

Livslang læring for alle?

En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering

Kondrup, Sissel

Publication date:
2012

Document Version
Peer-review version

Citation for published version (APA):

Kondrup, S. (2012). *Livslang læring for alle? En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Forskerskolen i livslang læring

General rights

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

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

Take down policy

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

Sissel Kondrup

Livslang læring for alle?

En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det
ufaglærte arbejdsliv som betingelse for
livslang læring og opkvalificering

Ph.d.-afhandling
Forskerskolen i Livslang Læring,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet
September 2012

Sissel Kondrup

Livslang læring for alle?

En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring*, Roskilde Universitet

1. udgave 2012 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn

Sats: Forfatteren

Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos RUC-Bogladen/Samfundslitteratur

E-mail: ruc@sl.cbs.dk

ISBN: 978-87-91387-59-3

Udgivet af:

Forskerskolen i Livslang Læring

Roskilde Universitet

P10, Postboks 260

4000 Roskilde

Fax: 46 74 30 70

E-mail: forskerskolen@ruc.dk

www.ruc.dk/paes/forskerskolen/

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "genført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvideenskabelige og problemorienterede horisont.

Det er en del af forskerskolens målsætning at skabe et miljø for forskeruddannelse for erfarne professionelle og lærere, som forsker i emner inden for livslang læring, heriblandt er naturligvis lærere ved Centre for Videregående uddannelser. Ca. halvdelen af forskerskolens studerende er sådanne "ældre studerende" der selv er i gang med livslang læring.

Sissel Kondrups ph.d.-afhandling *Livslang læring for alle – En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering* beskæftiger sig med ufaglærtes arbejds erfaringers betydning for deltagelse i læringsaktiviteter. Ufaglærtes muligheder for fortsat beskæftigelse har haft politisk opmærksomhed igennem en årrække, og den internationale og nationale strategi for livslang læring har sat yderligere fokus på ufaglærtes deltagelse og ikke-deltagelse i efteruddannelse og opkvalificering. Skiftende politiske initiativer har dog ikke i nævneværdig grad rykket ved, at brugen af efteruddannelse stiger med uddannelsesniveau, og at ufaglærte og kortuddannede i begrænset omfang får andel i de store samfundsmæssige investeringer i efteruddannelse. Ydermere er ufaglærtes muligheder for at lære og kvalificere sig igennem deres arbejde begrænset af det ufaglærte arbejdes indskrænkede læringsmuligheder.

Sissel Kondrups ph.d.-afhandling indkredser spørgsmålet om ufaglærtes arbejds erfaringer og deres deltagelse i livslang læring gennem udfoldede empiriske analyser af ufaglærtes arbejdslivshistorier. De empiriske analyser ramme-

sættes af grundige teoretiske diskussioner af forskningstraditioner på feltet, og af en indkredsning af et begreb om læringsidentitet med afsæt i henholdsvis kritiske realisme og kritisk teori. Begrebet om læringsidentitet udvikles på baggrund af en kritisk læsning af tendenser i forskningen i ufaglærtes deltagelse i livslang læring. Sissel Kondrup peger på, at der har været og fortsat er en udpræget uddannelsesoptimisme med fokus på de ufaglærtes motivation til uddannelse. Derudover har forskningen og den politiske bevågenhed manglet et blik for det konkrete arbejdes muligheder og begrænsninger for at skabe udgangspunkt for læring og deltagelse i læringsaktiviteter samt en manglende forståelse for de ambivalenser et moderne arbejdsliv rummer.

Sissel Kondrup har gennemført en række individuelle interviews med ufaglærte og udvalgt tre, som hun går i dybden med i sine analyser. De ufaglærtes arbejdslivshistorier præsenteres og analyseres først hver for sig og siden tematisk på tværs med inddragelse af teoretiske perspektiver og begreber fra de valgte teoretiske positioner i kritisk realisme og kritisk teori. Phd-afhandlingen giver på den måde både et meget grundigt indblik i en type arbejdslivshistorier, man sjældent præsenteres for, og samtidig fungerer analyserne som afsæt for en teoretisk diskussion af forskellige teoretiske perspektiver på læring og identitet. Afhandlingen konkluderer, at såvel en række forskningsbaserede bidrag som den almene politiske betragtning om ufaglærtes deltagelse i livslang læring står i modsætning de ufaglærtes erfaringer og livsorienteringer. På den baggrund afrundes afhandlingen af fremadrettede bud på politiske og forskningsmæssige orienteringer, hvis der skal blive tale om en reel imødekomme af de ufaglærtes interesser og behov.

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning, nuværende Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, blev etableret er der ca. 70 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 60 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 15 nye ph.d.-studerende.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Indhold

Forord.....	15
Del 1: Indledning og problemfelt	17
1.1 Livslang læring som udgangspunkt for velfærd og velstand.....	19
1.2 Livslang læring, et politikum.....	21
1.3 Afhandlingens erkendelsesinteresse	24
1.4 Livslang læring som flertydigt begreb	26
1.5 Projektets indhold og opbygning.....	28
Del 2: Livslang læring som politisk strategi.....	31
2.1 Den transnationale diskurs om livslang læring	33
2.2 Den danske diskurs om livslang læring.....	36
2.3 Den politiske og forskningsmæssige interesse for livslang læring	41
2.4 Præmisserne for strategien om livslang læring og opkvalificering.....	44
Del 3: Ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring - et forskningsfelt.....	47
3.1 Traditioner i deltagelses- og rekrutterings-forskningen.....	52
3.2 Deltagelsesmønstre	58
Transnationale deltagelsesmønstrene.....	59
Familiens lange arm.....	59
Arbejdets lange arm.....	61
Velfærdsstatens lange arm	62
Deltagelse som bounded agency	64
Deltagelse som match mellem udbud og efterspørgsel.....	65
Diskussion af blikkene på deltagelsesmønstre.....	68
3.3 Deltagelse set fra målgruppens perspektiv	71

Deltagelse og kultur	72
Opsamlende diskussion af deltagelse og kultur	76
Deltagelse og rationalitet.....	78
Opsamlende diskussion af deltagelse og rationalitet.....	81
Deltagelse og livsløb	82
Uddannelsessyn og lyst	83
Uddannelsessyn og signifikante læringsoplevelser	86
Opsamlende diskussion af deltagelse og livsløb	89
Deltagelse og arbejde	91
Opsamlende diskussion af deltagelse og arbejde	94
Diskussion af blikkene på målgruppens perspektiv	95
3.4 Arbejdslivet som læringsrum	97
Arbejdspladsen som læringsrum	97
Det ufaglærte arbejde som læringsrum	101
Virksomhedernes brug af uddannelse.....	105
Opsamling på det ufaglærte arbejdsliv som læringsrum.....	112
3.5 Tendenser i forskningen i ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring	114
Udpræget uddannelsesoptimisme	114
Fokus på motivation	115
Manglende blik for ambivalens	116
Manglende blik for det konkrete arbejde.....	117
3.6 Fra motivation til læringsidentitet.....	119
Del 4: Læringsidentitet.....	121
4.1 Et kritisk realistisk blik på identitetsdannelse	125
Struktur/aktør	125
Intern konversation.....	128

Den naturlige selvfølelse	129
Følelser og involveringen i virkelighedens tre lag	130
Modus vivendi og personlig identitet.....	133
Det stratificerede subjektbegreb	134
Forholdet mellem personlig og social identitet	135
Et kritisk realistisk begreb om læringsidentitet.....	137
4.2 Et livshistorisk blik på identitetsdannelse.....	139
Identitet og subjektivitet.....	140
Et dialektisk begreb om subjektivitet.....	141
Subjektivitet og socialisering.....	142
Erfaring.....	145
Hverdagsbevidsthed og socialisering i det senkapitalistiske samfund ...	147
Arbejdets betydning.....	149
Lønarbejde og identitet	151
Et livshistorisk begreb om læringsidentitet	153
4.3 Identitet, et begreb – to perspektiver	155
Identitetsdannelse i en differentieret og modsætningsfyldt virkelighed	156
Identitetens historicitet.....	159
Det naturlige selv og etablering af bevidsthed.....	160
Sprog og bevidsthed.....	161
Refleksion og erfaring.....	163
Identitet og kultur.....	164
4.4 Læringsidentitet som analytisk begreb	166
Del 5: Gennemførelse af den empiriske undersøgelse	171
5.1 Et arbejdslivshistorisk perspektiv	173
5.2 Konstruktion af arbejdslivshistorier	176

Interview.....	176
Adgang til feltet og udvælgelse af informanter.....	177
Metodiske refleksioner over interviewtema og forløb.....	179
5.3 Bearbejdning af arbejdslivshistorierne	180
Bearbejdning af interview og analyse af arbejdslivserfaringer.....	181
Forholdet mellem teori og empiri.....	183
Del 6: Historier fra et ufaglært arbejdsliv	185
6. 1 Margrethes arbejdslivshistorie.....	186
Arbejdspladsens udvikling	188
Kvalificering til arbejdet	191
At blive rutineret og få fornemmelse for maskinernes rytme.....	191
At bruge sin livserfaring og være mindet for at arbejde på fabrik	192
Uddannelse og kurser.....	193
Det gode arbejde	196
Det rolige arbejde	196
En social arbejdsplads.....	197
Balance mellem arbejdsliv og fritid.....	198
Fremtidige beskæftigelsesmuligheder.....	199
Udviklingen i lokale jobmuligheder	199
Kampen for at bevare jobbet og holde produktionen i gang	200
At tage én dag ad gangen.....	201
At indordne sig.....	202
Forventninger til fremtiden	203
Margrethes læringsidentitet.....	203
6.2 Karstens arbejdslivshistorie	206
Kvalificering til arbejdet	211

Kvalificering til håndens arbejde	212
Uddannelse og kurser.....	213
Det gode arbejde	215
Det hårde arbejde	215
Gode kolleger og sjov på arbejdspladsen.....	216
Viden om produktet.....	217
Fremtidige beskæftigelsesmuligheder.....	218
Udviklingen i lokale jobmuligheder	218
Øgede krav om formelle kvalifikationer	219
Modstridende udmeldinger om fremtidige kvalifikationsbehov	221
Karstens læringsidentitet	223
6.3 Martins arbejdslivshistorie	225
Arbejdspladsens udvikling	229
Kvalificering til arbejdet	231
Brug af tidligere tilegnede kvalifikationer	235
Det gode arbejde	235
Det skabende arbejde.....	235
Det ordentlige arbejde.....	236
Det ikke-nedslidende arbejde.....	237
Forventninger til fremtiden	237
Martins læringsidentitet	238
Del 7: Bekymringer og etablering af en læringsidentitet i et ufaglært arbejdsliv	241
7.1 Naturlige bekymringer i det ufaglærte arbejde.....	242
Arbejdet som nedslidende.....	242
7.2 Praktiske bekymringer i det ufaglærte arbejde	246
Kvaliteten af arbejdet.....	247

Kvaliteten i arbejdet	249
Viden om og i arbejdet	252
7.3 Sociale bekymringer i det ufaglærte arbejde	255
Bevare beskæftigelse	255
Arbejdet som lønarbejde	258
Anerkendelse fra overordnede	259
Godt kollegaskab	260
Der er andet i livet end arbejde	261
7.4 Håndtering af bekymringer i det ufaglærte arbejde	263
Den ultimative bekymring om at bevare sin beskæftigelse	264
Krav om fleksibilitet og tilpasning	264
Oplevet prioriteringstvang	264
Oplevelse af begrænset kontrol over beskæftigessikkerhed	266
Ambivalens som vilkår i arbejdslivet	269
7.5 Det ufaglærte arbejdsliv som ramme for udvikling af læringsidentitet	270
Fortsat læring som nødvendighed	270
Erfaringer med forskellige typer af læringsaktiviteter	271
Orientering mod brugsværdien af viden og færdigheder	272
Oplevede behov og muligheder for kvalificering til det nuværende arbejde	273
Behov og muligheder for kvalificering til alternativ beskæftigelse	273
Nutidsorientering	274
Behov og muligheder for kvalificering som other-determined	274
Arbejdet som ramme for formel opkvalificering	275
Udvikling af en adaptiv læringsidentitet	275
Læringsidentitet udspændt mellem fortid, nutid og fremtid	276
Del 8: Det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring	279

Udfordringer i forhold til indfrielsen af strategien om livslang læring for alle	280
Kvalificeret brug af VEU gennem øget efterspørgselsstyring.....	281
Employability gennem formel kvalificering.....	282
Fordring om en proaktiv læringsidentitet orienteret mod fremtidens kvalifikationskrav.....	284
Perspektiver for fremtidig forskning og politikudvikling.....	285
Litteratur	289
Abstract.....	305
Resumé.....	311

Forord

Denne afhandling er et resultat af et samfinansieret ph.d.-stipendiat mellem Forskerskolen i Livslang Læring på RUC og Region Sjælland.

Det har været en på mange måde fantastisk rejse, jeg har haft mulighed for at være på, til tider slidsom og udmattende, for det meste berigende og medrivende, men altid udfordrende. En rejse, som har givet anledning til at se nye steder, fra produktionshaller og kantiner på forskellige arbejdspladser i Region Sjælland til universiteter i Vancouver og Toronto. Og en rejse, som har givet anledning til at møde mange nye mennesker med spændende erfaringer, tanker og idéer, som jeg har fået lov til at få indblik i gennem bøger, oplæg, diskussioner, samtaler, interview, henover frokosten, i kaffepausen, på gangen eller over en øl, når dagens program var slut. Forhåbentligt er rejsen langt fra slut.

Selvom jeg alene bærer ansvaret for denne afhandling, var den ikke blevet mulig uden bidrag, hjælp, støtte og opmuntring fra et væld af forskellige mennesker, som jeg gerne vil sige stor tak.

Først og fremmest vil jeg gerne takke alle jer, der stillede op til interview og gav mig et indblik i jeres arbejdsliv, erfaringer, bekymringer og tanker om fremtiden. Det var spændende, lærerigt og en gave, at I gav mig den tillid at deltage i projektet. Og tak til jer, der var behjælpelige med formidling af kontakter, og som fortalte om jeres arbejde som faglige konsulenter og virksomhedskonsulenter.

Tak også til styregruppen og den daglige ledelse i projekt KLAR. Både for at lade mig følge jeres projekt sideløbende med mit eget arbejde: dette gav mig indsigt i feltet set fra erhvervsskolernes perspektiv. Og for at I tog jer tid til at diskutere mine overvejelser over ph.d.-projektet og gav mig lejlighed til at præsentere mine foreløbige resultater undervejs i forløbet.

Der skal også gå en stor tak til kollegerne på instituttet og i forskerskolen for at lytte, spørge, kommentere, diskutere og komme med gode råd. En særlig tak til Niels Warring, min vejleder, for altid at støtte mig i mine valg, selv når det bragte mig på omveje. Til Peder Hjort Madsen for altid at være der, når jeg havde brug for at få sat tingene i perspektiv, sludre eller bare få lov til at snakke højt om det, der nu drillede eller begejstrede i mit projekt. Til de ph.d.-

kolleger, der er kommet med gode og konstruktive indspark undervejs på sommerskoler, i klyngen, tolkningsworkshop, færdigskriverworkshop og på seminarer, og ikke mindst Birger Steen Nielsen, der har været tilknyttet både tolknings- og færdigskriverworkshop. Til Christian Helms Jørgensen, Henning Salling Olesen, Leif Emil Hansen og Janne Glerup for at tage jer tid til at lytte og hjælpe, når jeg har haft brug for det. Og tak til alle mine søde kolleger, som har medvirket til, at forløbet aldrig blev ensomt, selvom man tit kan føle sig meget alene med afhandlingsarbejdet.

Tak til Ingmund Eidskrem, NTNU, Tronhjem, for at du tog dig tid til at læse mit afsnit om Archer og besvare nogle af mine spørgsmål.

Varm tak til Kjell Rubenson for at give mig et uforglemmeligt ophold ved UBC. For dine kommentarer og din opbakning, både under og efter mit besøg. Jeg lover, at jeg ikke vil se en eneste kamp, næste gang Canucks kommer i finalen i Stanley Cup.

Sidst men ikke mindst tak til familie og venner for at bære over med mig, når jeg forsvandt i skrivesumpen, og for at jeg aldrig fik lov til at blive i den ret længe ad gangen. Brad, tak for din store hjælp i 11. time og Karen, tak for at du hjalp mig med endelig at sætte den deadline.

København, juni 2012

Sissel Kondrup

Del 1: Indledning og problemfelt

Intentionen med denne afhandling er at bidrage til at forstå og forklare, hvad der har betydning for kortuddannede og ufaglærte medarbejderes syn på livslang læring og opkvalificering rettet mod arbejdsmarkedet. Jeg har valgt at anlægge et medarbejderperspektiv og undersøge, hvordan det ufaglærte arbejdsliv udgør en særlig erfaringshorisont, som har betydning for medarbejdernes orientering mod livslang læring og opkvalificering.

Jeg ansøgte i 2007 om det opslåede ph.d.-stipendiat ved Forskerskolen i Livslang Læring med titlen 'Erhvervsarbejde og læringsudfordringer inden for en globaliseret verden'. Min primære undren var, hvorfor kortuddannede og ufaglærte, som de mest udsatte og marginaliseringsstruede grupper på det danske arbejdsmarked, samtidig var dem, der har mindst sandsynlighed for at deltage i formelle uddannelsesaktiviteter i videre- og efteruddannelsessystemet (Trepartsudvalget 2006a og 2006b). At ufaglærte er mest udsatte, giver sig udslag i, at de er den uddannelsesgruppe, der har den laveste beskæftigelsesfrekvens. Det er samtidig den gruppe, som har oplevet det største fald i beskæftigelsesfrekvensen under finanskrisens første år fra 2008 til 2009, og den største stigning i ledigheden generelt i perioden 2008-2011 (Baadsgaard 2011a, 2011b). Opgørelser over fordelingen af videre- og efteruddannelse i Danmark viser imidlertid, at der er en Matthæuseffekt i videre- og efteruddannelsessystemet. De, der i forvejen har mest uddannelse, har størst sandsynlighed for at deltage i voksen- og efteruddannelse. Ligesom de kortest uddannede vurderer, at de får mindst ud af at deltage (Trepartsudvalget 2006b).

2007 var også året, hvor Danmark fik en national strategi for livslang læring med undertitlen 'Uddannelse og livslang opkvalificering for alle' (Undervisningsministeriet 2007). Af forordet til strategien fremgår det, at den er et led i en større reformproces på uddannelsesområdet, som skal sikre fortsat vækst og velfærd og udvikle Danmark som et førende videnssamfund ved at sikre højere kvalitet og sammenhæng i uddannelsesindsatsen igennem barndom, ungdom og voksendom. Målet er at skabe 'et uddannelsessystem i verdensklasse' og sikre, at *alle* deltager i livslang læring for herigennem at 'styrke den enkeltes personlige udvikling, beskæftigelse og aktive deltagelse i samfundet' med henblik på at 'højne uddannelsesniveaue og styrke konkurrence- og sammenhængskraften i det danske samfund' (Undervisningsministeriet 2007).

Italesættelsen af livslang læring og uddannelse som helt centrale velfærdspolitiske redskaber, som på én gang skal sikre den enkeltes og den samfundsmæssige velfærd og velstand og paradokset om, at de grupper, der umiddelbart er mest marginaliseringsstruede på arbejdsmarkedet, har mindst sandsynlighed for at deltage i forskellige uddannelsesaktiviteter, vakte min nysgerrighed. Og min primære undren var, hvilke udfordringer der er forbundet med at indfri den danske strategi om livslang læring og opkvalificering for alle. Jeg har valgt i afhandlingen at koncentrere mig om en af de grupper, der i dag er underrepræsenteret i det formelle videre- og efteruddannelsessystem, nemlig medarbejdere ansat i ufaglærte jobs i små og mellemstore private produktionsvirksomheder, og undersøger, hvordan deres erfaringer fra et ufaglært arbejdsliv har betydning for deres oplevelser af behov og mulighed for at engagere sig i livslang læring og opkvalificering.

1.1 Livslang læring som udgangspunkt for velfærd og velstand

Der er udbredt forskningsmæssig og politisk konsensus om, at livslang læring for alle er en forudsætning for transformationen fra industrisamfund til videnssamfund (Brine 2006, Biesta 2006). Og at uddannelse og læring er nødvendige redskaber for social integration samt individuel og samfundsmæssig velfærd og velstand, uanset om man mener, at videnssamfundet betegner den aktuelle situation eller er en vision for den ønskede samfundsudvikling. Behovet for fortsat læring og uddannelse begrundes i øget global konkurrence, ændringer i demografien, teknologisk udvikling og industriel transformation, ændringer i jobsammensætning og arbejdsmarkedsstruktur og i udviklingen af nye organiseringsformer, der stiller nye og øgede krav til medarbejdernes kompetencer (Bélanger og Tuijnman 1997). Forandringerne og deres hastighed betyder, at værdien af viden og kompetencer er blevet temporær, de forældes. Konsekvensen er, at læring og uddannelse ikke længere kan henvises til en bestemt livsfase, barndom og ungdom, men bliver en fortsat fordring gennem hele livet (Illeris et al 2004, Fejes 2006, Kampmann et al 2004). En anden konsekvens er, at det, der skal læres, har ændret karakter og til stadighed skal kunne udbygges, opdateres og omstilles til nye situationer (Illeris et al 2004:17, Kampmann et al 2004). En tredje konsekvens er, at *alle* skal deltage i livslang læring: *"The learning age, then is*

characterised not simply by the need for good old-fashioned investment in skill and knowledge, but by the primacy of knowledge – and this now applies not to a small minority of skilled workers or specialised professionals but to 'our whole workforce'” (Field 2006:10, se også Fejes 2006). Alle skal deltage i livslang læring, ikke kun for deres egen skyld, men også af hensyn til økonomien og samfundet: ”For the workers of the 21st century, lifelong learning is not a luxury, but a necessity. The intertwined processes of social, economic, and political transition necessitate lifelong learning; acquiring new knowledge and updating and expanding skills are critical to the well-being of individuals, economies, and societies” (Doray and Arrowsmith 1997:39).

Den samfundsmæssige udvikling i retning af en globaliseret økonomi eller videnssamfundet lover øget produktivitet og forbedrede levestandarder, men indeholder samtidig en øget risiko for marginalisering og social eksklusion af dem, der ikke er i stand til at tilpasse sig forandringerne. Hermed indeholder samfundsudviklingen en risiko for at forstærke den socioøkonomiske kløft mellem dem, der tager del i, og dem, der står uden for videnssamfundet (Bélanger og Tuijnman 1997). De mest udsatte grupper i vidensøkonomien er de kortuddannede og de ufaglærte, da de har de færreste formelle kompetencer og derfor sværest ved at imødekomme videnssamfundets efterspørgsel på arbejdskraft. Der er en udbredt konsensus om, at disse grupper kan øge deres kvalifikationer gennem deltagelse i uddannelsesaktiviteter (Boeren et al 2010a). Men opgørelser over fordelingen af videre- og efteruddannelse viser, at det er de mest udsatte grupper, der deltager mindst i formel videre- og efteruddannelse. Dette gælder både, når man ser på det i internationale opgørelser i EU- og OECD-regi (Desjardins et al 2006, Boeren et al 2010a), og på danske opgørelser over brugen af voksen- og efteruddannelse (Trepartsudvalget 2006a, 2006b).

Forudsætningen om, at samfundsudviklingen indebærer en fordring om livslang læring for alle, så arbejdsstyrken, både som gruppe og som enkeltindivider, kan imødekomme arbejdsmarkedets krav og hermed bidrage til konkurrenceevnen, ligger til grund for den aktuelle udvikling af både nationale og transnationale uddannelsespolitikker og -strategier (Biesta 2006, Fejes 2006, Ehlers 2011). Livslang læring fremhæves i de danske politikker som et centralt redskab, der skal understøtte omstillingen til videnssamfundet ved at sikre, at arbejdskraften har de nødvendige kompetencer (Larson 2011). Nødvendigheden af livslang læring begrundes med en arbejdsmarkedsudvikling, der er karakteriseret ved en *skill-bias*, idet prognoser for udviklingen på det danske arbejdsmarked viser, at der har været og også i de kommende år

vil være en faldende efterspørgsel på ufaglært arbejdskraft, mens efterspørgslen på højere kvalificeret arbejdskraft vil stige (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2009, 2011b, Trepartsudvalget 2006b, Region Sjælland et al 2010). Ønsket om at understøtte og udbrede mulighederne for livslang læring manifesterer sig ved, at man har forsøgt at udvide og styrke mulighederne for videre- og efteruddannelse. Dels gennem udvidelse af overenskomsternes uddannelsesbestemmelser (Due et al 2004) og dels gennem udvikling af en national strategi om livslang læring og opkvalificering af alle samt reformer på videre- og efteruddannelsesområdet.

1.2 Livslang læring, et politikum

Den udbredte konsensus om at livslang læring er det centrale redskab til at imødekomme en lang række samfundsmæssige udfordringer og muligheder, gør det vigtigt at holde sig for øje, at det ikke er et uskyldigt begreb. Uanset om man anser livslang læring for at være en politisk realitet eller en vision, så er det et politikum (Salling Olesen 2002a:41). Måden, hvorpå feltet begrebsliggøres, og de udfordringer, livslang læring skal løse, formuleres, er med til at definere, hvilke svar og løsninger der er mulige (Salling Olesen 2002a:41). Denne pointe understreges blandt andet i Helene Ahls undersøgelse om motivation og voksenlæring (Ahl 2004). Hendes analyser viser, at der inden for forskningen og den politiske debat har der været en overvejende tendens til at formulere problemet med manglende deltagelse i livslang læring som et motivationsproblem. Og en tendens til at gøre motivation til en egenskab ved individer ved at anvende et motivationsbegreb, der er blevet udviklet med henblik på at øge disciplineringen, fremme produktivitet eller modvirke socialt optøjer fra utilfredse arbejdere (Ahl 2004). Definitionen af motivation som en individuel egenskab indebærer, at motivationsproblemer skal løses med individuelle redskaber som for eksempel terapi. Ved at gøre motivation til et individuelt anliggende lægger forskningen ansvaret for et velfungerende samfund over på enkeltindividerne frem for på de samfundsmæssige strukturer. Individerne gøres på én gang til årsagen til og løsningen på problemerne, og det fører til en stigmatisering af de umotiverede personer (Ahl 2006). Analysen viser således, hvordan definitionen af konkrete problemstillinger, i dette tilfælde motivationsproblematikken, ikke er uskyldig, men tværtimod konditionerer måden, hvorpå vi kan begribe

uddannelsespolitikernes målgrupper, og hvilke svar og løsninger der bliver mulige. Samtidig viser den, at der sker en usynliggørelse af dem, der er i en position til at definere begreberne og bestemme, hvilke spørgsmål der er relevante. Derfor argumenterer Ahl for, at det er vigtigt at stille sig kritisk over for forståelsen af motivation som en individuel egenskab og at holde sig for øje, hvad den hegemoniske definition af motivation gør: *“Abandoning the search for motivation as essence, and looking at it instead as a relational and discursive concept, opens up new vistas for social science and adult education research. It reveals the operations of power, and shows how the discourse on lifelong learning as a necessary response to economic and technological determinism constructs the adult learner as insufficient or inadequate”* (Ahl 2006:402).

En central pointe i Ahls analyse er, at der i diskursen om livslang læring er en tilbøjelighed til at iagttage deltagelsen som noget, der kan ledes tilbage til enkeltindivers motivation. Det betyder, at udfordringen med at sikre livslang læring bliver et spørgsmål om at skabe større individuel motivation. Og at definitionen af problemstillingen betyder, at enkeltindividerne på én gang er problemstillingens årsag og løsning. Dette slår igennem ved, at livslang læring italesættes som et personligt ansvar, som alle forpligtes til at påtage sig (Fejes 2006, Brine 2006, Biesta 2006). Gennem en historisk analyse af transnationale policydokumenter om livslang læring viser Fejes i sin ph.d.-afhandling ‘Constructing the adult learner – a governmentality analysis’, at der er sket et skifte i, hvem der defineres som uddannelsesegnede subjekter; det vil sige, hvem der forventes at deltage i livslang læring. Tidligere var det uddannelsesegnede subjekt defineret som folk med særlige evner, og voksenuddannelse var et redskab til at sikre, at de, som var særligt egnede til uddannelse, men som ikke havde fået uddannelse i deres ungdom, kunne opnå en sådan. I dag er det derimod *alle*, der er uddannelsesegnede, og alle bør, ifølge diskursen, tage del i livslang læring (Fejes 2006:14). Ifølge Fejes er denne ansvarliggørelse et udtryk for en ny og særlig måde at subjektivere uddannelsespolitikens målgruppe på: *“Today, we can see how everyone should be part of lifelong learning. We should learn our entire lives, not only in formal situations but in all contexts. Further, the adult need to be mobilized as a way of taking responsibility for his/her own life.[...] In this way, an autonomous, self-governing individual is constructed”* (Fejes 2006:59). Det er det autonome, strategiske, livslangt lærende individ, der gøres til subjekt for uddannelsespolitikken. Og hermed forpligter diskursen om livslang læring det enkelte individ til at være garant for sin egen livslange læring og til at udvikle en ’lyst’ til at deltage: *“Everyone needs to be*

included in lifelong learning, but not through a 'state' dictating who and in what way. Instead, the individuals are encouraged to be their own decision makers in their own lives; they should desire participation in lifelong learning" (Fejes 2006:8). En tilsvarende pointe om individets forpligtelse til livslang læring finder vi hos Jacky Brine. Hun påviser, at italesættelsen af livslang læring som en nødvendighed betyder, at de, der ikke deltager i livslang læring, bliver en potentiel risikogruppe i dobbelt forstand. Dels risikerer de social marginalisering og eksklusion, og dels bliver de en samfundsmæssig belastning og en trussel i forhold til udviklingen af et konkurrencedygtigt og sammenhængende videnssamfund: *"The mirror image of the knowledge economy discourse of hope and promise is one of exclusion, risk and fear. Those most at risk from the new (knowledge) economy are themselves constructed as the threat"* (Brine 2006:657 se også Field 2006). Derfor skal den enkelte tage ansvar både for sig selv og for den samfundsmæssige velfærd og velstand ved fortsat at engagere sig i livslang læring.

Diskursen om livslang læring fordrer således at alle subjektiverer sig som uddannelsesegnede subjekter, anerkender den individuelle og samfundsmæssige nødvendighed af livslang læring og påtager sig sit ansvar for dette. Men det kan imidlertid ikke forudsættes, at det rationale der ligger til grund for politikkerne, er i overensstemmelse med målgruppens erfaringer (Weber 2003). Sam Paldanius viser i sin afhandling 'Ointressets rationalitet' (2002), hvordan Kunskapslyftet, et svensk initiativ rettet mod at få arbejdsløse i uddannelse, bygger på en uddannelsesoptimisme og en opfattelse af uddannelse som svaret på en lang række samfundsmæssige og individuelle problemstillinger, der ikke nødvendigvis deles af de udpegede målgrupper. Tværtimod viser undersøgelsen, hvordan personer i målgruppen, ud fra deres situation, rationelt begrundet uinteressen i uddannelse. Paldanius peger således på, at det rationale, uddannelsespolitikkerne bygger på, ikke nødvendigvis deles af målgruppen, hvorfor disse handler kontrarationelt ud fra politikernes perspektiv (Paldanius 2002, Lynch 2008, Klindt og Sørensen 2010).

Ahls og Fejes' analyser kan ses som eksempler på en poststrukturalistisk 'bølge' inden for voksen- og efteruddannelsesforskningen, som har sat fokus på relationen mellem forskning, viden, policydiskurser, magt og inklusion/eksklusion. Ved at vise hvordan begreberne i forskningen og uddannelsespolitikkerne er bestemmende for, hvad der tæller som legitime positioner og viden, har de bidraget til den kritiske forskning inden for voksenuddannelsesområdet. De påviser den sociale konstruktion af policyproblemerne og af, hvad der tæller som legitime subjektpositioner. Men

samtidig lader de spørgsmålet stå åbent om, hvorfor nogle grupper med mere sandsynlighed end andre positionerer sig som det, Fejes benævner 'uddannelsesegnede subjekter', og deltager i forskellige typer af læringsaktiviteter. Paldanius forklarer fravalget af uddannelse med, at mange i målgruppen af ufaglærte og kortuddannede ikke er disponerede for uddannelse (Paldanius 2002, Klindt og Sørensen 2010), men lader det stå åbent, hvad det er for konkrete arbejdslivserfaringer, der ligger til grund for deres dispositioner, og hvordan modsatrettede og ambivalente erfaringer fra arbejdslivet påvirker medarbejdernes oplevede handlemuligheder i forhold til at engagere sig i livslang læring og opkvalificering. For at få blik for dette er det nødvendigt at anlægge et perspektiv, der kan indfange, hvordan målgruppens konkrete arbejdslivserfaringer har betydning for deres oplevelse af behov og muligheder for at engagere sig i livslang læring og opkvalificering.

1.3 Afhandlingens erkendelsesinteresse

Min indledende interesse var som allerede nævnt at forstå, hvilke udfordringer der er forbundet med at indfri strategien om livslang læring og opkvalificering for alle, når det gælder ufaglærte medarbejdere i små og mellemstore private virksomheder. Dette bør imidlertid præciseres. Jeg ønsker at forstå, hvilke særlige betingelser ufaglærte medarbejdere i små og mellemstore private virksomheder har for at knytte an til fordringen, der konstitueres i strategien om livslang læring og opkvalificering for alle, om, at alle skal engagere sig i livslang læring med henblik på at tilegne sig og udvikle sine arbejdsrettede kvalifikationer.

Som jeg kort har været inde på, og vil uddybe senere i afhandlingen er forskningen og politikkerne om livslang læring optaget af, hvad der motiverer folk til at deltage i livslang læring, og hvordan man øger denne motivation. Og der er udbredt forskningsmæssig enighed om, at ufaglærte og kortuddannede generelt er mindre motiverede for at deltage i formelle uddannelsesaktiviteter end andre grupper (Holsbo og Nielsen 2005). I denne optagethed af motivation ligger imidlertid en risiko for at individualisere spørgsmålet om, hvad det er, der har betydning for deltagelse i livslang læring. Samtidig er der en risiko for, at optagetheden af motivation reproducerer uddannelsesoptimismens implicite forudsætning om, at alle har muligheder for at omsætte livslang læring i praksis, og at man hermed kommer til at underbelyse eller helt

at overse, hvordan forskellige grupper har forskellige muligheder for at anvende deres viden og kvalifikationer i arbejdet. Dette har måske medvirket til, eller er forstærket af, at det konkrete arbejde, arbejdets indhold og organisering og medarbejdernes muligheder for at anvende deres viden og kvalifikationer i arbejdet ofte ikke bliver inddraget i analysen af, hvad der har betydning for forskellige gruppers motivation for at deltage i forskellige læringsaktiviteter. Dette er problematisk i det omfang, det usynliggør, hvordan den historisk og socialt specifikke organisering af arbejdsmarkedet, brancher og de enkelte arbejdspladser kan have betydning for medarbejdernes muligheder for at erfare behov og muligheder for at deltage i forskellige læringsaktiviteter, som må formodes at have betydning for deres motivation for at deltage i formelle uddannelsesstilbud. Jeg ønsker netop at fastholde blikket på arbejdets betydning ved at betone, at arbejdslivet må forstås som et konkret læringsrum, som giver anledning til specifikke erfaringer, og at disse erfaringer har betydning for medarbejdernes opfattelse af deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter og af egne handlemuligheder i forhold til at engagere sig i livslang læring og opkvalificering.

For at indfange relationen mellem arbejdslivet som læringsrum og medarbejdernes opfattelse af læringsaktiviteter og egne handlemuligheder, forsøger jeg som led i afhandlingsarbejdet at udvikle et begreb om læringsidentitet. Læringsidentitetsbegrebet skal indfange, hvordan de oplevede behov og muligheder for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter og hermed for at leve op til fordringen om livslang læring og opkvalificering, altid er indlejret i en konkret situation, og derfor produceres, reproduceres og transformeres i relation til en specifik historisk og social kontekst. Derfor må læringsidentiteten forstås som resultat af et specifikt individs livshistorie, hvor det konkrete arbejdsliv har givet anledning til særlige erfaringer.

Det forskningsspørgsmål jeg ønsker at besvare med afhandlingen er:

Hvilke betingelser udgør et ufaglært arbejdsliv for medarbejdernes udvikling og vedligeholdelse af en læringsidentitet, som understøtter at de lever op til fordringen om at engagere sig i livslang læring, som artikuleres i den nationale strategi om livslang læring og opkvalificering for alle?

Jeg har således i min afhandling valgt at undersøge, hvordan erfaringerne fra et ufaglært arbejdsliv har betydning for medarbejdernes oplevelse af egne handlemuligheder og behov for at deltage i forskellige læringsaktiviteter, og

hermed leve op til fordringen om at engagere sig i livslang læring og opkvalificering.

1.4 Livslang læring som flertydigt begreb

Livslang læring er ikke et entydigt begreb, men kan tværtimod begribes som en *'empty signifier'*, der tillægges forskelligt indhold og mening i forskellige sammenhænge. Jeg vil i dette afsnit kort redegøre for nogle af de betydninger, der knytter sig til begrebet om livslang læring, for herigennem at præcisere, hvordan jeg bruger begrebet i nærværende afhandling.

Livslang læring kan for det første referere til en læringsforståelse eller en betegnelse for den menneskelige lærings natur, som betoner, at læring er en kompleks og fortsat proces, der foregår gennem hele livet som integreret del af menneskers deltagelse i forskellige sammenhænge og derfor (potentielt) både i og uden for formelle uddannelsessammenhænge. For det andet kan livslang læring betegne en politisk strategi eller vision, som betoner nødvendigheden af at sikre mennesker muligheden for at lære gennem hele livet (Ellström 1996). Begge disse forståelser af livslang læring bygger grundlæggende på to principper. For det første at læring ikke kun foregår i de tidlige livsfaser, men tværtimod gennem hele livet. For det andet at læring ikke kun sker i formelle uddannelsessammenhænge, men finder sted i mange forskellige kontekster for eksempel hverdagslivet og på arbejdspladserne (Ellström 1996).

Livslang læring som en læringsforståelse understreger, at læring ikke kun finder sted som intenderet læring i tilrettelagte undervisningssituationer, men også i ikke-formelle og uformelle sammenhænge. Der er i litteraturen forskellige definitioner af ikke-formel læring. Således finder man i deltagesforskningen at ikke-formel læring defineres som den læring, der finder sted i ikke formelt kompetencegivende undervisning som for eksempel studiecirkler og aftenskoler. Mens andre med ikke-formel læring henviser til læring, der foregår uden for det formaliserede uddannelsessystem, men fortsat i strukturerede og intenderede læringssituationer, for eksempel ved sidemandsoplæring, i jobrotation eller netværk på arbejdspladsen. Den uformelle læring henviser til læring, der foregår udover formel læring og ikke-formel læring, for eksempel socialisering.

Når jeg i afhandlingens analyser bruger betegnelsen formelle læringsaktiviteter, betegner dette uddannelsesaktiviteter der finder sted i uddannelsesinstitutioner. Betegnelsen ikkeformelle læringsaktiviteter dækker organiserede forløb eller aktiviteter på arbejdspladsen med et eksplicit læringsmål, for eksempel sidemandsoplæring eller når en medarbejder bliver sat til at øve sig i brugen af specifikke arbejdsredskaber. Uformelle læringsaktiviteter dækker over aktiviteter, der har bidraget til medarbejdernes opnåelse af viden og færdigheder, men ikke har haft dette som eksplicit formål, for eksempel husarbejdet i hjemmet, som har givet en erfaring om, at det er vigtigt at være på forkant med sine opgaver, eller pligter i barndommen, som har givet praktiske færdigheder og erfaringer med manuelt arbejde.

Livslang læring som politisk strategi refererer til et politisk ideal om at sikre og understøtte menneskers mulighed for at lære gennem hele livet i forskellige kontekster. Men formålet med den livslange læring, og hvordan denne læring fremmes, er ikke entydig. Tværtimod viser analyser af udviklingen i de transnationale og nationale politikker om livslang læring, at livslang læring har skiftet betydning gennem sin levetid (Biesta 2006, Fejes 2006, Rubenson 2006). I afhandlingens anden del kommer jeg nærmere ind på, hvilke tendenser der karakteriserer udviklingen i politikkerne vedrørende livslang læring, herunder hvem der defineres som målgruppen for livslang læring, hvad det er for læring, man ønsker at fremme, og hvem der defineres som de centrale aktører i indsatsen for livslang læring. For at understrege, at betydningen af livslang læring, som kommer til udtryk i de politisk strategier, er resultat af en særlig udvikling og til fortsat forhandling, bruger jeg betegnelsen diskursen om livslang læring. Diskursbegrebet understreger samtidig, at denne ikke er uskyldig, men bestemmende for, hvilke positioner der er legitime, og for hvordan man kan tænke og handle i forhold til problemstillingen.

I afhandlingen har jeg valgt et relativt snævert blik på problemstillingen om ufaglærtets deltagelse i livslang læring. Jeg har valgt at koncentrere mig om, hvilke betingelser det ufaglærte arbejdsliv giver medarbejdere for at leve op til fordringen om at engagere sig i livslang læring og opkvalificering med henblik på at bevare deres arbejdsmarkedstilknytning. Dette snævre fokus betyder, at jeg primært er optaget af den læring, der skal kvalificere til lønarbejde. Det betyder, at jeg i nærværende afhandling ikke går ind i for eksempel diskussionen om de implikationer, der knytter sit til, den øgede

erhvervsretning i voksenuddannelsespolitikken (se for eksempel Salling Olesen 1997, Illeris 2007).

1.5 Projektets indhold og opbygning

I afhandlingens første del har jeg skitseret hvilke overvejelser der lå til grund for interessen i feltet samt min overordnede erkendelsesinteresse.

Afhandlingens anden del handler om livslang læring som politisk strategi. Jeg skitserer udviklingen i de politiske strategier om livslang læring, både internationale og nationale, og hvilke tendenser der er kendetegnende for denne udvikling, og giver et bud på, hvorfor livslang læring er kommet til at stå som centralt velfærdspolitisk redskab.

Tredje del af afhandlingen sætter fokus på forskningsfeltet om ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter. Dels forskning optaget af, hvad der har betydning for deltagelse i formel uddannelse, dels forskning der fokuserer på læring i arbejdslivet, og hvad der har betydning for den læring, der finder sted i det konkrete arbejde. Her præsenteres og diskuteres en række forskellige forskningsbidrag, både internationale og danske. Og på den baggrund argumenteres der for, at det er nødvendigt at arbejde på tværs af felterne, og at deltagelses- og rekrutteringsforskningen bør orientere sig mere mod den forskning, der er optaget af læring i arbejdslivet og virksomhedernes brug af videre- og efteruddannelse. På baggrund af denne gennemgang og diskussion argumenteres der for udviklingen af et begreb om læringsidentitet, som kan indfange, hvordan oplevelsen af muligheder og behov for, at deltagelse i forskellige læringsaktiviteter med henblik på at vedligeholde eller forny sine arbejdsrettede kvalifikationer er knyttet til erfaringer fra det konkrete arbejdsliv.

I afhandlingens fjerde del udfoldes et teoretisk begreb om læringsidentitet. Jeg redegør for, hvordan henholdsvis et kritisk realistisk perspektiv og et livshistorisk, kritisk teoretisk perspektiv bidrager til at forstå identitetsdannelse og relationen mellem det konkrete arbejde og identitet. Og for hvordan perspektiverne hver især kan bidrage til at forstå, hvad der konstituerer folks læringsidentitet, forstået som den betydning, de tillægger deltagelse i

forskellige typer af læringsaktiviteter. Afsluttende redegør jeg for, hvordan jeg bruger begrebet om læringsidentitet som analytisk værktøj.

Femte del indeholder en gennemgang af og argumentation for de metodologiske og analysestrategiske valg. Herunder hvorfor jeg har valgt at anlægge et arbejdslivshistorisk perspektiv, hvordan jeg har konstrueret det empiriske materiale, og hvordan jeg har gennemført mine analyser.

Afhandlingens sjette og syvende del indeholder de empiriske analyser. I sjette del sætter jeg gennem narrative analyser fokus på tre arbejdslivshistorier fra et ufaglært arbejdsliv. Formålet er at give et billede af nogle af de konkrete arbejdslivserfaringer, informanterne har gjort sig, med henblik på at forstå, hvordan disse erfaringer er konstituerende for deres læringsidentitet. I syvende del sætter jeg fokus på læringsidentitetens dialektiske karakter. Ved at undersøge hvordan informanternes opfattelse af deltagelse i forskellige læringsaktiviteter er etableret, vedligeholdt og transformeret i relation til specifikke historiske, sociale, materielle og kropslige betingelser i informanternes arbejdsliv, som har givet anledning til specifikke modsætningsfyldte bekymringer og erfaringer.

I afhandlingens ottende del samler jeg op på, hvilke særlige betingelser og muligheder erfaringerne fra et ufaglært arbejdsliv giver for at knytte an til de rationaler og subjektpositioner, der ligger til grund for og konstitueres i strategien om livslang læring og opkvalificering for alle. Dette leder frem til konklusionen om, hvilke betingelser det ufaglærte arbejdsliv udgør, for at medarbejderne udvikler en læringsidentitet, som understøtter, at de lever op til fordringen om at engagere sig i livslang læring.

Afhandlingens opbygning er ikke et retvisende billede af projektets tilblivelse eller udvikling, men alene et resultat af monografiens fordring om en lineær fremstilling. Arbejdet med teori, metode, analyse og empiri har været mere gensidigt afhængigt end det fremgår af afhandlingens form. Jeg har undervejs i projektet måttet tilpasse min metode og forskningsspørgsmål, da det viste sig ikke at være muligt at få adgang til virksomheder og arbejdspladser i det omfang, der oprindeligt var mit ønske. Det betød, at fokus for undersøgelsen ændrede sig og at mange af de diskussioner, begreber og perspektiver, der var valgt, måtte revurderes og ændres, noget måtte ud og andet ind. Ligeledes har arbejdet med at finde, vælge og udvikle et begrebsapparat, som er produktivt dels til at åbne og dels til at ordne det empiriske materiale, været en fortløbende proces, som er sket sideløbende med bearbejdningen og

tolkningen af empirien. Det er selvkært ikke muligt at berøre alle disse omveje, diskussioner, refleksioner og fravalg. Men jeg vil i del fem, som indeholder redegørelser for og refleksioner over de metodologiske valg, der er taget i forbindelse med afhandlingen, kort komme ind på enkelte af disse.

Del 2: Livslang læring som politisk strategi

Som pointeret i indledningen er livslang læring et politikum. Måden, hvorpå man både forskningsmæssigt og politisk definerer behovet for livslang læring og de udfordringer, der er forbundet med at indfri målsætningen, bygger på nogle konkrete forestillinger om for eksempel statens rolle og ansvarsfordelingen mellem stat, arbejdsmarkedets parter og det enkelte individ, og om uddannelse som for eksempel velfærdsgode eller investering i human kapital. Disse forestillinger har afgørende betydning for måden, hvorpå visionen om livslang læring italesættes, og for hvor ansvaret for at løfte indsatsen for livslang læring placeres. Derfor er det interessant at holde sig for øje, hvilke rationaler og præmisser der ligger til grund for den konkrete politik om livslang læring og hvorfor livslang læring har opnået sin position som et centralt velfærdspolitisk redskab.

Der har i de seneste år været en stigende international interesse for udviklingen af rammerne for voksen- og efteruddannelse, som er slået igennem i en lang række analyser af policyudviklingen på området primært med fokus på udviklingen i diskursen om livslang læring. Denne øgede forskningsinteresse har blandt andet resulteret i etableringen af et nyt netværk under ESREA¹: 'Network on Policy Studies in Adult Education'. Interessen er i begrænset omfang slået igennem i Danmark.

I denne del af afhandlingen redegør jeg for tendenserne i udviklingen i henholdsvis den transnationale og den danske diskurs om livslang læring og de rationaler, diskursen knytter an til. Afsnittet bygger primært på sekundærlitteratur. Jeg har valgt alene at skitsere tendenserne i udviklingen og går derfor ikke i detaljer med, hvordan livslang læring defineres i alle de specifikke policydokumenter, der har været toneangivende over tid². Efterfølgende giver jeg et bud på, hvorfor livslang læring i dag tillægges så central velfærdspolitisk betydning, ved at inddrage en analyse, der belyser den samfundsmæssige baggrund for den øgede politiske og forskningsmæssige interesse i livslang læring, og hvordan disse hænger sammen. Afslutningsvist samler jeg op på, hvilke præmisser strategien om livslang læring og opkvalificering for alle bygger på, og som hermed bliver forudsætningen for dens mulige indfrielse.

¹ European Society for Research on the Education of Adults

² Læsere, der interesserer sig for dette, henvises til de refererede undersøgelser. For en detaljeret gennemgang af EU's politikker kan jeg anbefale Holford (2007).

2.1 Den transnationale diskurs om livslang læring

Begrebet om livslang undervisning og ideen om, at alle voksne burde deltage i undervisning, blev første gang lanceret i 1919 i Storbritannien. Der var imidlertid ikke tale om undervisning i det formelle uddannelsessystem, men om ikke-formel undervisning med det formål at styrke borgernes moral (Korsgaard 1998). Begrebet om livslang undervisning vandt dog ikke udbredelse, før det blev relanceret af UNESCO i slutningen af 1950'erne, og slog først for alvor igennem efter udarbejdelsen af rapporten 'Learning to be' fra 1972. Rapporten var forankret i humanistisk psykologi og pædagogik og havde personlighedens udvikling som udviklingsmål (Korsgaard 1998). Rapporten lagde op til, at voksenundervisningen ikke længere skulle have en perifer rolle, men være en central del af uddannelsespolitikken, og at der skulle være tættere bånd mellem det offentlige formelle og de ikke-formelle uddannelsessystemer (Korsgaard 1998). Siden lanceringen af 'Learning to be', er ideen om livslang undervisning, senere livslang læring, taget op og transformeret i transnationale policydokumenter af OECD, EU og Nordisk ministerråd. På baggrund af en historisk analyse af de transnationale policydokumenter om livslang læring, udarbejdet af henholdsvis UNESCO, OECD og EU konkluderer Gerd Biesta, at livslang læring kan defineres som en politisk strategi eller diskurs, der dækker over flere forskellige betydninger eller agendaer, og ofte på mere end en ad gangen. De tre agendaer, diskursen trækker på, er: økonomisk fremskridt og udvikling, personlig udvikling og opfyldelse, samt social inklusion og demokratisk forståelse (Biesta 2006). Analysen viser, at de fleste politikker og praksisser anerkender den multidimensionale karakter af livslang læring, men at der er forskel på, hvordan de vægter de forskellige agendaer (Biesta 2006:173, se også Winther-Jensen 2002).

Udviklingen i politikkerne om livslang læring er foregået i tre bølger eller faser, hvor forskellige transnationale aktører, med særlige rationaler, har domineret den internationale dagsorden. Det, der adskiller bølgerne, er dels definitionen af målet med livslang læring, og dels hvem der italesættes som de centrale aktører, som skal sikre, at målet indfris (Rubenson 2006, 2009b). Den første bølge, som havde sit højdepunkt i 1970'erne, var domineret af UNESCO og et humanistisk rationale om udviklingen af demokratiske borgere. Anden bølge i 1980'erne var karakteriseret ved OECD's dominans med et rationalistisk økonomisk rationale. Tredje bølge opstod i slutningen af

1990'erne i takt med, at EU blev en mere dominerende aktør på uddannelsesområdet. Denne bølge er kendetegnet ved en opblødning af det næsten udelukkende økonomiske imperativ i politikkerne som følge af at, EU også har fokus på den sociale sammenhængskraft og på etableringen af 'den europæiske borger' gennem uddannelse (Rubenson 2009b).

Den første bølge fandt sted på et tidspunkt, hvor efterkrigstidens optimisme om at øge den sociale lighed gennem udvikling, vækst og uddannelse var udfordret. I denne kontekst blev livslang læring promoveret som et redskab til at skabe et bedre samfund og øge ligheden ved at understøtte menneskers mulighed for at tilpasse sig og kontrollere de samfundsmæssige forandringer og reducere de uddannelsesmæssige forskelle. Den første bølge byggede på en humanistisk tradition og var koncentreret om uddannelse som redskab til at sikre lighed, demokratisering og civilsamfundet. I visionen om livslang læring var der særligt fokus på personlig udvikling, og folk blev opfordret til at skabe sig selv. I denne bølge blev civilsamfundet tillagt en central rolle i forhold til livslang læring, der særligt blev promoveret af den frivillige sektor (Rubenson 2006). Den anden bølge opstod i en periode med forandringer og usikkerhed i OECD-landene i form af stigende arbejdsløshed, faldende produktivitet og stigende offentligt underskud. Her blev diskussionerne om livslang læring rammesat af et politisk-økonomisk imperativ, der understregede vigtigheden af videnskab og teknologi og højt udviklet human kapital. Mens første bølge fokuserede på livslang læring som et redskab til at gøre individet i stand til at kontrollere og tilpasse sig til forandringerne, så betegnede anden bølge alene livslang læring som en mekanisme, der skulle få folk til at tilpasse sig samfundet (Rubenson 2006). Den tredje bølge opstod i slutningen af 1990'erne, hvor den ny økonomi skabte en række forandringer og tilpasningsproblemer for samfundet, industrien og individerne. Dette skabte opmærksomhed på og bekymring for risikoen for marginalisering og eksklusion af store grupper i befolkningen, ligesom øgede socioøkonomiske forskelle blev set som en trussel mod den globale økonomi. Dette førte til en opblødning af det økonomiske perspektiv i uddannelsespolitikken og kommer til udtryk ved, at policydokumenterne om livslang læring ikke længere udelukkende er koncentreret om Human Kapital, men også refererer til sociale problemstillinger (Rubenson 2006). Skiftet i den tredje bølge kan blandt andet forklares med, at EU har været dagsordensættende (Brine 2006) og har haft en dobbelt målsætning med uddannelsesdagsordenen, nemlig både at styrke den europæiske økonomi og styrke den sociale inklusion. Field (2006) har

lokaliseret oprindelsen af EU's politik om livslang læring til hvidbogen *'Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century'* fra 1993. Her behandles udfordringerne ved globaliseringen og udbredelsen af informations- og kommunikationsteknologi samt konkurrencetruslen fra Asien og USA. Den centrale trussel, der formuleres i hvidbogen, er den arbejdsløshed, der vil opstå, hvis disse udfordringer ikke imødekommes. Hvidbogen var ikke en egentlig uddannelseshvidbog, men gør uddannelse til et nødvendigt redskab i forhold til at imødekomme målsætningerne i Maastricht-traktaten (Holford 2007). Med Lissabonstrategien blev uddannelse et egentligt policyområde i EU, og omkring årtusindskiftet var livslang læring blevet et centralt tema i EU's politikker, som knytter uddannelsespolitikken til både den økonomiske politik og socialpolitikken (Holford 2007:10). Ifølge Rubenson kan den tredje bølge forstås som en reaktion på de markedsfejl, der blev erfaret i anden bølge. Imidlertid påpeger han, at en nærlæsning af dokumenterne og den forståelse, der dominerer den politiske debat, giver anledning til at være skeptisk over for, om der er sket et større skift i diskursen om livslang læring. For selvom der refereres til involveringen fra både marked, stat og civilsamfund, er det, der står frem i den nuværende politik, vægtningen af det enkelte individs ansvar for egen læring (Rubenson 2006).

Overordnet set er tendensen i de transnationale policydokumenter om livslang læring, at det økonomiske rationale er blevet stadigt mere centralt. Hvor demokratisk dannelse og udlevelsen af det enkelte menneskes potentiale tidligere var centrale begreber, er livslang læring i dag primært et redskab til at sikre økonomisk vækst gennem tilpasning af de menneskelige ressourcer til arbejdsmarkedets krav (Biesta 2006). En anden tendens i de transnationale policydokumenter er en forskydning af ansvaret for at indfri målet om livslang læring. Tidligere blev det defineret som et samfundsmæssigt ansvar at sikre borgerne mulighederne for livslang læring. Dette ansvar er i stigende grad blevet individualiseret, og livslang læring er gået fra at være den enkelte borgers ret til at være dennes pligt (Biesta 2006). Dette skift indebærer, som fremhævet i indledningen, at dem, der ikke deltager i livslang læring bliver en risikogruppe i dobbelt forstand. Dels er de i risiko for at blive ekskluderet på et arbejdsmarked, der kræver, at de hele tiden vedligeholder og udvikler deres kvalifikationer for at bevare deres ansættelsesbarhed. Dels udgør de en samfundsmæssig belastning i forhold til bestræbelsen på at udvikle en konkurrencedygtig økonomi (Brine 2006).

2.2 Den danske diskurs om livslang læring

Begrebet om livslang uddannelse³ blev introduceret i de nordiske lande i 1960'erne, hvor landene begyndte at udvikle nationale strategier på området (Ehlers 2011). Med udgangspunkt i en gennemgang af de nationale politikker om voksenuddannelse konkluderer Ehlers, at der gennem de sidste 50 år har været fire forskellige danske strategier i forhold til voksnes læring. Den første var en strategi om voksenundervisning i perioden 1960-1984. Den anden var en strategi om ikke-formel voksenuddannelse i perioden 1984-1995, mens den tredje var en strategi om formel voksenuddannelse i perioden 1995-2000. Siden 2000 har der været en strategi om voksnes læring (Ehlers 2006).

Strategien for voksenundervisning opstod i forbindelse med udbredelsen af den industrielle økonomi. Tidligere var uddannelsen af (unge) voksne varetaget af frivillige organisationer, men i takt med overgangen fra den agrare økonomi i 1950'erne og 60'erne og den hurtige urbanisering blev voksnes uddannelse og træning med henblik på at imødekomme industriens behov for arbejdskraft set som en opgave for den offentlige sektor. I 1960 førte dette til den første lov om arbejdsmarkedsuddannelse, og senere samme år kom den første lov om aftenskoler (Ehlers 2006, Hedegaard 1983).

Den næste strategi, om ikke-formel voksenuddannelse, var baseret på ønsket om en tættere sammenhæng mellem den offentlige og den frivillige sektor. Strategien fik sit startskud med *'10-punktsprogrammet for voksenundervisning og folkeoplysning'*, som var udarbejdet på baggrund af arbejdet i et ministerudvalg, der anbefalede, at den offentlige sektor involverede sig mere i almen og erhvervsrettet voksenuddannelse (Ehlers 2006). At folkeoplysning fik en central placering i programmet, kan ifølge Ehlers delvis forklares ved Det Radikale Venstres centrale rolle i politikudviklingen og deres betoning af, at voksenuddannelse skulle bidrage til og sikre aktiv demokratisk deltagelse, ruste til et krævende og kompliceret arbejdsliv og forbedre den enkeltes livskvalitet. Dels på baggrund af Nordisk Ministerråds nedsættelse af et udvalg om folkeoplysning og voksenundervisning, som skulle koordinere de nationale

³ Begrebet om livslang læring har primært eksisteret som et transnationalt begreb (Ehlers 2006, Heideman 2003), og i de danske politikker har der primært været fokus på forsat og livslang uddannelse (Illeris 2003). Dette skyldes blandt andet, at begrebet *læring* først officielt bliver en del af det danske ordforråd i 2000, hvorfor begrebet læring i de transnationale tekster på dansk er oversat med uddannelse eller udvikling (Ehlers 2006, 2011).

strategier om voksenuddannelse, og Ministerrådets fremhævelse af folkeoplysning som et centralt demokratisk redskab (Ehlers 2006). I denne periode skete der også et skift i den danske beskæftigelsespolitik, som betød at uddannelse blev et redskab i denne. I denne periode fik voksenuddannelse også en central rolle i forhold til arbejdsmarkedspolitikken. Da den daværende SR-regering udarbejdede en beskæftigelsesstrategi, der kombinerede en aktiv beskæftigelsesindsats med indførelsen af orlov til uddannelse, uddannelsesstøtte til voksne og oprettelsen af 20.000 nye uddannelsespladser (Ehlers 2006).

Den tredje strategi havde sin storhedstid i perioden 1995-2000, og fokuserede på at øge voksnes adgang til formel kompetencegivende uddannelse. I 1995 startede man med at implementere *'10-punktsplan for tilbagevendende uddannelse'*, som efterfulgte planen for voksenundervisning og folkeoplysning fra 1984. Planen for tilbagevendende uddannelse kom samme år som EU's policypaper *'Teaching and learning. Toward the Knowledge Society'*, som fremhævede vigtigheden af at fokusere på læring gennem nye medier, anerkendelse af tidligere erfaringer og læring og udviklingen af det europæiske CV. Og samme år som Nordisk Ministerråds 'guldtavlerne i græsset', der fremhævede læring som et økonomisk instrument og som redskab til øget lighed, og som forbandt almen og erhvervsrettet uddannelse. Den generelle tendens i denne periode var en udbredt opfattelse af, at læring er relevant for alle borgere og alle de nordiske lande investerede markant i uddannelse og oplæring af voksne (Ehlers 2006).

Efter årtusindskiftet er voksenuddannelsespolitikken kendetegnet ved en strategi om voksnes *læring*. Denne strategi slog igennem med uddannelsesreformerne i 2000, hvor man søgte at øge fleksibiliteten i uddannelsessystemet og lette overgangene mellem forskellige niveauer og institutioner ved at opdele uddannelserne i moduler og indføre ECTS-systemet (Ehlers 2006, se også Andersen og Sommer 2003). Det er karakteristisk for udviklingen i denne periode, at uddannelsespolitik og voksenuddannelse i stigende grad bliver italesat som centrale velfærdspolitiske indsatsområder også uden for uddannelsesministeriets ressort (Ehlers 2006, Larson 2011).

I perioden 2004-2006 nedsattes et trepartsudvalg bestående af repræsentanter fra arbejdsmarkedets parter og regeringen med henblik på at *"analysere og vurdere den nuværende voksen- og efteruddannelsesindsats i forhold til de fremtidige udfordringer og på denne baggrund opstille og vurdere forskellige modeller for, hvordan den*

nodvendige udvikling af arbejdsstyrkens kompetencer kan styrkes i et samspil mellem arbejdsgivere, lønmodtagere og det offentlige” (Trepartsudvalget 2006a:5). Udvalget konkluderede, at det er en central udfordring at styrke og kvalificere efterspørgslen på voksen- og efteruddannelse. De anbefaler, at dette sker gennem forbedring af den offentlige VEU-vejledning ved at gøre adgang til rådgivning og vejledning lettere og mere overskuelig, gennem øget brug af realkompetencevurdering for at synliggøre og anerkende den enkeltes kompetencer og gennem styrkelse af den systematiske kompetenceudvikling på virksomhederne. En anden udfordring består i at målrette udbuddet af voksen- og efteruddannelse, så det bedre matcher den enkelte virksomheds behov. Dette skal sikres gennem et mere fleksibelt og praksisnært udbud. Og endelig påpeger udvalget, at det er en særlig udfordring at sikre muligheder for opkvalificering og uddannelse til personer med utilstrækkelige basale færdigheder i læsning, skrivning og regning eller med manglende dansk kundskaber (Trepartsudvalget 2006a).

I anbefalingerne for den fremtidige indsats var det en central pointe, at indsatsen for at styrke og kvalificere brugen af videre- og efteruddannelse ses som en fælles opgave. Dette kommer til udtryk ved, at der skelnes eksplicit mellem, hvilke opgaver der tilfalder henholdsvis det offentlige, arbejdsmarkedets parter og den enkelte virksomhed og medarbejder, hvis målet om et generelt kompetenceløft skal indfris. Det understreges, at det er det offentliges opgave at sikre, at alle har gode grundlæggende færdigheder, at der er et udbud af formelt kompetencegivende uddannelser på alle niveauer og at understøtte indsatsen på områder, hvor der må forventes markedsfejl, som betyder, at markedet ikke selv sikrer et adækvat aktivitetsniveau. I den forbindelse understreges det, at det offentlige har en særlig forpligtelse over for de mest udsatte grupper på arbejdsmarkedet. Arbejdsmarkedets parter er særligt forpligtede til at understøtte udviklingen af arbejdsstyrkens kompetencer, især i forhold til den erhvervsrettede voksen- og efteruddannelsesindsats. De skal være med til at øge motivationen og stimulere efterspørgslen *”det gælder især for de grupper, som har et stort behov for voksen- og efteruddannelse, og som er mindst motiverede for at deltage*” (Trepartsudvalget 2006a:30). Det er den enkeltes ansvar løbende at udvikle sine kompetencer og sin omstillingsevne *”og dermed sikre værdien af egne kvalifikationer på et arbejdsmarked, der udsættes for store forandringer*” (Trepartsudvalget 2006a:30), mens det er virksomhedernes opgave at udvikle medarbejdernes kompetencer i overensstemmelse med virksomhedens behov og de markedsmæssige krav

(Trepartsudvalget 2006a). Det understreges, at opkvalificeringen af arbejdsstyrken skal ske som en integreret del af medarbejdernes arbejdsliv og at det er den konkrete arbejdsplads, der danner udgangspunktet for opkvalificeringen: *"Udvalget skal særligt fremhæve behovet for, at medarbejdere og virksomheder spiller en hovedrolle i relationen til at dagsordensætte behov for og initiativer til VEU-aktiviteter over for den enkelte, at den opsøgende indsats styrkes, og at den relevante rådgivning og vejledning er til rådighed, når medarbejdere og virksomheder har brug herfor. Uden en indsats ude på den enkelte arbejdsplads bliver barrierer for en styrket efterspørgsel yderst vanskelige at overkomme"* (Trepartsudvalget 2006a:32). Parallelt med arbejdet i trepartsudvalget nedsatte regeringen i 2005 Globaliseringsrådet, som skulle rådgive i spørgsmål vedrørende økonomisk globalisering. Baseret på rådets anbefalinger udarbejdedes i 2006 den danske globaliseringsstrategi 'Fremskridt, fornyelse og udvikling – Strategi for Danmark i den globale økonomi', der havde som sit erklærede mål at gøre Danmark til et førende videnssamfund med stærk konkurrence- og sammenhængskraft. Det understreges i globaliseringsstrategien, at netop uddannelse, livslang opkvalificering, forskning og innovation er afgørende redskaber for at nå dette mål. Og at der skal sikres et samlet uddannelses- og kompetenceløft for alle i det danske samfund gennem omfattende investeringer i uddannelsessystemet og en forstærket voksen- og efteruddannelsesindsats (Undervisningsministeriet 2007). Også i Velfærdsaftalen fra 2006 er et af fokusområderne netop voksenuddannelse og træning.

