som at reducere det komplekse sæt af forhold, der har indflydelse på den manglende deltagelse.

Hvis man vil forsøge at forstå og indfange nuancerne i de barrierer, der kan ligge til grund for en manglende deltagelse i efteruddannelse, er det vigtigt at opretholde mindst *tre* overordnede kategorier.

- 1) *Personlige barrierer, som både kan have objektiv og subjektiv karakter*
- 2) *Virksomhedsbarrierer, såsom travlhed på virksomheden, lille kursusbudget m.m..*
- 3) *Systemiske barrierer, såsom lovgivning, udbud m.m.*

De personlige barrierer afhænger af forskellige faktorer, men specielt køn, alder, uddannelseslængde og efteruddannelsesaktivitet har afgørende indflydelse på motivationen for og orienteringen mod uddannelse.

De personlige barrierer har eksempelvis karakter af en grundlæggende negativ indstilling til, at undervisning kan føre til forbedring af livssituationen. SID's seneste store Gallup-undersøgelse fra 1997 viser med tydelighed dette. Dem som har mest uddannelse, er også mest motiveret for at deltage i yderligere uddannelse, og de kan se et demokratisk udvidelsespotentiale i dette, altså de tror på større indflydelse på f.eks. deres job og deres liv i almindelighed, hvis de har bedre kvalifikationer og altså, hvis de har mere uddannelse.

Baggrunden for den negativ indstilling til uddannelse kan være forårsaget af konkrete oplevelser i tidligere møder med uddannelsesverdenen - især grundskolen - men den kan også have bund i fordomme om, hvad der foregår i uddannelse, og hvad det fører til. Det kommer bl.a. til udtryk på følgende måde i et interview, der er foretaget i forbindelse med herværende undersøgelse:

“Hvad skulle jeg bruge det til. Altså jeg bliver sgu da ikke bedre kvalificeret, fordi jeg daffer rundt en uge på et eller andet kursus med nogle computere”

Disse fordomme er i sidste ende begrundet i store samfundsmæssige ændringsprocesser, hvor den samfundsmæssige bevægelsesretning går fra en industrikultur til en informationskultur, eller om man vil fra et moderne samfund til et højmoderne.

Desuden kan de personlige barrierer være et psykologisk forsvar, der dækker over en manglende tro på egne evner og kundskaber.

Følgende udtalelse fra ét af de kvalitative interviews, der er foretaget i undersøgelsen her viser med tydelighed hvad der menes:

“Skulle jeg lære at regne bedre, det ved jeg sgu ikke det har jeg jo maskinen til. Breve skriver jeg aldrig, er det noget svært, så går jeg ind i fagforeningen, så sidder der en sekretær, der er uddannet til det. Det tager 3 sekunder. Det betaler jeg jo kontingent til, det gider jeg ikke spille tid på”

En række undersøgelser viser en positiv sammenhæng mellem det at have deltaget i et uddannelsesforløb og være motiveret for yderligere uddannelse. Af andre motivationsskabende faktorer kan nævnes uddannelsesforløbets varighed og indhold. Det at deltage i et efteruddannelsesforløb betyder imidlertid ikke, at diverse barrierer - i forbindelse med at deltage igen - er eliminerede, men at en del har ændret karakter.

Der må også nævnes andre barrierer, som knytter sig konkret til uddannelsessituationen, f.eks. at det er svært at finde tid til lektielæsning, at det er svært at komme på skolebænken igen.

Det må understreges, at den væsentligste barriere -ifølge VUS-Rapporten: “VUS og uddannelsesorlov - 1994” udgøres af økonomien, altså udsigten til en dårlige økonomi for den enkelte, opvejes ikke af de fordele, der evt. kunne være ved at få mere uddannelse. Som det udtrykkes i ét af de interviews, der er foretaget i denne undersøgelse:

“Jamen, altså, hvad fanden, jeg ligger omkring 300.000 om året som arbejdsmand, det er sgu da rimelig godt.”

Hvorfor fanden skulle jeg så spille tid på at uddanne mig, det koster penge af helvede til”.

De virksomhedsmæssige barrierer er lige så mangeartede som de personlige. Modviljen fra virksomhedernes side i forhold til at sende ufaglærte og kortuddannede i uddannelsesforløb kan være forårsaget af travlhed i virksomheden, frygten for nedgang i produktionen, at det er svært at finde kvalificeret erstatningsarbejdskraft, at det betyder ekstra papirarbejde m.m.

Desuden kan det være svært for virksomhederne at overskue gevinsterne af en satsning på efteruddannelse for netop denne gruppe.

Finansministeriets rapport om voksen- og efteruddannelse fra 1994 beskriver virksomhederne som generelt åbne for en øget satsning på efteruddannelse. Dog sker denne udvikling ikke med den ønskede hastighed, og det er specielt små virksomheder, der ifølge Finansministeriet tænker snævert økonomisk og kortsigtet.

Den negative indstilling til at sende medarbejderne i uddannelse er både begrundet i reelle erfaringer, men også i fordomme om, hvad uddannelse kan føre til for virksomheden.

De systemiske barrierer er en samlet betegnelse for de barrierer, der ikke er af henholdsvis individuel eller virksomhedsmæssig karakter.

De systemiske barrierer kan antage en lovgivningsmæssig og overenskomstmæssig karakter, i form af regler for lønkomensation, vikarordninger, virksomhedstilskud samt tryghed i ansættelsen efter endt uddannelse.

I undersøgelsen her, udtrykkes det på følgende måde:

“Ja, så skulle jeg lære noget regning og noget EDB og noget lort, og så ville de tage nogle andre ind i mit job i mellemtiden og alt det bøvl ikk’. Jeg tror det var noget AMU dims. Men så sagde jeg nej, det gider, jeg sgu ikke.”

En anden væsentlig barriere er den manglende information på uddannelsesområdet. De uddannelsessøgende og sågar virksomhederne har ofte besvær med at finde rundt i udbuds- og orlovsordningsjunglen. Derudover har efteruddannelsestilbuddene vist sig at være utilstrækkelige i forhold til at indfange gruppen af ufaglærte og kortuddannedes behov.

De fremgår bl.a. af undersøgelsen "VUS - det første år", hvor også en række andre barrierer belyses, bl.a. i forhold til motivation, økonomi, skoleskræk, præstationsangst etc..

Gruppen af ufaglærte og kortuddannede er en meget *nuanceret* gruppe, som ikke kan kategoriseres enkelt og ensartet. *Forskellighederne* er mange, både når vi taler om motivation for uddannelse, men også når fokus er på de forskellige hindringer, der kan være i forbindelse med den manglende deltagelse.

Kompleksiteten inden for gruppen samt inden for barriererne, stiller krav til det fremtidige opsøgende arbejde og til selve undervisningen. I forlængelse heraf må man bl.a. gøre sig nogle overvejelser over, hvorvidt det nuværende institutionaliserede informations- og uddannelsessystem kan/skal henholdsvis fange og rumme gruppen af ufaglærte og kortuddannede.

Samfundsmæssig baggrund

Industrikulturens afvikling?

Det kan være vanskeligt rent empirisk at fastslå om den samfundsmæssige udvikling går i retning af et *postindustrielt* samfund. Endnu vanskeligere bliver det, hvis der skal siges noget om hvordan, hvorfor, og hvorhen - stadig i en empirisk sammenhæng.

Hvis svarene ikke blot skal blæse i vinden, er svarene bl.a. afhængige af, hvorledes grundlaget for denne udvikling bestemmes, men givet er det, at den traditionelle arbejderklasse bliver stadig mindre. Samtidig sørger den teknologiske udvikling for, at den *samfundsmæssige udvikling frisætter en større mængde tid, end den beslaglægger i form af arbejde*. Der bliver altså principielt mere fri tid.

Nye former for normer udvikles og nye kvalifikationer og kompetencer efterspørges blandt andet i form af de såkaldte *almene kvalifikationer* forstået som f.eks. omstillingsevne, evne til at forstå komplicerede relationers sammenhæng og deres eventuelle nye anvendelsesmuligheder, altså evnen til at tænke på tværs i virkeligheden og evnen til at overskride det allerede kendte.

Nye uddannelser ser dagens lys, og (efter-)uddannelse fremhæves med stigende patos som det store lys i åbenbaringen.

Vi lever i et samfund, der undergår fantastiske ændringer, uden at ændre på sine grundlæggende strukturer af at være et kapitalistisk samfund,. Grundstrukturen i samfundet er stadig den kapitalistiske jagt efter mere merværdi/profit, men de i samfundet gældende og styrende *normer ændres*. Hverdagsliv, sociale relationer, arbejdsforhold og produktionsbetingelser udsættes for meget store forandringsprocesser.

Dette samfund benævnes af forskelligt af moderne sociologer. Der tales om det senmoderne samfund (Habermas), om risiko-samfundet (Beck), det post-traditionelle

samfund (Giddens), det højmoderne samfund (Giddens), den radikaliserede modernitet (Giddens) og så videre. Alle disse begreber signalerer, at det aktuelle vestlige samfund befinder os i en særlig udgave af det moderne kapitalistiske samfund. Herværende undersøgelse er enig i denne overordnede pointe: det kapitalistiske samfund er på ingen måde overskredet. Vi befinder os altså ikke i en postmodernitet eller i en postkapitalisme.

Selv om forsigtighed med hensyn til at udråbe det aktuelle samfunds udviklingsniveau til historiens absolutte højdepunkt altid er på sin plads, så er vort nuværende samfund og dets sammenskrining fantastisk spændende og udfordrende. *Det er et samfund som på en og samme tid er under udvikling og afvikling.*

Der er tale om samfundsmæssige og individuelle ambivalenser af dimensioner verden næppe nogensinde har set større. Sagt anderledes, så indeholder den senmoderne verden såvel på det samfundsmæssige som på det individuelle plan på en og samme tid *muligheder og blokeringer af muligheder.*

Konsekvenserne er bl.a., at store *befolkningsgrupper fanges i ændringsprocesser*: Industrisamfundet og dets traditionelle normer er i høj grad under afvikling, samtidig med at informationssamfundets - eller det senmoderne samfunds - forventninger til individualitet og dannelse af individualitet slår igennem i livet generelt, herunder også produktionslivet og arbejdslivet.

Som konsekvens heraf udvikles en række barrierer bl.a. i forhold til uddannelsessystemet.

I rapporten er arbejdet med personlige, systemiske og virksomhedsmæssige barrierer.

Derfor er det vigtigt, som Kjell Rubenson, professor i voksenpædagogik ved Linköping Universitet anfører, at studere

“dualismen mellem struktur og agent, og det er også vigtigt at fokusere på processer gennem, hvilke mennesket som aktiv agent omgås sit forhold til voksenuddannelse”.

(Rubenson, Kjell. “Towards an understanding of barriers to participation in adult education and training.” Pg. 6. Linköping. 1997.)

To forskellige former for kapitalistisk samfund spiller sammen/støder sammen og nye muligheder udvikles. Dette forstærker de tidligere omtalte ambivalenser og barrierer, forstået på den måde, at evnen til at anvende og gennemføre de muligheder som det senmoderne samfund tilbyder de enkelte menneske virker vidt *forskelligt* på det individuelle plan alt efter f.eks. alder, køn, socialgruppe, etc..

Én af fremtrædelsesformerne for dette er forskellen mellem kvinders og mænds brug af uddannelsessystemet. En anden fremtrædelsesform udgøres af forskellen mellem unge og ældre industriarbejderes væsensforskellige indstillinger til arbejdsmoral, solidaritet, krav til arbejdets indhold osv.. Det skyldes, at *de unge frigør sig fra traditionen*, i og med at de som enkeltindivider møder traditionen med nye og anderledes krav, begrundet i deres personlige ønsker. De udvikler med andre ord deres egne traditioner ofte *udenfor* arbejdsprocessen, og stiller dermed anderledes og nye krav til de gamle traditioner, som altså ikke perciperes som dét overtagelsesværdige par excellence.

I stedet problematiseres de traditionelle livsformer båret af bl.a. klassesolidaritet, arbejdspladssolidaritet, nabovenskab, og andre industrikulturelle karakteristika. De unge søger i stedet subjektivering, de søger på nye måder at skabe nye former for nærhed for på den måde at undslippe samfundets kulde. De udvikler nye former for ontologisk sikkerhed til negation af meningstab og til søgningen efter vished, og de potenserer deres livstemaer for at undslippe den samfundsmæssige horisont af tomhed.

De unge forsøger at udvikle nye evner, som man kunne kalde *overgangsevner*: de forsøger at mestre overgange til andre mennesker og processer, de opregner denne evne via forsøgsvisse tematiseringer. Konsekvensen af denne evne, er bl.a., at der ikke hele tiden skal sættes overformynderiske grænser for den enkeltes udviklingsproces sammen med andre.

Forskellige normer, opfattelse af individualitet og fællesskab støder altså sammen inden for den samme kultur: industrikulturen, hvor hverken industrisamfundet, industriarbejderne, eller normerne tilknyttet industrisamfundet er forsvundet.

De er stadig væsentlige dele af den aktuelle virkelighed.

Sociologi og usamtidighed

Sociologiske teorier viser med tydelighed, at ændringsprocesserne kan være vanskelige at fastlægge og fastholde i sociologiske begreber, hvis sociologen vel at bemærke ikke blot vælger at "holde med" *den kulturelle frontudvikling*, og dermed definerer sig fri af - eller frisætter sig selv - i forhold til vigtige problemstillinger, som et samfund i opbrud indeholder. Det sker hvis et begreb, som f.eks. den tyske kulturteoretiker, Thomas Ziehe's begreb om den kulturelle frisættelse almengøres i forhold til den samlede befolkning. Eller sagt anderledes: *begrebet om kulturel frisættelse tager ikke højde for det usamtidige i samfundsudviklingen*. Dermed er risikoen for, at teorien bliver en medvirkende faktor i udgrænsningsprocesser, som allerede samfundsmæssigt kører for fulde omdrejninger inden for ubehagelig rækkevidde. Derfor er det så vigtigt, at bestemmelsen af den samfundsmæssige udvikling indeholder begrebsliggørelser af/over virkeligheden, som *fastholder sociale og eksistentielle udviklings- og udfoldelsesrum -også for kortuddannede og ufaglærte mænd*.

Usamtidigheden skal tages alvorligt. Det lader sig bedst gøre, hvis det fastholdes, at den aktuelle samtidighed er udtryk for et blandingsforhold mellem en oversamtidighed (reale utopier) og en usamtidighed, begge størrelser med konkret eksistens i den aktuelle virkelighed og hverdag, fordi begge størrelser tilsammen udgør det samtidige.

Hvis samfundet i morgen skal være til at holde ud at leve i, må det usamtidige altså respekteres som andet og mere end forældethed, "out-of-time" bestemmelser og romantiserende bagstræberiskhed.

Med håbets filosof - Ernst Bloch - understreges, at det usamtidige kan være et positivt fænomen, der kan være medvirkende til at stille spørgsmål om, i hvilken retning vort samfund udvikler sig.

Dét spørgsmål er samtidig den grundlæggende forudsætning, at filosofien og sociologien kan være med til at vække *kritikken* til live.

Sociologi og kultursammenstød

Den tyske sociolog, Rainer Zoll har i flere sammenhænge analyseret forholdet mellem ny og gammel industriekultur og sammenhængen/sammenstødet mellem disse.

Det kan være voldsom læsning, fordi sammenhængen netop ofte har karakter af sammenstød: de gamle industriarbejdere har vanskeligt ved at forstå de nye industriarbejders møde med arbejdspladsen, og dermed også med dem selv. Det omvendte forhold gør sig selvfølgelig også gældende.

Mange af konfliktpunkterne i dette kan forstås og perspektiveres inden for relationerne mellem den enkeltes bestemmelse og opfattelse af sin egen *individualitet og fællesskabets betydning*.

Groft forenklet kan man sige at den gamle industrikultur i forhold til den enkelte var båret af selvfornægtelse og indre askese, pligttopfyldelse, forholdsvis faste og stabile arbejdsstrukturer, og arbejdspladssolidaritet. Arbejderklassens organisationer sikrede ved siden af dette og med udgangspunkt i dette sine medlemmers interesser, og var hermed med til at udvikle den moderne velfærdsstat, hvor kronen på den materielle sikring er indeholdt i Thomas Niensens udbrud i midten af 1970'erne om, at arbejderklassen har sejret ad helvede til.

APL-undersøgelsens velfærdsarbejder udtrykker det samme.

Den enkelte arbejder kendte i den gamle industrikultur sin plads, sine rettigheder, sine arbejdsfunktioner og sine pligter. Ændringsprocesser var sjældne.

De industriarbejdere, som i dag er 50-60 år, har udviklet deres arbejderidentitet inden for disse rammer.

Når udviklingen tager fart, når radikal ny teknologi bliver det almene grundlag for alle arbejdsprocesser, ændres selve arbejdsprocesserne, kravene til kvalifikationer og - i forhold til de nye generationer - også arbejdetikken, altså indstillingen til det at have et arbejde, kravene til indholdet og opfattelsen af det at være på en arbejdsplads.

Det er ikke så mærkeligt, men det er heller ikke så mærkeligt, at de gamle industriarbejdere møder den nye industrikulturs udfordringer med udgangspunkt i sin egen identitet, opfattelse af arbejde, opfattelse af kammeratskab, forpligtelse, solidaritet etc..

Det gælder også når den gamle industrikulturs arbejdere møder det stadig stigende krav om uddannelse.

Det er næppe store overraskende nyheder, der afsløres ved en understregning af, at industrikultur og uddannelse (og den kultur, som uddannelse repræsenterer, dels som uddannelsessystem og dels som bevidsthedsmæssige forhold i den enkelte) ofte har haft betydelige vanskeligheder ved at nå hinanden.

Uddannelseskulturen i dag er udviklet i højmoderniteten, og har derfor ikke været et indhold i den industrikultur, som karakteriserede opvækst- og udviklingsbetingelser

for denne undersøgelses målgruppe, mandlige industriarbejdere, som er født mellem 1937 og 1957. Flere undersøgelser i forhold til målgruppen viser, at uddannelse er noget der skal overstås en fart, hvorefter voksenlivet begynder, og det store forkromede mål bliver at tjene penge. Spørgsmålet er imidlertid, om der er elementer i den historiske udvikling i arbejderklassen, som ufaglærte mænd kan og vil gribe tilbage til, når ændringsprocesser står på dagsordenen.

Fra håndværk til almenkvalificering

Udviklingen fra lærling til håndværker/mester bæres af en læreproces, som kan samles i formen: Kopiering, repetition, korrektion.

Men læreprocessen som håndværker er andet og mere, den er nemlig også en dannelsesproces, hvor praktiske færdigheder, normer for adfærd, opfattelser af kvalitet og menneskelige omgangsformer indøves.

De faglige færdigheder sammenspindes altså i processen med almene færdigheder.

På den måde formår håndværkstraditionen at inddrage det almene i det fagspecifikke. Den samlede proces skaber endvidere *motivation* hos subjektet/mennesket i processen, så det fagspecifikkes indlæring via kopiering, repetition og korrektion rækker altså væsentlig længere end til selve arbejdsprocessen.

Styrken i håndværkets læreprocesser er netop, at det fagspecifikke, det almene og motivationen flyder sammen og danner en enhed. Arbejdsproces, læreproces, og livsproces griber ind i hinanden på konstruktiv vis og måske kan det hævdes, at det er de dannelsesformer, som processen afføder ved siden af det fagspecifikke, der binder det hele sammen.

Dette smadres med det *ufaglærte industriarbejde*. Taylor var med til at ødelægge dette gennem den uendelige opmåling og opdeling af arbejdsprocessen. Om Taylor er det blevet sagt, at han altid talte sine egne skridt, og i hvert fald var han med til at smadre håndværkets "smukke gangart".

I og med industrialiseringens opgør med håndværket opstår også almenkvalificeringsbegrebet.

"Almenkvalificeringsbegrebet opstår således ud af en adskilleleshistorie, dvs., en historie hvor læreprocessens

spændingsfyldte enhed af noget personligt, socialt og fagligt bliver revet fra hinanden".

(Nielsen, Nielsen og Olsén: "Pro & Contra". Pg. 14. AMS. 1995)

I dag kan man sige, at den dequalificerede industriarbejder i en vis forstand er afløst af en ny type kvalificeret fagarbejder, men netop nødvendigheden af at line et almenkvalificeringsbegreb op, viser at det personlige, det sociale og det faglige er revet fra hinanden, og det kommer ikke til at danne en enhed ved så at sige at personliggøre almenkvalificeringsbegrebet, for:

"man ikke kan uddanne sig til dannelse, uden at resultatet bliver noget andet end dannelse, nemlig det jeg har kaldt dannethed, dvs., "dannelse" som kundskab og ikke som egenskab, "dannelse" som hukommelse og ikke som erfaring".

(Lars-Henrik Schmidt. In: "Pro & Contra" nr. 1. Pg. 19. AMS. 1995.)

Det nye i den måde, som arbejdsmarkedet gerne vil have arbejdskraften til at fungere på, er at arbejdskraften skal opfatte det som ønskværdigt at den moderniseres, at den altså udstyres med alle de forkromede almene, bløde osv. kvalifikationer.

Mange har allerede i dag indstillet sig på, at man ikke kun lever af sit arbejde, men man lever også på sit arbejde. Arbejdet skal ikke være meningsløst, det skal være oplivende, udviklende og gerne lidt opkvikkende.

Man bruger sit arbejde til oplevelse frem for overlevelse.

Her har man - ofte i mellemlagssammenhænge - fået arbejde og individ til at "funke sammen", man har fået læring og ny dannelse (selvdannelse) til at gå hånd i hånd, og det er fint nok.

Der er bare ganske mange, f.eks. ufaglærte mænd i alderen 40-60 år, der hverken kan eller vil se denne sammenhæng, og frem for alt slet ikke kan leve efter den uden at gå såvel økonomisk som socialt fallit. Salget af arbejdskraften er jo ikke ophævet, og hovedparten af industriarbejderklassen er jo ikke gearret til en såkaldt karrierebunden livsform, hvor de almene kvalifikationer stortrives. Det er med andre ord vanskeligt at motivere til omstillingsparathed og etc., hvis dette blot resulterer i øget udbytning eller øget rationalisering på arbejdspladsen.

"Det burde ikke komme bag på nogen, hvis vi må indstille os på en selvudviklingsnægterbevægelse. Og rationalet er klart nok, for ingen vil protestere mod livslang dannelse; det, man vil protestere mod, er præcist, at livslang uddannelse skulle være det samme som livslang dannelse".

(Lars-Henrik Schmidt: "Pro & Contra". Pg. 20. AMS. 1995.)

Her ser vi altså, at det er oplagt *problem*, at de almene kvalifikationer er blevet til personlige kvalifikationer.

Man kan sige det på så mange måder, men under de almene kvalifikationer hviler der en almen dannelse, eller nogle *grundlæggende dannelseskompetencer*, og det er faktisk den grundlæggende dannelse, som kan få de almene kvalifikationer til at virke og fungere. Denne funktion skyldes altså *ikke*, at de almene kvalifikationer er blevet personlige. De grundlæggende dannelseskompetencer omtales i et efterfølgende afsnit.

Med en vis ret kan det konstateres, at dannelse har bevæget sig fra at være et spørgsmål om selvbeherskelse og selvbevidsthed i forhold det enkelte menneskes dannelse og udefra kommende krav fra f.eks. nationen, til at blive et spørgsmål om at kunne selektere i den moderne kompleksitet for at manifestere og danne sig selv, men som understreget tidligere: formen hvorunder dette sætter sig igennem er ingenlunde ens for alle og implicerer ej heller med nogen som helst nødvendighed en etisk dimension: Egoisme, egenvinding og pragmatik kan udmærket være grundlag for selektion og selvmanifestation, men så er der blot ikke tale om dannelse i den definition, som undersøgelsen her arbejder med, bl.a. fordi der jo ville være tale om spekulation i fællesskaber, eller på bekostning af fællesskaber.

Ekskurs: Om dannelse

I *Salmonsens Leksikon* fra 1916 hedder det bl.a. om dannelse:

"Det er ikke massen af hvad et menneske ved eller har lært, der bestemmer hans dannelse, men den indre bearbejdning og tilegnelse til en ejendommelig livsfylde og selvstændig dom".

(Salmonsens Leksikon. Bind 5. pg. 749. J.H. Schultz. 1919)

I *Den Lille Salmonsens* fra 1938 inddrages undervisning som det centrale omdrejningspunkt for dannelse. Det hedder, at dannelse er udtryk for

"en ved undervisning og selvtilegnelse, ved opdragelse og selvopdragelse opnået udvikling og forfinelse af et menneskes kundskabsområde, anskuelse, færdigheder, æstetiske og etiske opfattelser og adfærd og hans sociale omgangsformer."

(Den Lille Salmonsens. Bind 3. Pg. 173. J.H. Schultz. 1938.)

I 1951 i *Vor Tids Leksikon* bliver undervisning til uddannelse. Her siges om dannelse, at det er

"et begreb som i videste forstand betegner resultatet af en uddannelse, idet dannelse har sit udspring i de erhvervede kundskaber, men i lige så høj grad bygger på åndelig udvikling i al almindelighed, som manifesterer sig i tankesæt og væremåder".

(Bind 5-6. Pg. 184. Aschehoug Dansk Forlag. 1951.)

I 1994 formulerede undervisningsminister, *Ole Vig Jensen* dannelsesproblemet på en anderledes, og måske mere konstruktiv måde:

"Det handler om livskompetence: At være i stand til at indhente viden, sortere og frasortere informationer, at kunne samarbejde og kunne begå sig i det demokratiske samfund, at kunne vælge i sit liv og for sig selv."

(Ole Vig Jensen: In: At turde - at kunne - at ville. Pg. 7. Undervisningsministeriet.1994)

De 4 citater spænder over ca. 75 år.

Citatet fra 1919 forekommer spændende: Dannelse relaterer sig til en indre bearbejdningsproces, kombineret med en ejendommelig livsfylde og evnen til at afsige en selvstændig dom. Det er nu ikke helt tosset. Dannelse er entydigt placeret i det enkelte menneske, og det enkelte menneskes bearbejdning af sit liv, som på grund af ejendommelig livsfylde på ingen måde er fastlagt på forhånd. I 1938 indgår undervisning som væsentlig for definitionen af dannelse, i 1951 kommer uddannelse med, og endelig i 1994, vender vi tilbage til individet, men nu individet i forhold til hele samfundet.

Denne bevægelsesretning fra en dannelse orienteret mod den enkelte (og forbeholdt nogle få, men med en ganske god definition af dannelse), til en i ordets bedste betydning almen dannelse, altså dannelse ikke *for* alle, men udviklet *af og i* alle, fordi vi *alle i dag er forskellige*.

Måske kan det hævdes, at dét, der i *oplysningsfilosoffernes* selvforståelse var alment i dette ords bedste betydning - altså tilgængelig for alle - måske først i dag i den sen-/højmoderne verden kan siges at være alment, men forskelligt anvendeligt i sin praktiske hverdags dimension alt efter individ og individualitet.

Oplysningsfilosofiens bestemmelse af individualitet og myndighed krænges i den aktuelle senmoderne verden ud i virkelighedens hverdagsliv.

"Myndighed drejer sig på modernitetens vilkår primært om udviklingen af evner til at orientere sig og reflektere sig selv en større social og kulturel kontekst. ----- "Det myndige subjekt" er i denne forstand begreb for et sekulært projekt, som forskellige kontekster og forskellige mennesker kræver forskellige løsninger af, men som ikke af den grund bliver meningsløst".

(Henrik Kaare Nielsen: Æstetik, kultur og politik. Pg. 29.

Dannelsesbegrebets nye aktualitet og nye indhold

I dag diskuteres dannelse/identitetsarbejde med engagement og interesse.

Det viser sig på flere måder, f.eks. når interessen for og opskrivningen af en ny dannelsesdimension understreges i *Den Nye Folkeskolelov*, hvor der skal tages vare på den enkelte elev (jeg ser det principielle i dette, og ikke alle problemerne i det finansieringsmæssige og det strukturelles blokeringer for at dette kan gennemføres) og det samme i *Den Fri Ungdomsuddannelse*, hvor den unge sammen med en vejleder kan skrue genuint individuelle uddannelsesforløb sammen, eller man skulle måske snarere sige individuelle dannelsesforløb.

Det viser sig også inden for videnskaberne rammer bl.a. *i sociologien*, som inden for de seneste år i stort omfang har opprioriteret forskning, som sætter individualiteten i centrum. Det fremtræder f.eks. i form af biografi som forskningsfelt, eller forsøg på for alvor at placere den psykologiske videnskab inden for den sociologiske horisont. Generelt fremtræder dette som en diskussion inden for voksenuddannelsesfeltet/voksenpædagogikken.

Det hænger sammen med en udvikling i samfundet, hvor det enkelte menneske/det enkelte subjekt tilskrives og opnår stadig større betydning i forhold til den måde som samfundet fungerer på: *individualitet er blevet en reel socialisationsform*.

Det betyder, at det interessante i dag ikke kun er, hvorfor mennesker er blevet til dét, de er.

Det er langt mere interessant, hvad mennesker kan blive til, og især hvad *det enkelte menneske* kan blive til/ønsker at blive til.

For lige at trække den overordnede problemstilling op, følgende:

“Individualitet bliver i regi af individets frisættelse fra historiske tvangsfællesskaber og i kraft af livssammenhængens permanente foranderlighed til en processuel størrelse, som til stadighed skal rekonstrueres, et projekt, som der ophørligt må arbejdes på. ----- Ledetråden for dette identitetsarbejde er i udgangspunktet pragmatisk og situationsbunden, nemlig (gen)etableringen

af et fungibelt udvekslingsforhold mellem det enkelte frisatte individ og de sociale relationer, som det indgår i. --- -- For det andet opbygges der også en livshistorisk erfaringsballast i disse identitetsmæssige søgeprocesser, som ganske vist aldrig bliver en bestandig, fast grund under individets fødder, men som ikke desto mindre fungerer som et reservoir, man øser af i identitetsarbejdet, og som kan danne udgangspunkt for læreprocesser.”
(Henrik Kaare Nielsen: *Æstetik, kultur og politik*. Pg. 30/31. Århus Universitetsforlag. 1996)

Nogle teser

En tese kunne være, at dannelse så at sige bliver moderne, hver gang samfundet undergår radikale ændringer. Når samfund ryster og dirrer i sine grundstrukturer trækkes dannelsesbegrebet frem fra gemmerne/glemselen.

Det var tilfældet i midten af 1700-tallet, omkring indgangen til 1900-tallet, og det er tilfældet i dag. Det er tre hovedafsnit i dannelsens historie, som måske ladet sig samle i en yderligere tese:

Dannelse bevæger sig fra at være en almen bestemmelse i oplysningstraditionen i midten af 1700-tallet til at blive en almen personlig bestemmelse i dag. Mere præcist: I dag er det almene blevet personligt og individuelt med klar *funktions- og virkningsgrad* i virkelighedens mangfoldige spil. Identitetsarbejdet er blevet individualiseret.

At det almene i denne meget specifikke betydning bliver individuelt mere end antyder, at funktions- og virkningsgraden dermed også er forskellig fra menneske til menneske. *Graden af det modernes beboelighed er altså yderst varierende. De nye dannelsesproblematikker ophæver hverken klassseskel, forskellige livsbetingelser eller sociale grupperinger.*

Det er tesen her, at det aktuelle dannelsesbegreb rummer noget af svaret på de forhold, der eksisterer og udvikles når individ og samfund møder hinanden, eller sagt anderledes, når det bevidste menneske tackler sine omgivelser, udstyret med en kritisk distance, men også med intention om at gå i dialog med omverdenens krav til den enkeltes eksistens i de former for fællesskaber, vi møder i dag.

Dannelse er dermed såvel et personligt som et socialt anliggende. Overordnet kan man sige, at dannelse for den enkelte handler om værdighed, myndighed, modenhed og gennemslagskraft. Det drejer sig i dag om, at:

"forholde sig refleksivt til sin egen selektion (hvilket vil sige) at man er i stand til at medtænke flere kriterier i sin selektion samtidig."

(Peter Kierkegård: In. "Spor". Pg. 115. Kroghs Forlag. 1995. Min parentes)

Socialt set handler det om mødet med en verden, der er hurtig omskiftelig, differentieret og kompliceret, og det handler om, at forholdet mellem den enkelte og fællesskaberne ikke er en på forhånd givet størrelse, men netop er noget der - ja, dannes.

I den sammenhæng er senmoderne dannelse udtrykt for evnen til at træffe kvalificerede valg i en kompliceret verden og handle derefter.

Det må, som allerede påpeget, tilføjes, at det refleksive i de kvalificerede valg er endog særdeles afhængigt af personens sociale og samfundsmæssige placering og status. Uanset hvor udfoldet moderniteten er blevet, så er hverken mulighederne eller deres indfrielse identiske fra menneske til menneske.

Det er interessant og vigtigt at inddrage denne dimensions konsekvenser i diskussionen af dannelse. Det sætter nemlig individualitetens betingelser og fællesskabernes betydning i relief, som en markering af nogle af det senmodernes samfunds ændrede karakteristika: fællesskaberne får midlertidig karakter og de skabes ofte fra sag til sag. Dermed bliver risikoen for at være *udleveret* til fællesskaberne mindre, og graden af afhængighed i forhold til fællesskaber kan den enkelte tilpasse til sin livshorisont.

Definitionsomrids

Dannelse er et bredt og komplekst begreb, der overordnet betraget udtrykker formidlingsdimensioner mellem *det enkelte menneskes evne til at betragte sig selv/bestemme sig selv, og samme menneskes evne til at indplacere sig selv i et socialt fællesskab.* Dannelse udtrykker et individuelt identitetsarbejde. Samtidig indskriver jeg i dannelsesbegrebet en *etisk* dimension. Hermed bliver dannelse

udtryk for et ønske om at skabe relativ stabilitet i en kaotisk verden. På grund af den etiske dimension er dannelse samtidig medvirkende til udvikling af *social normativitet*. Dannelse er med andre ord et *procesbegreb* som respekterer nu'ets/aktualitetens bestemmelse som en sammensathed, hvor også det usamtidige og det oversamtidige spiller centrale roller, eller man kan sige, såvel den historiske proces, som det utopiske og håbet er elementer, som et procesorienteret dannelsesbegreb henviser til og udtrykker sig igennem:

*“Håb er modsætningen til sikkerhed, er det modsatte af naiv optimisme. I håbet ligger hele tiden farens kategori.---
-- Håb er ikke fast tillid, Hvis det ikke kunne skuffes ville det ikke være håb. Det hører med til det, ellers ville det være udpenslet, ville det lade sig sælge billigt, ville det kapitulere. ----- I det mulige ligger også modsætningen; i håbet er udover muligheden for at vinde, også forhindringen impliceret. Men ----- der fandtes slet ingen proces, hvis der ikke var noget som ikke burde være, sådan som det er”.*

(Ernst Bloch: “Den utopiske længsel”. Pg. 103/104.