I 2007 fik Danmark en national strategi for livslang læring med undertitlen 'Uddannelse og livslang opkvalificering for alle' (Undervisningsministeriet 2007). Strategien omfatter initiativer og indsatsområder, som skal bidrage til realiseringen af de fælles EU-målsætninger fastsat i Lissabon-strategien om gennem uddannelsesreformer og målrettede investeringer i livslang læring at gøre EU til *"den mest konkurrencedygtige og dynamiske viden-baserede økonomi i verden – med flere og bedre job og større social sammenhængskraft"* (Undervisningsministeriet 2007:3). Strategien om livslang læring bygger videre på globaliseringsaftalen fra 2006. Det er et eksplicit formuleret mål med strategien for livslang læring at udvikle Danmark som *videnssamfund*. Det understreges, at konkurrenceevnen og sammenhængskraften er nødvendige forudsætninger for at forny velfærdssamfundet og udnytte mulighederne i en globaliseret verden med hastig teknologisk udvikling. Ifølge strategien rummer globaliseringen og den teknologiske udvikling både muligheder og potentielle trusler, og den fortsatte bevarelse af og udvikling af velfærden i Danmark er betinget af, at vi formår at

udnytte mulighederne og bevarer den nationale konkurrenceevne gennem udviklingen af en velkvalificeret arbejdsstyrke. Dette begrundes dels med en arbejdsmarkedsudvikling, der er karakteriseret ved en skill-bias, hvor der er en faldende efterspørgsel på arbejdskraft med lave eller smalle kompetencer, og at kravene til arbejdsstyrkens kompetencer, både de almene og de faglige kompetencer, er stigende. Dels begrundes det med et behov for at øge udbuddet af kvalificeret arbejdskraft for at sikre fortsat samfundsøkonomisk vækst.

Generelt bygger voksenuddannelsespolitikkerne i Danmark på forskellige rationaler; et arbejdsmarkedspolitisk rationale om voksenuddannelse som mobilitetsøgning, et erhvervspolitisk om teknologisk jobtilpasning, et socialpolitisk om værn mod social fortabelse og en uddannelsespolitisk om fagbaseret personlig udvikling (Jørgensen 2000:7). Men prioriteringen af de forskellige rationaler er forskudt over tid, således at man i løbet af 1980'erne og 1990'erne har styrket den erhvervsrettede del af voksenuddannelserne. Samtidig skete et skift i diskursen om videre- og efteruddannelse; fra at være centralt på en fordelingspolitisk dagsorden blev voksenuddannelse en del af den velfærdspolitiske dagsorden (Jørgensen 2000:7). Og endelig skete et skift i, hvem der definerer behovet for opkvalificering, så det i stigende grad blev den enkelte virksomheds behov, der kom i fokus (Sørensen 2000:84). Disse skift i den uddannelsespolitiske dagsorden betyder, at et økonomisk rationale har vundet hegemoni, på trods af at de andre uddannelsesidealer fortsat optræder i de forskellige policytekster. Den samme pointe finder vi hos Tove Heidemann og Anne Larson. Heidemann har analyseret undervisningsministeriets dokumenter om voksenuddannelse i perioden 1994-2002. Hun konkluderer, at der i teksterne eksisterer to forskellige diskurser om voksenuddannelse, henholdsvis den humanistiske og den samfundsøkonomiske diskurs. *"I den første er personlig udvikling det centrale formål. Livslang læring skal ikke være forbeholdt bestemte grupper, men skal være en ret for alle borgere. De prioriterede emner er demokrati, sundhedsfremme og miljøundervisning. I den anden diskurs er økonomi og effektivitet afgørende. Uddannelse og kompetenceudvikling har til formål at kvalificere den enkelte til arbejdsmarkedet og sikre virksomhedernes muligheder i den internationale konkurrence"* (Heidemann 2003:18). De to diskurser optræder begge i policydokumenterne i perioden, men vægtningen ændres, således at den samfundsøkonomiske diskurs' vinder frem på bekostning af den demokratiske, og balancen tipper til den samfundsøkonomiske diskurs favor i 1996 (Heidemann 2003:19). Anne Larsen har været optaget af, hvordan de fælles europæiske målsætninger fra

Lissabon-strategien og de efterfølgende EU-dokumenter vedrørende livslang læring er slået igennem i dansk sammenhæng. Hendes gennemgang af de danske politikker og strategier om livslang læring publiceret siden 2000 viser tre tendenser. For det første bliver livslang læring primært betragtet som et økonomisk redskab. For det andet er fokus på erhvervsrettet voksenuddannelse og træning på bekostning af folkeoplysning, og endelig er der fokus på anerkendelse af realkompetencer i forhold til adgang til videre- og højere uddannelse. Hendes analyse viser også, at livslang læring i dansk sammenhæng primært begrundes med behovet for at imødekomme de potentielle trusler, der knytter sig til en øget globalisering og økonomisk konkurrence, ligesom det er tilfældet i den transnationale diskurs. Og at det fokus på økonomi og beskæftigelse, der er kendetegnende for de europæiske politikker vedrørende livslang læring, genfindes i de danske politikker: *"In line with the tendency in the EU policy, lifelong learning in Danish policy since 2000 has mainly been seen as a tool for creating and securing a competitive economy and full employment"* (Larson 2011:15).

2.3 Den politiske og forskningsmæssige interesse for livslang læring

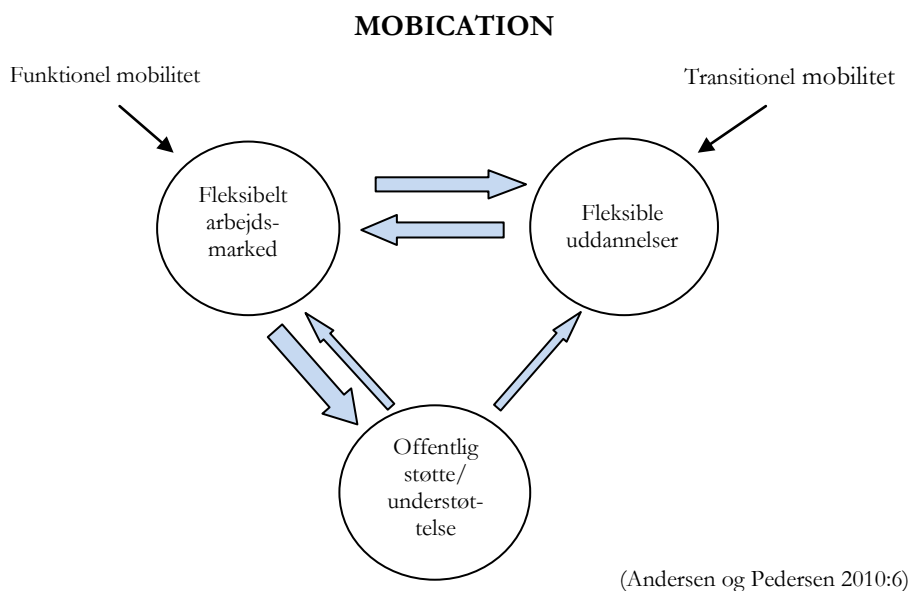
At uddannelse ses som centralt politisk redskab er således ikke et nyt fænomen. Tværtimod har uddannelse siden dannelsen af nationalstaterne været anset for at være et vigtigt statsligt redskab til at imødekomme både sociale og økonomiske formål (Desjardins 2009). Vigtigheden har været betonet siden Adam Smith, men er blevet intensiveret siden 1950'erne og særligt med neo-liberalismens fremvækst i starten af 1980'erne (Desjardins 2009). Den øgede opmærksomhed på uddannelse i 1950'erne og 60'erne kom i en periode hvor velfærden og levestandarden var steget hastigt efter anden verdenskrig, og hvor der i befolkningen var en stigende opmærksomhed på uddannelsens rolle i forhold til at sikre social og økonomisk udvikling (Desjardins 2009). Dette affødte et krav om, at voksenuddannelse skulle sikre en ny chance for dem, der ikke havde fået uddannelse i deres ungdom. Samtidig betød den øgede industrialisering og indførelsen af nye teknologier på arbejdspladserne et øget behov for opkvalificering af arbejdsstyrken. Bélanger og Tuijnman argumenterer for, at man kan tale om 'en stille eksplosion i efterspørgslen på voksnes læring' som var forårsaget af

globaliseringen og ændringen i økonomien (Bélanger og Tuijnman 1997). Den øgede efterspørgsel på uddannelse betød, at de offentlige udgifter til dette område steg drastisk, og dette førte til en dobbelt problemstilling i uddannelses- og økonomipolitikken (Desjardins 2009). Den ene side af problemet drejede sig om, hvordan man kunne forene forestillingen om uddannelse som et offentligt gode med den øgede efterspørgsel på højere uddannelse, og om hvordan de øgede udgifter kunne retfærdiggøres. Forskningsmæssigt førte dette til et fokus på de samfundsmæssige gevinster ved uddannelse gennem etableringen af et nyt forskningsfelt, nemlig human capital-studier. *"The rationale was largely based on the notion that increased education was an investment and that there were economic rewards to be had at the societal level. From this perspective, educational research and policy became deeply entwined around economic issues [...] This logic has intensified since then, and has in general set the tone for reforms in education, and the discourse surrounding the purpose and objectives of publicly financed education"* (Desjardins 2009:21). Den anden side af problemet rettede sig mod, hvordan ressourcerne til uddannelse kan styres, og målene nås. Dette medførte et øget fokus på effektivitet og efficiens i uddannelserne og en fremvækst af 'the measurement industry in education' (Desjardins 2009). Neoliberalismens fremvækst siden starten af 1980'erne har medvirket til, at relationen mellem uddannelse og økonomi er blevet intensiveret, og at uddannelse i dag fremhæves som et helt centralt velfærdspolitisk redskab. Den tættere relation mellem uddannelse og økonomi manifesterer sig blandt andet ved et skift i den diskurs, som driver uddannelsespolitikkerne, fra et overordnet socialt orienteret blik på statens rolle til et mere økonomisk orienteret blik (Desjardins 2009). Dette skift er understøttet af 'the Washington Consensus', der har reduceret mulighederne for at anvende traditionelle makroøkonomiske redskaber til at regulere beskæftigelsen på de nationale arbejdsmarkeder: *"By reducing the effectiveness of conventional policy tools, the capacity of national government to afford protection to their citizens has been substantially reduced in a liberalised context, and therefore, people are faced with increased risks. For example, because of a decoupling of local labour and global capital, combined with an increased level of technological development, people are more likely to lose their jobs"* (Desjardins 2009:28). Desjardins understreger, at der stadig findes redskaber, men at det bliver sværere og sværere at bruge dem til at beskytte det nationale marked og garantere befolkningen beskæftigelse. Dette har ført til et skift i regeringens rolle fra at skulle garantere beskæftigelse til at give arbejdsstyrken mulighed for at udvikle sin employability (Brown et al 2002), fordi nationalstaterne har fået behov for alternative redskaber til at beskytte

borgerne mod materielle og kulturelle risici (Desjardins 2009). Employability bliver det redskab, der skal sikre både den enkeltes og den samfundsmæssige velfærd og velstand, og denne vedligeholdes og udvikles netop gennem uddannelse: *"this has increased the significance of education in many regards, but the importance of a well-functioning economy for sustaining overall welfare has ensured that economic significance of education has dominated"* (Desjardins 2009:19). Derfor er det økonomiske rationale og betoningen af nødvendigheden af en velfungerende økonomi, som kan minimere globaliseringens risici, blevet den dominerende position i diskursen om livslang læring (Desjardins 2009).

Et eksempel på, at det er blevet en central politisk udfordring at sikre arbejdsstyrkens mulighed for at vedligeholde og udvikle sin employability findes i argumentationen for at udvikle den danske arbejdsmarkedsmodel fra et fokus på *Flexicurity* til *Mobication* (Andersen og Pedersen 2010). Det vil sige fra en model, der kombinerer fleksibilitet forstået som fleksible afskedigelsesregler og indkomstsikkerhed, sikret gennem et udbygget offentligt understøttelsessystem, til en model, der øger mobiliteten på arbejdsmarkedet gennem uddannelse: *"Ved mobication forstås det forhold, at kompetenceudvikling systematisk anvendes til at fremme mobilitet på og mellem arbejdsmarkedene"* (Andersen og Pedersen 2010:3). Necessiteten af dette skift i arbejdsmarkedsmodellen begrundes med, at beskæftigelsen er præget af strukturelle forandringer; forandringer i den internationale arbejdsdeling, ny teknologi, ny organisering af arbejdet og demografiske ændringer. Og at disse forandringer stiller nye krav til uddannelses- og beskæftigelsespolitikken: *"Argumentet i det følgende er, at høj mobilitet på arbejdsmarkedet og et fleksibelt uddannelsessystem direkte understøttet af statslige politikker kan blive afgørende for de nordiske landes konkurrenceevne og velfærd fremover"* (Andersen og Pedersen 2010:2). I mobication-modellen skal den enkelte lønarbejders sikkerhed sikres gennem øget mobilitet, som muliggør tilpasning til de foranderlige krav på arbejdsmarkedet. Mobication-modellen skal understøtte arbejdskraftens funktionsmobilitet og transitionsmobilitet ved at skabe mulighed for uddannelse og forsat kompetenceudvikling, ligesom arbejdsmarkedsmodellen forsat skal understøtte jobmobilitet og geografisk mobilitet, som var flexicurity-modellens force. Funktionel mobilitet betegner arbejdstagerens mulighed for i løbet af sit arbejdsliv at skifte mellem forskellige arbejdsfunktioner, både internt på arbejdspladsen, og mellem virksomheder, brancher og sektorer. Transitionel mobilitet betegner det forhold, at arbejdstageren gennem sit livsløb kan skifte mellem uddannelse og

job, mellem ledighed og job og mellem job og uddannelsesorlov (Andersen og Pedersen 2010).



Da det netop er kombinationen af et fleksibelt arbejdsmarked, fleksible uddannelser og muligheden for indkomstsikkerhed i forbindelse med ledighed, der skal sikre konkurrencedygtigheden på det danske arbejdsmarked, bliver livslang læring og opkvalificering med mobication-modellen et centralt element i arbejdsmarkedspolitikken.

2.4 Præmisserne for strategien om livslang læring og opkvalificering

Den generelle tendens i de danske politikker om livslang læring og opkvalificering er, at den helt centrale udfordring er at sikre, at Danmark bliver en stærk vidensøkonomi med stærk international konkurrenceevne, for herigennem at kunne bevare og udvikle den nationale velfærd og velstand. Livslang læring og opkvalificering er i den forbindelse redskaber, der skal sikre det fornødne udbud af kvalificeret arbejdskraft. Samtidig er livslang læring det

redskab, der skal understøtte den enkelte borgers sociale integration, forstået som deres fortsatte tilknytning til arbejdsmarkedet, ved at give mulighed for at den enkelte fortsat kan vedligeholde og udvikle sin employability. Strategien bygger således på antagelsen om, at arbejdsmarkedsrettet livslang læring og opkvalificering er nødvendige redskaber, der kan understøtte både udviklingen af en stærk national økonomi og den enkeltes borgers velfærd og velstand.

Strategien bygger på præmissen om, at kvalificeringen af arbejdsstyrken og den enkeltes employability skal sikres gennem øgede formelle kompetencer. Det bliver i den forbindelse formuleret som en central udfordring at give alle i arbejdsstyrken mulighed for at deltage i formel kompetencegivende uddannelse. Dels skal der være formelle uddannelses tilbud på alle niveauer, og det skal være nemt at bevæge sig mellem uddannelser og uddannelsesinstitutioner, og dels skal uformelle kompetencer formaliseres gennem realkompetencevurderinger. Strategien forudsætter således en generel stigning i efterspørgslen på formelle kvalifikationer på alle områder af arbejdsmarkedet.

Endvidere bygger strategien på præmissen om, at brugen af videre- og efteruddannelse kvalificeres gennem øget efterspørgselsstyring. Og om at opkvalificeringen skal finde sted som en integreret del af medarbejdernes arbejdsliv, hvor arbejdspladsen skal danne udgangspunktet for den opkvalificering, der skal finde sted. Dette bygger på antagelsen om, at der er overensstemmelse mellem virksomhedens, medarbejdernes og samfundets uddannelsesbehov. Dog anerkender man markedsfejl og risikoen for underinvestering i særlige grupper, som skal imødekommes gennem en særlig indsats. Dette bygger endvidere på antagelsen om, at alle medarbejdergrupper har mulighed for at omsætte ny viden og nye kvalifikationer i arbejdet.

Endelig fordrer strategien, at *alle* skal deltage i livslang læring og opkvalificering, da dette er en forudsætning for, at de udvikler og vedligeholder deres ansættelsesbarhed og hermed har mulighed for at fastholde en position på arbejdsmarkedet. Det understreges, at det er den enkeltes ansvar at sikre, at hans eller hendes kvalifikationer har værdi på arbejdsmarkedet. Det fordres således, at den enkelte skal være proaktiv og investere i sine egne kvalifikationer med henblik på at kunne sikre sine fremtidige beskæftigelsesmuligheder. Dette bygger dels på præmissen om, at den enkelte har overblik over, hvilke kvalifikationer der vil blive efterspurgt i fremtiden, og på præmissen om, at man i sin nuværende situation har

mulighed for at udvikle kvalifikationer, der vil være efterspurgt på fremtidens arbejdsmarked.

Del 3: Ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring - et forskningsfelt

Formålet med denne del af afhandlingen er at præsentere bidrag fra den eksisterende forskning om ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring med særligt fokus på læring, der skal kvalificere til arbejdslivet. Feltet er stort og forgrenet, hvorfor en udvælgelse har været nødvendig. Gennemgangen er derfor ikke et udtømmende review, men derimod en tendenslæsning i nyere forskning inden for udvalgte grene af feltet med henblik på at vise og diskutere forskningens bidrag til at forstå, hvad der har indflydelse på ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring. Formålet med denne tendenslæsning er, ud over at give et indblik i forskningsfeltet, at skabe et billede af, hvilke typer af erkendelsesinteresser der har været styrende i feltet, og hvordan disse har bidraget til en særlig forståelse af de udfordringer, der knytter sig til kortuddannedes og ufaglærtes deltagelse i livslang læring og opkvalificering. Gennem en diskussion af bidragenes perspektiver, og deres muligheder og begrænsninger i forhold til at belyse afhandlingens problemstilling, argumenterer jeg afslutningsvist for, hvorfor det er nødvendigt at udvikle et begreb om læringsidentitet, der kan indfange, hvordan ufaglærte og kortuddannedes oplevede behov og muligheder for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter altid er indlejret i et konkret arbejdsliv.

Forskningen om ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring indeholder en lang række forskellige perspektiver og erkendelsesinteresser. Tematisk mener jeg, at feltet kan deles op på følgende måde:

Rekruttering og deltagelsesforskning. Forskning der søger at forklare, hvad der har betydning for deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter, primært formel uddannelse. Bidrag inden for dette tema bygger på en interesse for, hvem der deltager i hvilke typer af læringsaktiviteter, og hvem der ikke deltager og søger at identificere, hvad der har betydning i forhold til rekruttering og deltagelse i videre- og efteruddannelse. Inden for dette tema er der en efterhånden meget udbredt tradition for kvantitative analyser med henblik på at afdække, hvilke *faktorer der påvirker deltagelse*. Denne forskningsinteresse er i dag særligt eksponeret i store transnationale komparative analyser genereret på baggrund af internationale surveys som for eksempel IALS, ALL og Eurobarometer⁴ (se for eksempel Hefler 2010, Boeren et al 2010a og b, Desjardins et al 2006, Larson & Milana 2006). Inden for deltagelses- og rekrutteringsforskningen er der også en tradition for kvalitative analyser, der fokuserer på *målgruppens*

⁴ For en oversigt over transnationale surveys se Desjardins et al (2006:28f).

orientering mod deltagelse. Bidrag inden for denne tradition undersøger for eksempel, hvordan forskellige grupper oplever og giver udtryk for betydningen af at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter, hvordan orienteringen mod uddannelse påvirkes af referencegrupper eller kulturer, og hvordan orienteringer mod deltagelse kan ændre sig gennem livsløbet. Denne forskningsinteresse er domineret af kvalitative undersøgelser, blandt andet fænomenografisk inspireret forskning (se for eksempel Antikainen 2006, Larsson et al 1991, Stalker 1989), forskning der arbejder med en livshistorisk eller biografisk tilgang (se for eksempel Antikainen 2005b, 1998, Biesta et al 2011, Hodkinson et al 2006, Lynch 2008) og forskning, der arbejder med et sociokulturelt perspektiv (se for eksempel Sommer og Sørensen 1997, Larson 2004, Christensen et al 1998, Paldanius 2002).

Arbejdspladsen som læringsrum. Forskning der beskæftiger sig med, hvordan folk lærer som en del af deres arbejdsliv uden for formelle uddannelsessammenhænge, og som er særligt optagede af, hvordan arbejdet og arbejdspladsen giver særlige betingelser for læring. Forskningsinteressen er at undersøge, hvilke elementer i arbejdet der har betydning for, hvilke læringsmuligheder der tilbyder sig, og hvad der har betydning for, hvordan medarbejderne griber disse læringsmuligheder (se for eksempel Andersen et al 2005, Jørgensen & Warring 2002, 2004, Illeris et al 2004, Billett 2009, 2008, Hodkinson & Hodkinson 2004 og Lave & Wenger 1991).

Læring på tværs af kontekster. Forskning der interesserer sig for, hvordan viden overføres mellem og anvendeliggøres i forskellige læringskontekster. Under dette tema er der forskning, der har fokuseret på *Transfer og samspelet mellem skolelæring og praksislæring*, som er optaget af muligheden for at overføre viden fra formel uddannelse til praksis (se for eksempel Aarkrog 2010, Bottrup & Fibæk 2006, Bottrup et al 2008, Wahlgreen 2009). Og forskning der er optaget af, hvordan viden opnået gennem uformel og ikke-formel læring kan anvendeliggøres i det formelle uddannelsessystem gennem anerkendelse af realkompetencer. Andre bidrag, som er optaget af læring på tværs af kontekster, undersøger, hvordan viden og kvalifikationer opnået gennem *hverdagslivslæring og socialisering* anvendes i arbejdet som mere eller mindre skjulte kvalifikationer. For eksempel hvordan kønssocialisering bidrager til kvinders udvikling af omsorgskompetencer (Weber 1999), og hvordan læring i husarbejdet kvalificerer til lønarbejdet (Livingstone 2003).

Uddannelse af uddannelsesvante. Forskning der er optaget af, hvordan undervisning tilrettelægges og gennemføres, så den imødekommer de ufaglærte og kortuddannede voksnes forudsætninger for at deltage i undervisningen med henblik på at styrke deres muligheder for deltagelse og deres udbytte af undervisningen (se for eksempel Rasmussen 2008, Illeris 2007).

Som alle modeller eller grupperinger giver dette snit selvfølgelig et forsimplet billede af feltet. Dels er der projekter, der arbejder på tværs af temaerne, og dels er der projekter inden for de enkelte temaer, der arbejder med meget forskellige tilgange og metoder.

Jeg er i mit projekt optaget af at forstå, om og hvordan det ufaglærte arbejdsliv giver nogle særlige betingelser for at leve op til fordringen om at engagere sig i livslang læring og opkvalificering. Derfor har jeg valgt at koncentrere mig om bidrag, der ligger under temaerne deltagelses- og rekrutteringsforskning og arbejdspladsen som læringsrum. Hermed ikke sagt at bidragene inden for de øvrige temaer er irrelevante i forhold til min problemstilling. Tværtimod viser afhandlingens analyser, at både erfaringerne med overførsel af viden og færdigheder mellem forskellige kontekster og erfaringerne med at deltage i forskellige typer af uddannelsesaktiviteter spiller en central rolle i forhold til medarbejdernes oplevelser af muligheder og behov for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter knyttet til deres arbejdsliv. Formålet med at præsentere og diskutere forskningsbidrag inden for rekrutterings- og deltagelsesforskningen er, som tidligere påpeget, at få overblik over, hvilke erkendelsesinteresser der har været drivende inden for feltet, og hvilke forklaringsmodeller der har været dominerende i forhold til at forstå, hvad der har betydning for voksnes deltagelse i videre- og efteruddannelse. For at strukturere gennemgangen af bidragene inden for rekrutterings- og deltagelsesforskningen har jeg valgt at tage udgangspunkt i en opdeling af denne i fem traditioner, som blev præsenteret af Kjell Rubenson på 'The Fourth Nordic Conference on Adult Learning' i Trondheim i april 2011. Jeg har valgt at basere gennemgangen af de første tre traditioner på sekundærlitteratur og koncentrere mig om at udfolde forskningsprojekter, der ligger inden for de sidste to traditioner. Derfor vil der, efter en relativ kort præsentation af de første tre traditioner, komme et afsnit om deltagelsesmønstre, som præsenterer bidrag baseret på transnationale komparative studier, og efterfølgende et afsnit, der præsenterer en række kvalitative forskningsbidrag,

som er optaget af at forstå, hvad der har betydning for deltagelse eller ikke-deltagelse i forskellige typer læringsaktiviteter.

Da deltagelses- og rekrutteringsforskningen primært har koncentreret sig om, hvad der har betydning for voksnes deltagelse i formel uddannelse, inddrager jeg også forskning om arbejdspladsen som læringsrum, som fokuserer på, hvad der har betydning for medarbejdernes læringsmuligheder i relation til deres konkrete arbejde. Dette kunne kalde på en bredere diskussion af, hvordan man kan forstå selve de læreprocesser, der foregår i arbejdet, og relationen mellem medarbejdernes individuelle og kollektive læreprocesser og forståelser af organisatorisk læring (se for eksempel Bottrup 2001, Wahlgren et al 2002, Hodkinson & Hodkinson 2004). Disse perspektiver er selvfølgelig ikke uvæsentlige i forhold til at forstå det ufaglærte arbejdsliv som ramme for livslang læring. Men jeg har valgt at koncentrere mig om bidrag, der er eksplicit optaget af samspillet mellem medarbejdernes særlige livshistoriske forudsætninger og arbejdspladsen som læringsrum og forskning, der fokuserer på hvad der har betydning for små og mellemstore virksomheders brug af videre- og efteruddannelse.

Løbende samler jeg op på, hvordan de forskellige projekter bidrager til forståelsen af feltet, og diskuterer deres styrker og begrænsninger. I den afsluttende opsamling koncentrerer jeg mig om de overordnede tendenser i feltet, og hvorfor det er produktivt og nødvendigt, at deltagelses- og rekrutteringsforskning i fremtiden orienterer sig mere mod den forskning, der beskæftiger sig med arbejdet som læringsrum. Som afslutning opridser jeg fire udfordringer, som den hidtidige forskning lægger op til, og som det er centralt at tage højde for i undersøgelsen af det ufaglærte arbejdsliv som ramme for livslang læring.

3.1 Traditioner i deltagelses- og rekrutteringsforskningen

De sidste 50 års forskning om deltagelse i og rekruttering til voksenuddannelse kan groft inddeles i fem forskellige, delvist overlappende traditioner (Rubenson 2011). *Den første tradition* var optaget af at skabe viden om, hvem der deltog i hvilke typer uddannelse og det primære værk i denne tradition er Johnstone og Riveras bog *'Volunteers for learning'* fra 1965 (Rubenson 2011). Johnstone og Rivera undersøgte forskellige deltageres begrundelser for at deltage i uddannelsesaktiviteter og fandt i deres undersøgelse, at forventningen om at kunne bruge det lærte i praksis var den stærkeste begrundelse for deltagelse. Endvidere fandt de, at kortuddannede primært havde et instrumentelt forhold til uddannelse, som betød, at uddannelse blev betragtet som noget, der skulle kunne anvendes i relation til arbejdet: *"The average lower-class person does not perceive education in terms of personal growth or self-realization, and this may explain why the lower classes are much less ready to turn to adult education for recreational purposes than they are for purposes of vocational advancement"* (Johnstone & Rivera citeret af Rubenson 2011:13). Bidragene i denne tradition har primært været deskriptive og optaget af at sammenligne karakteristika ved deltagere og ikke-deltagere og førte i 1970'erne til udarbejdelse af nationale statistikker over deltagelse i voksenuddannelse. Bidragene inden for denne tradition er efterfølgende blevet kritiseret for manglende teoretisk tyngde (Rubenson 2011).

På baggrund af denne kritik opstod *den anden tradition* med ambitionen om at forstå, hvad det er, der motiverer deltagere til at deltage i forskellige typer af voksenuddannelse, og hvordan man kan begrebsliggøre og måle motivation (Rubenson 2011, se også Doray & Arrowsmith 1997). Ambitionen om at udvikle instrumenter til at måle deltagernes motivation og afdække, hvad der motiverer hvem (og opstille lister over motiver), var inspireret af Houles teori om motiver for deltagelse (Rubenson 2011). Houle fandt i sit studie tre typer motiver for deltagelse: mål-orientering, aktivitetsorientering og indlæringsorientering. De målorienterede deltagere brugte uddannelse som et middel til at nå noget andet, og de deltog med henblik på at indfri bestemte personlige mål. De aktivitetsorienterede deltog, fordi de kunne lide at deltage i denne type aktiviteter og så ofte uddannelse som et middel til at tilfredsstille et behov for social kontakt. Mens de indlæringsorienterede havde en generel interesse i at lære og søgte kundskab for kundskabens egen skyld (Rubenson 1975:99, se

også Houle 1961 refereret i Boeren et al 2010a). Denne tradition er videreført af Boshier, som, med inspiration fra Maslow, skelner mellem utilstrækkeligheds- (*deficiency*) og udviklings-motiver (*growth*) for deltagelse i voksenuddannelse. Med udgangspunkt i Maslows behovspyramide, forklarer Boshier, at folk, der deltager i voksenuddannelse ud fra et deficiency-motiv, ser arbejde og uddannelse som et middel til at tilfredsstille deres primære behov om tryghed, mens de, der deltager ud fra et udviklingsmotiv, har tilfredsstillet deres behov på de lavere niveauer og bruger uddannelse som redskab til selvrealisering. Den værdi, folk tillægger uddannelse, afhænger af om de deltager med henblik på selvudvikling og selvrealisering, hvor uddannelse får en værdi i sig selv, eller om de deltager med henblik på at tilfredsstille behov på lavere niveauer, og derfor har et instrumentelt forhold til uddannelse (Boshier 1971, refereret i Rubenson 1975).

Motivationsforskningen har været optaget af, hvad der styrer menneskelig handling, og med forankringen i den almene teori om behovstilfredsstillelse taget udgangspunkt i, at alle mennesker har visse grundlæggende behov, som må tilfredsstilles, eller roller, hvis opgaver skal indfries, og at mennesker er tiltrukket af aktiviteter, som leder til behovstilfredsstillelse. Hvorfor beslutningen om deltagelse i voksenuddannelse beror på, om det opfattes som noget, der kan bidrage til at tilfredsstille et eller flere af de behov (Rubenson 1975:90). Det er en generel konklusion i de studier, der tilhører denne tradition, at de kortest uddannede primært er styret af et deficiency-motiv og ikke tillægger uddannelse nogen selvstændig værdi. En konklusion vi også finder hos Hayes og Darkenwald (1990), som skelner mellem tre forskellige attituder over for uddannelse; nydelse ved uddannelse, vigtighed af uddannelse og iboende værdi af uddannelse, og som i deres undersøgelser viser, at individer på lavere socioøkonomisk niveau og med lavt uddannelsesniveau har en mindre positiv attitude over for voksenuddannelse og lavere deltagelsesgrad end andre (Hayes & Darkenwald 1990:159).

Efterfølgende er den anden tradition blevet kritiseret fra flere sider. Et af kritikpunkterne har været, at man primært har fokuseret på deltagere og deres motiver for deltagelse og antaget, at disse kunne generaliseres til også at gælde for ikke-deltagere (Rubenson & Xu 1997:79), hvorved manglende deltagelse er blevet gjort til et spørgsmål om manglende motivation. Et andet kritikpunkt er, at den psykologisk funderede motivationsforskning har været præget af metodologisk individualisme, og gjort spørgsmålet om deltagelse til et spørgsmål om individuel motivation og herved overset den bredere

samfundsmæssige kontekst (Rubenson 2011, Rubenson & Desjardins 2009, Hefler 2010). Og en tredje kritik er, at den ikke i tilstrækkelig grad er opmærksom på, hvordan individets udvikling gennem de forskellige livscykler påvirker deres forhold til voksenuddannelse (Rubenson 2011, Hefler 2011). Dette betyder, at bidragene ikke har været opmærksomme på hvordan deltagelse kan forstås som led i socialt prædefinerede *trajectories*, hvordan specifikke omstændigheder i deltagernes liv spiller ind på motivationen for deltagelse, både omstændigheder, der knytter sig til arbejdet og tidligere arbejds erfaringer og omstændigheder der knytter sig til den enkeltes udvikling for eksempel aldring (Hefler 2010:84f, lignende kritik, om end mindre eksplícit, findes i Learning Lives-projektet blandt andet hos Lynch 2008 og Hodkinson et al 2006 og hos Antikainen 2006, 1998). Studierne manglede således blik for de sociale dynamikker, der ligger til grund for, at forskellige deltagere har forskellige motiver (Hefler 2010:85).

Den tredje tradition inden for rekrutterings- og deltagelsesforskningen er udsprunget af ovennævnte kritik og bygger på en ambition om at udvikle mere heuristiske modeller til at forstå deltagelse og barrierer. Den generelle forskningsinteresse har været at forstå, hvorfor nogen deltager, mens andre ikke gør (Rubenson & Salling Olesen 2007). Til denne tradition hører Cross' *Chain of response-model* og Rubensons *Expectancy-valence-model*, som begge har spillet en central rolle i den efterfølgende forskning om rekruttering og deltagelse i voksenuddannelse (Boeren et al 2010, Hefler 2010). Begge modeller anlægges, med udgangspunkt i Lewins felt-teori, et interaktionistisk perspektiv på deltagelse og forklarer deltagelse som et resultat af en interaktion mellem individet og omgivelserne, hvor forskellige kæfter vil påvirke beslutningen om deltagelse (Rubenson 2011). Målet for teorierne er at opstille modeller for hvilke kræfter, der vil påvirke beslutningen om deltagelse.

Expectancy-valence-modellen er udviklet med rødder i kognitiv-psykologi og den forklarer graden af motivation og dens 'kraft' i forhold til handling ud fra relationen mellem *expectancy* og *valens* (Hefler 2010). En persons beslutning om handling er afhængig af den værdi, han eller hun tillægger et bestemt resultat (valence), og om de forventer, at en given handling fører til dette resultat (expectancy) (Rubenson 1979). Beslutning om deltagelse i uddannelse er således dels afhængigt af, om uddannelsen har nogen værdi for den enkelte, dels om de forventer at kunne gennemføre den. Udgangspunktet for modellen er, at både expectancy og valens er situeret

Individets indstilling til voksuddannelse, fortolkning af forhindringerne for deltagelse og formuleringen af motiver for deltagelse er betinget af *det psykologiske felt*, der er konstitueret af *individet*, med særlige erfaringer og egenskaber og den *aktuelle situation* individet befinder sig i. ”*Da det psykologiska fältet är en produkt av individen och den miljö han befinner sig i krävs, för att förstå deltagandet i vuxenutbildning, kunskap dels om individen (hans tidigare erfarenheter, förväntningar, attityder och förmåga) dels den aktuella situationen*” (Rubenson 1975:17).

På samme måde fremstiller Cross med sin Change of response-model deltagelse i voksenuddannelse som et resultat af samspillet mellem individet og dennes konkrete situation. Modellen illustrerer den cykliske beslutningsproces, individet gennemgår i forhold til deltagelse), og viser de psykiske og miljømæssige variable, der har betydning for individets beslutning om at deltage i uddannelse. Modellen tager udgangspunkt i individets selvopfattelse og forventning om at kunne få succes i uddannelsesaktiviteten, som er bestemmende for den enkeltes attitude over for uddannelse. Det næste skridt udgøres af, hvad personen forventer at kunne få ud af at deltage i en given uddannelse (mål), og hvilken værdi dette tillægges. Begge dele er betinget af individets livssituation og vil derfor forandre sig gennem livsløbet. Det tredje skridt omhandler de muligheder og barrierer for deltagelse i uddannelse, den enkelte møder, og dette er betinget af, om man har de nødvendige informationer (Cross 1981, refereret i Boeren et al 2010a). På baggrund af sine undersøgelser afdækker Cross tre forskellige typer barrierer for deltagelse i voksenuddannelse: *situationelle barrierer*, barrierer der relaterer sig direkte til den aktuelle livssituation, for eksempel økonomiske og tidsmæssige barrierer. *Institutionelle barrierer*, barrierer der relaterer sig til organiseringen af uddannelse, for eksempel mangel på relevante og/eller interessante kurser. Og *dispositionelle barrierer*, barrierer der relaterer sig til den enkeltes holdninger til og opfattelser af sig selv som deltager i uddannelse.

En lignende model for, hvad der påvirker individers deltagelse i uddannelse, findes hos Darkenwald og Merriam (1982). De har udviklet en psykosocial interaktionsmodel, der lægger vægt på det sociale miljø og individets socioøkonomiske status. Deres undersøgelse viser, at opvækstvilkårene er centrale for den enkeltes uddannelseskariere og socioøkonomiske position som voksen, fordi opvækstvilkårene, som kommer til udtryk i form af individuelle baggrundsfaktorer, har betydning for det pres, den enkelte

oplever, for at deltage i uddannelse. Darkenwald og Merriam opererer på linje med Cross med situationelle og institutionelle barrierer for deltagelse, men i stedet for dispositionelle barrierer foretrækker de psykosociale barrierer for at understrege, at de forskellige referencegrupper i den enkeltes liv har stor betydning for deres holdning til uddannelse (Darkenwald & Merriam 1982).

Cross' skelnen mellem situationelle, institutionelle og dispositionelle barrierer for deltagelse har efterfølgende domineret forskningen om deltagelse og rekruttering (Rubenson & Salling Olesen 2007). Blandt andet er Cross' skelnen mellem forskellige typer af barrierer lagt til grund for undersøgelsesdesignet i internationale surveys om, hvad der har betydning for deltagelse i forskellige typer af uddannelsesaktiviteter, ligesom de er anvendt i kvalitative undersøgelser af deltagelse i videre- og efteruddannelse (se for eksempel Larson & Milana 2006, samt Holsbo & Nielsen 2006).

Fælles for modellerne inden for tredje tradition er, at de betoner det sociale aspekt og forklarer deltagelse som et resultat af en interaktion mellem den enkelte person og dennes omgivelser. Samtidig indlejres beslutningen om deltagelse i et konkret individs livsforløb. Dette ekspliciteres ved, at Rubenson og Cross betoner selvforståelsen og forudgående erfaringer som afgørende for, hvordan individet ser på uddannelse og fortolker sin nuværende situation. Bidragene inden for den tredje tradition betoner således, at beslutningen om deltagelse eller ikke-deltagelse er en kompleks proces, som ikke kan forklares alene med reference til individet. Tværtimod understreger de, at motivation er et relationelt fænomen, der dannes i relationen mellem det specifikke individ og dets konkrete situation.

Efterfølgende er modellerne imidlertid blevet kritiseret fra flere sider. En af de begrænsninger, der ligger i modellerne, er, at de ikke formår direkte at adressere hvordan *"the main constructs in the model are related to, and interact with, the broader structural and cultural context"* (Rubenson & Salling Olesen 2007:12). En anden begrænsning er, at modellerne ikke i tilstrækkelig grad indfanger betydningen af deltagelse i læring i individets livshistorie, og for det tredje er individuelt subjektivt engagement i eller imod deltagelse blevet simplificeret ved for eksempel at definere ikke-deltagelse som modstand. Dette betyder, at modellerne opstiller en for simpel mekanisk relation mellem de faktorer, der har betydning valget om deltagelse. Det antages, at beslutningen om deltagelse bygger på bevidste overvejelse og agency. Hermed overses det, at beslutningen, individets overvejelser og den aktuelle praksis altid er indlejret i

et kompleks af individuelle livshistoriske erfaringer, en kulturel ramme for fortolkning og bevidste såvel som ubevidste livsudkast (Rubenson & Salling Olesen 2007). Det individualistiske fokus i forklaringen af deltagelse og ikke-deltagelse i voksenuddannelse betyder, at strukturelle faktorer træder i baggrunden og risikerer at forsvinde: *"Structural factors or public policy decisions are not directly addressed but are at best treated as a vague background when explaining whether or not an individual will participate. An understanding of how these factors might constitute barriers is commonly ignored"* (Rubenson & Xu 1997:80). En tilsvarende kritik findes hos Desjardins et al (2006) og hos Boeren et al: *"The cognitive psychological approaches as used in a lot of these models starts from the individual perceptions of adults as the most important determinants of participation, structural components are pushed into the background"* (Boeren et al 2010a:56). Boeren et al problematiserer endvidere, at de samfundsmæssige faktorer, som inddrages i modellerne, alene er faktorer, der knytter sig til den enkeltes livssituation, og at modellerne ikke har blik for de faktorer, der har betydning for uddannelsesinstitutionernes udbud af uddannelse.

Den fjerde tradition er opstået med udgangspunkt i kritikken af den primært individualistiske tilgang til at forstå, hvad der har betydning for deltagelse. Forskningen inden for den fjerde tradition er optaget af deltagelsesgrader og deltagelsesmønstre i voksen- og efteruddannelse, og hvad der kan forklare forskellene i disse. Denne forskningsinteresse er som sagt ikke ny, men optog også forskningen inden for de andre traditioner. Men med udviklingen af transnationale surveys er mængden af datamateriale øget, og det er blevet muligt at lave komparative studier på tværs af de deltagende lande. Dette har øget opmærksomheden på, hvordan strukturelle forhold, som for eksempel forskellige velfærdsstatsregimer med forskellige uddannelses- og arbejdsmarkedspolitikker, har betydning for deltagelsesgrader og deltagelsesmønstre⁵. En af de centrale pointer fra bidragene inden for denne tradition er, at deltagelse i videre- og efteruddannelse ikke kan forstås alene på baggrund af den enkelte potentielle deltagers motivation for deltagelse, men at de førte politikker gør en forskel (Boeren et al 2010a, Desjardins et al 2006).

⁵ Det skal bemærkes, at der er metodiske udfordringer forbundet med at bruge data fra de internationale surveys. Dels er opgørelseskriterierne ændret over tid. Dels er der forskelle mellem landenes uddannelsessystemer og i opbygningen af videre- og efteruddannelsestilbuddene, som giver nogle udfordringer for sammenligninger på tværs. Jeg vil ikke gå ind i diskussionerne af de metodologiske udfordringer, men blot henvise eventuelt interesserede til Desjardins et al (2006) eller Hefler (2010).

Jeg har valgt at gøre mere ud af bidrag inden for denne tradition i afsnittet 'Deltagelsesmønstre'.

Den femte tradition inden for rekruttering og deltagelsesforskningen har fokus på, hvordan folk i målgruppen for voksen- og efteruddannelsesindsatsen tillægger uddannelse mening eller værdi med udgangspunkt i deres konkrete situation eller på baggrund af deres specifikke livshistoriske erfaringer. Inden for denne tradition fokuseres der på konstitueringen af bevidsthed som noget, der produceres i og er en forudsætning for social praksis i hverdagslivet. Traditionen bygger således på en forståelse af bevidstheden som situeret og kropsliggjort erfaring strukturelt betinget af den samfundsmæssige historie (Rubenson 2011:8). Til denne tradition henregner Rubenson dels livshistorieprojektet fra RUC med dets forsøg på at forstå subjektivitet som samfundsmæssigt, og dels den retning inden for deltagelsesforskningen, der fokuserer på den subjektive rationalitet bag valget om deltagelse eller ikke at deltage i voksenuddannelse, som findes blandt andet hos Larsson et al (1991) og Paldanius (2007). Jeg har valgt at gøre mere ud af bidrag inden for denne tradition i afsnittet 'Deltagelse set fra målgruppens perspektiv'.

Med ambitionen om at undersøge, hvordan arbejdslivserfaringerne har betydning for ufaglærtes udvikling af en læringsidentitet vil mit projekt ifølge denne opdeling kunne placeres i den femte tradition.

3.2 Deltagelsesmønstre

I dette afsnit vil jeg gøre lidt mere ud af bidrag, som ifølge Rubensons kategorisering hører til, inden for rekrutterings- og deltagelsesforskningens fjerde tradition. Dels vil jeg kort redegøre for nogle af de empiriske resultater i de internationale surveys, og efterfølgende vil jeg redegøre for og diskutere de teoretiske begreber og modeller, bidragene tager i anvendelse, for at forklare forskelle i deltagelsesmønstre og deltagelsesgrader.

Forskningen inden for denne tradition er optaget af at afdække udbredelsen og omfanget af livslang læring herunder brugen af voksenuddannelse, og at forklare, hvad der har betydning for deltagelse i videre- og efteruddannelse. Bidragene har i særlig grad været optaget af at forstå og forklare de transnationale variationer i deltagelsesmønstre og deltagelsesgrader. Som et af de nyeste skud på stammen inden for denne tradition finder vi det europæiske

forskningsprojekt Lifelong Learning 2010 (LLL2010), der med udgangspunkt i det europæiske arbejdsmarkedssurveys ad hoc-modul fra 2003 (LFS) om livslang læring og den europæiske voksenuddannelsessurvey (2005-2007) undersøger, hvilke faktorer der har betydning for deltagelse i voksenuddannelse (Boeren et al 2010a, 2010b, Hefler 2010, Hefler et al 2011). Herudover har en række forskere været optaget af transnationale mønstre i deltagelsesgraderne, som kan aflæses i surveys udarbejdet i både EU- og OECD-regi (Desjardins et al 2006, se også Larson & Milana 2006 Rubenson 2006, Desjardins & Rubenson 2009).

Transnationale deltagelsesmønstrene

På baggrund af en gennemgang af datamaterialet udarbejdet af OECD i IALS (1994, 1996 og 1998), ALL (2003) og EU i LFS (2003) konkluderer Desjardins et al (2006), at deltagelse i voksenuddannelse er almindeligt, men ikke universelt. Gennemgangen af datamaterialet viser, at der er en ulige fordeling af videre- og efteruddannelse med nogle klare tendenser. Dels er fordelingen kendetegnet ved en klar Matthæuseffekt, hvor de, der i forvejen har mest uddannelse, også har størst sandsynlighed for at deltage i videre- og efteruddannelse, hvor store virksomheder bruger uddannelse mere end små og mellemstore virksomheder, offentlige mere end private, og at der er en sammenhæng mellem deltagelse og alder, således at ældre har mindst sandsynlighed for at deltage. Disse mønstre går på tværs af landende i undersøgelserne, men mellem landende er der store forskelle i deltagelsesgraderne og på, hvor stærke tendenserne er. På baggrund af disse tendenser konkluderer Desjardins et al at mulighederne for deltagelse i voksen og efteruddannelse er betinget af *the long arm of the family, the long arm of the job* og *the long arm of the welfare state regime* (Desjardins et al 2006, se også Boeren et al 2010a, Milana & Larson 2006, Rubensen 2006)

Familiens lange arm

Familiens lange arm refererer til det fænomen, at der er sammenhæng mellem opvækstforhold og livschancer, og at dette påvirker chancerne for at deltage i videre- og efteruddannelse. I de transnationale surveys om brugen af voksenuddannelse er der ikke data på familiebaggrund. Men Rubensons afhandling om svenske mænds brug af videre- og efteruddannelse viste, hvordan opvækstforhold har betydning for sandsynligheden for deltagelse

(Rubenson 1975), og forskningen om social arv i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet peger indirekte på, at familiens lange arm har betydning for deltagelse i voksenuddannelse.

At der i Danmark er en sammenhæng mellem opvækstvilkår og uddannelsesniveau er dokumenteret i undersøgelser af betydningen af social arv. Her har netop spørgsmålet om, hvordan den socioøkonomiske baggrund har betydning for, hvordan den enkelte klarer sig i både uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet været centralt: *"At det ikke er et tilfældigt udvalg af befolkningen, der må nøjes med de korte uddannelser, og dermed i vort uddannelsesorganiserede samfund får de færreste valgmuligheder i voksenlivet, er kernen i den sociale arvs problematik"* (Hansen 1999:3). De danske undersøgelser om social arv har i særdeleshed været optaget af, i hvilken grad udbygningen af en universalistisk velfærdsstat har betydning for den sociale mobilitet og hermed for den enkeltes mulighed for at bryde med sin sociale arv. Forskning på området viser, at den sociale arv også i Danmark spiller en central rolle i forhold til folks livschancer, i og med at der kan påvises en tydelig sammenhæng mellem forældres og børns uddannelses-, beskæftigelses-, indkomst- og helbredsmæssige forhold (Jæger 2008). Undersøgelserne viser således, at der er en statistisk sammenhæng mellem en persons socioøkonomiske baggrund og dennes uddannelsesniveau, indkomstniveau og beskæftigelsesgrad (Hansen 1999, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2011a). Det skal understreges, at den sociale arv ikke er deterministisk, men at der forekommer både opadgående og nedadgående social mobilitet, både indkomstmobilitet og uddannelses-mobilitet. Men sandsynligheden for at opnå et højt uddannelsesniveau er stigende i takt med forældrenes uddannelsesniveau, ligesom sandsynligheden for at ende i gruppen med de højeste indkomster er stigende i takt med forældrenes indkomst (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2011a). Ifølge undersøgelsen slår den sociale arv igennem allerede i de faglige resultater i folkeskolen, hvor der er en klar sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesbaggrund og elevernes faglige resultater, men også når man sammenligner unge med de samme faglige præstationer i folkeskolen, er der en klar sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesbaggrund og sandsynligheden for at den unge påbegynder og gennemfører uddannelse ud over grundskoleniveauet (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2011a:90f, se også Hansen 1999, 1995). Sammenlignet med andre lande er omfanget af den sociale arv i Danmark lavt, og betydningen af den sociale arv har været faldende i takt med

velfærdsstatens udbygning siden 1960'erne, men tendensen er aftagende (Jæger 2008). Hvis man ser på udviklingen i den sociale mobilitet som indkomstmobilitet tegner der sig ligefrem et billede af, at både den opadgående og den nedadgående sociale mobilitet er reduceret i perioden 2000-2009. Dette betyder, at den sociale arv i perioden er styrket, så der er stigende risiko for, at børn af forældre i den laveste indkomstgruppe får en forholdsvis lav indkomst (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2011a).

I dansk forskningssammenhæng er der endnu ingen, der har sat direkte fokus på relationen mellem folks opvækstvilkår og brugen af videre- og efteruddannelse. Men da familiens lange arm har signifikant betydning i forhold til uddannelsesniveau, indkomstniveau og arbejdsmarkedstilknnytning, der alle har en signifikant betydning for sandsynligheden for deltagelse i formel videre- og efteruddannelse, slår familiens lange arm indirekte igennem i forhold til deltagelse i voksen- og efteruddannelse.

Arbejdets lange arm

Arbejdets lange arm kommer til udtryk ved, at beskæftigelse og karakteren af arbejdet har betydning for den enkeltes sandsynlighed for at deltage i videre- og efteruddannelse. De transnationale surveys viser, at chancerne for at deltage i voksenuddannelse er betinget af, om man er i eller uden for beskæftigelse, hvilken branche man er beskæftiget i, arbejdspladsens størrelse, og hvor i arbejdspladsens hierarki man befinder sig. Der er en klar tendens til, at sandsynligheden for at deltage i videre- og efteruddannelse er større for beskæftigede end ledige, og denne tendens forstærkes af, at andelen af den arbejdsgiverbetalte uddannelse er stigende (Desjardins et al 2006).

Jobbets betydning for sandsynligheden for deltagelse i videre- og efteruddannelse kommer til udtryk ved, at omfanget af arbejdsrelateret videre- og efteruddannelse varierer med det kvalifikationsniveau, jobbet kræver. Der er et klart mønster, hvor ansatte i lavt kvalificerede blue collar-jobs deltager mindst i videre- og efteruddannelse, mens ansatte i højt kvalificerede white collar-jobs deltager mest. Det er imidlertid ikke en entydig sammenhæng mellem kvalifikationsniveauet og deltagelsen; branche og jobtype spiller også ind. Dette kommer til udtryk ved, at ansatte i lavt kvalificerede white collar-jobs deltager mere end ansatte i højt kvalificerede blue collar-jobs (Desjardins et al 2006:72). Endvidere har det betydning, hvor stor en arbejdsplads man er ansat på. Ansatte på større arbejdspladser har større sandsynlighed for deltagelse end medarbejdere på små og mellemstore virksomheder (Desjardins

et al 2006:83). Arbejdet er ikke kun betydningsfuldt i forhold til deltagelse i formel uddannelse, men også i forhold til muligheden for at lære på selve arbejdspladsen: *“Opportunities to learn new things on the job appear to vary with the characteristics and position of the job, which exacerbates inequalities in adult learning”* (Desjardins et al 2006:78). Mulighederne for at lære nye ting som en del af de daglige aktiviteter varierer således med jobbets karakter og medarbejderens position. Generelt er der en sammenhæng mellem formel uddannelse og ikke-formel læring, således at dem, der har mest formel læring, også i deres arbejdsliv deltager i sammenhænge, hvor ikke-formel læring finder sted (Desjardins et al 2006:54-55).

Disse tendenser gør sig også gældende i den danske videre- og efteruddannelsesindsats. Som led i forarbejdet til VEU-trepart (2004-2006) afdækkede man, hvem der deltog i offentligt finansieret voksen- og efteruddannelse. De mønstre, der viste sig, var, at ufaglærte og selvstændige deltager mindre end andre faggrupper, og at der er en generel tendens til, at jo højere uddannelsesniveau, jo mere deltager man i både intern og ekstern VEU (Trepartsudvalget 2006b:292). Herudover viser opgørelserne, at kvinder er overrepræsenteret blandt deltagerne, og at beskæftigede deltager mere end ledige (Trepartsudvalget 2006b:300). I forhold til virksomhedsstørrelsen er der en sammenhæng, som indebærer, at jo større virksomhed, jo større er chancerne for, at medarbejderne deltager i forskellige typer af voksen- og efteruddannelse (Trepartsudvalget 2006b:304). Endelig er chancerne for at deltage større for offentligt end for privat ansatte (Trepartsudvalget 2006b:316).

Velfærdsstatens lange arm

Med de transnationale surveys er der kommet en ny mulighed for at sammenligne deltagelsesmønstre på tværs af lande. Velfærdsstatens lange arm manifesterer sig ved, at der er forskelle i deltagelsesmønstre og deltagelsesgrader mellem de forskellige lande i undersøgelsen, og at der tegner sig et billede af, at lande med samme velfærdsstatsmodeller er relativt ens, når det kommer til brugen af voksen- og efteruddannelse. Når det gælder de overordnede deltagelsesgrader kan landene i de transnationale surveys deles op i fire brede grupper. En gruppe, der har en deltagelsesgrad omkring eller over 50 % bestående af de skandinaviske lande: Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige. En anden gruppe, der har en deltagelsesgrad mellem 35 og 50 %, som omfatter de angelsaksiske samt en række mindre nordeuropæiske

lande: Australien, Canada, England (UK), New Zealand, USA, Luxembourg, Holland og Schweiz. En tredje gruppe med deltagelsesgrad mellem 20 og 35 %, som omfatter en række central-, øst- og sydeuropæiske lande: Belgien (Flandern), Tyskland, Østrig, Tjekkiet, Slovenien, Frankrig, Italien og Spanien, samt en fjerde gruppe med deltagelse under 20 % bestående af nogle øst- og sydeuropæiske lande: Grækenland, Portugal, Ungarn og Polen (Desjardins et al 2006). Rubenson og Desjardins påpeger, at det ikke er overraskende, at der er stor forskel på deltagelsesgraderne mellem lande, der er på forskellige stadier af moderniseringsprocessen, men at den store variation mellem højtudviklede nordeuropæiske, nordamerikanske og andre angelsaksiske lande *"suggests major differences in learning cultures, learning opportunities at work, adult education structures, and public policies"* (Desjardins & Rubenson 2009b:193).

Ud over forskelle i deltagelsesgrader mellem de forskellige lande er der også forskel på, hvor stærkt familiens lange arm og arbejdets lange arm slår igennem i forhold til deltagelse som ulighed i deltagelsesgrader mellem forskellige grupper af voksne: *"Patterns of inequality are very similar within countries, but the degree of inequality among countries differs substantially. This suggest that specific policy initiatives related to the distribution of adult learning, as well as the socio-political and socio-cultural context more broadly, matter. Countries with policy targeted toward fair distribution of access to adult learning opportunities among various groups also tend to exhibit greater equality in chances to participate"* (Desjardins et al 2006:110-11). Uligheden i deltagelse mellem forskellige grupper er væsentligt lavere i de skandinaviske lande end i især de Angelsaksiske. Dette tyder, ifølge Desjardins og Rubenson (2009b) på, at ulighed i deltagelse i voksenuddannelse afspejler den generelle strukturelle ulighed i samfundet som for eksempel indkomstulighed og ulighed i uddannelse generelt. Med reference til Esping-Andersens (1990) skelnen mellem liberale, konservative/korporative og socialdemokratiske velfærdsstatsregimer konkluderer de, at deltagelsesmønstrene afspejler landenes velfærdsregimer (Desjardins & Rubenson 2009b:193-194, se også Rubenson 2004, 2006)⁶. Det, der adskiller

⁶ Som led i LLL2010 har flere af de deltagende forskere diskuteret hensigtsmæssigheden af Esping-Andersens opdeling i forskellige velfærdsstatsregimer i forhold til at forstå variationerne mellem landene i undersøgelsen. Jeg vil ikke her gå ind i diskussionen, blot henvise til Ure og Saar (2008), Riddell et al (2007) samt Hefler et al (2011). De sætter ikke spørgsmålstegn ved Rubenson og Desjardins pointe om, at velfærdsstatsmodellen har central betydning i forhold til deltagelse, men diskuterer netop, hvilke velfærdsstatsdefinitioner eller typologier der kan nuancere forståelsen af denne sammenhæng.

de forskellige velfærdsregimer, er blandt andet synet på statens rolle og på ansvarsfordelingen mellem stat og civilsamfund. I de skandinaviske lande, der har et socialdemokratisk velfærdsstatsregime, forventes det, at staten spiller en aktiv rolle i forhold til omfordelingen af de samfundsmæssige ressourcer. Velfærdsstatsmodellen bygger på et universalistisk lighedsprincip om, at alle skal have lige adgang til uddannelse, og der er lavet målrettede indsatser mod at styrke videre- og efteruddannelsesbetingelserne for de kortest uddannede på arbejdsmarkedet. Herudover er der både i Danmark og Sverige tradition for en aktiv arbejdsmarkedspolitik, hvor uddannelse indgår som centralt beskæftigelsespolitisk redskab. At de nordiske lande har relativt højere deltagelsesgrader blandt de grupper, der er svære at nå, end de øvrige lande i undersøgelsen, kan ifølge Desjardins et al forklares med, at de fører en politik, der retter sig særligt mod disse grupper (Desjardins et al 2006:68).

Deltagelse som bounded agency

Rubenson og Desjardins analyse peger på en signifikant sammenhæng mellem velfærdsstatsmodel, deltagelsesgrader og deltagelsesmønstre i voksen- og efteruddannelsesindsatsen. På baggrund af denne sammenhæng konkluderer de, at 'policy matters', når det gælder deltagelse i videre- og efteruddannelse, og at deltagelse derfor ikke kan forklares alene på baggrund af den enkelte (potentielle) deltagers motivation, da en sådan forklaring overser de ydre strukturelle faktorer, som påvirker mulighederne for deltagelse: *"The empirical findings bring into question the usefulness of trying to understand barriers by focusing solely on how the individual interprets the world, which most theories on barriers and participation tend to do. Instead, the findings suggest that we also have to consider broader structural conditions and targeted policy measures, and analyze the interaction between these and the individual's conceptual apparatus"* (Desjardins & Rubenson 2009b:194-195). I stedet, argumenterer de, er det nødvendigt at anlægge et perspektiv på deltagelse som *bounded agency*, hvor individets muligheder for deltagelse er situeret i og hermed muliggjort og begrænset af særlige institutionelle rammer: *"A theoretical perspective based on bounded agency is put forth to take account of the interaction between structurally and individually based barriers to participation. The Bounded Agency Model is premised on the assumption that the nature of welfare state regimes can affect a person's capability to participate. In particular, the state can foster broad structural conditions relevant to participation and construct targeted policy measures that are aimed at overcoming both structurally and individually based barriers"* (Desjardins & Rubenson 2009b:187-88). I en senere artikel skriver Rubenson om denne

tilgang til at forstå deltagelse: *"The Bounded Agency model is premised on the assumption that individuals do have a degree of agency with regards to their learning behaviours, but that this is always bounded by structures and contexts and by the features of the self that constrain choices"* (Rubenson 2011:7). De definerer hermed deltagelse som et komplekst resultat, der er betinget af agency, strukturer og kontekst og 'the features of the self'.

Med reference til expectancy-valens-modellen skriver Desjardins et al, at det, der konstituerer agency i forhold til læringsadfærden, er den enkeltes *parathed* til at deltage i videre- og efteruddannelse, som afhænger af den værdi, den forventede læring tillægges i den konkrete livssituation. Men det understreges, at den enkeltes parathed ikke i sig selv er garant for deltagelse (Desjardins et al 2006:94). De ender med at konkludere, at *"workers who are already better positioned in the labour market have more opportunities and incentives to acquire and develop competencies. Further, the way the labour market is structured, and more generally the structure of occupations and production in a particular country, is likely to bear a strong influence on the distribution of work-related adult learning"* (Desjardins et al 2006:82).

For at blive klogere på, hvorfor der er forskel på deltagelsesgrader mellem forskellige grupper, konkluderer Desjardins et al, at der er behov for yderligere forskning, der kan kaste lys over den enkeltes læringsbehov og relationen mellem ikke-formel og uformel læring og deltagelse i voksenuddannelse (Desjardins et al 2006:106 med reference til Rubenson 2001).

Deltagelse som match mellem udbud og efterspørgsel

Som led LLL2010 opstiller Boeren et al en model, der skal være med til at forklare deltagerlandendes forskellige deltagelsesgrader og deltagelsesmønstre. De argumenterer for, at deltagelse må forstås som et spørgsmål om match mellem efterspørgsel på og udbud af uddannelse: *"In order to participate in an educational activity, a successful match must occur between different levels in the educational market"* (Boeren et al 2010a:47). Og de problematiserer, at den tidligere rekrutteringsforskning ikke har sat fokus på udbuddets betydning for deltagelsesgraden og deltagelsesmønstrene (Boeren et al 2010a, se også Larsson 2011). Undersøgelsen tager således udgangspunkt i, at forbruget af uddannelse, det vil sige deltagelse, må iagttages som betinget af det konkrete uddannelsesmarked, hvor efterspørgslen og udbuddet er betinget af et komplekst samspil mellem faktorer på forskellige niveauer: Individerne, der

som følge af deres behov efterspørger uddannelse; Uddannelsesinstitutionerne, som tilbyder forskellige programmer; og Det statslige niveau, der gennem reguleringen af rammerne for uddannelse kan regulere både efterspørgsel og udbud (Boeren et al 2010a:47). For at forstå, hvad der påvirker deltagelse, er det derfor nødvendigt at undersøge hvilke faktorer på de enkelte niveauer der påvirker deltagelsen i voksen- og efteruddannelse (Boeren et al 2010a).

Med det individuelle niveau betegner Boeren et al *"the position of the individual experiencing a (possible) need for education which can be transformed into a (potential) demand for education"* (Boeren et al 2010a:50). For at forstå, hvad der har betydning på dette niveau, trækker de på chain of response-modellen og expectancy-valence-modellen og skriver, at det er afgørende for individets efterspørgsel på uddannelse, at det formulerer en intention om at deltage i en uddannelsesaktivitet. Og at denne intention er et resultat af en voksende bevidsthed om et konkret uddannelsesbehov og samtidig er influeret af subjektive attituder og normer: *"The intention formulation is the result of a process of growing consciousness of an educational need which is influenced by attitudes and subjective norms. The intention implementation is the conversion into a demand resulting in participation, which is influenced by factors and condition in the 'learning and societal environment'"* (Boeren et al 2010b:4). I en anden artikel skriver de: *"The decision-making process itself originates from a need for change or improvement experienced by the individual in one or more areas of his life which can be transformed into a specific educational need. After formulating an educational need, the individual must shape an intention to participate in order to demand education"* (Boeren et. al 2010a:54). Efterspørgslen på uddannelse skal således ses som baseret på oplevelsen af et behov for forandring eller forbedring, som efterfølgende skal omsættes i en efterspørgsel på uddannelse.

Valget mellem deltagelse eller ikke-deltagelse forklarer de med henvisning til human kapital-teori og rational choice-teori; Mennesker investerer i uddannelse med henblik på at øge sin produktivitet og sine færdigheder og handler med henblik på at maksimere velfærd og minimere omkostninger, hvorfor *"[t]he decision to participate, therefore, can be seen as being based on a cost-benefit analysis"* (Boeren et al 2010a:48). Videre argumenterer de, at balancen mellem omkostninger og gevinster vil være specifik for den enkelte, og for nogle socioøkonomiske grupper vil omkostningerne ved uddannelse være så store, at de ikke opvejes ved evt. gevinster ved uddannelse (Boeren et al 2010a:48). Herudover trækker de på et begreb om attituder hentet fra Keller,

hvor folks attituder over for uddannelse er bestemt af deres oplevelse af uddannelsens værdi. En positiv attitude over for læring: anerkendelse af relevansen af læringsaktiviteten for ens liv, tillid til egne evner og tilfredshed, er afgørende for succesfuld deltagelse i uddannelsesaktiviteter (Boeren et al 2010a). Så ud over de rent økonomiske begrundelser for deltagelse kan motivationen også komme fra interesse i læringsaktiviteten og den personlige værdi, der er knyttet til denne.

Det andet niveau, der har betydning for deltagelsen i voksenuddannelse, er det institutionelle niveau. For at efterspørgslen omsættes til deltagelse, er det nemlig vigtigt, at efterspørgsel kan imødekommes med relevante uddannelses tilbud, der matcher deltagernes behov og forudsætninger. Boeren et al skriver med reference til Nicaise (2003): *“People sometimes wrongly assume that the offer is quasi-precisely tailored to meet the needs of all these individuals, but this does not appear to be entirely correct [...] Programme formats and conditions for admission to learning activities often focus on the middle class. Adults must pay enrolment fees, comply with certain enrolment conditions, and have control over certain social and cultural capital in order to function within the educational activity successfully”* (Boeren et al 2010a:50). I afdækningen af, hvad der påvirker det institutionelle niveau, trækker de på forskning, som har fokuseret på, hvordan man didaktisk kan styrke deltagernes udbytte af undervisningssituationen og skabe læringsmiljøer, der tilgodeser deltagere, der ikke er uddannelsesvante. De konkluderer, at det - for at forstå deltagelsesmønstrene i videre- og efteruddannelsesindsatsen - er afgørende at være opmærksom på, i hvilket omfang uddannelsesinstitutionerne har redskaber og gør brug af metoder, som kan imødekomme særlige behov og forudsætninger hos forskellige målgrupper. Og hvorvidt de kan imødekomme de barrierer, som særligt kortuddannede har, for at deltage i formaliserede uddannelsesforløb. Som eksempler nævner de anerkendelse af tidligere læring og vejledning af udsatte grupper. Fleksibel adgang, alternative studieformer, økonomisk tilskud og støtteforanstaltninger som børnepasning og transport (Boeren et al 2010a).

Ud over det individuelle og det institutionelle niveau har også det statslige niveau en central rolle på uddannelsesmarkedet, fordi det gennem regulering kan påvirke både efterspørgsel og udbud. Argumentet om, at det statslige niveau spiller en rolle, henter de fra Desjardins og Rubensons pointe om, at de førte politikker inden for forskellige velfærdsstatsregimer spiller en rolle i forhold til deltagelsen i voksenuddannelse: *“Countries within the same group show not only a similar cultural or historical development but are also comparable in terms of*

labour market policy educational policy, social security and economic system. From these findings we can assume that national welfare state systems influence the decisions of adult to participate in educational activities later in life” (Boeren et al 2010a:52).

På baggrund af en gennemgang af, hvilke faktorer der spiller ind på de tre niveauer, opstiller Boeren et al en model, der består af to blokke af faktorer: én der knytter sig til efterspørgselssiden, og én der knytter sig til udbudssiden. Hver blok skal læses indefra og ud, således at individet og uddannelsesinstitutionerne er de centrale elementer i hver af blokkene. Pilen mellem de to blokke indikerer, at beslutningen om at deltage og oplevelsen af læringsprocessen er formet af en interaktion mellem udbud og efterspørgsel.

I modellen er det individet, der er den centrale enhed i efterspørgselssiden. Individets efterspørgsel er påvirket af socioøkonomiske faktorer, socio-demografiske faktorer, sociokulturelle faktorer, psykologiske faktorer og af de ’relevante andre’; som har betydning for deres handlinger. Endelig er individerne og deres ’personal environments’ indlejret i en generel social kontekst, der bygger på regler, love, rettigheder og pligter (Boeren et al 2010a).

Kernen i udbudssiden er uddannelsesinstitutionerne. Udbuddet er påvirket af de institutionelle rammer for uddannelsesinstitutionerne som for eksempel antallet af medarbejdere, tilgængelighed, kvalitetssystemet, udviklingsniveauet af support service og uddannelsesinstitutionernes evne til at tiltrække marginaliserede grupper. Herudover påvirkes udbuddet af de faktorer, der knytter sig til de enkelte kurser eller programmer, som handler om størrelse, tilrettelæggelse og tilgængelighed mv.

Diskussion af blikkene på deltagelsesmønstre

De internationale surveys bidrager med viden om, hvilke faktorer der henholdsvis øger og mindsker sandsynligheden for, at folk deltager i VEU. De viser, at sandsynligheden for deltagelsen er bestemt af familiens lange arm, som manifesterer sig ved, at opvækstvilkår har signifikant betydning for den enkeltes uddannelsesniveau og beskæftigelse; arbejdets lange arm, både beskæftigelse og jobindhold; og velfærdsstatens lange arm, særligt når det gælder arbejdsmarkedspolitikken og reguleringen af udbuddet af uddannelse. Undersøgelserne understreger således, at deltagelse må forstås som et resultat af en kompleks proces, der både påvirkes af individernes baggrund, af deres

nuværende situation og placering på arbejdsmarkedet og af de samfundsmæssige rammer for videre- og efteruddannelse.

I forsøget på at forklare, hvad der har betydning for den enkeltes efterspørgsel på uddannelse, er der en tilbøjelighed til, at både bounded agency-perspektivet og Boeren et al trækker på en human kapital-tankegang i de konkrete analyser. Individernes efterspørgsel på uddannelse gøres til en individuel afvejning af omkostninger og gevinster. Dette er ikke enestående for disse forskningsbidrag, tværtimod er det en generel tendens, at human kapital-teori har domineret forklaringerne på, hvad der har indflydelse på brugen af videre- og efteruddannelse, både når det gælder individernes og arbejdsgivernes efterspørgsel på uddannelse (Rubenson & Salling Olesen 2007:8).

Problemet ved human kapital-teorien i rekrutterings- og deltagelsesforskningen er, at der forudsættes en naturlig forbindelse mellem udviklingen af human kapital og udbytte i form af øget produktivitet og mobilitet (Rubenson & Salling Olesen 2007). Perspektivet bygger på en præmis om, at alle mennesker har mulighed for at omsætte den erhvervede humane kapital på arbejdsmarkedet, - en præmis der anfægtes af forskning, der påviser underemployment blandt forskellige faggrupper (se for eksempel Brown 2003, Brown et al 2002, 2011, Livingstone 2003 og Rainbird 2000). Perspektivet risikerer at underbetone, hvordan arbejdets organisering og indhold samt udviklingen i dette har en central betydning for, om og hvordan den humane kapital kan omsættes. Boeren et al skriver, at efterspørgslen på uddannelse både er bestemt af individer og arbejdspladser, men de inddrager ingen undersøgelser, der forklarer, hvad der har betydning for arbejdspladsernes efterspørgsel på uddannelse, og hvilke medarbejdere de vælger at opkvalificere. Mesoniveauet i Boeren et als model kommer alene til at handle om karakteristika ved uddannelses tilbuddet, hvorved arbejdet forsvinder ud af fokus i analysen. Hermed bliver både eksterne faktorer som for eksempel brancheudvikling, konjunkturerne og ændringer i udbuddet af arbejdskraft og interne faktorer som for eksempel udviklingen af det konkrete arbejdes indhold og organisering samt virksomhedernes personalepolitik herunder politik for rekruttering, uddannelse og fastholdelse af medarbejderne udeladt i analysen af, hvad der har betydning for deltagelse i videre- og efteruddannelse. De skriver med reference til OECD: *"Our current knowledge-based society constantly calls for employees with a high level of knowledge and skills because they are better trained workers and thus more productive in the labour market. High-skilled workers have more chances of success in knowledge-intensive and rapidly changing job situations, making it*

more attractive for employers to invest in them, as they have a higher level of employability and trainability” (Boeren et al 2010a:49). Hermed gøres det til en generel præmis, at arbejdsmarkedet efterspørger medarbejdere med et højt kompetenceniveau, og at dette påvirker den individuelle efterspørgsel på uddannelse. Det manglende eksplicite fokus på arbejdet indebærer en risiko for at overse muligheden for, at der er nogle områder på arbejdsmarkedet, hvor arbejdet er udsat for en øget standardisering, og at der fortsat er arbejdsfunktioner, som ikke nødvendigvis kræver en højt kvalificeret medarbejderstab (Larson 2004, Rainbird 2000). Ved at gøre øget efterspørgsel på kvalifikationer til grundpræmis risikerer man at overse de forskellige og evt. modsatrettede udviklinger på arbejdsmarkedet. Kun ved også at have blik for arbejdet og arbejdets organisering kan man få et reelt billede af det kompetencebehov, folk møder i deres hverdag, og som alt andet lige har betydning for deres oplevelse af eget behov for rekvalificering og uddannelse.

En anden problematik, der knytter sig til brugen af human kapital-tilgangen inden for deltagelses- og rekrutteringsforskningen, er, at den forudsætter, at individet står i en valgsituation hvor omkostninger og udbytte kan forudsiges og er relativt gennemsigtige for den enkelte. Det forudsættes samtidig, at individet har entydige præferencer. Hermed overses, at valget om deltagelse og ikke-deltagelse ikke nødvendigvis er et bevidst valg eller fravalg (Klindt & Sørensen 2010, Paldanius 2002), det overses også, at valgsituationen kan være præget af modstridende tendenser. Endelig forudsættes det, at individerne har handlefrihed, at deltagelse er frivilligt, og at valget om deltagelse i forskellige typer af uddannelsesaktiviteter er op til den enkelte. Denne præmis har blandt andre Stalker sat spørgsmålstejn ved ved at påvise, at muligheden for at deltage i videre- og efteruddannelse ofte er *other-determined*, og at man derfor ikke kan forklare deltagelse alene med henvisning til den enkeltes motivation for deltagelse og forudsætte, at deltagelsen er *selv-determined* (Stalker 1993).

En af de svagheder, der knytter sig til human kapital-teorien, når man vil forstå deltagelse i videre- og efteruddannelse, er netop dens individualistiske tilgang til forståelse af beslutningstagning og *”the implied notion of social equity and fairness in sharing benefits among social groups”* (Rubenson & Salling Olesen 2007:9). Den metodologiske individualisme og dens betoningen af personlig agency indebærer, at sociale fænomener ledes tilbage til individuel adfærd hos rationelle aktører. *”[A]ccording to this perspective, problems such as social inequality, regressive patterns of income distribution, and opportunities for further education and training, are a consequence of individual psychological deficit rather than inequalities in*

power, wealth and influence” (Rubenson & Salling Olesen 2007:9). Hermed overses væsentlige pointer fra strukturorienterede teorier om, hvordan de sociale og økonomiske institutioner på makroniveauet og arbejdets struktur på mikroniveauet understøtter reproduktionen af de eksisterende klassestrukturer, og hvordan uddannelsesinstitutionerne indgår som et integreret element i dette (Rubenson & Salling Olesen 2007). Hermed overses perspektivet dels, at forskellige grupper har forskellige betingelser og muligheder for at udfolde sig, og dels at rationalitet ikke er en objektiv logik, men altid situeret og indlejret i en konkret kontekst og individets særlige livshistoriske erfaringer (Antikainen 1998, Lynch 2008, Paldanius 2002, Rubenson & Salling Olesen 2007).

3.3 Deltagelse set fra målgruppens perspektiv

Det er en generel konklusion i deltagelses- og rekrutteringsforskningen, at ufaglærte og kortuddannede er mindre motiverede for deltagelse i uddannelse end folk med mere uddannelse, og at der blandt denne gruppe er et udbredt instrumentelt og nytteorienteret, eller restriktivt syn på uddannelse (Illeris 2004, Jørgensen 2002, Holsbo & Nielsen 2005).

I dette afsnit vil jeg præsentere forskningsbidrag, der netop sætter fokus på, hvad der har betydning for de kortuddannedes og ufaglærtes syn på uddannelse. Hvor bidragene inden for den fjerde tradition, som blev gennemgået i foregående afsnit, bygger på kvantitative opgørelser af deltagelsesmønstre, bygger bidragene inden for den femte tradition, som præsenteres i dette afsnit, på kvalitative tilgange. Og de søger at forstå og forklare ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i og holdninger til uddannelse med udgangspunkt i målgruppens eget perspektiv. Selvom alle bidragene, falder ind under det, Rubenson kategoriserer som den femte tradition og har en fælles interesse i at forstå kortuddannedes syn på uddannelse, trækker de på en mangfoldighed af forskellige teoretiske inspirationer. Nogle anlægger et psykosocialt perspektiv for at forstå, om og hvordan synet på uddannelse er påvirket af signifikante andre, både referencegrupper og peergrupper på arbejdspladsen. Andre anlægger et sociokulturelt perspektiv og fokuserer på, hvordan synet på uddannelse kan ses som udtryk for subjektiv rationalitet eller habituelle dispositioner, der knytter sig til særlige positioner på arbejdsmarkedet.

Deltagelse og kultur

Det nyeste danske forskningsbidrag, som sætter fokus på ufaglærtes og kortuddannedes syn på videre- og efteruddannelse, er Klindt og Sørensens undersøgelse; *'Barrierer og løftestænger for kortuddannedes opkvalificering'* (Klindt & Sørensen 2010). Her undersøger de, i en dansk kontekst, hvilke faktorer der har betydning for kortuddannedes efterspørgsel på voksen- og efteruddannelse. De problematiserer, at der inden for feltet har været en slagside mod metodologisk individualisme, som betyder, at problemstillingen vedrørende deltagelse i VEU er blevet forklaret med henvisning til den enkeltes motivation og nytteoplevelse, hvorved valget eller fravalget kommer til at fremstå som bevidst og rationelt. Problemet er, at undersøgelserne hermed bygger på en implicit forudsætning om, at valget er bevidst, og at folk har de fornødne informationer til at træffe et rationelt valg: *"[N]år man konkluderer at kortuddannede har en lav deltagelsesfrekvens pga. manglende motivation, forudsætter man, at verden er gennemskuelig og at dens aktører besidder fuld information og handler rationelt og kortsigtet"* (Klindt & Sørensen 2010:9). Endvidere problematiserer de, at på trods af flere undersøgelser, som påviser, at strukturelle faktorer har betydning for deltagelse, for eksempel livsformer, familiestruktur og mandekultur (Klindt & Sørensen 2010 med referencer til Christensen et al 1998, Sommer & Sørensen 1997 og Jørgensen 2002), så er det ikke dem, der slår igennem i den offentlige debat og lægges til grund for praksis på området (Klindt & Sørensen 2010:9). Med udgangspunkt i denne kritik er det deres ambition at afdække nogle af de strukturelle faktorer, der har betydning for deltagelse i videre- og efteruddannelse. Dette gør de ved at undersøge medarbejdernes syn på voksen- og efteruddannelse på otte forskellige virksomheder, der alle har igangsat forskellige uddannelsesaktiviteter.

På baggrund af interview med medarbejderne konkluderer Klindt og Sørensen, at der er fire hovedfaktorer, som direkte eller indirekte bidrager til at forstå kortuddannedes efterspørgsel på VEU. For det første er lønarbejderlivsformen udbredt blandt medarbejderne. For det andet har medarbejderne forskellige reproduktionsstrategier. For det tredje udvikler nogle medarbejdere individuelle forsvarsmekanismer, og for det fjerde kan kollektive problemstillinger have en betydning for medarbejdernes syn på videre- og efteruddannelse (Klindt & Sørensen 2010).

Lønarbejderlivsformen, et begreb, de henter fra Højrup (1983), refererer til en livsform, som er karakteriseret ved manglende engagement i forhold til arbejde og arbejdsliv, hvor arbejdet er midlet og fritiden målet. I undersøgelsen viste lønarbejderlivsformen sig at være udbredt i mange af casene. Dette kommer til udtryk ved medarbejdernes manglende kendskab til egne muligheder og manglende initiativ og lyst til at prøve kræfter med nye ting, herunder uddannelse. Klindt og Sørensen påpeger, at dette på ingen måde er ensbetydende med dovenskab eller manglende arbejdsmoral, men at de medarbejdere, der gav udtryk for en lønarbejderlivsform, tværtimod gav udtryk for en forholdsvis høj arbejdsmoral og ansvarsfølelse over for arbejdsgiveren (Klindt & Sørensen 2010:11). Ifølge Klindt og Sørensen kan lønarbejderlivsformen forstås på baggrund af særlige habitusformer, som er tillært af mange ufaglærte og kortuddannede, nemlig en arbejderklassehabitus. Arbejderklassehabitusen er disponeret for stabilitet, retskaffenhed og pligtskyldighed og kan forstås som en modkultur, som udviser passivitet i forhold til uddannelsessystemet, der kommer til udtryk i manglende aspirationer mod at erhverve kulturel kapital og uddannelse. Mennesker med denne habitus er ikke disponeret for ændringsparathed, men derimod *"disponeret for den trofasthed og hverdagslige ensformighed, der er nødvendig for at kunne passe et arbejde på en fabrik. For det andet vækker skoletiden minder om kedsomhed og nederlag til live i bevidstheden og med dem også modkulturens dispositioner for skepsis og afstandtagen overfor bøger, lektier og bedrevende (kulturradikale) undervisere"* (Klindt & Sørensen 2010:21). Konklusionen om, at der blandt kortuddannede og ufaglærte er en udbredt lønarbejderkultur, som har afgørende betydning for deres syn på uddannelse, findes ligeledes i undersøgelsen *'Travle, halvgamle mænd i uddannelsessamfundet'* (Christensen et al 1997), hvor en af konklusionerne er, at *"Store grupper af især ældre og kortuddannede lever fortsat i en ret uforandret lønarbejderkultur, hvori uddannelse ikke tillægges nogen positiv betydning"* (Christensen et al 1997), og hos Jørgensen, der skriver at *"de fordele i form af individuel indflydelse og udfordringer i arbejdet, som en moderne arbejdsorganisation kan tilbyde medarbejderne, tillægges ikke høj værdi i den traditionelle arbejderkultur"* (Jørgensen 2002:66).

Klindt og Sørensens undersøgelse viste imidlertid, at det ikke var alle medarbejderne, der kunne forstås som repræsentanter for lønarbejderlivsformen. Blandt deltagerne var der flere, som gav udtryk for en aktiv forholden sig til, hvordan uddannelse kan bruges til at forbedre positionen på arbejdsmarkedet. De konkluderer derfor, at den anden faktor,

der spiller ind i forhold til efterspørgslen på VEU, er medarbejdernes *reproduktionsstrategier*. ”Reproduktionsstrategier kan overordnet siges at være operationaliserede forestillinger om fastholdelse eller forbedringer af egen velfærd og stilling på arbejdsmarkedet. Dermed er der tale om personer med en anden kultur end lønarbejderne – en kultur der slugter med Giddens’ begreb om den moderne agent, der reflekterer og handler aktivt og rationelt på baggrund af sine refleksioner” (Klindt & Sørensen 2010:56). Reproduktionsstrategierne betegner de kortuddannedes strategier for at fastholde og forbedre deres position på arbejdsmarkedet, og for hvordan de kan skabe overensstemmelse mellem arbejdsliv og familieliv, helbred mv. Og undersøgelsen viser, at der blandt medarbejderne fandtes tre forskellige reproduktionsstrategier i forhold til brugen af uddannelse, nemlig employability, rekreation og ’overlevelse’ (Klindt & Sørensen 2010:12).

Den tredje faktor, der spiller ind på efterspørgslen på VEU, er de *individuelle forsvarsmekanismer*, som kommer til udtryk i modstand mod at deltage i formel uddannelse. Denne modstand kan skyldes frygten for at miste den sociale kapital, man har i arbejdet, og at gevinsten ved uddannelse i form af øget kulturel eller human kapital ikke kan opveje dette. Andre årsager til udviklingen af sådanne forsvarsmekanismer kan ifølge Klindt og Sørensen være generel angst for skolebænken, dårlige færdigheder eller manglende grundlæggende skolefærdigheder (Klindt & Sørensen 2010).

Den fjerde faktor der spiller ind på efterspørgslen på VEU, er *kollektive problemstillinger*. Undersøgelsen viste imidlertid, at der ofte er respekt fra kollegerne, når nogen uddanner sig, og derfor konkluderer Klindt og Sørensen, at Lysgaards begreb om arbejderkollektivet som modkultur til arbejdsgiverne, ikke umiddelbart kan forklare medarbejdernes manglende efterspørgsel på VEU på de undersøgte virksomheder. De understreger, at deres empiriske grundlag for at belyse kollektivformers betydning for efterspørgslen på VEU er mindre fyldigt end det, der belyser habitusformerne, hvorfor der alene er tale om hypoteser (Klindt & Sørensen 2010).

Undersøgelsen viser, at ufaglærte ikke kan ses som en homogen gruppe, når det gælder synet på uddannelse, hvorfor man ifølge Klindt og Sørensen bør skelne mellem folk, der er eksponenter for en lønarbejderlivsform og de ’refleksive kortuddannede’. De førstnævnte er ikke disponerede for at vælge uddannelse, og de oplever ikke uddannelse som brugbart i arbejdet eller værdsat af arbejdsgiverne. De refleksive kortuddannede udgøres af den gruppe, der har stærke individuelle reproduktionsstrategier. Da eksponenterne

for lønarbejderkulturen udgjorde den største gruppe, konkluderer Klindt og Sørensen, at den manglende tilbøjelighed til uddannelse ikke skal begribes som et bevidst fravalg og dermed manglende motivation, men derimod at mange kortuddannede ikke er disponerede for uddannelse: *"De kortuddannede er dog som sådan ikke umotiverede i deres virke, men de er disponerede for andre ting end uddannelse f.eks. for at gøre deres pligt og for at tilstræbe stabilitet i deres arbejdsliv. De er ikke opdraget eller socialiseret til at skulle stræbe efter uddannelse, men til at kunne klare sig som lønarbejdere"* (Klindt & Sørensen 2010:55).

Betydningen af kulturen på arbejdspladsen betones eksplicit af Anne Larson, der i sin ph.d.-afhandling undersøgte, hvordan de psykosociale forhold på arbejdspladsen har betydning for den enkelte medarbejders interesse i at deltage i voksenuddannelse (Larson 2004:45). Larson argumenterer for, at organisationskulturen, den socialisering og læring, der finder sted på arbejdspladsen samt arbejdspladsens pressions- og præferencegrupper, som tilsammen definerer arbejdspladsens psykosociale miljø, må forventes at have betydning for den enkelte medarbejders interesse i uddannelse og hermed for sandsynligheden for, at den enkelte deltager i uddannelse i arbejdstiden. Med reference til Schein definerer Larson kultur som et mønster af delte antagelser, som er lært af gruppen gennem problemløsning, og som læres til nye medlemmer som den rigtige måde at opleve, tænke og føle i relation til specifikke problemer, og med reference til Martin argumenterer hun for, at man må forstå arbejdspladskultur i et differentieringsperspektiv og anerkende, at der inden for én organisation kan eksistere forskellige subkulturer (Larson 2004:73).

Med udgangspunkt i tidligere forsknings pointe om, at kortuddannede har et restriktivt eller instrumentelt syn på uddannelse, ønsker Larson at undersøge, om der blandt de ufaglærte medarbejdere kan registreres en subkultur, der fremmer dette syn på uddannelse. Hun diskuterer mulighederne for at anvende Lysgaards begreb om arbejderkollektivet (Lysgaard 1960/1985 i Larson 2004:133) eller Højrups begreber om livsformer (Højrup 1983 i Larson 2004:133) og konkluderer, at Højrups begreb om lønarbejderlivsformen er den mest relevante i forhold til hendes afhandling (Larson 2004:133). Med reference til en undersøgelse af LO-medlemmernes værdier (1993) skriver Larson, at der eksisterer fire kulturer blandt LO-medlemmer, nemlig arbejderkulturen, funktionærkulturen, markedskulturen og karrierekulturen, som alle sammen kan findes blandt ufaglærte, men at den traditionelle arbejderkultur er den mest udbredte (Larson 2004:137f).

På baggrund af interview med 25 medarbejdere på tre virksomheder, konkluderer Larson, at informanter falder i tre kategorier, når det gælder interessen for at deltage i uddannelsesaktiviteter: medarbejdere, der under ingen omstændigheder er interesserede i at deltage; medarbejdere, der er interesserede og gerne ville deltage, men ikke er blevet spurgt; og medarbejdere der gerne ville deltage og er blevet spurgt. Herudover viser hendes interview at medarbejderne giver udtryk for fire forskellige syn på uddannelse: uddannelse som uinteressant eller uønsket, uanset hvilken kontekst det tilbydes i, job- eller virksomhedsrettet interesse for at deltage i uddannelse, uddannelse som en tiltrængt pause fra arbejdet, mens den sidste gruppe har en interesse i at deltage i uddannelsen for uddannelsens egen skyld. Larson ender med at konkludere, at de psykosociale forhold i arbejdslivet kan spille en rolle for den enkeltes interesse i deltagelse, selvom de kortuddannede og ufaglærte ofte selv fremhæver situationelle og instrumentelle barrierer som begrundelser for, hvorfor de ikke deltager i uddannelsesaktiviteter.

Opsamlende diskussion af deltagelse og kultur

Den generelle forskningsinteresse i projekterne om arbejdspladskulturens, eller de psykosociale forhold i arbejdets betydning for medarbejdernes syn på uddannelse er et ønske om at forstå, hvorfor der blandt de kortuddannede er en forholdsvis beskeden efterspørgsel på VEU. Bidragene undersøger, hvordan synet på uddannelse kan forstås og forklares med reference til kulturer på arbejdspladsen eller medarbejdernes livsformer og reproduktionsstrategier, men er ikke eksplicit optaget af udformningen af det konkrete arbejde og medarbejdernes muligheder for at anvende deres viden og kvalifikationer i arbejdet eller af medarbejdernes indflydelse på tilrettelæggelsen og udviklingen af arbejdets indhold og organisering.

Det er uklart i Klindt og Sørensens undersøgelse, hvordan de ser sammenhængen mellem arbejdets organisering og etableringen af forskellige habitusformer, reproduktionsstrategier eller modstandsformer. De skriver, at *"I den forstand er det ikke arbejdets eller produktionsprocessens karakter – og dermed fremmedgørelsen – der er skyld i manglende uddannelsesefterspørgsel, men snarere det forhold, at mange ikke er blevet disponeret for at tilvælge uddannelse og sigte mod et vertikalt eller mobilt karriereforløb"* (Klindt & Sørensen 2010:11) Det er uklart, hvorfor de skelner så skarpt mellem arbejdets karakter og medarbejdernes dispositioner. Ved at affeje betydningen af arbejdets organisering og udvikling risikerer de netop at ignorere en af de strukturelle betingelser for dannelsen af

habitus og hermed at ende i den individualisme, som de selv startede med at tage afstand fra. Ved at dekontekstualisere habitusbegrebet og gøre det til noget, folk har, uden at interessere sig for, hvordan habitus produceres og reproduceres, risikerer de endvidere at ende i en tautologisk forklaringsmodel: Arbejderklassehabitus defineres som manglende orientering mod udvikling og uddannelse, og manglende efterspørgsel på uddannelse forklares efterfølgende med særlige habituelle dispositioner. Hvis man ønsker at forstå, hvorfor ufaglærte har en lav efterspørgsel på videre- og efteruddannelse, er det uden tvivl en del af svaret, at mange ikke er disponerede for uddannelse i kraft af deres habitus, men det må alt andet lige føre til, at man går et skridt videre og forsøger at forstå, hvorfor og hvordan arbejderklassehabitus produceres og reproduceres.

Ved at forklare efterspørgslen af VEU med lønarbejderlivsform, reproduktionsstrategier og forsvar uden at sætte fokus på, hvad det er for strukturelle betingelser, der ligger til grund for udviklingen af en arbejderklassehabitus, særlige reproduktionsstrategier eller forsvarsmekanismer, ender forklaringen på deltagelse eller ikke-deltagelse hos den enkelte aktør eller den enkelte gruppe. Konsekvensen for Klindt og Sørensen er, at de ender med at gøre forklaringen på deltagelse eller ikke-deltagelse til en egenskab hos målgruppen på trods af deres intention om netop at synliggøre de strukturelle faktorerers betydning. Dette kan delvis skyldes en metodologisk bias ved deres undersøgelse. De har valgt alene at tale med medarbejdere på virksomheder, hvor der er igangsat uddannelse. Hermed kommer det til at fremstå, som om manglende deltagelse i VEU generelt kan forklares med reference til medarbejdernes motiver eller dispositioner. Den samme metodologiske bias gør sig gældende i Larsons undersøgelse; også hun har alene fokuseret på virksomheder, der har igangsat uddannelsesforløb. Dette betyder for begge undersøgelser vedkommende, at de bygger på og kommer til at reproducere nogle implicitte antagelser om, at alle medarbejderne har en mulighed for at deltage i uddannelse, som nogen vælger ikke at udnytte, at det er muligt for medarbejderne at omsætte viden og kvalifikationer opnået gennem uddannelse i arbejdet til forbedring af arbejdsforholdene eller arbejdsopgaver, og at ledelsen støtter op om uddannelse til alle medarbejdere.

Udgangspunktet for undersøgelserne har således været at finde en kulturel forklaring på den manglende interesse for deltagelse, og at kulturen eller livsformen kan undersøges, uden at man inddrager en analyse af det konkrete arbejde og de arbejdslivserfaringer, kulturen eller livsformen knytter sig til.

Hvis forklaringerne på, hvorfor kortuddannede er mindre orienterede mod uddannelse, alene ledes tilbage til kultur eller livsform, som den kommer til udtryk i medarbejdernes holdninger til uddannelse, risikerer man at overse, om der er særlige forhold i det konkrete arbejde eller i uddannelsessystemet, der kunne være betydningsfulde i forhold til at forstå synet på uddannelse. Ved at undersøge kultur og livsform uden samtidig at have blik for samspillet mellem dem og medarbejdernes konkrete erfaringer med arbejde og uddannelse er der en risiko for, at kultur- og livsformbegrebet essentialiseres og kommer til at fremstå som statisk og dermed overse betydningen af den konkrete kontekst, kulturen eller livsformen produceres og reproduceres i.

Deltagelse og rationalitet

Interessen for at undersøge og forstå kortuddannedes modvilje mod deltagelse i formelle uddannelsesaktiviteter har også været i centrum i Sam Paldanius' afhandling '*Ointressens rationalitet*' (Paldanius 2002), hvor han undersøger, hvordan arbejdsløse kortuddannede i målgruppen for det svenske uddannelsesinitiativ 'Kunskapslyftet' begrundede deres manglende interesse for at deltage i den tilbudte uddannelse. Undersøgelsen viser, at uinteressens begrundes ud fra andre rationaler end den uddannelsesoptimisme, der ligger til grund for tilbuddet, og han konkluderer, at det ikke kan forudsættes, at alle i målgruppen for en given politik deler dens rationale, men at de derimod kan have andre rationaler, der gør, at de handler kontrarationelt i forhold til politikken. En anden pointe er, at målgrupperne for givne politikker ikke kan betragtes som homogene grupper med sammenfaldende rationaler og interesser, men derimod må ses som en heterogen gruppe med forskellige habituelle dispositioner (Paldanius 2002). På baggrund af en teoriramme baseret på Bourdieus begreber om *repertoarer*, *habitus*, *dispositioner*, *felt* og *kapital* afdækker Paldanius uinteressens rationalitet ved at iagttage, hvilke repertoarer målgruppen trækker på, når de begrundet deres manglende interesse for at deltage i tilbuddet, og efterfølgende tolke disse repertoarer som markører for specifikke habituelle dispositioner.

Det mest udbredte repertoire i begrundelserne for manglende interesse i Kunskapslyftet var *praktisk nytte*, hvor tilbuddet blev afslået med begrundelsen manglende praktisk nytte (Paldanius 2002:154). Det næstmest udbredte repertoire var *negativ holdning til studier*. Her blev tilbuddet afslået med argumentet om ikke at ville indgå i en skolesammenhæng, blandt andet

begrundet med dårlige oplevelser fra tidligere skolegang. Et tredje repertoire var *tid*. Her blev tilbuddet afslået med argumentet om, at det tager lang tid at gennemføre en uddannelse, så man er for gammel, når man kommer ud på den anden side. Et fjerde repertoire var *nyt job*. Her blev der givet udtryk for, at uddannelse er en unødigt omvej i job og i nogle tilfælde noget, der ligefrem forhindrer, at agenten bruger sin tid på noget fornuftigt, nemlig at arbejde (Paldanius 2002:139-141). Et femte repertoire var *alder*. Her blev uinteressen begrundet med, at man ikke er attraktiv for en arbejdsgiver, hvis man er gammel. Derfor vil en høj alder, når uddannelsen afsluttes, betyde dårlige chancer for job, og uddannelse betragtes som noget, der lægger beslag på ens 'gode år' på arbejdsmarkedet (Paldanius 2002:141-142). Det fælles for disse repertoarer er at '*et fremtidigt job er udgangspunktet for den kalkule agenten stiller op for hvad der er fornuftigt*' (Paldanius 2002:142). Et sjette repertoire var *økonomi*. Her var argumentet, at deltagelse ville være for dyrt. Det syvende repertoire var *ikke at kunne klare studierne*. Her argumenterede informanterne, at de mangler forudsætningerne for at deltage i uddannelse. Et ottende repertoire var *modvilje og u lyst*. Her var argumentet, at de ikke havde lyst, at de ikke følte for osv. (Paldanius 2002:151). Herudover var der flere af agenterne, som ikke vidste, eller ikke kunne formulere, hvorfor de ikke ville studere. Paldanius konkluderer på den baggrund, at flere agenter simpelthen savner et repertoire for at beskrive deres modvilje og uinteresse, og at dette kan skyldes, at de ikke har haft brug for eller mulighed for at udvikle et sådant repertoire, fordi spørgsmålet ikke giver nogen mening i deres praksis (Paldanius 2002:155).

Paldanius tolker repertoarerne som markører for dispositioner i en bagvedliggende habitus, dispositioner erhvervet og/eller forstærket gennem erhvervsarbejdet (Paldanius 2002:287). Den første disposition er *normalitet*, som indebærer en orientering mod at høre til og mod at optage en legitim social position. I arbejdsløshedssituationen betyder disponeringen mod 'normalitet', at agenten orienterer sig mod tidligere fællesskaber, positioner og relationer (Paldanius 2002:284-85). En anden disposition er *den dominerede disposition*, som indebærer, at man positionerer sig som en, der er domineret af andre. Det er andre, for eksempel arbejdsgiveren, der beslutter, hvilke handlinger der er legitime, hvilket medfører, at aktører selv har en begrænset eller mangelfuld autonomi (Paldanius 2002:208). En tredje disposition er *frihedens disposition*. Her omsættes arbejdets tvang til en værdsættelse af friheden i arbejdet eller en orientering mod autonomi inden for eget domæne (Paldanius 2002:285). Den fjerde disposition er *anstrengelsens disposition*. Denne

indebærer, at aktøren orienterer sig mod det fysiske liv (Paldanius 2002:286). Paldanius giver som eksempel, at byggeriarbejdere er særligt svære at rekruttere til Kunskapslyftet, fordi de knytter arbejdets værdi til de fysiske, kreative og materielle aspekter ved arbejdet, og dette står i kontrast til uddannelse (Paldanius 2002:214). Samme pointe finder vi i Jørgensens ph.d.-afhandling om slagteriarbejders syn på uddannelse: *"Fraværet af mere radikale krav om forandringer eller fremtidsvisioner må blandt andet forstås som et resultat af den fortsatte betydning af en arbejdsmoral, der værdsætter det slidsomme, manuelle arbejde."* (Jørgensen 2002:217) og i en undersøgelse om ufaglærte mænds syn på uddannelse (Christensen et al 1997). Den femte disposition er *direkthedens eller ligefremhedens disposition*: som er karakteriseret ved en orientering mod det konkrete, det materielle og det nærværende i modsætning til det abstrakte (Paldanius 2002:286). Den sjette disposition er *'prøvendets' disposition*, som indebærer en orientering mod det direkte erfarede; det handler om nærhed, om at føle og opleve sine omgivelser i modsætning til den dominerende diskurs' orientering mod refleksion (Paldanius 2002:287). Den syvende disposition er *voksenhedens disposition*, som indebærer en orientering mod at udføre voksne handlinger og generere en voksen position og status. Her betegnes deltagelse i arbejdslivet som voksenhed og som modsætning til det at indgå i en skolesammenhæng (Paldanius 2002:287).

For mange må uinteresse for uddannelse forstås som et fravær af præference og derfor ligegyldighed, for andre er uinteressen et udtryk for modstand mod den forventede handling, nemlig deltagelse (Paldanius 2002:281). Med reference til Bourdieu skriver Paldanius, at udfordringerne med at rekruttere kortuddannede og ufaglærte til uddannelse kan forklares med, at de har en lavere position i det sociale rums hierarki, som gør, at de savner middelklassens dispositioner for at værdsætte uddannelse. Uddannelsesideologien, som ligger til grund for den førte uddannelsespolitik, er frem for alt et middelklasseanliggende, og målgruppen bærer dispositioner for andre værdier tilpasset deres egen praksis (Paldanius 2002:296-97). Uinteressen kan også ses som en direkte modstand mod tilbuddet om uddannelse, fordi statens fokus på uddannelse i stedet for jobskabelse opleves som uforståeligt og som et svigt for målgruppen (Paldanius 2002:303).

Analyserne viser, at den manglende interesse for deltagelse i Kunskapslyftet konstitueres af interessen for noget andet, nemlig interessen for et nyt job (Paldanius 2002:280), og med baggrund i de afdækkede dispositioner og repertoarer udgør uddannelse ikke noget rationelt handlingsalternativ for

aktørerne (Paldanius 2002:165). Analysen afdækker således et tydeligt skel mellem den dominerende diskurs' implicitte uddannelsesideologi og tilpasningslogik og målgruppens rationalitet, hvorfor Paldanius argumenterer for, at spørgsmålet om adgang til voksenstudier skal omformuleres og gøres til et spørgsmål om adgang til motiv (Paldanius 2002:305).

Undersøgelsen viser også, at deltagerne tillægger forskellig værdi til viden og læring, alt efter om denne er tilegnet som 'skoleviden' eller erhvervserfaring. Et fællestræk ved agenterne er, at ingen af dem har påbegyndt en højere uddannelse tidligere i deres liv, eller ytrer at de har haft et ønske om at gøre det. Dette tolker Paldanius som et udtryk for, at de i deres nuværende position enten har glemt det, eller at de pga. deres klassehabitus ikke ser højere uddannelse som en del af deres virkelighed, fordi uddannelse ikke ses som en mulighed for at generere legitim kapital (Paldanius 2002:172-73). Paldanius konkluderer, at uinteressen for at deltage i Kunskapslyftet skyldes, at uddannelseskapital eller den viden, der tilegnes i formel uddannelse, ikke tæller som symbolsk kapital i deres praksis. Derimod er det erfaringer og positioner genereret i praksis, som udgør den symbolske kapital, deltagerne orienterer sig imod, fordi det er erhvervserfaring og gode råd, som kan konverteres til status, ansvar og mere avancerede arbejdsopgaver (Paldanius 2002:178), og fordi deltagerne har verificeret for sig selv, at de kan lykkes uden at gå gennem skolen (Paldanius 2002:179). At skoleviden ikke er symbolsk kapital i agenternes praksis medfører ifølge Paldanius, med reference til Bourdieu, at uddannelse konstrueres som luksus og noget fritidsbetonet. Det er ikke koblet til det nødvendige og får derfor ingen plads i deres agenda (Paldanius 2002:272). Paldanius pointerer, at fordi skoleviden og erhvervserfaring tillægges forskellig værdi, er det nødvendigt at skelne mellem formel og uformel læring for at forstå ufaglærte og kortuddannedes syn på læring. Mange af de ledige kortuddannede, der havde en udtalt uinteresse for deltagelse i Kunskapslyftet var ikke desto mindre meget interesserede i at lære ting, som var relevant for dem. Hvorfor uinteressen for deltagelse i voksenstudier ikke kan generaliseres til en uinteresse for at lære (Paldanius 2009:17).

Opsamlende diskussion af deltagelse og rationalitet

På samme måde som de forudgående undersøgelser, der forklarer manglende interesse for deltagelse i videre- og efteruddannelse med henvisning til kulturelle forhold på arbejdspladsen og livsformer, kan Paldanius' undersøgelse kritiseres for ikke at være eksplicit optaget af, hvordan

strukturelle betingelser på arbejdsmarkedet, herunder arbejdets konkrete indhold og organisering, understøtter produktionen og reproduktionen af konkrete habituelle dispositioner. Hermed risikerer han at komme til at producere en særlig forklaringsmodel, hvor manglende deltagelse eller interesse for deltagelse kan tilbageføres til aktørernes særlige dispositioner, mens de samfundsmæssige betingelser for disse dispositioner glider ud af analysen. Dette er problematisk, i det omfang dispositionerne kommer til at fremstå som essentialistiske og naturgivne og netop ikke som kontingente, konkrete, historiske og sociale fænomener, konstitueret af specifikke samfundsmæssige strukturer. Risikoen er, at ansvaret for, at visse grupper ikke tilegner sig den særlige uddannelseskapital, der er nødvendig for at opretholde sin værdi og tilknytning på arbejdsmarkedet, individualiseres, fordi fravalget forklares som resultatet af rationelle aktørers valg, hvor rationaliteten er knyttet til en særlig habitus uden eksplicit at synliggøre de samfundsmæssige forskellige og ulige betingelser for etablering af habitus og rationalitet. De manglende analyser af relationen mellem organiseringen på arbejdsmarkedet, arbejdsdelingen og reproduktion af habitus utydeliggør, hvad det er for konkrete strukturer på arbejdsmarkedet, som understøtter produktionen og reproduktionen af arbejderhabitusen og forskellige rationaliteter, når det gælder uddannelse. I stedet kommer både problemet (konflikten mellem forskellige rationaliteter og symbolsk vold) og løsningen på problemet til at ligge i samtalen mellem den, der vil rekruttere, og den, der skal rekrutteres, og ikke i en bredere diskussion af arbejdsmarkedets organisering og målgruppens virkelighed.

En anden svaghed ved Paldanius' analyse og brug af habitusbegrebet som forklaring på manglende orientering mod uddannelse er, at valgsituationen kommer til at fremstå som uproblematisk for den enkelte, og den enkeltes præferencer synes klare og knyttet til en specifik habitus. Problemet er det samme, som jeg tidligere har været inden på i kritikken af bounded rationality-tilgangen og human kapital-teoriens aktørbegreb, nemlig at konflikter og ambivalenser overses.

Deltagelse og livsløb

De forudgående undersøgelser har været optaget af at forstå medarbejdere eller arbejdsløses orientering mod konkrete uddannelsesforløb eller tilbud. Analyserne indfanger derfor ikke, om og hvorfor mennesker udvikler og

eventuel forandrer deres syn på uddannelsesaktiviteter i løbet af livet. I de næste afsnit inddrager jeg undersøgelser, der netop argumenterer for at forstå orienteringen mod uddannelse som processuel og indlejret i en livslang lærings- eller dannelsesproces.

Uddannelsessyn og lyst

Pointen om, at det ikke kan tages for givet, at målgruppen deler politikkenes rationalitet, genfinder vi i forskningsprojektet Learning Lives, som undersøgte fænomenerne læring, identitet og agency gennem analyser af betydningen af formel og uformel læring i voksnes liv i England (Lynch 2008, se også Hodgkinson et al 2006)⁷. Her stilles der spørgsmålstejn ved antagelsen i den politiske diskurs vedrørende livslang læring (og human kapital-teorien) om, at valget om deltagelse i uddannelsesaktiviteter er baseret på rationelle økonomiske nyttekalkuler. Ligesom det problematiseres, at diskursen om livslang læring med denne antagelse baserer sig på uproblematisk sammenkædning af økonomi og læring og på en antagelse om, at velstandsstigning er den basale drivkraft for menneskelig handling (Lynch 2008).

Lynch argumenterer for, at Boltanski og Thevenots sociologi om kritisk kapacitet kan bruges til at forstå, at moderne individer orienterer sig i forhold til forskellige værdikontekster (Lynch 2008:679). Deres pointe er, at den sociale virkelighed, som moderne menneskers liv udspiller sig i, er organiseret i forskellige verdner⁸, som opererer med egne logikker eller trossystemer. Disse verdner er: *Den domestiske verden*, der består af familie, lokalsamfund og traditioner. *Den civile verden*, der opererer med en logik om det fælles bedste og lighed. *Inspirationens verden*, der styres af en logik om personlig udvikling, kreativitet og spontanitet. *Markedets verden*, der styres af en logik om materiel

⁷ *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life Course* var et tværinstitutionelt projekt gennemført i perioden 2004-2008 med forskerteams fra Universiteter i Exeter, Brighton, Leeds og Stirling. Hvert team havde deres særlige fokus på henholdsvis læring identitet og agency (Hodgkinson et al 2006). Interesserede henvises til projektets hjemmeside www.learninglives.org.

⁸ Lynch bruger begrebet *kontekster*, mens begrebet *verden* bruges i Boltanski og Thevenot (1999) og Lynch oversætter den verden, der knytter sig til berømmelse og anerkendelse, til *opinion* mens, oversættelsen i Boltanski og Thevenots egen tekst er *renown*. Jeg har valgt alene at præsentere Lynch læsning af teorien og hendes argumenter for dens produktivitet i forhold til at forstå empirien fra Learning Lives; dog har jeg valgt Boltanski og Thevenot's egne oversættelse af begreberne.

velstand, konkurrence og kortsigtet gevinst. *Industriens verden*, der styres af en logik om produktivitet, efficiens og funktionalitet. Og endelig *berømmelsens verden*, der har en logik om anerkendelse og berømthed. Når mennesker træffer beslutninger, så orienterer de sig mod den verden, der danner konteksten for deres situationen, og mod de logikker, denne besidder. Derfor er det forenklet at tage udgangspunkt i et aktørbegreb, der alene kan forstå menneskers handlinger som noget, der baseres på en enkelt logik, nemlig den økonomiske, og det er nødvendigt at udvikle et analytisk begrebsapparat, der kan indfange den flerhed af logikker, der ligger til grund for menneskelig handling. Lynch argumenterer for, at man, i stedet for at se mennesker som drevet af økonomiske nyttekalkuler, må udvikle et analytisk begreb om *lyst* (desire) som den operationelle mekanisme i folks liv. Lyst defineres som en kropsliggjort mekanisme, der både bevidst og ubevidst er bestemmende for, hvordan individet styrer sit liv. Samtidig er lystbegrebet et relationelt begreb, som ikke kan forstås uafhængigt af individets kontekst, idet lysten netop produceres relationelt gennem individets udveksling med miljøet og andre i dette. Lysten er således betinget, men ikke determineret af konteksten: *"Desire is invoked as a mechanism whose mobility/ or not is fuelled by but not determined by all aspects of context"* (Lynch 2008:678). Ved at gøre lystbegrebet centralt i analysen af menneskers livsperspektiver kan man ifølge Lynch forstå agency på en måde, der er anderledes end Archers begreb om 'internal conversation', som hun kritiserer for at være for løsrevet fra konteksten og for individualiseret, og fra Bourdieus begreb om habitus, som hun kritiserer for at være for overdetermineret og ikke at åbne for muligheden for at bevæge sig ud over sig selv (Lynch 2008:678). Og ved at anlægge et livshistorisk perspektiv, kan man få blik for, hvordan mennesker med forskellige værdikontekster har forskellig lyst til at handle på forskellige måder, og for hvordan lysten er foranderlig og forandrer sig gennem den enkeltes livsløb (Lynch 2008). Lynch underbygger sin argumentation med reference til resultaterne fra Learning Lives. Projektet viste blandt andet, at forskellige hændelser i informanternes liv ændrede eller reframede deres værdikontekst og hermed deres syn på uddannelse. Med reference til projektet skriver hun: *"The life stories display a set of patterns that link individual's perceived choices within sets of circumstances to a personal value context"* (Lynch 2008:680). Projektet viste, at menneskers oplevede handlemuligheder er knyttet til deres personlige værdikontekst, og at denne kan ændres over tid som resultat af signifikante hændelser, relationer eller objekter (Lynch 2008:680). Analyserne viste, at forandringerne af værdikontekster og lyst påvirkes af rumlige, relationelle og temporale faktorer. En af de rumlige

faktorer, der har stor betydning, er kropslighed, idet ændringer i den enkeltes værdikontekst og lyst er tæt knyttet til fysiske forandringer. En anden rumlig faktor er nærhed: Målet for lyst skal være tæt nok til, at man kan røre det, før end det får betydning. Det er den samme pointe, Rubenson understreger med sit valence-begreb. Det relationelle aspekt, der påvirker lysten, er de signifikante andre. Lynch skriver, at politikken vedrørende livslang læring bygger på antagelsen om, at det eneste betydningsfulde forhold er arbejdsgiver-arbejdstagerforholdet. Learning Lives viste at dette ikke er tilfældet, men at andre sociale relationer også spiller en central rolle for den enkeltes udvikling af lyst eller ændringer i værdikonteksten. Endelig viser projektet, at værdikontekster og lyst er temporære fænomener, og at de sociale relationer, mennesker indgår i, hele tiden skal genskabes (Lynch 2008).

Learning Lives viste således, at et aktørbegreb, der alene ser individet som styret af økonomisk rationalitet, overser lystens komplekse, subtile og lokale natur (Lynch 2008:686). For eksempel viste Learning Lives, at mange af deltagerne afviste muligheden for øget indkomst, hvis dette indebar en kompromittering af andre områder af deres liv, som de mener, er mere værdifulde. Projektet viste også, at menneskers handlinger ikke altid kan tilbageføres til refleksive ræsonnementer, men at det tværtimod er forestillinger, som fremprovokerer handling: *"Imagination is the fertile ground in which body, psyche and environment meet. In the imagination, possibilities for different ways to live are experienced and different identity performances rehearse"* (Lynch 2008:687). Det er netop i kraft af forestillingsevnen og det, at mennesker formår at forestille sig konkrete handlemuligheder, der gør dette til en farbar mulighed. Pointen om, at netop forestillinger spiller en afgørende rolle for voksens brug af uddannelse, findes ligeledes hos Manninen (2003, 2010).

Lynch kritiserer politikkerne om livslang læring for at isolere de mennesker, der skal udvikles fra deres kontekst og gøre dem ansvarlige uanset deres situation (Lynch 2008:688). Dette er problematisk, da netop konteksten spiller en afgørende rolle for oplevelsen af lyst og egne handlemuligheder. For eksempel har mennesker, der oplever umulighed omkring sig, fordi de lever steder, hvor der er undertrykkelse eller deres liv er fragmenteret svært ved at vinde momentum (Lynch 2008). For at forstå menneskelig handling, herunder deltagelse i forskellige former for uddannelse, er det ifølge Lynch produktivt og nødvendigt at anlægge et livshistorisk perspektiv, fordi dette perspektiv både indfanger individets lyst og den historiske kontekst for denne lyst: *"The life history method affords an understanding of the desires of individuals as it 'aims at*

catching individual, personal and sensuous experience without losing insight into the historical dynamics defining it” (Lynch 2008:678).

Uddannelsessyn og signifikante læringsoplevelser

Ligesom Learning Lives-projektet har en række finske forskere været optaget af at forstå betydningen af uddannelse i et bredere livsperspektiv i projektet *’In search of the Meaning of Education’* (Antikainen et al 1995). Antikainen er i sin forskning optaget af at forstå de beslutninger, folk træffer om, hvordan de skal leve deres liv, og hvordan specifikke hændelser i den enkeltes livsløb er med til at forme disse beslutninger. Udgangspunktet for forskningsinteressen er, at normer, værdier og traditionelle fællesskaber ændrer sig som led i moderniseringen af Finland efter anden verdenskrig, og at dette skaber nogle fundamentalt nye betingelser for menneskers identitetsdannelse og den måde, de kan leve deres liv på. Samtidig har rammerne for uddannelse og kvalificering til de forskellige sammenhænge, mennesker indgår i, ændret sig. Med moderniseringen er mennesket på én gang frisat og tvunget til at skabe sin egen identitet, men friheden til at forme sit eget livsforløb er ikke ubegrænset: *”At the same time, while feeling that we can act independently in our lives, we have to recognize the structural limitations imposed by our social and ethnic origins, our gender and the era in which we are living [...] the learning processes between structure and subjectivity are manifold, but they can only be understood if we do justice to both poles: the structural framework of conditions governing our lives and the spontaneous dispositions that we adopt towards ourselves”* (Antikainen 2005b:273-74).

Antikainen argumenterer for, at man må anlægge et livsløbsperspektiv, hvis man ønsker at forstå folks syn på uddannelse, fordi dette gør det muligt at iagttage den livshistoriske konstruktion af en *læringsidentitet* (learner identity) ⁹ eller en læringshabitus. Han refererer Weils begreb om læringsidentitet: *”[It concerns] the ways in which adults come to understand the conditions under which they experience learning as ‘facilitating’ or ‘inhibiting’, ‘constructive’ or ‘destructive’. Learner identity suggests the emergence or affirmation of values and beliefs about ‘learning’, ‘schooling’ and ‘knowledge’. The construct incorporates personal, social, sociological, experimental and intellectual dimensions of learning, as integrated over time”* (Antikainen 2006:138). Læringsidentiteten er således et begreb, der betegner, hvordan

⁹ Jeg har i afhandlingen oversat Antikainens begreb om *learner identity* til *læringsidentitet*, fordi det ikke har været muligt at finde en ækvivalent oversættelse af learner. Det skal understreges, at læringsidentitet er valgt af pragmatiske grunde; det er den mindst ringe oversættelse, jeg på nuværende tidspunkt har kunnet finde på.

individer tillægger læring betydning, og udviklingen læringsidentiteten sker i en livshistorisk proces gennem signifikante læringsoplevelser i relation til signifikante andre.

Det er netop de ændrede betingelser for identitetsdannelse, samspillet mellem læring og identitetsdannelse og uddannelsens betydning, der er i fokus for Antikainens undersøgelser. Betydningen af uddannelse og læring knytter sig til forskellige niveauer; dels hvordan mennesker bruger uddannelse i konstruktionen af deres livsforløb (life-course), dels hvad erfaringerne med uddannelse og læring betyder i forhold til dannelsen af individuel og gruppeidentitet, og endelig hvilke signifikante læringsoplevelser mennesker har i deres liv, og hvilke kontekster de finder sted i. Centralt for analyserne er begrebet om signifikante læringsoplevelser: *"[S]ignificant learning experiences are those which appeared to guide the interviewee's life-course, or to have changed or strengthened his or her identity"* (Antikainen 2005b:276). Undersøgelserne viser, at læringsoplevelser kan variere i varighed og kvalitet, og at kvaliteten af en oplevelse kan ændre sig over tid, for eksempel kan en negativ oplevelse med egen sygdom efter noget tid opleves som en positiv læringsoplevelse. Læringsoplevelser kan endvidere variere i intensitet, hvor nogle giver anledning til større forandringer end andre. Læringsoplevelserne kan også knytte sig til en mangfoldighed af forskellige læringsinteresser, og med reference til Habermas skelner Antikainen mellem tekniske, praktiske og emancipatoriske læringsinteresser. Endvidere kan læringsoplevelserne finde sted i forskellige kontekster. Med reference til Jarvis skelner Antikainen mellem formelle, ikke-formelle og uformelle læringskontekster.

Gennem analyser af hvilke læringsoplevelser, der er betydningsfulde i folks liv, forstået som betydningsfulde for den måde de har håndteret deres liv på og i forhold til, hvordan de har kunnet håndtere problemer igennem livet, tegner Antikainen nogle forskellige mønstre. For det første er der forskelle mellem generationerne; de yngre generationer udviser større refleksivitet og individualisme sammenlignet med de ældre generationer. For det andet tegner der sig nogle kønsforskelle; kvinder fremhæver oftere relationer til familien eller kærlighed som noget, der har haft betydning, når de har truffet beslutninger i deres liv, hvorimod mænd oftere fortæller om oplevelser relateret til arbejdet. Herudover er der nogle mønstre, der knytter sig til sociale klasser. Livet bliver i højere grad oplevet som en kamp af repræsentanterne for de lavere sociale klasser end for de højere, mens repræsentanter for den sidstnævnte klasse oftere ser uddannelse som et middel til at realisere

personlige drømme (Antikainen 2005b). Undersøgelsen viser endvidere, at der knytter sig personlige og sociale relationer til alle signifikante læringsoplevelser. Derfor er det ifølge Antikainen nødvendigt at udvide begrebet om signifikante læringsoplevelser med et begreb om signifikante andre. Disse signifikante andre knytter sig til de forskellige fællesskaber, mennesker indgår i, og kan både være lokale signifikante andre, altså konkrete mennesker i den enkeltes liv, eller distante signifikante andre, som for eksempel udgøres af symboler eller forestillinger. Hvem der er de signifikante andre, varierer i løbet af livet. For de tidligste oplevelser er det typisk familiemedlemmer. Herefter er der to typer af fællesskaber, som danner rammen for 'mødet' med signifikante andre og signifikante læringsoplevelser: for det første hobbyer, man har sammen med venner, og for det andet skole, arbejde og forskellige organisationer, man indgår i.

Idet forskningen viser, at familiebaggrund har betydning for deltagelse i voksenuddannelse, og at mange fra deres tidligste skoleår følger et kulturelt manuskript baseret på socialklasse, dennes levevis og selvbeskrivelser, argumenterer Antikainen for, at deltagelse i uddannelse må undersøges som en del af produktionen og transmissionen af samfundets sociale stratifikation (Antikainen 2006). Dog, fremhæver han, skal reproduktionen ikke ses som værende deterministisk, da der altid er eksempler på både positiv og negativ social mobilitet. Samtidig må læringsidentiteten ikke forstås som noget på én gang givet eller fastlåst; tværtimod kan synet på uddannelse og ens selvbillende ændre sig i løbet af livet som følge af signifikante læringsoplevelser.

Gennem sin undersøgelse af forskellige gruppers syn på videre- og efteruddannelse viser Antikainen, at mennesker beskriver sig selv i overensstemmelse med de klassifikationer, der er tilgængelige i den givne kultur og samfund. Hans undersøgelse viser, at der i det finske uddannelsessystem sker en opdeling mellem læsere og teoretisk-orienterede over for 'doers' og praktisk-orienterede. Gode skoleresultater og positive skoleerfaringer bidrager til udviklingen af en læringsidentitet som teoretisk orienteret, mens dårlige resultater og negative erfaringer knytter sig til en læringsidentitet som praktisk orienteret. Og netop den læringsidentitet, der udvikles, får central betydning for orienteringen mod uddannelse senere i livet: *"Family background, educational experiences and experiences from the working life produce different learner and professional identities, which participation in education is based on. One of the most striking results of this study is the deep gap between two learning orientations and identities, between those with practical and doing orientation and those with*

theoretical orientation – that is a difference between the world of manual and mental labour” (Antikainen 2006:144).

Antikainens undersøgelse viser, at den praktiske læringsidentitet er mest fremtrædende hos mennesker, der ender i manuelt arbejde og har lav uddannelsesdeltagelse, og at den er mere typisk blandt mænd end kvinder (Antikainen 2006). Blandt dem med en praktisk orienteret læringsidentitet er der en klar tendens til, at arbejdet anses for at være meget vigtigt og at de mener, man kan lære mere ved arbejde end ved uddannelse. Antikainen skriver, med implicit reference til Max Weber, at dette forhold til arbejdet kan karakteriseres som et udtryk for en protestantisk arbejdetik, og han argumenterer for, at mennesker, der er drevet af denne etik, ser uddannelse alene som en måde, hvorpå man bliver en bedre medarbejder (Antikainen 2006).

Opsamlende diskussion af deltagelse og livsløb

Fælles for de to projekter er, at de viser, at betydningen af uddannelse er indlejret i et specifikt livsforløb og konkrete samfundsmæssige strukturer, som giver nogle specifikke muligheder for identitetsdannelse og -reproduktion eller udvikling og forandring af livsperspektiver.

Learning Lives-projektet viser eksplicit, at menneskers handlinger ikke kan ledes tilbage til rationelle (økonomiske) refleksioner, men at handlinger derimod må forstås som konstitueret af lyst, som indeholder både bevidste og ubevidste sider, og at følelser og forestillinger spiller en helt centralt rolle for folks orientering mod uddannelse. Derfor går politikkerne omkring livslang læring galt i byen, når de baserer sig på antagelsen om mennesket som 'economic man', der på baggrund af cost-benefit-analyser foretager rationelle valg. Lynchs perspektiv viser netop, hvordan menneskers handlinger og orienteringer er konstitueret af deres livsperspektiv, og hvordan dette livsperspektiv er foranderligt og forandrer sig gennem livet. Det er delvist den samme pointe, vi finder i Antikainens analyse. Orienteringen mod uddannelse er konstitueret af individets læringsidentitet, som dannes og omdannes i en fortsat proces, når individet gennem livsløbet indgår i forskellige fællesskaber og her har signifikante læringsoplevelser i relationen til signifikante andre.

Begge understreger således, at orienteringen mod uddannelse er indlejret i et specifikt livsløb, hvor konkrete relationer, oplevelser og erfaringer giver anledning til enten en reframing af værdikonteksten eller til signifikante

læringsoplevelser som påvirker orienteringen mod uddannelse, der derfor aldrig kan blive statisk. Derfor kan vi heller ikke forstå menneskers konkrete værdikontekst eller deres konkrete læringsidentitet uden at forstå dem som indlejret i et specifikt individs livsløb, som netop er indlejret i specifikke sociale og historiske strukturer.

Lynch gør i sine analyser op med et subjekt, der baserer sine handlinger udelukkende på rationelle kalkuler og kognitiv aktivitet, ved netop at vise at følelser spiller en central rolle, og ved at betone kontekstens betydning for udvikling af lyst og oplevelsen af egne handlemuligheder. Alligevel er analysen kun i begrænset omfang opmærksom på relationen mellem det konkrete arbejde, subjektets arbejdslivserfaringer og værdikonteksten. Hun skriver, at undertrykkelse og en fragmenteret verden kan være problematisk for den enkelte, men er ikke umiddelbart særlig optaget af, om og hvordan konflikter mellem de forskellige verdner, lysten og værdikonteksten knytter sig til, alene er subjektive problemer eller konsekvenser af generelle samfundsstrukturelle modsætninger. Ved at undersøge værdikontekstens foranderlighed, og hvad der har betydning for disse forandringer, eller hvad der genererer lyst, med henblik på at stille spørgsmålstejn ved det økonomisk rationelle subjekt, der forudsættes i politikkerne om livslang læring, er der en risiko for, at både værdikontekst og lyst kommer til at fremstå som uskyldige og som modsætningsfri. Dels risikerer man at usynliggøre, at forskellige mennesker og grupper har forskellige forudsætninger for at knytte an til specifikke værdikontekster eller udvikle særlige identiteter. Dels risikerer man at overse, at der kan være stor subjektiv belastning forbundet med at skulle agere i forhold til forskellige og eventuelt modsætningsfyldte værdikontekster. En lignende kritik kan rejses i forhold til Antikainens undersøgelse.