In: Kontekst. 54. Politisk Revy. 1990.)

Dannelse er hermed markeret som et begreb, hvor *individualitet og etik sammenvæves*. Dermed bliver evnen til at træffe kvalificerede valg i en senmoderne verden i fremstillingen her til et *etisk valg*, der opprioriterer det gode liv, hvor ansvarlighed og forpligtelse er væsentlige sociale sikkerhedslinier. Hvis dette ikke er tilfældet, kan valget som fremstillet her ikke være et kvalificeret valg.

Til gengæld kan dannelse i min fremstilling være medvirkende til udvikling af *kvalitetskrav* til eget liv, evt. også til eget arbejdsliv.

Ekskurs slut

Dannelse - kvalifikationer - fællesskaber

Den tyske sociolog og samfundsforsker, Oskar Negt er overbevist om, at det rent instrumentelle slet ikke rækker, når dannelse står til diskussion.

“I den konservative lejr tror man, at man kan blive herre over de nye teknologier, blot man giver menneskene omfattende tekniske informationer. Skolerne forsynes med computere, så eleverne kan blive fortrolige med teknikken. Men faktisk ændrer dette overhovedet intet i det fremmede og fremmedgjorte forhold mellem menneske og teknik. Det eneste, man opnår, er en større kompetence til at betjene disse apparater, men de forbliver uigennemskuelige i deres struktur, ligesom deres samfundsmæssige virkninger heller ikke bliver klargjort”.

(Oskar Negt: “Hvad skal en arbejder vide og forstå for at finde sig til rette i verden i dag?” In: Nielsen/Larsen/Olesen/Weber: “Arbejde og Subjektivitet”. Pg.57. RUC. 1994)

Som allerede påpeget, er der ikke blot tale om, at dannelse ændrer karakter gennem det moderne kapitalistiske samfunds historie, også fællesskaberne antager nye former.

I et fællesskab, som varer evigt, kan det enkelte menneske finde sin rolle, læne sig tilbage, lade fællesskabet - og de normer, det tilbyder for social væren - klare resten.

I midlertidige fællesskaber er det enkelte menneske nødt til at åbne sig op gennem kommunikation med andre for på den måde at få indflydelse på fællesskabets udvikling og lidt paradoksalt måske - også fællesskabets afvikling.

Til et fællesskab, som varer evigt, afgiver man kompetencer og ansvarsområder.

I midlertidige fællesskaber udvikler man kompetence og påtager sig ansvar.

I dag kan vi konstatere, at vi må tage udfordringerne op: industrikulturen og dens livsformer er ikke længere samfundets flagskib. Derfor oplever systemer, der er bygget på industrisamfundets bureaukratiske organisationsform, fundamentale kriser, og derfor har de industriarbejdere, som stadig tror på industrikulturens “rå muskelkraft”, det heller ikke personlig let. Som allerede fremhævet, så er den sociale identitet, som industrisamfundet tilbød til samfundets medlemmer under afvikling, hvilket - med henvisning til begrebet om usamtidighed - gør, at dette netop skal tages alvorligt.

I de samme processer ændrer fællesskabet karakter: *De varige fællesskaber erstattes af de midlertidige fællesskaber.* Konsekvenserne af denne udvikling har stor betydning for det enkelte menneske. Det er vanskeligt at skifte en social identitet ud

med en anden. Der er vanskeligt at honorere de enorme krav, der stilles til mennesker, der lever i de midlertidige fællesskabers tidsalder. Intensiteten er høj, omskifteligheden er stor, ansvaret er stort, muligheden for at afprøve sig selv i mange sammenhænge er til stede for dem, der kan finde ud af det.

Det er en stor udfordring i dag at kunne forbinde udviklingslinier mellem forskellige former for midlertidige fællesskaber. Det er en stor udfordring for fællesskaberne, og det er en stor udfordring til det enkelte menneske.

Der er med andre ord lagt nogle enorme udfordringer ud til det samspil, der kan og skal etableres mellem bl.a. den fællesskabsform arbejdslivet repræsenterer og den fællesskabsform, som uddannelsessystemer kan udvikle.

Kvalifikationshaglbøssen

Lad os bar fyre kvalifikationshaglbøssen af: samarbejdsevne, ansvarsfølelse, omstillingsevne, pålidelighed, kvalitetsbevidsthed, håndværksmæssig kunnen, initiativrighed, overblik, flid, præcision, påpasselighed, teknisk indblik, uddannelsesmæssig baggrund, erhvervmæssig erfaring, fremmedsproglige kvalifikationer.

Det er en række blandt mange kvalifikationer. Nogle siger, at dette er almene kvalifikationer, og de skal såmænd nok have ret.

Vi kunne godt sprede videre med kvalifikationshaglbøssen og vi ville få en perlerække af fine og relevante kvalifikationer opstillet.

Det er opfattelse her, at dannelse udgør selve grundlaget for de almene kvalifikationer.

Der eksisterer en række almene danneskategorier, som inspireret via Oskar Negt kan stilles op i følgende 5 punkter, som alle handler om *livskompetence*:

- 1) *Historisk indsigt som grundlag for social duelighed: Livskompetence*
- 2) *Handleberedskab og valgberedskab.*
- 3) *Teknologiske indsigt også i en samfundsmæssig sammenhæng.*
- 4) *Økologisk indsigt også i en samfundsmæssig sammenhæng.*
- 5) *Åbenhed overfor det anderledes.*

- 1) At kunne sætte sig selv ind i relationer med og til andre mennesker og det omgivende samfund er udtryk for en orienteringsbevidsthed, som bliver stadig mere central i et samfund, der bliver mere og mere kompleks og opsplittet. Det må

understreges, at orienteringsevne er nødvendig i forhold til de handlings- og realiseringsrelationer, som det moderne menneske indgår i.

- 2) Vi præsenteres konstant i hverdagslivet for situationer, hvor der skal træffes et hurtigt og korrekt valg. Vi bombarderes med informationsmateriale og informationsmængder, som tidligere generationer slet ikke har haft fantasi til at forestille sig.

Det at vælge involverer personen selv, det at vælge vil ofte være at tage moralsk etisk stilling til et problemområde/- kompleks. Men det at vælge er også at kunne diskutere sig frem til grundlaget for at foretage valget. Det sker gennem samtalen og gennem diskussionen med andre. Det kvalificerede valg træffes tit på baggrund af den kvalificerede diskussion og samtale. Et valg skal ofte følges op af en handling.

Det kræver, at den enkelte kender sine muligheder og sine begrænsninger, men frem for alt kræver det selvtillid og selvværd.

- 3) Det er vigtigt at forstå baggrunden for den teknologiske udvikling, ligesom det er centralt at forstå og diskutere relationerne mellem teknologi og menneske.

Teknologi er ikke neutral, og teknologien bliver ofte anvendt som beherskelses- og undertrykkelsesinstrument, men den indeholder også frigørelsesmuligheder.

Teknologien har inden for mange arbejdsområder fjernet det trælse, det farlige og det ensformige arbejde, og den teknologiske udvikling kan også være grundlag for mere fri tid. Det er en mulighed, som i dag desværre får et uheldigt udtryk i flere og flere arbejdsløse. Det kunne principielt i stedet være flere og flere mennesker, der fik mere og mere tid til rådighed for egenaktivitet.

Udviklingen inden for kommunikationsteknologien indeholder også en mængde muligheder, og under alle omstændigheder er det centralt at diskutere, hvad vi vil med teknologien og dens udvikling.

Vi må gøre os klart, hvorfor vi anvender bestemte typer af teknologi, vi må tage stilling til avancerede teknologiske processer, f.eks. genteknologi. Vi må med andre ord forsøge at indbygge en moralsk etisk diskussion i den teknologiske bevidsthed.

- 4) Den økologiske dimension og diskussion skal ikke kun foregå blandt eksperter, derimod skal eksperterne have mulighed for at lytte til, hvad den danske befolkning mener om økologi. Den økologiske bevidsthed bør derfor være et felt,

som er udbredt til hele den danske befolkning. Grønne kvalifikationer udvikles i de almindelige menneskes hverdag.

Der udvikles her væsentlige erfaringer og et er vigtigt at de kommer frem i dagens lys, bliver diskuteret og bliver videreudviklet.

Det er første gang i historien, at mennesket selv er i stand til at ødelægge det økologiske grundlag for eksistensen. Hvis det bliver resultatet, er der tale om barbari på højt civiliseret niveau. Det bliver barbariet blot endnu værre af.

5) Åbenhed overfor det anderledes indeholder og perspektiverer evnen til at omgås den brudte og den truede identitet. Det er tale om accept og perspektivering af det anderledes hos de andre og hos den enkelte.

I en verden, med flere og flere arbejdsløse, og i en verden hvor flere og flere udgrænses og udsættes for forfølgelse, i en verden hvor skridtet fra norm til abnorm bliver stadig mindre, er det vigtigt at kunne omgås en truet og brudt identitet både hos sig selv og i forhold til andre.

Det er væsentligt, hvis det anderledes og omgangen med et anderledes skal vendes til noget frugtbart og positivt.

Hvis punkterne 1-5 skal indløses, så kræver det formentlig at dannelsesprocesserne foregår inden for rammer som opprioriterer erkendelseslyst, selvudfoldelse og respekt for den enkeltes erfaringer. Udfordringen består i at forsøge at indfri og indholdsbestemme følgende udfordring:

“Voksenpædagogik udfoldet i frihed betyder, at den intet øjeblik mister sin sammenhæng med voksenlivets forvandlinger, og de behov, der udgår fra dem.”

(Johan Fjord Jensen: Den 4. bølge. Pg. 17. In: Social Kritik. Nr. 36. 1995.)

Men nemt er det ikke.

Forskellighederne og vanskelighederne bliver nemlig ikke mindre, når uddannelsessystemet/-kulturerne forholdsvis hurtigt har grebet kravene om udvikling af nye kvalifikationer og nye kompetencer med intentioner om at skabe rum for individuel udvikling, en udvikling hvis formidling sikres gennem mellemlagens forankring i uddannelsesinstitutionerne/-kulturerne. Det er i allerhøjeste grad et konfliktfyldt felt, som på dette sted og niveau *ikke lader sig bestemme som subjektive barrierer. Snarere er der tale om objektive - i systemverden forankrede - barrierer,*

hvis subjektive udtryk og konfliktualitet udvikles, når uddannelseskulturer trænger - ind/trænger sig på i industrikulturens aktuelle modsigelsesfyldte univers.

Der findes selvfølgelig og heldigvis livsbekræftende og gode historier om vellykket uddannelsespraksis i forhold til 40-60 årige kortuddannede mænd.

Det er glimrende, men det *ophæver ikke selve grundmodsigelsen*, som skitseret ovenfor.

Derimod kan det være medvirkende til at perspektivere nødvendige ændringer, som kan blødgøre sammenstødet mellem gammel industrikultur og uddannelsessystemerne.

Men blødgøringsprocesser må givetvis respektere, at vand kan være hårdt, og når det drejer sig om blødgøringsprocesser i et uddannelsessystem, at muskler kan være hårde.

Industrikultur og mandeidentitet?

Vi må slå en kendsgerning fast. Med en lille omskrivning af Simone Beauvoir konstaterer vi:

“man fødes ikke som mand, man bliver det”.

Det gælder selvfølgelig også ufaglærte industriarbejdere.

Konstateringen bliver endnu vigtigere, når mænd er udleveret til udviklingsprocesser, som meget let kan resultere i eksplicite og manifesterede identitetskriser.

Mænd har befundet sig i kriser - identitetskriser - mange gange i det historiske forløb. Kriserne er udtryk for ønske om ændring af værdinormer, og de følger ofte efter ændringer i *kvindernes* opfattelse af sig selv, og sine muligheder, og i øvrigt efter:

- *ideologiske omvæltninger eller*
- *økonomiske omvæltninger eller*
- *sociale omvæltninger.*

Fra 1871-1914 opstår en kvindetype, som *truer grænserne mellem kønnene*: Der opnås

således ret til skolegang og til uddannelse, mændene er tydeligvis bange for at forskellen mellem kønnene udlignes.

Lidt senere lancerer Freud sine idéer omkring biseksualitet, altså alle mennesker er udstyret med såvel kvindelige som mandlige sider og træk.

Maskulinitet er herefter ikke blot noget der er erhvervet en gang for alle, og det gør mange - især intellektuelle mænd bange.

I samme periode sætter *industrialiseringen* sig igennem. Mange mænd oplever, at de fjernes fra kontakten med organiseringen af arbejdet og dets resultater, da de går fra at være landbrugere til at være industriarbejdere.

Mændene overgår til at være væk fra hjemmet i længere tid, når der sammenlignes med tidligere.

Deres opgave var herefter at tjene penge til familiens opretholdelse. Til gengæld tog kvinderne sig af børneopdragelse, hus og hjem, men de begyndte også at gøre oprør. De ville selv arbejde udenfor hjemmet, og de sendte deres døtre i uddannelse. Døtrene får færre børn, og kvinderne kræver ret til skilsmisse.

Det var altså karakteristisk, at mændene i industrisamfundet ikke længere skabte mænd. Sønnerne blev overladt til moderen, og dermed fik de endnu vanskelige ved at differentiere sig fra hende og opbygge deres egen identitet. Det var jo ellers det drengen/manden skulle: for at blive anerkendt som en rigtig mand skulle han bryde med en enhver forbindelse med det moderlige og det kvindelige. Han skulle altså bryde med sit oprindelige udgangspunkt, bryde ud af sin oprindelige objektrelation. Og det var selvfølgelig heller ikke nemt, for noget andet skulle så sættes i stedet.

For at råde båd på opløsningen også af maskuliniteten og for at opbygge en ny maskulinitet blandt de unge, foreslås og udvikles bl.a. fodbold som drengesport og spejderbevægelsen introduceres som en frelsende instans, der kan være med til at redde mandeidentiteten.

En ny helt dukker op på arenaen: Den super virile *cowboy*, og *Tarzan* (Tarzan-bogen solgte 36 mill eksemplarer) kommer til i 1912.

Men så udbryder 1. Verdenskrig, og den redder mændene ud af deres første lidt større identitetskrise.

Men den løser selvfølgelig ikke problemerne. De tilsløres blot i en periode. Faktisk kan man med en vis ret hævde, at den klassiske manderolle har været så nogenlunde den samme gennem mere end 100 år.

2 amerikanske forskere - David Deborah, Robert Brannon - har trukket manderollen hårdt op på følgende måde til en karakteristik af maskuliniteten:

1) *No sissy stuff.*

Alt kvindeligt er forbudt. Derfor må mændene droppe den kvindelige del af deres personlighed.

2) *The sturdy oak.*

Manden står fast og sikkert, som et gammelt egetræ. En lovprisning af den mandlige urørlighed, og en understregning/opskrivning af aldrig at vise følelser og afhængighed.

3) *Give 'em hell.*

Manden skal være stærkere end andre. Han skal være modig og aggressiv. Parat til at risikere det værste.

Det her er idealet, det er indbegrebet om The Marlboro Man.

4) *The big Wheel.*

En stor kanon. Graden af maskulinitet måles i forhold omfanget af succes og magt, og den beundring, som dette medfører blandt andre.

Punkterne beskriver kollektive mentale rammer for mandens identifikationsproces forhold til maskulinitet. Mandlige ufaglærte industriarbejdere udtrykker/udfylder gennem deres identitetsarbejde især gennem punkterne 1-3.

Man kan med stor ret sige, at kravene er hårde, og vel også indskrænkende for mulighederne for at udvikle en mere hel personlighed.

Men noget andet og mere radikalt trænger sig på.

Mandeidentitet i det højmoderne

Kvindebevægelsen og kvindernes indmarch på arbejdsmarkedet har været med til at skabe en ny form for kvindelig vitalitet, og på bagsiden af kvindebevægelsen, kvindeoprøret opstår i først omgang *den bløde mand*. Den betænksomme, en behagelige, den imødekommende, den underdrejede mand, den selvudslættende mand, i hvert fald en blød, passiv og konturløs størrelse.

Det får faktisk en række konsekvenser. En af de værre er at sønnerne begynder at klage over, at de mangler en far. Faderen er fraværende, og som faderfigur/mandlig identifikationsfigur er han jo for så vidt også fraværende i den bløde mands udgave. Og det er netop *fraværet* at sønnerne klager over. Men faderen var jo også fraværende tidligere, f.eks. den borgerlige faderfigur - Pater Familias, en rolle som også den ufaglærte mandlige industriarbejder forsøger at udfolde på hjemmefronten. Men i Pater Familias-rolle var en tavs hyldest fra faderens side nok, det var nok at sønnen fik en stor karriere, der lignede faderens, i dag er et vanskeligere. Sønnen kan ikke bare som i den borgerlige og proletariske kernefamilie blive en ny Pater Familias.

Kvinderne har en stærkere position i dag, det er vanskelige for sønnen at komme fri af moderen, og dermed bliver skrækken for at miste faderen som identifikationsfigur måske samtidig endnu større.

Risikoen her er, at der opstår et *negativt faderkompleks*, *emotionelt risikerer drengen hele livet at blive "mamas boy*. Det er den søde dreng, der ikke kan blive voksen, og som ikke kan gøre modstand. Han bliver af og til også kaldt "Den lille prins", Peter Pan eller "Flying boy".

Det fejlagtige i bestemmelsen og troen på såvel den hårde som den bløde mand er, at man tror, at der findes egenskaber, som er specielle for det ene køn og helt fremmede for det andet.

Det er klart, at følelser og drifter har forskellige kønsspecifikke udtryk, noget undertrykkes hos det ene køn og udvikles hos det andet, f.eks. *aggressivitet*. Men aggressivitet er jo ikke fraværende hos kvinder. For begge køn er aggressiviteten en del af livsdriften, og kan - anvendt ordentligt - være forudsætningen for handling og kreativitet og overlevelse.

Det er først nu, vi er ved at indse, at de kvindelige og de mandlige dyder er tilskrevet de 2 køn og adskilt mellem de 2 køn på en uhensigtsmæssig måde. De kan godt kombineres og integreres i kønnet på anden vis.

Det er klart en sådan proces tager tid. Det man kunne kalde faderrevolutionen er først begyndt for ca. 20 år siden, og der vil gå flere generationer, før den for alvor vil blive effektiv. Det kræver dybtgående mentalitetsændringer og ændringer af privatliv og arbejdsforhold. Vi gentager: man fødes ikke som mand, man bliver det. Den

kønslige usikkerhed, som mænd fødes med skal de selvfølgelig gennemleve, og de skal danne deres kønsidentitet.

Den fremmede kønsidentitet kan først integreres i personlighedens udvikling, når man har fundet sig selv. Når dette så lykkes, så kan manden og faderen udnytte en række fordele bl.a. i forhold til spædbørn og deres opdragelse. I barnets første udviklingsfaser bruger faderen sine kvindelige værdier, og allerede i 1,5 års alderen vil søger sønnen ivrigt sin faders selskab. Det bliver hermed mindre nødvendigt med barbariske ritualer, som adskiller sønnen fra moderen for at give ham adgang til mandeverdenen. Efter 1,5 års alderen kan faderen med fordel aktivere sin mandighed for at give den videre til sin søn. Undersøgelser viser, at denne rollefordeling ikke giver barnet problemer med kønsidentiteten senere i livet.

Dette er alt i alt noget, som kun kan skimtes og som slet ikke har sat sig samfundsmæssigt og alment igennem. Ikke desto mindre er det bestemmelser som allerede - og endnu mere i fremtiden - sætter kollektive mentale rammer, som den ufaglærte industriarbejder ikke nødvendigvis skal leve sig ind i, men næppe undgår at forholde sig langt mere eksplicit til end tilfældet er i dag.

Mange mænd ønsker ikke at ændre sig, og det er altså også svært, det er nemlig en tredobbelt saltomortale af dimensioner:

- 1) problematisering af en nedarvet maskulinitet
- 2) accept af en angstfremkaldende kvindelighed
- 3) opfindelse af en anderledes mandlighed, der er forenelig med kvindelighed.

Det er store udfordringer, som trænger sig på. De er med til at klemme den identitet, som mandlige industriarbejdere har, industriarbejdere, der er opvokset i en industrikultur men aktuelt lever i - eller værre: er udleveret til - processer, som grundlæggende er i færd med at ophæve industrikulturen.

Et opgør med punkt 1 ovenfor, en accept af punkt 2, og en opfindelsesproces i forhold til punkt 3 spiller en væsentlig rolle for at træde ind uddannelsesprocessernes tilsyneladende kaotiske og usikre verden og måske oven i købet samtidig at kunne se dette som en udfordring. I mange uddannelsesprocesser i dag opnås ingen garanti for resultat, men der udvikles læring, som kan skabe resultater. I den sammenhæng findes ingen facitliste.

Spørgeskemaundersøgelsens resultater

Respondenterne er som nævnt alle mellem 40 og 60 år. Fordelingen på *aldersgrupper* ser således ud:

27 % er 40-44 år

28 % er 45-49 år

25 % er 50-54 år, og

20 % er 55-60 år.

Der er en svag tendens til, at der er lidt færre selvstændige vognmænd i aldersgruppen 40-44 år (nemlig 24 %), og lidt flere i aldersgruppen 45-49 år (nemlig 33 %). Ellers er aldersprofilen i hovedsagen ens for de tre undergrupper. Gennemsnitsalderen er 49 år.

Med hensyn til *civilstand* er der intet markant ved målgruppen: 83 % er gift eller samlevende. For vognmændenes vedkommende drejer det sig om 90 %, for SiD'erne om 80 %. HK'erne rammer gennemsnittet.

Bopælsmæssigt ser det sådan ud, at:

13 % bor i Storkøbenhavn

8 % bor i en storby (mere end 100.000 indbyggere)

23 % bor i en mellemstor by (mere end 20.000 indbyggere)

32 % bor i en stationsby (mere end 1000 indbyggere), mens

24 % bor på landet (mindre end 1000 indbyggere).

Der er dog temmelig store forskelle mellem de tre undergrupper: vognmændene bor i højere grad i stationsbyer og på landet, mens HK'erne i højere grad bor i store og mellemstore byer.

Med hensyn til *skolegang* er billedet således, at hovedparten af målgruppen er gået ud efter folkeskolens afsluttende klasser; generelt for målgruppen er det sådan, at ca. 35 % er gået ud efter 7. klasse, 13 % efter 8. klasse, 13 % efter 9. klasse og 6 % efter 10. klasse. 3 % har mellemskoleeksamen, 13 % realeksamen og 6 % studentereksamen eller lignende.

Men der er store forskelle mellem de tre undergrupper: næsten halvdelen af såvel vognmænd som SiD'ere er gået ud efter 7. klasse, og efter 9. klasse har næsten 3 ud af 4 af disse grupper forladt skolen. Kun hver femte HK'er er gået ud af 7. klasse og efter 9. klasse er det mindre end halvdelen, som har forladt skolen. 21 % af HK'erne har realeksamen, og 11 % studentereksamen eller lignende. 12 % af vognmændene har realeksamen, mens dette kun gælder 4 % af SiD'erne. Næsten ingen i de sidstnævnte grupper har en gymnasial uddannelse.

Vi har også spurgt til uddannelsesbaggrunden hos målgruppens *forældre og partnere*. For forældrenes vedkommende er det helt dominerende billede, at de har forladt skolen efter 7. klasse. For vognmænd og SiD'ere gælder det 9 ud af 10, for HK'erne 8 ud af 10 - og billedet er temmelig ens for begge forældre.

For partnernes vedkommende er billedet noget anderledes. Uddannelsesniveaue er generelt højere end hos respondenterne; f.eks. Har mindre end hver fjerde forladt skolen efter 7. klasse, og efter 9. klasse er det 44 %, der er gået ud. 15 % har 10. klasse, 18 % realeksamen og 11 % studentereksamen eller lignende.

Tilbage til respondenterne selv: kun ganske få, nemlig 6 % har påbegyndt, men ikke afsluttet en skoleuddannelse. Typisk har man påbegyndt, men ikke fuldført en gymnasial uddannelse, en realeksamen/9.-10. klasse, merkonomuddannelse, erhvervsfaglig grunduddannelse og for enkeltes vedkommende en videregående uddannelse til f.eks. lærer eller svagstrømsingeniør.

Vi har spurgt til *forældrenes holdning* til respondenternes skolegang. Ca. hver femte har ikke følt sig i stand til at svare på spørgsmålene.

67 % har svaret ja til, at deres forældre ønskede, at de skulle uddanne sig. 12 % har svaret nej. Svarene dækker over store forskelle mellem de tre undergrupper. For HK'ernes vedkommende er der 82 %, som svarer ja til, at deres forældre ønskede, at

de skulle uddanne sig; mens det for vognmændene kun gælder 55 %, og for SiD'erne 48 %.

På spørgsmålet om, hvorvidt forældrene ofte deltog i forældremøder og lignende, svarer 30 % ja. Det gælder for HK'ernes vedkommende 34 %, vognmændene 31 % og SiD'erne 26 %.

På spørgsmålet om, hvorvidt forældrene ønskede, at man sluttede skolen hurtigt, svarer som gennemsnit 13 % ja: 17 % SiD'ere, 12 % vognmænd og 11 % HK'ere.

Ca. 7 % af respondenterne har kommentarer til dette spørgsmål. Mange nævner, at der ikke fandtes forældremøder og lignende i deres skoletid. En del nævner, at forældrene var passive med hensyn til skolegangen; at de respekterede respondentens ønske om at slutte skolen og komme til at arbejde; at det var vigtigt at tjene penge, at der ikke var økonomi til fortsat skolegang. Det ser ud til, at det især er SiD'ere og vognmænd, som bruger disse formuleringer. Der er en tendens til, at HK'erne oftere formulerer, at "forældrene støttede skolegangen", "var meget engagerede" og "gerne så, at jeg fik det de ikke opnåede".

Dernæst spurgte vi til respondenternes oplevelse af deres *tid i folkeskolen*. Lidt overraskende er svarafgivelserne overvejende positive. 92 % angiver, at de havde det godt med kammeraterne; 76 %, at de havde det godt med lærerne; 74 %, at de havde det med de praktiske fag; 70 %, at de havde det godt med regning/matematik; 62 %, at de havde det godt med dansk, og 59 %, at de havde det godt med gymnastik.

Der er således tilsyneladende ikke tale om, at respondenterne husker deres skolegang som udpræget belastende; ihvertfald giver de ikke udtryk herfor på så mange års afstand. Dog er det bemærkelsesværdigt, at for såvel vognmænd som SiD'ere er det kun ca. halvdelen, som siger ja til at have haft det godt med dansk i skolen. Ligeledes: kun to ud af tre SiD'ere har haft det godt med regning/matematik og med lærerne, så selv om skoleerfaringerne samlet set ikke kan siges at være negativt tolkede af respondenterne i deres svarangivelse, har der alligevel for en dels vedkommende været faglige og andre vanskeligheder.

11 % (for SiD'erne 15 %) kommenterer deres tid i folkeskolen. Ca. hver tiende kommentar er positiv ("det er en god tid at se tilbage på", og lignende), nogle få er

neutrale (typisk uddybende faktuelle oplysninger: "Frivillig førstehjælp i 8. klasse"), mens resten er overvejende negative; de hyppigst forekommende kommentarer handler om ordblindhed, skoletræthed, mobning, fysisk afstraffelse, kedsomhed, og for landsbyskolernes vedkommende: at lærerne gjorde forskel, og at de sociale forskelle var iøjnefaldende. Især SiD'erne nævner dette. Tre SiD-eksempler: "Lærerne snobbete for de bedrestillede". "Lærerne tævede os og pillede selvtilliden ud af os fra første skoledag". "Ellers var min skolegang et helvede og mine tanker omkring skolen var få og små".

Vi har endvidere spurgt til deltagernes *erhvervsmæssige uddannelse*. For målgruppen som helhed er det sådan, at hver fjerde ingen uddannelse har, og at ca. 16 % har AMU-kurser og lignende. Ca. halvdelen angiver at være faglærte.

Tallene dækker over store forskelle mellem de tre undergrupper: for vognmændenes vedkommende har 45 % ingen uddannelse, 17 % har AMU-kurser og lignende, mens 30 % er faglærte. Blandt SiD'erne har 30 % ingen uddannelse, andre næsten 30 % har AMU-kurser og lignende, mens ca. 33 % angiver at være faglærte. HK'ernes uddannelsesprofil er væsentligt anderledes: ca. 77 % angiver at være faglærte, og ca. 5 %, at de har en videregående uddannelse. Kun 8 % angiver, at de ingen erhvervsmæssig uddannelse har.

Ca. 6 % af målgruppen har andre slags uddannelser; de hyppigst nævnte blandt disse er: merkonom, landbrugsuddannelse og handelsuddannelse.

Vi har også spurgt til *forældres og partners erhvervsmæssige uddannelse*. Næsten 9 ud af 10 mødre har ingen uddannelse haft, mens 30 % af fædrene har været faglærte. Dette fordeler sig dog sådan, at det gælder 43 % af HK'ernes fædre, 23 % af SiD'ernes og 16 % af vognmændenes.

For partnernes vedkommende gør i hovedsagen den samme tendens sig gældende, som vedrørende skoleuddannelsen: partnerne er generelt bedre uddannede; f.eks. er som gennemsnit ca. 43 % faglærte, ca. 10 % har en videregående uddannelse, og en række øvrige uddannelser nævnes, herunder især: lærer, kontorassistent, sygeplejerske, sygehjælper og pædagog. Især er der mange faglærte blandt vognmændenes og HK'ernes partnere, mens SiD'ernes partnere dels for 35 % vedkommende er uden uddannelse, men på den anden side for 25 % vedkommende har en kortere videregående eller anden uddannelse.

Ca. hver 10. af respondenterne selv har påbegyndt, men ikke afsluttet en erhvervsuddannelse. Det drejer sig især om erhvervsfaglige uddannelser inden for metal og handel, men også om landbrugsfaglige uddannelser og merkonomuddannelsen.

Om *arbejdssituationen*: vognmændene er så at sige alle selvstændige erhvervsdrivende, mens HK'erne for 80 % vedkommende er privat ansatte - resten er i hovedsagen ledige eller førtidspensionerede m.v. Af SiD'erne er 58 % privat ansatte, 15 % er offentligt ansatte, 16 % er ledige, mens 11 % er førtidspensionerede m.v.

Målgruppen som helhed har en *stabil tilknytning* til deres arbejdsplads. Næsten 3 ud af 4 har kun haft en enkelt arbejdsplads inden for de seneste 5 år - dog med en svag tendens til, at SiD'erne lidt oftere skifter arbejde; ligesom de i højere grad end de to andre grupper har været ramt af arbejdsløshed inden for de seneste 5 år.

Vi har også spurgt til andre forhold vedrørende deltagernes arbejdsplads.

Først arbejdspladsens *størrelse*: vognmændene driver især virksomheder med relativt få ansatte: 69 % har 5 eller færre ansatte, 23 % har 6-24 ansatte, 6 % har mellem 25 og 99 ansatte. HK'erne arbejder især på mellemstore virksomheder: 14 % har 5 eller færre ansatte, 37 % har 6-24 ansatte, 32 % har 25-99 ansatte, 8 % har 100-199 ansatte, og 9 % har over 200 ansatte. SiD'ernes arbejdspladser er gennemsnitligt de største: 10 % har 5 eller færre ansatte, 32 % har 6-24 ansatte, 25 % har 25-99 ansatte, 12 % har 100-199 ansatte, og 22 % har over 200 ansatte.

Dernæst har vi spurgt til, hvad der på en række andre områder *karaktiserer* respondenternes arbejdsplads. Samlet set er det sociale aspekt, som scorer højest: 90 % siger ja til, at de har nogle gode kolleger, og 81 % siger ja til, at de kan snakke privat med kollegerne under arbejdet. Som det tredievæsentligste peges på det selvstændige i arbejdet: 79 % siger ja til, at de i høj grad selv skal organisere deres arbejdsdag. 71 % angiver, at forholdet mellem ledelsen og medarbejderne er godt. Mange angiver, at de udvikler sig i deres arbejde: 61 % siger ja til, at de udvikler sig personligt i arbejdet, og 54 % siger ja til, at de udvikler sig fagligt i arbejdet. Halvdelen angiver, at de har en god indtjening; 48 % siger ja til, at de har mulighed

for efteruddannelse, 37 %, at deres arbejde er fysisk belastende, og 33 %, at deres jobfremsid er usikker.

Der er en del variationer mellem de tre undergrupper i materialet: vognmændene og HK'erne skal i højere grad end SiD'erne selv organisere deres arbejdsdag. HK'erne og SiD'erne har i højere grad end vognmændene kollegialt samvær på arbejdspladsen. SiD'erne har i højere grad end de øvrige fysisk belastende arbejde, og udvikler sig i ringere grad fagligt og personligt i arbejdet.

Det er bemærkelsesværdigt, at det for alle tre grupper gælder, at mindre end halvdelen siger ja til, at de har mulighed for efteruddannelse.

Især vognmændene har anført kommentarer til denne karakteristik af arbejdspladserne; de drejer sig i alt væsentligt om, at det for selvstændige - oftest med enkeltmandsvirksomheder - har været svært at svare på nogle af spørgsmålene.

89 % af vognmændene er tilfredse med deres *nuværende arbejde*; for HK'erne og SiD'erne gælder det 78 %. Alligevel vil hele 28 % af SiD'erne gerne have nyt arbejde; for HK'erne er det 21 %, og for vognmændene 9 %.

Vi har nævnt en række udsagn om forhold på en arbejdsplads, og bedt respondenterne om at prioritere de tre, som de personligt ville lægge størst vægt på, hvis de frit kunne vælge arbejde.