På trods af opmærksomheden på læringsidentitetens eller værdikontekstens og lystens indlejring i en specifik samfundsstruktur og et konkret livsforløb er der ingen af projekterne, der har været eksplicit optaget af forandringerne i arbejdslivet, og om det har betydning for henholdsvis læringsidentitet, værdikontekst og lyst, at der sker en almengørelse af lønarbejdet. Man kan indvende mod de to projekter, at de implicit godtager præmissen i diskursen om det lærende samfund og livslang læring om, at den stigende efterspørgsel på kvalifikationer gælder for alle grupper på arbejdsmarkedet, og at alle har mulighed for at omsætte deres kvalifikationer i arbejdet, hvorved de risikerer at overse eventuelle tendenser i retning af en dequalificering af visse dele af arbejdsmarkedet.

Deltagelse og arbejde

Som det fremgår af mine diskussioner af de forskellige undersøgelser, er det ikke ualmindeligt at undersøge ufaglærtes og kortuddannedes syn på uddannelse og uddannelsens betydning uden at inddrage det konkrete arbejdes indhold og organisering. Udgangspunktet for Larsson et als projekt om sammenhængen mellem arbejde, engagement og uddannelsessyn (1991) er netop en kritik af forskning vedrørende deltagelse i efteruddannelse og medarbejderes syn på uddannelse, som ikke er optaget af det konkrete arbejdes indhold og organisering. Specifikt adresserer de kritikken mod Johnstone og Rivera, der begrundede ufaglærtes manglende interesse for voksenuddannelse med, at lavere socialgrupper ikke så læring som en belønning i sig selv, men ikke var optaget af, hvordan arbejdets karakter eventuelt var med til at forme dette syn på uddannelse. Larsson et al ønskede derfor at undersøge sammenhængen mellem medarbejdernes engagement i eller uden for arbejdet og arbejdets indhold og organisering, herunder medarbejdernes muligheder for at anvende deres viden og erfaringer i arbejdet til at udvikle og forbedre arbejdsopgaverne og arbejdets kvalitet eller til at få mere interessante arbejdsopgaver. Ligesom de ønskede at undersøge sammenhængen mellem ufaglærtes engagement og syn på uddannelse (Larsson et al 1991). Undersøgelsen tog udgangspunkt i antagelsen om, at uddannelsessynet kan ses som et udtryk for subjektiv rationalitet: *"Man kan säga att vi söker förstå icke facklärda's relation till utbildning genom att anta att den är rationell, givet att man kan beskriva deras upplevelser, uppfattningar och faktiska villkor när det gäller arbete å den ena sidan och syn på utbildning å andra sidan. Vi söker beskriva vad man kan beteckna som den subjektiva rationaliteten i kortutbildades förhållningssätt till utbildning"* (Larsson et al 1991:20).

Undersøgelsen bygger på fem delundersøgelser med mejeriarbejdere, sygeplejemedhjælpere, tekstilarbejdere, lagerarbejdere og fabriksarbejdere. Faggrupperne er valgt ud fra kriteriet om, at arbejdets krav til erhvervsuddannelse er små, og at medarbejderne kan defineres som kortuddannede i snæver forstand, det vil sige, at de mangler både erhvervsfaglig og teoretisk uddannelse ud over grundskoleniveau. Projektet har sin metodologiske inspiration fra fænomenografien, udviklet i den svenske INOM-gruppe (inlärning och omvärldsuppfattning), og datamaterialet består af interview med medarbejdere fra de fem virksomheder, som analyseres kvalitativt for at afdække interviewpersonernes forestillingsverden, som herefter relateres til informanternes baggrundsdata og arbejdets karakter.

Som led i undersøgelsen udvikler Larsson et al et begreb om engagement: *"Begreppet engagemang kan te sig både allmänt och oprecist samtidigt som vi menar att det fenomen som vi därmed försöker ringa in är av en grundläggande art. Det berör den aspekt av individens förhållande till omvärlden där hans upplevda inriktning och tillfredsställelse med tillvaron kommer till uttryck. Utan anspråk på att vara någon täckande definition beskriver vi tills vidare engagemang som den verksamhet där individen upplever att han kan realisera sitt intresse, begåvning eller känsla av ansvar. Engagemangets upplevda betydelse avspeglas i tillfredsställelse och självrespekt. En sådan verksamhet kan ha olika lokaliseringar och engagemanget följaktligen olika riktning"* (Larsson et al 1991:92). I undersøgelsen af medarbejdernes engagement skelnes der mellem, om informanterne formulerer et engagement eller ej, om engagementet knyttes til forhold i arbejdet eller til forhold uden for arbejdet, og endelig om engagement er realiseret eller har til gode at blive realiseret. I kategoriseringen af arbejdet skelnes der mellem to forskellige typer jobs: dels jobs hvor arbejdsopgaverne har rutinemæssig karakter, hvor mulighederne for at udnytte viden og erfaringer hurtigt når et loft, så viden ud over et minimum ikke forbedrer arbejdets kvalitet; dels jobs, hvor erfaringer og viden kan anvendes i arbejdet.

Ved at sammenligne arbejdsforholdene for medarbejdergrupper, der alle kan karakteriseres som kortuddannede i snæver forstand, viser undersøgelsen at der er store forskelle på arbejdsbetingelserne arbejdspladserne imellem og på, om arbejdsopgaverne gav medarbejderne mulighed for at anvende viden i arbejdet. Derfor er det en af konklusionerne, at det er problematisk at iagttage ufaglærte som en homogen gruppe. Tværtimod viser undersøgelsen, at de har forskellige betingelser og forskellige syn på uddannelse (Larsson et al 1991). Undersøgelsen viser også, at alt arbejde, selv det ufaglærte og rutineprægede, har sine unikke egenskaber. Men når det gjaldt lagerarbejderne, der havde yderst begrænsede muligheder for at anvende viden i arbejdet, så var det ofte svært for medarbejderne at se anden værdi i arbejdet end som et middel til løn, og det er særligt karakteristisk for netop fabriksarbejderne, at de i høj grad finder deres engagement uden for arbejdet. Analyserne på tværs af arbejdspladserne viser, at der er en sammenhæng mellem medarbejdernes mulighed for at anvende viden i arbejdet og deres engagement; opgaver, som er gentagende, ikke-problemløsende, og hvor viden ikke kan tilegnes, kan kun besværligt forenes med et engagement i det nuværende arbejde, mens arbejdsopgaver, der giver mulighed for at tilegne sig og anvende viden, synes at være forenelige med engagement i det nuværende arbejde. Undersøgelsen

viser også, at jo højere position en medarbejder har på arbejdspladsen, jo større er sandsynligheden for, at medarbejderen har et realiseret engagement på den nuværende arbejdsplads. Larsson et al drager den konklusion, at engagement i arbejdet kan relateres til muligheden for at anvende sine kompetencer i arbejdet. Dette ikke skal forstås snævert som de formelle kompetencer, der kræves af arbejdsgiveren, men mere bredt som de kompetencer, medarbejderne har mulighed for at anvende i arbejdet (Larsson et al 1991:113). Undersøgelsen peger således på, at der er en sammenhæng mellem arbejdets indhold og organisering og medarbejdernes engagement i arbejdet, og at muligheden for at anvende viden og erfaring i arbejdet har stor betydning for, hvilken mening medarbejderne lægger i arbejdet.

Om forholdet mellem engagement og synet på uddannelse viste undersøgelsen, at nogle medarbejdere aktivt forsøger at anvende tilbuddene om voksenuddannelse til at forandre deres situation, mens andre passivt lader omstændighederne råde. Nogle ufaglærte uden engagement i arbejdet ser uddannelse som et redskab til at udvikle sig i erhvervet til nye arbejdsopgaver eller mod nye arbejdspladser. Andre uden engagement i arbejdet har derimod accepteret dette, fordi de tilskriver sig selv egenskaber, som gør dem uegnede til voksenuddannelse, for eksempel alder, eller at de ikke duer til at studere. Larsson et al fandt i deres undersøgelser to forskellige syn på uddannelse blandt deltagerne. Et snævert instrumentelt syn på uddannelse, der lægger vægt på den direkte nytte af uddannelse, hvor uddannelse er berettiget, når det er noget, man skal bruge i sit nuværende eller fremtidige arbejde. Og et andet bredere syn på uddannelse, som indeholder forestillinger om, at uddannelse leder til bredere personlig udvikling, at man udvider sin horisont, får bedre selvtillid eller andet. Ved at sammenligne uddannelsessyn med baggrundsdata viste undersøgelsen, at tidligere uddannelse mere end alder havde betydning for synet på uddannelse. Dem med kortest uddannelse så nærmest udelukkende uddannelsens funktion i relation til arbejdsmarkedet, mens dem med lidt mere uddannelse havde et bredere syn på uddannelse (Larsson et al 1991:84): *"Sett ur ett rekryteringsperspektiv kan man således anta att utbildning uteslutande tilldelas en arbetsmarknadsfunktion för den som står utanför, men att detta snäva perspektiv på utbildningens funktion vidgas som följd av studier snarare än av andre skäl"* (Larsson et al 1991:86). Larsson et al har dog et forbehold over for denne konklusion, da studiet ikke er foretaget over tid, og de derfor ikke har haft mulighed for at se, om informanternes syn på uddannelse forandrer sig i forbindelse med uddannelse, hvorfor de skriver, at antagelsen må betragtes

som en hypotese. Denne hypotese kan siges at være afprøvet og underbygget af Christian Helms Jørgensen, der i sin undersøgelse om slagteriarbejdere viser hvordan deltagelse i selvvalgte kurser ændrede medarbejderes syn på medarbejderuddannelse generelt (Jørgensen 1998). Han har også i sine undersøgelser sat fokus på sammenhængen mellem arbejdets indhold og organisering, medarbejdernes mulighed for at anvende viden og kompetencer i arbejdet og deres syn på uddannelsesaktiviteter, og når til følgende pointe: *"generelt oplever de faglærte i industrien ikke, at de udnytter deres faglige kvalifikationer i arbejdet, eller at de på anden måde har fordele af deres uddannelse [...] De manglende muligheder for at bruge deres kvalifikationer i arbejdet er sandsynligvis årsagen til, at der er begrænset interesse for faglig uddannelse"* (Jørgensen 2002:211). Han understreger, at det netop er nødvendigt at forstå uddannelsessynet blandt medarbejderne i relation til deres oplevede handlemuligheder og deres ønsker for fremtiden: *"Formålet med uddannelse er generelt at forbedre deltagerne til at håndtere deres nuværende eller fremtidige situation på en ny og bedre måde. Derfor er det relevant at undersøge uddannelsesinteresse i relation til de handlingsmuligheder, som deltagerne ser for sig selv, og til de forandringer, som de ønsker eller forventer i fremtiden"* (Jørgensen 1998, 129). Og han konkluderer i forlængelse heraf, at manglende uddannelsesinteresse ofte kan forklares med medarbejdernes begrænsede indflydelse på deres situation eller mulighed for at ændre den (Jørgensen 1998). Kortuddannedes holdning til arbejde og uddannelse, der ofte betegnes som nytteorienterede og instrumentelle, kan derfor forstås som en tilpasning til arbejdet, der er karakteriseret ved begrænset autonomi, som et forsvar mod arbejdets psykiske og fysiske belastning (Jørgensen 2002).

Opsamlende diskussion af deltagelse og arbejde

Både Jørgensens og Larsson et als undersøgelser peger på en tæt sammenhæng mellem arbejdets indhold og organisering og i særdeleshed muligheden for at anvende sin viden og sine kvalifikationer i arbejdet eventuelt gennem jobudvikling og medarbejdernes syn på deltagelse i formelle uddannelsesaktiviteter. Hos Larsson et al forklares det med et begreb om subjektiv rationalitet, hvor uddannelsens betydning sættes i forhold til medarbejdernes engagement. Jørgensens analyser viser, hvordan det instrumentelle uddannelsessyn også kan forstås som et subjektivt forsvar mod et arbejde, hvor udfoldelsesmulighederne er begrænsede. Samtidig peger begge undersøgelser på, at der er en sammenhæng mellem erfaring med uddannelse og synet på uddannelse. Lille eller begrænset erfaring med deltagelse i

forskellige uddannelsesaktiviteter hænger ofte sammen med et snævert instrumentelt syn på læring, mens mere erfaring med uddannelse hænger sammen med et bredere syn på uddannelsens værdi. Umiddelbart er det ud fra Larssons et als undersøgelse umuligt at sige, hvad der kommer først, om et instrumentelt uddannelsessyn fører til lav deltagelse eller omvendt, men Jørgensens undersøgelse peger på, at netop erfaringen med uddannelse kan ændre medarbejdernes syn på videre- og efteruddannelse generelt.

Diskussion af blikkene på målgruppens perspektiv

Som det fremgår af de præsenterede forskningsbidrag, er forsøgene på at forstå ufaglærte og kortuddannedes syn på uddannelse og læring mange og forskelligartede, og de bidrager med en mangfoldighed af forklaringsmodeller. Jeg har som afslutning på de enkelte afsnit lavet en opsamling på hvilke særlige styrker og begrænsninger jeg mener, der ligger i de forskellige bidrag, og vil her kun kort kommentere på tværgående tendenser og udfordringer.

Både Jørgensen og Larsson et als analyser peger på, at der er en sammenhæng mellem det konkrete arbejdes indhold og organisering og medarbejdernes syn på forskellige uddannelsesaktiviteter. Derfor virker det paradoksalt, at det konkrete arbejde og dets udvikling, herunder medarbejdernes mulighed for at bruge viden og kvalifikationer i arbejdet, kun i meget begrænset omfang (hvis overhovedet) er i fokus i bidragene inden for rekrutterings- og deltagelsesforskningen og forskning optaget af at forstå uddannelsens betydning i den enkeltes liv.

I forhold til bidragene, der sætter fokus på de sociale fællesskaber på arbejdspladsen og deres betydning for medarbejdernes syn på uddannelse, er der en risiko for, at udeladelsen af det konkrete arbejde kan føre til, at kulturen gøres til en egenskab ved individet eller gruppen. Hermed opstår der en risiko for at essentialisere kulturbegrebet, så kulturen kommer til at fremstå som noget, medarbejderne har med sig ind på arbejdsmarkedet og arbejdspladsen uafhængigt af denne. Man risikerer hermed at overse, hvordan den samfundsmæssige arbejdsdeling og den konkrete praksis på arbejdspladsen kan være med til at understøtte og reproducere særlige kulturer blandt medarbejderne. Den samme kritik kan rejses mod Klindt og Sørensens samt Paldanius' brug af habitusbegrebet. Hvis de i stedet i højere grad havde haft blik for deltagernes erfaringer fra deres konkrete arbejdsliv, havde det været muligt at forstå udviklingen af de konkrete habituelle dispositioner, og

hvordan udviklingen og vedligeholdelsen af disse netop er indlejret i en konkret historisk og social udvikling på arbejdsmarkedet og arbejdspladserne.

Tendensen til essentialisering er en generel risiko, når man vælger at arbejde i idealtyper og ikke i analysen indfanger, hvordan for eksempel lønarbejderlivsformen eller arbejderklassehabitusen er specifikke sociale og historiske resultater af en konkret udvikling. Samtidig får den konkrete brug af begreberne om lønarbejderlivsform og arbejderklassehabitus det til at fremstå, som om medarbejdernes orientering mod arbejde og uddannelse er harmonisk og uproblematisk, og det usynliggør de eventuelle ambivalenser og konflikter, den enkelte måtte opleve i sit hverdagsliv. Lynch åbner lidt op for 'verdens og livets mangfoldighed' med begreberne om lyst og værdikontekst og referencen til Thevenot og Boltanskis pointe om, at valg begrundes med reference til forskellige logikker, der eksisterer i de forskellige verdner, moderne mennesker lever i. Men ingen af analyserne sætter fokus på betydninger af eventuelle modstridende tendenser og konflikter i det ufaglærte arbejdsliv, og hvordan disse påvirker medarbejdernes handlerum eller den betydning, de tillægger deltagelse i forskellige uddannelsesaktiviteter.

3.4 Arbejdslivet som læringsrum

Inden for rekruttering og deltagelsesforskningen peger de forskellige forklaringsmodeller på, at den konkrete situation har betydning for motivationen for deltagelse i videre- og efteruddannelse.

De komparative analyser inden for rekrutteringsforskningens fjerde tradition viser som tidligere nævnt, at arbejdets lange arm har afgørende betydning for chancen for at deltage i forskellige læringsaktiviteter, både formelle og ikke-formelle. Ligeledes viste analyserne inden for den femte tradition, der har beskæftiget sig med sammenhængen mellem arbejdets indhold og organisering og medarbejdernes syn på uddannelse, at mulighederne for at anvende sin viden og kunnen i arbejdet og kontrol i arbejdet spiller en central rolle i forhold til medarbejdernes syn på uddannelse. Alligevel er der en tendens til, at modellerne inden for rekruttering og deltagelsesforskningen ikke udfolder arbejdsbegrebet og relationen mellem arbejdet og medarbejdernes syn på læring. Det manglende blik for det konkrete arbejde og arbejdets udvikling indebærer en risiko for, at forskningen reproducerer den uddannelsespolitiske diskurs' antagelse om, at der i alt arbejde vil være et behov for løbende op- og rekvalificering, og antagelsen om, at arbejdsmarkedet er et frit og velfungerende marked, hvor viden og kvalifikationer kan omsættes i forbedrede arbejdsforhold eller jobudvikling. Herved risikerer man at overse, at arbejdsmarkedets udvikling kan indeholde modsatrettede tendenser i form af re- og dequalificering, og at forskellige medarbejdergrupper har forskellige muligheder for at omsætte deres viden og kvalifikationer i arbejdet.

I de følgende afsnit vil jeg gennemgå en række forskningsbidrag, der netop har sat fokus på forholdet mellem arbejdet og medarbejdernes muligheder for at lære i relation til deres arbejdsliv. Jeg vil kort gennemgå forskningsbidrag, der har fokuseret eksplicit på arbejdet som læringsrum og på, hvilke faktorer der har betydning for medarbejdernes muligheder for at lære i relation til deres arbejde. Efterfølgende gennemgår jeg nogle bidrag, der fokuserer på, hvad der har betydning for virksomhedernes brug af videre- og efteruddannelse.

Arbejdspladsen som læringsrum

Forskning, der har været optaget af at forstå arbejdspladsens som læringsrum har typisk været optaget af at forstå, hvordan medarbejderne tilegner sig den viden, der er nødvendig for, at de kan begå sig på arbejdspladsen, og hvad der

har betydning for medarbejdernes mulighed for at lære i relation til deres daglige arbejde.

Det er en central pointe hos den australske voksenuddannelsesforsker Stephen Billett, at læringsmulighederne i arbejdet skal analyseres som udspændt mellem det konkrete arbejde og medarbejdere med særlige forudsætninger. Han forsøger, med udgangspunkt i kritisk psykologi, at forklare og forstå, hvordan læring finder sted som en del af arbejdslivet. Hans pointe er, at læring i arbejdslivet sker gennem deltagelse i arbejdsaktiviteter, og må forstås som en forhandling mellem den konkrete situation og dens muligheder eller tilbud (affordances) og de individuelle fortolkninger af disse: *"Learning throughout working life in this way, can be viewed as a negotiated, but transformative journey as individuals selectively negotiate their engagement in work, and changing work requirements, work practices and the shifting bases for participation in work. This includes reshaping their sense of self through the agentic ingoing and transformative practices and seeking the ontological security of 'being themselves'"* (Billett 2008:53). Det er gennem disse forhandlinger mellem individet og den konkrete situation, at individer forandres og lærer, og at arbejdspladsens normer og praksisser reproduceres og transformeres. Læring sker således i interaktionen mellem individet og arbejdet, og interaktion er medieret af individets tidligere personlige erfaringer, der former deres individuelle fortolkning og konstruktion af sig selv og sine umiddelbare oplevelser, herunder arbejdet: *"... individuals' subjectivities and sense of selves play a key role in their engagement in and valuing of their work and its further development"* (Billett 2008:47). Disse forhandlinger er også formet af 'brute facts' som for eksempel modning. Billett argumenterer således for et subjektbegreb, der indfanger, hvordan subjektets interaktion er medieret af dets selvbillede, *Sence of self*, som er et resultat af en ontogenetisk udvikling: *"The legacy of ontogenetic development is individuals' cognitive experiences that mediate what they encounter through work and throughout working life"* (Billett 2008:41). At læringen altid finder sted i en social situation og er medieret af individets forudgående erfaringer og den socialitet, der er indlejret i individet gennem livshistorisk deltagelse i sociale begivenheder, betyder, at læringsoplevelser er sociale i dobbelt forstand (Billett 2009). Billetts forskning viser, at deltagelsen på arbejdspladsen bidrager til identitetsdannelsen og udviklingen af selv billeder, fordi der gennem deltagelsen i arbejdet sker en individuel læring, som kan føre til en forstærkning eller transformation af individets værdier eller begreber for selvbeskrivelse: *"Concepts, procedures and values are initially learnt, reinforced and transformed through engagement in work activities. The workplace provides*

an environment that is rich in its contributions to individuals' learning and they engage in work activities and in doing so, remake the cultural practices that comprise paid work" (Billett et al 2005:233). På trods af fremhævelsen af læringens dobbelte karakter har Billett i sine analyser fokuseret mest på den subjektive side af læreprocessen. Han har som udgangspunkt været optaget af at forstå, hvordan mennesker imødekommer de foranderlige krav, der er et resultat af konstante forandringer og uro på arbejdsmarkedet. Og i forlængelse heraf har han været drevet af interessen for at forstå *"how individuals can best learn these changing requirements through work and throughout their working life"* (Billett et al 2005:219). Dette fokus har betydet, at han kun i begrænset omfang har været optaget af, hvad der har betydning for, hvilke 'affordances' arbejdet tilbyder, og hvordan forskellige typer af arbejde derfor indeholder forskellige læringsmuligheder og hermed tilbyder forskellige muligheder i forhold til etableringen af et selvbillende eller identitet i relation til arbejdet.

Omkring 'Erhvervs og voksenuddannelsesgruppen' på RUC har der været et ønske om at udvikle et begreb om arbejdspladsen som læringsrum, der kan indfange, hvilke faktorer der spiller ind på den læring, der kan finde sted i relation til det konkrete arbejde. Her defineres læringsrummet på arbejdspladsen som udspændt mellem og betinget af arbejdspladsens *teknisk-organisatoriske læringsmiljø*, *det sociale læringsmiljø* og *medarbejdernes individuelle læringsforløb* (Illeris et al 2004, Jørgensen & Warring 2002).



(Illeris et al 2004:30)

Modellen tager udgangspunkt i en definition af læring som en social begivenhed, der finder sted i sociale rum, som konstituerer bestemte muligheder for læring. Disse sociale rum er historiske steder, hvis betydning er strukturelt specifikt og historisk foranderligt, og de sociale relationer i rummet er (med)bestemt af den strukturelle sammenhæng. Læreprocesserne på arbejdspladsen er således altid udspændt mellem det specifikke subjekt med særlige forudsætninger for at indgå i arbejdet og i eventuelle læringsaktiviteter og den konkrete arbejdsplads med konkrete arbejdsopgaver, en specifik arbejdsdeling og af de sociale og kulturelle fællesskaber på arbejdspladsen.

Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø udgøres af de markedsmæssige og teknologiske rammer for læringen på arbejdspladsen og får betydning gennem arbejdets indhold og organisering og de anvendte teknologier: *"Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø bestemmer hvilke kvalifikationskrav virksomheden som teknisk og organisatorisk system stiller til medarbejderne – og hvilke muligheder dette system giver for læring i bred forstand"* (Illeris et al 2004:31). Det, der har betydning i forhold til det teknisk-organisatoriske læringsmiljø, er: *Arbejdsdelingen*, både den vertikale arbejdsdeling givet ved forholdet mellem ledere og medarbejdere og medarbejdergrupperne imellem og den horisontale arbejdsdeling givet ved graden af integrationen mellem de forskellige arbejdsprocesser. Jo mere opsplittet arbejdsprocessen er, jo mindre mulighed er der for læring (Illeris et al 2004:32). *Arbejdets indhold*. *Arbejdets dispositionsmuligheder*, altså de grader af autonomi, der er i arbejdet. Medarbejdernes *mulighed for at anvende kvalifikationer i arbejdet*. *Muligheden for social interaktion* og *Belastninger i arbejdet*, forstået som omfanget og karakteren af belastninger i arbejdet (Illeris et al 2004). Arbejdets organisering og indhold har således en central betydning for læringsrummet på arbejdspladsen, hvorfor forandringsprocesser eller udviklingsprojekter ikke er uskyldige eller neutrale processer, men muliggør bestemte muligheder for jobudvikling og for, at den enkelte medarbejder kan omsætte og udvikle sine kvalifikationer i relation til det konkrete arbejde.

Det sociale læringsmiljø udgøres af de sociale og kulturelle rammer for læring, der kommer til udtryk gennem traditioner, normer og værdier i de uformelle fællesskaber på arbejdspladsen. Der skelnes i modellen mellem *arbejdsfællesskaber*, *politiske fællesskaber* og *kulturelle fællesskaber*, som hver især opererer med forskellige rationaler, nemlig et økonomisk, et politisk og et kulturelt rationale (Illeris et al 2004:36). Arbejdsfællesskaberne er fællesskaber, der udvikler sig omkring konkret fælles opgaveløsning medarbejderne imellem. Politiske fællesskaber er etableret omkring kampen om kontrol, magt,

status og indflydelse på arbejdspladsen. Og de kulturelle fællesskaber er fællesskaber, som opstår i grupper på arbejdspladsen, der deler fælles værdier, normer og forestillinger, herunder fælles sprog, identitet og opfattelse af omverdenen, som giver dem særlige forudsætninger for umiddelbar indbyrdes forståelse (Illeris et al 2004:39f).

Ud over læringsmiljøerne er de læreprocesser, der finder sted på arbejdspladsen, også konstitueret af *medarbejdernes læringsforløb*, som er betinget af individets tidligere livsforløb, herunder udviklingen af arbejdsidentitet. De elementer, der har betydning for medarbejderens læringsforløb, er: *Den sociale baggrund*, idet det forudsættes, at den enkeltes livsforløb formes ”i et samspil mellem de livschancer der tilbydes af de sociale vilkår, og de livsperspektiver hvormed den enkelte eller den sociale gruppe møder disse chancer” (Illeris et al 2004:42). *Uddannelse*, der sammen med de tidligere erfaringer fra uddannelsessystemet har betydning for læringsmulighederne på arbejdspladsen. *Arbejdserfaring* og socialisering i arbejdet, der er med til at udvikle den enkeltes arbejdsidentitet og herigennem har betydning for mulighederne for læring i arbejdslivet (Illeris et al 2004).

Modellen understreger, at arbejdspladsen som læringsrum er et historisk og socialt rum, som er indlejret i bredere samfundsmæssig kontekst. De læreprocesser, der finder sted på den enkelte arbejdsplads, er for eksempel indlejret i, muliggjort og betinget af den samfundsmæssige arbejdsdeling og teknologiudvikling, af styrkeforholdet mellem forskellige interessegrupper på arbejdsmarkedet og de strukturelle betingelser, der har betydning for den enkelte medarbejders individuelle læringsforløb.

Det ufaglærte arbejde som læringsrum

Undersøgelser af læringsrummet på forskellige arbejdspladser viser, at netop de arbejdspladser, der har mange kortuddannede eller ufaglærte medarbejdere, har et læringsmiljø, der begrænser medarbejdernes mulighed for at lære i relation til deres daglige arbejde, idet kortuddannede har det mindst afvekslende, mindst kvalifikationskrævende, mindst selvstændige og mest rutineprægede arbejde. Derfor er det alt andet lige dem, der har de ringeste handle- og læringsmuligheder i arbejdet. Dette betyder, at de ufaglærte og kortuddannede har begrænsede muligheder for at udvikle deres arbejdsrettede kvalifikationer gennem læring i arbejdet, men det betyder også, at der sker en medlæring i arbejdet, hvor nogle kortuddannede lærer at tilpasning og

passivitet er nødvendige kvalifikationer i forhold til arbejdet (Illeris et al 2004:37-38).

Som påpeget tidligere er der en udbredt tendens til, at forskningen om deltagelse i videre- og efteruddannelse og politikkerne om livslang læring forudsætter, at de stigende kompetencekrav gør sig gældende for alle faggrupper, og at alle har mulighed for at anvende sine kvalifikationer i arbejdet og omsætte nye kvalifikationer i forbedrede arbejdsforhold eller nye arbejdsopgaver. Anne Larson rejser i sin afhandling spørgsmålet, om teknologiudviklingen og ændringerne i arbejdsopgaver nødvendigvis slår igennem som øgede kompetencekrav til alle medarbejdergrupper (Larson 2004). Det skal bemærkes, at arbejdets organisering og udvikling og de heraf følgende kvalifikationskrav ikke er determineret af den teknologiske udvikling, om end den er betinget af denne. Den konkrete organisering af arbejdet er en virksomhedsintern beslutning om, hvordan man vil knytte an til forandringer i organisationens omverden. Jf. elasticitetstesen om, at der altid vil være et spillerum i jobfunktionernes sammensætning: *"[D]en samme produktion kan organiseres på mange forskellige måder, og valget af hvordan de enkelte jobfunktioner defineres på den enkelte virksomhed er afgørende for, dels hvilke kvalifikationskrav der stilles til arbejdskraften, dels hvor varieret og krævende den enkeltes arbejde bliver"* (Andersen et al 1993, 86-87, se også Csonka 2000). Med reference til Gooderham (1993) skriver Larson, at man kan skelne mellem tre forskellige scenarier for, hvad den teknologiske udvikling kommer til at betyde for kravene til arbejdsstyrkens kvalifikationer: *opgraderingstesen* om, at den teknologiske udvikling vil føre til opkvalificering af arbejdet; *degraderingstesen* om, at den teknologiske udvikling fører til en dequalificering af arbejdet og *bipolariseringstesen*. Gooderhams pointe er, at opgraderings- og degraderingstesen i sig selv er dårlige til at beskrive den samfundsmæssige udvikling; i stedet fremhæver han bipolariseringstesen: *"Ifølge denne kan der på samme tid ske en degradering og en opgradering af det faglige indhold i arbejdet, både inden for en hel branche og inden for den enkelte virksomhed. Mens nogle medarbejdere vil opleve, at deres job stiller stadig større krav til kvalifikationer, vil det modsatte være tilfældet for andre medarbejdere"* (Larson 2004:17). En undersøgelse af udviklingen af det ufaglærte arbejde i England viser, at denne ikke er entydig. Samtidig med at mange ufaglærte fremstillingsjob er forsvundet, er der kommet mange nye jobs inden for servicesektoren, hvor kvalifikationskravene fortsat er små, og hvor arbejdsgivere aktivt dequalificerer områder af arbejdet (Rainbird 2000:190). Undersøgelser viser en dobbelt tendens i udviklingen af det

ufaglærte arbejde. For det første er der en tendens, både i den private og den offentlige sektor, til, at støttefunktioner, primært rutineopgaver og mindre kompetencekrævende opgaver, udskilles gennem outsourcing. Dette drejer sig typisk om blandt andet visse administrative opgaver, vedligehold, rengøring, og telefonpasning. Og når disse jobfunktioner bliver adskilt fra kernefunktionerne, forsvinder incitamentet til at opkvalificere de medarbejdere, der varetager dem (Rainbird 2000). Den anden tendens er en rekombination af arbejdet, som betyder, at medarbejderne får flere forskellige opgaver, hvilket kan resultere i opgradering af ufaglærte og semifaglærte jobs. Denne udvikling understøtter incitamentet til opkvalificering af medarbejderne og skaber nye muligheder for job og karriereudvikling internt i organisationerne (Rainbird 2000).

Sammenhængen mellem arbejdets karakter og medarbejdernes læringsmuligheder i små og mellemstore virksomheder i Skotland er undersøgt af Riddell et al (2009). De fandt, at virksomhedskulturen og produktionssystemet har betydning for, hvilken læring der understøttes, og at vidensintensive arbejdspladser understøtter et bredere læringsperspektiv end traditionelle fremstillingsvirksomheder: *"Employees in knowledge intensive organisations were immersed in a culture where learning was an expected and integral part of their working lives, where much support was provided for formal and informal learning and where workers themselves were encouraged to take personal responsibility for their own professional development. By way of contrast, more traditional manufacturing and training organizations had a more restricted approach to learning, encouraging employees to undertake courses which would give them the skills to do their jobs more effectively, but with less focus und their wider growth and development"* (Riddell et al 2009:778).

Med reference til Fuller og Unwins begreber om ekspansiv og restriktiv læringskultur pointerer Riddell et al, at virksomhedernes læringskultur ligger inden for et kontinuum mellem ekspansiv eller restriktiv. Det, der påvirker kvaliteten af læringsmiljøet, er mulighederne for at deltage i forskellige praksisfællesskaber i og uden for arbejdspladsen, en flerdimensional tilgang til tilegnelsen af viden gennem arbejdets organisering og jobdesign og mulighederne for at deltage i vidensbaserede kurser i relation til arbejdet (Riddell et al 2009:783). Herudover varierer tilgangen til livslang læring alt efter graden af professionalisering og traditionen for professionalisering af arbejdet (Riddell et al 2009:783-84). Gennem komparative studier af læringsmiljøerne i vidensintensive og traditionelle virksomheder finder Riddell et al, at synet på udkommet af formel læring er forskelligt og varierer med

typen af virksomhed. De vidensintensive virksomheder ser formel læring som en mulighed for, at virksomheden får adgang til den nyeste viden og teknologi, og at medarbejderne holdes opdaterede, mens de traditionelle virksomheder lægger større vægt på akkrediteringen af læring. I de traditionelle virksomheder er læring primært begrænset til arbejdspladsen eller eksterne kurser i arbejdstiden, og det anvendes i forhold til lovpligtig uddannelse eller specifikke jobrelaterede tekniske færdigheder, mens bredere formelle kvalifikationer kun tillægges begrænset værdi (Riddell et al 2009:792). Undersøgelsen viser således, at arbejdspladser med højt kvalificeret arbejdskraft umiddelbart giver flere muligheder for formel læring end arbejdspladser i traditionelle medium-kvalificerede industrier: *"In the more traditional manufacturing firms, employers recognized that they were likely to train up their staff, but again the focus was on allowing people to gain the skills to do particular tasks, rather than a more expansive view of learning. Fear of losing out in the global economy was most evident amongst those who saw themselves competing for elite, knowledge economy jobs, rather than those who saw themselves spending the rest of their working lives in a particular manufacturing occupation"* (Riddell et al 2009:94). Ifølge Riddell et al kan de vidensintensive virksomheder karakteriseres som det, Sennett betegner *new-capitalist firms* (Riddell et al 2009:790), der har fokus på innovation og risikotagning. Der er blandt ledelsen et bredere syn på formel uddannelse, og arbejdets organisering understøtter endvidere medarbejderes uformelle læring. På de traditionelle arbejdspladser faciliterer arbejdets organisering også informel læring, men kun mellem bestemte medarbejdergrupper: *"In traditional manufacturing firms, there are fewer requirements for employees to gain accreditation in order to undertake a particular type of work, and therefore it is unsurprising that opportunities are more limited"* (Riddell et al 2009:793).

Undersøgelserne af læringsmulighederne i arbejdet peger således på, at der generelt set er færre læringsmuligheder i arbejde, der normalt varetages af kortuddannede, og i virksomheder, der gør brug af ufaglært eller kortuddannet arbejdskraft, end i andre typer af job eller arbejdspladser. Endvidere peger forskningen på, at udviklingen i arbejdet både i kraft af nye teknologier og nye organisationsformer og dennes betydning for medarbejdernes læringsmuligheder ikke er entydig.

Virksomhedernes brug af uddannelse

Hvor undersøgelserne i foregående afsnit primært havde fokus på læringsmulighederne i arbejdet, har jeg i dette afsnit valgt at inddrage nogle undersøgelser, der fokuserer på, hvad der har betydning for arbejdspladsernes brug af formel uddannelse, når det gælder opkvalificeringen af deres medarbejdere.

Den nyeste danske undersøgelse af brugen af uddannelsesplanlægning i danske virksomheder sætter fokus på, hvilke kontekstuelle forhold der har betydning for virksomhedernes brug af systematisk uddannelsesplanlægning (Pedersen et al 2009). Baggrunden for undersøgelsen er, at virksomhedernes brug af systematisk kompetenceudvikling ikke er øget markant, på trods af at der har været iværksat en lang række forskellige indsatser med det formål at understøtte og øge virksomhedernes arbejde med systematisk uddannelsesplanlægning (Pedersen et al 2009:8). Undersøgelsen bygger på ni cases og sætter fokus på, *hvad* der konkret sker på de enkelte virksomheder, *hvilke metoder* der anvendes, og *hvilken motivation og barrierer* de enkelte virksomheder oplever. Undersøgelsen viser, at processen med at implementere forskellige metoder og værktøjer til uddannelsesplanlægning er krævende, og at virksomhedernes specifikke og unikke forretningssituation er påvirket af en lang række faktorer, som har indflydelse på, hvilke metoder og værktøjer der er anvendelige i virksomheden på det givne tidspunkt, og på, hvor stor succes der er med disse. På baggrund af undersøgelsen identificeres syv barrierer, der har negativ betydning for brugen af voksen- og efteruddannelse: *Produkt-barrieren*, hvor virksomhedens produkt ikke kræver løbende udvikling af medarbejderne. *Ledelses-barrieren*, hvor ledelsen ikke ser nogen nytte i at opkvalificere medarbejdere. *Økonomi-barrieren*, hvor ønskerne om uddannelse er større, end økonomien giver plads til. *Drifts-barrieren*, hvor travlhed og daglig drift forhindrer planlægning af og deltagelse i uddannelsesaktiviteter. *Strategi-/implementerings-barrieren*, der forhindrer en strategisk brug af uddannelse. *Uddannelsesystem-barrieren*, som er barrierer, der knytter sig til et for bureaukratisk uddannelsessystem; og endelig *Medarbejder-barrieren*, at flere medarbejdere ikke ønsker at deltage i uddannelse, selvom de kunne bruge uddannelse til at få en mindre udsat position på arbejdsmarkedet (Pedersen et al 2009). Endvidere identificeres en række faktorer, der fremmer brugen af voksen- og efteruddannelse: *Produkt/branche-motivationsfaktoren*, hvor produktet/branchen kræver løbende opkvalificering af medarbejderne som følge af teknologisk udvikling, nye regler, nye eksterne krav eller nye

organisationsformer. *Institutionalisering som motivationsfaktor*, hvor man i virksomheden har institutionaliseret brugen af uddannelse ved at ansætte personer til specifikt at varetage dette. Dog kan institutionalisering af uddannelse ikke stå alene; det kræver ligeledes, at der er et stort ledelsesfokus på den systematiske kompetenceudvikling. *Egne systemer som motivationsfaktor*: Denne faktor findes hos virksomheder, der har udviklet egne systemer til at afdække uddannelsesbehov og uddannelsesprogrammer. *Medarbejderne som motivationsfaktor*; når medarbejdere aktivt bruger uddannelse til at forbedre deres position på arbejdsmarkedet, og forventer og kræver, at efteruddannelse er en del af deres arbejdsliv. *Fagbevægelsens motivationsfaktor*: Inddragelse af fagbevægelsen i for eksempel uddannelsesudvalg på arbejdspladsen. Og endelig *Uddannelsessystemet som motivationsfaktor*, hvor gode samarbejdsrelationer til uddannelsesinstitutionerne fremmer virksomhedernes brug af voksen- og efteruddannelse (Pedersen et al 2009). På baggrund af de afdækkede barrierer og de faktorer, der fremmer brugen af uddannelse, konkluderer Pedersen et al, at både strukturelle, konjunkturrelle, organisatoriske og uddannelseskulturelle omstændigheder spiller ind på virksomhedernes anvendelse af voksen- og efteruddannelse.

I perioden 2007-2008 blev der gennemført syv udviklingsprojekter under overskriften 'Styrket motivation for uddannelse blandt nuværende ikke-brugere af AMU'. Projektet skulle skabe viden om, hvorvidt motivation for brugen af arbejdsmarkedsuddannelser kunne øges gennem synliggørelse og opsøgende arbejde, og om der kan skabes øget motivation for uddannelse gennem mere attraktivt tilrettelagte uddannelsesaktiviteter, og i så fald hvordan (Elsborg 2009). Undersøgelsen afdækkede flere barrierer, der skal overvindes, hvis motivationen blandt nuværende ikke-brugere skal styrkes. Dels ved de potentielle kursister (ikke-brugerne) meget lidt om mulighederne i AMU-systemet, hvorfor der er potentiale for at øge motivationen for deltagelse, hvis skolerne arbejder med synliggørelse og opsøgende arbejde. Dels oplever brugerne, at AMU-systemet er præget af et tungt og bureaukratisk sprogbrug. Omvendt øger personlig og direkte kontakt mellem skolerne og de potentielle deltagere motivationen for deltagelse, ligesom det øger motivationen, hvis deltagerne oplever, at aktiviteterne tager udgangspunkt i deres ønsker og behov. Virksomhedsforlagt undervisning motiverer nogle til deltagelse, fordi det gør det nemmere for dem at få hverdagen til at fungere, og fordi de føler sig hjemme, mens andre bliver motiverede af at komme væk fra virksomheden. En generel konklusion var, at

medarbejderne motiveres af at deltage i planlægningen og af uddannelsernes relevans i forhold til deres konkrete arbejde: *"For virksomhedens medarbejdere er det afgørende for motivationen, at de kan se relevansen af AMU-aktiviteten i forhold til deres arbejdssituation. Medarbejderne er ikke motiveret for læring for læringens skyld, men for udviklingen af kompetence som de kan anvende til at udvikle og mestre deres arbejdssituation. Virksomhedens engagement i efteruddannelsesaktiviteten er i den sammenhang afgørende"* (Elsborg 2009:10). Undersøgelsen konkluderer, at det er en barriere for brugen af AMU, at mange virksomheder ikke ser efteruddannelse som et middel til at fastholde medarbejderne og derfor ikke tænker i strategisk kompetenceudvikling. Undersøgelsen viser også, at den nærmeste leder har en meget central betydning for brugen af AMU, men at mange ledere ikke er bevidste om deres rolle, at de mangler tid og ikke bliver belønnet for at fokusere på uddannelse, ligesom de mangler viden og opbakning fra næste ledelsesniveau og fra virksomheden generelt.

I en svensk undersøgelse af små og mellemstore virksomheders deltagelse i programmer for kompetenceudvikling viser forskere fra Linköping Universitet, at både eksterne og interne organisatoriske betingelser har betydning for brugen af uddannelse (Kock et al 2007). Undersøgelsen omfatter 17 virksomheder med færre end 49 ansatte. De eksterne betingelser, som har betydning, er dels det konkurrencepres og heraf stigende krav fra kunderne, som virksomhederne oplever, og som tvinger dem til at øge deres produktivitet, effektivitet og kvalitet. For nogle af virksomhederne har dette pres tvunget dem til at udvikle deres forretning i form af nye produkter eller services og til at udvide deres markedsområder for at få nye kunder. Presset fører i nogle tilfælde til en reduktion af antallet af medarbejdere, som kan medføre et kompetencegab, som skal udfyldes af de tilbageblivende medarbejdere. En anden faktor, der har betydning, er den teknologiske udvikling. De interne organisatoriske betingelser er dels den konkrete ledelse i virksomheden og ledelsens syn på kompetenceudvikling. Herudover har det betydning, om ledelsen kræver læring og kompetenceudvikling, om medarbejderne oplever, at de har mulighed for at imødekomme disse krav, og åbenheden over for forandringer. Undersøgelsen viser, at alle virksomhederne tillægger både eksterne og interne faktorer betydning i forhold til kompetenceudvikling, men at der er stor forskel på, hvilke faktorer virksomhederne tillægger den største betydning (Kock et al 2007).

Også i regi af LLL2010 har der været sat fokus på, i hvilket omfang og på hvilken måde små og mellemstore virksomheder støtter deres medarbejdere i

at deltage i formel uddannelse (Hefler 2010:4). Undersøgelsen bygger på casestudier fra de syv deltagerlande, og de virksomheder, der er inddraget, har alle haft medarbejdere, der har deltaget i uddannelsesforløb. Undersøgelsen viser, at virksomhedernes behov for oplæring og brug af uddannelse af medarbejderne er betinget af konkrete sektorbetingelser, egenskaber ved organisationen og af det formelle uddannelsessystem. De afgørende sektorbetingelser er: lovgivningsmæssige forpligtelser, krav fra kvalitetsstyringssystemer, teknologisk udvikling og procesinnovation, karakteren af den globale konkurrence, sammensætning af de almindelige kvalifikationskrav og udbuddet af kvalificeret arbejdskraft. De organisatoriske egenskaber, der har betydning er: organisationens modenhed, ansættelsesvilkår, herunder omkostninger ved rekruttering og afskedigelse, væksten i organisationen og graden af virksomhedsspecifikke kompetencer. Mens de karakteristika ved uddannelsessystemet, der har betydning er: tilgængeligheden af uddannelsesprogrammer, kvalitet og fleksibilitet i udbuddet af formel voksenuddannelse, omkostningerne forbundet med uddannelse samt mulighederne for offentlig medfinansiering. Undersøgelsen viser, at virksomhederne tillægger forskellige faktorer betydning, når det gælder brugen af uddannelse, hvorfor relationen mellem de ovennævnte faktorer og virksomhedens adfærd ikke kan forstås som deterministisk, men medieres af virksomhedens læringskultur (training culture) (Hefler 2010). Med reference til Unwin og Fullers skelen mellem restriktiv og ekspansiv læringskultur afdekkes seks forskellige læringskulturer i virksomhederne. Tre kulturer er restriktive og ser uddannelse som en omkostning, der skal minimeres. De adskiller sig fra hinanden i omfanget af deres brug af uddannelse. Virksomheder med en restriktiv læringskultur koncentrerer sig typisk om træningsaktiviteter for en lille gruppe af kernemedarbejderne. De andre tre kulturer er ekspansive og ser uddannelse som en investering. Også disse tre adskiller sig internt i omfanget af brug af uddannelse, men alle har højere aktivitet end virksomheder med restriktiv læringskultur. Herudover argumenteres der for, at der findes virksomheder med en 'tilintetgjort' læringskultur, nemlig virksomheder, der aldrig eller kun meget sjældent bruger uddannelse, men, at der grundet metodologisk bias, hvor der kun er inddraget virksomheder, der har igangsatte uddannelsesforløb, ikke har været nogen virksomheder med denne kultur blandt casevirksomhederne. På baggrund af undersøgelsen konkluderes det, at de faktorer, der har særlig indflydelse på virksomhedernes brug af formel voksenuddannelse, er mangel på kvalificeret arbejdskraft på det lokale arbejdsmarked, stor dynamik i innovation og

teknologisk udvikling, lange fastansættelser, vækst i virksomheden samt tilgængeligheden og kvaliteten af de lokale voksenuddannelsesstilbud (Hefler 2010).

Også i dansk sammenhæng har der været forskningsmæssig fokus på virksomheders brug af uddannelse i forhold til at tiltrække, udvikle og fastholde den nødvendige arbejdskraft. Houman Sørensen har undersøgt forholdet mellem virksomhedernes brug af forskellige fleksibilitetsformer til at imødekomme deres behov for arbejdskraft og deres brug af videre- og efteruddannelse. Han skelner mellem numerisk, temporær og funktionel fleksibilitet, hvor den funktionelle fleksibilitet både kan være horisontal og vertikal, og skriver, at *"[i] praksis findes alle tre fleksibilitetsstrategier i så godt som alle virksomheder, men differentieret i omfang og i relation til forskellige medarbejderkategorier. Som hovedregel vil der altid være en, der er dominerende"* (Sørensen 2000:88). For de virksomheder, der benytter sig af numerisk fleksibilitet, vil det ofte ikke kunne betale sig at investere i medarbejdernes kvalifikationer, med mindre kvalifikationerne er så virksomhedsspecifikke, at de ikke kan anvendes i andre jobs, og at lønnen/produktiviteten i ansættelsesperioden er så høj, at den kan kompensere for perioderne med ledighed. For andre virksomheder, der benytter sig af numerisk fleksibilitet, kan opkvalificering af medarbejderne være direkte kontraproduktivt for virksomheden: *"Men den manglende motivation [til at opkvalificere medarbejderne SK] er nok tydeligst hvor en virksomhed for en stor del af arbejdsstyrkens vedkommende bygger på numerisk fleksibilitet – vel at mærke der, hvor kvalifikationskravene er meget små og hvor fordelene ved – efter en sæson- eller konjunktur nedgang – atter at kunne hyre de samme folk er yderst begrænsede, blot der overhovedet er nogle arbejdsvillige ledige på det lokale arbejdsmarked"* (Sørensen 2000, 118). Jo mere kvalificeret arbejdskraft produktionen kræver, jo sværere bliver det at opretholde en kvalificeret arbejdsstyrke ved at benytte sig af numerisk fleksibilitet. Brugen af funktionel fleksibilitet indeholder en række positive potentialer for uddannelse af medarbejderne, men der er også risiko for, at de medarbejdere, der ikke indgår i gruppen af kernemedarbejdere, bliver endnu mere marginaliserede. Det, der kan få en virksomhed til at ændre sin personalepolitiske regimeform - det vil sige, deres rekrutterings-, fastholdelses-, uddannelses- og afviklingspolitik - er ifølge Sørensen kriser. En krise kan være mangel på kvalificeret arbejdskraft eller forandringer i omverdenen i kraft af øget konkurrence og heraf følgende behov for internt teknisk-organisatorisk modernisering eller for at udvikle tjenesteydelser og produkter,

så de stemmer overens med nye og ændrede behov på afsætningsmarkedet (Sørensen 2000).

Undersøgelsen viser, at brugen af videre- og efteruddannelse med henblik på at fremme den funktionelle fleksibilitet primært finder sted i større virksomheder med stabil eller stigende beskæftigelse og med en stor gruppe kernemedarbejdere (Sørensen 2000). Endvidere peger den på, at der er en række strukturelle hindringer for, at små virksomheder kan organisere uddannelsesplanlægning og medarbejderuddannelse af en ordentlig kvalitet og volumen. Dels er det svært for dem at undvære medarbejdere, dels gør ordre- og konjunkturudsving det svært at planlægge og binde sig til, at en medarbejder skal deltage i ekstern uddannelse. Dels er der inden for visse brancher en tradition for korte ansættelsesforhold, hvorfor medarbejderuddannelse ikke nødvendigvis når at komme virksomheden til gode (Sørensen 2000:117). Undersøgelsen peger endvidere på, at det for nogle virksomheder slet ikke kan betale sig at lave udviklingsplaner, da de ikke har nogen incitamenter til at opkvalificere deres medarbejdere. Enten fordi arbejdet ikke kræver særlige kvalifikationer, eller fordi uddannelsen er relativt kostbar, og det derfor bedre kan betale sig at rekruttere medarbejdere med de rette kompetencer og så fastholde dem med mere attraktive løn- og arbejdsforhold (Sørensen 2000). Den samme pointe er fremhævet af Helms Jørgensen: *"På et arbejdsmarked som det danske med høj mobilitet mellem forskellige virksomheder er der ringe tilskyndelse for den enkelte virksomhed til at bruge ressourcer på medarbejderuddannelse og større incitament til at rekruttere sig til de ønskede kvalifikationer"* (Jørgensen 1998:154) og af Illeris et al: *"På den ene side er der klart nok i de fleste brancher et stigende behov for en kvalificeret arbejdsstyrke for at klare sig i den internationale konkurrence. På den anden side kan man ikke sikre at udgifterne til kompetenceudvikling uden videre kommer den pågældende virksomhed til gode. [...] Især for små og mellemstore virksomheder som er så dominerende i den danske erhvervsstruktur, er det på denne baggrund risikabelt at investere alt for meget i medarbejderuddannelse. Så er der mere mening i at bruge penge på en omhyggelig udvælgelse af nye medarbejdere og en god aflønning, især på de mere centrale positioner..."* (Illeris et al 2004:221).

Undersøgelserne stiller således spørgsmålstejn ved, om en tilknytning til arbejdsmarkedet i sig selv garanterer muligheden for at deltage i livslang læring og opkvalificering. Det understreges, at det særlige ved *læring på arbejdspladsen* er, at man, i modsætning til i uddannelsesinstitutionerne har et andet primært formål med sin tilstedeværelse end læring, nemlig produktion af varer og/eller serviceydelser *"Uanset hvor medarbejder- og læringsorienteret en arbejdsplads kan være*

defineret af ledelsen, så er der altid disse underliggende betingelser – effektiviseringsbestræbelser og ledelsesretten – som sætter nogle basale vilkår for læringen” (Illeris et al 2004:80). Arbejdspladsen som læringsrum er således et særligt læringsrum. Virksomhedernes primære opgave er ikke at sikre udviklingen af medarbejdernes kompetencer, og det betyder, at læring og medarbejderuddannelse styres af en produktionslogik frem for en dannelseslogik. Dette betyder, at der er stor sandsynlighed for, at virksomhederne vil være tilbageholdende i forhold til at efterspørge medarbejderuddannelse, der ikke direkte vedrører produktionen (Illeris et al 2004:18). Jørgensen fandt i sin undersøgelse om uddannelsesplanlægning i slagteribranchen, at der er en tendens til, at virksomhederne primært gør brug af meget virksomhedsspecifikke kurser, når de uddanner deres medarbejdere: *”Virksomhedslederne giver principielt udtryk for at medarbejdernes personlige og sociale kvalifikationer er de mest betydningsfulde for virksomheden, og begrundet det med behovet for øget fleksibilitet, samarbejde og ansvarlighed. Men i den praktiske prioritering af kurser, er det de faglig-tekniske kurser, der dominerer sammen med korte virksomhedsrettede kurser i samarbejde, kvalitet, o.l.”* (Jørgensen 1998:147). Og at virksomhederne er modvillige mod at kvalificere bredt og ud over egne arbejdsområder, skyldes at de ikke nødvendigvis selv får gevinsten af investeringen (Jørgensen 1998, 154). Ligeledes viser hans undersøgelse, at virksomhederne har en kort horisont, når det gælder uddannelse af kortuddannede medarbejdere (Jørgensen m.fl. 1990, Jf. også Vøxted 1999). Også Riddell et al stiller, i forlængelse af deres undersøgelse om brugen af uddannelse i små og mellemstore skotske virksomheder, spørgsmålstegn ved, om man, som den politiske diskurs, kan forudsætte, at livslang læring er til gavn for både virksomheden, individet og samfundet. De fandt i deres undersøgelse, at der i både de vidensintensive og i de traditionelle virksomheder var modsætninger mellem medarbejdernes og virksomhedens gevinster ved livslang læring. Modsætningen findes typisk mellem interesserne hos den individuelle arbejdsgiver, som er bekymret for at bruge tid og penge på at uddanne en medarbejder kun for at miste dem til en anden virksomhed, medarbejderens interesse i at øge sin egen videnskapital og statens generelle interesse i at øge borgernes viden og evner. Selvom lederne anerkendte vigtigheden af formel uddannelse, lagde de alle vægt på, at det ikke måtte modarbejde den primære aktivitet i virksomheden. Undersøgelsen viser, at der i de seks virksomheder var en klar afbalancering af virksomhedernes udgifter og gevinster, at man var mere optaget af virksomhedens velbefindende end af medarbejdernes karriererudvikling, og at denne modsætning var stærkest i de traditionelle virksomheder (Riddell et al 2009).

Opsamling på det ufaglærte arbejdsliv som læringsrum

Forskningen i læring i arbejdslivet viser, at medarbejdernes mulighed for at lære i relation til arbejdet og for at omsætte viden og kvalifikationer i arbejdet er betinget både af den enkelte medarbejders læringsforløb, af virksomhedens teknisk-organisatoriske læringsmiljø og det sociale og kulturelle læringsmiljø på arbejdspladsen og således varierer fra arbejdsplads til arbejdsplads. Samtidig viser den, at læringsmiljøerne på de enkelte arbejdspladser er indlejret i bredere samfundsmæssige strukturer, for eksempel den generelle arbejdsdeling, udviklingen i udbuddet og efterspørgslen på arbejdskraft, den teknologiske udvikling og ændringer i konkurrenceforhold og efterspørgsel på varer og serviceydelser.

Undersøgelserne af virksomhedernes brug af formel videre- og efteruddannelse viser alle, at både interne og eksterne faktorer spiller en central rolle. Brugen af uddannelse må således ses som resultat af en kompleks proces, der dels er betinget af arbejdets indhold og organisering, og dels af den interne kultur på virksomheden - i høj grad af ledelsens syn på uddannelse som redskab til at tiltrække, fastholde og udvikle arbejdskraften, som har betydning for, hvordan man i virksomheden reagerer på forandringer i de markeder, virksomhederne agerer på. Både forandringer, der har betydning for konkurrencen i forhold til afsætning af produkter og serviceydelser, og forandringer, der påvirker produktionsforholdene, for eksempel ny lovgivning eller teknologisk udvikling, og ikke mindst forandringer, der påvirker udbuddet af arbejdskraft. Undersøgelserne af virksomhedernes brug af uddannelse er således langt mere opmærksomme på betydningen af både de konkrete arbejdsopgavers indhold, organisering og udvikling og af konjunkturernes betydning for brugen af videre- og efteruddannelse, end det er tilfældet med de undersøgelser, der er optaget af medarbejdernes syn på videre- og efteruddannelse.

Undersøgelserne af virksomhedernes brug af videre- og efteruddannelse viser også, at der er en generel tendens til, at virksomheder, der anvender lavt kvalificeret arbejdskraft, er mindst tilbøjelige til at anvende uddannelse som et redskab til at tiltrække, udvikle eller fastholde deres medarbejdere. Samtidig er det lavt kvalificerede arbejde det, der giver de færreste muligheder for læring i relation til det konkrete arbejde. Både lavt uddannede medarbejdere og deres ledelse har typisk et instrumentelt syn på uddannelse, som betyder, at uddannelsen skal kunne omsættes i det konkrete arbejde, før den anses som

relevant. Derfor er der en tilbøjelighed til, at ufaglærte medarbejdere alene opkvalificeres med henblik på at kunne opfylde snævre virksomhedsspecifikke kvalifikationer eller inden for områder, hvor der er lovgivningsmæssige krav om certificering. I forhold til at sikre ufaglærte og kortuddannedes generelle kompetenceløft gennem arbejdsgiverbetalt videre- og efteruddannelse fører dette til en ond cirkel: Kortuddannede savner uddannelse og får derfor arbejde, der ikke kræver uddannelse. Arbejdet er ofte organiseret på en måde, så der ikke er nogen læringsmuligheder i det og ingen eller relativt begrænsede muligheder for at omsætte viden og færdigheder i arbejdet og for jobudvikling. Da de kortuddannede ofte har et snævert og instrumentelt syn på uddannelse, ser de ikke sig selv som nogen, der har behov for uddannelse, med mindre arbejdet kræver det (Larsson et al 1991:118, Rainbird 2000).

På trods af de overordnede tendenser viser undersøgelserne også, at der er variationer mellem forskellige arbejdspladser, som betyder, at det ikke giver mening at tale om ufaglærte eller kortuddannede som en homogen gruppe med ens betingelser for deltagelse i livslang læring, hverken når det gælder deltagelse i formel videre- og efteruddannelse eller læring i arbejdslivet. Såfremt vi ønsker at forstå ufaglærtes orientering mod livslang læring, bliver det derfor nødvendigt at anlægge et analytisk perspektiv, der kan indfange karakteren af deres konkrete arbejde og de konkrete muligheder for at omsætte viden og færdigheder i arbejdet og for jobudvikling, både i deres specifikke job og på det umiddelbare arbejdsmarked.

3.5 Tendenser i forskningen i ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring

Jeg har løbende i opsamlingerne efter de enkelte afsnit diskuteret styrker og svagheder ved de forskellige perspektiver og koncentrerer mig i dette afsnit om de generelle tendenser inden for feltet.

Kort opsummeret peger de skitserede bidrag på forskellig måde på, at arbejdet spiller en central rolle for de kortuddannede og ufaglærtes deltagelse i forskellige læringsaktiviteter. De komparative undersøgelser inden for rekruttering- og deltagelsesforskningens fjerde tradition viser, at arbejdets lange arm har stor betydning for sandsynligheden for, om medarbejderne deltager i videre- og efteruddannelse. Signifikante faktorer er arbejdspladsens størrelse, branchen, arbejdets kvalifikationskrav, og om der er tale om offentlige eller private arbejdspladser. Forskningen i arbejdspladserne som læringsrum og virksomhedernes brug af videre- og efteruddannelse viser, at arbejdets organisering og indhold og de kulturer, der eksisterer på arbejdspladsen, samt forholdene på de markeder, virksomheden opererer på og er afhængig af, har betydning for virksomhedernes brug af videre- og efteruddannelse til at tiltrække, udvikle og fastholde arbejdskraften. Forskningen i medarbejdernes motivation for eller orientering mod deltagelse i formel videre- og efteruddannelse, inden for rekrutteringsforskningens tredje og femte tradition viser, at indstillingen til deltagelse eller attituderne over for deltagelse må forstås som noget, der formes i en interaktion mellem det specifikke individ med særlige erfaringer og evner og den konkrete situation, det befinder sig i. Det betyder, at motiver for deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter ikke kan forstås uden både at have blik for det enkelte individ med dets særlige dispositioner eller livshistoriske erfaringer, værdier og færdigheder og for den specifikke situation, det befinder sig i, med særlige strukturelle betingelser, forventninger, krav og muligheder. Der er imidlertid stor teoretisk variation i forhold til, hvilke elementer i situationen der gøres til genstand for analyse og forklaring.

Udpræget uddannelsesoptimisme

Rekrutteringsforskningen har været drevet af et ønske om at øge og kvalificere brugen af voksen- og efteruddannelse. Med dette udgangspunkt bliver målet for forskningen at afdække, hvilke faktorer der spiller ind på distributionen af

uddannelsesmuligheder for herigennem at kvalificere udviklingen af politikker, der skal understøtte brugen af videre- og efteruddannelse (Desjardins 2009, Doray & Arrowsmith 1997, Klindt & Sørensen 2010, Rubenson & Xu 1997, Paldanius 2007). Dette har ført til en optagethed af at forstå, hvad der påvirker voksnes deltagelse i videre- og efteruddannelse, og forklare forskelle i deltagelsesmønstre. Man har været optaget af at afdække, hvad der henholdsvis fremmer og hindrer folks motivation for deltagelse i forskellige uddannelsesaktiviteter, dels ved at forklare, hvad der motiverer og afholder voksne fra at deltage i formelle uddannelsesaktiviteter, dels ved at forklare, hvordan institutionelle forhold som velfærdsstatsmodeller, herunder uddannelsessystemer, har indflydelse på deltagelsesgrader og deltagelsesmønstre. Formålet har været at afdække, hvad der forhindrer folk i at deltage, og hvordan disse forhindringer kan fjernes. Fokuset på barrierer, for deltagelse, som blandt andet manifesterer sig ved den position, Cross' begreber om dispositionelle, institutionelle og situationelle barrierer har fået inden for rekruttering og deltagelsesforskningen, betyder, at forskningen inden for området generelt er karakteriseret ved et hinder- og barriererperspektiv (Ahl 2004). I dette perspektiv kommer ikke-deltagelse til at fremstå som et brist, der skal forklares, og som forsøges forklaret med henvisning til den enkelte medarbejder eller medarbejdergruppes motivation eller manglende motivation for deltagelse eller ved institutionelle forhold i uddannelses- og arbejdsmarkedspolitikken, der henholdsvis fremmer eller modvirker den enkeltes deltagelse. Forskningen kan med Paldanius' ord således siges at være drevet af en uddannelsesoptimisme (Paldanius 2007), der baserer sig på antagelsen om, at formel uddannelse forbedrer folks livschancer og deres muligheder for at realisere et meningsfuldt arbejdsliv, for at deltage aktivt i civilsamfundet og udleve deres potentialer.

Fokus på motivation

Motivationsbegrebet står centralt både i international og national forskning og politikker om videre- og efteruddannelse. I rekrutteringsforskningen er deltagelsesproblematikken formuleret som en motivationsproblematik; manglende deltagelse skyldes manglende motivation, og derfor fokuseres der på, hvordan man styrker motivationen. I politikkerne vedrørende livslang læring er det et erklæret mål, at personer i målgruppen og deres arbejdsgivere skal motiveres til at øge og kvalificere deres brug af videre- og efteruddannelse. Når manglende deltagelse gøres til et motivationsproblem

bliver den centrale udfordring at forstå, hvad der forårsager manglen på motivation, eller hvilke barrierer der hindrer, at folk kan føre deres motiver ud i livet. Motivation er imidlertid ikke et neutralt begreb. Motivationsproblematikken er udtryk for, at nogen vil noget med nogle andre, som disse ikke gør af sig selv, og det er derfor, behovet for at tale om motivation opstår (Ahl 2004). Samtidig har der været en tendens i rekrutteringsforskningen til at gøre motivation til en egenskab hos enkeltindivider eller grupper, der er enten motiverede eller umotiverede. Denne tendens til at individualisere de faktorer, der har indflydelse på deltagelsen i videre- og efteruddannelse, indebærer en risiko for dels at overse motivationens intentionalitet, det vil sige at motivation altid er rettet mod noget, og dels at overse motivationen og deltagelsens samfundsmæssige og situationelle betingelser (Rubenson 1976, Rubenson & Salling Olesen 2007, Boeren et al 2010). Det virker paradoksalt, at rekrutterings- og deltagelsesforskningen og politikken vedrørende livslang læring forudsætter, at man kan ændre både medarbejdernes og virksomhedsledelsens motivation for brugen af videre- og efteruddannelse, men at der i rekrutterings- og deltagelsesforskningen er meget lidt fokus på, hvordan orienteringen mod uddannelse allerede er et resultat af erfaringerne fra et konkret arbejdsliv, og på hvordan arbejdets indhold og organisering har betydning for disse. Hermed overser man, hvordan orienteringen mod uddannelse udvikles, reproduceres eller forandres gennem konkrete oplevelser på arbejdsmarkedet, og at den enkelte medarbejders orientering mod uddannelse og oplevelse af egne deltagelsesmuligheder må forstås som resultatet af konkrete arbejdslivserfaringer.