Hos vognmændene er den højeste prioritet, at man selv kan bestemme tilrettelæggelsen af sit arbejde. På andenpladsen kommer udsagnet: at jeg kan bruge mine evner og kvalifikationer. Med lige stor score kommer dernæst, at lønnen er høj, og at ledelsen viser respekt og forståelse for medarbejderne. På fjerdepladsen vægtes et godt arbejdsmiljø; dernæst: at arbejdet ikke tager alle ens kræfter, efterfulgt af: et godt kammeratskab. På 7. pladsen: at arbejdet giver mulighed for personlig udvikling, og på 8. pladsen: at der er tryghed i ansættelsen. Mindst scorer udsagnene: at arbejdspladsen giver mulighed for efteruddannelse, og for faglig udvikling.

Hos HK'erne er prioriteringerne noget anderledes. Det vigtigste for HK'erne er, at ledelsen viser respekt og forståelse for medarbejderne. Dernæst, at der er et godt arbejdsmiljø, efterfulgt af: at jeg selv kan bestemme tilrettelæggelsen af mit arbejde.

Fjerdepladsen scores af: tryghed i ansættelsen, femtepladsen af: et godt kammeratskab. Som det sjettevigtigste: at jeg kan bruge mine evner og kvalifikationer, efterfulgt af: at lønnen er høj. På ottendepladsen: at arbejdet ikke tager alle mine kræfter, derefter i rækkefølge: at arbejdet giver mulighed for personlig udvikling - og faglig udvikling. Endelig - på sidstepladsen: at arbejdspladsen giver mulighed for efteruddannelse.

Hos SiD'erne topprioriteres - ligesom hos HK'erne - ledelsens respekt og forståelse for medarbejderne, og ligeledes er et godt arbejdsmiljø på andenpladsen. På tredjepladsen kommer: et godt kammeratskab, mens tryghed i ansættelsen ligger på fjerdepladsen. Dernæst kommer selvbestemmelse i tilrettelæggelsen af arbejdet, efterfulgt af: at jeg kan bruge mine evner og kvalifikationer. 7. pladsen deles af: høj løn og: at arbejdet ikke tager alle mine kræfter, mens personlig udvikling ligger på 8. pladsen. Næstlavest prioriteres: mulighed for efteruddannelse, kun efterfulgt af: mulighed for faglig udvikling.

Vi har endvidere spurgt til respondenternes *fritidsanvendelse*. Fritiden bruges mest i hjemmet og nærmiljøet: til samvær med familie og venner, til læsning (af aviser, ugeblade, bøger og tidsskrifter m.v.), samt til fjernsynskigning. Endvidere i nogen grad til friluftsliv, hobbyaktiviteter og foreningsarbejde. I mindre grad på sport, kulturelle aktiviteter og biografbesøg. Mindst fritid bruges på politisk og fagligt arbejde, dag- og aftenskole og bijob.

HK'erne dyrker sport, går i biografen og foretager andre kulturelle aktiviteter i lidt højere grad end vognmænd og SiD'ere - men deltager til gengæld i mindre omfang i politisk og fagligt arbejde. SiD'erne har i lidt større omfang end de andre bijob. Vognmændene deltager mindre på dag- og aftenskole end de øvrige, ligesom de i mindre grad har hobbies.

Som øvrige aktiviteter nævnes især pasning af hus og have, rejser, sejlsport og lystfiskeri.

Vi har spurgt til målgruppens evt. *interesse i at deltage i voksenuddannelse*.

28 % svarer ja, og de har allerede deltaget. Der er dog store forskelle mellem de tre undergrupper: vognmænd 16 %, HK'ere 32 % og SiD'ere 31 %.

30 % svarer ja, men at de endnu ikke har deltaget. Her er tallene stort set ens for de tre undergrupper.

3 % svarer nej, men at de har været nødt til at deltage alligevel. Dette gælder især SiD'erne.

40 % svarer, at de ikke er interesserede. Det gælder 54 % af vognmændene, 37 % af HK'erne, og 40 % af SiD'erne.

Vi har også spurgt de uddannelsesinteresserede om deres *grunde* til at være interesseret i at deltage i voksenuddannelse. Alle tre undergrupper angiver med den højeste score: "For at få bedre skolekundskaber". De øvrige prioriteringer falder lidt forskelligt ud.

For vognmændenes vedkommende scorer udsagnet: "Fordi mit arbejde kræver nye kvalifikationer" næsthøjest. Derefter kommer: "For at bevise for mig selv, at jeg godt kan", efterfulgt af: "For at forstå samfundet bedre". Femtepladsen deles af: "For at forstå mig selv bedre" og: "For at møde nye mennesker". Sjette-prioritet har udsagnet: "Fordi jeg har gode erfaringer med at deltage på kurser". "For at få et andet arbejde", "For at komme i arbejde" og "Fordi min arbejdsgiver, A-kasse, AF vil have det" afkrydses kun i beskedent omfang.

HK'erne og SiD'erne har begge som 2. prioriteringer udsagnet: "For at bevise for mig selv, at jeg godt kan" og på de næstfølgende pladser stort set enighed om: "For at møde nye mennesker" og "Fordi jeg har gode erfaringer med at deltage på kurser". Herefter skiller vandene lidt.

HK'erne har på 5. pladsen: "Fordi mit arbejde kræver nye kvalifikationer", og på 6. pladsen: "For at forstå samfundet bedre", tæt fulgt af: "For at forstå mig selv bedre". Sidst kommer - akkurat som hos vognmændene: "For at få andet arbejde", "For at komme i arbejde" og "Fordi mit arbejde kræver nye kvalifikationer".

SiD'erne har på 5. pladsen: "For at forstå mig selv bedre", på 6. pladsen: "For at forstå samfundet bedre" og på 7. pladsen: "Fordi mit arbejde kræver nye kvalifikationer". På de sidste pladser kommer de samme udsagn som hos de to øvrige undergrupper - men med næsten dobbelt så høje scoringer som for HK'ernes

vedkommende. Det er altså mere påtrængende for SiD'erne at få uddannelse for at kunne skifte - og få - job.

Blandt øvrige grunde til at være interesseret i voksenuddannelse peges især på behovene for: personlig udvikling, edb- og sprogkundskaber.

Vi har endvidere spurgt til, hvilken *slags voksenuddannelse*, de involverede gerne vil gå til. Der er her temmelig store forskelle mellem de tre grupper.

Hos vognmændene scorer "forløb på aftenskole" højest. Dernæst kommer "teknisk skole, AMU-Center, handelsskole", efterfulgt af "forløb gennemført af faglig organisation". Fjerdehøjest scorer "fjernundervisning i hjemmet", mens "forløb på arbejdspladsen arrangeret af virksomheden" og "forløb på VUC" deler 5. pladsen. "Forløb på højskole" og på "daghøjskole" scorer mindst.

HK'erne og SiD'erne scorer begge højest på "forløb på teknisk skole, AMU-Center, handelsskole" og "forløb på arbejdspladsen, arrangeret af virksomheden". Derefter deler interessen sig.

HK'erne har på 3. pladsen "forløb på aftenskole", på 4. pladsen "forløb gennemført af faglig organisation" og på 5. pladsen: "fjernundervisning i hjemmet". På 6. og 7. pladsen kommer "højskole" og "daghøjskole", mens "VUC" scorer lavest hos HK'erne.

SiD'erne har på 3. pladsen "forløb gennemført af faglig organisation", på 4. pladsen "aftenskole", på 5. pladsen "VUC", på 6. pladsen "fjernundervisning i hjemmet" og på de to sidste pladser "højskole" og "daghøjskole".

Vi har spurgt respondenterne, hvilke forhold, der for dem gør det *vanskeligt at deltage i voksenuddannelse*.

For den samlede målgruppe er det først og fremmest et spørgsmål om tid: udsagnet "Vi har for travlt på arbejdspladsen" opnår den højeste score (40 %), med "jeg har ikke tid" som næsthøjest (38 %). Trediehøjeste score nås af udsagnet "jeg synes, jeg er for gammel" (32 %), efterfulgt af: "min arbejdsplads har ingen uddannelsespolitik" (27 %). Derefter: "jeg har ikke lyst" (23 %), "jeg kan ikke undværes i arbejdet" (23 %), og "jeg har ikke tid til at lave lektier" (21 %). På 8. pladsen: "jeg har ikke råd" (19 %),

på 9. pladsen: "jeg savner information" (17 %), og på 10. pladsen: "jeg har gået nok i skole" (14 %). "Jeg har svært ved at læse/skrive" scorer 11 %, efterfulgt af "undervisningen bygger ikke på mine erfaringer" (11 %), "jeg tror ikke, jeg kan gennemføre" (10 %), og "uddannelsessteder er fremmede for mig" (10 %). Lavest scorer: "udbuddet er for dårligt" (8 %), "jeg har ingen indflydelse på undervisningen" (8 %), "min arbejdsgiver er modvillig" (7 %), "jeg har dårlige transportmuligheder" (6 %), "jeg synes, undervisningen er for dårlig" (3 %) og endelig: "mine kolleger vil se skævt til det" med 1 %.

Der er en del forskelle mellem de tre undergrupper. Udsagn, der scorer over 10 %, ser således ud i prioriteret orden for hver af de tre undergrupper:

Vognmændene:

- "Jeg har ikke tid" (67 %)
- "Vi har for travlt på arbejdspladsen" (55 %)
- "Jeg kan ikke undværes i arbejdet" (42 %)
- "Jeg har ikke tid til at lave lektier" (30 %)
- "Jeg har ikke lyst" (25 %)
- "Jeg synes, jeg er for gammel" (24 %)
- "Jeg har ikke råd" (16 %)
- "Min arbejdsplads har ingen uddannelsespolitik" (12 %)
- "Jeg har gået nok i skole" (12 %)

Vognmændenes kommentarer til spørgsmålet handler så at sige alle om, at det er umuligt at deltage i uddannelse, når man driver selvstændig enkeltmandsvirksomhed. Som én skriver: "Hvem i alverden skulle passe forretningen, mens jeg var væk?".

HK'erne:

- "Vi har for travlt på arbejdspladsen" (43 %)
- "Min arbejdsplads har ingen uddannelsespolitik" (33 %)
- "Jeg har ikke tid" (33 %)
- "Jeg synes, jeg er for gammel" (30 %)
- "Jeg har ikke lyst" (21 %)
- "Jeg savner information" (20 %)
- "Jeg kan ikke undværes i arbejdet" (20 %)

“Jeg har ikke tid til at lave lektier” (19 %)

“Jeg har ikke råd” (15 %)

“Jeg har gået nok i skole” (15 %)

HK’ernes kommentarer vedr. barrierer mod deltagelse i voksenuddannelse handler især om familiemæssige og personlige forhold, samt om et problem med arbejdstider, som gør det vanskeligt at deltage i relevante tilbud.

SiD’erne:

“Jeg synes, jeg er for gammel” (39 %)

“Min arbejdsplads har ingen uddannelsespolitik” (27 %)

“Vi har for travlt på arbejdspladsen” (27 %)

“Jeg har ikke tid” (26 %)

“Jeg har ikke lyst” (23 %)

“Jeg har ikke råd” (23 %)

“Jeg savner information” (20 %)

“Jeg har svært ved at læse/skrive” (18 %)

“Jeg har ikke tid til at lave lektier” (17 %)

“Jeg har gået nok i skole” (15 %)

“Jeg tror ikke, jeg kan gennemføre” (14 %)

“Jeg kan ikke undværes i arbejdet” (14 %)

“Uddannelsessteder er fremmede for mig” (11 %)

“Udbuddet er for dårligt” (11 %)

“Jeg har dårlige transportmuligheder” (11 %)

Ganske mange SiD’ere (13 %) har kommenteret spørgsmålet om barrierer. Hovedparten af kommentarerne peger på skiftende arbejdstider/skifteholdsarbejde som en væsentlig hindring; derudover nævnes mangel på skolekundskaber og helbredsmæssige forhold som hindrende.

Vores sidste spørgsmål handler om, hvilke *ændringer i uddannelsessystemet*, der skulle til, for at målgruppen ville deltage (mere) i voksenuddannelse.

For gruppen som helhed opnår udsagnet: “Jeg skal kunne bruge kurserne i mit arbejde” den højeste score (55 %). Derefter kommer de økonomiske spørgsmål: “At jeg ikke sætter penge til” scorer 53 %, og: “Kurserne skal kvalificere mig til en højere

løn" scorer 30 %. "At der udbydes flere interessante kurser og forløb" scorer 27 %, at "Min arbejdsplads bakker mig op" scorer 26 %; "At kurserne skal kvalificere mig til et andet job" scorer 24 %, "At uddannelsen finder sted i tilknytning til arbejdspladsen" scorer 23 %, og "At jeg får bedre information om mulighederne" scorer 22 %. Til sidst i prioriteret rækkefølge: "At uddannelsen foregår i nogle trygge rammer" (19 %), "At kurserne afholdes tættere på, hvor jeg bor" (19 %), "At læreren og de andre deltagere kender mere til det miljø, jeg kommer fra" (16 %), "At det boglige niveau passer bedre til mine forudsætninger" (15 %), "At kurserne har et mere alment indhold" (13 %), og "At flere af mine kolleger deltager" scorer 11 %.

Som helhed er målgruppen enig om vigtigheden af, at et uddannelsesforløb kan bruges i forhold til det daglige arbejde - og at det ikke må koste penge. Derefter varierer prioriteringerne: vognmændene peger især på ønsket om fjernundervisning i hjemmet (23 %), mens HK'erne og SiD'erne har som 3. prioritet, at uddannelse skal føre til en højere løn (32, hhs. 35 %). SiD'erne har derudover fokus på, at uddannelsen skal kvalificere dem til et andet job (32 %). HK'erne og SiD'erne efterlyser flere interessante kurser og forløb (31, hhs. 30 %), mere information (30, hhs. 27 %) samt opbakning fra arbejdspladsen (30, hhs. 28 %). HK'erne efterlyser i højere grad end de øvrige, at uddannelsen kan foregå i tilknytning til arbejdspladsen (30 %). Især SiD'erne lægger vægt på, at uddannelsen kan foregå i trygge rammer (25 %), og der er flere SiD'ere end andre, der angiver, at det boglige skal passe bedre til den enkeltes forudsætninger (20 %). Endelig er HK'erne og SiD'erne i højere grad end vognmændene interesserede i et mere alment indhold i kurserne (13, hhs. 14 %).

Der er en del kommentarer til spørgsmålet om, hvilke ændringer der ville kunne fremme målgruppens uddannelsesdeltagelse.

For så vidt angår vognmændene handler kommentarerne for langt hovedpartens vedkommende om mangelen på tid i hverdagen (der tales om ugentlige arbejdstider på 50-65 timer). En enkelt nævner derudover, at der skulle være "mere forståelse for hvor ordblind et normalt fungerende menneske kan være".

HK'erne fremhæver også problemet med tid - og enkelte henviser til, at de ville deltage, hvis de var yngre.

SiD'erne peger især på deres efter egen opfattelse for høje alder - samt på manglende tid. En enkelt skriver: "Kurserne skal være på et niveau, hvor jeg kan følge med. Selv lærere på kurser for ordblinde har ikke forståelse".

Vi har foretaget enkelte *krydskørsler* i materialet for at se, om der var en sammenhæng mellem uddannelsesinteresse og en række baggrundsvariable som alder, uddannelse, arbejdssituation m.v.

Der er en svag tendens, mest udtalt hos SiD'erne, til, at interessen for uddannelse falder i takt med alderen. Interessen er mindst hos de over 50-årige.

Der er endvidere en ganske svag tendens, igen mest udtalt hos SiD'erne, til, at gifte/samlevende er mindre interesserede i uddannelse end andre - mens materialet ikke peger på, at det spiller nogen rolle for uddannelsesinteressen, om man bor i Storkøbenhavn, i by i øvrigt eller på landet.

I modsætning hertil er der en ganske klar tendens til, at jo højere skoleuddannelse man har, jo mere interesseret er man i at deltage i voksenuddannelse. Det ser også ud til, at partnerens skoleuddannelse spiller en rolle for målgruppens uddannelsesinteresse: der er en ret klar tendens til, at jo højere skoleuddannelse, partneren har, jo større er respondenternes interesse for at deltage i voksenuddannelse. Noget tilsvarende ser ud til at gøre sig gældende for så vidt angår forældres uddannelsesbaggrund - men det er materialet ikke stærkt nok til at sige noget sikkert om.

I modsætning til hvad man måske kunne forvente, er der en klar tendens til, at dem, der har påbegyndt, men ikke afsluttet en skoleuddannelse, er mere interesserede i voksenuddannelse end de øvrige. - Der ser ud til at være helt de samme sammenhænge for så vidt angår også erhvervsmæssig uddannelsesbaggrund; dog måske med den modifikation, at de faglærte HK'ere er relativt mindre interesserede end de andre faglærte og veluddannede i materialet.

Der ser ud til at være en temmelig klar sammenhæng mellem forældrenes holdning til respondenternes skolegang og den senere interesse for deltagelse i voksenuddannelse. Hos dem, hvis forældre har været positivt interesserede i skolegangen, er der betydelig større interesse for voksenuddannelse end hos dem, hvis forældre ønskede, at de afsluttede skolen hurtigt.

På samme måde med målgruppens egen holdning til skolen: der er flere af dem, som bare syntes at skolen skulle overstås, som er uinteresserede i voksenuddannelse end blandt de øvrige. Samtidig viser materialet en svag tendens til, at hvis man har haft det godt med faget dansk, så er man alt andet lige mere interesseret i at deltage i voksenuddannelse.

Der er ingen nævneværdige forskelle i uddannelsesinteresse afhængigt af, om man er privat eller offentligt ansat, eller selvstændig. Det ser ud til, at ledige HK'ere er overgennemsnitligt uddannelsesinteresserede - mens førtidspensionerede SiD'ere tilsvarende er mindre uddannelsesinteresserede.

En række forhold på arbejdspladsen ser ud til at spille en rolle for interessen for voksenuddannelse. Først og fremmest er der en tendens til, at hvis arbejdspladsen giver mulighed for efteruddannelse - og hvis man kan udvikle sig fagligt i arbejdet - så er der alt andet lige en større uddannelsesinteresse. HK'erne er herudover mere uddannelsesinteresserede, hvis de kan udvikle sig personligt i arbejdet, og har en god indtjening - men betydeligt mindre, hvis deres arbejde er fysisk belastende. Omvendt er SiD'erne mindre interesserede, hvis de har en god indtjening - og mere interesserede, hvis de i høj grad selv skal organisere deres arbejdsdag.

Arbejdspladsens størrelse spiller tilsyneladende en rolle for uddannelsesinteressen. For SiD'ernes vedkommende stiger uddannelsesinteressen i takt med arbejdspladsens størrelse - den er klart størst på virksomheder med mere end 200 ansatte. For HK'ernes vedkommende er billedet mindre klart, for så vidt angår de mellemstore virksomheder - men på de helt små virksomheder med under 5 ansatte er man overgennemsnitligt uinteresserede, mens man omvendt er mere interesserede på virksomheder med over 200 ansatte.

Der er generelt en tendens til, at jo mere tilfreds man er med sit nuværende arbejde, jo mindre uddannelsesinteresseret er man. - Tendensen understøttes af, at der er en overvægt af uddannelsesinteresserede blandt dem, som har svaret ja til, at de gerne vil have et nyt arbejde.

Det ser endvidere ud til, at dem der i deres ønsker til arbejdssituationen lægger vægt på godt kammeratskab, godt arbejdsmiljø, høj løn og tryghed, samt et arbejde, der ikke tager alle deres kræfter, er en ringere uddannelsesinteresse end hos dem, der

lægger vægt på, at arbejdet er personligt og fagligt udviklende, og at man kan bruge sine evner og kvalifikationer i arbejdet.

Endelig tyder materialet på, at der blandt dem, der i deres fritid beskæftiger sig med kulturelle aktiviteter, politisk og fagligt arbejde, foreningsarbejde samt læsning af bøger, tidsskrifter m.v., er en temmelig tydelig overvægt af uddannelsesinteresserede. Samme tendens, men svagere, gør sig gældende for dem, der har bijob, går i biografen samt dyrker friluftsliv.

Vi har endvidere krydset de uddannelsesinteresserede respondenters grunde til at være interesserede i voksenuddannelse med deres alder. Det ser ud til, at de blandt de ældste er en overvægt af følgende motiver: at få bedre skolekundskaber, at forstå samfundet - og sig selv - bedre, og at bevise for sig selv, at man godt kan. Blandt de yngre er der en overvægt af motiver, som er relateret til arbejdspladsen og arbejdsmarkedet: fordi mit arbejde kræver nye kvalifikationer, og for at få et andet arbejde.

Endelig har vi krydset respondenternes alder med de barrierer, de ser for deres deltagelse i voksenuddannelse. De yngste fremhæver især manglende tid, travlhed og manglende uddannelsespolitik på arbejdspladsen, at de ikke har råd, samt mangelen på information om uddannelsesmuligheder. Overraskende nok er der en tendens til, at de yngre i højere grad end de ældre peger på læse- og skrivevanskeligheder som en barriere.

Der er en overvægt af ældre blandt dem, der siger, at de ikke har lyst til at deltage - og, naturligt nok, blandt dem, der synes, at de er blevet for gamle til at tage uddannelse.

Der er en klar tendens - som ikke er særligt overraskende - til, at jo mere positivt respondenternes forældre har forholdt sig til deres skolegang, jo højere skoleuddannelse har de fået.

Konklusion på spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen rummer en række udsagn om respondenternes forhold til deltagelse i voksenuddannelse - og om en række baggrundsvariable, som spiller en rolle for målgruppens motivation for og barrierer i forhold til uddannelse. Udsagnene kan analyseres og tolkes i temaform; herved peger delundersøgelsen på resultater, som kan opdeles i to grupper:

- a) forhold, som *ikke* kan gøres til genstand for uddannelsespolitisk eller diskursiv (dvs. forandrende via offentlighedsbearbejdning og debat) handling: f.eks. den socialkulturelle arvs betydning for deltagernes uddannelsesorientering - eller træk ved deltagernes livsform, som har indflydelse på den plads, uddannelse kan tildeles i deres livsperspektiv.
- b) forhold, som *kan* gøres til genstand for uddannelsespolitisk eller diskursiv handling: f.eks. forhold på deltagernes arbejdsplads, som hæmmer, henholdsvis fremmer målgruppens motivation og muligheder for at deltage i uddannelse eller kvalifikationsudvikling; eller forhold af samme karakter i uddannelsessystemet eller på udbudssiden.

Ad a) Der ser ud til at være en temmelig klar sammenhæng mellem opvækstmiljøets syn på og forhold til den rolle, uddannelse kan spille i forhold til udvikling af et godt liv på den ene side - og på den anden side den voksne persons senere motivation til at deltage aktivt i voksenuddannelse. F.eks. antyder materialet, at der kan være en sammenhæng mellem en relativt lav forældre støtte i forhold til den tidlige skolegang, et tidligt farvel til uddannelsessystemet og en senere skepsis over for at deltage i voksen- og efteruddannelse. Det er - hvis det holder stik - jo ikke en overraskende sammenhæng, idet den meget vel kan ses som en pendant til den sammenhæng, som Socialforskningsinstituttet ved Erik Jørgen Hansen overbevisende har kunnet dokumentere mellem forældres sociale status og den senere opnåelse af videregående uddannelse. Hvis det ligger forholdsvis klart, *at* der er en sådan sammenhæng, så er det stadig uafgjort, *hvordan* og *hvorfor* den er der; skolekundskaber eller 'intelligens' er i de nævnte SFI-undersøgelser elimineret som faktor, men hvordan forholdet eller samspillet er mellem indre (personlige, psykologiske eller kulturelle) blokeringer og ydre (uddannelsessystemet som sorteringsmekanisme, som fremmed organisationskultur, værdisammenstød osv.) faktorer er det vanskeligt at sige noget præcist om.

Det afgørende i denne forbindelse er, at disse problemstillinger må tages alvorligt også i en voksende uddannelsessammenhæng; hvis man uproblematisk hævder det post-industrielle uddannelsessamfunds nødvendighedskarakter, og dermed anser enhver modstand mod indrulling i denne moderne samfundskværn som et overfladisk motivationsproblem eller irritationsmoment risikerer man at begå symbolsk eller kulturelt overgreb på store befolkningsgrupper, hvis holdninger strider mod den aktuelt gode latin på bjergene - men som jo ikke af den grund mister deres indfødsret i det samfund, de selv har været med til at opbygge. Eksempelvis antyder bl.a. vores spørgeskemaundersøgelse og øvrige materiale, at én af mange grunde til en beskeden uddannelsesinteresse blandt de kortuddannede mænd kan være deres orientering mod de nære værdier i familien, hjemmet og fritiden (værdiorienteringer, som i øvrigt ofte i andre sammenhænge fremhæves som uomstøtelige af uddannelsessamfundets dagsordenssættere) - og at de anser uddannelse eller kvalificeringsaktiviteter, der bl.a. sigter mod at ophæve skellet mellem arbejde og fritid, som noget der tilhører en anden kultur, livsform eller livsverden end deres.

Et andet eksempel fra materialet: flere i vores målgruppe kan måske siges at tilhøre livsformer eller kulturer, hvor der ikke er tradition for langsigtet planlægning eller for at give afkald på umiddelbar indfrielse af behov - eller hvor man ikke investerer energi i en aktivitet, medmindre der er udsigt til hurtig belønning. Da flere i målgruppen, blandt f.eks. vognmændene og SiD'erne, har relativt gode jobs, som de er tilfredse med, og som giver dem en god eller rimelig indtjening, må de ud fra deres egen forståelse naturligt spørge hvorfor de så skulle uddanne sig - ikke mindst i lyset af, at begrundelsen af det positive ved at tage en uddannelse ofte hentes i det økonomiske: så kan man livslangt få en bedre indtjening. Her støder to logikker sammen - ikke mindst i en samfundssituation, hvor der faktisk er sket en ganske betragtelig udjævning af livsindkomster mellem de forskelligt uddannede erhvervsgrupper.

I det omfang, at en beskeden uddannelsesinteresse hos en målgruppe, kan henføres til denne type af begrundelse, er det således tvivlsomt, om det overhovedet *kan* lade sig gøre at pøde uddannelse ind (kan man lære noget mod sin vilje?) - men lige så tvivlsomt, om det ud fra en etisk og demokratisk betragtning ville være rimeligt at forsøge. Meget i vores materiale antyder, at det er relevant at rejse en sådan problemstilling i forhold til den her omhandlede målgruppe.

Ad b) På den anden side peger meget i materialet på, at der er områder, hvor det vil være både *muligt og rimeligt* at sætte ind med reformer. Det drejer sig f.eks. om forhold på arbejdspladsen, som ud fra materialet ser ud til at spille en rolle for målgruppens uddannelsesinteresse; eksempelvis er en af de store hindringer for målgruppen generelt, at der er for megen travlhed på arbejdspladserne til, at deltage i voksen- og efteruddannelse forekommer en realistisk mulighed. Ved interne ændringer i virksomhederne med hensyn til arbejdsstyrkens størrelse, ved brug af rotationsordninger, ændret arbejdstilrettelæggelse osv. vil det givetvis være muligt at eliminere denne faktor. Hvis virksomhederne fik større incitament til at udvikle en passende infrastruktur vedrørende uddannelsesplanlægning og personalerekruttering kunne denne barriere mindskes.

På samme måde med hensyn til de muligheder, der er for de kortuddannede medarbejders efteruddannelse på de enkelte virksomheder: det ser ud fra materialet ud til, at fraværet af uddannelsesmuligheder i sig selv er en begrænsende faktor for målgruppens uddannelsesinteresse. Efter alt at dømme - både denne og mange andre undersøgelser påviser det - er problemet størst på de mindre virksomheder; og dem er der jo mange af her i landet. Der kunne sættes ind med særlige initiativer her.

Der ser også ud til at være en vis sammenhæng - måske især for funktionærkulturernes vedkommende, jfr. APL-undersøgelsen (Bild m.fl., 1993) - mellem det at have et arbejde, hvor man udvikler sig personligt og fagligt, og så interessen for at deltage i uddannelse. Med andre ord: både dette, og målgruppens generelle arbejdspladsorienterede uddannelsesmotivation ('uddannelse skal kunne bruges direkte i mit arbejde') peger på, at det er af væsentlig betydning for uddannelsesinteressen, i hvilket omfang virksomhederne tilrettelægger det daglige arbejde ud fra medarbejdernes interesser, ønsker og behov. Igen er det bl.a. et spørgsmål om infrastruktur og ledelsesform: hvordan, og i hvilket omfang, får medarbejderne mulighed for og lejlighed til selv at artikulere deres interesser i forhold til arbejdets indretning og udfoldelse? Inspiration i forhold til denne problemstilling kan f.eks. hentes i KADs forsøg med udvikling af 'uddannelsesværksteder' på virksomhederne.

Endelig er der også forhold i uddannelsessystemets udbud og indretning, som må underkastes en kritisk granskning. Vores materiale her viser, at målgruppen især ønsker uddannelsesforløb og kurser, som er relaterede til deres arbejdsituation. Samtidig peger respondenterne på, at de har brug for grundlæggende

skolekundskaber - og bedre information om mulighederne. Samtidig er - tilsyneladende paradoksalt - VUC nedprioriteret som en uddannelsesinstitution, man gerne vil i forbindelse med. Det er rimeligt at tolke dette sådan, at målgruppen først og fremmest peger på institutioner, de kender og er fortrolige med - f.eks. AMU. Samtidig er de dårligt informerede om, hvor de kan hente netop de skolekundskaber, de efterlyser, f.eks. på VUC. Man bør derfor overveje, om det er muligt at kombinere de forskellige voksenuddannelsesstilbud på en sådan måde, at målgruppens behov kan indfries ud fra et hensyn til dem - og ikke til en relativt tilfældigt begrundet sektorafgrænsning mellem almene og arbejdslivsorienterede voksenuddannelsesinstitutioner. I øvrigt vil det efter al sandsynlighed være nemmere for den her omhandlede målgruppe at overvinde en fremmedhed i forhold til almen voksenuddannelse, hvis denne kunne organiseres i miljøer og regier, som de er mere fortrolige med; f.eks. kunne man integrere - i et ligeværdigt og egentligt samarbejdende forhold - AMU- og VUC-aktiviteter. Giv deltageres behov forrang!

Endelig peger vores materiale på nødvendigheden af en differentiering i forståelsen af målgruppens behov; det ser ud til, at det især er de lidt yngre i vores målgruppe (de under 50-årige, må man antage), som er markant orienteret mod voksenuddannelsernes arbejdslivsrettethed. De lidt ældre, de over 50-årige, ser ud til snarere at være interesseret i at få tilbud om at kunne udvikle sig personligt og få almene kundskaber, samfunds- og selvforståelse m.v. Måske opfatter de det sådan, at det ikke længere er så relevant for dem at forberede deres kvalifikationsprofil på fremtidens arbejdsmarked. Skal man tro statistikkerne har de nok snarere planer om at trække sig tilbage i ca. 60-års-alderen; skal de have tilbud om voksenuddannelse som sen selvrealisering - eller skal de snarere udsættes for en mere eller mindre barsk seniorpolitik med henblik på at holde dem på arbejdsmarkedet i flere år? Udviklingen af et relevant voksenuddannelsesstilbud til vores målgruppe afhænger bl.a. af svaret på dette spørgsmål - og det er ikke vores bord.

Interviewundersøgelsens resultater

Indledning

I dette kapitel fremlægges de barrierer, mændene udtrykker med *deres egne ord*. Grundlaget for kapitlet er 11 interviews med ufaglærte og kortuddannede mænd inden for aldersgruppen 40-60 år, som fordeler sig på fire fra HK, fem fra SID og to selvstændige vognmænd.

Først præsenteres én mand fra hver af de tre faggrupper. Efter præsentationerne følger en opsummering af de fællestræk, der generelt foreligger i materialet. Fællestrækkene skal ikke anskues som udtryk for, at samtlige 11 mænd har forholdt sig på samme måde til samme tema, men at der har været en overvejende tendens i materialet, som peger i den retning.

Fællestrækkene eller temaerne kan overordnet opdeles i henholdsvis personlige, samt ydre barrierer. *De personlige barrierer* har kulturel og social karakter og kan tilskrives den opvækst og de erfaringer, mændene har med sig gennem barndommen og i deres voksne liv.

De *ydre barrierer* er delt op i henholdsvis virksomhedsmæssige og systemiske barrierer. De ydre barrierer fremstår primært som de udefra kommende begrænsninger i forhold til at deltage i uddannelse. De ydre barrierer finder også deres subjektive udtryk, og dette har vi været på jagt efter.

Intentionen med interviewdelen er, at give læseren et indblik i, at mændenes manglende uddannelsesorientering og deltagelse kan tilskrives et komplekst sæt af barrierer. Dels fordi der fremkommer barrierer på mange niveauer, men også fordi det kan være svært at graddele hvilke barrierer, der har den mest begrænsende indflydelse osv.

Karl - en vognmand

Præsentation

Karl er 48 år og selvstændig vognmand. Karl gik ud af skolen efter syvende klasse. For ham skulle skolen bare overstås. Derefter arbejdede han ved landbruget. Som 18 årig fik han kørekort og kørte for en vognmand i 10 år. Da vognmanden blev pensioneret, købte Karl en vogn af ham og blev selvstændig. Det har han været i 19 år. Karl har aldrig været arbejdsløs. Hans kone er hjemmegående

Karl og den teknologiske udvikling

Hvad angår den teknologiske udvikling, er Karl klar over, at den teknologiske udvikling har sat sig igennem sig inden for de fleste brancher, og at arbejdstagere i den forbindelse bør opkvalificere sig. *Han selv er imidlertid inden for et erhverv, som ikke bliver synderligt berørt af udviklingen:*

"Det er meget få jobs, som er så lidt uddannelseskrævende, som det jeg har, vil jeg sige. Næsten ligemeget hvor man skal arbejde inden for, alt bliver serveret på fremmedsprog og EDB og så selv i en smedeværksted, så er det drejebænk, den skal programmeres med computerstyret og ditten og datten. Der rækker syv års skolegang ikke og det ændre sig hele tiden. Sådan er det, ja det er meget meget få steder, hvor man kan arbejde med hænderne - almindeligt fysisk arbejde."

Hvis det imidlertid skulle vise sig, at han blev stillet overfor faglige udfordringer, som han med sine nuværende kvalifikationer ikke kunne klare, ville et nærtliggende valg ikke være uddannelse, *men derimod at betale sig fra problemet:*

"Hvis det bliver nødvendigt, så må jeg købe mig ud af de ting, som jeg ikke selv kan finde ud af. Det bliver nok løsningen, fremfor at rykke et halvt år ud og gå i skole."