Manglende blik for ambivalens

Der er to forskellige aktørfigurer, der er gennemgående i forsøgene på at forklare ufaglærtes og kortuddannedes underrepræsentation i voksen- og efteruddannelsessystemet. Den ene har sine rødder i en rational choice- og human kapital-tradition, hvor individet ses som en rationel bevidst aktør, der handler med henblik på at optimere sine interesser. Her forklares ufaglærtes og kortuddannedes relativt lave deltagelsesgrad med deres relative udbytte af at deltage i videre- og efteruddannelsesaktiviteter. Det andet aktørbegreb bygger på et sociokulturelt aktørbegreb, som forklarer ufaglærtes og kortuddannedes lavere deltagelse med henvisning til særlige kulturelle dispositioner i forhold til uddannelse. I analyserne af ufaglærtes og kortuddannedes orientering mod uddannelse er der en tendens til, at deres

manglende orientering mod eller disposition for uddannelse kommer til at stå som forklaringsfigur, uden at analyserne inddrager, hvad det er, der konstituerer disse særlige kulturer eller dispositioner. Hermed risikeres det at ende i en tautologisk forklaringsmodel, hvor manglende orientering mod formel uddannelse forklares med en lønarbejderkultur eller lønarbejderhabitus, der netop er karakteriseret ved manglende orientering mod og manglende disponering for formel uddannelse, uden at man bliver klogere på, hvilke strukturelle betingelser der ligger bag reproduktionen af denne særlige kultur eller habitus. Med begge disse aktørbegreber kommer valget eller fravalget af uddannelse til at fremstå som noget, der er rationelt for subjektet i dets givne situation, med dets givne rationalitet og selve valgsituationen kommer til at fremstå som uproblematisk for den enkelte. Hermed bliver analysen blind for, at situationen kan være modsætningsfyldt, og at der kan være modsætninger i subjektets oplevede interesser og behov, som gør, at valget ikke er ukompliceret, men netop fremstår som ambivalent og belastende for den enkelte.

Manglende blik for det konkrete arbejde

I rekrutterings- og deltagelsesforskningen er der en tendens til, at det konkrete arbejde og dets indhold og organisering ikke medtages i analyserne, hvad der har betydning for forskellige målgruppers motivation for deltagelse i forskellige typer af uddannelsesaktiviteter. Dette virker paradoksalt i lyset af, at det er en gennemgående konklusion i forskningen vedrørende ufaglærte og kortuddannede, at de primært har et instrumentelt forhold til uddannelse, hvor uddannelsens værdi afhænger af, om den kan omsættes i arbejdet. Dette må alt andet lige betyde, at der for denne gruppe er en tæt sammenhæng mellem arbejdets indhold og organisering, den samfundsmæssige arbejdsdeling og arbejdsmarkedssituationen, herunder omfanget og karakteren af alternative beskæftigelsesmuligheder og medarbejdernes oplevelse af muligheder og behov for at engagere sig i forskellige typer af læringsaktiviteter. Det virker ligeledes paradoksalt, at man i undersøgelserne af virksomhedernes brug af videre- og efteruddannelse i høj grad er optaget af betydningen af bredere arbejdsmarkedsforhold, herunder udbuddet af arbejdskraft, konkurrencen om kvalificeret arbejdskraft og lignende, men at man ikke i analysen på individniveau er optaget af udviklingen på det lokale arbejdsmarked, beskæftigelsesmuligheder og jobudviklingsmuligheder.

Flere af teorierne i rekrutteringsforskningen understreger eksplicit, at situationen er konstituerende for folks motivation for uddannelse. Men ingen af dem adresserer direkte spørgsmålet, om og hvordan den samfundsmæssige arbejdsdeling er med til at reproducere en organisering af arbejdet, der måske ligefrem modvirker motivationen for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter. Hermed risikerer man at reproducere den antagelse, der ligger til grund for den uddannelsesoptimistiske diskurs om, at alle har behov og mulighed for i deres arbejdsliv at videreudvikle sine kompetencer. Men som flere af de gennemgåede forskningsprojekter viser, spiller den enkeltes specifikke job, arbejdets indhold og organisering en central rolle i forhold til mulighederne for deltagelse i forskellige læringsaktiviteter og for mulighederne for at omsætte viden og færdigheder i arbejdet. Alligevel er der i forskningen om ufaglærte og kortuddannedes motivation for deltagelse i forskellige læringsaktiviteter sjældent empirisk fokus på, hvad arbejdets og det aktuelle arbejdsmarkeds konkrete udformning betyder for medarbejdernes muligheder for at udvikle motiver for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter. Derfor er der inden for rekrutterings- og deltagesforskningen behov for yderligere forskning, der kan belyse, hvordan forskellige grupper på arbejdsmarkedet har forskellige betingelser for at formulere en efterspørgsel på uddannelse eller motiver for at deltage i uddannelsesaktiviteter (Desjardins 2009).

Gennem en udfoldelse af begrebet om arbejdet som læringsrum tydeliggøres det, at den konkrete historiske og sociale udvikling i arbejdets indhold og organisering har indflydelse på de læringskrav og læringsmuligheder, den enkelte møder i sit arbejdsliv. Hermed understreges det, at den konkrete udformning af arbejdsmarkedet, herunder den samfundsmæssige arbejdsdeling, er med til at reproducere specifikke og differentierede betingelser for, at mennesker i deres hverdag kan engagere sig i forskellige typer af læringsaktiviteter og anvende deres viden og færdigheder i arbejdet. Hvorfor det konkrete indhold i og organisering af arbejdet, både samfundsmæssigt og på den enkelte arbejdsplads, bliver konstituerende for medarbejdernes specifikke og differentierede betingelser for at opleve muligheder og behov for at engagere sig i livslang læring.

3.6 Fra motivation til læringsidentitet

Hvis man ønsker at forstå kortuddannedes og ufaglærtes orientering mod deltagelse i livslang læring og opkvalificering, er det nødvendigt at anlægge et perspektiv, der kan indfange, hvordan deres oplevelser af muligheder og behov for deltagelse altid er indlejret i et konkret arbejdsliv. Derfor er det nødvendigt at anvende begreber, der netop kan indfange orienteringens situerethed og relationelle karakter, og at arbejdslivserfaringerne er konstituerende for medarbejdernes oplevelse af egne handlemuligheder. Særligt det sidste forsvinder ud af syne, når man forsøger at indfange medarbejdernes orientering mod læringsaktiviteter med et begreb om motivation. Derfor mener jeg, at det er mere adækvat at forstå medarbejdernes orientering mod læringsaktiviteter med et begreb om læringsidentitet. Inspiration til at bruge et begreb om læringsidentitet kommer fra Antikainen (2006), som definerer læringsidentitet som måden, hvorpå folk tillægger læring og deltagelse i læringsaktiviteter betydning, jf. afsnittet 'Uddannelsessyn og signifikante læringsoplevelser'. Jeg mener, at styrken i begrebet ligger i dets dobbelthed, da det netop har fokus på den betydning, mennesker tillægger *deltagelse i læringsaktiviteter*, det vil sige, hvordan de oplever, at læringsaktiviteter kan bidrage i deres konkrete livssituation, men også hvordan de oplever egne muligheder for deltagelse, og at dette er resultatet af en fortsat identitetsproces, som netop har betydning for individets forståelse af sig selv og sine omgivelser. Samtidig mener jeg, at det er nødvendigt at udvikle begrebet, så det i højere grad indfanger relationen mellem læringsidentiteten og medarbejdernes arbejdslivserfaringer, herunder erfaringerne med arbejdets konkrete indhold og organisering og egne handlemuligheder i dette. Inspirationen fra Antikainen er således at gøre et begreb om læringsidentitet centralt i analysen, men er ikke en overtagelse af hans definition af, hvad der er konstituerende for læringsidentiteten. I stedet vil jeg udfolde et begrebsapparat, der kan indfange, hvordan det ufaglærte arbejdsliv kan forstås som et særligt læringsrum og rum for erfaringsdannelse, som har konkret betydning for medarbejdernes oplevelse af muligheder og behov for at deltage i forskellige læringsaktiviteter, og herigennem for deres udvikling af en læringsidentitet. Hermed ikke sagt, at etableringen af en stærk læringsidentitet i sig selv er ensbetydende deltagelse i læringsaktiviteter. Strukturelle forhold i den givne situation, herunder for eksempel arbejdspladsens personalepolitik (Hefler 2010, Sommer & Sørensen 1997, Sørensen 2000) og udbuddet af

videre- og efteruddannelse (Boeren et al, Larsson 2011, Desjardins & Rubenson 2009b) har afgørende betydning for mulighederne for deltagelse.

Del 4: Læringsidentitet

For at forstå, hvordan det ufaglærte arbejdsliv har betydning for udviklingen og vedligeholdelsen eller transformationen af en læringsidentitet, er det nødvendigt med et begrebsapparat, som kan indfange relationen mellem identitet og arbejde. Jeg har valgt at inddrage to forskellige teoretiske perspektiver, som er optaget af, hvordan identitetsdannelse sker gennem individets udveksling med sin specifikke omverden. Det ene er Margaret Archers kritisk realistiske perspektiv på forholdet mellem struktur og identitet og det andet er et livshistorisk kritisk teoretisk perspektiv på forholdet mellem erfaring og subjektivitet, primært inspireret af Henning Salling Olesen.

Archers begreber om *struktur*, *personlig* og *social identitet* og *modus vivendi* åbner for en forståelse af deltagelse som et valg baseret på subjektets interne konversation. Det, der har betydning for deltagelse, er dels individets prioritering af naturlige, praktiske og sociale bekymringer (concerns¹⁰), som konditionerer individets udvikling af et modus vivendi og formulering af projekter, og dels de kulturelle og strukturelle betingelser i situationen, der enten understøtter eller hindrer udførelsen af disse projekter. Archers begreber skærper opmærksomheden på, at mennesker altid er involveret i en differentieret på én gang naturlig, praktisk og social virkelighed, som giver anledning til særlige følelser og bekymringer, som individet er nødsaget til at forholde sig til. Og hun understreger, at situationen, uafhængigt af individets fortolkninger af denne, har en række strukturelle karakteristika, som har betydning for individets handlemuligheder. Samtidig skærper Archers begreber opmærksomheden på de materielle, praktiske og sociale betingelser, der har betydning for individets udvikling af personlig og social identitet. Ved eksplicit at understrege, at mennesker er kropslige individer henvist til konkret involvering i praksis, sætter hun med sine begreber om naturlige og praktiske bekymringer fokus på, at vores krop, herunder vores fysiske og mentale evner og begrænsninger, og at den praksis, vi indgår i, og de opgaver, vi har i denne, er centrale for vores udvikling af identitet. I relation til mit problemfelt er dette produktivt i forhold til for eksempel at belyse, hvordan det belastende og gentagende arbejde får betydning for udviklingen af en læringsidentitet. Ved at

¹⁰ Archer opererer med begrebet *concern*. Det er desværre ikke lykkedes mig at komme på den gode oversættelse, som fanger det engelske begrebs mange betydninger. Jeg har overvejet anliggende, bekymring, optagethed eller en kombination alt efter kontekst. Jeg er endt med at bruge begrebet *bekymring*, på trods af den negative konnotation, der knytter sig til begrebet, fordi det er det eneste af ovennævnte oversættelser, der fungerer både som substantiv og verbum.

tilbyde et differentieret blik på den virkelighed, individet er involveret i, bidrager Archers begreber til at nuancere forståelsen af relationen mellem det konkrete arbejde og medarbejderens identitetsdannelse. Og de tilbyder et blik, som er mere sensitivt over for betydningen af arbejdets konkrete udformning, indhold og organisering end for eksempel Antikainens begreber om signifikante andre eller signifikante læringsoplevelser eller andre kulturelle eller diskursive identitetsbegreber.

Det andet perspektiv, jeg har valgt at inddrage for at forstå relationen mellem arbejdet og medarbejdernes læringsidentitet, er et livshistorisk blik på voksnes læreprocesser udviklet af Henning Salling Olesen. Dette perspektiv er udviklet med udgangspunkt i begreber fra kritisk teori (Frankfurterskolen), primært Negts erfaringsbegreb, Leithäusers begreb om hverdagsbevidsthed og Lorenzers materialistiske socialisationsteori. En af de centrale ambitioner inden for den kritisk teoretiske socialisations-, uddannelses- og arbejdslivsforskning har netop været at fastholde og udfolde arbejdsbegrebet som centalkategori (Nielsen et al 1994). De tekster, jeg har valgt at inddrage i afsnittet, har dels været optaget af, hvordan et livshistorisk kritisk teoretisk perspektiv kan bidrage til at forstå voksnes læring, og dels hvordan man kan forstå relationen mellem arbejde og subjektivitet. Perspektivet tager udgangspunkt i antagelsen om, at subjektiviteten etableres i en dialektisk relation mellem subjektet og dets omgivelser, og at menneskets bevidsthed er henvist til at operere i mening, der internaliseres gennem konkrete erfaringer med den sociale omverden. Ved netop at betone den livshistoriske udvikling af subjektivitet og bevidsthed understreges det, at disse ikke er vilkårlige, men netop situeret i specifikke livshistoriske erfaringer og kollektive erfaringer eller viden, der er objektiveret i sproget, som konstituerer subjektets fortolkninger af situationen. Identitetsdannelsen sker således altid i et dialektisk samspil mellem det særlige subjekt og den konkrete sociale og historiske situation, denne befinder sig i. Med reference til Leithäusers begreb om *hverdagsbevidsthed* og Becker-Schmidts begreber om *ambitendens* og *ambivalens*, understreges det, at almenførelsen af lønarbejdet medfører en opsplitning af menneskers livssammenhænge, som betyder, at vi er henvist til at leve i en modsætningsfyldt verden, som sætter sig spor i bevidstheden. Dette perspektiv bidrager således med en opmærksomhed på, at orienteringen mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter må forstås som element i en specifik livshistorie, der har udspillet sig i konkrete sociale og historiske sammenhænge med særlige muligheder for erfaringsdannelse. Samtidig bidrager perspektivet

med en opmærksomhed på, at identitetsdannelsen ikke nødvendigvis er harmonisk, men at samfundsmæssige modsætninger vil sætte sig igennem også på det subjektive plan som ambivalenser og fortrængninger.

Først gennemgås, hvordan de to perspektiver hver især bidrager til en forståelse af identitetsdannelse, og af hvad der konstituerer udviklingen af en læringsidentitet. Efterfølgende diskuteres lighedstræk og forskelle samt perspektivernes muligheder og begrænsninger i forhold til at begribe, hvad der har indflydelse på udviklingen af en identitet. Afslutningsvis diskuterer jeg, hvordan jeg mener, at de to perspektiver bidrager produktivt i forhold til at begribe, hvordan det ufaglærte arbejdsliv kan forstås som ramme for etablering og vedligeholdelse af en læringsidentitet, og hvordan begreberne anvendes i mine analyser.

4.1 Et kritisk realistisk blik på identitetsdannelse

Archers (Archer 2000) ærinde er dels et opgør med modernitetens forestilling om den frie rationelle aktør, *Modernity's man*, hvor samfundet ses som summen af disse aktørers handlinger, og som ikke anerkender, at samfundsmæssige strukturer betinger både rationalitet og handlemuligheder. Dels at bringe det menneskelige subjekt tilbage i samfundsvidenskaben, som forsvinder både inden for poststrukturalismen, hvor subjektet decenteres og opløses, og inden for strukturations- og socialisationsteorier, hvor mennesket reduceres til bærere af det samfundsmæssige eller sociale. Hun kritiserer begge disse traditioner for at reducere mennesker til *society's being*, og hermed overse menneskets særlige subjektive egenskaber og kræfter (Archer 2000). Archer argumenterer for, at socialvidenskaben må anerkende mennesket som et subjekt med særlige emergente egenskaber. Dels for at kunne begribe menneskets evne til refleksivitet og hermed til at forholde sig til og ændre de samfundsmæssige strukturer. Dels for at kunne fastholde et humanistisk projekt, da man er nødt til at have et begreb om et subjekt, som kan krænkes, hvis man vil vurdere en samfundsmæssig foranstaltning. Netop ved at samfundsmæssiggøre subjektet fuldstændigt har både poststrukturalismen og strukturationsteoriene ifølge Archer mistet denne mulighed for kritik. I stedet, argumenterer hun, må man fastholde en skelnen mellem struktur og aktør, mellem subjektivt og objektivt, og at der er tale om to ontologisk set forskellige fænomener med hver deres egenskaber og kapaciteter, som ikke kan reduceres til hinanden. Archer skriver om sit projekt, at hun ønsker at "*reclaim the notion of common humanity*" (Archer 2000:18) og "*reclaim human beings as the ultimate fons et origo of (emergent) social life or socio-cultural structures*" (Archer 2000:18). Udfordringen for den kritiske realisme bliver i forlængelse heraf at udvikle en teori, der gør det muligt at forstå relationen mellem struktur og aktør.

Struktur/aktør

Med diskussionen om relationen mellem struktur og aktør tager Archer fat i en klassisk problemstilling i socialvidenskaben, hvor der er stor uenighed om, hvordan man må begribe de samfundsmæssige strukturer og aktørers ontologi, og hvilken der er dominerende. Diskussionerne udspiller sig ifølge Archer inden for rammerne af et kontinuum, og i ekstremerne bliver den ene så stærk, at den anden mister betydning. Dette sker, når strukturer gøres til (sprogliche)

konstruktioner, eller agenter bliver gjort til *træger*, altså bærere af strukturerne. En tredje position bygger på ønsket om at transcendere skellet mellem objektivitet og subjektivitet og udvikle teorier, hvor strukturer og aktører betragtes som ontologisk uadskillelige og gensidige forudsætninger for hinandens konstituering. Archer kritiserer ambitionen om transcendens for, at man mister blikket for strukturerne og aktørernes egenart og særlige egenskaber og for den kausale forbindelse mellem strukturer og aktører: *"Those who are 'for transcendence' are denying that objectivity and subjectivity refers to two casual powers that are irreducible different in kind and make relatively autonomous contribution to social outcomes"* (Archer 2003:1-2). Ambitionen om transcendens er ifølge Archer problematisk, hvis man ønsker at forstå menneskers refleksivitet: Hvis man antager, at subjektivitet og objektivitet er to sider af samme sag, afskriver man på forhånd refleksivitets potentiale for at mediere strukturerne indflydelse på individet. Derfor tager hun afstand fra begrebet om transcendens og fastholder, at strukturer og agency ontologisk udgør forskellige lag af virkeligheden med forskellige egenskaber og forskellige kræfter, hvor den ene ikke kan reduceres til den anden.

For at forstå agency og struktur og relationen mellem disse skelner Archer mellem mennesker, strukturer og kultur som tre forskellige fænomener med hver deres emergente egenskaber. Mennesker kan udvikle *people's emergent properties* (PEPs), samfund kan udvikle kultur med *cultural emergent properties* (CEPs) og strukturer med *structural emergent properties* (SEPs). Menneskers emergente egenskaber består blandt andet i evnen til at reflektere, intendere, tro, elske og tænke, og udviklingen af en fortsat selvbevidsthed er den mest grundlæggende af alle menneskelige emergente egenskaber (Archer 2000:254). Kulturelle emergente egenskaber er blandt andet sprog, teorier, værdier, overbevisninger og argumenter, mens strukturelle emergente egenskaber for eksempel er fordeling (distributions), roller, organisationer og institutioner. Emergensbegrebet henviser til, at egenskaberne udvikles relationelt, men at de får deres egne kræfter, som er irreducible og efterfølgende har indflydelse på relationen. Et eksempel er, at både strukturer og kultur opstår og reproduceres gennem handling (agency), men at de har deres egne emergente egenskaber, som virker ind på denne handling: *"It refers to structural and cultural emergent properties, which are held to have temporal priority, relative autonomy and causal efficacy vis a vis members of society. Only because social forms do possess these three characteristics can they be held to exert an irreducible influence upon something different in kind and pertaining to a different level of stratified reality, namely people"* (Archer 2003:2). Ved at betone,

at menneskers, kulturers og strukturers egenskaber er emergente, noget der udvikles over tid, hvis de rette betingelser er til stede og efterfølgende har deres egne kausale kræfter, understreger Archer, at personer, kultur og strukturer er henvist til hinanden, men at de samtidig er ontologisk forskellige og derfor ikke kan reduceres til hinanden.

Archer kritiserer den kritiske realismes hidtidige forsøg på at indfange relationen mellem aktører og strukturer med et begreb om konditionering, for at være for vagt og ufuldstændigt. Hun forklarer optagetheden af konditionering med, at den kritiske realisme har været mest interesseret i, hvordan strukturer indvirker på agenter. Derfor handler konditionering normalt om begrænsninger og muliggørelser, som virker ved at forme situationen, så nogle handlemuligheder hindres og andre faciliteres (Archer 2003). Imidlertid forudsætter både begrænsning og muliggørelse handlingsmagt hos agenterne, som de tidligere begreber ikke har kunnet indfange. Derfor er det nødvendigt at udvikle begreber, der kan indfange, både hvordan strukturerne påvirker agenterne, og hvordan agenterne har indvirkning på strukturerne, altså begreber, der også kan indfange agenternes kræfter: *"In short, constraints and enablements derive from structural and cultural emergent properties. They have the generative power to impede or facilitate projects of different kinds from groups of agents who are differentially placed. However, the activation of their casual powers is contingent upon agents who conceive of and pursue projects upon which they would impinge. Otherwise, constraints and enablements remain unexercised. Because they are relatively enduring, structural and cultural emergent properties retain their generative potential to exert constraints and enablements were anyone or a group to adopt a project upon which they would impinge"* (Archer 2003:7). Netop i kraft af deres emergente egenskaber har strukturer og kulturer indflydelse på agenternes handling, men de er samtidig betinget af handlende agenter. Og fordi mennesker besidder evnen til refleksivitet, vil strukturernes virkning som henholdsvis barriere eller muliggørelse af forskellige projekter kun være tendentiøs, da menneskers evne til refleksivitet muliggør, at strukturerne kan modstås og omgås strategisk: *"Three conditions are required for the conditional influence of structural and cultural properties to exercise their powers as constraints or enablements. First, such powers are dependent upon the existence of human projects; if per impossible there were no such projects, this would mean that there were no constraints or enablements. Second, to operate as either an enabling or a constraining influence, there has to be a relationship of congruence or incongruence, respectively, with particular agential projects. Third, agents have to respond to these influences, which, being conditional rather than deterministic, are subject to reflexive*

deliberation over the nature of the response, and their personal powers include the abilities to withstand or circumvent them” (Archer 2010:278).

Kernen i Archers kritik af begrebet om konditionering er således, at relationen mellem struktur og agency er for unuanceret og ikke indfanger, at strukturer medieres gennem menneskelig refleksivitet og handling. For at kunne forstå den sociale virkelighed er det nødvendigt at udvikle et adækvat begrebsapparat, der forholder sig til relationen mellem de forskellige kræfter, og som både kan indfange, både hvordan struktur og kultur indvirker på agenterne, og hvordan agenter bruger deres personlige kræfter til at handle i forhold til disse. Derfor er det Archers ambition at udvikle en teori, der retter opmærksomheden mod menneskers emergente egenskaber og betoner evnen til at være refleksiv og forsøge at leve et godt og meningsfuldt liv inden for de samfundsmæssige rammer. Hun argumenterer, at samfundet er afhængigt af refleksive mennesker, fordi enhver form for social interaktion kræver, at mennesker *‘know themselves to be themselves’*. Ellers kunne de ikke vide, at deres ord, intentioner, forehavender og reaktioner tilhørte dem selv, og så kunne ingen interaktion mellem mennesker begynde. Og netop evnen til refleksivitet gør det muligt at distancere sig fra de sociale strukturer og aktivt handle i forhold til dem og forsøge at ændre dem. Derfor skal refleksiviteten stå centralt i en teori om den sociale virkelighed: *“...reflexivity is no longer a discrete attribution, but a generative ability for internal deliberation upon external reality, which cannot be assumed to be inconsequential”* (Archer 2003:20). Archer påpeger, at der på trods af generel enighed om, at mennesket besidder evnen til refleksivitet, inden for socialvidenskaben har været en tendens til at nægte refleksiviteten kausal magt. Derfor ønsker hun med sin teori at ’genrejse’ refleksivitets betydning ved at udvikle et begreb om intern konversation, der kan indfange den medieringsproces, hvorigennem agenterne responderer på det sociale.

Intern konversation

Refleksiviteten udspiller sig i en *intern konversation*, der er den af menneskets emergente egenskaber, der medierer forholdet mellem struktur og aktør: *“Internal conversation is the modality through which reflexivity towards self, society and the relationship between them is exercised”* (Archer 2003:9). Det er altså evnen til intern konversation, der gør det muligt for mennesker at observere og reflektere over hvordan kultur og strukturer påvirker deres handlemuligheder og herigennem gør det muligt aktivt at forsøge at ændre både kultur og strukturer. Netop

evnen til refleksivitet gennem indre konversation betyder, at menneskers overvejelser og handlinger ikke forklares med eller tilbageføres til socialisering. Dette ville erstatte personers kraft med samfundets og reducere mennesket til bærere af samfundet (Archer 2003:94).

Individets livsløb (*life-course*) formes ifølge Archer netop af den interne konversation, som ligger til grund for den enkeltes valg af projekter. Dog skal det understreges, at valgene altid er situerede: "[N]o subject could ever conceive or formulate a project except under circumstances that were not of her own making [...] Both the circumstances that we encounter and the descriptions that we employ derive from the context of society. Therefore, it is undeniable that society plays a significant part in our deliberations" (Archer 2003:116). Samtidig er den interne konversation betinget af, at individet har tilegnet sig et sprog. Det betyder, at Archers personer, i modsætning til *Modernity's man* er inter alia sociale væsner: "[A]s the persons who engage in internal conversations, we are already, inter alia, social beings; we would be unrecognisable if we were not and we would lack the public language medium in which to exercise our reflexivity in interior dialogue. In other words society is a necessary precondition for and an indispensable part of our internal deliberation" (Archer 2003:117). Men i modsætning til *Society's being* kan den interne konversation ikke forstås som noget, der alene udspringer af socialiteten. Derimod må man anerkende den indre konversations socialitet uden at gøre den determineret af det sociale.

Den naturlige selvfølelse

Archer argumenterer for, at subjektivitet ikke kan forstås som samfundsmæssigt eller socialt funderet, fordi den primære relation i udviklingen som menneske er den praktiske relation til naturen. Det, der karakteriserer mennesket som art er, at vi er henvist til en udveksling med de naturlige omgivelser for at overleve, og at dette ligger tidsmæssigt før vores deltagelse i sociale relationer. Det er netop gennem relationen til naturen, at selvfølelsen, *sense of self*, udvikles, og den er en betingelse for at indgå i både praktiske og sociale relationer (Archer 2000). Hun argumenterer således for, at dannelsen af subjektiviteten starter i det private i den menneskelige udveksling med *den naturlige verden*. Det er i denne relation, det erfares, at vi er noget andet end vores omgivelser, at de har indvirkning på os, og at vi også selv kan have indvirkning på dem. Denne erfaring, som er kropslig og før-lingvistisk, er udgangspunktet for dannelsen af selvfølelsen og en jeghed (*self-hood*), som betegner den fortsatte selvfølelse. Kun fordi vi udvikler denne selvfølelse, er vi

i stand til at forstå os selv som nogen, der kan handle i forhold til vores omgivelser og til at indgå i sociale relationer. Og udviklingen af self-hood er en betingelse for, at vi som mennesker kan udvikle vores emergente egenskaber og kræfter som for eksempel refleksivitet (Archer 2000:121).

Archers argument for, at den naturlige relation er primær i forhold til de sociale relationer, er, at det sociale formidles sprogligt, og at mennesket som art udvikler sine sproglige færdigheder relativt sent i livsforløbet. Socialiseringen, der sker gennem tilegnelsen af begreber, ligger efter og er betinget af dannelsen af selvfølelsen. Archer skriver, at mange sociologer går galt i byen, fordi de sammenblander selvfølelsen med begreber om selvet og hermed kommer til at gøre selvfølelsen til noget kulturelt bestemt. Hun argumenterer, at det er nødvendigt at skelne mellem selvfølelse og begreber om selvet, netop fordi tilegnelsen af begreber om selvet er betinget af en forudgående udvikling af selvfølelsen: *"Differentiation and the social comes later on, and is itself predicated upon the distinction between the self and other things having already been established"* (Archer 2000:125). Da selvfølelsen udvikles gennem en udveksling med omgivelserne, kan selvet ikke forstås som en substans, men i stedet som *"an emergent relational property whose realisation comes about through necessary relations between embodied practice and the non-discursive environment"* (Archer 2000:123). Med dette udgangspunkt i antagelsen om, at menneskets tilgang til verden er baseret på krop og sanser, skriver Archer sig op imod Descartes' begreb om fornuft. Erfaring er ikke noget, der 'passivt' indprentes i individet, men opnås gennem kropslig praksis. Dette indebærer, at bevidstheden udvikles gennem levet involvering i en serie af konkrete situationer (Archer 2000:131).

Følelser og involveringen i virkelighedens tre lag

I modsætning til traditioner, der iagttager subjektivitet som en social eller inter-subjektiv proces, der dannes alene gennem relationerne til en social omverden, argumenterer Archer for, at subjektivitet er en emergent menneskelig egenskab, der udvikles i relation til virkelighedens tre lag eller niveauer: det naturlige, det praktiske og det sociale. En tredeling hun henter fra Bhaskar. Kun i kraft af disse relationer og udvekslingen med alle tre lag er mennesker i stand til at realisere sine medfødte emergente egenskaber (Archer 2000). Menneskets henvisning til at leve i relation til virkelighedens tre lag betyder, at alle er nødsaget til at håndtere bekymringer, der knytter sig til hvert

af disse. Disse bekymringer giver anledning til følelser, der er *"the fuel of our internal conversation"* (Archer 2000:195).

De følelser, der opstår i relation til den naturlige orden, knytter sig til kropslige bekymringer. Disse opstår, fordi mennesket er bundet til sin krop og derfor ikke kan være indifferent over for belastninger af denne: *"All people have to confront the natural world and that their embodiment ineluctably confers on them concerns about their physical well-being as they encounter the hard knocks, pleasures and dangers of their environments. This concern itself is embodied in our physical constitution and, although the imports of nature can be over-ridden (at the second order), they cannot avoid being viscerally registered and resulting (indirectly, as we will see) in the emergence of first-order emotions"* (Archer 2000:198). De naturlige følelser knytter sig til evnen til at føle smerte og glæde, og det, der udløser følelser i relation til den naturlige orden, er *"the environmental threat or benefit in relation to the body"* (Archer 2000:215).

Følelserne, der opstår i relationen til den praktiske orden, knytter sig til den performative præstation. Alle mennesker er henvist til at leve i relation til praksis: *"[N]ecessary work is the lot of homo faber. Performative concerns are unavoidably part of our inevitable practical engagement with the world of material culture. The precise objects of performative concerns are historically, cross-culturally and social varied, but the import of our competence in dealing with the practical realm is universal"* (Archer 2000:198). På grund af involveringen i den praktiske orden er performativ præstation en generisk bekymring for homo faber: *"Each task makes its own demand upon the undertaker if a skilled performance is to be produced. It thus carries its own standards which give the undertaker either positive or negative feedback"* (Archer 2000:212). Archer skriver, at hvis man tager arbejdet som eksempel, kan oplevelsen af ikke at kunne udføre en opgave af den ønskede kvalitet medføre frustrationer, kedsomhed og depression; omvendt kan monotont og ikke-udfordrende arbejde medføre et fravær af tilfredsstillelse, kedsommelighed og latterliggørelse. Hun henviser til en diskussion hos Adam Smith om ekstrem arbejdsdeling, hvor han pointerer, at de, der udfører få simple operationer, hvor resultatet altid er det samme, ikke har nogen anledning til at udvide deres forståelse, eller udvikle deres arbejdsgang: *"He naturally loses, therefore, the habit of such exertion, and generally becomes as stupid and ignorant as it is possible for a human creature to become"* (Smith, citeret hos Archer 2000:212).

Følelser i den sociale orden knytter sig til menneskers selvværd. Alle mennesker er henvist til at leve i den sociale orden og kan derfor ikke være indifferente over for hvordan deres engagement bedømmes. Det, der udløser

følelser i relationen til den sociale orden, er *“judgement of approbation/disapprobation rooted in social norms which impact the social subject”* (Archer 2000:215). Følelser i den sociale orden knytter sig til subjekt/subjekt-relationer, men da samfundet ikke kan reduceres til andre mennesker, men også indeholder strukturelle og kulturelle egenskaber, er den centrale relation den mellem det individuelle subjekt og samfundets normative orden (Archer 2000:215). Archer understreger, at følelser, der knytter sig til den sociale orden, ikke er socialt konstruerede, men socialt konstituerede (Archer 2000). Sociale følelser er skabt ud af fælles forpligtelse til bestemte arrangementer, konventioner og aftaler. Disse er kulturelle emergente egenskaber, der er opstået af forudgående interaktioner, men som i den nuværende kontekst eksisterer forud for og relativt autonomt af og påvirker den nuværende generation af subjekter. Det, der er styrende for følelserne i den sociale orden, er det selvverd, som knytter sig til involveringen i konkrete sociale projekter; *“In the social order we cannot avoid becoming a subject among subjects and with it come ‘subject-referring properties’ (such as admirable or shameful) which convey the import of normativity to our own concerns in society. Generically, the most important of our social concerns is our self-worth which is vested in certain projects (career, family, community, club or church) whose success or failure we take as vindicating our worth or damaging it. It is because we have invested ourselves in these social projects that we are susceptible of emotionality in relation to society’s normative evaluation of our performance in these roles. Our behaviour is regulated by hopes and fears that is anticipations of social approbation/disapprobation”* (Archer 2002:16).

Menneskets henvisning til at leve i en differentieret virkelighed betyder, at alle på én og samme tid er involveret i den naturlige, praktiske og sociale orden. Dette indebærer, at alle mennesker risikerer at stå i et dilemma, fordi man får følelsesmæssige kommentarer på bekymringer knyttet til hvert af virkelighedens lag, og der ikke er nogen garanti for, at følelserne er i overensstemmelse: *“[I]t is a recipe for disaster since we have no alternatives but to inhabit the three orders simultaneously, and none of their concerns can be bracketed-away for long. It is only on rather rare occasions that a particular commentary has semi-automatic priority – escaping a fire, undertaking a test or getting married. Most of the time, each person has to work out their own modus vivendi within the three orders”* (Archer 2000:220). Ud over konflikter mellem bekymringer, der knytter sig til de forskellige niveauer, kan der også opstå konflikter internt i forhold til den sociale orden. Engagement i den sociale orden indbefatter, at man indtager sociale roller (jf. afsnittet nedenfor om det stratificerede subjektbegreb), og

stort set altid flere roller samtidig, som alle kræver tid, energi og forpligtelse og er grådige i den forstand, at man altid kan give mere, end man gør (Archer 2000:293).

Modus vivendi og personlig identitet

Mennesker kan ikke leve et liv med et virvar af modsætningsfyldte førsteordens følelser. Derfor 'skubbes' normale mennesker mod udviklingen af andenordens følsomhed. Dette indebærer en prioritering af, hvad der er de ultimative bekymringer og etableringen af en balance, som er til at leve med, selvom det ikke er muligt fuldstændigt at udelukke de øvrige bekymringer. Netop denne balance, som Archer betegner *modus vivendi* danner udgangspunktet for den personlige identitet: "*[W]hich precise balance we strike between our concerns, and what precisely figures amongst an individual's concerns is what gives us our strict identity as particular persons*" (Archer 2000:221).

Det skal understreges, at den personlige identiteter ikke er skabt inden for rammer, individet selv har valgt; indlejringen i natur, praksis og samfund med specifikke kulturelle og strukturelle egenskaber er en menneskelig betingelse. Archer argumenterer, at netop fordi følelser opstår på alle tre niveauer, og fordi det er den enkelte selv, der skaber sin *modus vivendi*, kan mennesker ikke reduceres til samfundsmæssige væsner: "*Because these concerns can never be exclusively social, and since the modus vivendi is worked out by an active and reflective agent, personal identity cannot be the gift of society*" (Archer 2000:221). Den prioritering, der finder sted i forbindelse med etableringen af *modus vivendi*, er netop mulig i kraft af evnen til refleksivitet. Refleksiviteten gør det muligt at iagttage de følelsesmæssige kommentarer, artikulere dem, overvåge dem, omdanne dem og således videreudvikle *modus vivendi*. Dette sker netop gennem den indre konversation, som er en endeløs diskussion om tilfredsstillelsen af de ultimative bekymringer og en overvågning af selvet og dets forpligtelser i relation til de modtagne kommentarer (Archer 2000:195). En varig og effektiv etablering af *modus vivendi* er en bedrift. Det er ikke noget, der kan opnås med det samme eller nødvendigvis bevares (Archer 2000:246). Nogle formår ikke at etablere en levedygtig balance, men er henvist til at leve med førsteordens følelsernes konstante impulser. Og *modus vivendi* kan destabiliseres på grund af eksterne forandringer, for eksempel ved overgange i folks livsforløb, når man flytter hjemmefra, starter uddannelse, stifter familie, får arbejde, mister beskæftigelse, går på pension, bliver ramt af

sygdom eller andet. *"These are nodal points which prompt a re-opening of the internal conversation"* (Archer 2000:247). Herudover kan den interne konversation ændre sig, hvis man finder ud af, at man har taget fejl, for eksempel hvis omkostningerne ved at forfølge en given karriere er højere end forventet (Archer 2000:248).

Den personlige identitet dannes som et led i en modningsproces og er i modsætning til selvet også influeret af de bekymringer, der knytter sig til det sociale niveau: *"But if this sense of self occurs close to the beginning of life, it was argued that personal identity could only emerge at maturity, once the reflective self had surveyed the full three orders of reality (natural, practical and social) and then determined where their ultimate concerns lay and how others were to be accommodated to them. On the one hand then, personal identity is obviously a property which depends upon the prior emergence of the self, because the latter has to secure the fact that the three orders of reality are all impinged upon the same subject. On the other hand, because one of the orders which impinges on each human being, and thus helps to foster their emergence as a person, is the social order, then persons, unlike selves, are not prior and primitive to our sociality"* (Archer 2000:257). Så hvor selvet dannes gennem udveksling med den naturlige orden, dannes den personlige identitet gennem en subjektiv prioritering af naturlige, praktiske og sociale bekymringer. Udviklingen af den personlige identitet sker gennem en dialektisk udveksling mellem den personlige og den sociale identitet. For at forklare sondringen mellem disse identiteter er det imidlertid nødvendigt med en gennemgang af Archers stratificerede subjektbegreb, der forklarer, hvordan den sociale identitet opstår i relationen til konkrete samfundsmæssige roller.

Det stratificerede subjektbegreb

For at forstå, hvordan mennesker kan være både individuelle og kollektive, er det ifølge Archer nødvendigt at arbejde med et stratificeret subjektbegreb. Det stratificerede subjektbegreb indebærer en skelnen mellem fire forskellige niveauer, hvor menneskers egenskaber og kræfter udvikler sig: *selvet*, *personen*, *agenten* og *aktøren*. Selvet, som knytter sig til etableringen af selvfølelsen og personen, som knytter sig til udviklingen af personlig identitet gennem etableringen af *modus vivendi*, har været introduceret i det foregående. De sidste to niveauer er sociale selver, som knytter sig til henholdsvis subjektets ufrivillige placering i samfundets fordeling af ressourcer (agenter) og subjektets frivillige involvering i forskellige roller (aktører) (Archer 2000:254).

Agentbegrebet henviser til, at mennesker altid fødes ind i et samfund med en særlig kultur og konkrete strukturer og hermed positioneres i den samfundsmæssige fordeling af ressourcer og privilegier. Positionerne og deres indbyrdes relationer er resultatet af en historisk proces, som medfører en eksistens af strukturer, der former situationen og hermed berører individet uden dets indvilligelse, samtykke eller medvirken (Archer 2000:262). Positionen påvirker den enkeltes livschancerne, da det ikke er uden betydning, om man er mand/kvinde, sort/hvid, fremmed/indfødt, middelklasse/arbejderklasse (Archer 2000:261-62). At mennesker fødes ind i bestemte strukturer og arver en konkret kultur betyder, at alle ufrivilligt er situerede væsner: *"Because of the pre-existence of those structures which shape the situation in which we find ourselves, they impinge upon us without our compliance, consent or complicity. The structures into which we are born and the cultures which we inherit mean that we are involuntary situated beings. [...] we have become the beneficiaries of parental cultural capital or the victims of the poverty trap, prior to the development of our power to monitor our situation. Because as humans we are 'late developers', compared with other species, the circumstances in which we remain involuntarily embedded throughout childhood condition what we project as possible, attainable and even desirable"* (Archer 2000:262).

Aktorbegrebet henviser til menneskers engagement i forskellige roller. Mennesker bliver sociale aktører og får *social identitet* ved at identificere sig med bestemte roller og personificere dem på en bestemt måde. De roller, der eksisterer på et givent tidspunkt, og hvem der har adgang til hvilke roller, er resultatet af en historisk proces og af relationerne mellem forskellige agenter. De konkrete roller er hermed konstituerende for, hvem der kan blive hvilke aktører, og for, hvilke sociale identiteter der er mulige på et givent tidspunkt. Rollerne har emergente egenskaber, som ikke kan reduceres til deres indehaver. Dette manifesterer sig ved, at de eksisterer forud for individets indtagelse af dem, ved deres holdbarhed over tid, deres evne til at bestå på trods af forskellige rolleindehavere, og ved at der knytter sig relative autonome kræfter til rollen, som indehaveren kan miste, for eksempel når man mister beskæftigelsen (Archer 2000:283). Aktørens interesser udspringer ifølge Archer netop af den rolle, han eller hun har valgt at personificere.

Forholdet mellem personlig og social identitet

Den personlige identitet betegner som nævnt den individuelle prioritering mellem naturlige, praktiske og sociale bekymringer, mens den sociale identitet

knytter sig til engagementet i forskellige roller, og hvordan man vælger at personificere dem. Den sociale identitet knytter sig således til menneskets relationer til den sociale virkelighed, mens den personlige identitet knytter sig til menneskets relationer til både den praktiske, den naturlige og den sociale virkelighed. Disse to identiteter, er ifølge Archer dialektisk henvist til hinanden. Det er nødvendigt at have en social identitet for at kunne udvikle sociale bekymringer og personlig identitet, men man skal have personlig identitet, inden man kan personificere en rolle og således udvikle en social identitet (Archer 2000:288). Den dialektiske relation mellem den personlige og sociale identitet består ifølge Archer af tre momenter, der 'kulminerer i en syntese'. I det første moment påvirker den spirende personlige identitet den spirende sociale identitet. Her træffes valg baseret på erfaringen med, hvad der giver tilfredshed eller utilfredshed i forbindelse med involveringen i den naturlige, den praktiske og den sociale virkelighed. Disse erfaringer udgør ressourcerne for den spirende personlige identitet eller '*identikit*' og '*a best-guess sketch for a potential future life*' (Archer 2000:290). Archer skriver: "*In short, our subjects can make an active and informed choice about their future occupations, but only because they have done considerably preliminary work on their environments and have internally conversed about the person they would like to become and the job which will best express this*" (Archer 2000:290-91). I det andet moment påvirker den spirende sociale identitet den spirende personlige identitet. Alle første valg af roller er eksperimenter, men når de er truffet "*then reasons are acquired along with the role*" (Archer 2000:291); det andet moment består i at subjektet indtager konkrete roller og vælger hvordan de personificerer denne og hermed gør nogle af rollens rationaler eller begrundelser til deres egne. I tredje moment sker der en syntese mellem den personlige og den sociale identitet: "*[T]he final synthesis is one which finally defines the person as someone with concerns in the natural and practical orders, as well as the social order*" (Archer 2000:294). Her har individet fundet sine roller og skal beslutte, hvor meget han eller hun er villig til at investere i dem. Dette er nødvendigt, fordi alle roller er grådige, de kræver tid og energi, og det er derfor op til den enkelte at balancere sine forskellige roller. Udviklingen af identitet er således en modningsproces, der sker over tid gennem forskellige livsfaser, og som er konstituerende for og konstitueret af, hvordan subjektet vælger at indgå i og udfylde forskellige roller i løbet af sit liv. Archer understreger, at selvom menneskets rige indre liv og personlige kræfter giver autonomi og mulighed for at reflektere over handlinger og valg, vil mange valg ikke blive oplevet som sådanne. Dette skyldes, at man udvikler rutiner for at

imødekomme sine ultimative bekymringer, og netop i denne rutinisering ligger den særlige personificering af rollerne (Archer 2000:303).

Et kritisk realistisk begreb om læringsidentitet

Med udgangspunkt i Archers begreber kan læringsidentitet forstås i relation til begrebet om personlig identitet, der defineres af den enkeltes *modus vivendi*. Den personlige identitet er udtrykt ved den subjektive prioritering af bekymringer, som bliver bestemmende for, hvordan subjektet interagerer med sin omverden og formulerer forskellige projekter. Deltagelse i læringsaktiviteter kan netop defineres som sådanne projekter. Derfor må synet på deltagelse i forskellige læringsaktiviteter forventes at være betinget af, i hvilket omfang deltagelsen imødegår de konkrete bekymringer, subjektet oplever i forbindelse med sin involvering i virkeligheden, og i særdeleshed om deltagelse bidrager til at imødekomme dets ultimative bekymringer.

Da det netop er i kraft af involveringen i en specifik virkelighed, at identiteten dannes, kan denne ikke forstås som et individualistisk fænomen; den vil altid være konditioneret af de konkrete situationer, individet er involveret i, situationer med specifikke strukturelle og kulturelle karakteristika, og situationer der giver anledning til konkrete og eventuelt modsætningsfyldte følelsesmæssige kommentarer og bekymringer. Virkelighedens differentiering og modsætningerne mellem forskellige roller nødvendiggør en prioritering, og at nogle bekymringer underordnes de ultimative bekymringer. Prioriteringen af bekymringer er imidlertid ikke 'fri'. Den sker altid i en specifik kontekst, som giver forskellige muligheder og begrænsninger for at imødekomme disse bekymringer. For eksempel vil muligheden for at sige et nedslidende job op være betinget af for eksempel ens økonomiske situation, om man har råd til i en periode at være arbejdsløs, og af den sociale stigmatisering, der eventuelt vil være forbundet med at være ledig samt af muligheden for alternativ beskæftigelse.

Begrebet om en differentieret virkelighed påpeger, at involveringen i arbejdslivet giver anledning til bekymringer, der knytter sig både til kropsligt velbefindende, til performativ involvering i praksis og til de normative forventninger til og vurderinger af handlingerne. I forhold til at forstå arbejdet som ramme for etableringen af en læringsidentitet må engagementet i arbejdet netop ses som et engagement i en differentieret virkelighed, hvorfor

involveringen i et arbejdsliv alt andet lige giver anledning til følelsesmæssige kommentarer og bekymringer på alle tre niveauer.

For at forstå det ufaglærte arbejdsliv som konkret betingelse for udviklingen og opretholdelsen af en læringsidentitet bliver det derfor relevant at undersøge, hvad det er for bekymringer, det ufaglærte arbejdsliv giver anledning til, og hvordan medarbejderne forsøger at skabe en levedygtig balance mellem disse, herunder hvordan og i hvilket omfang medarbejderne oplever deres muligheder og begrænsninger for at imødekomme de bekymringer, arbejdslivet giver anledning til. I forlængelse heraf bliver det relevant at undersøge, om og hvordan medarbejderne oplever deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter som en vej til at udleve deres modus vivendi og imødekomme deres ultimative bekymringer, det vil sige, om deltagelse i læringsaktiviteter opleves som noget, der hjælper den enkelte til at udleve et meningsfuldt arbejdsliv inden for de givne rammer.

4.2 Et livshistorisk blik på identitetsdannelse

Intentionen med at udvikle et livshistorisk, kritisk teoretisk perspektiv på voksnes læreprocesser har været at udvikle et perspektiv, der på en og samme tid kan indfange de subjektive og samfundsmæssige betingelser for voksnes læring.

Salling Olesen påpeger, at en af de store udfordringer for forskning, der forsøger at beskrive læring i arbejdslivet, netop er at udvikle en teori, der både kan rumme den sociale kontekst, som er belyst i arbejdsrelateret læringsteori, og begreberne om individuel læring og læringspotentiale som findes i læringspsykologien og kognitiv videnskab (Salling Olesen 2007). Han problematiserer, at mange af de eksisterende bidrag til at forstå læring i arbejdslivet har en tendens til at underbelyse enten de samfundsmæssige eller de subjektive betingelser for læring. Et af de perspektiver til at forstå betydningen af læringens sociale kontekst, som har vundet stor genklang i dansk forskning, er Lave og Wengers (1991) begreb om situeret læring, hvor læring begrebsliggøres som socialisering i et givent praksisfællesskab. Denne tradition har genindsat læringen i sin kulturelle kontekst, men den har ikke blik for at indfange, hvordan den kulturelle kontekst er formet af bredere samfundsmæssige strukturer. Ligesom den heller ikke giver nogen forklaring på, hvad der udgør dynamikken i den måde hvorpå den lærende skaber mening og forhandler sin identitet i sociale fællesskaber (Salling Olesen 2007). Tværtimod kommer teorier, der primært fokuserer på kontekstens betydning for læring, ofte til at anlægge et meget funktionalistisk syn på læring med tendens til både at overse de bredere samfundsmæssige betydninger for den konkrete læringskontekst og de subjektive aspekter af læring (Salling Olesen 2007). Salling Olesen fremhæver den australske psykolog Stephen Billett som en, der netop har forsøgt at koble et begreb om situeret læring med konstruktivistisk læringspsykologi, og hermed både er sensitiv over for at læring er socialt indlejret og har en materiel natur og samtidig er betinget af den lærendes agency (Billett 2006, 2009) Men han problematiserer samtidig, at Billetts begreb om arbejdspladsen som social kontekst for læring er for abstrakt, og at Billett ved at begrænse sit fokus til den enkelte arbejdsplads og de *affordances*, denne tilbyder, overser den samfundsmæssige kontekst for læring (Salling Olesen 2007). For at forstå læring i arbejdslivet er det nødvendigt at anlægge et perspektiv, der på én gang kan indfange læringens subjektive og samfundsmæssige betingelser: *"Udfordringen er at forstå læring som*

en konkret erfaringsproces i (et af) de konkrete 'rum' som det opleves af den enkelte, og på den anden side forsøge at forstå hvordan disse 'rum' og erfaringsmuligheder, der udgør menneskers virkelige liv, er samfundsmæssigt og historisk defineret" (Salling Olesen 2005:140).

Udgangspunktet for udviklingen af en livshistorisk tilgang til at forstå læring og deltagelse i uddannelsesaktiviteter, som blandt andet var centralt i livshistorieprojektet¹¹, var ambitionen om at udvikle en forskningsmetode, der kan hjælpe med at forstå motiver for læring og modstand i forhold til folks livserfaringer. Og samtidig at forstå, hvordan disse livserfaringer altid er indlejret i en konkret historisk og social kontekst, der udgør specifikke betingelser for erfaringsdannelsen (Salling Olesen 2007). Og dette bliver ifølge Salling Olesen muligt, hvis man begrebsliggør læring som en erfaringsproces med begreber hentet fra den kritiske teori med rødder i marxismen og psykoanalysen.

Identitet og subjektivitet

I et livshistorisk, kritisk teoretisk perspektiv kan identitetsprocesser forstås som en fortsat erfaringsproces, som er bestemmende for individets opfattelse af sig selv og sin omverden: *"Every individual has specific emotional and social experiences which have sedimented a general view of the world and ways of seeing him/herself. [...] We may therefore understand identity processes in terms of this sedimentation and ongoing engagement in the world. Identity is thereby not seen as a final and stable self-definition, but as a partly fluent, partly contradictory, and always active engagement and (re)construction of oneself"* (Salling Olesen 2007:13). Med netop betoningen af identiteten som delvist flydende, delvist modsætningsfyldt og noget, der forsat reproduceres, skriver perspektivet sig op imod en traditionel forståelse af identitet, hvor *"identity is a finished platform from which individuals fight*

¹¹ Livshistorieprojektet var et forskningsprojekt gennemført ved Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen på RUC i perioden 1997-2002 med henblik på at belyse betydningen af livshistorie og hverdagsliv for voksnes deltagelse i voksenuddannelse og for deres læring. Projektet rummede flere projekter med forskellige genstandsområder og teoretiske inspirationer. Jeg vil ikke gå i dybden med de forskellige perspektiver og forskellene mellem dem, men har som allerede nævnt valgt primært at tage udgangspunkt i Salling Olesens bidrag til at forstå voksnes læring som livshistorisk proces. For læsere med yderligere interesse for projektet kan jeg henvise til Weber (2001), Weber (2002), Andersen og Sommer (2003) og Andersen et al (2005).

enemies and adapt to the social milieu, setting and society” (Salling Olesen & Weber 2001:45). For netop at understrege identitetens dialektiske natur, og at subjektets opfattelse af sig selv og sine omgivelser er konstitueret af en dialektisk relation mellem disse, trækker det livshistoriske perspektiv på læring og identitetsdannelse på et begreb om subjektivitet: *”Den livshistoriske indgang til forholdet mellem arbejde og identitet bygger således på en dialektisk forståelse, signaleret i kernebegrebet Subjektivitet”* (Weber 2003:114).

Et dialektisk begreb om subjektivitet

Det livshistoriske perspektiv bygger på en antagelse om, at relationen mellem subjektet og dennes omverden er dialektisk. Det er netop denne dialektiske relation, der indfanges med det erfaringsbegreb, det livshistoriske perspektiv henter fra Negt og Adorno. Erfaringsbegrebet *”henviser til en subjekt-objekt-dialektik, hvor bevidstheden både dannes igennem og danner forudsætning for bevidst og aktiv social praksis”* (Salling Olesen 2002a:47). Subjektiviteten, defineret som subjektets mulighed for at forstå og agere i forhold til sig selv og sin omverden, dannes som resultat af en konkret udvikling af bevidsthedsstrukturer i erfaringsprocessen. Erfaringen er på én gang betinget af de umiddelbare oplevelser, der er muliggjort af involveringen i en historisk og social specifik situation, og af den kollektive og forarbejdede indsigt, som ligger i sprogets begreber og de på et konkret tidspunkt eksisterende teorier om verden. Men samtidig reproduceres og ændres den kollektive bevidsthed netop gennem de konkrete erfaringer, ligesom de samfundsmæssige strukturer fortsat reproduceres gennem subjektets handlinger. Derfor kan subjektet og dets omverden ikke forstås uafhængigt af hinanden, men må tværtimod forstås netop som værende i en dialektisk relation, *”hvor vekselvirkningen indgår i en historisk eller samfundsmæssig helhedsproces”* (Salling Olesen 2005:149). Kort sammenfattet er pointen, at den subjektivitet, et givent individ udvikler og anvender i sin omgang sig selv og sine omgivelser, altid er resultatet af en konkret social og historisk udvikling, hvor en særlig version af de kulturelle erfaringer indlejres i subjektet, fordi den viden og de færdigheder, et subjekt har mulighed for at tilegne sig på et givent tidspunkt, altid er resultatet af en konkret historisk udvikling. For at eksemplificere dette refererer Salling Olesen Max Webers analyse, der viser, at kapitalismens subjekter med deres særlige form for livsførelse og arbejdsopfattelse er resultatet af en konkret historisk udvikling (Weber 2009:31 ff).

Udgangspunktet i dialektikbegrebet betyder, at det samfundsmæssige ikke alene kan forstås som noget ydre, der henholdsvis begrænser eller muliggør den subjektive agency. Subjektiviteten dannes netop i en dialektisk relation til omverdenen, hvorfor den specifikke omverden, subjektet er involveret i, er en nødvendig og afgørende betingelse for udviklingen af subjektivitet. Denne dialektiske relation mellem subjektet og dennes omverden betyder, at subjektet hverken kan forstås som abstrakt eller essentialistisk, men altid må forstås historisk og socialt specifikt.

Det livshistoriske perspektiv bygger således videre på et dialektikbegreb udviklet af Hegel og videreført af Frankfurterskolen, blandt andet hos Adorno og Negt, og indeholder en ambition om at undgå dikotomien mellem det individuelle og det samfundsmæssige niveau, ved netop at tage udgangspunkt i en forståelse af både det subjektive og det samfundsmæssige som værende gensidigt konstituerende konkrete resultater af en specifik historisk udvikling: *"[O]ne must split it across the dichotomy by defining agency as well as structure in an evolutionary and historical process, which have produced them to their modern forms, which do not necessarily complement logically nor connect complementary, but which are materially there, toutjour déjà là"* (Salling Olesen 2002b:27).

Subjektivitet og socialisering

Subjektbegrebet i det livshistoriske perspektiv er hentet fra den kritisk teoretiske tradition udviklet med udgangspunkt i en venstrefreudiansk tradition med rødder i psykoanalysen og marxismen: *"We take our concept of the subject from the tradition of critical theory (the Frankfurt School). As opposed to liberal thinking (which holds a hegemonic position, including in most social science) the critical theory focus on the production of human subjectivity through socialisation, in which a specific version of cultural and social experience is embodied, becoming a complex of conscious and unconscious predictions for subjective action and later experience. Avoiding the dichotomy of liberal theory between the free subject in a social, constraining environment we assume in the contrary that subjectivity is something that must continuously be learned socially"* (Salling Olesen 2002b:15). Det kritisk teoretiske perspektiv understreger, at subjektiviteten netop dannes i relation til en konkret virkelighed gennem socialisering, og at socialiseringsprocessen bidrager til, at en specifik version af de kulturelle og sociale erfaringer kropsliggøres og bliver en kompleks bevidst og ubevidst forudsætning for agency og fortsat erfaringsdannelse. Subjektiviteten betegner således subjektets specifikke version af kulturelle og

sociale erfaringer, som er bestemmende for subjektets opfattelse af sig selv og sine omgivelser og hermed for dets muligheder for at engagere sig i sin omverden.

Den ventrefreudianske tradition bidrager med forståelsen af, at menneskers subjektivitet dannes gennem udviklingen af psykiske strukturer som led i en socialisationsproces, og understreger hermed, at socialisering må forstås som en dobbelt proces, hvor subjektet på én gang *samfundsmæssiggøres* og *individueres*. Individueringen henviser til, at det netop er gennem socialisationsprocessen, at mennesket opbygger sine psykiske strukturer, som udgør grundlaget for den individuelle subjektivitet. Samfundsmæssiggørelsen indebærer, at disse psykiske strukturer opbygges i en specifik social relation, hvorigennem samfundsmæssige begrænsninger og selvregulering installeres i den menneskelige krop (Salling Olesen 2007).

Psykoanalysen adresserer netop den primære socialiserings betydning ved at understrege, at barnets biologiske udvikling og de sociale relationer i de tidligste faser i livet danner udgangspunktet for etableringen af subjektiviteten. Da det er netop i kraft af adskillelsen fra og interaktionen med den fysiske og sociale realitet barnet gradvist udvikler sin individuelle subjektivitet (Salling Olesen 2007). Psykoanalysen bidrager til at forstå den psykiske udvikling som betinget af de naturlige kræfter og erfaringen med konfrontationen mellem disse kræfter og den omgivende realitet. Den understreger at erfaringerne i socialiseringsprocessen indlejres i den enkelte og efterfølgende får betydning for måden hvorpå man fortolker sig selv og sine omgivelser og hermed får betydning for mulighederne for den fortsatte erfaringsproces: *"Psykoanalysens forståelse af den psykiske udvikling går ud fra naturlige kræfter som er afgørende for individets tilskyndelser, og den psykiske udvikling kan så forstås som en erfaringsproces hvor vi gennem konfrontationen mellem disse kræfter og den omgivende realitet lærer og formes psykisk og hvor de spor det afsætter, er afgørende medbestemmende for, under hvilken form de naturlige tilskyndelser fremover gør sig gældende, og hvordan vi fremover forarbejder erfaringer med den omgivende virkelighed. De naturlige kræfter er også altid på forhånd socialt prægede af det tidligere livs erfaringer"* (Salling Olesen 1997:115). Det kritisk teoretiske perspektiv tager udgangspunkt i psykoanalysens *"teoretiske formulering af og påvisning af de indre-psykiske processers selvstændighed og et stort ubevidst psykisk område hvor oplevelser og drifter er virksomme uden at vi er bevidste om det"* (Salling Olesen 1997:115). Psykoanalysen bidrager således med erkendelsen om, at de psykiske processer,

hvorigennem de sociale relationer er medierede, ikke er fuldstændig klare eller bevidste, men også ubevidste og førbevidste.

Hvor den klassiske psykoanalyse definerer de sociale betingelser for socialiseringen som de umiddelbare personer i barnets liv, primært forældrene, så udvider den venstrefreudianske tradition de sociale betingelser til også at omfatte de bredere samfundsmæssige strukturer. Den udvider således perspektivet og fokuserer på, hvordan de samfundsmæssige strukturer, eller mere specifikt det kapitalistiske samfund, virker bag forældre og andre lystbegrænsende 'umiddelbare realiteter' og herigennem påvirker den individuelle og den kollektive personlighedsudvikling (Salling Olesen 1997:115).

For at begribe de samfundsmæssige strukturers betydning for subjektiviteten trækker Salling Olesen på Lorenzers materialistisk socialisationsteori. Lorenzer sætter fokus på forholdet mellem den individuelle subjektivitet (psykens kropsliggørelse) og sprog og kultur (kodificeringen af fælles betydning, viden og kollektiv erfaring) og på, hvordan de samfundsmæssige modsætninger installeres i subjektet gennem socialisering: *"Gennem adskillelsen fra og interaktionen med den fysiske og sociale omverden opbygger barnet gradvist sin individuelle subjektivitet i et dialektisk tilhørsforhold til socialiteten/kulturen. Strukturelle modsætninger i samfundet og kulturelle måder at tillægge dem betydning bygges systematisk ind i en individuel subjektivitets interaktionsformer og sprog"* (Salling Olesen 2002a:49). I den materialistiske socialisationsteori indtager sproget en central betydning i forhold til udviklingen af bevidsthed. Det er sproget, der konstituerer, hvad der er muligt at erkende eller være bevidst om. Barnet udvikler sit sprog i interaktionen med sin omverden, og de erfaringer og oplevelser, det lykkes at sprogliggøre, integreres og overlever i bevidstheden. Sammenkædningen af sprog og bevidsthed og sprogets manglende evne til at indfange alle niveauer eller facetter af vores oplevelser betyder, at der er dele af oplevelserne, der ikke kan gøres til genstand for umiddelbar erkendelse. Og i socialiseringen sker der derfor en opsplitning mellem det sproglige bevidste og det ubevidste. Denne sammenknytning af sproget og erkendelsesmuligheder bliver behandlet yderligere i afsnittet om erfaringsbegrebet, hvor det netop er en pointe, at erfaringsmulighederne er konditioneret af den kollektive viden, som objektiveres i sproget.

Det psykoanalytiske udgangspunkt problematiserer hermed nogle af de idealforestillinger om det bevidste og autonome subjekt, der danner baggrund

for megen progressiv voksenuddannelse og socialvidenskab generelt. Der har, ifølge Salling Olesen, været en tendens til, at voksenuddannelsesforskningen og særligt den angelsaksiske tradition, tager afstand fra psykoanalysen, selvom få benægter, at følelsesmæssige aspekter, motivation, engagement og identitet er vigtige for forståelsen af læring. Dette skyldes, at ideen om, at de psykiske dynamikker delvist virker ubevidst og er formet af tidligere livserfaringer, kan virke provokerende på mange. *"What might be at stake is the presentiment that psychoanalytical thinking might problematize some of the idealized assumptions of the conscious and autonomous learner on which progressive adult education is most often grounded"* (Salling Olesen 2010:4). Denne udgrænsning af det forbevidste og ubevidste aspekt på baggrund af en forfejlet, men velbegrundet respekt for den voksne lærendes integritet, indebærer en risiko for at ende i en normativ og individualistisk subjektforståelse, der forhindrer en bredere eller mere kompleks forståelse af det lærende subjekt og dets (livs)erfaringer som noget, der er konstitueret af den specifikke historiske og sociale situation. Intentionen med at udvikle et livshistorisk og kritisk teoretisk perspektiv på subjektivitet og læring har netop været at udvikle en kritisk og empirisk videnskab, der både respekterer subjektets integritet og samtidig tilbyder en ramme for at forstå subjekt-objekt-dialektikken mellem erfaring og agency (Salling Olesen 2010:4).

Erfaring

Som det fremgår af det foregående begrebsliggøres udviklingen af subjektivitet inden for det livshistoriske perspektiv som en fortsat erfaringsproces, med et erfaringsbegreb hentet fra Negt. Erfaring defineres som en aktiv proces, der altid er indlejret i et konkret livsforløb, som har givet anledning til forudgående erfaringer, og som er bestemmende for subjektets oplevede praksismuligheder og hermed for dets livsstrategi: *"Erfaringen, som aktiv proces er ikke en affotografering af den omgivende virkelighed sådan som erfaring er i en borgerlig empirisme. Det er en perception som allerede i sit udgangspunkt er selektivt, bestemt af tidligere erfaring, og en bearbejdning, opsummering i en bevidsthed om hvordan verden hænger sammen, og i en livsstrategi – dvs. en opfattelse af praksismuligheder, af hvordan det kan lade sig gøre at leve sit liv"* (Salling Olesen 1997:141). Erfaring betegner således en proces, hvor mennesker individuelt og kollektivt tilegner sig virkeligheden, de eksisterende opfattelser af denne virkelighed og forholdet til den (Salling Olesen 2002a). Hermed adskiller erfaringsbegrebet sig fra den betydning, det tillægges i hverdagssproget, hvor erfaring er det, man ved, fra

iaagttagelse eller umiddelbar oplevelse. Muligheden for at erfare er derimod altid knyttet til en fortolkning. Fordi virkelighedstilegnelsen altid er medieret af fortolkning, må erfaring aldrig forveksles med en affotografering af virkeligheden. Erfaring defineres derimod som *"consciousness building through subjective processing of perceptions and impressions from the world"* (Salling Olesen 2007:10). Denne relation mellem virkelighed, fortolkning, bevidsthed og erfaring betyder, at de konkrete muligheder for erfaringsdannelse altid er udsپændt mellem subjektets umiddelbare erfaring i den konkrete situation, subjektets forudgående erfaringer, der har ligget til grund for bevidsthedsdannelsen og de på det givne tidspunkt objektiverede erfaringer, som ligger i det sprog, de begreber og teorier, subjektet har til rådighed for sin fortolkning af den umiddelbare erfaring. Erfaringen må således forstås som et fænomen med tre modaliteter, der er relativt uafhængige, men medieres gennem hinanden i enhver handle- og læringsproces: umiddelbar erfaring, livs(historisk) erfaring og kulturel viden (Salling Olesen 2007)

Det centrale begrebspar for at forstå de konkrete erfaringsmuligheder er ifølge Negt offentlighed og erfaring: *"Offentlighed er det sociale rum inden for hvilket vi kan gøre erfaring: formulere og kommunikere de ting vi ser og føler, og derved etablere et begrebs og forståelsesapparat til at få øje på nye ting og nye sammenhænge"* (Salling Olesen 1997:124). Ifølge Negt censurerer den borgerlige offentlighed bestemte områder af virkeligheden væk og begrænser de mulige synsvinkler på dem. På den måde begrænser offentligheden både, hvilke oplysninger vi har om virkeligheden, og griber samtidig ind i vores evner til at erfare dem. Omvendt er den kollektive viden og den til enhver tid eksisterende offentlighed resultatet af bearbejdningen af de forudgående umiddelbare erfaringer.

Erfaring referer til 'at blive bevidst om noget' og hermed til en produktiv bearbejdningsproces, hvorfor erfaring ikke er noget, man har, men noget man gør: *"... erfaringsprocessen er en aktiv, sammenhængsskabende, kritisk og skabende proces – og den er kollektiv. Det samfundsmæssiggjorte menneske kan ikke erfare individuelt. – Erfaring er følgelig en proces og altid historisk bestemt. Der vil altid være forskellige erfaringer fordi der er forskellige positioner at gøre dem i. Der vil altid være ikke-integrerede sansedata og informationer som udgør 'dobbelbevidstheder', uklarheder, modsætningsfyldte handlingstilskyndelser osv. Nogle af dem er uvæsentlige, tilfældige. Andre er vigtige fordi de er 'rester' af handlingstilskyndelser og oplevelser som livshistorisk er vigtige, men ikke realiserede. Og atter andre er vigtige fordi de er 'rester' der skyldes blokering af erfaringsprocessen i forhold til bestemte oplevelsesområder, og ens viden om den"* (Salling Olesen 1997:137). Netop ved at tematisere de individuelle umiddelbare

erfaringer er det ifølge Negt muligt at gøre dem til udgangspunkt for en kollektiv erfaringsproces, som kan være med til at synliggøre, hvordan de umiddelbare erfaringer er indlejret i og betinget af de underliggende samfundsmæssige strukturer, og hermed bliver det muligt at opstille alternative fremtidsbilleder (Negt 1981). Erfaringsbegrebet rummer således en dobbelthed. Dels henviser det til, at fortolkningen af en situation og egne handlemuligheder er betinget af de forudgående erfaringer, både de subjektive og de kollektive objektiverede erfaringer, der kommer til udtryk i sproget, teorier og værdier. Dels indeholder det et emancipatorisk potentiale, for at ubevidste oplevelser kan bevidstgøres. Negt refererer med sit erfaringsbegreb til Marx' pointe om, at man ikke kan se virkeligheden umiddelbart. Man kan kun se samfundets overflade, ikke dets væsen, men der er et nødvendigt strukturelt betinget forhold mellem dette væsen og de fordrejede former, hvori det fremtræder for ens sanser (Salling Olesen 1997:138). For at indfange erfaringens emancipatoriske potentiale trækker Negt på Wright-Mills begreb om sociologisk fantasi, som dækker over evnen til at se sammenhængen mellem det umiddelbare og individuelle på den ene side og det samfundsmæssige og middelbare på den anden side. Begrebet om sociologisk fantasi er ikke endimensionelt; det handler ikke kun om at afsløre sammenhænge, men også om den overskridende forestilling, om hvordan verden kunne være, og om dannelsen af forestillingsbilleder (Salling Olesen 1997:129).

Hverdagsbevidsthed og socialisering i det senkapitalistiske samfund

Da subjektivitet og identitet netop forstås som noget, der produceres og reproduceres i en dialektisk relation mellem subjektet og den konkrete omverden, denne lever i, har der inden for den kritisk teoretiske tradition været en særlig interesse for, hvordan den konkrete samfundsudvikling skaber specifikke betingelser for subjektivitets- og identitetsdannelsen. Med inspiration fra den marxistiske samfundsanalyse har der været en særlig optagethed af konsekvenserne af udviklingen i det samfundsmæssige arbejde og særligt af relationen mellem betingelserne i det kapitalistiske lønarbejde og arbejdernes identitetsdannelse (Leithäuser & Heinz 1977, Becker-Schmidt 1982, Nielsen et al 1994). Udviklingen i det senkapitalistiske samfund er karakteriseret ved, at der er sket en almengørelse af lønarbejdet, som har medført en øget kapitalistisk strukturering af dagliglivet i to dimensioner. Dels

på tværs, hvor kapitalismen strukturerer stadig flere sociale relationer, og dels i dybden, hvor kapitalismen strukturerer de psykiske og bevidsthedsmæssige måder at håndtere livet på (Salling Olesen 1997:122). På baggrund af denne analyse har der inden for den kritisk teoretiske tradition været stor opmærksomhed på konsekvenserne af almengørelsen af lønarbejdet, på betydningen af opsplitning mellem det produktive og det reproduktive arbejde og på betydningen af at stadig flere sociale relationer underlægges kapitalens rationale.

Leithäuser har i sine arbejder været særligt optaget af den samfundsmæssige opsplitning mellem de forskellige sfærer for produktion og reproduktion, som indebærer en opsplitning mellem de livssammenhænge, mennesker indgår i. Denne opsplitning resulterer ifølge Leithäuser i en segmentering af bevidstheden, der skal gøre det muligt for mennesker at leve i en opsplittet og modsætningsfyldt verden. Denne bevidsthedsform betegner han *hverdagsbevidsthed*: *"Det moderne hverdagsliv, hverdagsligheden er ikke noget homogent, lukket system. Det reproducerer og afbilder tværtimod den samfundsmæssige opsplitning og parcellering i delområder og subsystemer [...] I stedet for [ideologidannelse, SK] opstår der en immanent bevidsthedsmodus, der er relateret til de situationer, der er aktuelle på et samfundsmæssigt delområde, og som til enhver tid udtrykker den umiddelbare enhed af hverdagstanken og hverdagsaktiviteter [...] Denne bevidsthedsmodus vil vi kalde 'hverdagsbevidsthed'"* (Leithäuser 1977) ¹². Den opsplittede virkelighed betyder, at mennesker bombarderes med impulser og krav, og udviklingen af hverdagsbevidstheden sker som en aktiv psykologisk mekanisme med henblik på at mindske angst og reducere konflikter og således hjælpe subjektet til psykisk at klare en ellers ubærlig situation: *"Segmenteringen af bevidstheden i forhold til hverdagslivets handlingsrutiner gør det muligt at forskyde bestemte realiteter til andre områder – en forsvarsmekanisme som kræver langt mindre psykisk energi end fx fortrængning af 'ubehagelige' realiteter"* (Salling Olesen 1997:114). Hverdagsbevidstheden mindsker konfliktpotentialitet ved at redigere, hvilke dele af virkeligheden der indgår i bevidsthedsfeltet (horisont), og eventuelt afgrænse horisonten, så konfliktskabende elementer forskydes til andre områder og hermed ud af det aktuelle bevidsthedsfelt. Samtidig reduceres konfliktpotentialitet gennem en redigering af, hvad der kan tematiseres inden

¹² Leithäuser udvider i sine senere tekster begrebet om hverdagsbevidsthed, og i forelæsnningen 'Teorien om hverdagsbevidsthed i dag' (Leithäuser 1993) indeholder hverdagsbevidstheden også en potentiel mulighed for overskridelse og kommer hermed til at ligge nærmere Negts erfaringsbegreb.

for opmærksomhedsfeltet. I bestræbelsen på at reducere omverdenskompleksiteten forsøger hverdagsbevidstheden at reducere nye fænomener i forhold til det allerede velkendte: *"Hverdagslivets sociale praksis udgør en horisont for forståelse af situationen som er nært forbundet med kollektive og habituelle rutiner. Vedligeholdelsen af en rutine er en aktiv redigering af perceptioner og viden i overensstemmelse med praktiske handlemuligheder – en forsvarsmekanisme"* (Salling Olesen 2002a:48). Bevidstheden er således ikke uskyldig, men bestemmende for hvordan man kan opleve og fortolke fænomener i sin omverden, og bevidstheden strukturerer oplevelser og erkendelser.

Arbejdets betydning

Forholdet mellem arbejde og subjektivitet har historisk været et centralt tema i social- og humanvidenskaberne, men arbejdet har i løbet af de sidste 30 år mistet sin status som socialvidenskabelig centralkategori med den konsekvens at relationen mellem subjektivitet eller identitet og arbejde er blevet relativiseret, og ikke længere begribes som et konstitutionsforhold: *"Til gengæld er arbejdets betydning for det enkelte individs livsførelse, orienteringer og personlighed blevet nedskrevet i forskning om subjektiviteten. Og arbejdets status som centralkategori for en analyse af samfundenes og kulturernes strukturer, sammenhængskraft og udviklingsmuligheder er blevet problematiseret og i vidt omfang ophævet"* (Nielsen et al 1994:10). Arbejdet som centralkategori er blevet erstattet af begreber om livsformer, kultur eller livsstil i forsøget på at forstå, hvad der har betydning for etablering og udvikling af identitet. Dette bygger på en antagelse om, at arbejdet i dag, i mindre grad end tidligere, spiller en rolle i forhold til udviklingen og konstitueringen af den enkeltes identitet. *"I den aktuelle diskussion af forholdet mellem arbejde og subjektivitet opererer man ofte med en abstrakt modstilling mellem en tidligere arbejdsorienteret subjektivitet (samfundsmæssig og politisk bevidst, livs- og værdiorientering, identitet) og en aktuel subjektivitet, der henter sine orienteringer og strukturelle holdepunkter fra andre sfærer end (løn)arbejdet. Det er en temmelig overfladisk og til dels forkert billede. Det gælder snarere om at undersøge menneskers ændrede livssammenhang og (løn)arbejdet som moment heri, hvis man vil indkredse hvad der i dag konstituerer subjektiviteten"* (Nielsen et al 1994:20). Et kritisk teoretisk perspektiv stiller sig således kritisk over for, at arbejdet er udskrevet som analytisk kategori i mange socialvidenskabelige analyser, og argumenterer for en fastholdelse af dette. Arbejdet skal fastholdes som centralt begreb, hvis man vil forstå menneskers identitetsprocesser, og kan ikke fuldstændig erstattes af begreber om kultur eller livsstil, fordi lønarbejdet i stor udstrækning udgør den form, hvorigennem mennesker

bidrager til og deltager i den samfundsmæssige og individuelle produktion og reproduktion. Dette er tydeligt i den aktuelle beskæftigelses- og socialpolitiske debat, hvor netop lønarbejdet fremhæves som det centrale redskab til social og økonomisk integration, og hvor det italesættes som en moralsk forpligtelse for den enkelte borger at udnytte sin (løn)arbejdsevne, uanset hvor begrænset eller efterspurgt denne måtte være. Det er ligeledes tydeligt i diskursen om livslang læring, hvor dette netop begrundes i nødvendigheden af fortsat at udvikle medarbejdernes ansættelsesbarhed. Debatten vidner om, at lønarbejdet er en kulturelt herskende norm og indsocialiseret selvfølgelighed. At arbejdet er måden, hvorpå vi kan deltage i den samfundsmæssige produktion og reproduktion, betyder, at *"[a]rbejdet som samfundsmæssig institution træder op over for hvert enkelt menneske, som en objektivitet man må forholde sig til, uanset om man kan lide det eller ej. En samfundsmæssig institution er naturligvis ikke uafhængig af menneskers holdninger, bevidsthed, normer osv. Men den kan heller ikke reduceres til et rent subjektivt forhold"* (Nielsen et al 1994:25).

For at understrege *arbejdets* kompleksitet og dybde er det en pointe inden for den kritisk teoretiske arbejdslivsforskning, at man må skelne mellem et bredt arbejdsbegreb, som omfatter alle processerne i den menneskelige produktion og reproduktion, og et snævert arbejdsbegreb, der betegner den form, arbejdet antager i det konkrete produktionssystem, og som inden for kapitalistiske samfund består i lønarbejdet¹³. En anden pointe er, at arbejdet har en dobbelt betydning: dels i forhold til den samfundsmæssige produktion og reproduktion (dets samfundsmæssige betydning) og dels i det enkelte menneskes liv (den subjektive betydning). Med denne skelnen understreges det, at arbejdet har specifik betydning i den enkeltes liv, og at denne subjektive betydning er noget andet og har en anden karakter end arbejdets samfundsmæssige funktion: *"Hvordan arbejdet end fremstår – som ydre ramme eller krav, eller som subjektiv ambition – så er det at være et arbejdende subjekt, det at have arbejde, det at skabe eller gøre noget alt sammen eksempler på subjektive figurer, der er vigtige for mange mennesker, fordi de er kulturelle standarder og fordi de på godt og ondt har præget socialisationen i barndom, ungdom og voksendom"* (Nielsen et al 1994:29). Arbejdets subjektive værdi er dog ikke et rent individuelt spørgsmål og kan

¹³ Det er netop denne skelnen, der ligger til grund for analyserne af identitetens eller subjektivitetens betingelser i kapitalismen i de ovenfor citerede artikler og i Negts skelnen mellem det levende og det døde arbejde. Jeg har i nærværende afhandling valgt ikke at udfolde denne diskussion yderligere, men vil henvise til Nielsen et al (1994) og Leithäuser og Heinz (1977).

ikke forstås uafhængigt af dets samfundsmæssige betydning og udviklingen i denne: *"På den ene side er arbejdets subjektive betydning udspændt mellem de konkrete arbejdes betydning for det enkelte menneske, og det samfundsmæssige arbejdes betydning for os alle. Arbejdet er både en konkret og håndgribelig aktivitet og en samfundsmæssig relation"* (Nielsen et al 1994:11-12). Både den samfundsmæssige og den subjektive betydning af arbejdet er resultater af en specifik historisk og social udvikling: *"Arbejdets transformation og aktuelle status må forstås i en bestemt historisk – kulturel, social, politisk, økologisk – kontekst, ligesom den subjektive betydning af arbejdet ikke er en rent individuel erfaring. Ændringer i den menneskelige livssammenhæng afspejler arbejdets ændrede betydning, og er samtidig den sammenhæng, hvori arbejdets subjektive betydning udvikles og kollektiviseres"* (Nielsen et al 1994:19).

Lønarbejde og identitet

Inden for den venstrefreudianske tradition, for eksempel hos Lorenzer (1977), Volmerg (1977) og Volmerg (1977), har der primært været fokus på identitetsdannelsen som resultat af den socialisering, der finder sted i barndommen (Salling Olesen & Weber 2001:42). Og deres projekt har været at undersøge og påvise hvordan det kapitalistiske lønarbejde og opsplitningen mellem behovsudvikling og behovstilfredsstillelse i det samfundsmæssige arbejde truer identiteten (Volmerg 1977). Ved primært at være optaget af, hvordan lønarbejdet truer identiteten, risikerer man imidlertid at overse, i hvilken grad lønarbejdet i sig selv bidrager til dannelsen af identitet. I stedet må der anlægges et perspektiv, der kan indfange, hvordan erfaringerne fra (løn)arbejdet bidrager til den enkeltes identitetsdannelse; idet *"[w]ork is in itself a constitutive field of experience and identity"* (Salling Olesen & Weber 2001:30).

At lønarbejdet ikke alene opleves som problematisk for subjektet, hvilket kan være en konsekvenslæsning af for eksempel Volmerg, men også opleves som meningsfuldt og værdifuldt, bliver tydeligt især i forskningsbidrag, der har beskæftiget sig med oplevelsen af arbejdsløshed (Morgeroth refereret i Salling Olesen 1997b og Jahoda1982). Disse undersøgelser viser, at det ikke kun er tabet af lønindkomst, der opleves som problematisk ved tabet af lønarbejdet, men også tabet af sociale relationer, den tidsmæssige struktur i hverdagen og den anerkendelse, der er forbundet med at deltage i den samfundsmæssige produktion. At lønarbejdet i sig selv, selv det mest monotone fabriksarbejde, indeholder elementer, som giver anledning til glæde og tilfredsstillelse er påvist af blandt andet Becker-Schmidt (1982). Hun viser i sine analyser af

sammenhængen mellem fabriks- og husmoderarbejdet, at begge typer af arbejde indeholder elementer, der er årsag til frustrationer, men også har sider, som tillægges stor værdi af medarbejderne. Analyserne viser, at relationerne til lønarbejde og husmoderarbejdet ikke er entydigt positive eller negative, men tværtimod kendetegnet ved stor grad af ambivalens (Becker-Schmidt 1982). At selv det mest dequalificerede arbejde har en subjektiv værdi, ud over som indkomstgrundlag, er også konklusionen i en nyere dansk undersøgelse af kvindelige arbejdere i nærings- og nydelsesmiddelindustrien. Her viser analyser af medarbejdernes læreprocesser og orienteringer i arbejdet, at medarbejderne på trods af monotone arbejdsforhold, minimal indflydelse på arbejdsprocessen og meget begrænsede muligheder for at udfolde sociale relationer i arbejdet alligevel udviste et engagement i arbejdet og i arbejdspladsens fremtid, og at deres orienteringer mod arbejdet er præget af en høj grad af ambivalens (Bilfeldt 2003). Ambivalensbegrebet refererer til en samtidighed af tiltrækning og frastødning ved den samme situation, mens ambitendens refererer til tilfælde, hvor situationen tilskynder til uforenelige handlinger og således indeholder en ambivalenskonflikt (Becker-Schmidt 1982:182). Ved at inddrage disse begreber i sine analyser af lønarbejdet viser Becker-Smidt, at hverken arbejdssituationen eller relationen mellem lønarbejdet og husmoderarbejdet er harmonisk eller entydig. Tværtimod viser analysen, at både lønarbejdet og husarbejdet er ambivalent og at nødvendigheden af at kombinere de to typer arbejde giver anledning til en række ambitendenser, som er en del af den enkeltes konkrete hverdagsliv.

Betragtningen af identitetsdannelsen som en dialektisk erfaringsproces, og lønarbejdets centrale rolle som det modus, hvori (de fleste) mennesker i kapitalistiske samfund bidrager til den samfundsmæssige produktion og reproduktion, betyder, at arbejdet får en dobbelt rolle. Dels er det en del af den virkelighed, den enkelte skal håndtere og dels bidrager det til socialiseringen der producerer det subjekt, der netop skal håndtere virkeligheder, og derfor er arbejdet centralt i den enkeltes identitetsproces: *"Work is one of the essential activities in which the work capacity as well as the general capacities of the individual is produced, enhanced and developed. Each of the subjectively meaningful experiences in work comprises aspect of threat, aspects of consolidation, and aspects of learning. The identity process comprehends them all"* (Salling Olesen & Weber 2001:47).

Pointen med at anlægge et livshistorisk perspektiv og forstå identiteten som noget, der fortsat dannes i involveringen i en konkret praksis, er netop at

fastholde at identitetsdannelsen bør ses som en livslang (fortsat) proces. Hermed åbnes mulighed for at forstå, hvordan de individuelle subjekter og det samfundsmæssige (løn)arbejde er produceret og reproduceret af hinanden (Salling Olesen & Weber 2001:44). Og et livshistorisk perspektiv tilbyder netop et blik på relationen mellem arbejdsliv og identitet, der åbner mulighed for at forstå, hvordan konkrete arbejdslivserfaringer bidrager til udviklingen af en specifik identitet (Nielsen et al 1994).

Et livshistorisk begreb om læringsidentitet

I et livshistorisk, kritisk teoretisk inspireret perspektiv må læringsidentitet forstås som et dialektisk fænomen, der dannes og gendannes gennem et specifikt subjekts fortsatte engagement i en konkret historisk og social omverden, som giver anledning til, at subjektet danner særlige livsstrategier forstået som opfattelser af, hvordan det kan lade sig gøre at leve sit liv. Identitetsdannelsen kan begribes som en fortsat erfaringsproces, og læringsidentiteten er betinget af de tre modaliteter i erfaringsprocessen: de konkrete hverdagserfaringer, de specifikke livshistoriske erfaringer og den kollektive kulturelle erfaring.

Medarbejdernes oplevelser og fortolkninger af egen arbejdssituation og handlemuligheder, herunder af muligheder og behov for at deltage i forskellige læringsaktiviteter, må derfor forstås som situeret i en konkret situation, som moment i en specifik livshistorie, som begge er resultater af en specifik social og historisk udvikling. Læringsidentitet må derfor begribes som betinget af for det første den specifikke situation, subjektet befinder sig i, som er resultatet af en konkret historisk og social udvikling, og som giver anledning til konkrete umiddelbare erfaringer. For det andet af subjektets forudgående, bevidste og ubevidste livserfaringer, som har dannet udgangspunkt for etableringen af særlige bevidsthedsstrukturer. Og for det tredje af den samfundsmæssige objektiverede viden, de kollektive kulturelle erfaringer, der i kraft af sproget stiller særlige begreber og teorier til rådighed for subjektets fortolkning af situationen og egne handlemuligheder.

Arven fra psykoanalysen og den materialistiske socialisationsteori understreger, at det ikke er alle oplevelser, der kan begrebsættes og hermed bevidst erkendes og gøres til genstand for refleksion. Nogle oplevelser vil (foreløbigt) forblive på det ubevidste niveau og herigennem påvirke fortolkninger af og forholdet sig til omverdenen. Arven fra kritisk teori

understreger, at den omverden, identitetsdannelse finder sted i, er opsplittet og modsætningsfyldt, hvorfor identitetsdannelsen ikke kan forudsættes at være en harmonisk proces, ligesom identiteten ikke nødvendigvis er entydig eller harmonisk. Tværtimod vil samfundets modsætningsforhold og konflikter der eksisterer i subjektets livssammenhænge, afspejle sig i identiteten og komme til udtryk gennem indre modsætninger og ambivalenser.

4.3 Identitet, et begreb – to perspektiver

Grundlæggende er der en lang række fællestræk mellem de to perspektiver. Begge kan siges at trække på en ontologi, der understreger, at de samfundsmæssige strukturer (uanset om de er defineret som strukturelle og kulturelle emergente egenskaber eller som offentlighed, objektiverede kollektive erfaringer og historisk og socialt specifikke situationer) er bestemmende for, hvilke identiteter (personer eller subjektiviteter) der er mulige på et givent tidspunkt. Begge perspektiver understreger, at sociale strukturer produceres og reproduceres af handlende subjekter, men samtidig fremstår som objektiv realitet for disse og påvirker individernes handlemuligheder, uanset hvordan de opleves eller fortolkes. Begge perspektiver definerer identitetsdannelsen som en processuel og aktiv proces, hvor individet interagerer med en konkret omverden og betoner subjektets forudgående erfaringers betydning for identitetsprocessen, om end de definerer erfaring forskelligt. Begge perspektiver understreger, at erkendelsen af og viden om virkeligheden er medieret af fortolkning og derfor af de konkrete (socialt konstruerede) begreber, man har til rådighed, for at skabe mening med de umiddelbare oplevelser eller begivenheder. Endelig understreger begge perspektiver videnskabens forpligtelse på kritik, en kritik, der baserer sig på et humanistisk forsvar for subjektet.

Intentionen med at udvikle et begreb om læringsidentitet har været ønsket om at kunne indfange, hvordan medarbejdernes involvering i et specifikt arbejdsliv har betydning for deres syn på deltagelse i forskellige læringsaktiviteter. Mine læsninger af de to perspektiver har således været drevet af en pragmatisk interesse for at udvikle et begrebsapparat og afprøve det i konkrete empiriske analyser¹⁴. Derfor koncentrerer jeg mig i dette afsnit om, hvordan de to perspektiver supplerer hinanden i forhold til at forstå, hvad der har betydning for etableringen af identitet.

¹⁴ Jeg har i nærværende afhandling ikke udfoldet de mere grundlæggende diskussioner om perspektivernes historie og videnskabsteoretiske rødder og de forskelle og ligheder, der knytter sig til perspektivernes ontologi og epistemologi. Læsere, der ønsker en dansk udfoldelse af forskellige kritisk realistiske positioner, henvises til Andersen (2007).

Identitetsdannelse i en differentieret og modsætningsfyldt virkelighed

Det er fælles for Archers og det livshistoriske perspektiv, at identitet udvikles og vedligeholdes aktivt i individets fortsatte involvering i en konkret historisk og social virkelighed, hvorfor identiteten må forstås som social og historisk, muliggjort af en specifik samfundsmæssig udvikling. Dette indebærer, at identitet ikke kan forstås som et individualistisk fænomen, men netop som noget, der etableres i relation til en konkret omverden. Perspektiverne rummer imidlertid to forskellige bud på, hvordan denne omverden må forstås, og hvordan den konditionerer identitetsdannelsen.

I den kritisk realistiske tilgang er det en central pointe, at virkeligheden er differentieret, og at identiteten dannes på baggrund af en involvering i en på én gang naturlig, praktisk og social virkelighed. Det understreges, at mennesker altid udvikler bekymringer, der knytter sig til hvert af disse lag, som skal håndteres, og at en prioritering gennem etablering af *modus vivendi* er nødvendig, hvis individet skal etablere en levedygtig balance mellem sine bekymringer. Det differentierede virkelighedsbegreb understreger, at det ikke alene er involveringen i den sociale virkelighed, men også den i praktiske og den naturlige, der giver anledning til bekymringer. Hermed bliver det tydeligt, at et socialt identitetsbegreb, der alene fokuserer på, hvordan mennesker orienterer sig efter og påvirkes af normer og værdier i de fællesskaber, de befinder sig i, for eksempel på arbejdspladsen, risikerer at overse, at mennesker altid er involveret i en materiel og fysisk praksis og derfor ikke kan være indifferente over for naturlige og praktiske bekymringer. Naturlige bekymringer kan for eksempel være bekymringer, der knytter sig til erfaringen af arbejdet som fysisk nedslidende, stressende eller angstfremkaldende. Praktiske bekymringer kan for eksempel knytte sig til erfaringer med om evner og kvalifikationer gør det nemt, svært eller umuligt at udføre sine opgaver, om arbejdsforholdene giver mulighed for at udføre arbejdet grundigt og om arbejdsopgaverne giver mulighed for, at man bruger sine kvalifikationer.

Identiteten er altid konstitueret af specifikke bekymringer og hermed betinget af den specifikke naturlige, praktiske og sociale virkelighed, som individet er involveret i, uden at kunne reduceres til denne. Hermed bliver arbejdet og dets konkrete indhold og organisering og de særlige følelsesmæssige kommentarer, arbejdet giver anledning til, centralt for at kunne forstå, hvordan en given identitet er mulig. Jeg mener derfor, at Archers begreber om bekymringer er

produktive i forhold til at skærpe opmærksomheden mod, hvordan involveringen i arbejdet giver anledning til en række forskellige men samtidige bekymringer, og hermed kan bidrage til at nuancere blikket for arbejdets subjektive betydning.

Archer understreger, at prioriteringen af bekymringer altid finder sted i en situation kendetegnet ved bestemte strukturelle og kulturelle betingelser, som virker uafhængigt af den enkelte, og som denne er nødsaget til at forholde sig til. Og at prioriteringen mellem forskellige bekymringer sker i en konkret situation, som individet ikke nødvendigvis selv har valgt, og som er kendetegnet ved særlige strukturelle og kulturelle betingelser, den enkelte ikke umiddelbart har nogen indflydelse på. Det er den samme pointe, det livshistoriske blik indirekte fremhæver, når det inddrager begrebet om hverdagsbevidsthed til at belyse, hvordan mennesker håndterer virkelighedens modsætningsfyldte strukturer. Og som ligger til grund for analyserne af, hvordan udviklingen i det samfundsmæssige arbejde muliggør og betinger udviklingen af subjektivitet. Begge perspektiver peger således på, at udviklingen af modus vivendi og formulering af projekter eller etablering af livsstrategier altid er betinget af de gældende samfundsmæssige strukturer. I forhold til arbejdslivet betyder dette, at den konkrete form, det samfundsmæssige arbejde tager, det vil sige almengørelsen af lønarbejdet; en øget institutionalisering af den arbejdsrettede kvalificering, herunder den samfundsmæssigt og historisk specifikke fordeling af adgangen til uddannelse og beskæftigelse samt arbejdsdelingen sætter rammerne for den situation, hvori subjektet skal prioritere sine bekymringer eller formulere sin livsstrategi.

Begrebet om en modsætningsfyldt verden, der er central i det livshistoriske perspektiv, henviser til, at der er sket en opsplitning mellem de forskellige sfærer mennesker indgår i, og at denne opsplitning giver anledning til en række ambivalenser og ambitendenser. Almengørelsen af lønarbejdet betyder, at en stadig større del af disse sfærer og hermed også menneskelige relationer underlægges en kapitalistisk logik og gøres til genstand for bytteforhold. For det første fremstår lønarbejdet (for langt de fleste) som den form, hvorigennem de bidrager til den samfundsmæssige og individuelle produktion og reproduktion, og lønarbejdet fremstår for den enkelte som en objektiviseret nødvendighed. I lønarbejderrelationen er det menneskelige arbejde (mere eller mindre) fremmedbestemt, hvorfor den enkelte kun har begrænset indflydelse på både arbejdets indhold, organisering og resultat. Graden af indflydelse varierer mellem brancher, og alt efter hvor i arbejdspladsens hierarki man

befinder sig. Hverdagslivets fragmentering betyder, at mennesker er henvist til at leve i en modsætningsfyldt verden, hvor den samme situation kan indeholde elementer, der på én gang er tiltrækkende og frastødende og således er kendetegnet ved ambivalens. Samtidig kan involveringen i forskellige sammenhænge, der vedrører de forskellige dele af vores liv, betyde, at der opstår ambitendens, eller ambivalenskonflikter, når vores involvering tilskynder til at handle på måder, der er i modstrid med hinanden. Det livshistoriske blik med rødder i den kritiske teori bidrager således med et blik på lønarbejdet som (kontingent) form for samfundsmæssig og individuel produktion og reproduktion, der er resultatet af en særlig historisk udvikling, som rummer nogle indre modsætninger, der skal håndteres såvel individuelt som kollektivt. Hermed bidrager det livshistoriske perspektiv til at forstå, at den samfundsmæssige udvikling ikke er uskyldig, men netop bygger på en række indre modsætninger og konflikter, som sætter sig igennem som ambivalenser i hverdagen. Hverdagsbevidstheden dannes netop som det subjektive og kollektive beredskab, der gør det muligt at håndtere og handle i den modsætningsfyldte virkelighed. De samfundsmæssige modsætninger indskrives gennem erfaringsdannelsen i individets bevidsthed og således i individets forståelse af sig selv og sin omverden. Derfor er identiteten ikke nødvendigvis en harmonisk størrelse, men rummer også potentielle modsætninger og ambivalenser.

En af de centrale modsætninger mellem Archers og det livshistoriske identitetsbegreb drejer sig om, hvorvidt identiteten er harmonisk eller modsætningsfyldt. I Archers terminologi kommer identiteten til at fremstå som relativt harmonisk og (for en tid) stabiliseret i en specifik modus vivendi. På trods af, at subjektet ikke kan undgå følelsesmæssige kommentarer, der er i modstrid med hinanden, antager Archer, at subjektet for en tid kan etablere en levedygtig balance mellem bekymringerne og udpege, hvad der er de ultimative bekymringer. I modsætning hertil understreger det livshistoriske perspektiv, at de samfundsmæssige modsætninger indlejres i bevidstheden, og at netop etableringen af hverdagsbevidsthed netop gør det muligt at rumme disse modsætninger. Hermed åbner det livshistoriske blik for at forstå identiteten som modsætningsfyldt.

Hverdagsbevidsthedsteorien kan være med til at pege på og diskutere nogle uklarheder i Archers begreber. Den ene af disse uklarheder handler om den prioriteringstvang, der er forbundet med etableringen af modus vivendi. På trods af, at Archer tilkender følelser en særlig betydning i forhold til

udviklingen af modus vivendi og hermed identitet og netop betegner følelser som drivkraften for den indre konversation, er hun ikke eksplicit optaget af, om der er nogen subjektive konsekvenser forbundet med prioriteringstvangen, og i så fald hvilke. Den anden uklarhed handler om betingelserne for etableringen af en modus vivendi. Archer skriver, at ikke alle er i stand til at foretage en prioritering af deres bekymringer, og at de derfor er henvist til at leve med et virvar af førsteordens følelser. Men hun er ikke eksplicit omkring, hvad der er baggrunden for, at nogle kan og andre ikke kan foretage en prioritering og udvikle en modus vivendi. Det bliver således uklart, om betingelserne for en etablering af modus vivendi alene skal findes i det enkelte menneske, eller om der er særlige strukturelle og/eller kulturelle faktorer, der er medkonstituerende i forhold til etableringen af modus vivendi. Ved netop at operere med en skelnen mellem det bevidste og det ubevidste og hverdagsbevidsthedens redigering af tema og horisont bidrager det livshistoriske perspektiv til at forstå, hvordan (midlertidig) forskydning af konflikter sker som led i et psykisk forsvar. Samtidig peger det livshistoriske perspektiv på, hvorfor den samfundsmæssige udvikling bidrager til en udpræget grad af ambivalens og ambitendens i hverdagslivet, og understreger, at netop graden af ambitendens i hverdagslivet er afgørende for, hvor stor psykisk belastning der vil være forbundet med at etablere og opretholde en modus vivendi inden for de givne rammer.

Identitetens historicitet

Hos Archer er identitet noget, der udvikler sig som led i en modningsproces. Det er først, når subjektet har valgt at indgå i specifikke roller, at det fuldt ud kan udvikle sine sociale bekymringer og hermed opnå personlig identitet, der netop er en afvejning af både de naturlige, de praktiske og de sociale bekymringer. Jeg ser her en klar parallel til identitetsbegrebet i det livshistoriske perspektiv, der netop betoner, at identitetsdannelsen sker som led i en livshistorisk proces, hvor individets erfaringsdannelse danner udgangspunkt for dets fortolkning af og involvering i verden.

Archer betoner, at den spirende personlige identitet med erfaringer fra involveringen i den naturlige, praktiske og sociale virkelighed danner baggrund for vores initiale valg af roller. Alt efter hvilke roller vi indtager og vælger at identificere os med, både frivilligt og ufrivilligt, vil der være nogle samfundsmæssige normative værdier, der knytter sig til rollen, og

forventninger til, hvordan man udfylder rollen. Disse værdier og forventninger danner baggrund for en bedømmelse af den enkelte og er hermed ikke uskyldige, men har indflydelse på muligheden for at opnå samfundsmæssig anerkendelse og for den enkeltes selvværd. Hermed kommer de samfundsmæssige vurderinger af og forventninger til specifikke roller til at være medkonstituerende for de bekymringer, der knytter sig til involveringen i den sociale virkelighed. Det understreges at rollerne, der på et givent tidspunkt er mulige at indtage, er resultatet af en konkret historisk udvikling. Jeg mener, at det her er muligt at se en parallel til pointen i det livshistoriske perspektiv om, at identiteten netop bliver den individuelle version af de kulturelle erfaringer der er objektiveret i særlige roller. Og ved netop at understrege rollens emergens gøres det tydeligt, at de kulturelle erfaringer, der manifesterer sig i en given rolle, optræder i objektiveret form for subjektet, som netop ikke er fri til at fortolke rollen vilkårligt. Med en livshistorisk informeret læsning af Archer kan både strukturer og kulturer netop forstås som objektiverede kollektive erfaringer, som i kraft af deres emergente egenskaber virker konstituerende for de fortsatte erfaringsmuligheder, idet de muliggør specifikke oplevelser og muligheder for fortolkning af disse. Hermed understreger begge perspektiver, at rollen som lønarbejder er konstitueret af en konkret historisk udvikling og derfor ikke kan forstås uafhængigt af denne.

Det naturlige selv og etablering af bevidsthed

Et af de temaer, der tages op af begge perspektiver, men vægtes forskelligt, er forholdet mellem det naturlige og det sociale selv og forholdet mellem det naturlige selv og bevidstheden. Understregningen af selvets naturlige udvikling og argumentet om, at mennesket derfor ikke kan reduceres til det sociale, fylder meget i Archers diskussioner. Jeg tolker, at dette er forårsaget af hendes skreven sig op imod dels det rationelle subjekt og dels det postmoderne decentrerede subjekt, og at hun kommer fra en angelsaksisk sociologitradition, som hun positionerer sig i forhold til ved at understrege det naturlige selvforhold og følelsernes betydning. Omvendt har det livshistoriske perspektiv med sine rødder i psykoanalysen det modsatte projekt om at positionere sig i forhold til denne ved at fremhæve bevidsthedens og subjektivitetens samfundsmæssighed. Disse to modsatrettede projekter, og det at perspektiverne ikke forholder sig til hinanden, betyder, at deres enigheder og uenigheder ikke altid er indlysende klare.

Archers argument for, at mennesket ikke kan forstås som bærer af de samfundsmæssige strukturer, er dels, at selvet og selvfølelsen udvikles i relation til de naturlige omgivelser og derfor er en præsocial betingelse for at socialisering overhovedet er mulig. Og dels at mennesker besidder evnen til refleksivitet, at de gennem den interne konversation kan mediere strukturenes og kulturens betydning, og at den interne konversation er drevet af følelsesmæssige kommentarer, der både knytter sig til det sociale, det naturlige og til det praktiske niveau og derfor ikke kan reduceres til det sociale. Det naturlige selv dannes ifølge Archer gennem relationen til de naturlige omgivelser, hvorigennem mennesket erfarer sig selv som noget andet end sine omgivelser, at det selv kan yde indflydelse på sin omverden og omvendt. Netop etableringen af selvet og den fortsatte selvfølelse er ifølge Archer betingelsen for socialisering og for, at individet kan tilegne sig begreber om selvet.

Det livshistoriske perspektiv fremhæver, med reference til den materialistiske socialisationsteori og i modsætning til Archer, at individeringen og samfundsmæssiggørelsen er en samtidig proces, der sker i socialiseringen i barndommen, gennem barnets opbygning af psykiske strukturer og tilegnelse af sproget. Perspektivet bygger på antagelsen om, at de naturlige kræfter er forudsætning for etableringen af psykiske strukturer og bevidsthed, som netop er betinget af erfaringen med konfrontationen mellem de naturlige kræfter og den omgivende realitet. Og skellet mellem det bevidste og det ubevidste opstår, netop fordi det ikke er alle dele af disse erfaringer, der lader sig indfange af sproget og hermed erkendes.

Det naturlige selv optræder således, dog på forskellig måde, som betingelse for socialisering, etablering af bevidsthed og tilegnelse af begreber om selvet i de to perspektiver.

Sprog og bevidsthed

Archer argumenterer for, at det sociale formidles sprogligt, og at socialiseringen derfor først sker relativt sent i barnets udvikling. Her er der en klar modsætning til det livshistoriske perspektiv, der netop vil argumentere, at barnet fødes ind i en allerede social virkelighed, hvorfor også de prælingvistiske erfaringer og erfaringer, der ikke kan indfanges af sproget og derfor er henvist til det ubevidste, også er sociale erfaringer.

Begge perspektiver fremhæver, at det på et givent tidspunkt eksisterende sprog er betinget af en konkret historisk udvikling. I Archers terminologi er sproget betegnet som en af kulturens emergente egenskaber, mens det i det livshistoriske perspektiv betegnes som objektiviserede erfaringer. Begge perspektiver er enige i, at de på et givent tidspunkt eksisterende begreber og teorier har betydning for, hvordan subjektet kan fortolke sig selv og sin omverden. Dog er der en forskel på, i hvor høj grad og hvordan de fokuserer på sprogets betydning for etablering af bevidsthed og identitet.

Archer har været optaget af at forstå relationen mellem struktur og agency, og hvordan samfundsmæssige strukturer medieres gennem intern konversation. Det har været et eksplicit projekt for hende at udvikle et begreb om refleksivitet og intern konversation, der fastholder, at mennesker har særlige emergente egenskaber, som betyder, at mennesker ikke kan reduceres til bærere af samfundsmæssige strukturer, men derimod har mulighed for at reflektere over disse og forsøge at forandre dem. Det centrale begreb i Archers teori er menneskets evne til refleksivitet, og netop refleksivitet og intern konversation betegnes som det, der medierer relationen mellem struktur og agency. Det er imidlertid uklart, om og hvordan de strukturelle og kulturelle emergente egenskaber medierer relationen mellem oplevelse og intern konversation. Archer påpeger, at oplevelser og fortolkninger kan være både mangelfulde og fejlbarlige, og at teorier og ideer er kulturelle emergente egenskaber, men hun er ikke eksplicit omkring, om og hvordan disse spiller ind på og medierer relationen til virkeligheden. Det bliver hermed utydeligt, hvad sproget, begreber og teorier betyder for fortolkningen af de følelsesmæssige kommentarer eller for den interne konversations betingelser. Så på trods af hendes betoning af, at selvet udvikler sin bevidsthed, en *"consciousness with a real history"*, bliver det uklart, om og hvordan det eventuelt har betydning, at bevidstheden med sin reale historie er situeret i et specifikt samfund med bestemte strukturelle og kulturelle emergente kræfter.

Det kritisk teoretiske perspektiv understreger netop, at bevidstheden altid opererer i mening, og pointerer, at den bevidste erfaring altid er konditioneret af et specifikt individs livshistoriske erfaringer, de konkrete oplevelser og den kulturelt objektiviserede viden. Hermed tydeliggøres det, at muligheder for at tilskrive bestemte oplevelser mening altid også er betinget af den viden, de teorier og ideer, der eksisterer på et givent tidspunkt, og som er resultatet af en objektivisering af den kollektive erfaringsdannelse i konkrete vidensformer.

Med begreberne om refleksivitet og indre konversation forudsætter Archer, at alle følelsesmæssige kommentarer kan gøres til genstand for bevidst refleksion. I modsætning til dette fremhæver det livshistoriske perspektiv, at det netop ikke er muligt at være bevidst om alle sine oplevelser, fordi sproget ikke umiddelbart er i stand til at indfange alle deres nuancer, og fordi de kulturelt objektiverede erfaringer, tydeliggjort i begrebet om offentlighed, altid censurerer dele af virkeligheden væk og hermed begrænser muligheden for at erfare. Med Archers begreber alene bliver det umuligt at forstå det ubevidste, og hvordan dette kan have betydning for den måde, vi forholder os til og interagerer med vores omverden. Endvidere betyder antagelsen om, at alle følelser kan gøres til genstand for refleksion, at teorien ikke kan indfange bevidsthedens socialitet og historicitet som kulturelt situeret, og den indebærer hermed en risiko for at overse den interne konversations samfundsmæssige betingelser.

Refleksion og erfaring

Archer argumenterer, at man ikke kan forstå identitetsdannelsen som en udelukkende social proces, fordi dette ville betyde, at det sociale og samfundsmæssige ville få forrang med den følge, at mennesket reduceres til en afspejling af sociale strukturer, og man hermed overser individets mulighed for at distancere sig fra og reflektere over disse strukturer. Archer understreger, gennem sit eksplicitte opgør med Bourdieus begreb om habitus og Giddens' begreb om strukturation, at refleksiviteten er uafhængig af den enkeltes position i de samfundsmæssige strukturer. Endvidere kritiserer hun kritisk teori for at overbetone begreber om vaner og rutiner og hermed overse, at disse medieres netop gennem intern konversation (Archer 2010). Hun skriver selv, at mennesker udvikler vaner og rutiner i deres håndtering af roller, men undlader en dybere diskussion af, hvilken funktion disse fænomener har, og om og hvordan de spiller ind på vores erkendelsesmuligheder og interne konversation.

Hvis man sammenligner Archers begreb om refleksivitet og intern konversation med Salling Olesens brug af erfaringsbegrebet, har de begge som ambition at påpege, at det er muligt at blive bevidstgjort om, hvordan ens konkrete situation er konditioneret af specifikke samfundsmæssige strukturer, og at netop denne bevidstgørelse er nødvendig for at etablere kollektiv agency, der kan ændre de samfundsmæssige strukturer. Men ved at skelne mellem

hverdagsbevidsthed og erfaring og mellem oplevelse og erfaring er det netop det livshistoriske perspektivs pointe at understrege, at det ikke er alle 'kognitive aktiviteter', der har erfaringens karakter eller kvalitet. Inden for det livshistoriske perspektiv vil man argumentere, at netop omverdenens kompleksitet og flertydighed gør det nødvendigt for subjektet at udvikle vaner og rutiner som et middel til at reducere kompleksitet og hermed undgå overbelastning, ligesom vaner og rutiner er med til at muliggøre intersubjektiv interaktion gennem etablering af fælles forventningsstrukturer. Med dette udgangspunkt, og med betoningen af bevidsthedens tendens til at reducere det ukendte til det allerede velkendte, (jf. afsnittet om hverdagsbevidsthed), bliver det tydeligt, at erfaring og refleksion er en krævende proces. Erfaring og refleksion altid er indlejret i og konstitueret af et specifikt subjekts livshistorie, den konkrete situation der giver anledning til specifikke oplevelser og den forhåndenværende samfundsmæssige viden, forstået som den kollektive erfaring, med dens begreber og teorier. Man kan således indvende mod Archer, at hun i sit forsøg på at 'genrejse' refleksiviteten som sociologisk fænomen risikerer at overdrive, hvor stor en del af menneskets kognitive aktivitet i deres hverdagsliv, der er reflekteret, og at overse, at refleksionens betingethed af begreber ikke er uskyldig, men netop gør, at erkendelsesmulighederne knytter sig til konkrete offentligheder. Dette mener jeg skyldes, at hun mangler en skelnen mellem refleksivitet og refleksion, der modsvarer den kritiske teoris skelnen mellem oplevelse og erfaring, som kan indfange, at refleksion er en aktivitet, der kræver særlige betingelser, og derfor er begrænset på grund af hverdagens handletvang. En sådan skelnen vil netop kunne tydeliggøre pointen om, at refleksion er en *potentiel* menneskelig egenskab betinget af såvel stukturene som kulturen.

Der er således en risiko for, at Archers begreb om refleksivitet og intern konversation ikke formår at indfange, hvilke betingelser der skal være til stede for, at den interne kommunikation bliver refleksiv, og hvordan fortolkningen af de følelsesmæssige kommentarer, der danner baggrund for den interne konversation, altid er kulturelt situeret og betinget af et sprog, begreber og teorier, der muliggør særlige fortolkninger, men udgrænser andre.

Identitet og kultur

Archer skriver selv, at vi som mennesker er situeret i kultur med bestemte emergente egenskaber som ideer og teorier, men i hendes forsvar for det

refleksive subjekt forsvinder fokuset fra, hvordan denne situering spiller ind i vores udvikling af et personligt selv; og i Archers forklaringer og eksempler kommer kultur alene til at fremstå som noget ydre, der understøtter eller modvirker folks muligheder for at realisere deres projekter. Dette er særligt tydeligt i Archers diskussion af forholdet mellem habitus og refleksivitet og muligheden for at udvikle en teori, der integrerer disse termer (Archer 2010). Hun argumenterer, at habitus mister sin betydning, fordi omverdensforandringerne i dag er så omfattende og hurtige, at vores forældre ikke længere kan give os den sociale og kulturelle kapital, der har symbolsk værdi i forhold til at begå sig i samfundet, og begrunder habitus manglende betydning med, at mennesker ikke i samme grad som tidligere arver deres forældres erhverv. Dette argument bygger på en snæver og deterministisk læsning af Bourdieus habitus- og kapitalbegreb, og det er rimeligt at stille spørgsmålstejn ved, om habitus fuldstændig mister betydning bare fordi vores forældres erhverv, for manges vedkommende forsvinder. Ligesom der bør stilles spørgsmålstejn ved om hun har ret i præmissen om, at (stort set) ingen længere arver deres forældres erhverv, når forskningen peger på at den sociale arv både slår igennem i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2011a, Hansen 1999, Jæger 2008). Archer argumenterer derimod, at det ikke kan antages, at en særlig position nødvendigvis medfører særlige dispositioner, men samtidig skriver hun dog, at vi fødes ind i en særlig position i den samfundsmæssige fordeling af ressourcer og arver en særlig kultur. Det forbliver uklart om hun mener, at den særlige kultur, mennesker arver (på baggrund af placeringen i en specifik position), ikke har indflydelse på deres dispositioner; at en position er uden betydning for, hvilken kultur man arver; eller om hendes ærinde 'kun' er at opløse termen 'medfører' for at påpege, at mennesker ikke er determinerede af en kultur, men har en potentiel mulighed for at reflektere over egen kultur og hermed distancere sig fra de kulturelle dispositioner. En læsning af Archer giver ikke umiddelbart noget svar på dette, men kun i det sidste tilfælde vil det være muligt at fastholde et kulturelt situeret identitetsbegreb, hvor positionen og den arvede kultur er konditionerende, om end ikke determinerende, for den enkeltes dispositioner. En fuldstændig afskrivning af relationen mellem position og disposition vil derimod undergrave pointen om et situeret identitetsbegreb og ikke lade andet tilbage end Modernity's man.

Det livshistoriske blik formår netop at indfange de kulturelle betingelser for identitetsdannelse. Ved at fremhæve, at et subjekts livsstrategi, forstået som

opfattelser af, hvordan det kan lade sig gøre at leve sit liv, altid er resultatet af en erfaringsproces, understreger det livshistoriske perspektiv, at livsstrategier altid på én gang er muliggjort og betinget af konkrete situationer, som muliggør særlige umiddelbare erfaringer, subjektets livshistoriske erfaring og den kollektive kulturelle erfaring.

4.4 Læringsidentitet som analytisk begreb

Archers begreber om bekymringer og det livshistoriske perspektivs begreber om erfaringer giver forskellige muligheder for at forstå, hvordan menneskers identitet, projekter og livsstrategier må forstås som resultatet af en involvering i en konkret omverden, som giver anledning til særlige følelsesmæssige kommentarer og umiddelbare oplevelser. Og hvordan tolkningen og håndteringen af disse erfaringer er indlejret i et særligt livsforløb og situationer, som er resultat af en specifik historisk udvikling, og som stiller et særligt sprog, begreber og teorier til rådighed for subjektets forståelse af sig selv og sin situation. De tilbyder hermed en forståelse af etableringen og vedligeholdelsen af identiteten som en aktiv proces, som kun kan forstås, hvis man har blik for subjektets konkrete situation og dets indlejring i en konkret samfundsmæssig og kulturel udvikling.

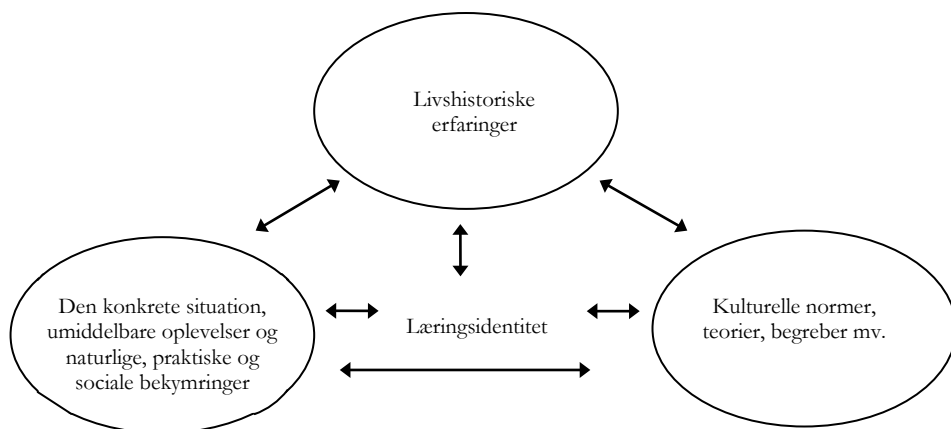
Med begrebet om læringsidentitet ønsker jeg at indfange, hvordan subjekterne iagttager betydningen af deltagelse af forskellige læringsaktiviteter, herunder hvordan de oplever muligheder og behov for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter, og hvordan denne betydning er konstitueret af involvering i et specifikt arbejdsliv. Med Archers terminologi må læringsidentitets forstås i forhold til, hvordan deltagelse i læringsaktiviteter bidrager til, at individet kan realisere sin *modus vivendi* og imødekomme sine ultimative bekymringer inden for de givne rammer. I det livshistoriske perspektivs terminologi må læringsidentitet forstås i forhold til, hvordan deltagelse i læringsaktiviteter bidrager til subjektets realisering af sin livsstrategi.

Jeg antager, at læringsidentiteten må forstås som resultat af en konkret erfaringsproces og derfor må forstås som et dialektisk fænomen, som er emergent i den forstand, at den har betydning for, hvordan individet fortolker og knytter an til forskellige handlemuligheder i sin situation. Og at læringsidentiteten etableres, vedligeholdes og transformeres af mennesker, som er henvist til forsat at være aktivt involverede i specifikke situationer, der

giver anledning til konkrete oplevelser, bekymringer og erfaringer. Sprogets manglende muligheder for at indfange alle nuancer af en given oplevelse betyder, at identitetsdannelsen både er betinget af bevidste og ubevidste erfaringer, ligesom hverdagsbevidsthedens reduktion af konflikterfaringerne har betydning for subjektets fortolkning af sig selv, situationen og egne handlemuligheder. Så da involveringen giver anledning til en mangfoldighed af bekymringer og erfaringer, som kan være modstridende, er identitetsprocessen ikke nødvendigvis harmonisk, ligesom identiteten ikke nødvendigvis er modsætningsfri.

For at fastholde og indfange kompleksiteten i den situation, subjektet er involveret i, og som er konstituerende for identiteten, mener jeg, at det er produktivt at fastholde det livshistoriske perspektivs blik på en modsætningsfyldt realitet, som skærper blikket for, hvordan de samfundsmæssige modsætninger sætter sig igennem som ambivalenser i den enkeltes hverdagsliv. Samtidig mener jeg, at det vil være produktivt at udvide dette blik med Archers begreber om en differentieret virkelighed og bekymringer, der netop understreger, at involveringen i virkeligheden og de umiddelbare oplevelser, giver anledning til en lang række naturlige, praktiske og sociale bekymringer, som subjektet ikke kan være indifferent i forhold til. Samtidig tydeliggør begreberne om en differentieret virkelighed og *modus vivendi*, at en prioritering af bekymringerne er nødvendig, mens bevidsthedsbegrebet fra det livshistoriske perspektiv understreger, at denne prioritering hverken kan forudsættes at være reflekteret, bevidst eller uproblematisk.

Det kritisk teoretiske erfaringsbegreb og dets tre modaliteter kan tjene til at illustrere, hvordan subjektets fortolkninger af egne muligheder og behov for at deltage i forskellige læringsaktiviteter altid er indlejret i dels den konkrete situation, som giver anledning til umiddelbare oplevelser, dels subjektets livshistoriske erfaringer, og dels de kulturelle normer, begreber og teorier, som er til rådighed for subjektets fortolkning.



Jeg har valgt at fokusere på kvalificering i forhold til arbejdslivet og ønsker at undersøge det ufaglærte arbejdsliv som et særligt læringsrum, og hvordan det muliggør medarbejdernes udvikling af en læringsidentitet. Derfor vil fokus i mine analyser være, hvordan medarbejdere, der arbejder med ufaglært arbejde, orienterer sig mod forskellige læringsaktiviteter og hvordan de oplever deres muligheder og behov for at tilegne sig de kvalifikationer, som er forudsætningen for, at de kan realisere et meningsfuldt arbejdsliv.

Da læringsidentiteten er betinget af subjektets livshistoriske erfaringer, må der anlægges et perspektiv, der gør det muligt at indfange, hvad det er for et særligt arbejdsliv, som danner udgangspunkt for subjektets oplevelse af muligheder og behov for at deltage i forskellige læringsaktiviteter. Derfor har jeg i min empiriindsamling valgt at fokusere på arbejdslivshistorier fra medarbejdere, som arbejder i ufaglært arbejde.

For at forstå, hvordan de umiddelbare oplevelser i situationen har betydning for etableringen og udviklingen af en læringsidentitet, har jeg brug for et analytisk greb, som gør det muligt at indfange situationens kompleksitet, hvad det er for umiddelbare oplevelser, den givne arbejdssituation giver anledning til, og hvordan de giver anledning til særlig erfaring af muligheder og behov for at deltage i læringsaktiviteter. Jeg har valgt at bruge Archers begreb om bekymringer. Bekymringsbegrebet åbner mulighed for at indfange, at den konkrete situation giver anledning til umiddelbare oplevelser, som både knytter sig til den praktiske involvering i en konkret praksis, til den

fysiske/kropslige involvering i arbejdet og til den sociale involvering. Begrebet om modus vivendi peger på en prioriteringstvang, da det er problematisk for subjektet at håndtere mange og eventuelt modstridende bekymringer samtidig.

Ved at undersøge, hvilke bekymringer det ufaglærte arbejdsliv giver anledning til, hvilke bekymringer der fremhæves som de ultimative bekymringer, og hvordan subjektet nødvendiggør sin prioritering og tilsidesættelsen af eventuelt konfliktende bekymringer, kan jeg få indblik i, hvordan de oplever deres muligheder for at imødekomme de bekymringer, de oplever i relation til arbejdet. Da situationen og arbejdslivet på én gang kan være komplekst og modsætningsfyldt, og fortolkningen af denne og egne af handlemuligheder både er et resultat af bevidste (sprogliggjorte) og ubevidste erfaringer, er det nødvendigt, at jeg i mine analyser anlægger et perspektiv, der gør det muligt for mig at indfange, hvordan eventuelle modsætninger indlejres i læringsidentiteten som ambivalenser. Dette gør jeg ved i mine analyser at være opmærksom på modsætningerne i de konkrete fortællinger og ved at fokusere på, hvordan informanterne fortæller om omkostningerne ved den 'nødvendige' prioritering af de forskellige bekymringer i arbejdslivet. Dette kan give mig en viden om den subjektive betydning (og belastning) af at skulle handle, vælge og forsøge at skabe et levedygtigt liv inden for de specifikke rammer af det konkrete arbejdsliv.

Udviklingen af en læringsidentitet er altid situeret i en specifik kontekst, der giver anledning til specifikke bekymringer og konkrete muligheder og begrænsninger i forhold til at handle på disse. Læringsidentitet må derfor forstås som et dialektisk fænomen, som etableres, vedligeholdes eller transformeres gennem specifikke livshistoriske erfaringer af mulighederne og behovet for at deltage i specifikke læringssituationer, både i deres tidligere arbejdsliv og den nuværende situation. Og læringsidentiteten må forstås på baggrund af, om og hvordan deltagelse i læringsaktiviteter opleves som noget, der kan bidrage til at imødekomme de bekymringer, der knytter sig til involveringen i en specifik virkelighed. Ved at undersøge, om og hvordan ufaglærte medarbejdere oplever deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter som noget, der understøtter, at de kan imødekomme de særlige bekymringer, det ufaglærte arbejdsliv giver anledning til, bliver det muligt at forstå, hvilke særlige betingelser det ufaglærte arbejdsliv giver for etableringen og udviklingen af en specifik læringsidentitet

Del 5: Gennemførelse af den empiriske undersøgelse

Både Archers og det livshistoriske perspektiv understreger netop, at det er nødvendigt at anlægge et perspektiv, der kan indfange, hvordan mennesker oplever og fortolker sig selv, deres situation og handlemuligheder i denne, hvis vi vil forstå den sociale virkelighed, og at socialvidenskaben derfor må benytte sig af hermeneutiske metoder. Dette betyder, at begge perspektiver kalder på brugen af kvalitative metoder, hvis man ønsker at forstå, hvorfor mennesker handler, som de gør (Andersen 2007 og Salling Olesen 2000). Men netop antagelsen om, at menneskers fortolkninger af sig selv og deres omgivelser er situeret i en konkret virkelighed med strukturer, der virker uafhængigt af den enkeltes fortolkning af denne, og som ikke er tilgængelige gennem umiddelbar sanseerfaring, betyder, at socialvidenskaben ikke kan begrænse sig til en ren beskrivende videnskab, men netop må udvikle begreber, der gør det muligt at forklare, hvorfor særlige oplevelser, bekymringer, erfaringer og identiteter er mulige: *"For at forstå og forklare den sociale verden forsøger vi som samfundsforskere dels at tolke og forstå, hvilke implikationer handlinger og hændelser har for mennesker, men dels også at skabe begreber, som gør det muligt at overskride commonsense og nå dybere forståelse, og forklaringer af mere abstrakt karakter. Dette er blevet kaldt samfundsvidenskabens dobbelte hermeneutik"* (Danermark et al 2007 citeret efter Andersen 2007:24). Formålet med udviklingen af socialvidenskabelige teorier og begreber er således netop at overskride vores hverdagsforståelser og herigennem skabe mulighed for at forstå, hvordan konkrete hændelser i den sociale virkelighed er mulige. Betoningen af, at mening, sprog, teorier og begreber medierer vores adgang til virkeligheden, gælder selvsagt ikke kun i hverdagslivet, men er ligeledes en grundpræmis for frembringelsen af videnskabelig viden. Hermed understreger begge perspektiverne erkendelsens begrebsafhængighed, og at begreberne ikke er repræsentationer af virkeligheden, men netop konstruktioner udviklet med henblik på at forstå den sociale virkelighed: *"Udgangspunktet for kritisk realisme er, "at der findes en virkelighed uafhængig af vor viden om den, men også at denne virkelighed ikke er umiddelbart givet og empirisk tilgængelig. Dels omfatter virkeligheden en ikke direkte iagttagelig dimension, hvor de mekanismer, som producerer de hændelser, vi empirisk kan iagttage, findes, dels er vor viden om virkeligheden altid er begrebsligt formidlet, og dermed mere eller mindre sandsynlig. Begrebsdannelse fremstår derfor som en central videnskabelig virksomhed"* (Dannermark citeret i Andersen 2007:14).

Men begge perspektiver fremhæver, at selvom de videnskabelige begreber er sociale konstruktioner, er dette ikke ensbetydende med, at alle begreber er lige

gode til at indfange og forklare den sociale virkelighed. Hermed skriver begge perspektiver sig op imod slutningen om, at epistemologisk konstruktivisme fører til teorirelativisme, men at *"den teori, der kan forklare mest, dvs. forklare flere signifikante fænomener end den anden, er at foretrække"* (Andersen 2007:21).