Klaus forholder sig generelt positivt til den teknologiske udvikling, idet den blandt andet afhjælper det hårde arbejde:

"I de fleste tilfælde vil det nok være en fordel, fordi med avancerede maskiner letter det hårde fysiske arbejde, det er da godt."

Forholdet til arbejde

Karl arbejder inden for et *traditionelt mandefag*. Før de avancerede maskiner aflastede arbejdet, var det at være vognmand et hårdt fysisk arbejde. Selvom aflastning fortrinsvis var positiv, mistede Karl samtidig den arbejdsglæde, der er forbundet med at have knoklet i fællesskab med nogle andre.

Det Karl godt kan lide ved sit arbejde, er den *frihed* og *indflydelse*, det fører med sig:

"Når man nu sætter sig ud i sin bil og man kører, selvfølgelig man skal betjene nogle kunder og sådan noget. man er lidt sin egen herre; man kommer ikke ved et samlebånd og skal lave 7000 dimser af den slags eller sådan noget andet mærkeligt noget. Du bestemmer selv noget over din tilværelse. Betjener du kunderne godt, så er de også lidt gode ved én...Man har selv indflydelse på det, man laver, det kan jeg godt lide..."

Karl arbejder alene; er sin egen herre samt har selv indflydelse på det, han laver, hvilket understøtter hans anti-autoritære holdning, og det er medvirkende til at opbygge hans mandeidentitet:

"Fordi jeg er min egen, ingen skal bestemme over mig. Medmindre de har næsten samme mening som mig, så der det i orden, eller hvis det er noget helt fornuftigt, men

ellers kan jeg ikke lide at blive dikteret noget, få besked på, at det skal være sådan og sådan. Hvis jeg synes, det skal være anderledes, så bliver det anderledes."

Karl besidder en *faglig stolthed*, som beror på hans mangeårige erfaringer. Han ved, hvad han kan, og han er stolt af det. Han føler sig ikke underlegen overfor folk med boglig viden. Tværtimod. Eksempelvis afviste han en entreprenør og dennes arbejdsopgave, fordi entreprenøren ikke respekterede og værdsatte hans erfaringer og kundskaber:

"Specielt på byggepladser, hvor de har unge ingeniører, som kommer lige ud fra skolen, og så tror de, at de kan styre en byggeplads. Og de kan altså ikke, de kan læse nogle bøger, de kan måske også se på nogle tegninger, men ikke en skid praktisk erfaring. Når de så kommer og vil fortælle nogen, som har været i, med til de samme ting i 20-30 år og prøve at belære os om nogle ting, det kan godt være negativt. Ikke fordi de er unge, men fordi de gerne vil spille smarte. Hvis de har noget fornuftigt eller godt at sige, helt fint, så skal jeg ikke diskriminere dem på nogen måder, fordi de kommer ud fra skolen. Men der er nogen, der tror, at når de har gået i skole, til de er 27 år, at de er nogle helvedes karle, men det er de altså ikke i mine øjne, eller i hvert fald ikke allesammen."

Karl er således af den overbevisning, det ikke er ens uddannelsesniveau, der bestemmer, hvorvidt man kommer frem i verden eller ej, men nærmere ens arbejds erfaringer. Dette er hans position som *næstformand* i en milliardkoncern et eksempel på:

"Rent faktisk er jeg næstformand i en koncern, som omsætter for over en milliard. Det er utrolig spændende og interessant. Fordi man kun har gået 7 år i skole, det er sgu´ ingen hindring i mine øjne. Det er selvfølgelig en hindring for nogle ting, men det er ikke sådan, at man er dernede på gulvet, det er det ikke."

Hvad betyder det at have et arbejde?

Karl er eneforsørger, idet hans kone er hjemmegående, og har været det, siden de fik børn.

Karl synes, at han har succes, idet han tjener penge nok, og klarer sig godt. Selvom arbejdet tager det meste af hans tid, er han en tilfreds mand:

"Jeg er utrolig glad for mit arbejde, det har taget betydeligt mere end de her 37 timer eller 40 timer, eller 42 eller 44 timer, jeg kan ikke huske, hvor vi startede. Jeg har altid arbejde mellem 60-80 timer om ugen. Og de første mange år, hvor jeg var selvstændig, var ferie ikke noget, vi havde. Vi savnede det heller ikke, for vi havde vores forretning at kæmpe for, og det har i hvert fald været nok for mig."

Eftersom arbejdet har taget det meste af hans vågne tid, har han ikke haft plads til nogle fritidsinteresser. I forhold til fremtiden, bekymrer det ham ikke, idet han har en forestilling om, at han - i en nedtrappet version - fortsætter som vognmand, til han er 70 år:

"Når man altid har arbejdet mange timer, og ikke har nogen hobbies. Det kan godt være, at jeg vil trappe ned, når jeg bliver 60 eller deromkring, så gider man måske ikke, hvis det er dårligt vejr, så sige nej, nu gider du sgu´ ikke køre. Sortere lidt mere i arbejdet, men jeg tror stadigvæk, at jeg vil have en enkelt lastbil, så jeg kan køre, når jeg har lyst til det, det tror jeg..... Jeg har set også nu, siden efterlønnen er blevet indført, hvor galt, det går for mange, der går på efterløn. De går og glæder sig til, de bliver 60, så de kan holde op. Det første år, det går fint, for så skal haven ordnes, og huset skal males, for det har de fået udsat, fordi man nu arbejder meget, når de så når det, så klasker de sgu´ sammen og bliver gamle mennesker, altså så kommer de ikke videre, jeg mener, at det er direkte ødelæggende."

Uddannelse som modpol til mændenes livsform

At Karl i sin tid fik sig et job, hvor han skulle bruge hænderne, forklarer han selv med sine barndomsoplevelser, sine opvækstbetingelser i socialt gode, men fattige kår:

"Jeg er født ovre på den jyske hede, kan jeg sige. Og derovre var mine forældre rimelig meget fattige. Godt hjem, men vi var fattige. Og da jeg var 10 år, der bestemte jeg, at jeg ikke ville være fattig. Det har jeg prøvet at holde fast ved lige siden. Når man så er en 10-11-12-13 år, så tænkte jeg, på den eneste måde, man kan undgå at blive fattig på, er ved at arbejde. Jeg havde ikke rigtig måske forstand/indsigt nok til, at man også kunne arbejde med hovedet, altså jeg troede, det skulle være noget med hænderne. Fordi det vidste, det kunne man sælge og få penge for, det begyndte jeg på, da jeg var 14 år ved landbruget, som de fleste af min årgang gjorde det."

Men selvom Karl dengang ikke vidste bedre, og i hans voksne liv har fået en erkendelse af, at der var et bogligt alternativ, er ikke betydende med, at han ville have ønsket sit erhvervvalg anderledes:

"Jeg tror ikke, jeg havde indsigt nok i, hvordan tingene hang sammen, at jeg troede, man kunne tjene penge på andre måder. Det ved jeg, man kan i dag. Og jeg ved, at de største hyrer bliver betalt til dem, som bruger hovedet, fremfor at bruge hænderne. Men jeg har aldrig fortrudt det..... At det kunne være anderledes, det har jeg løbende tænkt på, men jeg har aldrig drømt om at prøve på at skifte, fordi jeg altid har været glad for mit arbejde. Utrolig glad for mit arbejde."

Orientering mod uddannelse

I dag er Karl imidlertid uddannelsesmotiveret. Han har *behov for efteruddannelse*. Foruden behovet har han - i modsætning til de fleste af mændene - *selvtilliden* til at gå i gang:

"Ja, det er jeg sådan set ikke ret meget i tvivl om, at jeg kan. Selvtilliden fejler ikke noget, jeg ved, jeg kan, jeg ved, jeg kan, hvis jeg gider ofre den tid, det tager, så kan jeg. Jeg ved godt, at jeg måske ikke er , som da jeg var 20 eller 15. Men jeg har aldrig haft svært ved at finde ud af det selv. Jeg tror også, at jeg kunne finde ud af det f.eks. EDB og sådan noget, hvis jeg ville."

Når Karl taler efteruddannelse tænker han på tysk, engelsk, EDB og regnskab. EDB og tysk har han tidligere gået til på AOF. EDB har han en forestilling om, at han med fordel bruge som redskab i hans bogholderi. Regnskabskurset kunne han bruge til at finde rundt i diverse love og reguleringer. I forhold til formen, ville fjernundervisning passe ham bedst. Men en ting er forestillingen om efteruddannelse, en anden ting er den reelle deltagelse:

"Det er ud fra den betragtning, at jeg rent faktisk ikke har tid. Jeg vil erkende, at jeg mangler efteruddannelse, og jo ældre, man bliver, jo mere mangler man nok, f.eks kunne jeg godt bruge noget EDB uddannelse. Og for at man kan noget videre EDB uddannelse, så skal man også have noget sprog, altså jeg har kun haft engelsk 1 år i folkeskolen, så det er begrænset, hvor meget jeg selv kan sluge via fjernsynet. Jeg har prøvet at gå lidt ind i EDB-verdenen. Hvis man ikke kan engelsk, så er det sgu´ svært at lære. Det bliver sgu´ nok aldrig til noget med mig. Og så kan man sige, jeg har måske 15 år tilbage på arbejdsmarkedet."

Barrierer

Når Karl ikke regner med at gå i uddannelse, skyldes som før nævnt, at han ikke har *tid og energi*:

"Det [aftenskolene] starter gerne i efteråret og kører vinteren igennem. Fra oktober til jul, der har jeg ekstremt travlt, og så kniber det altså lidt med at få sparket sig bagi til at komme afsted den eller de to aftener om ugen, eller hvor meget, det nu kan være."

Men den manglende deltagelse i efteruddannelse skyldes desuden, at hans deltagelse ville kræve en afløser:

"Jeg tror ikke, jeg vil gøre det, fordi jeg vil ikke kunne slippe håndtaget i min egen lille butik her ret lang tid ad gangen i hvert fald. Alt ære og respekt for afløsere og så videre, men det er sgu sjældent, de har fat i det hele tiden. Jeg kunne godt tage en uge om vinteren, jeg kunne også tage 14 dage om vinteren, hvis jeg ville, det kunne jeg godt, hvis jeg ville tage mig sammen."

Sidst, men ikke mindst har Karl meget svært ved at se sig selv på skolebænken, idet det er en for stor kontrast i forhold til hans nuværende arbejdsliv, som jo er meget praktisk:

"Det miljø altså ved at gå i skole, det har jeg jo ikke, det kender jeg ikke, det miljø. Jeg tror ikke, det er noget for mig, det tror jeg bare ikke. Jeg kunne ikke opfatte mig selv som en skoleelev, der møder og skal suge viden til mig i 8 timer, og så gå hjem den dag, det kunne jeg ikke. Det hænger nok helt tilbage til fra min barndom, dengang, hvor jeg fik den idé om, hvis man vil tjene penge, må man producere noget, som kan sælges."

På forestillingsplanet kan Karl altså godt se formålet med at deltage i efteruddannelseskurser, men i praksis er det slet ikke aktuelt for ham. Det har han også gjort klart i spørgeskemaet. Dette skyldtes, som tidligere nævnt, at han ikke mærker den teknologiske udvikling synderligt; at han tidsmæssigt er booket op; at deltagelsen ville kræve, at han fandt en afløser, samt at han i bund og grund er en tilfreds mand med en solid og fagligt orienteret stolthed.

Arne - en SiD'er

Præsentation

Arne er 46 år og ufaglært. Arne sluttede skolen efter syvende klasse, fordi han var meget skoletræt. Efter skolen startede han som arbejdsdreng, og i dag arbejder han som arbejdsmand i en stor virksomhed. Hans kone er uddannet inden for butik og handel, men har de sidste 20 år gjort rent. Arne har aldrig været arbejdsløs.

Arne og den teknologiske udvikling

Da Arne imidlertid ikke forestiller sig, at der sker ændringer i hans nuværende jobfunktion, forekommer uddannelse ham uvedkommende.

Hvorfor uddannelse i den grad er kommet på banen, skyldes blandt andet, at nogle uddannelsescentre har udnyttet lanceringen af uddannelse til egen vinding:

"...jeg tror, det er noget politisk, kunne jeg forestille mig. Jeg ved det ikke...Det er der så nogen, der lever fedt af ikk'. Alle de der mærkelige centre der, der skal bare så og så mange til, så får de tilskud fra det offentlige for at holde et eller andet i gang. Halvdelen af dem er vel noget fup kunne jeg forestille mig - altså hæng mig ikke på det vel."

Nogle virksomheder udnytter desuden systemet i form af at skaffe sig billig arbejdskraft:

"Billig arbejdskraft, det er jo støttet i hoved og røv ikk'. De fik jo tilskud hver gang, de lavede det nummer der, så det er en god forretning. Så kunne de få Knud eller Poul til at gå og skovle i stedet for, og det var måske en udgift på 25-30 kr. i timen i stedet for mine hundrede et eller andet ikk'. Så det ville jeg da også gøre som virksomhedsejer."

Når Arne bliver spurgt om, hvorfor hans egen virksomhed stoppede denne ordning, når den - ifølge ham - kunne tjene penge herved, svarer han:

"Ja, det ved jeg ikke, som sagt jeg går ikke så højt op i det, jeg aner det ikke. Der skal I næsten snakke med fagforeningerne ikk', det er dem, der laver det samarbejde."

Én ting er at uddannelsessteder og arbejdsgivere opnår økonomiske fordele i forbindelse med lanceringen af uddannelse. Én anden ting er det reelle uddannelsesbehov, der eksisterer. Selvom Arne overhovedet ikke føler sig personligt berørt af uddannelsesdiskussionen, har han en forestilling om, hvem uddannelse reelt er til for, eksempelvis bankfolkene:

"Så tror jeg mere, det er i banker og sådan noget altså hvor tingene går stærkt ikk', altså de der helvedes maskiner og sådan noget. Der kunne jeg da godt forestille mig, at det er skide vigtigt. Men altså, der hvor jeg befinder mig på arbejdsmarkedet, næh. Det må jeg indrømme, det er ikke noget, vi snakker om i frokostpausen overhovedet. Efteruddannelse hva?!"

Og de arbejdsløse:

"Også for at folk ikke falder sammen, hvis de nu render til det der, så bliver de jo glade og samværet og bla bla bla, i stedet for at sidde derhjemme med en stramajpude ikk', det synes jeg da er sundt nok. Men hvad de skal bruge det til, det ved jeg ikke."

Når Arne ikke kan forstå, hvad arbejdsløse overordnet skal bruge efteruddannelse til, skyldes det hans afvisning af, at uddannelse er et middel til at få ledige i arbejde. Løsningen på ledighedsproblematikken er for ham at se, at dele de jobs, der er. Han bryder sig ikke om polariseringen mellem folk i arbejde, som knokler og ledige, der ikke får chancen for at få et arbejde. Hvis man eksempelvis på hans arbejdsplads ansatte ledige til at varetage al overarbejde, ville det betyde fuldtidsbeskæftigelse for

15 mand ekstra. Problemet er i den forbindelse, at de ansatte selv ønsker at påtage sig al overarbejdet.

Hvis Arne skulle få brug for nogle kompetencer, som han ikke selv er i besiddelse af, falder det ham ikke ind at opkvalificere sig, men derimod ville han benytte sig af *tekniske redskaber* eller henvende sig til sin fagforening:

"Skulle jeg lære at regne bedre, det ved jeg sgu´ ikke, det har jeg jo maskinen til. Breve skriver jeg aldrig. Er det noget svært, så går jeg ind i fagforeningen, så sidder der en sekretær, der er uddannet til det, det tager tre sekunder. Det betaler jeg jo kontingent til, det gider jeg ikke spille tid på."

Forholdet til arbejde

Arne har aldrig følt sig arbejdsløshedstruet. En følelse, der hænger sammen med altid at have været i arbejde. Arne føler, at han selv kan vælge arbejdet til og fra, hvilket understøttes af, at han både har prøvet at skifte arbejdsplads og branche uden problemer. I sin egen selvforståelse, føler han sig således tryk på arbejdsmarkedet, hvilket han formulerer meget kort og præcist:

"Der er nok jobs at få."

Arnes arbejde som arbejdsmand inden for de *traditionelle mandefag*. Kendetegnende ved hans arbejde er blandt andet, at det er *fysisk hårdt*, og således slider gevaldigt på hans ryg. Den dårlige ryg gør, at han er begyndt at se sig om efter et nyt arbejde:

"Som sagt, jeg er ved at være lidt træt af det, jeg kunne godt tænke mig noget, der ikke var så hårdt, men hvad - jeg aner det ikke, og jeg går heller ikke og tænker over det. En eller anden dag, så står der noget i avisen, eller én, der kender én, og så prøver jeg det."

Arne er ikke tilhænger af planlægning. Hverken i sit arbejdsliv eller i sit fritidsliv. Han lever livet *spontant*, og han kan godt lide at være med, hvor tingene sker. Derfor har han heller ikke tænkt over, hvad han ville foretage sig, hvis han kvittede sit job:

"Nej nej, som sagt, jeg overvejer sjældent. Øverste hylde, den var god, så tager vi den."

Arne sætter pris på, at hans arbejde er *afvekslende*, idet han ville kede sig, hvis han lavede det samme hver dag. Hans arbejdsfunktioner spænder fra at køre bulldozer, vaske baderum, sidde ved computer, styre opkørslen af kul og skovle kul på transportbånd. Det afvekslende består i, at han møder op på arbejdet, og får at vide, hvilken funktion, han skal udføre den dag.

Hvad betyder det at have et arbejde?

Når arbejdet betyder meget for Arne, skyldes det fortrinsvis *økonomien*. Han har en årsindtægt på 300.000 kr., som giver ham mulighed for en høj levestandard med bil og kapitalkrævende interesser såsom at gå i byen, på værtshus og spille billard.

Derudover er det *sociale samvær* vigtigt for ham:

"Jeg synes, det er lækkert at komme op og ud til gode kolleger - det kan jeg godt lide. Ingen tvivl om den sag."

Selvom Arne tjener godt og har gode kolleger, kunne han i sin forestillingsverden godt tænke sig, at holde op med at arbejde. Socialt set ville det ikke blive noget problem, idet han ville søge at få sine sociale behov dækket. Når Arne går med tanker om og lysten til at trække sig, skyldes det fortrinsvis, at han føler sig *gammel*, at han har en meget dårlig ryg, samt at det er blevet mere stressende at være på arbejdsmarkedet på grund af nedskæringer:

"Tillidsmand, fællestillidsmand, afdelingsformand, man har prøvet det hele efterhånden, det er rigtig sjovt. Eller var, nu gider jeg ikke mere, nu er jeg for gammel, nu skal jeg bare ud af arbejdsmarkedet...Hvis det stod til mig, så holdt jeg sgu´ op, det er helt sten sikkert."

Men én ting er ønsket om at holde op, en anden ting er at gøre det. Sagt på en anden måde er muligheden der principielt, men ikke reelt på grund af økonomien:

"Ja, selvfølgelig er der det [mulighed for at holde op], det kan jeg gøre i morgen ikk', hvis jeg vil gå ned [i løn] Ja, så nej, det er der ikke som sådan, nej."

Sagt med andre ord, holder pengene ham på arbejdsmarkedet:

"Hvis jeg havde knasterne, holdt jeg op med at arbejde."

Uddannelse som modpol til mændenes livsform

Da Arne i sin tid gik ud af skolen, startede han som før nævnt som arbejdsdreng, hvilket var almindeligt i de kredse, han befandt sig. Han tænkte ikke i boglig uddannelse, hvilket for det første skyldtes, at det akademiske miljø var fremmed for ham; for det andet, at der blandt familie og venner ikke var tradition for at læse videre; og for det tredje, at der var en forestilling om, at det var hænderne, man skulle bruge. Arne selv tænkte blot på, at han skulle bruge sine hænder, men hans mor mente, at det skulle ske i tilknytning til en faglært uddannelse. Hun skaffede ham således en læreplads, som han imidlertid sprang fra 1/2 år før, han havde udstået sin læretid.

Orientering mod uddannelse

I sit arbejdsliv har Arne deltaget i 25-30 FIU-kurser af én uges varighed. FIU-kurserne har han kunnet anvende i sit arbejde som henholdsvis tillidsmand, fællestillidsmand og afdelingsformand. Motivationen for at deltage, har primært været begrundet i modstand mod arbejdsgiverne:

"...alt, hvad man kan bruge til at slå arbejdsgiverne i hovedet med, det kan jeg godt lide. De lever af, at slå mig i hovedet - så vi skal kunne lidt af hvert."

En anden årsag til, at han er glad for FIU-kurserne er, at han har mulighed for at udveksle erfaringer med andre kursister samt at tidsstrukturen og arbejdsformen passer ham godt:

"Jeg kan godt lide det, når det er i fagforeningsregi, altså den måde, det kører på, så kører det nogle timer, så har du middagspause på et par timer, så kører du også lidt om aftenen. Masser af gruppearbejde, skide sjovt, for man farer rundt og hygger sig og får alligevel lavet et mærkeligt stykke arbejde. Det kan jeg godt lide. Men at sidde koncentreret om sådan én der [computer] neej."

Barrierer

Arne er kun interesseret i kurser i FIU-regi, samt virksomhedsinterne kurser, som omhandler instruktion i betjening af nye maskiner. Han er således ikke interesseret i uddannelse generelt og almene fag specifikt.

Ét af Arnes hovedargumenter for ikke at deltage i uddannelse generelt er, at han ikke kan se noget *formål* med det. Det har blandt andet betydet, at han har fravalgt virksomhedens tilbud om at deltage i kurser i en række almene fag. Nogle kurser, som arbejdspladsen tilbød, i forbindelse med indførelse af en jobrotationsordning:

"Jeg kan huske, de lavede et eller andet med, jeg kan ikke huske, hvad fa´en, det var, jeg blev tilbudt. Det sagde jeg så ja til, så sprang jeg alligevel. Ja, så skulle jeg lære noget regning og noget EDB og noget lort, og så ville de tage nogle andre ind i mit job i mellemtiden, og alt det der bøvl ikk´. Jeg tror, det var noget AMU dims. Men så sagde jeg nej, det gider jeg sgu´ ikke."

"Hvad skulle jeg bruge det til? Altså jeg bliver sgu´ da ikke bedre kvalificeret, fordi jeg daffer rundt en uge på et eller andet kursus med nogle computere ikk´."

Udover at Arne ikke mener, at en uge med computere vil gøre ham mere kvalificeret, opponerer han også imod kursets struktur:

"...så skal jeg sidde fire timer på at regne den dag, og så skal jeg sidde to timer ved en computer, hvad skal jeg bruge det til bagefter?"

Arne var ikke den eneste, der fravalgte arbejdspladsens udbudte kurser. De fleste medarbejdere ønskede ikke at deltage, hvilket medførte, at både kurser og jobrotationsordningen blev droppet fra virksomhedens side.

En anden væsentlig årsag til, at Arne ikke er interesseret i uddannelse generelt, skyldes den - for ham - økonomiske pris herved:

"Jeg har tjent skide godt, altså uddannelse, det var jo ligegyldigt, der var jo penge i det der ikk'...Jamen altså, hvad fa'en jeg ligger lige omkring 300.000 kr. om året som arbejdsmand, det er sgu' da rigelig godt. Hvorfor fa'en skulle jeg så spilde tid på at uddanne mig, det koster penge af helvedes til."

Når uddannelse ikke er rentabelt, skyldes det Arnes forståelse af, at tiden man bruger på uddannelse er en udgift, fordi man kunne have brugt den samme tid på at arbejde og tjene gode penge:

"Det koster jo penge at uddanne sig. Prøv at tænke på, hvor gamle I bliver, inden I tjener de penge hjem igen...Nej, det gider jeg sgu' ikke, slet ikke nu, nu er jeg jo blevet for gammel."

En tredje og sidste årsag til, at uddannelse ikke er noget for Arne, skyldes, at den planlægning, der ville være forbundet med at gå i uddannelse står i modsætning til den spontane måde, han lever sit liv på:

"...tænke sig et helt år frem i tiden, det kan jeg slet ikke overskue."

Arne deltager kun i virksomhedsinterne kurser og FIU-kurser. Al anden form for uddannelse er ham uvedkommende. De vægtigste grunde til ikke at deltage er som

tidligere nævnt økonomien, at kurserne er formålsløse samt at uddannelse ganske enkelt ikke har hans interesse:

"Jeg ved ikke hvorfor, mig interesserer det [almen uddannelse] ikke en meter altså, det må jeg indrømme."

Klaus - en HK'er

Præsentation

Klaus er 51 år og uddannet isenkræmmer. Han har arbejdet som hele sit liv i forskellige grossist- og detailforretninger. I hans nuværende job arbejder han imidlertid som ufaglært lagerarbejder i en lille virksomhed. Klaus har haft to korte ledighedsperioder, og en sygdomsperiode på fem måneder. Klaus' kone er kontoruddannet, men har været arbejdsløs en del år, hvorfor hun blandt andet har deltaget i en række jobtræningskurser.

Klaus og den teknologiske udvikling

Klaus mærker den teknologiske udvikling ved, at han føler, det kan være svært at følge med udviklingen og med de unge. I den forstand mener han, at ældre generelt bliver nødt til at kvalificere sig:

"Det er nok det, der sker med mange, der kommer lidt op i alderen, der kommer den der præstationsangst, kan vi leve op til, kan vi matche de unge. De unge kører lidt på de gamle. De gamle siger, de unge skal ikke tro, de er noget. Der kommer til at stå det der modspil. Det ser man også med banker, de unge kommer ind, og presser de gamle ud. Det er klart, hvis ikke de ældre følger med og dygtiggøre sig..."

Når ældre har svært ved at leve op til udviklingen og de unges kunnen, skyldes det for det første, at de unge i højere grad besidder de kvalifikationer, der efterspørges

på arbejdsmarkedet, og for det andet, at de ældre har været vant til at promovere sig på arbejdsmarkedet på anden vis, nemlig ved hårdt fysisk arbejde:

“Der er så mange, der siger, at ungdommen er dorsk i dag, det er den absolut ikke. Man kan høre på dem, de få unge mennesker, som ikke gider eller, nej tværtimod, de unge mennesker i dag er betydelig mere kvikke, end vi var dengang, vi har unge. For igen, udviklingen omkring EDB og alverdens ting, der går det så lynende hurtigt, og de unge mennesker er så gode til at udtrykke sig. Der skulle vi andre nok dengang, vi var unge, mere arbejde os, vi skulle ligesom vise, vi kan, det var mere med at slide og slæbe.”

Forholdet til arbejde

Klaus' arbejde er *fysisk hårdt*, idet hans grundlæggende arbejdsfunktion består i at løfte og bære papkasser;

“Det er forholdsvis fysisk hårdt arbejde. Vi slæber rundt på en masse papkasser. Det er faktisk flytten, som jeg siger, vi er verdensmestre i at flytte papkasser. Vi får biler, der holder om morgenen, så skal de håndafledes over på paller. Når vi så er færdige med det der, sådan sidst på formiddagen, så skal det bare den anden vej, som vi siger, det er den rene terapi. Men det er det, der populært hedder omsætning. Det er det, virksomheden lever af, at vi slæber varer ind og varer ud.”

Men det er også *afvekslende*, idet Klaus har andre arbejdsopgaver såsom at pakke om; rydde op; og sætte virksomhedens stand op ved diverse messer. Når Klaus har mange arbejdsopgaver skyldes det ikke, at han bliver dem pålagt, men derimod at han ikke kan lade være. Og kollegerne lader ham gladeligt gøre det, idet de så slipper for det. Klaus udfører således mange forskellige arbejdsfunktioner. på sin egen måde, og i den forstand føler han, at han arbejde er *personligt udviklende*.

Klaus er meget *engageret* i sit arbejde og mener, han har et *ansvar* i forhold til virksomhedens ve og vel. Disse følelser bliver yderligere understøttet af, at han har købt medarbejderaktier i firmaet. Hans engagement og ansvarlighed fik imidlertid nogle kedelige konsekvenser sidste år, idet han bukkede under for *stress*:

“...grundet min ivrighed og for at gøre det så godt som muligt, der røg jeg uheldigvis ned de sidste måneder, fem måneder med hjerteproblemer og stress, så der var jeg syg... Jeg kæmpede mig tilbage til første september, nåede at arbejde tre dage, hvor jeg så fik tilbageanfald.”

I forbindelse med sit sygdomsforløb, oplevede Klaus et stort pres fra chefens side om at komme tilbage. Så stort, at Klaus mener, at chefens opførsel måtte udspringe af tankeløshed, eftersom hans handlen ellers kunne betegnes som decideret ond.

Når Klaus har oplevet stress på sin arbejdsplads, skyldes det formentlig også, at virksomheden har en *flad struktur*. Selvom der er fordele ved den flade struktur i form af en kammeratlig tone mellem ledelse og medarbejdere, har Klaus alligevel svært ved den, fordi han ikke har nogle faste retningslinier at forholde sig til. Med andre ord udtrykker Klaus et ønske om mere disciplin på arbejdspladsen:

“Jo...for chefer dengang var lidt mere hårde i det... Jeg foretrækker nok lidt hård disciplin - lidt kontant disciplin - det vil være en fordel mange gange.”

Problemet med den flade struktur er ikke uddelegeringen af ansvar, men at man ofte ikke får sagt det, man virkelig har på hjertet:

“Han lægger ligesom ansvaret ud, og det er også fint nok. Det er det, jeg siger, den der afslappede disciplin, det er ikke altid det, der er vejen frem. For der er sommetider nogen, der skal kalde en skovl for en skovl og en spade for en spade. Det er ikke altid populært på virksomheder i dag. Hvad bilder han sig ind, sådan snakker man ikke til hinanden i 1997. Nåjj nej, men hvis det er nødvendigt. Det er ligesom med børn, de skal vide, hvor grænsen er, her

går den til og ikke længere. Sådan skal det også være på arbejdspladser.”

Hvad betyder det at have et arbejde?

Selvom Klaus føler sig stresset i sit arbejde, påtager han sig alligevel en række ekstra opgaver, som han ikke får betaling for. Eksempelvis er det blevet tradition, at han og konen opsætter stand og passer denne ved messer. Det gør de i deres fritid og uden betaling, hvilket Klaus selv syntes er helt i orden:

“Nej, nej, nej, det er igen ikke noget, firmaet siger, at det skal jeg gøre. Det er fordi, det er noget, jeg gør, fordi jeg kan lide det, fordi jeg brænder for det. Nej, det har jeg en hel afslappet holdning for. Fordi, som man siger, også når jeg arbejder over, når jeg siger til Inger, når hun siger, nu skal du også lige passe lidt på. Det er rigtigt, men det er da bedre, at jeg er ude i virksomheden og så få tingene i orden, end jeg kommer herhjem og ligger søvnløs om natten, og siger, nu når jeg det ikke, og når jeg nu det, og hvad kommer nu i morgen...”

Når Klaus udøver ulønnet overarbejde og laver al det arbejde, andre ikke gider, kan det være udtryk for henholdsvis, at arbejdet er hele hans liv, og at han forsøger at gøre sig uundværlig i sit arbejde. Han føler sig nemlig usikker på sin arbejdsplads. For det første har hans krop advaret ham om, at han ikke kan fortsætte sit hårdt fysiske arbejde, og for det andet vil chefen ikke garantere ham et fremtidig retrætejob i virksomheden.

Orientering mod uddannelse

Klaus har i sit arbejdsliv deltaget i et par HK-kurser i EDB af én dags varighed samt taget et truckcertificat på AMU. Sidstnævnte kursus tog han for at få sit nuværende arbejde:

“...så spurgte jeg så, om de manglede en mand derude, og det gjorde de så. Så kom jeg derud på lageret. Men for at komme ind på et lager, så skal man have et truck certifikat, og der kontaktede jeg så AMU-centeret heroppe...om sådan ét.”

AMU-kurset resulterede som sagt i et truck certifikat og et arbejde. Men under selve kursusforløbet, var der desuden nogle elementer, han godt kunne lide:

“Det var sådan set også meget spændende, fordi man kan sige, hvad vil man altså. Sådan et kursus, hvad skal det bruges til? Det er også for at få folk til at omgås hinanden og arbejde sammen om noget. Og få noget faglig indsigt og noget menneskelig indsigt. Det synes jeg var alletiders.”

Når Klaus i dag tænker i uddannelse, skyldes det således hovedsageligt, at han ved, at han ikke kan blive ved med fysisk at klare sit nuværende arbejde:

“Fordi også igen det fysiske hårde arbejde, indtil man bliver 60, det er nok ikke sagen. Så man bliver nok tvunget til på et eller andet tidspunkt skal prøve noget andet, finde noget andet, ikke også. Det kunne så godt være sådan noget omskoling.

Sagt på en anden måde er han blevet tvunget til at tænke i fremtid:

“Sikre min alderdom, hvis man kan bruge det udtryk. Man kender ikke sin fremtid. Og ingen hvordan ser virksomheden ud om bare fem år...Selvom jeg kan en masse ting, så er der også en masse ting, så er der også en masse ting, endnu flere ting, jeg ikke kan, og det er da også noget omkring EDB og de ting. Det vil jeg lære noget mere om. Så nok også lidt omkring...regning og matematik.”

Bortset fra at han ønsker at lære noget om EDB og tal, er hans uddannelsesforestillinger meget omfattende og diffuse. I udgangspunktet skal der være et *formål* med at gå på kursus i form af at erhverve sig et arbejde. Derudover forestiller han sig både, at et kursus skulle indeholde noget fagligt og noget alment:

“Der skal være noget fagligt, der skal selvfølgelig også være noget, lad os kalde det abstrakt. Lære noget om jobsamtaler, omkring interview, lige sådan med at skrive en ansøgning, hvordan skal en ansøgning være, skal den være kortfattet og kontant, eller skal den være sjov...”

samt at det skulle være for unge og ældre; at det skal være alvorligt og sjovt mm.:

“Kurset er skruet sammen på den måde, at der er noget for alle. Det skal hverken være for poppet, det skal heller ikke være for hårdt og kontant, der skal være plads til, nu min kone, som er 51 år, som også er af den gamle skole, der skal også være plads til, at dem på 20 synes, det er fint. Der skal også være lidt tant og fjas og lidt kropssprog og sådan, det skal der være.”

Foruden at hans fysisk hårde arbejde og konkurrencen med de unge har foranlediget ham til at tænke i uddannelse, er han også blevet motiveret herfor af hans kone:

“...men, som hun også siger nu, og det er også det, der får mig til at tænke på uddannelse. Hun siger noget med, hun er på en måde træt af at blive ved med at blive sendt ud. Hun skulle kunne klare et bogholderjob i dag. Og hun er EDB-mæssig og alle de ting, det føler hun slet ikke, hun kan. Og derfor melder hun sig også til de der kurser der, hun skal gå på to kurser til efteråret og det der.”

Barrierer

Men selvom Klaus tænker i omskoling, er der alligevel forskellige barrierer i forhold til at starte på et uddannelsesforløb. For det første har han en forestilling om, at hans arbejdsplads ville reagere skeptisk overfor det:

“Hvis jeg kommer til mit firma nu, og siger, jeg vil godt til at tage noget uddannelse, så vil de nok sige, hvad vil du bruge det til, har du ikke nok at gøre her? Ved du ikke, hvad du skal bruge din fritid til? Så skal jeg selvfølgelig til at forklare, jo, men hvis jeg nu lige pludselig ikke er her om en to-tre-fire år. Så siger de, hvorfor er du ikke det, det er da op til dig selv - de vil nok ikke føle, at det er et reelt problem eller behov for mig, at jeg lige pludselig ønsker en uddannelse nu.”

En anden årsag til, at uddannelse ikke kan ligge i arbejdstiden, skyldes de knappe ressourcer på arbejdet:

“Det må gerne være i fritiden, også ud fra det, jeg siger, fordi, hvis jeg ligesom siger, nu skal jeg på kursus i morgen, det skal være i arbejdstiden. Der vil blive nogle problemer, fordi vi er jo ikke, på arbejdspladser nu om dage, er der jo ikke flere ansatte end højest nødvendigt og i det øjeblik, jeg så vil gå på kursus, så vil jeg føle, jeg svigter mine kolleger, for så skal de bare lave mit arbejde også.”

Hvis han ønsker at undgå arbejdspladsens skepsis og ikke har lyst til at svigte sine kolleger, må kurserne således ligge i fritiden. Men det har han ikke tid til, idet han har en meget aktiv fritid:

“Jeg kan da sagtens sådan sige, at jeg lægger det bare udenfor arbejdstid og sådan noget, og komme i gang med noget, og det har jeg også sådan set overvejet. Men det er igen, man skal også passe på ikke at brænde sit lys i begge ender, fordi når man samtidig har gang i mange andre ting omkring. Man er i bestyrelse der, og vi går også

til folkedans og squaredans, og vi skal også til at gå til gymnastik, og vi kan ikke løbe til noget hver aften.”

Sidst men ikke mindst må kurserne ikke indbefatte al for megen læsning, idet han ikke er den store læser:

“...Også den dag i dag, [min kone] læser mange bøger, det gør jeg ikke. Jeg læser Tipsbladet og noget sport og sådan, jeg kan ikke holde den koncentreret om den store bog.”

Klaus ved godt, at han ikke kan klare at være i sit nuværende job, indtil han holder op på arbejdsmarkedet. Hans arbejdsplads har snakket om muligheden for et retrætejob, men firmaet vil ikke love ham noget. Han selv overvejer et omskolingsforløb indeholdende blandt andet edb, så han kan blive telefonsælger i firmaet. Umiddelbart virker det imidlertid som om, at barriererne er for store, både hans egne og virksomhedens. I den forstand er han ude af stand til at afhjælpe sin egen situation, hvilket betyder, at han må forlade sig på skæbnen.

Teknologien, uddannelse og mændene

I afsnittet om den samfundsmæssige baggrund, beskriver vi det senmoderne samfund, som et samfund der er forskelligt fra og i opposition til mændenes traditionelle industriarbejder kulturelle livsform. Det senmoderne samfund slår igennem generelt som nye måder at orientere og gebærde sig på. På arbejdsmarkedet specifikt får det til konsekvens, at nye kvalifikationer og kompetencer efterspørges.

Efterspørgslen efter nye kvalifikationer og kompetencer sker i takt med, at der sker en stigende afvikling af det tayloristiske samlebandsarbejde og en udvikling i retning af mere helhedsorienterede arbejdsprocesser i form af selvfungerende grupper, jobrotation, uddelegering af beslutningskompetence mm. Den teknologiske udvikling får med andre ord til konsekvens, at produktionsformerne ændres, men også at der til arbejdet kræves et større vidensgrundlag. I udgangspunktet er der en kløft mellem de

nye orienterings- og adfærdsformer, der efterspørges og de værdier, normer og handlemåder, som ufaglærte, kortuddannede 40-60 årige mændene er bærere af.

Med en øget tendens til afvikling af det ufaglærte arbejde, samt en forventning om indførelse af nye produktionsformer i virksomhederne er uddannelse på sigt en mulighed for mændene, for at kunne konkurrere på lige fod med resten af arbejdsstyrken.

Formålet med dette afsnit har været, at indfange hvordan mændene forstår og begrebssætter deres oplevelse af det senmoderne samfund, primært relateret til arbejdsmarkedet og til uddannelsesverdenen.

Mændene og den teknologiske udvikling

Det er kendetegnende for mændene, at de er bekendt med at der gennem deres arbejdsliv er sket en *teknologisk udvikling*, som har ændret på arbejdsforholdene.

Mændene oplever og beskriver den på meget forskellig vis. Det er specielt industriarbejderne, der har konkrete erfaringer med den teknologiske udvikling i form af indførelse af nye og avancerede maskiner, samt konsekvenserne deraf:

"Dengang vi kørte døgndrift, da var vi 999 mennesker, og hvis jeg skal omsætte det, og sige, hvad jeg føler for dengang, så kunne jeg gætte mig til, at jeg ville blive uvenner med nogle kolleger. Som jeg altid har sagt, jeg er realist, jeg kan godt se, at der var en mening med at lukke den fabrik. Og hvis så nogen siger, hvad mener du med at være realist, så vil jeg sige...hvis 999 mennesker producerer 1 mill. kvadratmeter glas om året, så har du 999 mennesker, du skal aflønne. I dag kan du lave en maskine...robotten...nu er der seks mennesker, men de laver stadigvæk en million kvadratmeter glas om året..."

Selvom der er nogen, der har konkrete erfaringer med den teknologiske udvikling, er det kendetegnende for en overvejende del af mændene, at de i arbejdsmæssig sammenhæng *ikke føler sig berørt af den teknologiske udvikling*. Både

erfaringsmæssigt, men også når de tænker i fremtid, regner de ikke med, at den teknologiske udvikling vil berøre deres branche og arbejdsområde:

"Hvis du ser en gravemaskine for fem år siden, og én dag og - jeg vil godt påstå - du ser en om 10 år, det har ikke forandret sig ret meget. De kan ikke gøre det mere avanceret, end de har. Der skal sidde en mand på den. Det slipper de aldrig for."

Når mændene har en forestilling om, at deres arbejdsområde ikke udvikler sig i fremtiden, kan det både være udtryk for de erfaringer de har gjort med udviklingen. Men det kan også være en måde hvorpå de opretholder en personlig *distance* til uddannelsessamfundet. Inden for andre faggrupper mener mændene generelt, at der er et stort behov for at opkvalificere sig, specielt folk der arbejder med edb, er tvunget til at følge med. Desuden er det vigtigt for unge generelt, og ufaglærte specifikt, at de skal opkvalificere sig, da fremtidens arbejdsmarked i overvejende grad vil spørge efter folk med uddannelse, og som videnskæssigt har fulgt med;

"...det kan jeg også godt forstå, du gerne vil, for du har 30 år endnu hernede, inden du går hjem, jeg har kun nogle få år, så hvis du skal noget, så skal du dygtiggøre dig, bliv ved, og hvis du mener det hjælper og spidse griflerne, og armhulerne og alt og armene og alt, så brug dem, sagde jeg, brug albuerne, kom frem, bliv til noget, men du må altså bare være klar over en skønne dag, så står der altså en robot og laver det, du står og laver her. Og den dag kommer altså, hvor man kan sige, nu kører den standard, den kan selv køre. Det skal du huske, sagde jeg. Så det er bare med at komme videre."

Foruden at uddannelse er til for folk i andre brancher, der er mere teknologisk fintfølede og for de unge, så er uddannelse også til for de ledige som kan bruge opkvalificering som et springbræt til at komme i beskæftigelse igen.

I kraft af, at en stor del af mændene stadigvæk arbejder i meget traditionelle jobfunktioner, hvor den teknologiske udvikling endnu ikke har ændret på arbejdsprocesserne, kan de opretholde forestillingen om, at uddannelse ikke er noget, der berører dem. En forestilling, der understøttes ved, at mændene næsten

ikke har oplevet at være ledige og i de tilfælde af arbejdsløshed, har varigheden ikke været på over fem måneder. Det bekræftes også i spørgeskemaundersøgelsen. Respondenterne er generelt en meget stabil arbejdskraft, hvilket subjektivt viser sig ved, at arbejdsløshed ikke berører dem og altså ikke er noget, som de behøver frygte;

"Nej, det gør jeg ikke [bliver arbejdsløs]. Det værste, der sådan set kan ske med mig, det er en arbejdsulykke. Sidde med et halvt ben, eller mangler en hånd, så er du færdig."

Den stabile tilknytning til arbejdsmarkedet, oplevelsen af, at virksomhederne har brug for og efterspørger deres arbejdskraft, understøtter mændenes forestilling om, at de besidder de "rigtige" *arbejdslivskvalifikationer*. Én i materialet oplever endda, at der er rift om ham:

"Deres ingeniør og formand er begyndt at slås indbyrdes om mig. Så skal jeg ikke på efteruddannelse eller omskoling."

Når mændene stadigvæk oplever, at deres arbejdslivskvalifikationer er tilstrækkelige til hhv. at fastholde arbejde, at skifte både arbejdsplads og branche, når de er motiverede derfor, samt at arbejdsgiverne ligefrem kæmper om deres arbejdskraft, kan det være svært at forstå incitamentet til at gå i uddannelse;

"Arbejdsomt har man ikke rigtig noget at bruge det til [skolefagene] hvorfor så begynde på det?"

Selvom mændene ikke føler sig truet af arbejdsløsheden, så er der andre områder, hvor mændene har oplevet, at den teknologiske udvikling har virket negativt ind på deres arbejde, primært i form af øget tempo og stress. Noget, der ikke kun påvirker mændene på arbejdet, men som selvfølgelig har indflydelse på deres liv generelt. Oplevelsen i hverdagen er, at udviklingen kører stærkere, end hvad man som menneske kan magte:

"Det er jo nok, det er igen systemet den måde det bliver kørt på, fremad, vi skal stadigvæk fremad. Vi skal udvikle,

udvikle nyt, og så skal vi følge med...Altså det kører simpelthen ud af, jeg mener heller ikke, at det skal stoppes, men jeg mener godt nok, at det kører lidt stærkt."

At systemet kører i et tempo, som mændene ikke er gearret til, får en række konsekvenser både helbredelsesmæssige og psykisk. Det paradoksale er, når de taler om de fysiske og psykiske konsekvenser så som stress, dårlig ryg, hovedpine, soveproblemer, afmagt mm., så *anskues problemerne som personlige og ikke som forårsaget af den samfundsmæssige udvikling*. Måske vil man tilmed opleve, at disse negative processer individuelt vendes om til opbygning/understøttelse af en traditionel mandsidentitet. Man(d) giver vel ikke sådan op. Det betyder, at problemerne fratages deres virkelige årsag, og dermed forekommer det også vanskeligt reelt at gøre noget ved dem.

"Det er jo da simpelthen altså helt systemisk, den kører faktisk ikke, det er hver aften. Tage sovepiller for at sove. Og så sådan ligesom venter på, at kunne få lov til at holde op, man gider simpelthen ikke længere."

Nogle af mændene udtrykker faktisk, at de har *behov* for opkvalificering. Én ting er imidlertid at være i besiddelse af denne bevidsthed, noget andet er at ville gøre noget ved det. For de fleste af mændene gælder det, at de ikke forbinder deres udtryk om, at have behov for uddannelse med konkret planlægning;

"Man kan jo ikke følge med, og man kan jo ikke forstå, hvad andre snakker om. Der kommer jo så mange ord og udtryk, man aner jo ikke, hvad de betyder. Andet end sådan, hvad man finder ud af efterhånden, så kan man ligesom bedre. Man vil jo heller ikke være så dum, at man ligefrem spørger, når det lyder som en selvfølge, at man ved det jo. Og det er jo mange gange, det kører op og det kan jeg godt forstå, det er folk da også nødt til I dag. Men sådan EDB det er jeg jo ikke født op med sådan noget. Og fatter heller ikke, hvad der sker med det. Men den tid har jeg slet ikke til det."

Igen må det siges, at der skabes distance til uddannelsessystemer ved henvisning til travlhed og uundværlighed i den aktuelle og konkrete arbejdsproces. Det må samtidig understreges, at der ikke hermed kan konkluderes, at mændene har et dårligt liv.

Arbejderkulturelle barrierer

De barrierer, vi betragter som arbejderkulturelle, er i kapitlet om de hidtidige undersøgelser kategoriseret som *personlige barrierer*. Det er barrierer, som er af livsformsmæssig karakter, dvs. at de skal forstås i forhold til det liv, mændene lever og dermed de normer og værdier, som de er bærere af. Med andre ord skildrer dette afsnit de barrierer, mændene qua deres køn og klasse har i forhold til at orientere sig mod uddannelse.

Forholdet til arbejde

Som vi tidligere har beskrevet, må mændene betragtes som den såkaldte kernearbejdskraft.

På trods af at have haft en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet, samt at have foretaget en del job og brancheskift har det ikke betydet, at de har avanceret. De fleste af mændene har gennem deres liv arbejdet i ufaglærte stillinger, og i de tilfælde, hvor mændene i deres unge dage, har taget en faglært uddannelse, er det karakteristisk, at stillingsskiftene har medført en degradering til en ufaglært jobfunktion. Begrundelsen for valget af hidtidige, men også det nuværende arbejde tilskrives *tilfældighed*. Oftest er skiftet foretaget spontant og uovervejet, fordi vedkommende pludselig har fået muligheden.

Størstedelen af mændene har primært arbejdet inden for *traditionelle mandeerhverv*, hvor arbejdet karakteriseres som værende *fysisk hårdt*. Det hårde arbejde understøtter mændenes traditionelle mandeidentitet, hvilket bl.a. kan ses i forhold til den ambivalente holdning, der er til afviklingen af det fysisk hårde arbejde. Det fysisk hårde arbejde er på sigt nedslidende, og i den forstand hilses den teknologiske udvikling velkommen, men på den anden side fremhæves det, at udviklingen fører til tab af arbejdsglæde, ift. at mændene ved egen kraft og udholdenhed udfører og færdiggør arbejdet.

Udover, at arbejdet beskrives som fysisk hårdt, beskriver mændene også, at det indfrier deres behov for afveksling, udfordringer, frihed, social kontakt mm. Temaer, der umiddelbart giver associationer i retning af spændende, alsidige og ansvarsfulde stillinger, hvilket står i kontrast til, at de fleste arbejder i ufaglærte stillinger som arbejdsmænd. Spørgsmålet for os blev, hvilken horisont mændene tænker begreberne ind i?

Forestillingen om *afveksling* i arbejdet forstås som muligheden for at skifte fra en arbejdsfunktion til en anden, ikke at dette skift nødvendigvis aktiverer forskellige kvalifikationer eller kompetencer. Afveksling betyder heller ikke en frihed til at arbejde med selvvalgte arbejdsfunktioner, men kan meget vel udføres inden for rammerne af en fastlagt ordre, som skifter dagligt.

Forestillingen om *udfordring* i arbejdet tilskrives, at man udfordrer sig selv eller sine kolleger ift. udførelsen af en arbejdsopgave. Udfordringen antager ofte ikke faglig karakter, men i stedet er der tale om *udholdenhed*.

"...jeg har sommetider skrevet 21 timer på den [arbejdssedlen]. Det er også en udfordring. Det skulle bare være færdigt, og det blev færdigt."

Forestillingen om *frihed* under ansvar, eller friheden til at bestemme selv, betyder at der ikke er nogle overordnede, der puster i nakken. Selvom der på forhånd er nogle fastlagte rammer mændene arbejder inden for, er følelsen af at være sin egen herre et dominerende træk, hvilken er understøttet af mændenes *anti-autoritære* holdning.

"Det var ligesom om, du var din egen herre. Og så blev jeg håndskærer og maskinskærer og ja, det var mig, der styrede de ting, og det var mig, der fik en læredreng dernede ikke altså, stadigvæk en arbejdsmand, men det var mig, der skulle lære ham op."

Arbejds miljøet vægtes også højt i forhold til at få det *socialt behov* dækket. Dog er betegnelsen kolleger for mange af mændene ikke synonymt med arbejdskammeraterne, men indbefatter også de overordnede og ledelsen. Atmosfæren blandt kollegerne beskrives i flere tilfælde, som speciel mandig dvs. at

der er en hård og rå jargon, hvor det gælder om at følge med i form af rappe replikker. Flere beskriver også, at der blandt kollegerne eksisterer et hierarki, hvor indplaceringen i hakkeordnen sker i form af at *udkonkurrere* de andre på hurtighed, styrke, indsigt mm.

Mange af mændene udtrykker en *faglig stolthed*, ikke i forhold til en fagtradition, men i forhold til at udføre det konkrete arbejde godt. Det medfører selvtillid, men anvendes også som vurderingsparameter ift. de øvrige arbejdskolleger:

“Jeg elsker, at kunne komme ind og aflevere en rude, og sige hold kæft mand, den er bare god, den der ikk’, ingen muslinger, ingen hakker, ingen ridser. I kan bruge det...”

Men det er ikke kun på egne vegne, der kan efterspores en faglig stolthed. Også på vegne af ufaglærte generelt, er der en faglig stolthed. Kendetegnende er, at mændene føler sig som grundstammen i virksomheden, dvs. som det uundværlige led:

“Det går aldrig helt galt i firmaet, så længe der er nogle folk som os.”

Mændene er overbevist om, at de er i besiddelse af de rigtige *arbejdslivskvalifikationer*. Derfor kan de betragte sig som virksomhedernes fundament, og de har en forklaring på deres succes på arbejdsmarkedet. De rette kvalifikationer vil sige, at være stabil, udholdende, arbejdsom, loyal mm. En indstilling til arbejdet, som ikke er orienteret mod at søge og afprøve nye udfordringer. At gøre karriere er noget, der ligger fjernt for de fleste af mændene:

“Jeg tror, at jeg er røget ind på den rigtige hylde nu. Jeg kommer ikke længere.”

For de mænd, der har troet, at deres stabilitet og arbejdsomhed kunne udgøre grundlaget for at avancere og gøre karriere, har virkelighedens realiteter været barske at sande:

“Jeg levede i den illusion, at det kunne, det var nok til, at jeg kunne få højere anciennitet. Men der må jeg sige, at

der kan jeg godt se i dag, at dem som kommer ind, det kan være ingeniører, eller noget, som har læst marketing...eller trailere, de kommer ind I dag og overhaler folk som os, der har hængt der i mange år...Der har gået og troet at den indsats, jeg viste, det var nok til det. Men det er rigtigt. Det er passé. Der ligger nok en lille skuffelse ja.”

De fleste af mændene arbejder i traditionelle mandeerhverv primært som arbejdsmænd. Selve arbejdet indbefatter ofte muskelstyrke, udholdenhed, autonomi mm. hvilket understøtter deres rolle som *“rigtige mænd”*. Selvom arbejdet er hårdt både fysisk og til tider også psykisk, så må det understreges, at mændene sætter værdi og ære i at udføre det. Det viser spørgeskemaundersøgelsen også i flere sammenhænge, direkte ved at mændene jo faktisk ikke skifter job ret ofte, indirekte ved at mændene er helt sikre på at de dårligt kan undværes på arbejdspladsen. Arbejdspladserne er maskuline rum, der oser af mand, og kvindelige værdier er noget, der for hovedparten af arbejdspladsernes vedkommende er udelukket. For en yderligere gennemgang af mændenes maskuline identitetsopfattelse, se afsnittet om industrikultur og mandeidentitet.

Hvad betyder det at have et arbejde?

Arbejdet er for mange af mændene synonymt med meningen i tilværelsen. Arbejdet er identitetsgivende og giver struktur og indhold i tilværelsen. I den forstand beskrives arbejdet som universelt:

“Det [arbejdet] er mit halve liv. Sommetider det hele.”

Som vi i foregående afsnit var inde på er arbejdet i sig selv understøttende for mændenes maskuline opfattelse af sig selv, derudover afkaster arbejdet et indtægtsgrundlag, som i de fleste tilfælde gør dem til *hovedforsørgere* i familien. Hovedparten af mændene lever et meget traditionelt familieliv, hvor mændene er væk fra hjemmet i mange timer for at tjene penge, og hvor kvinderne har stået for varetagelsen af hus og børn. Der er flere af kvinderne, der går eller har gået hjemme. Hvor kvinderne er udearbejdende, arbejder de udelukkende i ufaglærte jobfunktioner i kvindedominerede erhverv, som lønmæssigt figurerer lavt. *Økonomi* får i den

forstand stor betydning for mændene, fordi de betragter sig selv som primære forsørgere: medansvaret for familiens eksistensgrundlag hviler på dem.

Det er måske en af årsagerne til, at de arbejder så meget. For de fleste fylder arbejdet rent tidsmæssigt meget, hvilket deres arbejdsuge bevidner om. Oftest er den præget af at overskride de 37 timer, og for de selvstændige vognmænd kan den være på helt op til 80 timer. Overarbejdet begrundes primært med bedre indtjening, men også immaterielle goder kan være en grund. At arbejdet for flere af mændene tager det meste af deres vågne tid har til konsekvens, at *fritiden* bliver sparsom. Det betyder, at flere af mændene har måtte lide afsavn i forhold til samvær med familie og venner, samt ikke har nogen fritidsinteresser eller kun begrænset omfang. Fritiden har i flere tilfælde været anvendt til at restituere sig til næste dags arbejde, derfor er der også en gruppe af mænd, der ikke ønsker mere fritid, fordi de ikke ved hvad de skal fylde den ud med.

“Jeg har sagt i mange år, at jeg håber sådan set, at jeg går hen og dør, når jeg bliver 68 år. For hvad fanden skal jeg få tiden til at gå med.”

Med hensyn til mændenes fremtidsplaner, hersker der to tendenser; dem der i deres forestillingsverden gerne vil gå på efterløn og dem som vil fortsætte med at arbejde til de er 70 år gammel. Forskellen på de to grupper er, at den første er meget optaget af diverse fritidsinteresser, hvorimod arbejde og fritid for den sidste gruppe smelter sammen. Af den efterlønsmotiverede gruppe skal det desuden bemærkes, at kun én tænker at benytte den kommende fritid til uddannelse, resten ønsker at hengive sig til praktiske interesser.

Uddannelse som modpol til mændenes livsform

For de fleste af mændenes vedkommende har *de aldrig været og er heller ikke på nuværende tidspunkt specielt orienterede mod uddannelse*. Selvom nogle af mændene har taget en uddannelse, hovedsageligt en mesterlæreuddannelse, så er det ikke det samme som, at de opfatter forløbet som et uddannelsesforløb, tværtimod. Mændene associerer tiden som lærling som et arbejde, hvilket skyldes at organiseringen er meget overensstemmende. Stort set alle, der i udgangspunktet har haft en faglig uddannelse arbejder nu i en ufaglært arbejdsfunktion. Hos de mænd, der har taget en uddannelse, er valget hverken begrundet i personlig motivation eller langsigtede fremtidshensyn. Valget er primært begrundet i *den industrikulturelle arbejds horisont*, dvs. at mændene havde en god plads som bydreng, som skaffede dem videre i systemet, at deres far eller bror arbejdede et sted, hvor det samme gjorde sig gældende, at deres mor ønskede de skulle have en uddannelse og søgte på deres vegne mm.

Når vi konfronterer mændene med en mulig fremtidig uddannelsesdeltagelse, er deres afstand til uddannelsessystemet mangeartede. Eksempelvis opponerer de mod begrebet i sig selv, også i de tilfælde, hvor de tidligere har deltaget i virksomhedsinterne kurser. Det kan skyldes, at de identificerer uddannelse med noget, der ligger udenfor arbejdet, fremfor inden for. Derudover henleder uddannelsesbegrebet måske deres opmærksomhed på dårlige skoleerfaringer;

“I skolen var jeg faktisk for dum til det, altså blev holdt lidt nede, aldrig fik lov til noget. Så det var tydeligt, at jeg var bedst til at skovle sne foran og sådan...den lærer vi havde kunne åbenbart ikke lide mig sådan lige, vi harmonerede ikke så godt sammen...”

De dårlige skoleerfaringer har understøttet mændenes forestilling om, at videnstilegnelse, og det at bruge hovedet var noget for andre, mens *praktisk udfoldelse* og det at bruge sine hænder var deres lod i tilværelsen. En forestilling, som de har taget med sig i deres voksentilværelse; som de har fået succes på i forhold til deres arbejde; men som også har betydet en manglende overvejelse over at deltage i uddannelse;

“Jamen det har jeg så aldrig spekuleret i[uddannelse], at ville studere noget fordi, nej men det har aldrig, det har altid været med at bruge mine hænder og udi luften.”

Foruden, at skolen har været med til at bidrage til mændenes opfattelse af dem selv som værende praktikere, har den i visse tilfælde ført til, at mændene har fået et personligt knæk. Dårlige erfaringer, som har fulgt dem gennem deres voksne tilværelse;

“Ja det har de, det har de i hver fald, som noget negativt. Det har aldrig været en positiv oplevelse for mig, at gå i skole, aldrig.”

Følelsen om ikke at høre til, har for mange af mændenes vedkommende udviklet sig til en *antiskole holdning* dvs. en holdning til skolen om, at den skal overstås så hurtigt som det er muligt.

“Jeg gik ud af skolen, så hurtigt jeg overhovedet kunne. For jeg var træt af at gå i skole. Kors jeg var træt af at gå i skole.”

Et alternativ til skolen, og dens værdigrundlag var at komme ud og bruge sin praktiske kunnen i forhold til et arbejde. Et nærliggende valg for de fleste mænd, hvis forældre også var ufaglærte, og som derfor kulturelt har understøttet dette. Fænomenet, at mændene uddannelsesmæssigt slægter deres forældre på er i Danmark begrebsat som, den kulturelle og sociale arv.

“Nu har der ikke i min familie været tradition for, at man har taget en højere uddannelse. Begge mine forældre, de kommer fra jævne kår, om man så må sige.”

Flere af mændene fremhæver *praktisk erfaring som et alternativ til boglig læring*. Mange af mændene beskriver deres arbejdsfunktion som praktisk erfaring, og den tager tid, at erhverve sig.

“Det er ikke fordi, det er nogen større proces som sådan, når først man har stået der en halv times tid, så kan du

*sgu gøre det med bind for øjnene...undtagen skæringen,
det er så derinde hvor jeg er, det er altså ikke noget, du
lærer hverken på et halvt eller et helt år”*

For stort set alle mændene gælder det, at de opfatter sig selv som *praktikere*, noget som understøttes af henholdsvis deres erfaringer med skolesystemet og arbejdsmarkedet. At være god til fysisk arbejde og det at have hænderne skruet rigtigt på er en del af deres identitet, som udfordres af det traditionelle skolesystem, med dets vægt på boglige og intellektuelle færdigheder.

Skole eller uddannelsessystemet står meget generelt sagt i modsætning til det liv og mange af de værdier mændene værdsætter og orienterer sig i forhold til. Derfor kan skole eller uddannelsessystemet i forestillingen virke truende, fordi mændene bl.a. er nødt til at sætte deres kvalifikationer og identitet i relief, for måske på sigt, at ændre den. Mere konkret har vi mødt modstanden i dikotomier, at mændene havde skabt en identitet ud fra forestillingen om at være forskellig fra skolesystemer. Mændene udtrykte, at de var gode til praktisk arbejde, som er modsat stillesiddende, mændene var gode til at lære ved at gøre i stedet for at lære ved at tænke abstrakt mm.

Orientering mod uddannelse i fremtiden

Man kunne via gennemgangen få den opfattelse af mændene, at de aldrig har deltaget i uddannelse, hvilket ikke er i overensstemmelse med virkeligheden. Det er langt den overvejende del af interviewpersonerne, der tidligere har deltaget i uddannelse. I denne sammenhæng er det væsentlig, at forholde sig til, dels hvor uddannelsen er foregået, samt hvilken horisont mændene tænker uddannelsesdeltagelsen ind i.

Generelt kan man sige, at mændene primært har erfaringer fra deltagelse i erhvervsrelateret og dermed faglig specifik uddannelse. Det viser sig også tydeligt i spørgeskemaundersøgelsen.

Kurserne har hovedsageligt været af kortere varighed, og målet har været at opnå evnen til at bestride en arbejdsfunktion optimalt. I materialet er der en sammenhæng mellem, at mændene generelt har erfaring med erhvervsrelaterede kurser, og motivationen for at deltage på faglige virksomhedsspecifikke kurser i fremtiden.

Der er en motivation for, at deltage i kurser, der har et fagligt mål, og som ligger i arbejdstiden, og hvor der opnås fuld lønkompensation under kursusforløbet. Det fag, som scorer højest på top 10 listen er i denne sammenhæng EDB.

Når mændene snakker om fritidskurser dvs. kurser der intet har med deres arbejde at gøre, er det kendetegnende, at motivationen også er instrumentelt og målorienteret begrundet. Det vil med andre ord sige, at vi i materialet kan spore en tendens til, at mændenes motivation til uddannelse primært er begrundet i et ydre formål. Uddannelse skal have klare mål og anvendelsespotentialer. Igen kan vi henvise til spørgeskemaundersøgelsen, hvor det samme fremgår.

Generelt havde mændene en flyvsk holdning til fremtidigt, at deltage i almen uddannelse, hvilket kan skyldes deres begrænsede erfaringer med at deltage i sådanne uddannelsesforløb, samt at det vækker dårlige folkeskoleminder. Selvom mange af mændene afviser at deltage i et alment uddannelsesforløb på eksempelvis VUC, så er det ikke det samme som, at de ikke har behov for almen opkvalificering. Mange af mændene konstaterer, at de har behovet, men ikke lysten (eller modet) til at gøre noget ved det. Der er kun en, der har lyst til at erhverve sig almene kvalifikationer i sin fritid, ellers er tendensen i materialet, at *i det omfang mændene er interesserede i at erhverve sig almene kvalifikationer ønsker de, at det skal ske i forbindelse med deres arbejde.*

“Vi har et uddannelsesudvalg...og der har man i første omgang fokuseret på vores produkter ikk’. Det man måske kunne lave, det var måske nogle danskkurser, det var godt. Eller lave sprogkurser eller matematikkurser. Men så vidt kommer det nok ikke.”

De faktorer, der i mændenes tilfælde har virket *uddannelsesmotiverende* har henholdsvis været tidligere uddannelsesdeltagelse, samt hvis familiemedlemmerne har deltaget i uddannelse. Det understøttes også af spørgeskemaundersøgelsen.

Ydre barrierer

Mændene "begrænser ikke kun sig selv", men også bliver begrænset af ydre instanser, som vi i dette afsnit beskriver og analyserer under samlebetegnelsen ydre barrierer.

Disse barrierer har også et subjektivt fundament.

Virksomhedsmæssige barrierer

Som vi fremhævede i det foregående afsnit, er der en tydelig tendens i materialet til, at hvis mændene har erfaringer med tidligere at have deltaget i uddannelse, så er motivationen for at deltage i fremtidig uddannelse større. I den sammenhæng kan virksomhederne henholdsvis virke motivationsskabende eller motivationsbegrænsende.

Virksomhedernes generelle *modvilje* ift. at sende mændene i uddannelse kan skyldes et manglende incitament, da det ikke er svært, at finde ufaglært erstatningsarbejdskraft.

"Det som mangler, som jeg også efterlyser meget, det er....mange af vores interne kurser, det er for mellemledere og opefter, som HK'er er der desværre loft på, der kniber det gevaldigt, det er noget, man forsøger at følge op på."

Der er ingen af mændene, som arbejder på virksomheder, der kan kendetegnes ved at være moderne, dvs. at virksomheden er præget af nye arbejdsorganiseringer i form af selvfungerende grupper, jobrotationsordninger, medarbejdersamtaler og efteruddannelsesmuligheder. I det omfang mændene har stiftet bekendtskab med noget, der ligner ny virksomhedskultur, er det primært i forhold til tilbuddet om jobrotation og i enkelte virksomheder havde ledelsen uddelegeret ansvar og kompetence. Dog er det karakteristisk ved mændenes arbejdspladstillknytning, at der ikke er skyggen af medarbejdersamtaler og opfølgende efteruddannelsesmuligheder. En omvendt barrierer er, at nogle af mændene oplever, at deres uddannelsesdeltagelse bliver "bestemt fra oven", samt at det fungerer som planløst i den forstand, at den overordnede mening ikke kan gennemskues. En anden omvendt

barrierer er, at der i flere virksomheder ikke er dannet kultur for, at den ny erhvervede indsigt kan afprøves i virksomhedsregi. Faktorer, som får til konsekvens, at mændenes modvillighed mod uddannelse øges.

"Jamen, ved du hvad, det var jo hver gang, at vi havde været på kursus, og vi kunne sige, av, det der, det kan vi godt bruge...og vi var enige om, det kunne sgu' godt bruges, men det nytter ikke to mand prøver at bakke det op, hvis der er fire mand, der trækker det ned. Ved du hvad, tilsidst så havde de kørt det så langt, så det var ligemeget, hvad kursus, man var på, så tog man det sådan mere afslappet, og der var ingen, der snakkede om noget. Nåh, ja, det var ikke andet end beskæftigelsesterapi. Men hele holdningen, den var negativ, og hvad sker der så, ja så bliver man sgu' negativ, så gider du bare ikke mere."

Kendetegnende for materialet er, at det hovedsageligt er dem, som arbejder i *store virksomheder*, der oplever muligheden for, at deltage i virksomhedsspecifikke kursusaktiviteter, hvorimod de *små virksomheder* stort set ikke tilbyder medarbejderne uddannelse. Det viser spørgeskemaundersøgelsen også.

For de selvstændige, som har meget små vognmandsforretninger er der utænkeligt, at chefen eller medarbejderne skulle deltage i uddannelse i arbejdstiden, uden en udefra kommende betalt afløser.