Begrebet om læringsidentitet er netop en begrebsmæssig konstruktion, jeg har udviklet med det formål at forstå, hvordan menneskers orienteringer mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter rettet mod kvalificering til arbejdslivet er konstitueret af deres livshistoriske erfaringer og involvering i en konkret virkelighed, som giver anledning til særlige erfaringer og bekymringer. Og begrebets kvalitet som analytisk kategori og forklaringsmodel må netop bedømmes på baggrund af dets evne til at forstå og forklare, hvordan det ufaglærte arbejdsliv giver særlige betingelser for medarbejdernes orientering mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter.

5.1 Et arbejdslivshistorisk perspektiv

Forståelsen af læringsidentitet som etableret og vedligeholdt gennem en konkret erfaringsproces, hvor et specifikt subjekt med særlige livshistoriske erfaringer er involveret i konkrete situationer, som giver anledning til særlige umiddelbare oplevelser og bekymringer, betyder, at det kun er muligt at forstå den specifikke identitet, hvis man anlægger et perspektiv, der netop bliver i stand til at indfange subjektets konkrete erfaringer og bekymringer.

Derfor har jeg valgt at anlægge et arbejdslivshistorisk perspektiv, der netop fokuserer på medarbejdernes arbejdslivserfaringer og oplevelser af deres nuværende situation samt deres forventninger til deres fremtidige arbejdsliv. Som fremhævet i afsnittet om læringsidentitet som analytisk begreb ønsker jeg at indfange, hvad det er for bekymringer, det ufaglærte arbejdsliv giver anledning til, hvordan medarbejderne oplever deres muligheder for at imødekomme disse, hvordan prioriteringstvangen i forbindelse med forskellige bekymringer sætter sig igennem i den enkeltes hverdagsliv, og hvordan medarbejderne oplever behovet og mulighederne for at deltage i forskellige læringsaktiviteter med henblik på at imødekomme, de bekymringer de oplever i relation til arbejdet.

Ved at tage udgangspunkt i medarbejdernes arbejdsliv og bekymringer rettet mod dette kan mit perspektiv kritiseres for at blive blindt for de bekymringer,

der knytter sig til medarbejdernes øvrige livsfærer, og hvordan disse har betydning for deres læringsidentitet. Endvidere kan mit blik på arbejdslivserfaringerne kritiseres for at overse, hvordan erfaringerne fra skolegangen i barn- og tidlig ungdom har betydning for medarbejdernes læringsidentitet. Begge kritikpunkter er relevante og velbegrundede, da forskningen peger på, at signifikante andre i familie, omgangskreds og fritidsaktiviteter har central betydning på menneskers orientering mod uddannelse (Antikainen 2006, Lynch 2008), og at skoleerfaringer har betydning for menneskers syn på og deltagelse i videre- og efteruddannelse (Holsbo & Nielsen 2005), selvom der er uenighed om hvor stor betydning de tidligere skoleerfaringer har sammenlignet med for eksempel social baggrund (Rubenson 1977 og Skaalvik et al 2000). Mit ærinde har imidlertid været at undersøge, om selve det ufaglærte arbejdes indhold og organisering har særlige betingelser, der har betydning for medarbejdernes orientering mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter, hvorfor jeg har valgt at koncentrere mig om arbejdslivserfaringerne fra et ufaglært arbejdsliv.

For at få viden om, hvordan arbejdslivserfaringerne og bekymringerne fra et ufaglært arbejdsliv har betydning for ufaglærte medarbejderes læringsidentitet har jeg valgt at basere mine analyser på ufaglærte medarbejderes fortællinger om deres arbejdsliv. Ved at tage udgangspunkt i medarbejdernes fortællinger om deres arbejdslivshistorier indskriver jeg mig i det, Salling Olesen betegner som en 'modebølge' inden for pædagogik og uddannelsesforskningen, hvor livshistorier, biografier og fortællinger er blevet almindelige forskningsmetoder (Salling Olesen 2002). Den biografiske drejning i socialvidenskaberne kan dels forstås som et opgør med perspektiver, som undlader at inddrage de udforskedes eget perspektiv. Det er ligeledes en reaktion mod teorier om læring og sociale begivenheder som determinerede processer, der hermed ikke har blik for subjekternes agency og betydningen af den konkrete meningsdannelse (West et al 2007). Der er ikke tale om et samlet forskningsfelt; tværtimod er forskningsbidragene, der arbejder med livshistorier og biografier, mangeartede og med meget forskellige terminologier og rødder i forskellige traditioner som for eksempel symbolsk interaktionisme, kritisk teori og poststrukturalisme (West et al 2007). Alt efter, hvilket perspektiv der ligger til grund for forskningen, vil forståelsen af, hvad livshistorier og biografier er og kan og begrundelsen for anvendelse af biografiske metoder, selvfølgelig variere: *"Life history and biography are not simply a set of technical procedures to be applied but contain a range of assumptions about human*

beings, the social world, the nature of knowledge, as well as values to do with what research is for and how we should engage with 'others'” (West et al 2007b:27).¹⁵

I livshistorieprojektet har man valgt at skelne mellem begreberne livshistorie og biografi, hvor biografien refererer til informanternes beskrivelse af deres liv, mens begrebet livshistorie refererer til subjektiviteten i en social kontekst (West et al 2007b). Denne skelnen mellem biografi og livshistorie knytter sig netop til antagelsen om, at informanternes fortælling om og fortolkning af eget liv er situeret i et specifikt historisk og socialt livsforløb. Og om at en dybdehermeneutisk tolkning af biografien kan give viden om hvordan livshistorien har muliggjort den særlige biografi, informanterne fortæller frem i et interview (Salling Olsen 2000). Fokus i min analyse er en smule anderledes. Jeg har ønsket at undersøge, hvad det er for særlige erfaringer, der ligger til grund for medarbejdernes syn på deltagelse i forskellige læringsaktiviteter, og hermed bruger jeg biografien, forstået som informanternes fortællinger om deres arbejdsliv, til at fremanalysere, hvad det er for konkrete erfaringer og bekymringer, arbejdslivet giver anledning til, og hvordan disse har betydning for synet på uddannelse. Jeg skelner mellem arbejdslivshistorier, forstået som medarbejdernes beretning om det historiske udviklingsforløb i deres arbejdsliv og fortællinger, forstået som medarbejdernes beretninger om særlige temaer, der har betydning i deres arbejdsliv. Både arbejdslivshistorien og fortællingerne betegner hermed medarbejdernes subjektive udlægning af, hvad der er sket, og hvad de mener, der har været relevante fænomener i deres arbejdsliv set ud fra deres nuværende perspektiv. Dette er selvsagt ikke en repræsentation af den reale historie, men netop medarbejdernes rekonstruktion og fortolkning af denne, ligesom de arbejdslivshistorier og fortællinger, der er fortalt frem i interviewene også bygger på medarbejdernes fortolkning af interviewsituationen - hvad de mener, der er relevant for mig at få viden om, og hvad de har lyst til at fortælle i den givne situation. Ved at lægge et analytisk blik på arbejdslivshistorien og fortællingerne som udtryk for specifikke (mere eller mindre bevidst reflekterede) erfaringer og bekymringer bliver det muligt at forstå det ufaglærte arbejdsliv som konkret betingelse for erfaringsdannelse og etablering og vedligeholdelse af læringsidentitet.

¹⁵ Jeg vil i nærværende afhandling ikke gå i dybden med de forskellige retninger inden for livshistorie- og biografiforskningen, disses udvikling og forskellige erkendelsesinteresser, men henviser interesserede læsere til West et al 2007, Salling Olsen 2000, Salling Olesen og Weber 2001 og Andersen et al 2005.

5.2 Konstruktion af arbejdslivshistorier

Interview

For at få viden om, hvad det er for specifikke arbejdslivserfaringer, et ufaglært arbejdsliv giver anledning til, har jeg i mit projekt interviewet 24 medarbejdere på seks forskellige små og mellemstore virksomheder. Interviewene er blevet gennemført med inspiration fra narrative livshistoriske interview, dog tilpasset den relativt begrænsede tid, der var til rådighed for interviewet, så de endte som semistrukturerede narrative interview med fokus på informanternes arbejdslivshistorier. Formålet med interviewene var at generere horisontale og vertikale fortællinger om informanternes arbejdslivserfaringer. De horisontale fortællinger er fortællingerne om forløbet, fra informanten entrerede på arbejdsmarkedet til den situation, de er i i dag, altså deres arbejdslivshistorie. De vertikale fortællinger er fortællingerne om særlige temaer; dels hvilke kvalifikationer, de har haft behov for at udvikle for at kunne varetage deres forskellige arbejdsopgaver, og hvordan disse kvalifikationer er tilegnet, dels hvilke forventninger de har til deres fremtidige arbejdsliv, og hvilke kvalifikationskrav de forventer at møde i fremtiden.

Konkret har jeg bedt informanterne om at fortælle mig fire historier, For det første deres individuelle arbejdslivshistorie fra de kom ind på arbejdsmarkedet, til i dag. For det andet historien om udviklingen i arbejdet, hvordan arbejdets indhold og organisering har ændret sig, og hvad det har betydet for de krav, der stilles til medarbejderne. For det tredje historien om, hvordan de har lært at udføre deres arbejdsopgaver, herunder deres deltagelse i formel uddannelse, og endelig historien om, hvilke forventninger de har til fremtiden.

Ud over de fortællinger, jeg lagde op til med min interviewguide, kom der andre fortællinger frem i interviewene, for eksempel fortællinger om øget institutionalisering af kvalificering i forhold til arbejdslivet, fortællinger om modsætningsfyldte udmeldinger omkring arbejdsmarkedets efterspørgsel på arbejdskraft og fortællinger om den regionale udvikling på arbejdsmarkedet. Jeg har stræbt efter at give plads til disse nye temaer, både i interviewsituationen og i den efterfølgende analyse, da de i høj grad giver viden om, hvilke forhold informanterne tillægger betydning i deres nuværende arbejdssituation og i forhold til deres fremtidsperspektiver på arbejdsmarkedet.

Nogle af de informanter, jeg talte med i forbindelse med min undersøgelse, har en dobbeltrolle på arbejdspladserne: De er både medarbejdere og tillidsrepræsentanter. I interviewsituationen bad jeg dem om at tage udgangspunkt i deres arbejdslivshistorie generelt, hvoraf det faglige arbejde selvfølgelig er en del, men ikke det der er i fokus i mine undersøgelser.

Adgang til feltet og udvælgelse af informanter

Kriteriet for udvælgelsen af informanter var, at det skulle være medarbejdere, der arbejdede i ufaglærte jobs på en lille eller mellemstor privat produktionsvirksomhed i Region Sjælland. Oprindeligt var det mit ønske at lave mere etnografisk inspirerede undersøgelser af læringsmiljøet i små og mellemstore virksomheder og af, hvordan medarbejderne deltog i disse læringsmiljøer på forskellige måder. Det var aftalt med en erhvervsskole, at de ville formidle kontakten til relevante virksomheder, men efter et halvt års forgæves forsøg måtte de meddele, at de alligevel ikke kunne være behjælpelige med disse kontakter. Hvis jeg i stedet var interesseret i større virksomheder eller offentlige virksomheder, ville de ikke have problemer med at etablere kontakt. Men da det netop er medarbejdere i de små og mellemstore private virksomheder, som er underrepræsenterede i voksen- og efteruddannelsessystemet, ønskede jeg at fastholde fokus på denne gruppe og takkede derfor nej til tilbuddet om kontakt til alternative arbejdspladser. Udfordringen med at finde virksomheder, som ønskede at deltage i projektet, fik mig til at revurdere mit undersøgelsesdesign, og jeg valgte i stedet at tage udgangspunkt i en metode som ville være mindre tidskrævende for de deltagende virksomheder. Efterfølgende kontaktede jeg samtlige 3F-afdelinger i regionen i håbet om at de kunne formidle kontakten til medlemmer og relevante virksomheder. Den generelle tilbagemelding på mine henvendelser var, at projektet var interessant og problemstillingen relevant i forhold til deres medlemsgrupper, men at de fleste afdelinger af forskellige årsager desværre ikke havde mulighed for at indgå i et samarbejde. Dog var der faglige konsulenter i tre afdelinger, der indvilligede i at etablere en kontakt, hvilket resulterede i kontakt til medarbejdere fra fem forskellige virksomheder. På én virksomhed var der tale om en medarbejder, der indvilligede i at tale med mig privat uden for arbejdstiden. På de øvrige fire virksomheder fik jeg kontakt til tillidsrepræsentanter, en produktionsleder og en direktør, der arrangerede, at jeg kunne komme og interviewe medarbejdere på virksomheden i

arbejdstiden. Kontakten til den sidste virksomhed kom efterfølgende via en virksomhedskonsulent på den førnævnte erhvervsskole.

Det kom noget bag på mig, hvor besværligt det var at få kontakt til relevante virksomheder. Og jeg har i den forbindelse og i mine samtaler og interview med virksomhedskonsulenter fra forskellige erhvervsskoler overvejet, om mine oplevelser kan sammenlignes med de udfordringer, uddannelsesinstitutionernes virksomhedskonsulenter oplever i forhold til at nå ud til denne målgruppe. De begrundelser for afslag, jeg mødte, var: at de havde for travlt, at det ville lægge beslag på en relativ stor andel af deres arbejdskraft, at de havde korte deadlines og løbende ordrer og derfor ikke kunne overskue, hvornår det vil passe bedst at lave en aftale, og at uforudsete ting dukkede op. Herudover kan medarbejderne og arbejdsgiverne have været mistænksomme over for, hvad jeg ville med dem: Skulle de evalueres? I forhold til hvad? Og kunne de stå distancen? Herudover mødte jeg flere, som havde manglende tiltro til, at de havde noget særligt at byde på.

Mine interview indbefattede, at folk skulle fortælle om deres arbejdslivshistorie, deres nuværende situation og fremtidsforestillinger, og de er derfor på mange måder meget private. Derfor var det magtpålgende for mig, at alle informanter indvilligede frivilligt i at deltage. Da min kontakt til flere af virksomhederne gik via ledelsen, var det vigtigt, at ingen af informanterne var blevet tvunget til at deltage. Herudover afhænger metoden af at de havde lyst til at fortælle mig deres historie. Mine erfaringer fra det første medarbejderinterview understregede dette. Her var en af medarbejderne blevet prikket til at deltage, da jeg var mødt op på virksomheden, og meget af interviewet gik med hans spekulationer om, hvorfor han mon var blevet udvalgt til at deltage.

At medarbejdernes deltagelse som udgangspunkt skulle være frivillig har selvfølgelig givet nogle bias i forbindelse med, hvem jeg kom til at tale med. Flere af mine informanter har således også fremhævet sig selv som nogle, der er mere åbne end deres kolleger. Jeg har efterstræbt at starte mine virksomhedsbesøg med at få en rundvisning på arbejdspladsen, så medarbejderne kunne se mig an og møde mig på hjemmebane, inden de skulle beslutte, om de ønskede at deltage i et interview. Andre steder har det været tillidsrepræsentanten eller produktionslederen, der har udvalgt, hvem jeg kunne snakke med.

Metodiske refleksioner over interviewtema og forløb

Forud for mine interview gjorde jeg mig nogle overvejelser omkring, hvordan jeg som relativt ung akademiker ville blive opfattet af informanterne, og hvordan vores gensidige forforståelser af hinanden måtte påvirke interviewsituationen. Jeg overvejede, hvordan jeg kunne få viden om synet på læringsaktiviteter, selvom dette ikke kunne forventes at være noget, der fyldte ret meget i deres hverdag og overvejsler om denne.

I interviewsituationen lagde jeg stor vægt på, at jeg gerne ville høre om informanternes erfaringer fra arbejdslivet, og at - da det netop var deres erfaringer, der var interessante for mig - det var dem, der var 'eksperten' i interviewsituationen. Dette tydeliggøres flere gange i interviewene, hvor jeg understreger, at det godt kan være, at de synes, at nogle af mine spørgsmål er banale. Deres generelle respons er, at jeg jo heller ikke kan forudsættes at vide noget om deres arbejde, for jeg har jo ingen erfaringer, og de gør flere gange opmærksom på, at det er legitimt at være uerfaren og stille dumme spørgsmål, både som ny på en arbejdsplads og som interviewer. For at skabe en form for gensidighed og få uddybet nogle af de fortællinger, der kom frem i interviewene, har jeg i flere tilfælde brugt egne erfaringer som eksplicit reference for uddybende spørgsmål. Dels erfaringer fra arbejdet som fabriksvikar, dels erfaringer fra deltagelse i forskellige kurser eller fritidsaktiviteter. Dette har ikke på forhånd været en bevidst strategi, men det er tydeligt ved gennemlytning af interviewene, at jeg har haft brug for undervejs at positionere mig som en, der kunne genkende flere af deres erfaringer.

Overvejelser omkring, hvilke udfordringer der kunne knytte sig til at få viden om medarbejdernes orientering mod forskellige læringsaktiviteter, var blandt andet forårsaget af Larsson et al, der i deres undersøgelse om ufaglærtes arbejdsoplevelser og uddannelsessyn skriver, at de ofte oplevede det som svært at få adgang til, hvordan informanterne oplevede uddannelse. De tolker dette som et udtryk for, at uddannelse ikke er et område, informanterne reflekterer over eller er fortrolige med, og at det er grunden til, at svarene savner begrebsmæssig nuancering (Larsson et al 1991:48). At jeg ikke har haft den samme oplevelse i mine interview, kan skyldes forskellige ting. For det første kan de skyldes den metodiske bias, at jeg primært har talt med medarbejdere, der frivilligt har valgt at deltage, og at dette kan betyde, at det er dem med mest interesse i videre- og efteruddannelse, der har meldt sig. At

denne bias er sandsynlig, bekræftes af, at nogle af medarbejderne fremhæver sig selv som særlige og anderledes i forhold til deres kolleger. Det kan også skyldes, at omfanget af videre- og efteruddannelse steget meget i de 30 år, der er gået siden deres undersøgelse blev lavet, og at arbejdsmarkedsforholdene har ændret sig. Dette kan betyde, at mine informanter har flere erfaringer med deltagelse i videre- og efteruddannelse, enten egen deltagelse eller fra kolleger venner eller familie, og at temaet derfor er mere reflekteret blandt ufaglærte i dag. En tredje begrundelse for vores forskellige oplevelser kan skyldes metoden og forskelligt abstraktionsniveau i de stillede spørgsmål. Larsson et al skriver i refleksionen omkring deres oplevelser, at forskerne og de udforskede havde forskellige forståelser af og erfaringer med fænomenet uddannelse: *"I relationen till korttidsutbildade uppstår då en bristfällig dialog på grund av att man inte delar upplevelser [...]och därmed inte har en gemensam förståelse av det insagda, dvs det som underförstås eller inte utsägs"* (Larsson et al 1991:50). Jeg har i mine interview lagt op til, at informanterne skulle fortælle om deres kvalificering til deres konkrete arbejde, herunder deltagelse i formelle uddannelsesaktiviteter, og har på den måde lagt op til en fortælling om den konkrete betydning af deltagelse i uddannelsesforløb frem for mere abstrakte refleksioner over deres holdning til uddannelse.

5.3 Bearbejdning af arbejdslivshistorierne

Alle interview er optaget på diktafon efter samtykke med informanterne og de fleste blev efterfølgende transskriberet.

I løbet af mit efterfølgende arbejde med interviewene blev det klart for mig, at det var vigtigt med en relativ omfattende udfoldelse af de enkelte arbejdslivshistorier for at forstå, hvordan informanternes syn på deltagelse i forskellige læringsaktiviteter knyttede sig til deres konkrete erfaringer, oplevelser af den nuværende situation og forestillinger om fremtiden. Samtidig blev det tydeligt, at en opdeling af informanterne i forskellige kategorier eller idealtyper ville risikere at udblænde den kompleksitet og de modsætninger og ambivalenser, der var i de enkelte arbejdslivshistorier. Derfor valgte jeg i mine analyser at gå i dybden med tre af arbejdslivshistorierne. Hermed ikke sagt, at de øvrige interview har været overflødige eller uden betydning for min forståelse af feltet. Tværtimod har de øvrige interview bidraget med en viden om, hvor mangfoldige og forskelligartede arbejdslivshistorier kan være, hvis

udvælgelseskriteriet alene er, at den pågældende informant skal arbejde i ufaglært arbejde på en lille eller mellemstor virksomhed.

Det, der har været udgangspunkt for min udvælgelse af de tre interview der inddrages i afhandlingens analyser, har været interviewets længde. Jeg har valgt nogle af de interview, hvor der var mest tid til rådighed, hvorfor historierne for deres vedkommende var mere udfoldede end i de øvrige interview. De tre interview varede henholdsvis 1½ time, 2 timer og 2½ time. De øvrige interview varede typisk en time. De udvalgte interview er alle med medarbejdere i alderen 50-55 år. De øvrige interview er med medarbejdere i alderen 18-68 år. Informanterne i de udvalgte interview har alle gennem hele deres arbejdsliv arbejdet i jobs i kategorien ufaglært arbejde. Der var andre informanter, der havde en erhvervsfaglig uddannelsesbaggrund (for eksempel handelsuddannelse, mekanikeruddannelse og en urmager), og de fleste af disse havde gennem en årrække arbejdet som faglærte og for nogles vedkommende som selvstændige, inden de var kommet i ufaglært arbejde. Nogle begrundede skiftet med, at der ikke var faglærte jobs inden for egen branche i området, andre med at arbejdstid og -forhold som selvstændig ikke havde harmoniseret med et familieliv med små børn. En tredje begrundet skiftet fra faglært til ufaglært med dårlige erfaringer, og at han er udlært inden for et område, der ikke interesserer ham. Han forklarer, at 'dengang' sagde man jo ikke nej til en læreplads, uanset om den var dårlig eller ej.

Bearbejdning af interview og analyse af arbejdslivserfaringer

Det første trin i bearbejdningen af interviewene har bestået i transskribering. Jeg har efterstræbt så ordret transskribering som mulig, så alle *øj*, *øh*, *uhm* og så videre er medtaget i transskriberingen; det samme er fagter der understreger pointer i fortællingen.

Det andet trin i bearbejdning af interviewene har bestået i transformationen fra interview til arbejdslivshistorier. Her har jeg gennemskrevet de transskriberede interview med henblik på at skabe en sammenhængende tekst om informantens arbejdsliv. Jeg har forsøgt at fastholde informanternes egne vendinger og udtryk og har bibeholdt en del oprindelige citater i teksten, typisk når de forklarer, hvordan de udfører deres arbejde, hvilken viden og hvilke færdigheder de gør brug af, og hvordan de har tilegnet sig disse, og når de udtrykker følelser som tilfredsstillelse, frustration, stolthed, indignation. Dog har jeg her fjernet nogle lydord som for eksempel *øh* og gentagelser som

for eksempel *det var, det var dengang*. Som led i bearbejdningen fra interview til arbejdslivshistorie har jeg endvidere lavet tematiseringer af fortællingerne i de enkelte interview. Dels i forhold til de fire temaer, jeg lagde op til i interviewguiden, deres arbejdslivsforløb, udviklingen i jobindhold og arbejdsopgaver, deres kvalificering til at varetage forskellige opgaver og forestillingerne om fremtiden. Dels i forhold til de øvrige temaer, de fortalte frem i interviewene: at arbejdet kan give anledning til stolthed; forskelle på, hvad der er godt og mindre godt arbejde; betydningen af sociale relationer på arbejdspladsen. Tematisering er således dannet på baggrund af en hermeneutisk læsning af, hvad informanterne oplever som et meningsfuldt arbejdsliv, hvad det er for viden og kvalifikationer de anvender i deres arbejdsliv, hvad de oplever som relevant læring og af, hvad der har betydning for deres arbejdsliv og muligheder på arbejdspladsen og arbejdsmarkedet generelt.

Som led i denne proces blev det tydeligt for mig, at jeg med mit teoretiske begrebsapparat skulle kunne indfange arbejdets materialitet for eksempel at kunne forstå betydningen af arbejdet som nedslidende og udmattende og for at forstå medarbejdernes optagethed af produktet af arbejdet og af at kunne anvende sine erfaringer i arbejdet. Samtidig blev det tydeligt, at jeg havde brug for et begrebsapparat, der kunne forklare de konflikter og indre modsætninger og de tydelige ambivalenser, der var en del af informanternes fortællinger. På baggrund af de genererede arbejdslivshistorier og tematiserede fortællinger bestod bearbejdningens tredje trin i at undersøge, hvordan arbejdslivserfaringerne gav anledning til en særlig læringsidentitet. Dette trin i analysen bestod i at belyse informanternes orientering mod formelle, ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter og af deres oplevelse af egne muligheder og behov for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter. I denne del af analysen blev det meget tydeligt, at orienteringen mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter er konstitueret både af informanternes tidligere arbejdslivserfaringer, af den nuværende arbejdssituation og af deres forestillinger om fremtiden.

De arbejdslivshistorier, der blev genereret på baggrund af trin 1-3, udgør afhandlingens del 6: ***Arbejdslivshistorier fra et ufaglært arbejdsliv.***

Det fjerde trin har bestået i tematiseringer på tværs af interviewene. Denne tværgående analyse er struktureret omkring Archers begreber om naturlige, praktiske og sociale bekymringer og bygger på en hermeneutisk tolkning af,

hvilke bekymringer der tematiseres i de tre interview, og hvilke erfaringer der har givet anledning til disse. Denne del af analysen viste, at medarbejdernes hverdagsliv og forholdet til arbejdet er præget af ambivalens, og at en prioritering og midlertidig bortredigering af (nogle af) de forskellige bekymringer er nødvendig for, at medarbejderne kan håndtere deres konflikterfaringer. Det femte trin bestod i en analyse af, hvilke bekymringer medarbejderne fremhæver som deres ultimative bekymring, hvordan de nødvendiggør deres konkrete prioritering mellem mangfoldige og modstridende bekymringer, og hvordan prioriteringstvangen sætter sig igennem i hverdagen. I denne del af analysen blev det tydeligt, hvordan medarbejdernes erfaringer af situationen og egne handlemuligheder i denne er konstitueret af deres specifikke arbejdslivserfaringer, deres nuværende situation og forventninger til fremtiden og af en almengørelse af lønarbejdet, hvor netop lønarbejdet fremstår som nødvendig betingelse, som forpligter den enkelte på at orientere sig mod arbejdsmarkedets og arbejdspladsens krav om og behov for fleksibilitet og tilpasning. Samtidig blev det i denne del af analysen tydeligt, at manglende kontrol over fremtidige beskæftigelsesmuligheder og fremtiden som usikker orienteringshorisont betyder, at medarbejderne i deres hverdag orienterer sig mod deres konkrete arbejde og mulighederne for at fastholde dette. Det sjette trin udgør en analyse af hvad det er for særlige erfaringer, medarbejderne har gjort sig i løbet af deres arbejdsliv, og hvordan disse er konstituerende for deres udvikling af en specifik læringsidentitet.

Disse tematiske analyser på tværs af arbejdslivshistorierne og fortællingerne som er resultatet af trin 4-6, udgør afhandlingens del 7: ***Bekymringer og etablering af en læringsidentitet i et ufaglært arbejdsliv***

Forholdet mellem teori og empiri

Min fremgangsmåde i arbejdet med teori og empiri må primært betegnes som abduktiv. *"Abduktion handler om at tolke og rekontekstualisere enkelte foreteelser ud fra en tænkt sammenhæng eller et tænkt mønster, dvs. at kunne forstå noget på en ny måde ved at betragte dette noget i en ny idéssammenhæng"* (Andersen 2007:113). Udgangspunktet for min undersøgelse var antagelsen om, at arbejdslivet må begribes som et læringsrum, der giver anledning til konkrete erfaringer, som påvirker medarbejdernes oplevelse af muligheder og behov for at engagere sig i forskellige typer af læringsaktiviteter. Men den konkrete udvælgelse af de

begreber, der anvendes i de empiriske analyser, er valgt sideløbende med min bearbejdning af interviewene. Et af de begrebsmæssige skift, jeg har foretaget undervejs, er et skift fra at ville undersøge motivation til at undersøge læringsidentitet. Dette skift er forårsaget af ønsket om netop at kunne indfange, hvordan synet på uddannelse må forstås som noget, der udvikles dialektisk i relationen mellem et særligt subjekt og dets konkrete situation, der begge er resultatet af en konkret historisk udvikling og er indlejret i en specifik samfundsmæssig kontekst. Man kan kritisere identitetsbegrebet for en primært individualistisk konnotation, og at jeg derfor risikerer at nedtone læringsidentitetens specifikke historiske og sociale betingelser, selvom det modsatte har været min hensigt. Derfor skal det også understreges, at begrebsudviklingen er et første skridt i forsøget på indfange, hvordan ufaglærte medarbejderes forudsætninger for at engagere sig i livslang læring og opkvalificering er konstitueret af historisk og socialt konkrete forhold, men at der bestemt er mulighed for at udvikle begreberne, så de mere eksplicit understreger læringsidentitetens dialektiske natur. Et andet skift, jeg har foretaget undervejs, er inddragelsen af det kritisk realistiske perspektiv på relationen mellem arbejde og identitet. Dette skyldes den oplevelse, som opstod i mit arbejde med interviewene, af at mangle begreber, der kunne indfange, hvordan arbejdet konkrete materialitet og medarbejdernes involvering i en specifik praksis giver anledning til særlige erfaringer. Imidlertid gav det kritisk realistiske blik ikke mulighed for at forstå den subjektive belastning, der er forbundet med at skulle håndtere de modsætningsfyldte krav i arbejdet, ligesom det ikke i tilstrækkeligt grad gav mulighed for at begribe subjektivitetens samfundsmæssighed. Derfor har jeg valgt at tage udgangspunkt i en livshistorisk, kritisk teoretisk forståelse af identitetsdannelsen som erfaringsproces, men inddrage Archers begreber om forskellige bekymringer for at få blik for kompleksiteten i subjektets engagement i den konkrete situation. Det vil være oplagt i anden sammenhæng at gå videre med, hvordan et kritisk realistisk og en kritisk teoretisk blik gensidigt kan udfordre og informere hinanden i forhold til at forstå forholdet mellem arbejde og identitet.

Del 6: Historier fra et ufaglært arbejdsliv

I denne første del af analysen udlægger jeg informanternes fortællinger om deres arbejdsliv. Jeg har valgt at strukturere fortællingerne ud fra en række underfortællinger: Først deres fortælling om, hvilke job og arbejdsopgaver de har haft; herefter fortællingen om, hvordan de har lært at udføre deres opgaver, og hvad man skal kunne for at være en dygtig medarbejder. Dernæst fortællingen om hvad de forbinder med et godt og meningsfuldt arbejdsliv. Og så fortællingen om deres forestillinger om og forventningerne til deres fremtidige arbejdsliv. Som afslutning på hver arbejdslivshistorie laver jeg en opsamling om informantens læringsidentitet, hvor jeg samler op på, hvordan de gennem deres arbejdsliv har oplevet behovet og mulighederne for at deltage i forskellige læringsaktiviteter, og hvilken betydning de tillægger deltagelse i forskellige læringsaktiviteter i de enkelte fortællinger.

6. 1 Margrethes arbejdslivshistorie

Da jeg interviewer Margrethe, er det ugen efter hendes 50 års fødselsdag. Hun arbejder som pakkemedarbejder på en fabrik, der fremstiller emballage, og har været ansat i virksomheden i ti år.

Om sin indtræden på arbejdsmarkedet fortæller Margrethe, at hun var ung pige i huset i et år, inden hun som 18-årig skulle finde ud af, hvad hun ville, om hun ville i gang med en uddannelse eller noget andet. Hun fortæller, at hun gerne ville have arbejdet med mennesker, men siger, at det måske også skyldes, at hun er blevet ældre, og at fabriksarbejdet med treholdsskift er hårdt. Det er derfor lidt uklart, om arbejdet med mennesker var en drøm, hun havde som ung, eller om det er noget, der er kommet med erfaringen fra det nedslidende fabriksarbejde: *"... jeg havde været et år i huset, og så var jeg sådan set blevet 18, og så skulle jeg egentlig finde ud af, hvad jeg så skulle, om jeg skulle gå i gang med noget uddannelse eller om... Men det har aldrig sådan, ikke andet end, det er måske også fordi jeg er blevet ældre, at jeg gerne ville have arbejdet med mennesker, og det tænker jeg stadig over, jeg gerne ville. For igen, det der fabriksarbejde, det er jo hårdt, det der treholdsskift, det er jo hårdt for kroppen, og det bliver ikke nemmere, jo ældre man bliver, det gør det altså ikke..."* (E1).

I stedet startede Margrethe i 1978 som ferieafløser i syv uger på sin nuværende arbejdsplads som pakkeriarbejder. Hun fortæller, at det ikke var et bevidst valg, at hun blev pakkeriarbejder: *"Da var man jo ferieafløser, så tænkte man ikke så meget over det, der var det jo en periode, så tænkte man, man skulle videre med et eller*

andet, jeg vidste bare ikke, hvad det der andet skulle være, vel?" (E1). Da hun var færdig som ferieafløser, kunne hun ikke finde ud af, hvad hun så skulle i gang med. Men så mødte hun ham, hun i dag er gift med, og på hans arbejdsplads, en fødevarefabrik, manglede de nogle medarbejdere, og så startede hun der. Hun fortæller, at det betød, at hun begyndte at tjene gode penge, hvorfor hun ikke kom i gang med nogen uddannelse. Hun blev ansat på fødevarefabrikken i 1979 og var der i 21 år. Arbejdet bestod i at pakke de fødevarer, der blev fremstillet, og i perioder kørte hun truck: *"Det var også pakkearbejde, fabriksarbejde, tungt arbejde, også skifteholdsarbejde"* (E1).

I 2000 lukkede fødevarefabrikken sin produktion i lokalområdet og flyttede den til Jylland. Medarbejderne blev tilbudt at flytte med, men Margrethe og hendes mand valgte at blive boende. Hun begrundet valget med, at *"det [at flytte] er jo ikke så nemt, når man har hus og familie"* (E1). Da der var tale om en større virksomhedslukning, fik medarbejderne mulighed for at påbegynde uddannelse i opsigelsesperioden. Margrethe så muligheden for at realisere sit ønske om at arbejde med mennesker, så da der samtidig var en annonce i avisen om, at man kunne blive klinikassistent, søgte hun ind på teknisk skole. Efter hun havde færdiggjort første skoleperiode, kunne hun ikke få nogen elevplads, og hun kunne derfor ikke færdiggøre uddannelsen. I stedet vendte hun tilbage til fødevarevirksomheden i den resterende tid af opsigelsesperioden. En måned før den endelige lukningsdato fik Margrethe arbejde på sin nuværende arbejdsplads: en fabrik, der fremstiller emballage. Her startede hun som pakkemedarbejder i fabrikkens trykkeri, hvor emballagen fik påtrykt tekst. Arbejdet bestod i at fylde op i trykkemaskinerne, sørge for at de kørte, at der var farve på og at lave kvalitetstjek på, om trykkene var gode nok. Når emballagen var trykt, skulle den stables og pakkes i kartoner. Når der var noget galt med maskinerne, var det opstillerne eller smedene, som de kalder dem, der skulle tage sig af problemet. Men Margrethe fortæller, at hun hurtigt lærte at rette småfejl ved maskinerne, så hun ikke hele tiden var afhængig af hjælpen fra smedene: *"Men man lærte jo også hurtigt nogle ting, man så selv skulle gøre, ikke, så var man fri for at vente på de der smede, kalder vi dem oppe hos os ... og der kørte vi jo også i otte timer, og så nogle gange var smeden gået til pause eller var der måske slet ikke eller var gået over i, der var tre afdelinger dengang i starten, var gået over at hente noget, og så prøvede man lidt selv, for man ville gerne køre og holde den i gang"* (E1). Margrethe fortæller, at der selvfølgelig er forskel på folk. Nogle var mere ivrige efter at lære at holde maskinerne i gang end andre, og hun fortæller, at hun er en af dem, der gerne vil have det til at køre: *"Og jeg er*

jo nok den generation, jeg vil gerne have, når jeg skal være der, når jeg er der, vil jeg gerne lave noget, have det til at fungere, prøve noget selv, ikke. Jeg har heller ikke stået omme bag døren vel, har altid været åben for nye udfordringer, ikke, og man kan sige, jo mere man kunne, jo mere spændende var det måske også, og sige, jamen, jeg kan altså godt lige ordne den her selv, i stedet for at tilkalde en tekniker, ikke?” (E1).

Da Margrethe startede i trykkeriet var de fem-seks pakkemedarbejdere på hvert hold. Det var smedene, der fordelte, hvem der skulle stå ved hvilke maskiner, og de sørgede for, at pakkemedarbejderne stod ved maskiner, de kendte. Det betød, at der ikke blev rokeret så meget rundt. Margrethe fortæller, at konsekvensen var, at man var sårbar over for, når nogen var syge, og at der ikke var ret meget afveksling i arbejdsstillingerne.

Arbejdspladsens udvikling

Da Margrethe for ti år siden startede på virksomheden, var der mere end 200 medarbejdere ansat. Fabrikken var på daværende tidspunkt ejet af en stor medicinalvirksomhed, som også var en af de primære aftagere. På daværende tidspunkt var fabrikken sat til salg, fordi den ikke gav overskud til moderselskabet og for omkring fire år siden blev virksomheden solgt til to private ejere. Margrethe fortæller, at der var *”nok også for mange [medarbejdere] til det, de ville have ... eller til den slags virksomhed, de ville drive [...] de ville nok have et mindre sted. Det tror jeg nok var planen allerede fra [starten]”* (E1). Lige efter overtagelsen producerede fabrikken stadig til medicinalvirksomheden, men det er stoppet, og siden er mange af de andre, især de større kunder, også faldet fra. Dette har ført til nedgang i produktionen og en reduktion i antallet af medarbejdere og maskiner. Hun fortæller, at de sidste fire års udvikling har været én lang nedtur for arbejdspladsen: *”I og med at det pludselig er private, der kommer til at eje, så sker der jo nogle ting, ikke, til enten den gode eller den dårlige side. Her blev det så til den dårlige side. Sammenlagt med at der kom den økonomiske krise, råvarerne steg, og nogle af kunderne trak sig, fordi de så kan få lavet det billigere i udlandet, og det har jo også kostet os, ikke ... og i efteråret her, der var vi også så langt ude, at vi var på arbejdsfordeling i en periode, så vi kun arbejdede hver anden uge, ikke, to måneder tror jeg, det var”* (E1).

Ændringerne i kundegrundlaget betyder, det i dag typisk er mindre kunder med små ordrer, der produceres til. Margrethe fortæller, at det hele tiden er usikkert, om der kommer nye ordre ind, eller om kunderne har fundet et andet sted, hvor det er billigere. Hun giver et eksempel med en ordre, hun lige har

været med til at lave, og som bliver færdig den kommende dag: *"Jamen, så er der ikke flere ordrer. Han har ikke lagt flere ordrer ind vel, og han skal så ikke have mere, vel. Og det er sådan lidt: Jamen kommer der mere, eller er det nu også bare slut, ikke? Og det er det, jeg mener, det godt kan være frustrerende at vide, om man egentlig har arbejde ikke?"* (E1).

Margrethe fortæller, at krisen og dårlig økonomi har betydet at det er gået støt ned ad bakke, og at nedskæringerne er sket løbende. Nedskæringer har blandt andet betydet, at trykkeriet er lukket mere eller mindre ned et halvt år forud for mit besøg, så der i dag kun er små og få opgaver tilbage. Produktionen af emballage finder stadigvæk sted, dog i mindre omfang end tidligere. I dag er der ansat tre opstillere/smede og seks pakkemedarbejdere i produktionen, to medarbejdere i trykkeriet og en elektriker. I administrationen er der de to direktører, en sælger, en bogholder og en planlægger. Hun fortæller, at yderligere nedskæringer ikke er mulige, hvis virksomheden fortsat skal overleve, da de ikke kan være færre medarbejdere, end de er nu, hvis produktionen skal holdes i gang.

Fordi Margrethe er tillidsrepræsentant, blev hun ikke fyret i forbindelse med nedskæringerne i trykkeriet, men i stedet, som den eneste, rykket over til produktionen. Hun fortæller, at dette indebar, at hun skulle lære at arbejde ved nogle nye maskiner og i en ny kultur med nye kolleger. I kraft af sin rolle som tillidsrepræsentant kendte hun kollegerne i produktionen, men hun havde ikke arbejdet sammen med dem før. Maskinerne i produktionen er meget større end dem, hun var vant til, og de er fast indstillet til at producere på én bestemt måde, så hun har ikke længere nogen opgaver med at justere maskinen, hun arbejder ved. Hun fortæller, at maskinerne i produktionen kun skal betjenes, når de startes op, eller hvis de ikke indtager nok materialer, men at det er smedene, der står for det. Så vidt hun ved, er der ikke nogen af pakkemedarbejderne, der gør det. Hendes opgaver i produktionen består i at tage fra og pakke, at sørge for oblater og at skifte labels, når en ordre er kørt færdig. Når maskinerne kører og pakkemedarbejderne skal tage fra, skal der foldes papkasser og løbende ryddes op og holdes orden. Dette indebærer, at ting skal samles op fra gulvet, og at affaldssække og spildsække skal tømmes. Hver fjerde time skal der tages prøver, det skal tjekkes om der er huller i emballagen, produkterne skal vejes, og det skal skrives ned i et kontrolskema med klokkeslæt og arbejdsnummer.

I dag er der 18-20 forskellige maskiner i produktionen. Hvilke maskiner der kører, kommer an på, hvad der er i ordrer. Pakkemedarbejderne er ikke specialiserede, men rokerer og kan arbejde ved alle maskiner. Hastigheden er bestemmende for, hvor mange maskiner hver enkelt pakkemedarbejder kan betjene. Margrethe fortæller, at der altid er nogle maskiner, der kører stærkere end andre, og dér søger medarbejderne for at skiftes til 'de gode maskiner': *"I snit kører der nok sådan ti, altså nu er der to på arbejde, jeg mener, der var ti, der skulle køre, og så har de, alt efter hvor stærkt de kører, så er der måske en, der har fire og en, der har seks, det finder man sådan selv ud af, der er ikke nogen, der står og siger, du skal køre den og den, vel, og så bytter man så, der er jo altid nogle gode maskiner, dem, der ikke kører så stærkt, dem har man så den ene dag, og så bytter man så"* (E1).

Nedgangen i produktionen betyder, at de oftest kun er to pakkere og en opstiller på arbejde af gangen. Nogle gange kun to i alt. Pakkemedarbejderne arbejder ved hver deres maskiner, nogle gange i hver sin ende af hallen, så mulighederne for at tale sammen er begrænset til, når de møder ind, og når de skifter, og hvis de har mulighed for at holde en kort pause på samme tidspunkt. At der ikke rigtig er mulighed for at snakke sammen i løbet af arbejdstiden, betyder ifølge Margrethe, at *"tit og ofte så bliver det jo kun til; det går også dårligt, den maskine kører også dårligt, det er også noget værre lort og ..."* (E1).

Arbejdet i produktionen foregår i treholdsskift fra mandag morgen til lørdag morgen. Medarbejderne har forskellige arbejdstider, hvilket betyder, at de ikke er på faste hold. Margrethe arbejder med skiftende vagter, hvor hun den ene uge er på dagsvagt (07-15), ugen efter på nattevagt (23-07), og ugen efter aftenvagt (15-23). Nogle af hendes kolleger kører kun dagsvagter, mens andre kører mange aften- og nattevagter. Hun fortæller, at de rullende vagter betyder, at hun hele tiden skal omstille sin krop, spise på andre tider, sove på andre tider, og hun pointerer, at der ikke er noget, der er 'normalt' for kroppen, og at det er udmattende hele tiden at skulle omstille sig. I forhold til treholdskiftet fortæller Margrethe, at man tidligere har forsøgt at køre med faste hold, men at det er svært, fordi der er meget få, som gerne vil arbejde aftenvagt altid. Dette skyldes, at aftenvagt er ensbetydende med at arbejde, når de fleste andre har fri, så det går ud over ens privatliv og muligheden for, at man kan dyrke fritidsaktiviteter sammen med andre eller deltage i forældremøder på skolen mv.

Kvalificering til arbejdet

Margrethe fortæller, at hun i sin tid lærte arbejdet som pakkemedarbejder ved at gå sammen med en erfaren kollega de første par uger. Efterfølgende har hun kunnet bruge sine erfaringer, når hun har skiftet arbejdsplads og lært at arbejde ved nye maskiner.

At blive rutineret og få fornemmelse for maskinernes rytme

En af de måder, man bliver en dygtig pakkemedarbejder på, er ved at opnå rutine. Margrethe fortæller, at hun i sit første job netop manglede denne rutine, og det var med til at gøre arbejdet svært at overskue; *De væltede bare ud på et bord, jeg kan næsten se, hvordan jeg sad, og så skulle man sidde sådan helt op til, og så skulle man så stable dem op ad maven, og så skulle de over i en kasse, og så inden man nåede, så var det hele væltet, så det var næsten håbløst, og man måske sad der som 18-årig tos og troede, det tager aldrig nogen ende det her, og det gjorde det så heller ikke, fordi du så ikke havde nogen rutine*" (E1). Det er således gennem opnåelse af rutine, at det bliver muligt at få den hurtighed i forhold til arbejdet, der gør, at det ikke længere vælter og synes håbløst. Rutine med arbejdet indebærer at opnå kendskab til maskinernes hastighed og vide, hvornår man skal være klar til at tage fra og fylde op. Margrethe fortæller, at når man er ny et sted, så farer man rundt, fordi man ikke har nogen fornemmelse af maskinerne, og hvor lang tid de kan stå, uden at der er nogen henne og pakke fra dem. Hun fortæller om, hvor træt hun var i benene i starten, og at hun rendte rundt i cirkler og pakkede og pakkede, indtil hun lærte, hvor ofte det var nødvendigt at pakke fra de enkelte maskiner. Det betyder, at pakkearbejdet er ekstra belastende, indtil man får fornemmelse for maskinernes rytme. Om skiftet fra trykkeriet til produktionen fortæller hun således: *"Jeg var træt i lang tid, alle de nye indtryk, og jeg skulle lære en hel masse nye hyde fra maskinerne. Det var en helt anden måde, selvfølgelig, at pakke er at pakke, og det er det jo alligevel ikke, for nu havde man pakket derovre i trykkeriet i otte år, ni år, og der vidste man lige, hvor mange der var i hver karton, ikke, vidste lige, hvor lang tid det tog, at man godt lige kunne nå at gøre det og det. Det skulle man også til at lære derovre ikke, som sagt så var det en helt anden kultur, en helt anden måde at gøre tingene på, ikke"* (E1).

På grund af nedskæringerne i produktionen var der ikke længere medarbejdere nok til, at hun kunne blive oplært ved at gå sammen med en kollega. I stedet, fortæller hun, lærte hun primært maskinerne at kende på egen hånd: *"Jamen, det skete sådan hen ad vejen, når der skete nogle ting, og så prøvede jeg selv, eller også måtte jeg hente en tekniker, vi er som regel to pakkere og en tekniker på et hold, ikke, og så måtte jeg*

så hente en af dem eller vente, til de alligevel kom forbi. Altså nu igen, så er jeg ikke bange for at røre ved tingene, jeg stiller mig ikke bare op med hænderne i lommen og tænker åh nej, hvad sker der her. Men jeg jo også, hvor det selvfølgelig har været andre maskiner, jeg har jo haft prøvet de, ovre fra trykkeriet, prøvet at røre ved tingene. Så det var selvfølgelig en hjælp ikke,, at man ikke bare kom ude fra gaden og ind. For selvfølgelig finder der noget oplæring sted. Men igen også, jo færre folk, der bliver, man bruger ikke penge på, man bruger ikke tid på, man bruger ikke resurser på at være to sammen i fjorten dage” (E1). Margrethe har således haft mulighed for at kompensere for den manglende oplæring i produktionen, netop fordi hun har haft erfaring med pakkearbejdet, og fordi hun ikke er bange for at røre ved tingene.

At bruge sin livserfaring og være mindet for at arbejde på fabrik

En af de andre ting, man ifølge Margrethe, skal kunne som pakkemedarbejder, er at være på forkant med arbejdet, for eksempel at have foldet nogle ekstra kartoner i reserve. Hun fortæller at nogle gange er maskinerne fyldt samtidig, og så er det for sent, hvis man først skal til at folde nye kartoner: *”Jamen, det kræver jo nok, at man kan se lidt frem, igen med at lave de der kartoner, det kan ikke hjælpe noget, at man skal til at lave fem kartoner, hvis de kartoner dér er fyldt, jamen, så ryger det på gulvet, ikke... og det lærer du jo også at se, ikke ...[...] og der er jo kun en til at samle op, og det er dig selv, ikke, og det er jo ekstra arbejde, ikke” (E1). Margrethe fortæller, at hun bruger sin livserfaring i arbejdet, når hun tænker frem, rydder op og henter nye kasser ind, før hun har tømt den gamle og lignende. Og at det er den samme viden, hun bruger i sin dagligdag derhjemme, og giver et eksempel med, at det er for sent at ordne sit vasketøj, når man er løbet tør for rent tøj. Hun fortæller, at hun bruger sin livserfaring til at minimere arbejdsbelastningen ved at undgå dobbeltarbejde eller ekstraarbejde. Hun fremhæver, at det er vigtigt at være på forkant, så hun undgår, at produkterne ryger på gulvet og hun skal bruge kræfter på at rydde op, og at hun altid sørger for at tage nye kasser med fra lageret, når hun har været ude med en fyldt palle, så hun undgår at skulle gå flere gange end højst nødvendigt. Margrethe giver et eksempel på, hvordan unge kolleger mangler denne livserfaring: *”Ja, der bruger jeg måske også lidt livserfaring ikke ... I starten, derovre i trykkeriet, hvis man havde nogen, det var især unge mennesker, vil jeg sige. Hvis man kørte ud med et læs, en palle, der var fuld, hvis man så kørte den ud på lageret, så kunne man lige så godt, derovre i trykkeriet, der skulle man så have nogle hvide bægre med ind til maskinen, og der kunne man lige så godt, når man så var kørt ud på lageret alligevel, så kunne man lige så godt tage en palle med retur. Og mange af de der unge mennesker sagde, jamen, den kan vi hente**

senere. Ja, sagde jeg så, det kan I også gøre, men nu var I gået alligevel. Man kunne lige så godt gøre to ting på én gang og spare benene. Men det har man jo ikke, som ung menneske, ikke nogen livserfaring i. Men det var nemt nok for mig at sige, som havde været der i to år, og nu havde jeg så også været på fabrik førhen, vil jeg så sige...” (E1). Eksemplet viser, at den erfaring, Margrethe gør brug af i sit arbejde, er noget, der kommer med tiden, gennem de praktiske erfaringer fra arbejdet. Hun kan ikke huske, hvordan hun selv tænkte, da hun var ung i sit første pakkearbejde, men siger, at selvfølgelig skal man gøre sine egne erfaringer i starten, men at det er vigtigt at lytte til dem, der har været på arbejdspladsen længere tid end en selv.

I forhold til hvad arbejdet kræver, og hvad man skal kunne for at være en dygtig pakkemedarbejder, fortæller Margrethe, at man skal være robust, både mentalt og fysisk, og at man skal kunne tåle 'nogle stød': *”... men altså, ellers ved jeg ikke, om det kræver noget... det kræver ikke, at du er mand eller dame, eller du er tyk eller tynd, eller... [...] Man skal være lidt foran bele tiden, og det er der så nogen, der kan, og nogen, der ikke kan, ikke”* (E1). Selvom pakkearbejdet er ufaglært og ikke kræver formelle kvalifikationer, og de færdigheder, man skal bruge for at udføre arbejdet, kan opnås på arbejdspladsen gennem praktisk erfaring og hjælp fra kolleger, så fortæller Margrethe, at der er nogle, der aldrig lærer det. Hun fortæller, at enten er man mindet for at være på fabrik, eller også er man ikke: *”Og der er jo så altid nogen, der så er mindet til at være på fabrik, og andre er det ikke. Og det kan jeg da se igennem de ti år, hvor jeg har været på fabrik, og der er nogen, jamen, de har aldrig lært det. Fordi de simpelthen bare ikke har været mindet til det”* (E1). Så hvis man ikke er mindet og i stand til at være forudseende, så bliver man aldrig en dygtig pakkemedarbejder.

Uddannelse og kurser

I forhold til pakkearbejdet fortæller Margrethe, at det kan læres gennem sidemandsoplæring og praktisk erfaring. Hun fortæller, at formel uddannelse kun er relevant, hvis man skal lære at betjene maskinerne. Det blev under de tidligere ejere diskuteret, om nogle af pakkemedarbejderne skulle have en industrioperatøruddannelse, så de selv kunne betjene maskinerne. Men Margrethe fortæller, at det ikke var muligt at gennemføre uddannelsen på virksomheden, fordi antallet af maskiner og arbejdsfunktioner var for få til, at man kunne opfylde alle kravene til en hel uddannelse. Derfor overvejede man at gennemføre uddannelsen i samarbejde med en anden virksomhed i byen, men det blev ikke til noget. I stedet valgte man at igangsætte et kortere uddannelsesforløb, hvor pakkemedarbejderne i trykkeriet skulle lære at

indstille maskinerne, skifte tryk mv. Initiativet indebar, at Margrethe og nogle af hendes kolleger blev sendt på kursus i en uge, hvor de lærte al teorien, og hun fortæller, at det var vældigt interessant. *"Men, det var ikke gjort med, at vi bare sad og lavede teori, vi skulle jo også ud at prøve at røre ved maskinerne. Men der var så aldrig tid til at lære os det dernede, vel, så ... [...] Vi fik det aldrig brugt, sådan set, ah, brugt og brugt, det er måske, men vi fik aldrig gjort det, som var meningen med det, da de kurser blev lavet [...], fordi der blev for travlt i en periode, ikke ..."* (E1). På grund af travlhed fik pakkemedarbejderne ikke omsat den teoretiske viden, de havde opnået gennem kurset, i praksis på virksomheden, så intentionen om at opkvalificere pakkemedarbejdere i trykkeriet til at kunne varetage flere funktioner blev aldrig indfriet.

Margrethe fortæller også, at medarbejderne for mange år siden fik et tilbud om at deltage i en uges EDB-kursus. Det var ikke noget, de skulle bruge i direkte relation til arbejdet, for medarbejderne på gulvet bruger ikke computere. Hun mener, at grunden til, at de fik tilbudt at deltage i kurset, var, at der ikke var så meget at lave på daværende tidspunkt, og derfor sørgede fagforeningen for, at de kunne komme på kurset, *"men det var måske også tiden, for de der mange år siden, hvor alle skulle kunne bruge en computer"* (E1).

Herudover har Margrethe deltaget i forskellige kurser i relation til sit arbejde som sikkerheds- og tillidsrepræsentant.

Margrethe fortæller, at der ikke har været nogen uddannelsesinitiativer de sidste fire år, siden virksomheden skiftede ejer, og hun flyttede over i produktionen. Maskinerne i produktionen er sprøjte-støbemaskiner, så hvis man skal lære at betjene dem, må man ifølge Margrethe have en baggrund som plastmager. Det betyder, at relevant uddannelse vil være relativt omfattende: *"Ja, men det [uddannelse] har der ikke været de sidste fire år, der har ikke været noget. Og der er heller ikke nogen, der bruger de der fjorten dage, du egentlig har krav på vel. Det er så også igen, når vi er så få, det er svært, når vi er så få. Selvfølgelig, hvis du vil på noget, så skal det være noget relevant, noget plastmager eller noget hvor du lære at starte de der maskiner. Jamen, det lærer du jo ikke bare lige på fjorten dage, vel ... så det er måske også, at der ikke har været noget relevant uddannelsesstilbud deroppe, ikke ... og så tvivler jeg også på, at der var nogen, der ville tage mod det [...] Fordi, nu har vi gået her i ti år, og så kan vi godt det ..."* (E1). Den manglende uddannelse skyldes ifølge Margrethe to ting. For det første at uddannelsen, som kan muliggøre en jobudvidelse eller jobændring, på den nuværende arbejdsplads ville kræve et længerevarende uddannelsesforløb, som ligger ud over medarbejdernes overenskomstmæssige

ret til uddannelse. Hun fremhæver, at retten til uddannelse er betinget af, at det skal være relevant for virksomheden, og hun fortæller, at de uddannelser der ville være relevante for dem, *"det lærer du jo ikke bare lige på fjorten dage, vel."*(E1). Og hun fortæller, at virksomheden i sin nuværende situation ikke har mulighed for at undvære en medarbejder i længere tid. Hun fortæller, at den store reduktion i antallet af medarbejdere i produktionen betyder, at denne lukker delvist ned, når der er medarbejdere der er fraværende på grund af sygdom, og at fravær i forbindelse med uddannelse derfor vil være problematisk. For det andet tvivler hun på, at der er nogen af kollegerne, som ville tage imod et tilbud om uddannelse, som ikke fører til nye arbejdsfunktioner, for de har været på arbejdspladsen så længe, at de godt kan udføre de arbejdsfunktioner, de har. Den manglende interesse for uddannelse begrundes hun således med: at medarbejderne har den viden og de færdigheder, der er nødvendige for, at de kan varetage deres nuværende arbejdsopgaver; at produktionens organisering og de anvendte maskiner understøtter en klar opsplitning mellem smedenes og pakkemedarbejdernes arbejdsopgaver, som ikke umiddelbart giver mulighed for en udvikling af pakkemedarbejderens arbejdsopgaver; og endeligt med ledelsens manglende interesse for at uddanne medarbejderne og skabe bredere jobfunktioner. Margrethe har heller ikke deltaget i faglig uddannelse, siden virksomheden skiftede ejere. Hun fortæller, at hun har tilmeldt sig et bestyrelseskursus, men stadig ikke ved om hun får lov at tage med.

I forhold til at deltage i undervisning i sin fritid fortæller Margrethe, at det er umuligt at gå på aftenskole, når man arbejder på treholdsskift. Den uge, hvor hun er på aftenvagte, kan hun ikke møde, og når hun arbejder nat, så sover hun ikke ret godt om dagen og bliver tit nødt til at lægge sig lidt om aftenen, så der vil det også være svært at deltage.

Det er et generelt tema i Margrethes fortællinger om uddannelse og kurser, at det er vigtigt, at de kan bruges til noget. Dette kommer frem, både når hun fortæller om uddannelse i relation til sit konkrete arbejde, for eksempel i fortællingen om, at kurset, som pakkemedarbejderne var på, aldrig blev omsat i praksis, og når hun fortæller om uddannelse som et redskab til at foretage brancheskift. Og i fortællingen om frustrationen over ikke at kunne få en praktikplads efter hun havde gennemført første skoleperiode på teknisk skole: *"Hvad skal man uddannes til? For hvis ikke man har noget mål med at gøre det ... hvorfor så gøre det? Hvis man sætter penge til under en uddannelse, hvorfor så gøre det, hvis ikke der er noget til dig bagefter? Nu igen, da jeg begyndte som klinikassistent, ikke, så var der*

bare ikke nogen elevplads at få, vel, og vi var 27, der blev færdige, og det var kun syv, der fik en elevplads. Og det er ti år siden. Og havde jeg vidst det, så havde jeg da nok ikke, det kan jeg ikke vide, det er ti år siden, det ved jeg ikke. Og derfor er det jo lavet OM nu, så vidt jeg ved, at du skal have en elevplads, før du kan komme på teknisk skole, og det synes jeg også er helt fint, ikke” (E1).

Generelt betyder Margrethes situation, at uddannelse ikke opleves som relevant i forhold til hendes nuværende arbejde, eller som noget, der er muligt at deltage i ud fra de nuværende arbejdsforhold, men i stedet primært opleves som en potentiel mulighed i forhold til brancheskift, den dag hendes arbejdsplads lukker.

Det gode arbejde

De kvaliteter ved arbejdet, der fremhæves i Margrethes historie, handler om, at arbejdet ikke skal være alt for belastende; det skal være roligt, og der skal være plads til andet i livet end arbejde. Herudover fremhæver hun, at det er vigtigt for hende at have et godt forhold til sine kolleger, og at hun foretrækker at arbejde på en social arbejdsplads.

Det rolige arbejde

I Margrethes historie er et godt arbejde et roligt arbejde, der slider mindst muligt på kroppen. Hun fremhæver mange gange i sin fortælling, at pakkearbejdet er tungt og fysisk hårdt, og at den dårlige situation på den nuværende arbejdsplads ikke har gjort det lettere, tværtimod: *”Det var tungt arbejde, det dernede [på fødevarerfabrikken]. Men jeg vil så sige, det var ikke så hårdt arbejde, som det er nu. Men selvfølgelig, det er også ti år siden, og der var krisen der ikke, og alting skulle ikke gå så stærkt og, altså, [arbejdspladsen] var en stor virksomhed med måske god økonomi og kontra det her nu, ikke, så ...” (E1).* At hun værdsætter det rolige og et ikke-belastende arbejde, kommer frem i fortællingen om, at mandag er en god dag. Om mandagen startes maskinerne op efter weekenden, og det betyder, at det først er i løbet af dagen, at alle maskiner kommer op at køre, hvorfor mandag er den roligste dag på arbejdet: *”Så mandag er egentlig en god rolig dag, vil jeg sige, fordi der kommer som regel ikke sådan rigtig gang i det før til middag, vel” (E1).* At hun værdsætter et roligt arbejde, kommer ligeledes frem i fortællingen om, at de gode maskiner er dem, der kører langsomt: *”Der er jo altid nogle gode maskiner, dem, der ikke kører så stærkt” (E1).*

En social arbejdsplads

I Margrethes historie er det tydeligt, at det har stor betydning for hende, at der er et godt socialt miljø på arbejdspladsen, og at man som kolleger kan finde ud af at hjælpe hinanden. Hun fortæller, at den nuværende arbejdsplads altid har været speciel og et sted, mange folk ikke ønsker at være. En af grundene er, at virksomheden er og altid har været meget lavtlønnet, og en anden grund er kulturen på arbejdspladsen. Hun fortæller, at hun har svært ved præcist at pege på hvad der gør arbejdspladsen speciel, men fortæller, at hun nok selv har affundet sig med at være der, fordi det ligger så tæt på hendes hjem, og fordi hun i starten havde nogle gode kolleger.

Hun fortæller, at den nuværende virksomhed ikke er en social arbejdsplads i modsætning til den virksomhed, hun var i før. Der vidste alle kollegerne hvornår man havde fødselsdag, og hvad manden og børnene hed. *"Det gør man slet ikke der [nuværende arbejdsplads], lige i starten, da jeg kom sagde jeg, her kan man være, eller også kan man ikke være her. Der har også været meget stor udskiftning i perioder, for folk kunne ikke finde sig til rette med, at hver passer sit"* (E1). Endvidere fortæller Margrethe, at der har været en, i hendes øjne, problematisk kultur, hvor nogle af medarbejderne har haft en tendens til at tænke på sig selv på en måde, hvor det er gået ud over deres kolleger. Hun giver som eksempler, at nogle medarbejdere har haft en vane med at tage alle de gode kartoner til sig selv og gemt de dårlige til kollegerne, at medarbejderne i produktionen tidligere ikke sorterede de dårlige bægere fra, inden de sendte dem i trykkeriet, så det gav ekstraarbejde til kollegerne i trykkeriet, og at nogen gemmer deres spildsække, så de slipper for at køre affaldet på lageret: *"Før, var der nogen, der kunne godt, hvis der manglede én sæk i sådan et bur, og de så havde en sæk, så kunne de godt gemme den, indtil en anden så havde flyttet det der bur. Men det var, mens vi var mange, ikke ... men det var jo ikke særlig kammeratligt gjort, vel, vi kunne jo lige så godt hjælpes ad, hvad jo også min ide er. Altså jo bedre man hjælpes ad jo. Man kan ikke være gode venner med alle, det ved jeg godt, men stadigvæk skal man være der alle sammen, og man har alle sammen sine særheder, ikke"* (E1).

Margrethe fortæller, at problemet med kolleger, der bare tænker på sig selv, var større, da der var flere medarbejdere, og at dem, der er tilbage nu, gør mere for at hjælpe hinanden. Men hun fremhæver, at de sociale relationer i arbejdet er begrænset af de organisatoriske forhold, fordi arbejdet med få kolleger og manglende mulighed for at tale sammen i løbet af arbejdsdagen sætter store begrænsninger for, hvor socialt det er på arbejdspladsen.