Travlhed på virksomheden er en af de barrierer som mange af mændene beskriver som begrænsende i forhold til at deltage i uddannelse. I denne forbindelse er vognmændene exceptionelle, da de stort set ingen fritid har. Men på andre virksomheder kan travlheden skyldes virksomhedens bestræbelse på at opnå mest mulig effektivitet med mindst muligt personale, hvilket får til konsekvens, at der ikke vil være tid og penge til at sende en medarbejder på kursus:

"...det vi så også runder ind i, det er igen ressourcer eller tiden [økonomi]. Vi har sparet, vi er ikke ret mange mennesker til det administrative. Skal vi nu til at undvære? Bare det at folk skal være væk. Det er en kabale, siger jeg dig. Og så sidder arbejdsgiverne og græder og siger, gud,

nu skal folk have fri. og hvad gør vi så? Og hvem skal betale for en ny mand..."

Systemiske barrierer

De systemiske barrierer er en samlebetegnelse for de barrierer, som ikke er personlige eller virksomhedsmæssige.

Manglende information om mulighederne for uddannelse. Dette er et stort punkt, der tager udgangspunkt i mændenes generelt manglende kendskab til mulighederne i uddannelsessystemet, både i forhold til, hvad der er for nogle institutioner, hvor man kan læse hvad, men også mere specifikt i forhold til mulighederne for økonomisk kompensation mm. Det generelt lille kendskab til uddannelsesverdenen understøtter også forestillingen og fordommen om, hvem uddannelse er til for, hvad man lærer osv.

En anden barrierer er en *manglende fleksibilitet i det institutionelle system*. Nogle af mændene, arbejder i brancher, der er berørt af friktionsledighed, samtidig med, at de er nødt til at være tilknyttet virksomheden i de perioder, hvor der er spidsbelastninger. Flere af dem har svært ved at planlægge en fremtidig kursusdeltagelse, men kan deltage i de perioder, hvor arbejdet er begrænset. I sådanne tilfælde er uddannelsessystemet ikke gearret til at optage mændene, fordi kursusstrukturen er planlagt for lang tid siden.

Den *geografiske distance* har desuden vist sig at være et problem i visse tilfælde, idet nogle af mændene har langt til diverse uddannelsessteder. *Transport* nævnes i denne forbindelse, som en yderligere forhindrende faktor.

Økonomi eller kursusbetaling er også en barriere. Dels beskrives det i forhold til valg af uddannelsessted, som ikke bliver i forhold til, hvad mændene helst vil, og hvad der måske er mest attraktivt, men i stedet begrundes valget i forhold til, hvad der er billigst. De selvstændige vognmænd beskriver de kurser, som deres arbejdsgiverforening udbyder, som alt for dyre og dermed begrænsende i forhold til en fremtidig deltagelse:

"Der bliver også kørt en masse kurser, det er også vældigt med sådanne nogle kurser. De koster 2000 fra fredag eftermiddag, så er de færdig lørdag. Men det er også med kost og logi jo. Det er til at trække fra jo, men jeg kan jo kun trække fra af mit overskud. Altså det der, det er fuldstændig vanvittigt. Det er ligemeget at få tilbudt kursus, jeg ved fand´me ikke hvor mange gange, de kommer ud, så kan vi få tilbudt kursus. De billigste i vores forening er 1900 kr. fra fredag eftermiddag til lørdag eftermiddag."

Konklusion

Som tidligere nævnt er diskussionen om barrierer i forhold til mændenes manglende uddannelsesdeltagelse -og motivation en kompleks størrelse; dels fordi der eksisterer barrierer på forskellige niveauer; dels fordi det er uklart, hvilke af de fremsagte barrierer, der har mest gennemslagskraft i forhold til ikke at deltage; og dels fordi det kan være svært at se, om en barriere er reel eller en undskyldning for en dybere liggende barriere.

For overskueligheden skyld har vi inddelt barriererne i *henholdsvis personlige og ydre barrierer*. De personlige barrierer er forårsaget af det liv og de normer og værdier, mændene er bærere af, samt de erfaringer de har gjort sig med livet generelt. De personlige barrierer er også begrundet i et psykologisk forsvar, hvor mændene på grund af manglende selvværd ikke ønsker at deltage i uddannelse. De ydre barrierer kan være af henholdsvis virksomhedsmæssig og systemisk karakter. De ydre barrierer er mere synlige, og kan i den forstand synes nemmere at have med at gøre.

Den samfundsmæssige debat omhandler kravet om nye kompetencer og kvalifikationer. Problemet er imidlertid, at mændene ikke føler sig indbefattede af denne debat. Ikke fordi de ikke ved, hvad diskussionen går ud på, men derimod fordi de kan nikke genkendende til de slagord, som debatten benytter sig af. Sagt på en anden måde føler mændene sig trygge på arbejdsmarkedet; de tjener godt; de føler sig udfordret i deres arbejde etc. Når mændene således ikke tænker i uddannelse, er det måske fordi de føler, at de allerede er i besiddelse af de goder, som fremsættes

som motivationsskabende elementer for at gå i uddannelse. I den forstand man sige, at debattens argumenter mangler slagkraft i forhold til mændene eller rettere, hvis mændene helt grundlæggende føler de har et godt liv, arbejdsmæssigt, familiemæssigt og fritidsmæssigt, ja hvor skulle motivationen til uddannelse så egentlig komme fra?

Når mange af mændene ikke tænker i uddannelse generelt, skyldes dette altså, at mændene har en meget velfunderet arbejdsidentitet, hvor arbejdet er det, som giver livet betydning og mening, og hvor fritiden for en hel dels tilfælde er noget sekundært, eller i andre tilfælde udfyldes fritiden på spændende vis ved hjælp af den indtjening som arbejdet giver.

Arbejdets identitetsgivende/-skabende karakter, understøtter en mandeidentitet, som mange ufaglærte og kortuddannede mænd er interesserede i at opretholde, f.eks. rollen som forsørger, hvilket suppleres af selve arbejdsprocessen, idet den aktiverer deres maskuline side med hensyn til fysisk styrke, udholdenhed, autonomi osv. At arbejdet har den status i deres liv, får også indflydelse på deres forhold til uddannelse.

De fleste af mændene er ikke interesserede i uddannelse. Selvom de i udgangspunktet måske udtrykker, at de har et behov, specielt for almene kundskaber, så betyder det ikke, at de ville gøre en konkret indsats for at forbedre disse. Uddannelse er generelt noget for de andre, de arbejdsløse, dem i andre brancher og kvinderne. I det omfang mændene tænker på uddannelse i forhold til dem selv, skal uddannelsen være kortvarig og indeholde et indlysende fagligt formål.

Selvom man kan få fornemmelsen af, at mændene primært er den største begrænsning mod sig selv i forhold til en fremtidig uddannelsesdeltagelse, skal man ikke tage fejl af, at deres holdninger og værdier er udviklet i et samspil mellem deres kvalifikationer og de muligheder og begrænsninger, de er stødt på både i forhold til virksomheden, men også i forholdet til systemet som sådan.

Mange af mændene beskriver deres jobfunktion, som en funktion der er lavest i hierakiet, det vil sige, at der er meget få muligheder for at gøre karriere. Når mændene således udtrykker, at de ikke kan se, hvorfor de skulle gå i uddannelse, kan det således desuden være begrundet i en reel erfaring med de manglende advancementmuligheder. For virksomhedens side betragtes mændene nok i mange tilfælde som *udskiftelige*, og derfor er der ikke noget incitament for at satse uddannelsesmæssigt på dem. Der er kun én af interviewpersonerne, der har oplevet, at

virksomheden både har satset på at opkvalificere medarbejderne på deres faglige og almene niveau.

Derudover opleves dagligdagen som stressende, hvilket betyder, at der ikke er tid, eller mandskab til at deltage i uddannelse. Det er den væsentligste grund i spørgeskemaundersøgelsen.

Begge dele er begrænsende faktorer på mændenes uddannelsesdeltagelse.

Den gode praksis

Indledning

Mange personer fra denne rapport's målgruppe deltager i undervisning i VUC regi, og også i AMU-centrenes undervisning, vil man selvfølgelig finde mange deltagere fra målgruppen. Endvidere kan det fremhæves, at der i forbindelse med den store VUS-undersøgelsen, der blev gennemført for nogle år siden, findes beskrivelser af den gode praksis.

Det må imidlertid konstateres, at det kan være vanskeligt, at beskrive den *gode* praksis, altså den form for praksis som lykkes i forhold til vores målgruppe.

For det første findes helt kontant ganske få forløb, som er tilrettelagt og gennemført specifikt for målgruppen, og endvidere er det karakteristisk, at gode intentioner ikke gør det alene.

Adskillige konkrete forløb er formuleret og udbudt for målgruppen, men målgruppen er ikke mødt op, hvorfor forløbene selvfølgelig er blevet aflyst. Gennem intens opringning til et bredt udsnit af de danske uddannelsesinstitutioner er vi blevet overbevist om dette forhold.

For det andet kan det være vanskeligt, at få mændene til at deltage i interviews om undervisnings- og uddannelsesforløb, som de har deltaget i.

Det i sig selv siger jo ikke så lidt om subjektive barrierer. Der er mange, som skal overvindes for at den enkelte 40-60 årige ufaglærte og kortuddannede mand søger i uddannelse/efteruddannelse, og når det så endelig sker, er han alligevel en kende flov over det, i hvert fald stiller man ikke op til hvad som helst.

Imidlertid har vi fundet frem til 2 institutioner, som må siges at have en form for praksis, som falder ind under de krav, vi mener der kan stilles til et begreb om "Den gode praksis".

Det drejer sig om kursusforløb på Åboulevardens Daghøjskole i Århus og på Havneskolen i København. Begge forløb er åbne for såvel mænd som kvinder, der

tilhører vores målgruppe, men på Åboulevardens Daghøjskole er uddannelsesstilbuddet åbent for alle over 50 år.

I begge tilfælde er der tale om forløb for arbejdsløse i vores målgruppe.. Der er altså tale om efteruddannelsesforløb for de hårdest ramte i målgruppen.

Der er altså i den gennemførte interviewundersøgelse og i "Den gode Praksis" tale om 2 forskellige målgrupper. Handleperspektiverne kan dog godt i udgangspunktet være ens for de 2 grupper.

Vi har foretaget en række kvalitative interviews af deltagere, projektledere og uddannelseskonsulenter ved både Åboulevardens Daghøjskole og Havneskolen.

De benyttes - lidt forskelligt - i det efterfølgende, sammen med interne og eksterne rapporter om kurserne, omhandlende de kurser, som de to institutioner afholder.

Vi må understrege, at den gode praksis ikke bare kan kopieres og overføres til andre forløb på andre institutioner. Den kan danne en baggrund, som andre måske kan lade sig inspirere af.

Åboulevardens Daghøjskole

"Jeg ønsker det er solskin, det er det ikke - det stormer og er slud - hvordan klæder jeg mig så bedst på, så jeg får det bedst muligt, når jeg skal ud det"

(Margit Dalsgaard. Åboulevardens Daghøjskole)

Om Åboulevardens Daghøjskole

Skolen er en selvejende institution, og den blev dannet i 1982. Aktuelt er Åboulevardens Daghøjskole en fusionering af 3 daghøjskoler, som har været placeret i den samme bygning, og hvor den første altså startede i 1992.

Skolen skal følge sit idégrundlag give deltagerne lyst og motivation til uddannelse, efteruddannelse eller beskæftigelse.

Skolen har sit grundlag den danske folkeoplysningstradition. Intentionen er at udvikle rammer, hvor det hele menneske har en mulighed for at finde afsæt for videre udvikling i livet. Livslang læring er et nøgleord for skolen.

På den måde er skolen med til at udvikle rammerne for aktiv deltagelse i demokratiske processer.

Åboulevardens Daghøjskole bliver finansieret i henhold til lovgivningen om daghøjskoler og produktionsskoler, men skolen laver også en stor del indtægtsdækket virksomhed. Kurset, som vi undersøger i rapporten her, er en del af den indtægtsdækkede virksomhed på Åboulevardens Daghøjskole.

Skolens bestyrelse er bedt sammensat med repræsentanter fra fagbevægelsen, arbejdsgiverforeningen, AMU-systemet, AOF og FOA.

Skolen gør meget ud af at formidle sine uddannelsesaktiviteter bredt ud i lokalsamfundet via blade, bøger, tidsskrifter, informationsfoldere etc.. Informationen er rettet mod såvel de potentielle deltagere (også tidligere deltagere) som forskellige offentlige instanser.

Intentioner og struktur

Åboulevardens Daghøjskole etablerede i marts måned 1995 kurset, "50 år på toppen, mindst 10 år endnu".

Som kursets titel signalerer, henvender kurset sig til personer, der har passeret 50 år, men som samtidig har lyst og mod til stadig at have en tilknytning til arbejdsmarkedet.

Eller som Margit Dalsgaard - den ene af projektlederne (og også den gennemgående lærer på kurset) - siger i interviewet med hende:

"Målsætningen med kurserne har været at skabe nogle rammer for deltagerne og give dem en inspiration til at lave en aktiv plan for fremtiden og dermed også en tro på, at der var en ønskelig fremtid for dem efter det her, som de selv kan være med til at præge."

Kurset har siden været gennemført i alt 4 gange.

Kurserne er finansieret gennem det regionale arbejdsmarkedsråd i Århus Amt (RAR), og det er Arbejdsformidlingen, som står for visiteringen af deltagerne til kurserne, hvor kravet har været at deltagerne skulle befinde sig i den såkaldte del-periode 2. Deltagerne har således været ledige i en længere periode, og de skal have udviklet en handlingsplan. Det er sagt på en anden måde lige før bistandshjælpen banker på som forsørgelsesgrundlag.

Rekrutteringen har daghøjskolen selv stået for, bl.a. gennem udsendelse af informationsfoldere til A-kasserne og gennem kontakt til deltagere, som allerede har været i kontakt med skolens undervisning i anden sammenhæng. Samarbejdspartnere har bl.a. været HK-Service og Industri, Bryggerne, og Forbundet af offentlige Ansatte.

På det første kursus blev 30 skrevet op som interesserede. I alt startede 15. Én blev imidlertid sygemeldt, og én fik arbejde umiddelbart efter kursets start.

13 gennemførte, og det gælder generelt for kurserne, at der er en gennemførelsesprocent, som ligger et godt stykke over 90.

På de efterfølgende kurser har der deltaget 20 personer.

Målgruppen er både mænd og kvinder. På det første kursus var kønsfordelingen 6 mænd og 7 kvinder. Skolebaggrunden spændte fra kortuddannede ufaglærte til universitetsuddannede.

Kurserne har udgangspunkt i en *introduktionsfase*, hvor kurset grundigt præsenteres. Ellers indeholdt kurserne bl.a. følgende elementer: et uddannelsesværksted, bygget op som projektarbejde, hvor bl.a. jobønsker og uddannelsesønsker udarbejdes.

Kommunikation og samarbejdsøvelser, hvor intentionen er, at danne en uddannelsesmæssig enhed sammensat af 13 forskellige individer, uden at enheden ophæver den enkeltes individualitet. Samtidig udvikles en social funktion.

Projektleder Margit Dalsgaard udtrykker det på følgende måde:

“De første 14 dage, som jeg kalder samarbejde og kommunikation, handler meget om at få holdet rystet sammen, få dem til at løse forskellige opgaver i grupper, så de kommer til at kende hinanden så hurtigt som muligt,

fordi det er deres dynamik og energi, der skal bære det hele igennem”

Endvidere indgår drama, dans og EDB.

EDB-undervisningen var tænkt dobbelt. Den skulle kvalificere deltagerne inden for feltet, men samtidig var EDB også en afprøvning af evnen til at lære noget nyt.

Folkedans indgik næsten dagligt som en integreret del af undervisningen. Hermed bryder kroppen så at sige med undervisningsforløbet, der skabes en sammenhæng hvor undervisningens temaer kan lagre sig i bevidstheden: sanserne får betydning for refleksionen kunne man sige, eller der indbygges tid til at reflektere, til at stoppe op en kende, tøve lidt og så gå videre.

Uden tvivl sundt, for er der noget der ofte højkomprimeres med så få konstruktive pauser som muligt, ja så er det undervisning og uddannelsesforløb.

Forholdet mellem den enkelte deltagers egen historie og samfundsudviklingen blev også perspektiveret i forløbet, idet den enkelte deltager, sammen med de andre deltagere skulle indplacere sin egen historie i den samfundsmæssige historiske udvikling, der har fundet sted efter 2. Verdenskrig.

Der blev endvidere i forløbet arbejdet meget med netværk og netværksdannelse. Hvad er netværk for noget, hvilken rolle spiller netværk i forhold til arbejde og uddannelse? Hvad betyder netværk, når den enkelte vil realisere sine mål?

I senere forløb er engelsk kommet til som fagområde.

Generelt kan det understreges, at første del af kurset forsøger at aktivere den enkeltes fantasi i retning af afsøgning og træning i personlig udvikling. Det drejer sig bl.a. om at overskride en række personlige grænser, for bedre at kunne bruge sig selv i en offentlighed.

I anden del målrettes kurset i en udviklingsproces, som opprioriterer individuelle handleplaner. Der indgår også praktik i denne del, hvor den enkelte deltager afprøver sin fremtid på arbejdsmarkedet.

Kurserne er som allerede nævnt orienteret mod personer, der har været ledige i en længere periode, og som er vokset op med industrikulturens normsæt, arbejdsopfattelse osv.

Den enkeltes deltagers personlighed er dannet gennem industrikulturens sæt af vaner. Der skal meget til for at bryde med dette kulturelle grundlag for normativ

orientering, især hvis oplevelsen hos den enkelte er individuel utilstrækkelighed og mangel på formåen i forhold til samfundets aktuelle forventninger. (Det bliver af indlysende grunde endnu vanskeligere, hvis oplevelse hos den enkelte er, at ændringer ikke er særlig nødvendige. Det kan f.eks. være tilfældet, hvis den ufaglærte mandige industriarbejder er i arbejde, tjener godt og i øvrigt har et godt liv.) Vanskeligheden trækkes op på følgende måde i en *evalueringsrapport* fra Åboulevardens Daghøjskole af forløbet “50 år på toppen - mindst 10 år endnu”:

“At tage ansvar for sin egen fremtid er for en del af vore deltagere aflært gennem et arbejdsliv, hvor det har været i orden bare at udføre det, man nu engang var sat til”

Pædagogikken i “50 år på toppen - mindst 10 år endnu”

“At tænke om, deri består det kreative”.

Kurserne sætter nogle rammer, som deltagerne har til opgave at fylde ud. Store dele af kurserne - blandt andet uddannelsesværkstedet - har været projektorienteret og har derfor i stort omfang anvendt gruppearbejde.

Der har på det første kursus været tilknyttet 2 “klasselærere”, altså 2 lærere som har fulgt kurset løbende. Desuden har skolen benyttet andre lærere fra daghøjskolen. I kurserne har lærerne på en særlig måde vægtet det kreative, som fremgår af følgende sekvens fra interviewet med Margit Dalsgaard:

“Det kreative handler om sproglig formulering, idéudvikling, kreativ jobtænkning, at kunne tænke job på en anden måde. ----- det er dét jeg skal have dem til: at tænke om. Deri består det kreative.”

Kreativitet er altså ikke en størrelse som hæftes op på forskellige former for aktivitetsfag, f.eks. dans.

Det er derimod en rammebestemmelse som indgår i alle fagområder, hvilket forekommer at være centralt, når intentionen er at ændre bevidstheden om og

opfattelsen af *arbejde fra at være noget man får til at være noget man selv skaber* (se senere eksempel om den cyklende slagter). Det hedder i rapporten over kurset:

“For at træffe et kvalificeret valg f.eks, er det nødvendigt at have et godt kendskab til egne kvalifikationer, stærke og svage sider, at have indblik i de lokale muligheder, undersøge omgivelserne og have erfaring med at træffe valg, også i en situation, man ikke selv har valgt. De færreste vælger selv ledigheden, og der skal træning til at se valgmuligheder alligevel, at træffe beslutninger, at tilkæmpe sig den aktives rolle.”

Derfor er det så vigtigt, at deltagerne er i centrum, at deltagerne gennem de 12 uger oplever, at deres selvtillid bliver større, med den vigtige tilføjelse, at der til oplevelsen og erkendelsen tilknyttes en handlekompetence, altså udvikles en mulighed for at deltagerne i forskellige situationer i praksis afprøver deres nye erkendelse/indsigt.

Man kan sige, at pædagogikken i uddannelsesforløbet er med til at udvikle nye temaer i den enkelte deltagers subjektive bearbejdningsproces af hverdagslivets udfordringer, temaer som er medvirkende til at flytte på den erkendelseshorisont, som deltagerne ved indgangen til kursets start er i besiddelse af. Hvis dette lykkes, er den pædagogiske iscenesættelse af temaer medvirkende til at ændre på den individuelle handlingshorisont.

Det kræver, at f.eks. opgaver er formuleret således, at de har en åben udgang, og at deltageren derfor skal skabe resultatet i stedet for at checke om resultatet nu er rigtigt. Resultat kan være forskelligt fra person til person, men alligevel rigtigt i begge tilfælde.

Her ser vi en betydningen af, at helheden udgøres af 13 eller 20 forskellige personer, og at omvendt også det vigtige i, at helheden ikke omklamrer og principielt udsletter den enkelte person.

Det er den helt centrale pædagogiske udfordring for kurser af denne type.

Ud over at sætte rammer, fastholde rammer og udvikle rammer, har læreren en central opgave i på en og samme tid at være med- og modspiller overfor deltagerne. Medspilleren skal lytte aktivt til ønsker, behov og planer, der skal diskuteres, der skal samles op, der skal problematiseres og perspektiveres.

Modspilleren, - forstået som den kærlige kritiker - har sin hovedopgave samlet i følgende pluk fra midtvejsrapporten om kurset "50 år på toppen - mindst 10 år endnu":

"Vi kaster dagligt ansvaret tilbage til den enkelte. Vi stiller en række spørgsmål til det, de siger. Hvor ved du det fra? Hvad har du tænkt dig at gøre ved det? Hvad har du selv gjort for at blive dygtigere inden for det område? Hvordan kan du komme videre med det?"

I interviewet formulerer Margit Dalsgaard det på følgende måde:

"Det handler om at stille spørgsmålet, hvordan kan du selv være med til at præge din fremtid? Hvordan kan man selv være med til at tage ansvar for en situation, man ikke selv har ønsket? Så på den måde kan man sige, at jeg står i 12 uger og kaster bolden tilbage til dem selv."

Som konsekvens af ovenstående bevæger kurserne sig derfor også fra at være et fælles forløb i første halvdel, til at blive individuelt orienteret i anden halvdel.

Det betyder ikke, at fællesskabet i læringsrummet bliver ophævet, tværtimod er det intentionen at skabe en grundlæggende fælles accept indbyrdes mellem deltagerne, således at individuelt læring i et fælles rum gennem diskussion og samtale med andre muliggøres.

Det bliver ikke nemmere af, at målgruppen for kurset har været bredspektret: mænd og kvinder med vidt forskellig uddannelsesbaggrund. Det kan vendes til en styrke, og det kan lykkes, at kortuddannede og universitetsuddannede faktisk er fælles om individuel læring. Margit Dalsgaard siger det på følgende måde:

"I det forum, som jeg alligevel synes, vi magter at skabe derinde, der er der en tolerance, hvor de lærer, at man godt kan hente noget fra personer, der tænker helt anderledes, end du selv gør."

Ved at tage deltagernes erfaringer alvorligt, ved at skabe læringsmæssige rammer, hvor deltagernes erfaringer lader sig bearbejde historisk, aktuelt og fremtidsmæssigt, udvikles et læringsrum, som nærmer sig deltagernes erfaringer.

Det bliver altså deltagerne opgave at bringe deres erfaringer i spil i uddannelsesrummet, og det bliver de pædagogiske tilrettelæggers opgave at få disse erfaringer til at fungere i rummet med hensyntagen til - selvfølgelig - hvad der er tilrettelæggers intentioner med rammesætning af kurset.

Hverken verden eller personligheden lader sig gud ske lov ændre på 12 uger, men er det f.eks. intentionen at udvikle selvtillid og personlig rygrad i et undervisningsforløb kan det - måske endda mest effektivt - foregå ved at gøre ovenstående til et handleparameter og sigtepunkt for den pædagogiske praksis: det drejer sig med andre ord om, at deltagerne skal indse, at deres erfaringer fra et langt liv kan være medvirkende til at berige et uddannelsesforløb, og at lærerne/planlæggerne på den anden side bør indse, at deres opgave er at skabe et pædagogisk rum, som nærmer sig deltagernes erfaringer.

Hermed også sagt, at deltagerne erfaringer i sig selv ikke er nok. Det interessante er dialektikken mellem den enkeltes erfaringer, og et uddannelses- og læringsrum, som åbner for nye og anderledes anvendelse af disse.

Der følges op på kurset 9-12 måneder efter at kurserne er afsluttet. Her mødes lærere og deltagere for at gøre status.

Barrierer generelt og specifikke barrierer i forløbet

Ifølge Margit Dalsgaard er der en række barrierer af generel karakter:

- “- det er en barriere, at man skal kvalificere sig til at komme på det her kursus via ledighed -----*
- en barriere er, at folk er tvangsudskrevet, at de skal være aktive -----*
- en anden barriere kan være, at være bange for, hvad det er for et sted.”*

Der er altså en række samfundsmæssige barrierer, som ligger i selve arbejdsløshedsperioden, eller man kan sige, at arbejdsløshed i sig selv er en barriere, som resulterer i, at deltagerne via arbejdsformidlingen tvangsudskrives til kurset. Det gælder langt hovedparten af deltagerne.

Desuden kan det være en barriere, at deltagerne ikke kender den del af uddannelsessystemet, som daghøjskolerne repræsenterer, altså en informationsmæssig barriere. Til gengæld må det siges, at kender deltagerne skolen på forhånd, så vender de gerne tilbage. Det gælder bl.a. begge de personer, der blev interviewet i forbindelse med denne undersøgelse.

Interessante barrierer i forhold til undersøgelsen her findes i det indlagte praktikforløb:

Igen citerer vi Margit Dalsgaard fra interviewet med hende:

“Det med praktik er allersværest i det her forløb, fordi folk hader det, og jeg forstår godt, de hader det.”

Det er en barriere overhovedet at overvinde det at skulle i kontakt med arbejdsmarkedet igen via en praktikperiode. Det viser sig i tre ofte hørte kommentarer fra deltagerne, som Margit Dalsgaard nævner i interviewet:

*“ 1. Skal jeg praktik
2. Skal jeg lave ulønnet arbejde
3. Hvorfor skal jeg ud, når jeg kender så meget til arbejds-
markedet.”*

Det viser sig, at deltagerne oftest og i alt overvejende grad efter gennemført praktikforløb har været begejstret for praktikken. Lærerne forsøger at gøre praktikken vejledende eller uddannende i sig selv:

“Det jeg prøver at lægge ind i det er, at du får en viden, som kvalificerer din beslutningsgrund, når du skal afgøre, om du skal gå videre inden for det her område eller ej.”

Hermed er også udtrykt en grundlæggende holdning til den form for vejledning, som Åboulevardens Daghøjskole opprioriterer:

“Give nogle billeder på folk, der har måtte æde nogle kameler og forandre tilværelsen - den der forandringsvillighed - og give billeder på det personlige engagement, det med at tage føringen i sit liv, dét er den

vejledende del, og den kan man ikke sige ligger her og der, den kan man sige ligger der som en grundtone i hele forløbet.”

Altså vejledningen er en del af rammen, som ligger omkring kurset. Den foregår hver dag i samspillet mellem deltagerne indbyrdes, når de f.eks. blander sig i hinandens handleplaner og ønsker om job, når deltagerne f.eks. bliver en del af hinandens netværk, som er medvirkende til at sikre en mulig indgang til arbejdsmarkedet og med læreren som sparringspartner.

Det at deltagerne i det store og hele opfatter praktikken som relevant og spændende efter endt praktik, men er kritiske og negativt indstillet inden, indikerer at store dele af intentionen i forløbet “50 år på toppen - mindst 10 år endnu” må siges at være lykkedes.

Man kan betragte den første negative indstilling til praktikken som et udtryk for at arbejde er noget man får og ikke selv skaber, altså grundindstillingen til arbejdet er industrikulturens udgave.

Når den enkelte deltager herefter - evt. alene, evt. sammen med lærere og de øvrige deltagere - har skabt sit egen praktikforløb og gennemført det, har deltageren oplevet selv at skabe sit “job”, selv taget initiativ, set at det kan lykkes, oplevet at fællesskaber kan bruges aktivt i udviklingen af individuelle muligheder, og dermed i sidste instans styrket sin selvtillid.

Kursets resultat

En opgørelse fra et af de senere gennemførte kurser med 20 deltagere, hvoraf én sprang fra kurset, viser:

2 har fået arbejde.

2 skønnes at ville få arbejde, da de er særdeles aktivt arbejdssøgende.

3 går videre med a kvalificere sig inden for EDB området.

8 tager job hvis de får det tilbudt, men det skønnes ikke at være sandsynligt.

4 skal i puljejob.

Selv om det på den karrieremæssige jakobsstige kan det være vanskeligt overhovedet at indplacere puljejobs - og hvis det er muligt er der tale om et af de allerførste trin og dermed det lavest rangerende - så er det egentlig ikke det interessante. Det er derimod, hvordan deltagerne møder det puljejob, som de under alle omstændigheder skulle ud i.

Margit Dalsgaard har fat i den lange ende, når hun siger:

“Jeg mener, at dem der står og skal i puljejob nu, de får nogle meget bedre puljejob, end de ellers ville have fået, fordi nu går de ikke ud i dem i trods.”

Det bliver tydeligt, hvad Margit Dalsgaard mener, når hun giver efterfølgende eksempel:

“Jeg har en meget kreativ på mit hold. Han elsker at cykle. Han er gammel slagter og han har arbejdet som slagter i mange år. Så siger han: “nu synes jeg lige jeg har lært det. Jeg har lært at have et glimrende liv uden arbejde. Jeg har lært at leve for de penge jeg får, men nu bliver jeg tvangsudskrevet til det her puljejob.”

Så havde han været nede på AF, og der sagde han, at nu har jeg været på kursus og lært at tænke kreativt, så nu vil jeg kortlægge behovet for cykelstier i Århus Amt. Det er den kreative måde at lave puljejobs på”.

Eksemplet viser også noget ganske vigtigt, nemlig at centrale elementer i menneskers livsindstilling kan gøres til udgangspunkt for indstilling til arbejdslivet. Der er ingen tvivl om, at arbejdslivet dermed også bliver væsentlig mere interessant og spændende, fordi livet møder arbejdslivet og ikke omvendt.

Deltagerne - hvad siger de?

Der er foretaget 2 interviews med deltagere på kurset “50 år på toppen - mindst 10 år endnu”. Interviewene blev gennemført på Åboulevardens Dagshøjskole.

Interviewpersonerne kaldes i fremstillingen her henholdsvis mand nr. 1 og mand nr. 2.

Mand nr. 1 er 52 år. Er vokset op på landet. Forældrene var landmænd. Er kortuddannet, har 7 års skolegang og en 32 år gammel 3-årig handelsuddannelse. (handelsmedhjælpereksamen). Har i 35 år arbejdet inden for detailhandlen. Er gift. Konen arbejder som ekspedient i en malerforretning. Har 2 sønner. Den ene er klejnsmed. Den anden har en HH-eksamen.

Mand nr. 2 er 50 år. Vokset op på landet i en arbejderfamilie. Faderen fabriksarbejder. Moderen hjemmegående. Har en forældet realeksamen, og har 3 fag på HF. Har arbejdet som ufaglært i henved 20 jobs. Er single. (skilt) Har 2 børn. En datter på 9 og en søn på 29.

Både mand nr. 1 og mand nr. 2 har tidligere deltaget i et EDB-forløb på Åboulevardens Daghøjskole og havde således et forhåndskendskab til Åboulevardens Daghøjskole, da de kom på kurset "50 år på toppen - mindst 10 år endnu".

Ligeledes er både mand nr. 1 og mand nr. 2 henvist til skolen via Arbejdsformidlingen.

Der er tale om en "tvangsudskrivning", for tager de ikke kurset eller noget andet, vil de miste retten til dagpenge.

Begge har i betydelig omfang brug for at få opbygget en tro på sig selv, en opfattelse af at det faktisk nytter. Mand nr. 1 siger det på følgende måde:

"Og det var så det, at det her kursus virkelig gav mig.....der fik jeg virkelig styrke til at gå op og slå i bordet og fik dem (AF) overbevist om, at jeg var egnet til at komme tilbage på arbejdsmarkedet. Det lykkedes, og det er jeg sådan set glad for."

Mand nr. 2 siger det sådan:

"Det er nok mit store handicap. Det er det med og give fra mig. Jeg har meget svært ved at stå op og holde et foredrag."

Det gælder for begge, at de har genvundet noget af den tabte selvtillid, og at de har tænkt sig at bruge dette i forhold til deres fremtidsplanlægning.

Mand nr. 1 er på interviewtidspunktet - februar 1997 - meget tæt på at komme tilbage til arbejdsmarkedet i en stilling ved Århus Parkvæsen. Det må siges at være flot, for mand nr. 1 har virkelig været nede med flaget.

Mand nr.2 overvejer at starte på pædagogmedhjælperuddannelsen.

Baggrunden for at begge mænd udvikler selvtillid udtrykker de selv på bedste vis.

Mand nr. 1:

“Lærerne var gode til at få folk til at interessere sig for hinanden. ----- . I starten, vi lavede mange skøre ting, hvor man tænkte “Hold da kæft”, men så går man alligevel med, og det var folk egentlig også gode til: at komme ud over de grænser, fordi særlig folk oppe i den alder har nogle barrierer, som man ikke synes man kan overskride, eller som man har svært ved at overskride. ----- . Det var sådan mere i de utraditionelle ting, hvor man skulle overvinde sig selv. ----- . Så er det meget vigtigt med de der kreative ting sådan, som vi har været inde på. ----- . Det er meget vigtigt i sådan et forløb og ligesom genvinde selvtilliden og troen på sig selv og turde nogle ting for at komme videre.”

Mand nr. 2:

“Mange kommunikationsøvelser ----- bærer lidt præg af terapi. På en anden Daghøjskole hvor der var en pige, der holdt op. Hun sagde: “det er sgu terapi, det her”, og så smækkede hun med døren og gik. Jeg har tænkt lidt over det, men jeg kan godt lide sådan noget med øvelser”.

Det er nemlig disse øvelser, som mand nr. 2 fastlægger, som det element i undervisningen, der har været mest medvirkende til at han har fået mere selvtillid.

Mand nr. 1 understreger i flere omgange betydningen af fællesskabets byden sig til forhold til den enkeltes mulighed for at udvikle sig:

“Der opstod virkelig et godt kammeratskab, hvor vi virkelig var gode til at bakke hinanden op og give hinanden gode idéer. Bare den gang hvor vi skulle i praktik, der var masser, der var nervøse, fordi det er sgu også en lidt speciel situation, du skal ud at søge praktikplads i den alder. Og der var også mange der var gode til at give hinanden gode idéer, og bakke hinanden op i det hele taget. ----- . Og det er jo sådan set meget sundt, fordi mange gange så tænker man jo egentlig meget ensporet, man har ikke fantasi. Det var utrolig mange ting, folk kom ud til”.

Og lidt senere, hvor en anden konsekvens af den særlige form for fællesskab, som daghøjskolen tilbyder deltagerne, hvor der hele tiden veksles i gruppernes sammensætning, trækkes op:

“Man er ikke bange for at dumme sig, det var vi i starten, men så når man finder ud af, at det der fællesskab, at vi er sgu alle sammen i samme båd. Så kommer det alligevel. Det synes jeg. Det havde vi meget udbytte af.” ----- . “Det var mennesker fra forskellige fagområder. Og det var faktisk meget interessant, fordi vi kunne fortælle hinanden nogle ting om, hvordan virkeligheden var inden for de forskellige områder. --- . Det gav meget i hvert fald.”

Konklusionen bliver for mand nr. 1:

“Man skal hele tiden bruge sin egen tankevirksomhed til lige som at træffe nogle beslutninger, og tænke konstruktivt selvstændigt, i stedet for at man bare sidder og terper noget bestemt stof.”

Ufaglærte, kortuddannede mænd, mellem 40 og 60 år, der af forskellige grunde er røget ud af arbejdsmarkedet er i særlig grad fanget i, hvad man kunne kalde

brudsamfundets særlige udgaver af kulturprocesser, altså de er fanget i skismaet mellem at være opvokset i en industrikultur og så det at leve sit aktuelle og faktiske liv i en fra industrikulturen væsensforskellig kultur, en informationskultur. Det kan let resultere i eksistentielle kriser af forskellig karakter. Samlet set stiller formen for kulturprocesser helt nye krav om stillingtagen og handlingskompetence til mændene. De skal nemlig overvinde dem selv og deres tidligere industrikulturelt funderede identitetsarbejde i forhold til uddannelsesinstitutioner, og de skal bruge dem selv på en ny måde forhold til arbejdsmarkedet, hvis "Den gode Praksis" er lykkedes. I modsætning til gruppen af mænd i interviewundersøgelsen, som alle var i arbejde, er gruppen i "Den gode Praksis - så at sige "tvunget" til motivation. Først en udtalelse, som rammer forholdet mellem industrikultur og brudsamfund lige i plet, når mand nr. 1 - forskellige steder i interviewet - siger:

"Sådan et mellemliderjob, hvor - du ved godt - var en lus mellem 2 negle. ----. Og det er godt nok nogle ambitiøse unge mennesker, som kan løbe stærkere og stærkere. ----. Fordi personalet de bliver jo.....altså konkurrencen er så benhård i detailhandlen, at man presser dem mere og personalet, det bliver mere og mere yngre mennesker, og deltidsansatte, som.....Og det er jo ikke nemt, og man skifter meget. Og de medarbejdere du har under dig, de skifter meget. -----. Og det var sgu hyggeligere den gang. Tingene har jo forandret sig. Og da jeg begyndte i lære, da stod vi og ekspederede folk ude på landet.-----."

Sådan oplevede mand nr. 1 situationen i sit daglige virke. Hans egen ansvarlighed overfor virksomheden, en opfattelse af de unge ånder ham kraftigt i nakken, at service ikke længere omhandler en lille snak med kunden, at det hele går så hurtigt, og ændrer sig så hurtigt, at personalet, som han har under sig ikke længere er forpligtet på samme måde i forhold til virksomheden og så videre og så videre.

Efter et personligt sammenbrud, lang tids sygemelding, udsigt til et revalideringsforløb, psykologbistand, afgrænser mand nr. 1 sig negativt i forhold til, hvad han tidligere har haft af job i detailhandlen:

"Jeg vil ikke have noget, som jeg har haft, hvor det har været så stresset, hvor man hele tiden bliver målt på

resultater, det er egentlig en form for akkord, for man skulle hele tiden sælge så og så meget. Og de åbningstider, der var. De var et problem også. Det var ikke det, at vi havde åbent til klokken 20 hver anden aften efterhånden. Det var det, at du var ansvarlig for en afdeling, så var du der kun halvdelen af tiden.----- Det var enormt belastende.”

At denne negative afgrænsning så endvidere positiveres dels i forhold til arbejdsmarkedet og dels i forhold til uddannelsessystemet af mand nr. 1, ja det må siges at være flot:

“Men nu er det ligesom jeg er kommet dertil, hvor jeg vil sige, nu vil jeg målrette de ---- kurser specifikt efter det job, jeg får.”

I den sammenhæng må uddannelsesforløbet på Åboulevardens Daghøjskole siges af være en succes.

Der er tale om mennesker, som nærmest må siges at befinde sig i den værst tænkelige situation i forhold til arbejdsmarkedet. At det er muligt, at vende denne situation på mindre end 3 måneder, må karakteriseres som imponerende.

Store dele af forklaringen er indeholdt i følgende, som samtidig er endnu en fjer i hatten til institutionen:

“Man kunne bruge sine erfaringer - vi kunne jo allesammen komme med noget.”

Havneskolen

“Havneskolen skal fungere som et pædagogisk eksperimentarium inden for definerede mål, hvor vi forsøger at forbedre resultaterne ved afprøvning af anderledes undervisningsformer.”

(Citat fra skolens målsætning)

Om Havneskolen

“Det skulle ikke være nogen straf at komme i uddannelse”.

Sådan siger en af Havneskolens 2 uddannelseskonsulenter, og det er faktisk en del af begrundelsen for at oprette Havneskolen i 1990.

Den bliver oprettet af Havnearbejdernes Fællesforbund og Lager og Handelsarbejdernes Fagforening. Den blev primært - som allerede mere end antydnet - etableret fordi fagforeningernes medlemmer var utilfredse med de uddannelsesmuligheder, der kunne tilbydes andre steder.

I 1993 blev skolen en selvejende institution. Bestyrelsen består af repræsentanter for de 2 fagforeninger, samt repræsentanter fra Stilladsklubben og Frihavnsklubben/Havnearbejdernes Klub af 1980.

Skolen er ikke godkendt som uddannelsesinstitution, hvilket bl.a. betyder, at den ikke har et egentligt driftstilskud. Skolen drives for projektmidler, kursusaktivitet, EU-socialfond, AF-bevillinger, og så videre.

Skolen er derfor afhængig af løbende indtægter fra afholdte kurser, altså skolen er selvfinansierende.

Intentioner og struktur

Havneskolen tilbyder undervisning, uddannelse og kurser, som primært retter sig mod havneområdet, transportsektoren og lagerområdet.

Målgruppen for undervisningen er kortuddannede og ufaglærte, altså generelt en målgruppe hvor uddannelsesmotivationen ikke scorer højt på popularitetsskalaen.

En del af deltagerne i skolens undervisning er også socialt belastede med et stort spiritusforbrug.

Skolen har en formålsparagraf hvoraf det bl.a. fremgår, at skolen skal forbedre målgruppens muligheder og kvalifikationer, personligt og fagligt. Skolen forsøger altså at skabe sammenhæng mellem almene kvalifikationer og fagspecifikke kvalifikationer.

Det er intentionen at udvikle uddannelserne sammen med deltagerne, de faglige organisationer og arbejdsgiverne. Om den pædagogiske tilrettelæggelse hedder det i skolens formålsparagraf:

“I valg af pædagogik, form og metode tages udpræget hensyn til de forudsætninger der er typiske for målgruppen, så som manglende tradition for uddannelse, begrænset almen uddannelse og/eller længere tids fravær fra arbejdsmarkedet”.

Havneskolen er fysisk placeret på østmolen i Københavns Havn. Denne placering er bevidst idet skolen satser på en lokalisering i omgivelser, der for målgruppen er så realistiske som muligt.

Derfor siger én af skolen to konsulenter i et interview, vi har foretaget, i en karakteristisk af noget af det særlige ved Havneskolen:

“Vi har haft havnearbejdere, som simpelthen ville kæmpe til sidste blodstråbe for at denne her skole skulle overleve. ----- Det har noget at gøre med miljøet, altså med skibet der ligger derude, og med det tætte”.

Da skolen startede i 1990 var skolen organiseret uden egne fysiske rammer bort set fra et enkelt lokale på havnen, hvor nogle EDB maskiner var placeret. Anden undervisning var henlagt til forskellige former for skoler, bl.a. VUC og AOF. Det var ikke nogen succes.

Skolen er i sin nuværende form indrettet af deltagerne selv, finansieret gennem et EU-Socialfondsprojekt 1995. Skolen omfatter et ombygget kontorhus på 750 m².

Havneskolen kører havne- og terminaluddannelser af varierende længde, bl.a. en 14 ugers havnearbejderuddannelse.

Lager- og terminaluddannelser spiller også en stor rolle i det samlede uddannelsesudbud på Havneskolen. De har også forskellig længde bl.a. tilbydes en 30 ugers lageruddannelse. Der afholdes kurser for fremmedsprogede, og der køres en række EDB-kurser.

Tidligere har skolen også lavet ordblindeundervisning for havnearbejdere, hvilket var medvirkende til at gøre skolen kendt.

Forskellige projekter fylder også en del i havneskolens profil.

Der er tale om projekter, der spænder fra udviklingen af et havnemuseum til et internationalt skibsprojekt, hvor en polynesisk dobbetkano skal renoveres, for senere at sejle som kulturskib i Fransk Polynesien. Desuden har det i sig selv været et projekt at ombygge skolens nuværende lokaler på havnen, ligesom skolen har stået for opførslen af en lager- og pakkehal på havnen, haller som nu benyttes i undervisningen. Dertil kommer et havnemuseumsprojekt og det for skolen første gennemførte projekt, hvor et frysehus til Østerbro Fiskeriforening blev opført.

Det er især Arbejdsformidlingen, A-kasserne, og det sociale system, som visiterer til Havneskolen, men skolen selv gør også en aktiv indsats - gennem informationsarbejde - for at være så tæt som mulig på skolens målgruppe.

Skolen samarbejder med en række andre uddannelsesinstitutioner bl.a. AMU-centre, Land- og Transportarbejderskolen, VUC, AOF og andre.

Ledelsesformen på Havneskolen er karakteriseret ved en flad struktur, hvor alle - selvfølgelig inden for forskellige områder - er bredt forpligtet og ansvarlige.

Pædagogik og barrierer

Havneskolen opprioriterer den projektorienterede, den tværfaglige undervisning og den praktiske dimension.

Det projektorienterede viser sig bl.a. gennem projekterne om frysehuset, renovering af skolen, opbygning af havnemuseet, etablering af lagerhaller, og det skinner også igennem i selve undervisningens strukturering.

Det tværfaglige opprioriteres ligeledes bevidst. Tværfagligheden gemmer sig i følgende udtalelse fra Ole Hansen - uddannelseskonsulent ved Havneskolen - under termen helhedsorienteret undervisning:

“Helhedsorienteret undervisning det er altså noget, der kræver, at lærere for det første sætter sig ned sammen, snakker om hvad det er for et fælles undervisningsforløb, de skal lave, hvilke elementer skal indgå, hvordan skal vi

arbejde, hvordan skal vi organisere det, hvilke metoder skal vi anvende. ----- Helhedsorienteret undervisning for mig betyder sammenhæng. Og det er sammenhæng, som man ikke bare skaber oppe i lærerens hoved, men også en sammenhæng, du skaber inde i kursisternes hoved“.

For at blive ansat som lærer på Havneskolen stiller skolen krav om bl.a. dette tværfaglige engagement. Lærerne skal være villige til - som klasselærere - at indgå i en vejledningssammenhæng i forhold til deltagerne.

Generelt kan man sige, at skolen i deres ansættelsespolitik er på jagt efter ildsjæle, som ikke blot er interessere i deres egen lille undervisningsverden. Ole Hansen formulerer det på denne måde:

“Vi stiller krav om at folk giver den en skalle og er her. ----- . De er her, det foregår. Det er her vi holder møderne. Det er her lærerne - når der er et eller andet akut problem - sætter sig ned og siger, hvad fanden gør vi ved det? Der er en kursist der har opført sig fuldstændig åndssvagt. Hvad gør vi ved det.-----Vi stiller sådan krav om, at lærerne er rimelig udviklingsorienterede, indgår i projekter, og indgår i andet end bare at undervise.----- Det er i hvert fald en af styrkerne ved det her sted, det er at alle lærerne er der hele tiden. Og de kan lappe over, og dække ind imellem hinanden hele tiden, uden at skulle tænke på, bare vi når det”.

Men al undervisningen er ikke projektorienteret. Der foregår helt traditionel undervisning ved siden af bl.a. - og især - fordi deltagerne kræver dette:

“Altså nu vil de godt have et eller andet, så de kan noget matematik. Kan noget grundlæggende matematik. ----- Så det er en vekslen mellem sådan traditionel undervisning, som man kender, og så noget projektforbøb, noget helhedsorienteret sammenhængende undervisningsforløb, hvor kursisterne kan se en sammenhæng.”

Skolen forsøger at integrere de almene elementer i undervisningen. Almene elementer i denne sammenhæng på Havneskolen er udtryk for grundfag, som f.eks. dansk, EDB, matematik og naturfag, men det almene fremkommer også gennem den arbejdsform/undervisningsform, der er tilknyttet og udviklet i forhold til grundfagene. Jesper Clausen - uddannelseskonsulent ved Havneskolen - siger det således:

“Vi forsøger jo via nogle temaer, som man arbejder med i undervisningen at sige: det kan godt være vi har dansk nu, men dansk det handler måske om samarbejde det handler om virksomhedskultur, det handler om alle mulige andre ting, det handler om at skrive en ansøgning. Der får du data, du får ansøgningsskrivning lagt ind, noget vejledning bliver der måske også lagt ind det, så dansk står ikke som noget meget bastant, traditionel forstand kedelig med diktat og stile osv.”

Altså, når almene fag -eller grundfag - prioriteres på Havneskolen indgår denne opprioritering samtidig i en pædagogisk praksis, som nedbryder de traditionelle faggrænser. Hermed får de almene fag et helt nyt perspektiv i den pædagogiske tilrettelæggelsesform.

Der er i de fleste længerevarende forløb på Havneskolen indbygget en praktikperiode. Deltagerne er generelt glade for praktikken, og faktisk er det for flere indgangen til at få et arbejde.

Der kan i denne sammenhæng konstateres en forskel til Åboulevardens Daghøjskole, hvor kursisterne/deltagerne ikke er begejstrede for praktikken i første omgang. Det skyldes givetvis, at Åboulevardens Daghøjskole arbejder med en blandet social målgruppe, mens målgruppen på Havneskolen ligger fast, nemlig - stort set - ufaglærte og kortuddannede mænd, hvor den traditionelle manderolle jo netop opskriver den fysiske udfoldelse.

Havneskolen har indgået en række aftaler med forskellige virksomheder, hvor kursisterne kan komme i praktik. Nogle virksomheder opfylder i den forbindelse ikke deres forpligtelser, de udnytter praktikanterne som billig simpel arbejdskraft.

Her kan vi også konstatere en forskel til Åboulevardens Daghøjskole, hvor deltagerne i kurset “50 år på toppen - mindst 10 år endnu” selv i højere grad skal skaffe sig en

praktikplads. Det skyldes nok den bevidste opprioritering af netværkstækningen og dermed udviklingen af evner hos deltagerne til selv at skabe deres nye jobsituation.

Generelt er deltagerne på Havneskolen orienteret mod og interesseret i det praktiske. Det er truck-kørsel, konkret lagerarbejde og terminalarbejde, som har første prioritet. Der er mange grunde til dette. Det er målgruppens arbejds- og interessefelt, men en væsentlig del af begrundelsen skal også søges i deltagernes tidligere erfaringer med skoleforløb:

“Det er da ikke altid, at man kan sige, at de sidder der dybt motiverede, og sidder og venter på, nej, hvor vi glæder os til at komme i gang med uddannelse.----- Det er jo fordi, for dem er det at sidde på skolebænken, jo ikke noget man er vant til. Og det er noget, hvor de har nogle dårlige erfaringer fra deres skoletid”.

Havneskolen arbejder koncentreret og bevidst med at nedbryde den traditionelle pædagogiks vederstyggeligheder.

Den største barriere i forhold til uddannelse finder havneskolens konsulenter i dårlige oplevelser med uddannelsessystemet tidligere i deltagernes liv, og de finder det særdeles vigtigt at få nedbrudt disse oplevelser, og genopbygget noget andet og mere positivt:

“Hvad er det for nogle personer, der kommer her? Det er måske et langt stykke hen af vejen dem, der har klaret sig dårligst i den der folkeskole, som de kom ud af for 30-40 år siden. Og som stadigvæk har helt traditionelle problemstillinger og traumer. ----- Man indtager nogle helt traditionelle roller i det øjeblik, man sætter sig ind i klasselokalet. Så er man eleven igen, og læreren han står deroppe, og han bestemmer. Altså det er garanteret en af de helt store problemstillinger i den her sammenhæng”.

Kombineret med, “det meget konkrete problem, at for mange af dem er det meget lang tid siden, at de har være på en skole”, så stiller dette selvfølgelig en række krav til de undervisnings- og uddannelsesinstitutioner, som arbejder med målgruppen.

Barrierer og deltagernes erfaringer

For at bløde op for disse dybe barrierer i samspillet mellem deltager og institution, er der 2 forhold, som især spiller ind i havneskolens pædagogik, 2 forhold som hænger sammen, nemlig for det første deltagernes erfaringer, og for det andet den sociale side af det at være i uddannelse.

Der er tale om voksne mennesker, som går i uddannelse enten frivilligt, eller fordi systemet af den ene eller den anden grund stiller krav om uddannelse.

“Det er voksne mennesker, det er personer som faktisk her en rimelig lang erhvervsbaggrund. Så når man snakker arbejdsmarkedsudvikling og snakker virksomhedskultur, så er det da klart og oplagt, at man tager udgangspunkt i; hvor har du været, hvilken virksomhed har du været på, hvordan var det dengang”.

For overhovedet at kunne arbejde konkret i en undervisningsmæssig sammenhæng med menneskers erfaringer er den første forudsætning jo, at læreren og de øvrige deltagere har et rimeligt baggrundskendskab til hinanden. Derfor er den såkaldte introfase - altså en lidt længere varende fase, ofte 1-2 uger, hvor lærerne og deltagerne lærer hinanden at kende - vigtig i havneskolens udvikling af sit pædagogiske arbejde.

Det er centralt, at dette arbejde og disse processer ikke kun er rettet mod deltagerne, de er i lige så høj grad rettet mod lærerne selv og for den sags skyld også mod uddannelsesinstitutionen selv, dens måde at møde deltagerne på, dens opbygning, dens sociale miljø etc..

For deltagerne skal det gerne være en læreproces at bruge sine egne erfaringer. Det samme gælder lærernes evne til overhovedet at magte dette i en undervisningssituation, og det samme gælder institutionens struktur, fysiske udformning og æstetik, forstået som forudsætning for at rumme mødet med og udviklingen af deltagernes erfaringer.

Det er derfor uddannelseskonsulenterne siger:

“Alene forberedelsesfasen er så kolossal væsentlig, fordi vi jo alle har været lærere, vi har allesammen stået med et

stort ansvar, og skulle gøre de hele selv. Og det er det svære. Og i og med at vi så samtidig har en målgruppe, som ikke bare synes det er helt fedt at være på uddannelse, det kræver så nogle særlige forberedelser, kræver særlige introforløb”.

Det er helt grundlæggende, at deltagerne anerkendes som selvstændige individuelle subjekter med forskellig baggrund og socialisering, men samlet i et fælles udviklingsrum, hvor netop den individuelle forskellighed kan berige den fælles ramme og de fælles dimensioner i det pædagogiske forløb. Som uddannelseskonsulenterne udtrykker det:

“Man kan sige det på den måde, at hvis du tager et hold på 16 personer, så sidder der 16 meget forskellige personer. Og vi gør faktisk en del ud af i introfasen, at tage nogle samtaler med kursisterne. Der er nogle af lærerne, der har fået indført på nogle af holdene en mappe, hvor de har et billede af kursisten, og så har de skrevet lidt udenfor k ursisten, hvem han er, hvor gammel han er, hvilken uddannelsesbaggrund han har, og har han været i transporterhvervet, har han været andre erhverv, er der særlige problemer, har han måske sagt, at han var ordblind eller har han måske oven i købet sagt, jamen der er nogle særlige ting, han gerne vil have, at han lærer her.”

Da deltagerne er forskellige kan det være nødvendigt at differentiere undervisningen, således at de enkelte deltagere beskæftiger sig med noget forskelligt, men alligevel befinder sig i en fælles undervisningsforløb:

“Dansklæreren lavede faktisk forskellige opgavetyper, hvor hun lige præcist vidste, det kunne de klare. Og gav nogle helt forskellige tekster. Der var nogle der faktisk godt kunne læse en svær artikel fra Information, og så var der nogen, der lige kunne kæmpe sig igennem en artikel fra BT”.

Succeskriterier for Havneskolen er bl.a.:

“at vi har haft nogle mennesker igennem et uddannelsesforløb, som har gjort, at de måske har spærret øjnene op, og måske har sagt, jeg vil have et arbejde inden for denne her branche”.

Forudsætningen for at kunne opfylde succeskriterier, som just fremhævet er et konstruktivt sammenspil mellem pædagogikkens form og pædagogikkens proces. Det drejer sig nærmere bestemt om, at der ved siden af den faglige pædagogiske praksis også er en social dimension af meget vigtig karakter. Uddannelseskonsulenterne fremhæver det på denne måde:

“Det som vi jo også gør meget ud af, det er hele den der personlige, sociale side det er at være på uddannelse.---. Altså så er det sgú næsten ligegyldigt, om de består det der gaffeltruck-kursus, eller noget andet. Det vigtigste det er jo, at de får en god oplevelse. Det vigtigste det er, at de faktisk synes, at det er lidt skægt”.

Det kan måske af nogle opfattes som en provokerende udtalelse og tilsyneladende i modstrid med det lige fremhævede succeskriterium.

Det er imidlertid ikke tilfældet. Helt grundlæggende er den sociale dimension. Personlige kvalifikationer, f.eks. evnen til at forholde sig aktivt til et ganske omskifteligt arbejdsmarked er ikke et forhold, som man uden videre kan skemafastlægge, det er snarere en del af den samlede pædagogiske praksis, som just beskrevet. I den forstand er der tale om selve grundlaget for indfrielsen af succeskriteriet: “aktiv handlende i forhold til arbejdsmarkedets omskiftelighed”.

Som allerede påpeget kræver dette en særlig lærertype:

“Det handler måske i virkeligheden om, at de mennesker der er ansat sådan et sted her, som personer har en indstilling til ----- gerne vil brede sig over det spektrum der er imellem den der socialpædagogiske side, og så det man kunne kalde den undervisningsmæssige side på den anden side”.

Det er klart, der er grænser i denne sammenhæng. Lærerne må kunne sige fra, de er hverken psykologer eller terapeuter, men grænserne mellem undervisning og socialpædagogisk indsigt er flydende, og det drejer sig om at holde denne diskussion levende blandt lærerne, og lærernes mulighed for at formidle grundlaget for denne diskussion til den pædagogiske praksis. Hvis det kan lykkes, så kan samspillet mellem undervisning, social indsigt og social ageren deltagerne imellem nu og da få klokken til at ringe:

“Vi har haft nogen, der har kikket lidt for dybt i flasken, hvor holdet ligesom har taget over. Altså virkelig har sagt, nu ,må du tage dig sammen. Altså hvor nogen virkelig har haft en social måde at agere på, som de ikke havde da de startede. Og hvor man ikke kunne have forestillet den situation, da de startede, så der er altså også sket noget med mennesker, når de er her. De begynder at være sådan ansvarlige overfor hinanden”.

Alt i alt og samlet må man sige, at en af forcerne ved Havneskolen er indeholdt i følgende præcisering fra uddannelseskonsulenternes side:

“Havneskolen er et lille sted med nogle trygge rammer om det at lære”.

Eksamen på Havneskolen

Havneskolen arbejder i de længere varende forløb med grundfag. Det er som allerede fremhævet bl.a. dansk, regning, matematik, EDB, og naturlære.

Disse grundfag har skolen samtidig valgt, at deltagerne kan gå til eksamen i. Det er selvfølgelig frivilligt for deltagerne, og eksamen afholdes såvel skriftligt som mundtligt.

Havneskolen kan ikke selv afholde eksamen, men så foregår det f.eks. på VUC.

Det er karakteristisk, at mange af deltagerne vælger at gå til eksamen, og det kan måske i første omgang undre. Der er tale om helt traditionelle former for eksamination, men forklaringen er måske:

“Vi har jo så oplevet her den seneste tid, at der faktisk er en hel del, der vælger det, (at gå til eksamen) fordi de gerne vil have en eller anden god oplevelse ud af at gå op og få en eller anden god karakter, få eller andet bevis på, at de faktisk godt kan nogle ting. Vi kan jo altid sidde her og diskutere om karaktersystemet er noget lort eller ej. Men det er dog en vurdering”.

Det kan godt være en pointe også i forhold til en undervisning, som opprioriterer projekter, helhedsorienteret undervisning, deltagerens erfaringer og så videre, at eksamen kan understøtte dette, ved at et officielt og anderledes system - f.eks. VUC-systemet - anerkender at deltagerne godt kan.

Endnu mere relevant var det måske at arbejde med udviklingen af andre typer for eksamen, som kunne have den samme virkning for deltagerne.

Deltagerne: hvad siger de?

Ligesom på Åboulevardens Daghøjskole har vi interviewet 2 deltagere fra kurset “30 ugers lageruddannelse på Havneskolen”.

Kurset blev afsluttet i december måned, 1996.

Kurset består af 24 ugers undervisning og praktikophold på x uger.

De almene elementer i forløbene er dansk, engelsk og naturfag.

EDB indgår med stor vægt i de erhvervsrettede elementer, som ellers i hovedsagen udgøres af: administrativt lagerarbejde, elektronisk lagerstyring, lagerekspedition, transport- og virksomhedsøkonomi, kvalitetsbevidsthed, kundebetjening, logistik og samarbejde, virksomhedskultur, branchekendskab og teknologiudvikling samt arbejdsmiljø og sikkerhed.

Mand nr. 1 er 59 år, han er arbejdsløs. Han er henvist til Havneskolen via Arbejdsformidlingen. Han har i mere end 20 år arbejdet på “Carlsberg” som ufraglært. Uddannelsesbaggrunden er 7 års skolegang, hvortil kommer en periode på 3 år som bagerlærling. Det måtte opgives på grund af meleksem.

På “Carlsberg” deltog mand nr. 1 i virksomhederne interne kurser, ligesom han har deltaget i tillidsmandsuddannelserne, og han har haft flere tillidserhverv på “Carlsberg”.

Mand nr. 1 har 3 børn, og er gift.

Fritidsinteresserne er især kolonihave og Hjemmeværnet, hvor han igennem et langt liv har udført et omfattende arbejde bl.a. som instruktør.

Forældrene til mand nr. 1 var ufaglærte.

Mand nr. 2 er 52 år gammel. Han er arbejdsløs. Arbejdsformidlingen har henvist ham til kurset på Havneskolen som et led i en handlingsplan.

Skolebaggrunden er 10 klasse. Han er ufaglært, men har i mere end 15 år arbejdet som selvlært typotekniker.

Han bor alene og har ingen børn. Har ingen egentlige fritidsinteresser.

Forældrene til mand nr. 2 var ufaglærte.

Om mand nr. 1

Mand nr. 1 havde planer med sit kursus. Han ville gerne arbejde med lager og logistik inden for Hjemmeværnet, men siger:

“Jeg er blevet for gammel rent ud sagt. Jeg har søgt 2-3 steder. Snart de ser min fødselsdato, så siger nej, det er sgu' for sent”.

Vennernes kommentar ham, når han fortæller, at han skal i uddannelse 30 uger på Havneskolen, er:

“Tror du, at du får noget arbejde af det. ----- Det er på grund af min alder. Der er altså ikke noget at tage fejl af.”

Men hvorfor bliver han så ved, hvorfor håber han stadig?

Han vil nødigt gå derhjemme eller i kolonihaven alene. Ægtefællen arbejder nemlig stadig, hun er 56 og arbejder som rengøringsassistent. Han vil nødigt tvinges på efterløn, det vil helt tydeligt være at betragte som et nederlag for ham, når konen stadig er i job:

“Derfor vil jeg jeg vil gerne have et job. -----. Jeg vil godt have det sådan, at der gik 3 år at jeg kan holde op samtidig med, at hun bliver 60”.

Det ville helt klart krænke hans værdighed, hans opfattelse af sig selv som mand, hvis han skulle forsøges af konen, og hvis han skulle gå og passe det derhjemme.

I forhold til selve undervisningen i de 30 ugers kursus, som han har deltaget, synes han at EDB har været for vanskeligt. Han har ikke beskæftiget sig med EDB tidligere, og med henvisning til sin alder anfører han, at det er gået for hurtigt.

På spørgsmålet om hvad han bedst kunne lide i undervisningsforløbet, svarer han:

“Helst noget hvor man bruger hænderne. -----. Nu den bygning vi har fået derovre, hvor vi også havde vores truckkursus ovre og så videre i den dur der, det skulle have været sådan, at vi skulle have bygget et lager op lige fra starten. Og ikke bare på papiret”.

Det svarer igen udmærket til industrikulturens udgave af mandlig identitet.

I forlængelse heraf betragter han praktikken som meget væsentlig. Han understreger også betydningen af at have frie forhold, og den gode atmosfære på holdet; en fremhævelse som samtidig kontrasteres til AMU-systemet:

“Altså vi har frie forhold. I forhold til visse andre steder i hvert fald. Jeg har da været på AMU-center, og det er ind imellem man siger, hvad fanden er det her for noget. - -----. Hvordan skal man definere det. Altså i hvert fald, det er et nødvendigt onde, at vi er der. De lægger ikke sjælen i, som jeg synes de burde på AMU”.

Han har været til eksamen. Han er tydeligvis stolt, når han fremhæver:

“Jeg har jo været oppe i eksamen.-----. Et 8-tal i engelsk, jeg turde ikke gå op skriftligt, det.....var lidt for meget”.

På kurset, som han deltog i, var der 2 kvindelige deltagere. Det synes han var helt OK, men det skal jo helst ikke gribe om sig. På spørgsmålet om han synes, det var en god idé, at der var flere kvinder på kurset, svarer han:

*“Det ved jeg ikke, fordi der var for stor aldersforskel på os.
Jeg blev kaldt farmand af dem allesammen”.*

Han satser på at komme på et nyt kursus på Havneskolen, men han er ikke optimist i forhold til det.

Lykkes det ikke, venter efterlønnen lige om hjørnet, og som allerede påpeget ville dette være et nederlag og en uværdig situation for ham, så længe konen arbejder.

Om mand nr. 2

Han er tilsyneladende anderledes negativ over for Havneskolen. Det hænger givetvis sammen med, at han ikke selv har ønsket Havneskolen, men er blevet sendt på Havneskolen af Arbejdsformidlingen i forbindelse med en handlingsplan. Han ville meget hellere have være inden for P&T, men det glippede, og med 2 dages varsel blev han så mere eller mindre tvunget på Havneskolen:

“Det er ganske forfærdeligt - så enden på det hele - så for at lukke kæften på mig, har de jo nok tænkt, nu skal han 30 uger på Havneskolen”.

Hans vurdering af kurset er særdeles modsætningsfyldt. På den ene side konstaterer han:

“Man har gået i den gamle skole, hvor der var mere kæft, trit og retning, der fik man mere ind i hovedet”.

Det er i samme åndedrag og forlængelse heraf vigtigt for ham at deltage i en direkte og effektiv resultatorienteret undervisning:

“Altså det der med, at der ikke findes noget facit på det her, find selv ud af det, og der er ikke nogen, man kan

spørge om, hvordan det skal være. Og det er også ulideligt, det der med, at man ikke har nogen bog, man kan slå op i, og se hvad der foregår her. ----- . Du har jo ikke noget at holde dig til”.

På den anden side er han også utilfreds med VUC, hvor han selv har gået for at friske lidt op på 9. og 10 klasse. Der hedder det om lærerne

“De er forberedte. Så japper de de herses lektioner af, tjuu, så er det bare ud af døren, og så har man ikke nogen forbindelse eller noget vel”

På Havneskolen har det hele været mere samlet, og det synes han alligevel er godt, når han først har fået raset lidt ud over sin egen lidt håbløse situation.

Også hans indstilling til gruppearbejdet har ændret sig gennem forløbet:

“Min indstilling til gruppearbejdet, da jeg startede her var, at jeg hadede det, men jeg fik vendt mit syn på det, fordi man fandt ud af, at sammen er vi stærke”.

Han er sur over, at der ikke - bl.a. i engelsk - har været mere differentieret undervisning. Nogle kunne for meget i forhold til de andre, mener han. Han synes at danskundervisningen har været spild af tid, og han følte ikke, at deltagerne havde reel mulighed for at lave undervisningen om, hvis og når de ønskede det.

Han er glad for den praktik, der har været, men han synes generelt, at det praktiske har været prioriteret i for ringe omfang:

“Så har de også været alt for teoretiske, der er ikke noget praktisk, vi havde altså kun vores praktikperioder”.

Derfor konstaterer han også, at det bedste ved kurset er:

“Truckkort, så fik jeg farligt gods og så vores kammeratskab”.

Han synes det er positivt, at deltagerne har kunnet bruge deres egne erfaringer i undervisningen, hvilket jo er modstrid med meget andet af det, som han fremfører som kritik.

Han synes kurset har været for langt, og han går rundt med en fornemmelse af at det bare var et sted, hvor man skulle opbevare nogle arbejdsløse, som han siger.

Når det virkelig koger hos ham, så siger han om Havneskolen:

“Det er sådan et sted, hvor Arbejdsformidlingen kan sende mindre begavede alkoholikere ud”.

Han synes - modsætningsfyldt forhold til ovenstående konstateringer - at han har fået mere selvtillid ved at gå på skolen, og han synes også, at han har kunnet bruge denne.

På et tidspunkt fremfører han, at han på grund af sit arbejde med opløsningsmidler i den grafiske branche, har mistet en del af hukommelsesevnen. Det forklarer måske noget af den omfattende bitterhed, for samtidig er han fanget i feltet mellem industrisamfundets opløsning, nedbrydningen af de traditionelle mandlige værdier, og så en ny kultur, der er på vej, som han gerne vil forholde sig til, men som han ikke individuelt kan få slået hul på f.eks. i form af et arbejde. Han tror, at det store kørekort vil hjælpe ham, og han siger:

“Jamen, jeg bliver bitter, jeg bliver simpelthen bitter, fordi nu beder og beder jeg om det store kørekort, men det kan ikke nytte noget”

Han smælder og skælder på alt det nye, som Havneskolen repræsenterer. Alternativt nævner han flere gange, at han vil gerne bevare det gamle pædagogiske struktur. På den anden side ved han godt, at løbet er kørt. Han må omstille sig. Og han suger da også - som allerede fremhævet - nyt til sig gennem sit ophold på Havneskolen, han kan bare ikke se, hvad han kan og skal bruge det til.

Til sidste får de yngre kvinder, som jo nok også er en trussel i hans verden, fordi de er ude på arbejdsmarkedet, lige en ordentlig en af høvlen:

“Alt hvad der kan gå af sådan yngre kvinder, de bliver jo sendt på social -og sundhedshjælper-skole, det er jo så dejligt ikke, der kan de jo bruge alt. Både røvere og alt muligt, der kan godt komme et par småkriminelle ind i mellem, der kan komme ud og så frarøve de ældre damer nogle ting.”

En bitter mand, fanget i et samfund i en helt utrolig og usædvanlig omstillingsproces. Den situation kræver også usædvanlige læreprocesser, og det er Havneskolen med til at udvikle.

Men hvad er god praksis herefter.

Vi vover pelsen næste afsnit. Inden da tager vi lige alle de forbehold, der skal tages: Ingen nævnt, ingen glemt.

God praksis

- 1) Det er vigtigt at efteruddannelsesforløb introduceres ordentligt.
Såvel Havneskolen som Åboulevardens Daghøjskole bruger meget tid og energi på at ryste gruppen af deltagere sammen. Det er tale om en 3-dobbelt introduktion: Introduktion til et nyt fællesskab, introduktion til et uddannelsesforløb og introduktion til en ny form for pædagogisk praksis, som mange af deltagerne ikke har mødt før.
- 2) Den gode praksis tager højde for, at hovedparten af målgruppen har dårlige erfaringer fra deres egen skolegang.
Derfor arbejdes med en anderledes pædagogisk praksis end den traditionelle autoritative pædagogik.
I denne - som så mange andre sammenhænge - består det kreative ikke i at tænke, men i at tænke om. I at kunne se nyt og tage udfordringerne op og handle efter en indfrielse af ønsker og visioner. Det gælder såvel deltagere, som institutioner og lærere.
- 3) Det spiller en stor rolle, at den pædagogiske praksis er afstemt i forhold til målgruppens muligheder inden for høj-moderniteten, men samtidig er det vigtigt, at målgruppen lærer at højmoderniteten ikke kan forventes at komme dem positivt i møde.
De må møde højmoderniteten på dens betingelser, men med deres egne erfaringer baglommen. Sagt slagordsagtigt, så får man ikke arbejde, man skaber sit arbejde, og har du ikke et netværk, så skab ét, for du er dit netværk. Dette er gruppens nye betydning i højmoderniteten, og det kan læres.
Opgaver bør i alle de tilfælde, hvor det er muligt, tilrettelægges således, at de har en åben udgang. Deltagerne skal ikke lære at checke et resultat, de skal lære at skabe et, som er deres eget, og som kan være forskelligt fra person til person.
- 4) Det er centralt, at deltagerne uddannelsesforløb lærer at overskride deres grænser i forhold til at bære sig en højmoderne offentlighed.
Derfor forsøger den gode praksis at vise, at fællesskabet i undervisningssituationen kan bruges til at fremme individuelle muligheder. Den gode praksis sørger for at den enkelte ikke forsvinder i læringsrummet. Den

sørger for, at læringsrummet tegnes af alle de individuelle personligheder, som er til stede i rummet.

Det er den grundlæggende forudsætning for at skabe trygge rammer for læreprocessernes gennemførelse.

- 5) Derfor må det understreges, at den pædagogiske praksis skal nærme sig deltagerens erfaringer. Dette er forudsætningen for, at deltagerne kan overskride mange af de subjektive barrierer, de møder uddannelsessystemerne med. Der skal med andre ord sættes nogle rammer, som deltagerne skal være med til at udfylde, men samtidig skal der også - i et vist omfang - være plads til traditionel undervisning.
- 6) I den gode praksis skal deltagerne lære at bruge læreren som konsulent, og de skal også lære at være hinandens konsulenter i udviklingen af det midlertidige fællesskab, som undervisningsforløbet gerne skulle tegne konturerne af. Vejledning bliver på den måde indbygget i undervisningsforløbet.
- 7) Den gode praksis indeholder praktikforløb, og den tager også højde for at gruppen gerne vil bruge hænderne, og musklerne. Den gode praksis skaber mulighed for at afprøve forskellige situationer, der kan have betydning for deltagerens fremtid.
- 8) Deltagerne skal lære at indplacere dem selv i forhold til den samfundsmæssige udvikling, lære at deres personlige historie betyder noget i denne sammenhæng, men også lære, hvad de samfundsmæssige ændringer betyder for dem, og deres muligheder.
Den gode praksis opprioriterer den personlige biografi i forhold til den samfundsmæssige udvikling.
- 9) I den pædagogiske praksis i den gode praksis bør tværfaglighed være en del af det pædagogiske miljø. Det stiller store krav til det pædagogiske personale.
- 10) Undervisningen bør i stort omfang være præget af gennemgående lærere, eller klasselærerrollen bør opprioriteres.
- 11) Den sociale dimension i undervisningen spiller en stor rolle i den gode praksis. Der skal med andre ord være plads til dette. Institutionen bør i den daglige

praksis fremme, at der er rum for at social indsigt, social ageren og undervisning kan udfolde sig i et indbyrdes samspil.

Den væsentligste faktor i denne sammenhæng er tid: biografisk tid, tid til at tanker lagres, tid til at tøve en kende. Hvis den senmoderne verden er reflektiv, som sociologen, Anthony Giddens siger, så siger vi altså at refleksion kræver tid.

- 12) Det kan ikke udelukkes på forhånd, at den gode praksis kan indeholde eksamen i forskellige fag.
Men der bør arbejdes meget med dette felt, før det slippes løs.
- 13) Den gode praksis arbejder bevidst med at integrere faglighed og grundfag/almene fag i den ovenfor beskrevne pædagogiske praksis for på den måde at være med til at udvikle sammenhængen mellem almene kvalifikationer/grundlæggende kompetencer og fagspecifikke do.
- 14) I den gode praksis samarbejdes med deltagernes faglige organisationer om udviklingen af uddannelsesforløb.
- 15) Et kærligt spark, lidt kærlig tvang skader ikke.

Samlet konklusion og anbefalinger

Vi sammenfatter her hovedresultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, interviewundersøgelsen og af 'den gode praksis' i form af fire profiler, som har idealtypisk karakter. Det vil sige, at de ikke er gengivelser af konkrete enkeltpersoner, som kan findes i ren form i materialet; men de udtrykker i kondenseret form de væsentligste samlede kendetegn ved de informanter, som har været inddraget i undersøgelsen. Informanternes udsagn er tolket i lyset af de forforståelser og begreber, som vi har inddraget i undersøgelsen, henholdsvis i form af teorier om og analyser af de væsentligste træk ved den aktuelle samfundsforandring, og forståelser af målgruppens reaktioner på disse forandringer. Profilerne giver efter vores opfattelse et godt grundlag for at forstå uddannelsesproblematikken (især vedrørende motivation og barrierer) ud fra målgruppens synsvinkel - ligesom der i de udsagn, profilerne rummer om ønskelige ændringer i uddannelsesudbuddet m.v. umiddelbart kan udlæses uddannelsespolitiske temaer, som kan gøres til genstand for forsøg, udvikling og forandring - til fordel for den kortuddannede, lidt ældre, mandlige målgruppe.

Profil af en arbejdsløs fra målgruppen

Et af de helt store brud i den menneskelige tilværelse er, når man mister sit arbejde. For kortuddannede mænd gælder, at de mister store dele af deres mandlige identitet - forsørgerrollen nedbrydes, det sociale samvær på arbejdspladsen forsvinder, arbejdet som identitetsskabende faktor forsvinder ud af tilværelsen: The Marlboro Man er pludselig røget i bund.

Hvis en mand - opvokset i en traditionel industrikultur, udstyret med en traditionel mandeidentitet, en traditionel moderne kernefamilie, og et traditionelt syn på uddannelse - bliver arbejdsløs i en periode, hvor samfundet samtidig nedbryder store

dele af det samfundsmæssige grundlag, som han er vokset op i, stiller nye krav og udvikler nye og anderledes former for identitetsskabende relationer, ja så skal der faktisk ganske meget til, hvis denne mand skal vende tilbage til arbejdsmarkedet via uddannelsessystemet.

Man kan sige, at han skal overvinde sig selv mere end én gang, og det samme skal uddannelsessystemet for så vidt også.

Men frem for alt: der skal startes et eller andet sted, og det gælder både manden og uddannelsessystemet.

Hvordan kunne dette se ud, kunne man med en vis nysgerrighed spørge?

Manden er ca. 50 år gammel, han er kortuddannet eller har en uddannelse, som han ikke har brugt i mange år.

Han er vokset op i en arbejderfamilie, eller landarbejderfamilie, hvor uddannelse ikke er blevet prioriteret højt. Han har i øvrigt et langt, aktivt arbejdsliv bag sig, hvor han meget vel kan have haft mange forskellige ufaglærte jobs.

Han er gift, konen er ofte i arbejde eller hun er arbejdsløs, og deltager i opkvalificerende kurser af den ene eller den anden art. Derudover er der ingen tradition for efteruddannelse i familien, jo børnene uddanner sig temmelig meget, ja, næsten hele tiden, synes han.

Fritidsinteresser kan ofte være kolonihave/camping/sommerhus og samvær med familien og vennerne.

Men så knækker den del af filmen, som handler om arbejdslivet. Han bliver arbejdsløs ofte i forbindelse med omstrukturingsprocesser - ny teknologi indføres eller arbejdsprocessernes stress-dimension bryder det menneskeligt mulige - i den industrielle sektor.

Den første tid går det meget godt, men det er jo begrænset, hvor meget senegræs, man kan hive op af jorden ude i kolonihaven mellem DSB's jernbaneareal og motorvejen. Senere henvender Arbejdsformidlingen sig, der skal udarbejdes en handlingsplan. Her er han for en gangs skyld heldig: han møder en sagsbehandler, som kan sætte sig ind i hans situation.

Han går i gang med uddannelse/omskoling. Han kan jo også se, at konen har været heldig med sine kurser, som han godt nok i begyndelsen syntes var noget mærkeligt terapi-fims, men hun har sgu fået nyt job.

Han starter på sit kursus "Nyt arbejde i en sen alder". I kurset deltager både mænd og kvinder, og kurset bliver grundigt introduceret. Han ved herefter i store træk, hvad han går ind til, og han lærer sine medkursister at kende. Han glæder sig til nogle af fagene, især EDB, dansk og engelsk.

Hele vejen gennem uddannelsesforløbet oplever han, at han sættes i centrum, men han er også selv med til at skabe udviklingsmuligheder for sine medkursister, f.eks. når han giver gode råd i opbygningen af medkursisternes nye netværk, bl.a. har han et godt kendskab og kontaktnet til nogle af byens arbejdspladser, som har videregiver.

En stor af undervisningen tvinger ham til at overskride nogle af sine personlige grænser, og selv om det da kan være svært i selve situationen, kan han bagefter se, at det har været med til at give ham ny selvtillid, når han opsøger nye arbejdspladser med - for ham - nye udfordringer.

Meget af undervisningen var organiseret i temarammer, således at f.eks. EDB og dansk kom til at hænge sammen, bl.a. når deltagerne skrev om deres egen historie set i lyset af den samfundsmæssige udvikling efter 2. Verdenskrig. Men der var også plads til mere traditionel indlæring, f.eks. i forhold til særlige regnearter.

Han er glad for, at der i forløbet er en gennemgående lærer, som han hele tiden kan henvende sig til, og som har det samlede overblik.

Resultatet af kurset er, at han har fundet ud af, hvad han vil, og han arbejder aktivt med, at dette skal indfries som en realitet.

I kurset har han mest savnet mere praktiske forhold, men han har dog i stort omfang fået brugt kroppen i undervisningsforløbet. Det synes han har været godt, fordi det har givet ham tid til at lade nye tanker bundfælde sig. Men alligevel, gerne endnu mere betoning af praktisk orientering, ligesom han også gerne ville have haft mulighed for at gå til eksamen i nogle af de fag han har haft, også for at bevise overfor sig selv, at han faktisk godt kan.

Såvel lærere som medkursister har flere gange i forløbet været med til at give ham nogle "kærlige spark". Det har været nødvendigt, synes han, at andre har sagt til ham "at det kan du da sagtens klare", og det har faktisk hjulpet, fordi kurset generelt ikke har arbejdet med urealistiske handleperspektiver for den enkelte.

Han er godt tilfreds, og han er godt på vej.

Profil af vores vognmand

Han er vognmand, ca. 50 år gammel og gift. Han er bosat i en mindre by eller på landet. Han driver selvstændig virksomhed, hvor han selv er med i alle arbejdsfunktioner; han har en lang arbejdsdag.

Han har forladt skolen efter 7. klasse. Ikke fordi han har haft store faglige eller sociale vanskeligheder - bortset måske fra lidt problemer med faget dansk. Han har først og fremmest forladt skolen, fordi der ikke i hans opvækstmiljø var tradition for lang skolegang - forældrene opmuntrede ham ikke i særlig grad til videre uddannelse. Hans kone har en bedre skoleuddannelse end han selv har, idet hun har realeksamen. Sidenhen har hun uddannet sig som kontorassistent, mens han selv kun har deltaget i nødvendige, kortvarige kurser i forbindelse med det at drive vognmandsforretning.

Han har et meget selvstændigt arbejde, hvor han selv skal organisere sin arbejdsdag - som ofte er lang. Han er ofte alene om opgaverne. Han har ikke umiddelbart mulighed for at efteruddanne sig i forbindelse med jobbet - men det generer ham ikke.

Han er meget tilfreds med sit arbejde, og overvejer sjældent at søge nye græsgange. Han er især glad for det selvstændige ved arbejdet, og det at han har brug for alle sine evner i jobbet. Desuden har han en pæn, men ikke høj indtægt.

I sin (sparsomme) fritid er han meget hjemmeorienteret: han er sammen med familie og venner, han læser og ser fjernsyn. Der er ikke i synderlig grad udadvendte interesser, f.eks. for deltagelse i fagligt og politisk arbejde. Han holder af at passe hus og have.

Han er ikke synderligt interesseret i at deltage i voksenuddannelse. Ihvertfald har han næsten ikke gjort det. *Hvis* han har gjort det, har det været fordi hans arbejde har krævet nogle bestemte nye kvalifikationer - måske også lidt for at overbevise sig selv om, at han godt kan følge med. Måske har han også anskaffet sig en computer i forbindelse med virksomheden, så han har haft brug for et kursus for at kunne betjene den.

Hvis han skulle deltage yderligere i voksenuddannelse, skulle det foregå uden for normal arbejdstid, f.eks. som aftenskole; eller endnu bedre: meget fleksible intensive kurser, som han kunne benytte sig af i de døde perioder, især i vinterhalvåret. Han har mest brug for arbejdsrettede forløb, f.eks. på et AMU-Center eller en teknisk

skole. Men han er også tiltalt af, at hans faglige organisation kunne arrangere uddannelse, der svarer til hans behov - eller at han kunne modtage fjernundervisning i hjemmet, f.eks. via computer eller TV.

Når han ikke deltager mere end han gør er det først og fremmest, fordi han ikke har tid. Der er alt for travlt på arbejdspladsen i hverdagen. Desuden synes han, at han er blevet for gammel; og i øvrigt er uddannelse slet ikke lystpræget for ham - han er en praktisk mand: håndens arbejde og det organisatoriske er hans styrkeområder. Men: han mangler ikke selvtillid i forhold til at deltage i uddannelse.

Når han selv skal pege på ændringer i uddannelsessystemet, som kunne få ham til at deltage i højere grad, så handler det først og fremmest om, at tilbuddene skal være rettet direkte mod hans arbejdssituation. Desuden skal økonomien være i orden: han vil ikke koste penge på uddannelse. Desuden ville det være godt med noget mere fjernundervisning rettet mod hans behov - fordi han er meget bundet til virksomheden og hjemmet. Han savner også i et vist omfang omverdenens forståelse for, at uddannelse kan være en vanskelig sti for ham at betræde.

Desuden er han jo tilfreds med sit nuværende arbejde, og det har fungeret godt for ham i mange år. Hvorfor skulle han så ændre på det, f.eks. ved at uddannes sig?

Profil af vores HK'er

Han er medlem af HK-Handel og 50 år gammel. Han er gift, og bosiddende i et større byområde. Han har gået relativt længe i skole, idet han har 10. klasses eksamen, realeksamen eller lignende. Han har ikke haft nævneværdige problemer i skolen, hverken med det faglige eller det sociale. Hans forældre har forladt skolen efter 7. klasse, men de har støttet ham i at få en længere uddannelse, end de selv havde - og de har også været aktivt interesserede i hans skoleforhold. Hans kone har nogenlunde samme uddannelsesniveau, som han selv har.

Han har også en god erhvervsfaglig uddannelse - det havde hans far også, ligesom konen også har det. Han er interesseret i merkonomkurser og lignende.

Han er ansat på en mellemstor, privat virksomhed, som han har en stabil tilknytning til. Han har et godt forhold til kollegerne og til ledelsen - og han skal i vidt omfang selv organisere sin arbejdsdag. Det giver ham alt i alt et godt arbejde, som ofte er både fagligt og personligt udviklende. Dog er der ikke særlig gode muligheder for efteruddannelse på hans arbejdsplads. Men alt i alt er han godt tilfreds med sit arbejde, og tænker kun sjældent på at skifte job. Han arbejder meget, og er engageret og ansvarfuld.

Hvis han skulle skifte job, ville han orientere sig meget efter, om ledelsen viste respekt og forståelse for medarbejderne, ligesom han ville lægge vægt på et godt arbejdsmiljø - og på muligheden for selvbestemmelse i arbejdet, samt en vis tryghed i ansættelsen. Han ville ikke se særlig meget efter, om der var mulighed for efteruddannelse.

Fritiden tilbringer han mest sammen med familien og vennerne; han læser og ser fjernsyn, men dyrker også en del sport samt går i biografen og deltager i andre kulturelle aktiviteter. Han er ikke særlig optaget af politisk og fagligt arbejde. Hus og have samt rejser interesserer ham også. Alt i alt: en aktiv fritid.

Han har svært ved at afgøre, om han interesserer sig for at deltage i voksenuddannelse. På den ene side har han deltaget en del, mest for at få bedre skolekundskaber, og for at bevise for sig selv, at han kan. Også for at møde nye mennesker og fordi det i sig selv kan være en god oplevelse at deltage på kurser. Der er også et element af arbejdsmarkedsforandring i hans motivation: hans arbejde kræver i et vist omfang nye kvalifikationer, f.eks. inden for edb og sprog. Det er hans opfattelse, at også ældre generelt bliver nødt til at kvalificere sig.

Hvis han skal gå til voksenuddannelse vil han helst gå på en handelsskole, sandsynligvis fordi det er den del af uddannelsessystemet, han kender bedst. Også virksomhedsinterne forløb prioriterer han højt - ligesom aftenskole er attraktivt for ham. Han synes, det kunne være spændende med nye initiativer, f.eks. forløb arrangeret af hans fagforening samt fjernundervisning i hjemmet. VUC er han ikke særlig interesseret i - sandsynligvis fordi han i forvejen har en relativt god formelt kompetencegivende skoleuddannelse.

De største barrierer for ham med hensyn til at deltage i voksenuddannelse er travlhed på arbejdspladsen, samt det forhold, at hans arbejdsplads ingen uddannelsespolitik har.

Hans ambivalens i forhold til voksenuddannelse viser sig dog ved, at han dels synes, at han er blevet for gammel, dels ikke har lyst og tid - sandsynligvis fordi han i et vist omfang prioriterer familien og fritiden højere. I øvrigt føler han sig heller ikke ubetinget godt informeret om de muligheder, der er for ham.

Hvis han skal pege på ændringer i uddannelsessystemet, som kunne gøre ham mere interesseret, ville han foreslå, at uddannelsesforløbene i højere grad kunne bruges direkte i hans daglige arbejde - også gerne, at de fysisk blev afviklet i tilknytning til arbejdspladsen. Han er heller ikke indstillet på, at det må koste ham penge at deltage - tværtimod ville han være mere motiveret, hvis han kunne se, at en uddannelse eller et kursus førte til en højere løn.

Profil af vores SiD'er

Han er medlem af SiD, 50 år og gift. Han har forladt uddannelsessystemet efter folkeskolen. Han har blandede skoleerfaringer: han havde det rimeligt godt med skolen generelt, men han havde nogen vanskeligheder med faget dansk - og også indimellem med de andre fag. Han følte ofte, at lærerne var på nakken af ham, og at de favoriserede andre børn. Han omtaler det ofte sådan, at han var 'skoletræt'.

Han er vokset op i et miljø, som ikke var uddannelsesorienteret. Begge hans forældre forlod skolen efter 7. klasse; de var heller ikke meget engagerede i hans skolegang. Der blev heller ikke lagt op til det fra skolens side; der var ringe kontakt mellem hjem og skole. Han følte derfor ingen stærk opfordring fra hjemmets side til at blive længere tid i skolesystemet. Desuden var pengene små - og det var tiltrækkende for ham at kunne komme til at tjene egne penge og blive uafhængig.

Hans senere erhvervsuddannelse har især bestået i AMU-kurser eller lignende. Der var ikke tradition for at tage en erhvervsfaglig uddannelse i hans familie. Både faderen og moderen var ufaglærte. Mange af hans kammerater i SiD har en faglært baggrund - men han har været tilfreds med at have relativt stabilt, ufaglært arbejde.

Dog har nogle af hans AMU-kurser været begrundet i arbejdsløshed, når han har været i en branche eller et firma, som var for nedadgående.

Nu er han som sagt i relativt stabilt arbejde, på en større virksomhed med ordnede forhold. Han har gode arbejdskammerater, og også forholdet til ledelsen er i orden. Men han organiserer ikke selv sin arbejdsdag, ligesom arbejdet heller ikke rummer de store muligheder for faglig og personlig udvikling. Efteruddannelse er der heller ingen mulighed for.

Alt dette generer ham dog ikke synderligt. Han er ikke vant til, at det kan være anderledes. Han er i hovedsagen tilfreds med sit arbejde; alligevel er han tit tiltrukket af at søge nyt job - mest for at prøve noget andet.

Her vil han især gå efter en arbejdsplads, hvor ledelsen respekterer og forstår ham og kammeraterne - og hvor der er et godt og trygt arbejdsmiljø, med gode arbejdskammerater. Lønnen er også vigtig, men ikke afgørende - mens muligheden for efteruddannelse næsten ingen rolle spiller for ham.

I sin fritid er han hjemmeorienteret: han er sammen med familien, han passer hus og have, ser fjernsyn - og har indimellem et mindre bijob.

Han er ikke meget interesseret i at deltage i voksenuddannelse. *Skulle* han deltage, skulle det være for at forbedre sine skolekundskaber - samt for at bevise for sig selv, at han godt kan. Han opfatter det ikke sådan, at hans jobsituation kræver, at han fornyer og udvider sine kvalifikationer.

Hvis han skal uddanne sig, vil han helst gå til forløb på et AMU-Center eller en teknisk skole - eller på virksomhedsinterne kurser. Måske er det den slags uddannelser, han bedst kender til. Det samme gælder evt. forløb, som er organiseret af hans fagforening - det ville også være interessant for ham.

Der er imidlertid store barrierer for ham med hensyn til at deltage i voksenuddannelse. Først og fremmest synes han selv, at han er for gammel. Derudover er der ingen uddannelsespolitik på hans arbejdsplads - og der er også for travlt i hverdagen. Han har heller ikke meget lyst til selv at presse på - og slet ikke, hvis det koster ham løntab eller på anden måde giver ham økonomiske omkostninger. Han er endvidere temmelig usikker på, om han kan gennemføre - bl.a.

fordi han har lidt svært ved at læse og skrive. Generelt har selvfølelsen i forhold til uddannelse det ikke for godt; og dertil kommer jo, at det med skifteholdsarbejde osv. også rent praktisk er svært at finde et tilbud, som han kan følge kontinuert.

Hvis han skal foreslå ændringer i uddannelsessystemet, så det i højere grad bliver attraktivt for ham, peger han først og fremmest på, at forløbene skal være direkte relevante for hans arbejdssituation - og gerne placeres fysisk i tilknytning til arbejdspladsen. Han vil også gerne kunne se en umiddelbar materiel gevinst ved sin uddannelsesindsats, f.eks. i form af adgang til et nyt job, som giver ham en højere løn.

Uddannelserne skal også tage hans situation mere alvorligt; f.eks. skal uddannelsen foregå i nogle trygge rammer, og det boglige niveau skal passe bedre til hans forudsætninger.

Lad ikke profilerne være miskendte i deres eget land!

Referencer

Andersen, Klaus: *Om Havneskolen*. DEL. København. 1996.

Andersen, Svend Åge: *Arbejderkulturens historie: kampen om sjælene*, i *Årbog for Arbejderbevægelsens Historie 1993*, SFAH 1993.

Andersen, Svend Åge: *Arbejderkulturen i Velfærdssamfundet*. SFAH. 1997.

Anker, Niels: *Lønmodtagernes deltagelse i efteruddannelse: delresultater*. Kbh./Socialforskningsinstituttet, 1991.

Badinter, Elisabeth: *X Y: Hvad er en mand?* Tiderne Skifter. 1994.

Bild, Tage m.fl.: *Fællesskab og forskelle*, AUC 1993.

Bilfeldt, Annette m.fl., 1996, *Et bedre arbejdsliv*, Medlemsundersøgelse 1996 for Nærings- og Nydelsesmiddelarbejder Forbundet, Roskilde Universitetscenter.

Bloch Ernst: Den utopiske længsel. I: *Kontext 54*. Politisk Revy. København 1990

Brandt, Jørgen Gustava: *Om dannelse*. Danmarks National leksikon. København 1995

Dalsgaard, Margit: *Midtvejsrapport: "50 år på toppen - mindst 10 år endnu"*. Århus. 1996.

Deborah, David, Brannon, Robert: *The Forty-Nine Percent Majority: the Male Sex Role*. Addison-Wesley. 1976.

Den Lille Salmonsens. J.H. Schultz. 1938

- Dupont, Søren: *Individualitet og Civilisation*. Forlaget Sociologi. København 1986
- Dupont, Søren: *Kvalifikationer og kompetencer*. Foreningen af Daghøjskoler. København 1995.
- Dupont, Søren: *Individualitet og Dannelse*. I: Almenkvalificeringsprojektet. Nr. 14. RUC. 1997.
- Eklund, Susan og Wandall, Jakob: *VUS - resultater og perspektiver. Evaluering af Lov om Voksenuddannelsesstøtte*, DLH/Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, 1992.
- Finansministeriet: *Rapport fra udvalget om voksen- og efteruddannelse*, København 1994.
- Fjord Jensen: *Dannelse og pædagogiske frirum*. I: *Dansknoter nr. 4*. København 1991.
- Fjord Jensen: *Den 4. Bølge*. I: *Social Kritik nr. 36*. København. 1995
- Fromm, Eric: *Kunsten at elske*. Reitzel/Thanning/Appel. København 1968
- Geysner, Martin, 1996, *Information om og motivation til uddannelse for kortuddannede, beskæftigede voksne*, Notat til Voksenuddannelsesrådet, Ny & Næ-xtra, nr. 2, marts 1996
- Giddens, Anthony: *Modernitetens konsekvenser*. København. 1994.
- Giddens, Anthony: *Intimitetens forandring*. København. 1994.
- Giddens, Anthony: *Modernitet og selvidentitet*. København. 1996.
- Grundtvig, N.F.S.: *Skolen for livet*. I: Hal Koch: *Grundtvig*. Martins Forlag. København 1950
- Grundtvig, N.F.S.: *Statsmæssig Oplysning*. Arnold Busk. København 1983
- Habermas, Jürgen: *Teorien om den kommunikative handling*. Ålborg. 1996.

Hansen, Leif: *Kulturelle barrierer mod uddannelsessøgning*, i Erik Meistrup (red.): Om skift i mulighederne for deltagelse i voksenundervisningen i fremtiden, DAUF 1986.

Hansen, Leif og Netterstrøm, Ingeborg: *"Hvor fik vi lært meget!"* - En undersøgelse af AOFs VUS-aktiviteter, AOF 1994

Hansen, Leif og Jørgensen, Chr. Helms: *"Godt begyndt"* - om lokale uddannelsesaftaler i SiD, Specialarbejderforbundet i Danmark, 1994

Hansen, Leif, Larsen, Kirsten og Netterstrøm, Ingeborg: *Liv i voksenundervisningen - en kvalitativ undersøgelse af nogle VUP-forløb med udgangspunkt i deltagerne*. Arbejdsmarkedsstyrelsen og Undervisningsministeriet, 1995.

Hansen, Leif: *"Al den snak om voksenuddannelse"* - om arbejderkultur og voksenundervisning, i Litha Christiansen og Søren Dupont (red.): *Voksenundervisningens veje & vildveje*. En FOFU-antologi.FOFU/RUC, 1996

Hansen, Leif: *Job-Switching: Swopping between Employment-Unemployment and Education*. A Danish/International Experience, in Henning Salling Olesen (ed.): *Adult Education and Labour Market II*. ESREA Research Network. Papers from the second Seminar of the Network in Strobl, Austria, June 1995. Published by Adult Education Research Group, University of Roskilde, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Strobl and ESREA, Viborg 1996.

Hansen, Leif: *Al den snak om VEU-reformen*, i Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2, 1996.

Hansen, Leif: *"Hvor i alverden er voksenundervisningen på vej hen?"*- hurtige indfald, hidsige udfald og et enkelt eksempel, i Social Kritik nr. 44, juni 1996.

Hansen, Dorith, Hansen, Leif og Wahlgren, Bjarne: *Betalt frihed til uddannelse - hvorfor, hvordan?* AOFs Forlag, 1987

Hjermov, Birgit m.fl., 1991, *Hva´ vil de? Hva´ kan de?*, AF/AMN-København.

Illeris, Laursen, Simonsen: *Samfundet og Pædagogikken*. Munksgaard. København 1978

Jacobsen, Bo: *Dansk Folke-Kraft: strategier for voksenundervisning og folkeoplysning hen imod år 2000*. Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, 1989.

Jensen, Alice: *Om Åboulevardens Daghøjskole*. Århus. 1996.

Jensen, Ole Vig: *At turde - at kunne - at ville*. Undervisningsministeriet. København 1994

Jørgensen, Klaus m.fl., 1995, *VUS og uddannelsesorlov 1994*, Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning.

Larson, Anne, 1994, *VUS - effekten på længere sigt*, Evaluering af Lov om Voksenuddannelsesstøtte, Forskningscenter for Voksenuddannelse.

Kant: Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? I: *Slagmark*. Nr. 9. Idéhistorisk Institut. Århus 1987

Kemp, Peter: Opdragelse til etik. I: *Horisont og Pejling*. Idéhistorisk Institut. Århus 1994

Kierkegaard, Peter: Fra selvbestemmelse til selvvalg. I: *Spor*. Kroghs Forlag. Vejle 1995

Larsen, Steen Nepper: Mellem form og indhold. I: *Efterskolen*. nr. 15. København 1995

Negt, Oskar: Hvad skal en arbejder vide og forstå for at finde sig til rette i verden i dag? I: *Arbejde og Subjektivitet*. RUC. Roskilde 1994

Nielsen, Henrik Kaare: *Æstetik, kultur og politik*. Aarhus Universitetsforlag. Århus 1996

- Nielsen, Aagaard,/Nielsen, Birger, Olsén, Peter: Almenkvalificering eller dannelsesprocesser. I: *Pro & Contra* nr. 1. AMS. (Arbejdsmarkedsstyrelsen). København 1995
- Nielsen, Steen, Weber, Kirsten: *Jagten på den mandlige omsorgskompetence*. RUC. 1997.
- Qvortrup, Lars: *Mellem Kedsomhed og Dannelse*. Odense Universitetsforlag. Odense 1996
- Rousseau: *Emile*. Borgen. København 1962
- Royster, Kate, 1981, *Uddannelsesbarrierer*, AOF og Roskilde Amt's rapporter 1-3.
- Rubenson, Kjell: *Towards an understanding of barriers to participation in adult education and training*. Linköping. 1997.
- Salmonsens Leksikon. J.H. Shultz. København 1919
- Schmidt, Lars-Henrik: Kvalificeret selvudvikling. In: *Pro & Contra* nr. 1. AMS.(Arbejdsmarkedsstyrelsen). København 1995
- Vor Tids Leksikon. Aschehoug Dansk Forlag. København 1951
- Wahlgren, Bjarne, 1986, *De uddannelsesfremmede*, Erfaringer fra forsøgs- og udviklingsarbejde med prioriterede grupper i voksenundervisningen og folkeoplysningen, Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Weber, Kirsten: *Ambivalens og Erfaring*. RUC. 1995.
- Zoll, Rainer: *Alltagssolidarität und Individualismus*. Zum soziokulturellen Wandel. Suhrkamp. Frankfurt 1993.