Balance mellem arbejdsliv og fritid

Det er et gennemgående tema i Margrethes historie, at hun mener, at det er vigtigt med et aktivt fritidsliv, og hun fremhæver sig selv som en, der har andet i livet end arbejde og fjernsyn: *"Jeg har været på fabrik hele min tid, havde jeg nær sagt ... ikke at jeg er ked af det, sådan skal det jo ikke forstås, men jeg har jo ... igen, det er noget, det vil du høre, jeg har sikker sagt nogen mange gange, det er jeg slem til ... men jeg har lidt andet også end bare arbejdet og fjernsyn"*(E1). Hun fremhæver, at det er vigtigt for hende og hendes mand at leve et aktivt og socialt fritidsliv, og fortæller, at de har mange venner og familie, herunder nevøer og gudbørn, som de ses med. En anden ting, der fylder meget i deres fritid, er det lokale motionscenter. Her er manden instruktør, mens Margrethe går på hold og styrketræner. Hun fortæller, at der er en del socialt liv omkring centret, hvor man snakker sammen og holder julefrokoster eller sommerfester, og hun og hendes mand omgås med nogle af folkene privat. Herudover, fortæller hun, at de ofte går i biografen og i teatret; sidstnævnte er de villige og nødt til at køre langt efter, bortset fra når de frekventerer det lokale amatørteater. Margrethe fortæller, at hun med et meget aktivt fritidsliv er anderledes end sine kolleger. Blandt andet fortæller hun, at det er almindeligt at hun og hendes mand har så meget at se til, at de spiser meget sent - på det tidspunkt hvor hendes kolleger sidder i sofaen og ser fjernsyn.

Herudover har Margrethe de sidste mange år været aktiv i det faglige arbejde. Dels i sikkerhedsarbejdet på arbejdspladsen, dels som tillidsrepræsentant. Tidligere har hun også siddet i et af de landsdækkende fagudvalg i fagforeningen, men hun valgte at træde ud i forbindelse med en sammenlægning i fagforeningen, dels fordi der kom mange nye ind i udvalget, for i stedet at lægge sine kræfter i det lokale arbejde, men også fordi det var svært at få det faglige arbejde til at hænge sammen med arbejdet i treholdsskift, *"Det treholdsskift sætter en naturlig begrænsning i forhold til, hvor meget du kan deltage i. Og mange af de der fag-hallojer kører så over en hel fredag og en lørdag formiddag, og lørdagen skal du så selv betale. Så du skal altså virkelig brænde for det. For det første bruge en fredag aften på det, hvor du alligevel ville have været hjemme og haft en almindelig fredag aften, plus en lørdag, hvor du så ikke kommer hjem før ud på eftermiddagen, og igen, så også at man bliver ældre ..."* (E1)

Margrethe fortæller flere gange, at treholdsarbejdet gør det svært at leve et aktivt fritidsliv og at være engageret i det faglige arbejde: *"Nu her i næste uge, så skal jeg hen og forhandle løn, lokalaftale. Og der har jeg været på nat, så der kommer jeg*

hjem kvarter over syv, men jeg er nødt til at stå op og gå derhen klokken ti, ikke. Og også med de bestyrelsesmøder i fagforeningen, ikke, tit og mange gange, der er det i en natuge. Flere gange er jeg kommet direkte fra det bestyrelsesmøde og så lige nået hjem og vende, og tage nogle andre klude på og tage min madpakke, og så gå hen på natarbejde” (E1).

For Margrethe er det problematisk, at de skiftende vagter bliver en begrænsning for hendes muligheder for et rigt fritidsliv, hvilket kommer til udtryk i hendes frustration over, hvor meget energi tilpasningen til arbejdet kræver: *”Det kan bare heller ikke være rigtigt, at det kun skal være arbejde, spise og sove ikke ... og nu jo ældre jeg er blevet, så jeg lægger mig lidt, når jeg er på nat, men det kan ikke være rigtigt, at man ikke kan noget” (E1).*

Fremtidige beskæftigelsesmuligheder

I Margrethes arbejdslivshistorie er der en del fortællinger om, hvad det er, der har betydning for, om man som ufaglært arbejder kan opnå og fastholde sin beskæftigelse. Disse fortællinger handler dels om udviklingen på det lokale arbejdsmarked, og hvad dette har af betydning for alternative jobmuligheder. Det kommer også frem i fortællingerne om at kæmpe for at bevare sin arbejdsplads og for at holde produktionen i gang, om nødvendigheden af at indordne sig under de krav, arbejdspladsen stiller, og at leve med en usikkerhed jobsituation.

Udviklingen i lokale jobmuligheder

Margrethe fortæller, at det ikke kun er hendes virksomhed, der er i nedgang, men at det er en generel tendens både inden for branchen og andre industrier i området, der beskæftiger ufaglært arbejdskraft. Hun fortæller om andre store industrivirksomheder, som er flyttet væk, og påpeger at der derfor ikke er andre jobmuligheder for ufaglærte i området: *”Der er jo ikke andet at få, vel...” (E1).* En af de eneste arbejdspladser, der er tilbage med ufaglært arbejdskraft, er en fødevarer virksomhed, hvor produktionen er meget sæsonafhængig, med højsæson et par måneder i foråret og et par måneder i efteråret. Det betyder, at der er jobmuligheder der, men at det er ustabil og med lange ledighedsperioder.

De manglende arbejdspladser skyldes ifølge Margrethe at arbejdspladserne flytter ud, fordi lønningsniveauet er lavere i udlandet. At Margrethe oplever at de er udsat for urimelige konkurrencevilkår kommer til udtryk i udsagnet: *”Ja, og dem, der skal have løn, de skal bare have en skål ris, ikke?” (E1).*

Hun fortæller, at hendes tidligere kolleger, som blev fyret i forbindelse med nedskæringerne på arbejdspladsen, for en stor dels vedkommende går arbejdsløse. En enkelt har fået et rengøringsjob, én har fået et ti-ugers SoSu-kursus, én har valgt at rejse midlertidigt med sin mand til Vestjylland, fordi hans arbejdsplads flytter derover i forbindelse med et salg, og han skal være med til at få tingene i gang derovre hen over tre måneder. Men derefter har de så heller ikke noget mere. Hun understreger, at der er rigtig mange arbejdsløse.

Ifølge Margrethe betyder erfaringen med, at så mange af kollegerne er blevet fyret, at hun hele tiden tænker, at hun selv bliver den næste. Hun fortæller, at hun havde forventet at få en fyreseddel, fredagen inden interviewet blev lavet. Jeg spørger hende, om der ikke er nogen af hendes kolleger, der tænker i uddannelse som en måde at sikre sig på, men hun svarer benægtende, og fortæller, at det er, fordi det er svært at se, hvad man skal uddanne sig til, da der ikke er andre virksomheder i området, hvor der er oplagte jobåbninger. Margrethe giver således udtryk for, at udviklingen på det lokale arbejdsmarked gør det stort set umuligt at finde alternativ beskæftigelse, den dag virksomheden lukker, og at de uddannelsesmuligheder, der findes for ledige, ikke nødvendigvis vil føre til, at hun har mulighed for at komme i job.

Kampen for at bevare jobbet og holde produktionen i gang

Det er et gennemgående tema i Margrethes historie, at det er vigtigt at kæmpe for at bevare sin nuværende arbejdsplads. Hun fortæller, at medarbejderne gør alt, hvad de kan, for at bevare arbejdspladsen, holde produktionen i gang og sørge for, at ordrer bliver leveret til tiden. Reduktionen i antallet af medarbejdere har betydet, at sygdom blandt medarbejderne fører til, at produktionen reduceres, og at man bliver nødt til at stoppe nogle maskiner. I yderste tilfælde betyder det, at kunderne ikke kan få deres varer til tiden. Margrethe fortæller, at man normalt ikke bruger vikarer i produktionen, fordi det er svært at køre med nogen, der ikke kender maskinerne. Hun fortæller, at det sådan set mere er til besvær end gavn. Derfor er det ifølge Margrethe nødvendigt, at man som medarbejder strækker sig mere end tidligere i forhold til at komme på arbejde. Hun fortæller, at hun som medarbejder er meget bevidst om, at hvis kunderne gang på gang ikke får sine varer, så vil de finde en anden leverandør. Ønsket om at holde gang i produktionen betyder, at medarbejderne må påtage sig ekstra arbejde. Margrethe fortæller, at hun ugen før interviewet havde nattevagt, men mødte ind igen om eftermiddagen for at give et ekstra nap med for at få ordren færdig, og at det er almindeligt, at

medarbejderne udviser denne form for fleksibilitet: *"Ja, man er egentlig fleksibel med at give et nap, fordi man gerne vil holde det i gang, ikke, og igen, fordi man gerne vil bevare arbejdspladsen"* (E1). Hun fortæller, at den ekstra indsats, medarbejderne gør, er bundet til håbet om, at udviklingen måske kan vendes: *"Så vi forsøger jo at få det til at køre, fordi vi gerne vil bevare den arbejdsplads, og hvis det kan blive vendt, så kan der måske så blive ansat to til, det håber vi jo på, ikke. Men det ser meget sort ud i øjeblikket, og så bliver man måske også sådan lidt negativ, ikke"* (E1).

Margrethe pointerer dog, at håbet om at vende udviklingen på mange måder synes urealistisk i den nuværende situation, men at det den dag virksomheden lukker, er vigtigt for hende at vide, at hun gjorde alt, hvad hun kunne, for at bevare arbejdspladsen.

At tage én dag ad gangen

Margrethe fortæller, at selvom hun og hendes kolleger forsøger at gøre, hvad de kan, for at holde produktionen kørende, så betyder virksomhedens økonomiske situation, at produktionen alligevel en gang imellem stopper, for eksempel fordi der mangler råvarer. Det er med til at skabe dårlig stemning og sladder blandt medarbejderne om, hvorvidt virksomheden er ved at lukke. Margrethe fortæller, at det mest frustrerende ved situationen er, at de som medarbejdere ikke ved noget: *"Jamen, det, der nok er mest frustrerende, er nok, at vi ikke rigtigt ved noget. For vores økonomi derhenne er ikke ret god, vel. Så i perioder mangler vi nogle råvarer, og i perioder kan vi også mangle kaffebønner. Jeg ved godt, at kaffebønner det er en lille ting, ikke, men det kan godt være frustrerende. At man så heller ikke ved noget, vel... og man lidt hver gang til den første går lidt og spekulerer på, om der kommer løn ind til den første, og der er heller ikke penge til at vedligeholde nogen af maskinerne, vel"* (E1). Selvom det er en lille virksomhed, er der stor opsplитning mellem medarbejderne i produktion og trykkeri og dem på kontorerne. De sidste sidder oppe på førstesalen og har ikke ret meget med de andre at gøre. På nær planlæggeren, som kommer ned med ordrene og fortæller, hvad det er, der skal køres. Usikkerheden omkring virksomhedens situation betyder, at medarbejderne i produktionen savner en mere synlig ledelse, og at ledelsen fortæller dem om virksomhedens situation: *"Det har jeg flere gange diskuteret med [cheferne], og sagt: I må komme ned og snakke med os. I må komme ned og vise jer. 'Jamen, hvad skal vi sige?' Jamen, så kom ned og sig, at det går ad helvede til, for det kan vi jo godt se, det gør"* (E1).

Virksomhedens situation betyder ifølge Margrethe, at hun bliver nødt til at tage én dag eller én uge ad gangen. Hun fortæller, at det nogle gange godt kan

være lidt svært at sige 'Jamen, det går jo nok', at man bliver nødt til at være positiv.

Margrethe fortæller, at det er ekstra belastende, også uden for arbejdet, at blive konfronteret med virksomhedens dårlige situation. Hun fortæller, at hun tit møder nogen i motionscenteret eller andre steder i byen, der er forundret over at hun stadig er i virksomheden, og som fortæller, at de troede, den var lukket, fordi der virker så stille deroppe og der ikke er nogen mennesker at se.

At indordne sig

Ifølge Margrethe er nødvendigt at indordne sig for at bevare sit job. Dette kommer blandt andet til udtryk i hendes fortælling om skiftet fra trykkeriet til produktionen: *"Så, hvis man ville blive ved med at arbejde der, så måtte man indordne sig, det lyder så voldsomt, det lyder så voldsomt at sige indordne sig, men igen, som jeg har sagt før, jeg vil også gerne have det til at fungere, ikke, og dengang man lukkede trykkeriet og skruede ned, og det er også noget med økonomi, jeg vil gerne bevare arbejdspladsen, ikke, så derfor er man også nødt til at være parat, ikke, og omstille sig"*(E1). Hun fortæller, at den store reduktion i antallet af medarbejdere har betydet, at dem, der ikke kunne eller ville indordne sig, er blevet sorteret fra: *"Men det var jo også en del som ikke indordnede sig, kan man måske ikke sige, men som, nåh, jeg synes jeg har lidt ondt i maven i dag, så jeg ringer og melder mig syg. Eller nu, jeg har fået løn, så jeg kommer ikke i dag. Og det er jo selvfølgelig dem, der bliver sorteret fra først ... forståeligt nok, ikke ... Og det er jo så igen det der med at indordne sig, det der indordne sig, det lyder, som om det er kæft, trit og retning, men det er det jo ikke, men alligevel, nogle ... (sukker) ... de finder sig måske i mere, end andre gør, ikke"* (E1).

Det ligger i citatet, at man skal indordne sig for at bevare sit job, og at hun har et ambivalent forhold til udtrykket at indordne sig. På den ene side, siger hun, er det er forståeligt nok, at dem, der ikke indordner sig arbejdet, men bare melder sig syge, fordi de har lidt ondt i maven, er blevet sorteret fra i forbindelse med nedskæringerne. På den anden side giver hun udtryk for, at man skal finde sig i mere, end hvad rimeligt er, for at bevare sit job. Dette bliver tydeligt i hendes refleksion over udtrykket 'at indordne sig', og om at det lyder som 'kæft, trit og retning', hvor hun først siger, at det er det jo ikke, *men alligevel...* nogle finder sig måske i mere, end andre gør, indforstået at hun er en af dem, der finder sig i mere end andre. Min tolkning af citatet er, at hun finder sig i mere, end hun synes er rimeligt, fordi hun ikke kan se andre muligheder for lignende job i området, hvorfor hun føler sig nødsaget til at indordne sig under urimelige arbejdsforhold for at bevare sin beskæftigelse.

Forventninger til fremtiden

Margrethe fortæller, at hun ikke tror, hendes arbejdsplads stadig vil eksistere det kommende år: *"Desværre ikke, det tror jeg ikke, jeg håber det, men jeg tror det ikke"* (E1). Hun siger, at hun og hendes kolleger forhåbentlig er i gang med noget andet.

Hun siger, at hun stadig gerne vil arbejde med mennesker, så hvis arbejdspladsen forsvinder, ser hun det som en mulighed at begynde på en uddannelse med henblik på arbejde inden for social- og sundhedsområdet: *"Altså, jeg har jo, hvis det sker, hvad jeg ikke håber det sker, men altså, så tror jeg, jeg vil begynde på det social- og sundhedshjælper. Selvom jeg nok ikke har psyke til det, det tror jeg ikke, det kan jeg ikke vide, før jeg har prøvet det, men jeg ville gerne arbejde med mennesker"* (E1). Hun fortæller, at hun imidlertid tvivler på om hun kan klare det tidspres, der ligger i SoSu-arbejdet. Hun er indstillet på, at SoSu-arbejdet også vil være tungt og indebære skifteholds- og weekendarbejde. Det, der gør hende i tvivl, om hun kan holde til SoSu-arbejdet, er bekymringen for, at hun kommer til at lave fejl, og at det kommer til at gå ud over et andet menneske: *"Men der er måske lidt menneskeligt med i det. Andet end her. Her det bare en eller anden dum maskine, den kan jo bare gå i stå, hvis den vil, ikke? hvorimod Fru Jensen, hvis hun er på toilettet, så skal hun altså tages af"* (E1). Denne bekymring i forhold til SoSu-arbejdet betyder, at et brancheskift opleves som ambivalent. Samtidig fremhæver hun, at det jo slet ikke er sikkert, at hun kan få beskæftigelse, selvom hun tog en SoSu-uddannelse.

Den ambivalens og usikkerhed, der knytter sig til det potentielle brancheskift, er sandsynligvis med til at understøtte Margrethes primære orientering mod eller prioritering af at bevare sin nuværende arbejdsplads, hvilket gør det muligt at forstå, hvorfor og hvordan hun lever med den konstante usikkerhed og gør alt, hvad hun kan, for at holde liv i virksomheden

Margrethes læringsidentitet

Det kommer frem i Margrethes historie, at det er vigtigt for hende, at hendes viden og færdigheder kan anvendes i praksis. Det betyder, at hendes oplevelse af behov og mulighed for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter er knyttet til, hvad hun kan bruge i sit arbejde, enten i arbejdet som pakkemedarbejder og i sit faglige arbejde eller i forbindelse med et eventuelt brancheskift. Hun udtrykker sig generelt positivt om de kurser, hun har

deltaget i, og giver eksempler på, hvordan hun har kunnet bruge dem i sit faglige arbejde. Den viden og de færdigheder, hun har gjort brug af i pakkearbejdet, har hun primært opnået gennem uformel og ikke-formel læring, og hendes fortælling om behov og muligheder for uddannelse rettet mod fremtidige beskæftigelsesmuligheder er præget af en høj grad af ambivalens.

I forhold til det konkrete pakkearbejde betyder dets indhold og organisering, at de kvalifikationer, der anvendes i arbejdet, er nogle, der opnås på arbejdspladsen gennem sidemandsoplæring og rutine med de konkrete maskiner, man pakker fra, og fra generelle livserfaringer om, at det er vigtigt at tænke lidt frem og være forberedt på eventuelle udfordringer. Margrethes nuværende arbejdsopgaver kræver ingen formel kvalificering, og der er ifølge Margrethe ingen mulighed for jobudvikling i hendes nuværende arbejde, hvorfor uddannelse rettet mod andre funktioner i virksomheden ikke er nogen reel mulighed. Arbejdets indhold og organisering betyder således, at der hverken er behov eller mulighed for opkvalificering i relation til det nuværende arbejde. Samtidig betyder udviklingen i Margretes arbejdsopgaver, at de erfaringer, hun tidligere har brugt til at holde maskinerne kørerne og til at oplære nye kolleger, ikke længere finder anvendelse i arbejdet. Så ikke nok med, at opkvalificering i forhold til nuværende arbejde synes urealistisk, har hun også mistet muligheden for at vedligeholde disse kvalifikationer i sit daglige arbejde.

Det kan virke paradoksalt i den nuværende situation, hvor dagligdagen er præget af konstant usikkerhed omkring virksomhedens overlevelse, at medarbejderne ikke insisterer på at bruge deres overenskomstmæssige ret til uddannelse med henblik på at forbedre deres muligheder i forhold til eventuel ny beskæftigelse. Dette sker ikke, ifølge Margrethe, af to årsager. Dels er retten til uddannelse bundet op på, at uddannelsen er relevant for virksomheden. Og da der ikke er nogen muligheder for jobudvikling, med mindre man tager en hel operatøruddannelse, og da medarbejderne alle har stor erfaring med deres nuværende arbejdsopgaver, så er der ifølge Margrethe ikke nogen relevante uddannelses tilbud at gøre brug af. Dels er medarbejderstaben så reduceret, at hvis én går fra, så påvirker det produktionen i et omfang, så leverancer ikke kan garanteres. Dette vil øge risikoen for, at de tilbageværende kunder lægger deres ordrer et andet sted. Derfor vil en insisteren på ret til uddannelse betyde, at man risikerer sin nuværende beskæftigelse. Det valg, Margrethe og hendes kolleger står over for, er således enten at arbejde nu, når der er brug for det,

og håbe på, at ordrene stiger, og virksomheden klarer sig, og hermed beholde sin beskæftigelse, eller at gå på kursus, forsinke produktionen og hermed øge risikoen for kundeutilfredshed og for at underminere sin egen beskæftigelsesmulighed. Dette forstærkes af den generelle nedgang i antallet af lokale arbejdspladser, som gør det svært at se mulige jobåbninger, man kan uddanne sig imod.

Heller ikke uddannelse i fritiden med henblik på at øge sine fremtidsmuligheder fremstår på nuværende tidspunkt som en mulighed for Margrethe. De rullende vagter gør det umuligt at følge for eksempel aftenskole: i ugerne med aftenvagt giver det sig selv, og i ugerne med nattevagt tager det så hårdt på kræfterne, at hun bliver nødt til at lægge sig lidt, inden hun skal på arbejde, hvorfor hun, selvom hun i princippet kunne få tid, ikke har kræfterne til at deltage.

Margrethe giver udtryk for et behov for at videreuddanne sig med henblik på brancheskift, når hendes nuværende arbejdsplads forsvinder, men er samtidig i tvivl, om en ny uddannelse er nok til at sikre hende beskæftigelse inden for en anden branche, og om hun er hård nok til at kunne klare det pres, der er forbundet med at arbejde i social- og sundhedssektoren. Margrethe har tidligere i sit voksne liv forsøgt at handle proaktivt med henblik på at uddanne sig til brancheskift, men grundet manglende praktikplads blev hun nødt til at afbryde uddannelsen. Og hun udtrykker tvivl i forhold til, om de uddannelsesmuligheder, hun vil have som ledig, kan kvalificere hende til reelle jobåbninger på det lokale arbejdsmarked.

6.2 Karstens arbejdslivshistorie

Karsten har været aktiv på arbejdsmarkedet siden starten af 1970'erne. Han har arbejdet på sin nuværende arbejdsplads i jern- og metalindustrien i 21 år. Inden da har han haft et arbejdsliv med mange skift. De første mange år af hans arbejdsliv er præget af at bo i et område, hvor der ligger en stor lokal virksomhed med flere fabrikker, der har efterspurgt en del ufaglærte medarbejdere til sæsonarbejde om vinteren. Her har Karsten arbejdet løbende gennem de første 20 år af sit arbejdsliv, og i mellemliggende perioder har han haft andet ufaglært arbejde i lokale virksomheder, der både har opereret lokalt, landsdækkende og i norden. I løbet af Karstens tid på arbejdsmarkedet er den forømtalte virksomhed skrumpet ind, så den ifølge Karsten i dag kun er skyggen af sig selv.

Når Karsten skal karakterisere sit eget arbejdsliv, fortæller han, at han har lavet næsten alt: *"Jo, jeg har jo næsten lavet, jeg vil ikke sige alt, men næsten"* (F2). Han startede i sit første 'rigtige' job som arbejdsdreng på en møbelfabrik, fire dage efter han gik ud af 8. klasse. Det var hans far, der havde fundet jobbet til ham: *"Og så var det så sommerferie, og det var så onsdag, og det var da dejligt, der havde man så syv uger for sig. Så kom jeg derhjemme, den gamle havde været nede på banen, så siger han til én, nå unge mand, hvad har du så tænkt dig? Jamen far, vi har syv ugers sommerferie. Ja ja, jeg skal ikke have dig til at gå herhjemme syv uger og glo. Jo, hvorfor det? Ja, jeg har fundet dig et job, og det starter mandag morgen. Og da startede jeg mandag morgen ude på fabrikken [...] Så fik jeg fire dage[s ferie], og så er det ellers gået slag i slag"* (F2). Han var ansat i virksomheden i syv måneder, så kom der nedgang i produktion, og det endte med, at fabrikken lukkede

Herefter blev Karsten arbejdsdreng hos en bygningssnedker. Også denne arbejdsplads blev ramt af konjunkturbestemt nedgang, som betød, at Karsten og nogle af de andre unge medarbejdere i firmaet blev afskediget efter tre måneder. Herefter fik han arbejde hos en møbelpolstrer, hvor han skulle fremstille taburetter. Men Karsten fortæller, at lønnen var for lav. Efter et par måneders ansættelse gik han op til chefen og forlangte 25 øre pr. taburet. Men chefen var hverken til at hugge eller stikke i, så Karsten sagde op. *"Jeg stoppede lige på et bræt. Eller jeg stoppede først til fyraften, man stopper jo ikke midt på dagen"* (F2). Han fortæller, at chefen kom ned inden fyraften og sagde, at det var i orden med de 25 øre, men Karsten sagde: *"Nej, for nu er jeg stoppet. Det er bare ærgerligt"* (F2).

Efter arbejdet som møbelpolstrer kom Karsten ind på egnens største virksomhed, en virksomhed med flere forskellige fabrikker, der forarbejdede landbrugsvarer. Produktionen var kendetegnet ved store sæsonudsving, og behovet for arbejdskraft blev imødekommet ved, at mange ufaglærte medarbejdere blev hyret ind under 'kampagnen' i vintermånederne. Karsten startede som arbejdsmand på en af fabrikkerne i en alder af 16½ år og var der under kampagnen '71 og '72. Da den første kampagne var overstået, startede Karsten hos en mekaniker som klargøringsmand. Efter 2½ dag blev de uvenner, og Karsten stoppede. I stedet startede han på en fabrik, der fremstillede emner til elektroindustrien, hvor han arbejdede ved en søjleboremaskine, indtil kampagnen igen startede på hans tidligere arbejdsplads. Han fortæller, at de, der tidligere havde været ansat i virksomhedens fabrikker, var selvsikre til at få de jobs, der var under kampagnen, så hans foregående ansættelse i virksomheden sikrede ham jobbet. Arbejdet bestod i at tappe tilskudsfoder til husdyr og at bære sækkene til jernbanevogne. Han fortæller, at kampagnen var lang det år og varede indtil 1. februar, hvor den normalt slutter omkring nytår.

14 dage efter kampagnen var overstået, skulle Karsten ind at aftjene sin værnepligt. De 14 dage brugte han på at tage kørekort til bil og motorcykel.

Efter tiden som soldat vendte Karsten tilbage til virksomheden: *"For det havde de lovet mig, og det overholdt de, til punkt og prikke endda"* (F2). Det var under energikrisen i 1974, så han havde frygtet, at det ville være svært at få et job. Men han gik op til forvalteren på sin gamle arbejdsplads for at høre, om han havde brug for en mand. Det havde han ikke, i stedet henviste han Karsten til en af de andre afdelinger, hvor de manglede en smedemedhjælper. *"Og så gik jeg op og snakkede med ham [formanden i maskinhallen]. Og han sagde: Det er super, kan du starte i morgen? Eller kan du starte nu? For jeg havde taget arbejdstøj på. Det var meget almindeligt. Når man søgte arbejde, så tog man arbejdstøjet på, og hvis de ville have én til at arbejde der, så gik man bare i gang. Jeg havde smurt madpakke og det hele og taget min madtaske med og det hele, og jeg stod derude kl. 7. Og så sagde han: Jamen det er fint, nu skal jeg lige finde din makker, og så fik jeg en makker derude og så blev jeg derude i rigtig lang tid"* (F2). Arbejdet som smedemedhjælper bestod i at lære smedearbejde og reparere fabrikkens maskiner. Karsten blev der i fem år frem til 1979: *"Så det, det synes jeg, at det var lang tid. Og så var det ligesom, så havde jeg fået fabrik nok"* (F2). I stedet tog Karsten ud og lavede sommerhusgrunde.

Arbejdet med at lave sommerhusgrunde bestod i at grave grunden ud, en meter dyb, støbe grunden og rejse fundablokkene. Herefter gravede de græstørv ud fra grunden, kørte grus i, isolerede, lavede pudslag og pudsede soklen. Samtidig med, at der blev støbt, satte de af til kloak, og så var fundamentet klar til at blive givet videre til tømrerne. Alt blev lavet med håndkraft: *"Så, lavede vi 65 m² hus på 4½ dag, og det var håndens arbejde alt sammen, og der var ikke brugt én maskine"* (F2). Arbejdet med sommerhusgrundene stoppede, fordi ejeren, ifølge Karsten, havde fået spekuleret sig og gik nedenom og hjem. Firmaet lukkede, og Karsten og hans kolleger måtte få deres løn fra lønmodtagernes garantifond. Det var lidt ærgerligt, siger han, *"Så måtte jeg jo finde mig noget andet"* (F2).

Karstens næste job bestod i specialbehandling af facader. Arbejdet bestod i først at grunde væggene og derefter foretage den egentlige facadebehandling. Karsten var i virksomheden i syv måneder, indtil den gik nedenom og hjem. I sin fortælling om dette arbejde gør Karsten en del ud af, at det ikke var produktet, der var noget i vejen med, tvært imod: *"For produktet var jo et super godt produkt, det var. Væggene var åndbare, og hvad bedder det, det havde sådan set en rigtig god levetid, førend man kunne sige, at det blegnede eller mistede farven, men det var jo heller ikke noget med, at stenen faldt af, eller når det var sprøjtet på. [...] Det var et super godt produkt, og det var også meget efterspurgt, vi havde rigeligt at lave"*. Karsten fortæller, at der var problemer med nogle af sælgerne, som ejeren ikke havde helt styr på, og det endte derfor med, at firmaet gik nedenom og hjem.

Herefter startede Karsten som løsarbejder i en virksomhed, der primært lavede industrirengøring, for eksempel rengøring af raffinaderier, markdræn, sandslibning af gulve mv., men også tømning af septiktanke for private. Arbejdet foregik med slamsuger og højtryksrensere. Karsten fortæller, at det var en arbejdsplads, hvor man arbejdede meget: *"Det var 300 timer - 350 timer om måneden hos [rengøringsfirma], det var almindeligt. Sådan var det bare. Var det nødvendigt at bruge 40 timer på to dage, så arbejdede du bare 40 timer. Men du mødte bare op kl. 7 næste morgen, selvom du kun havde fået en time på øjet. Sådan var det bare"*. Arbejdet som løsarbejder betød, at man blev hyret ind løbende, når der var brug for arbejdskraft, og så sendt hjem i perioder: *"Vi har altid haft en fast stab dernede, og så røg vi andre ud, de kaldte os løsarbejdere. Jeg havde ikke tid til at gå hjemme, det havde jeg slet ikke tålmodighed til"* (F2). For at undgå ledighedsperioderne søgte Karsten ud på en skorstensentreprise, hvor de reparerede industriskorstene. Arbejdet bestod i fugearbejde, at mure nye sten i, at rive skorstenes indervægge ned og mure dem op igen eller sætte stålrør i. Arbejdet med

skorstenene var vejrafhængigt: Hvis det blæste for meget, blev de nødt til at stoppe arbejdet. Derfor havde de også en sidebeskæftigelse med at sætte altaner op. Karsten fortæller, at der alene var tale om ufaglært arbejde, og at kollegerne var en blandet forsamling; der var en enkelt murer, men ellers var der en blikkenslager, en bager og forskellige andre faggrupper. Da jeg spørger til, hvad arbejdet krævede, får jeg svaret: *"Ja, det kræver jo i hvert fald, at man ikke er svimmel, jo, og at man ikke er let at skræmme jo"* (F2). Der var stor vækst i firmaet de seks år, Karsten var ansat, og de gik fra at være 12 til at være 52 medarbejdere. Men ejeren fik et hjerteslag, og konen ønskede ikke at fortsætte firmaet, så det lukkede.

Da skorstensfirmaet lukkede startede Karsten på en karosserifabrik. Han var ansat som altnuligtmand og skulle gå til hånde på værkstedet. Arbejdet bestod i forefaldende opgaver i virksomheden og hos ejeren, blandt andet mureropgaver, opsætning af tagpap og nedgravning af nogle olietanke. Karsten fortæller, at den økonomiske krise i 80'erne betød, at syv ud af 14 medarbejdere blev fyret, heriblandt ham selv.

Igen var Karsten arbejdsløs, men han fortæller: *"Men jeg har aldrig kunnet rigtig få lov til at være i fred. Når jeg har været arbejdsløs kunne jeg da godt bare tænke mig at gå derhjemme og hygge mig. Men eh ..."* (F2). Grunden til, at Karsten ikke kunne få lov til at gå ledig, var at man var, gået i gang med at lægge fjernvarme i lokalområdet. Han blev ansat i et firma, der havde fået hovedentreprisen på at lægge fjernvarme i fire landsbyer. Arbejdet bestod i at grave indstikkene til fjernvarmen, lægge kablerne, bore huller ind i husene, montere ventiler og tilslutte kablerne til husenes radiatorer. Efterfølgende skulle der fuges omkring rørene, kablerne skulle dækkes, og belægning eller beplantning skulle genetableres, alt efter om indstikkene gik gennem folks haver eller indkørsler. Karsten fortæller, at der var rigtig meget flisearbejde med forskellige flisetyper, og at det blev forventet, at man kunne lave belægning, når man blev ansat til arbejdet. Han fortæller, at han aldrig selv har haft problemer med belægningsarbejde, men at nogle af kollegerne ikke kunne finde ud af det og derfor måtte have hjælp af de erfarne kolleger, som havde arbejdet med jord- og betonarbejde hele deres arbejdsliv. Arbejdet med fjernvarme foregik i hold på syv mand: to mand, der borede i grunden eller i husene, fire mand, der gravede indstik med håndkraft, og én mand, der kørte med minirendegraver der, hvor grunden var fyldt med fyldmateriale, som gjorde det umuligt at grave med hånden. *"Jo, hvis du skal lave et nyt tag, så skal du også pille det gamle af. Enten skal du køre det væk, ellers bruger du det til fyld. Og mange folk sagde, nej, vi vil fanne*

ikke køre det væk, så lagde de det bare på deres indkørsel og lagde stabilgrus ovenpå, og så lagde de enten belægningssten eller SF-sten ovenpå. Så var det væk, jo. Men nu kommer vi med vores skovl og skal grave det. Og så ligger alt det der dernede, jo, og så brugte vi en minirende-graver til at grave det. Men alt ellers inde i haverne, hvis det var græsplaner eller blomsterbede, det var med håndkraft, med en skovl” (F2). Karsten fortæller, at der var tale om slæbearbejde, rigtigt slæbearbejde, men at han godt kunne lide det, og arbejdstiderne var lange. Han og hans kolleger mødte ind kl. 6.30 og skulle egentligt have arbejdet til kl. 16, men ofte blev det meget senere. Tilslutningen af fjernvarmen kunne kun ske, når folk var hjemme, og derfor var de nødsaget til at arbejde uden for normal arbejdstid og lørdag eller søndag. Karsten fortæller, at de sidste syv uger, inden projektet sluttede, arbejdede de syv dage om ugen. For at undgå at skulle afspadsere al sit overarbejde, inden han var berettiget til dagpenge, skyndte han sig at finde et andet arbejde. Han fik igen arbejde på fødevarer-virksomheden, hvor han blev indtil kampagnen var overstået.

Karsten fortæller, at han under kampagnen tog kontakt til produktionschefen og sagde, at han godt kunne tænke sig at få et truckkort, som han så kunne bruge, når han kom tilbage i den efterfølgende kampagne. *”Men der skete ikke en skid”* (F2), mens han var ansat i virksomheden. I den efterfølgende ledighedsperiode modtog Karsten et brev fra det lokale AMU-center om, at han var blevet optaget på truck-kursus. Han fortæller, at han ikke kunne få dagpenge i den periode, han deltog i kurset, og derfor var nødsaget til at tage ferie og tage kurset for egen regning: *”Så jeg tog det på egen regning, betalte lægeerklæring og hele svineriet. Det var da lige meget, det var jeg da sådan set ligeglad med. Det var da bare sjovt. Så fik jeg det der skide truckkort. Og ... det var jo også, ja kursus i sig selv var godt nok, men herregud, jeg har jo kørt truck siden ’71, hvor jeg var ude på [virksomhed], så det var jo ikke noget ... øh, hvad hedder det, nyt i at køre trucks. Så jeg fik det også rigtig godt lært”* (F2).

Efter Karsten havde taget truckcertifikat, gik han i gang med at søge arbejde, men oplevede for første gang, at det var svært at finde et job: *”Så tænkte jeg ved mig selv, du går da ud og stemmer dørklokker. Ligesom jeg altid gør, når jeg har været arbejdsløs. Så jeg søgte da herover. Desværre. Vi har sgu ikke noget til dig. Nå det var da godt nok ærgerligt. Nå, men jeg må da køre truck. Ja ja, det ser ... Nå. Så tænkte jeg, det kan da også være lige meget. Du kører op til [virksomhed], og så, så jeg kørte op på [virksomhed] og tænkte, det er sådan en stor arbejdsplads, der må der sgu da være nogen der oppe, der har brug for en mand. Ikke en skid du. Nå. Så tænkte jeg, hvad gør du så. Så kørte jeg op på [virksomhed], der ligger oppe ved [...] For det var min gamle chef ude fra*

fabrikken, [...] han var maskinmester ude på fabrikken, så var han blevet fabrikschef deroppe [...] så jeg kørte derop og snakkede med ham, jamen, det er fint, Karsten, dig kan vi sku godt bruge heroppe. Du får besked. Nå, men det var da dejligt. Så tænkte jeg, nå, men nu er du jo i gang med at køre rundt og søge arbejde, så jeg kørte ud og snakkede med en entreprenør herude og ham der [...] han var underentreprenør på [virksomhed], så ham snakkede jeg lige med, men han havde sku heller ikke noget, og det var sku da satans" (F2).

Efter et stykke tid blev han endelig kontaktet af produktionschefen på en af de virksomheder, hvor han havde søgt arbejde: *"Hvornår kan du møde? Ja, jeg kan møde i morgen. Fint, du står der kl. 7. Dengang startede alle nye medarbejdere kl. 7, de andre startede kl. 6, så jeg startede herovre kl. 7. den 16. maj '89, så har jeg været herovre siden" (F2).*

Karstens nuværende arbejdsplads er en mindre stålvirksomhed. Karsten startede ved den første arbejdsstation i produktionsprocessen, hvor coilerne med stål sættes op og føres ind i maskinen. Han varetog denne funktion i 11, år inden han rykkede over i klipperen, hvor stålet klippes i form, efter det er blevet overfladebehandlet. Ud over at betjene klipperen har Karsten også en opgave med at embossere stålet, hvilket er en proces som giver overfladen struktur og gør den stærkere, og som bruges til for eksempel tagplader eller porte. Karsten fortæller, at maskinerne og arbejdsfunktionerne i dag stort set er de samme, som da han startede for 21 år siden, men at medarbejderne har fået mere ansvar i forhold til at sikre kvaliteten af de produkter, der kommer ud af huset, så de nu også skal sørge for, at der løbende laves kvalitetssikring, og at produkterne lever op til de fastsatte standarder.

Kvalificering til arbejdet

I forhold til den nuværende arbejdsplads er det formelle kvalifikationskrav, at man skal have et truckcertifikat, inden man starter på virksomheden: *"På fabrikken ber hos os, men vi lærer dem alt. Undtagen at give dem et truckkort, det skal de have med. Med i baggangen" (F2).* Ellers foregår al oplæringen til arbejdsfunktionerne gennem sidemandsoplæring. Karsten begrundet brugen af sidemandsoplæring med, at der ikke er andre virksomheder i Danmark, der laver præcist det samme som dem, og at de virksomheder, der har elementer i produktionen, som minder om deres, bruger nyere eller andre typer maskiner.

Karsten fortæller at truckcertifikat er påkrævet, fordi alle jobfunktioner kræver, at man kan køre truck. Dette skyldes, at de emner der skal sættes op

eller tages fra, vejer så meget, at de ikke kan flyttes manuelt. Karsten fortæller, at der godt nok lige er blevet ansat en mand uden truckcertifikat, men at han kun kan udføre det halve arbejde og hele tiden er afhængig af, at hans kolleger kører de materialer til og fra, han skal bruge: *"For han laver jo faktisk kun det halve job, fordi når han ikke må køre truck så kan han jo heller ikke selv tage sine egne varer frem eller de ... varer, han selv skal bruge, det kan han jo ikke tage frem selv. Så han laver jo faktisk kun det halve job, for han er afhængig af sine kolleger"* (F2).

Ifølge Karsten kræver det ikke noget særligt at køre maskinerne, 'kun' at man kan læse sin ordreplan og selv tilrettelægge sit arbejde: *"Du skal kunne læse din ordreplan, jo, og du skal kunne tilrettelægge dit job selv, for der er ikke nogen her, der fortæller dig, hvad du skal lave. Når du burde vide, hvad du selv laver. Du har din ordreplan og den følger du. Det er sådan set din bibel, din ordreplan og kvalitetsbogen"*. Derfor er det ifølge Karsten en forudsætning, at man kan både læse og skrive. *"Kan du ikke læse og skrive, så er det slut"* (F2). Men samtidig fortæller han, at der er nogen, der aldrig lærer arbejdet, fordi de bliver skræmt af maskinerne og alle deres lyde. Han fortæller, at de tager problemerne på forskud og ikke kan udføre arbejdet, fordi de er for bange for at komme til skade med maskinerne.

Kvalificering til håndens arbejde

Karstens arbejdsliv har været karakteriseret ved mange skift mellem forskellige arbejdsgivere og brancher, som har betydet, at han har udført mange forskellige slags arbejdsopgaver. Karsten fortæller, at manuelt arbejde, det er bare noget man starter på: *"Ja, du støber hele grunden, hele fundamentet, så tømrerne kan rejse huset op på den sokkel, man har lavet. Så det starter man bare på"* (F2). Da jeg i interviewet kommenterer, at man vel ikke bare starter, men vel skal have viden om for eksempel nivellering og afdræning, svarer han: *"Joh, det gør man [...] Ja, men det er ikke så svært. Og der har du dit nivelleringsapparat og nogle pæle og sådan noget, så går du bare til det. Enten kan man det, eller også kan man det ikke ..."* (F2). Ifølge Karsten er manuelt praktisk arbejde altså noget, man enten kan eller ikke kan. Hvis man kan det, så er det uproblematisk at udføre nye opgaver, fordi man altid kan trække på sine tidligere erfaringer eller vil være hurtig til at lære at udføre en opgave af mere erfarne kolleger.

Karsten fortæller, at det at kunne det praktiske arbejde er noget, han har med hjemmefra, og at det er et resultat af hans opvækst på landet og af den generation han tilhører, hvor børn og unge blev inddraget i arbejdet. Han forklarer, at mange unge i dag kommer hjemmefra uden at vide, hvad der er op eller ned på en kost, hvorimod han har lært håndens arbejde som en

naturlig del af sin opvækst: *"Dengang havde vi jo ikke det problem, for allerede derhjemmefra, der lærte vi jo. Det var jo ganske naturligt, at man begyndte at luge roer, i hvert fald bernede. Bare man kunne holde på et roejern, så var man ude at luge roer. Dengang fik du sgu ikke lommepenge, så der hjalp du jo til ude i landbruget, enten ved at køre traktor, eller så var du med på en mejetærsker, tage sække fra. Dengang var det jo i sække. Så alt det der med håndens arbejde, det kom jo ganske naturligt hen ad vejen"* (F2). Han fortæller, at det er denne fortrolighed med 'håndens arbejde', der har gjort det nemt for ham at skifte mellem forskellige arbejdsopgaver: *"Det er derfor, jeg siger, da vi startede på [...] at lave grunde, jamen, fornemmelsen af hvad der skulle laves. Jeg havde godt nok aldrig set et nivelleringsapparat, men det vidste min makker hvordan det virkede, for det var ikke ret længe, en dags tid, så vidste man, hvordan det skulle bruges"*(F2).

Uddannelse og kurser

Siden Karsten kom på arbejdsmarkedet som 16-årig har han deltaget i enkelte kurser. Dels det førnævnte truckkursus, dels et motorsavskursus og et tårn- og svingkrankursus. Alle kurserne har han taget i fritiden. Krankurset tog Karsten sammen med en tidligere kollega i sin sommerferie; han fortæller, at han brugte alle ugerne i sin sommerferie på at få det, og at det var meget sjovt: *"Jamen, det var egentligt mere ... ja hvad, det var sådan en tosset ide jeg havde, for jeg tænkte, at det kunne egentligt være meget sjov at køre sådan én [kran], og du kan jo ikke få lov til at køre sådan en uden, at du uddanner dig.[...] Og så tænkte jeg, men det kan du sgu da uddanne dig til, så får du lov til at køre den. At jeg så aldrig har brugt det sidenhen, det er så bare ærgerligt. Men det var sgu et godt kursus"* (F2). Herudover har der været nogle interne kurser på den nuværende virksomhed. Blandt andet et malingsfirma, der har undervist medarbejderne i deres produkter. Der har været gennemført kvalitetskursus i forbindelse med ISO-certificering, og virksomheden har på et tidspunkt i forbindelse med nedgang i produktionen i samarbejde med tillidsrepræsentanten arrangeret, at medarbejderne deltog i EDB-kursus, dansk og skrivning. *"Men der afbrød de det kursus på fabrikken, fordi vi lige pludselig fik ordrer ind, og så har vi sådan set ikke haft andet på bedding der"* (F2).

Karsten fortæller, at det er de færreste arbejdsgivere, der vil give deres folk fri til uddannelse. Og han understreger, at mulighederne for at få uddannelse i arbejdstiden er små, hvis man arbejder i en lille eller en mellemstor virksomhed. Dette skyldes, at medarbejderne ikke kan undværes, og hvis man skulle undvære en medarbejder, så ville produktionen gå i stå: *"Jo, men man kan sige, der er mange parametre i det der med, hvem der uddanner sig, og hvem der ikke*

efteruddanner sig, fordi nogen af dem, de har jo ikke mulighed for det. Man kan sige, for vores vedkommende herovre, der har vi jo ikke mulighed for at sige, for at, hvad hedder det, for at miste en mand i otte dage. Det er umuligt. For vi er kun de folk, der kører på den maskine, eller de maskiner vi har, og så skal den stå stille, hvis det er, man er væk. Det tror jeg er generelt på mange sådan små eller mellemstore virksomheder, generelt det samme billede. Mister de en mand, så står arbejdet bare stille [...] Det står sådan set også i overenskomsten, at man kan få 14 dages selvvalgt kursus efter eget ønske, men øh ... Men jeg tror bare, at mange af, de vægter det ikke ret højt. For dem, der har arbejde, de siger, jamen, det kan vi sgu komme senere” (F2).

Karstens generelle holdning til formelle kurser er noget ambivalent. På den ene side fortæller han, at AMU-kurser giver flere muligheder i forhold til arbejdet: *”Nej, men man kan så sige, du har stadigvæk nogle andre muligheder, når du kan spille på forskellige heste, ikke. Og det er lige så meget om at se, hvad hedder det, fordele i det. Og lysten. Jeg kan da huske, det var da sidste vinter, de spurgte, om jeg ikke ville fælde alle egetræerne herude. Jo, det kunne jeg da godt, så fældede jeg alle egetræerne, så tog jeg brænde med hjem. Det må jeg, fordi jeg har det der motorsavskursus, ellers kunne man ikke gøre det” (F2).* Men samtidig fortæller han, at han aldrig har haft brug for de kurser, han har taget, og at der aldrig er nogen, der har bedt om at se hans certifikater. Han fortæller, at grunden til, at kurser er vigtige i dag, er, at der ikke længere er tid til at lære det, man skal kunne på arbejdspladserne. Derfor efterspørger arbejdsgiverne, at man har de relevante kurser, inden man kan få arbejde. En anden grund er de øgede formelle krav om certificering. De øgede certificeringskrav var medvirkende til, at Karsten blev nødt til at tage et truckcertifikat, selvom han havde kørt truck de første mange år af sit arbejdsliv, bare for at han kunne få lov til at blive ved med at varetage denne opgave. Han fortæller, at kurset derfor ikke rigtig lærte ham noget, for han kunne det i forvejen.

Sidst i interviewet kommer det frem, at Karsten startede i lære som bygnings-snedker som ung, men han fortæller, at det ikke var så interessant, og derfor gik han hurtigt hen over det. Han fortæller, at han egentlig godt kunne tænke sig at være blevet snedker, men fortæller, at lønnen under læreperioden var alt for lav: *”Nej, jeg kunne da godt tænke mig at blive snedker. Men da man ikke kunne leve eller ånde af at, man kunne fanme ikke tjene sine penge. Vi snakkede om det i går [...] Så oppe på spalteren der stod vi og snakkede. Hvorfor tog du aldrig en uddannelse? Så fortalte jeg om det der med, at jeg var da gået i lære som bygnings-snedker. Men 125 kroner på 14 dage, så på 42 timer om ugen, dengang var det 42 timer, jo. Det var ikke til at leve eller dø for, og slet ikke vin, kvinder og sang eller benzín på knallerten.*

Så det var slet ikke andet end til buskortet, det gad jeg kraftedeme ikke”(F2). Karsten fortæller, at en af hans kammarater arbejdede på fabrik og tjente meget mere: ”Så havde jeg ham kammeraten ude på fabriken, det var ham, der fortalte mig, at de tjente en helvedes masse penge derude. Så tænkte jeg, så kan det også være lige meget, så sagde jeg op. Jeg sagde det heller ikke til de gamle, jeg sagde bare op, og så startede jeg på fabriken, sådan var det” (F2). Karsten fortæller, at man som snedkerlærling tjente 125 kr. hver 14. dag og arbejde 42 timer om ugen. På fabriken arbejdede man i to-ugers-skift af hhv. 88 og 92 timer og kunne tjene 1130 kr. hver 14. dag. Den store lønforskel gjorde, ifølge Karsten, at han ikke behøvede at tænke ret meget over, hvad han skulle. Så efter første skoleperiode, som var gået glimrende, besluttede han sig for at droppe sin uddannelse og søge arbejde på fabriken i stedet. Han fortæller, at han aldrig har fortrudt, at han ikke fik en uddannelse eller et svendebrev: ”Nej, egentlig ikke. For det er jo gået forrygende. Generelt synes jeg, det er gået helt forrygende. Jeg har et bus, der er betalt, jeg har min bil en helt ny bil, der er betalt, hvad fanden vil du ønske mere?” (F2).

Det gode arbejde

Karstens fortæller, at det er vigtigt for ham at have lyst til sit arbejde, ellers bliver det for surt. Han siger, at det selvfølgelig er at meget individuelt, hvad det er, der skaber lysten, og hvad det er, folk synes er sjovt. Af historien kommer det frem, at det, han forbinder med et godt arbejde, er at have et godt forhold til kollegerne, at han godt kan lide det fysisk hårde manuelle arbejde, og at det er vigtigt for ham at vide, hvad det er der kommer ud af det arbejde, han laver.

Det hårde arbejde

Et af temaerne i Karstens fortælling om det gode arbejde handler om tempo og om at tage fat. Dels understreger han i sin fortælling om arbejdet med sommerhusgrundene og fjernvarmejobbet, at det var slæbearbejde, men at det var godt arbejde. Dels fortæller han, at da han startede i sit nuværende arbejde, var han sikker på, at han ville finde noget andet inden for de første tre måneder. Han siger, at han var sikker på, det ville blive for kedeligt, fordi der var for mange pauser i produktionsprocessen, hvor man bare sad og ventede på den næste opgave: *”Ah, ja, jeg vil vel sige, at da jeg kom herind, så sagde jeg til mig selv; Det her, det giver du tre måneder, og i løbet af de tre måneder, der har du fundet dig*

noget andet. Det gider du kraftedeme ikke. Jamen ... jeg synes ikke, der skete en skid. De stod sku stille, du. Du skal regne med, da jeg havde lavet indstik, på fjernvarmen der, altså, vi havde ikke tid til, bare fem minutter, som vi skvadrer her. Det havde vi ikke tid til. Der skulle du lavet noget. Altså det der med at stå stille og snakke. Du havde din frokostpause, et kvarter, du havde din middag, en halv time, så var det slut. Alt det andet der, der var du aktiv. Herinde når maskinen, du puttede noget i den ene ende af maskinen, og indtil det kom ud i den anden ende, det tager en eller anden tid, og i den tid, der sidder du bare og venter på, at du skal lave den næste arbejdsfunktion. Det var jeg slet ikke vant til [...] Da jeg kom her, jeg synes kraftedeme; Holdt kæft, de sidder meget på røv. Den der omstilling, den tog altså temmelig lang tid" (F2). Noget af det, Karsten skulle lære på sin nuværende arbejdsplads, var altså at komme ind i et andet tempo. Han fortæller, at det tog lang tid, men at temposkiftet har givet ham mere overskud og energi til sin fritid, og han kun har haft mulighed for at bygge sit hus om, fordi han har haft dette job.

Gode kolleger og sjov på arbejdspladsen

Et andet tema i Karstens fortælling om, hvad der kendetegner et godt arbejde, handler om relationen mellem medarbejderne. Han fortæller, at det er vigtigt, at man som medarbejder kan forstå en lille smule selvironi, tage en spøg og ikke være for nærtagende: "Jeg plejer gerne at sige, at en arbejdsplads er faktisk en dårlig arbejdsplads hvis man ikke har tid til at lave en spøg med hinanden. For selvfølgelig, det vi skal være her for, det skal selvfølgelig være arbejde, men det skal også være sjovt at arbejde. For hvis det kun er at putte ind i en kasse, et eller andet sted, og putte brikker i et skakspil, jamen det, jamen så er folk ikke her ret længe. Så det skal, lønnen i sig selv, har jeg altid sagt, selvfølgelig er en løn god, men er det nogle sure kolleger, du har, og det er slet ikke sjovt at komme på arbejde, jamen, så er de der ikke ret længe. Så bliver det en gennemgangsplads. Så en god arbejdsplads det er en, hvor man kan sige, der er både tid til lidt skurkestreger og arbejde, og selvfølgelig, arbejdet er jo det, vi kommer for. Men der skal også være plads til det andet. Og så skal det, de kolleger man har, de skal også være lidt humørfyldte" (F2). Også i fortællingerne om rengøringsfirmaet og skorstensfirmaet fortæller Karsten detaljeret om, hvordan medarbejderne lavede spøg med hinanden og forsøgte at muntre arbejdet op.

Ud over at lave sjov lægger Karsten også vægt på, at kollegerne hjælper hinanden, og at det er særlig vigtigt, at de erfarne medarbejdere hjælper deres mindre erfarne kolleger. Han fortæller, at der kommer en slags hierarki på arbejdspladsen, som handler om, hvem der har viden om produktionen. Hvis de kolleger, han har lært op, oplever problemer, de ikke kan løse selv, så vil de

bede ham om hjælp. Og han fortæller, at det er tilfredsstillende at hjælpe sine kolleger, fordi han ved, at det kan redde deres dag: *"Jo, selvfølgelig har det lidt at gøre med, hvor længe man har været her. For man kender arbejdsgangen, og man har set meget herovre, problemer og alt det der. [...] Hvis de aldrig møder det der, man ikke har tid til. Og så uanset hvor man står, så siger ok jeg giver dig lige en hånd. Jeg tror, det har rigtig meget med arbejdsmiljø at gøre. For arbejdsmiljø er sku meget. For, hvad bedder det, det kan bare være en venlig bemærkning eller en hjælpende hånd eller, hvad bedder det, en kvik bemærkning, når man går fra. Eller når de står med et eller andet problem; så skal du lige ha' et par minutter af min tid, skal jeg hjælpe dig? Ih, så er deres dag næsten reddet"* (F2).

Viden om produktet

En tredje ting, Karsten fremhæver som centralt for, om arbejdet giver mening er kendskabet til produktet, man arbejder med og arbejdsprocessen generelt: *"Jamen, fordi det, jeg synes, at det nytter jo ikke noget, at du laver en opgave, men du aner ikke, hvorfor du laver den, det er jo tosset, du skal jo vide baggrunden for, at du laver jobbet, ellers kan du jo ikke udføre det. [...] Altså, der er jo ikke nogen grund til at lave et eller andet, hvis man ikke ved, hvorfor man laver det. Så kan man jo lige så godt lade være med at gå på arbejde. For så synes jeg, at jeg spilder min tid"* (F2). Karsten siger, at der er mange af hans kolleger, der har det ligesom ham. Et andet sted siger han: *"Hvis man ikke ved, hvad de skal bruges til, emnet, eller hvorfor man gør det, hvad der kan gå galt. Når det så endelig går galt en gang imellem, er det én selv, der har dummet sig, eller er det andre, der har dummet sig, eller hvordan og hvorledes hænger det sammen? Det er da meget rart at vide, for sin egen personlige nysgerrighed. Så kan du kalde det nysgerrighed, eller gå op i dit arbejde, du kan sætte mange fine ord på det. Men jeg synes bare, at det må være lidt i alles interesse, at man ved, hvad man laver, og hvorfor man laver det. Og det er sådan set nysgerrig, så jeg skal vide, hvad jeg laver, og hvorfor jeg laver det. Og det, jeg tror da nok, mange gange, også når jeg har fået et arbejde, søgt nyt arbejde der, det har aldrig faldet mig svært at komme ind i det nye arbejde"* (F2).

Viden om hvad det er, man laver, er således vigtigt for Karsten af flere grunde. Dels finder han det meningsløst at lave noget, han ikke ved, hvad skal bruges til. Herudover er det vigtigt at kende hele processen, at vide, hvad man laver, og hvorfor man laver det, så man kan forstå, hvad der er gået galt, hvis der opstår fejl i produktionsprocessen. Samtidig gør viden om processen det nemmere at gå ind og udføre en arbejdsopgave, og han forklarer, at hans nysgerrighed har været med til at gøre det nemt at komme ind i nye arbejdsopgaver.

Fremtidige beskæftigelsesmuligheder

Udviklingen i lokale jobmuligheder

Det er et meget eksplicit tema i Karstens fortælling, at han bor i et udkantsområde, hvor der engang var rigeligt ufaglært arbejde især inden for fødevarer- og fremstillingsindustrien. Karsten fortæller flere gange, at det i hans ungdom var rigeligt arbejde til ufaglærte: *"Dengang kunne man hervede jo altid få et job, det var slet ikke et problem. Problemet var bare, hvad man havde lyst til at lave"* (F2). Det understreges også hans fortællinger om, at han stort set aldrig 'har fået lov til' at gå ledig. *"Og, jamen, så var det jo bare op på besten og finde sig noget andet jo. Så, hvad hedder det, gik det ikke andet, jeg nåede aldrig at melde mig arbejdsløs, det var ikke nødvendigt dengang"* (F2). Situationen har imidlertid ændret sig, og de rigelige jobmuligheder til ufaglærte er forsvundet. Mange virksomhedslukninger i lokalområdet har reduceret efterspørgslen på arbejdskraft: *"I de 40 år jeg har arbejdet her i [byen], er der vel lige så mange fabrikker, der er lukket"* (F2). Han fortæller, at der nok forsvinder tre gange så mange jobs i området, som der opstår nye, og at det sørgelige ved området er, at arbejdspladserne aldrig er kommet tilbage. Karsten har ikke den store tiltro til, at denne udvikling vender eller at Femern-forbindelsen vil bringe flere lokale arbejdspladser med sig: *"Ja, men det er ligesom den der med en fugl i hånden og de ti på taget. Du kan spytte i den ene hånd og ønske i den anden og så se, hvad du får mest ud af. Lad os nu se, hvad det udmønter sig i, generelt. For jeg kunne godt ha' mine ... svage anelser om, at det ikke bliver som de [politikkerne] har lyst til, eller som de tror, de har lyst til [...] De tror jo, at lige så snart de har fået lavet en ny fast forbindelse, så bliver det gyldne dage for os hervede på sydhavsoerne, med industri og arbejdspladser og alt det der. Men jeg kunne da godt forestille mig sådan, når jeg ser det i perspektivet af de år, jeg har gået og arbejdet herude, at det bliver bare en tysk autobahn, altså de bruger det bare som transitland [...] Det kunne jeg godt forestille mig, for jeg synes aldrig, man har, jo Storebælt har selvfølgelig skabt nogle muligheder, men de muligheder, det har skabt derovre, det står vel ikke mål med de der store vilde planer de havde med storebæltforbindelsen, da den kom. Og slet ikke inde i København, de regnede jo med, at det der Amagerprojekt det blev sådan et lille amerikansk Klondyke, ligesom de har Silicon Valley derovre, det er det jo aldrig blevet"* (F2).

Karsten fortæller, at udviklingen på det lokale arbejdsmarked skyldes manglende politisk vilje, og at man i lokalområdet har været tilbøjelig til at prioritere landbrugssektoren højere end udvikling inden for industrien.

Men selvom de lokale arbejdspladser er lukket ned, har Karsten fortsat en forventning om, at det er muligt at finde arbejde, hvis man bare er villig til at

bevæge sig efter det. Han fortæller, at hvis man skal arbejde som ufaglært i dag, er det vigtigt, at man har et kørekort: *"I dag skal du have et kørekort. Et kørekort er faktisk det vigtigste. For ellers kan du ikke køre derhen, hvor arbejdet er. Og jeg vil nok tro, at på længere sigt bliver det sværere og sværere hernede måske kun at nøjes med det offentlige"* (F2). Han understreger at kørekortet er nødvendigt, fordi man bliver nødt til at være fleksibel og bevæge sig derhen, hvor arbejdet er: *"Et kørekort, så må man søge derhen, hvor arbejdet er. Arbejdet kommer ikke til dig, du skal selv søge det"* (F2).

Øgede krav om formelle kvalifikationer

Kravene til, hvad man skal kunne for at blive ansat i ufaglært arbejde, har ifølge Karsten ændret sig. Han fortæller, at man tidligere lærte de ting, man skulle bruge på arbejdspladsen, af de mere erfarne kolleger, men at det er der ikke tid til i dag, og derfor kræves det, at man besidder formelle kvalifikationer forud for ansættelse: *"Entrepenørerne i gamle dage, de tog jo bare alle, der kunne bruge hånden. Og skulle der laves noget, som de ikke var vant til, jamen så blev de sat ind i det på stedet, og så fik de måske lært at binde jern eller lave kloak eller forskalling, eller hvad der nu var af forskellige opgaver, og det blev de bare uddannet til. I dag har de ikke tid til det. Når man kommer ud på de forskellige byggepladser, så siger de: Hvad kursus har du?"* (F2). Karsten fortæller, at det derfor i fremtiden ikke vil være nok at være god til at bruge sine hænder, og derfor er det i dag vigtigere end nogensinde, at man får efteruddannelse: *"Det har aldrig været vigtigere at få noget papir på det, du kan, eller det du gerne vil. For det er det første, de [arbejdsgiverne] spørger om: Hvad kan du? Hvis du ser annoncerne, og så er det lige meget, uanset om det er en lille entreprenør, det allerførste, hvad spørger de om, har du kørekort, har du trailerkort?"* (F2). Derfor, siger han, hvis han var ung i dag, så ville han tage alle de korte AMU-kurser, han kunne komme i nærheden af: *"Jeg tror, man skal lave de der kortvarige uddannelser, tage alle de der stilladskurser, § 26-kurser, der hvor de er, motorsavskurser, truckkort, det er sådan nogen inden for en uge eller en 10 dages periode der mere eller mindre. Jamen, jeg tror det er belægningssten eller sådan noget, det er lidt tungere grupper som kloak, og hvad hedder det, maskinfører og sådan noget, som ufaglært arbejder. Det var nok der, hvor jeg siger, og forskalling og nivellering og jernbindingskursus og sådan noget. Sådan nogle kurser fik man jo ude på arbejdspladserne i gamle dage, når man fik at vide, hvordan man skulle binde jernet eller bruge et nivelleringsapparat. Det har arbejdsgiverne ikke tid til i dag, derfor så siger de, at det er vigtigt, at den type kursus, hvis det ikke er mesterlæreplads, at man gør sig klart, hvad man vil. For som jeg har sagt til nogle af de andre derude, de unge,*

havde jeg været 20 år så havde jeg taget alle de kurser ude på AMU-centret, som jeg overhovedet kunne få fingrene i” (F2).

Karsten understreger, at kurserne giver flere muligheder på arbejdsmarkedet, men også i forhold til privatlivet. Han giver som eksempel, at man kun må stille et stillads op i sin egen have, hvis man har kurset, og at nogle rundsave også kræver kursus til privat brug. Fortællingen om, at han ville tage kurserne, hvis han var ung, er samtidig en understregning af, at han ikke har haft brug for det, fordi han har lært det, han havde brug for, gennem praksis på arbejdspladsen. Karstens begrundelse for at deltage i kurser har været at få de nødvendige lovpligtige certifikater mere end for at lære at betjene en truck eller en motorsav. Han fortæller, at hans konkrete læring er sket i praksis, men at han efterfølgende har været nødsaget til at deltage i AMU-kurset for at få papir på sine kompetencer. En af de konklusioner, man kan udlede af denne fortælling, er, at Karsten ikke oplever, at det er nye eller anderledes kvalifikationer, der efterspørges hos ufaglærte i dag, men at den kvalificering, der tidligere fandt sted på arbejdspladsen kollegerne imellem, nu formaliseres i skoleforløb. De formelle kurser er derfor vigtige for de unge, for at de kan lære det, hans generation lærte gennem sidemandsoplæring på arbejdspladserne.

Samtidig med at Karsten anerkender, at formel kvalificering er vigtig for de unge, så rummer hans fortælling også en frustration over de øgede krav om formelle kvalifikationer. Dette kommer frem i fortællingen om, at de øgede krav om formelle kompetencer og certifikater har indsnævret handlerummet for ’almindelige mennesker’. Han giver et eksempel med, at man ikke længere må sælge pølser i sportsklubben eller til andre kulturelle begivenheder uden et hygiejnekursus, selvom hygiejne er almindelig sund fornuft: *”Det er det, jeg synes er lidt sørgeligt også ude på arbejdspladserne, hvis man ... ved stabelafløbningen, et eller andet, så siger de, jamen, har I hygiejnekursus, selvom alle ved, at vi vasker fingre, før vi rører ved produktet, vi tager også handsker på, hvis vi skal servere brødene, ganske naturligt. Hallo, hvorfor skal de have et eller andet kursus for det? Det bliver bare til et stykke papir, der ligger i et eller andet skab, man aldrig bruger” (F2).* At Karsten oplever kravene om certificering og formel uddannelse som modsætningsfyldte, kommer også frem i hans fortælling om, at der aldrig er nogen, der har bedt om at se hans beviser, så papirerne bliver bare noget, der ligger i skuffen: *”Ja, hvor mange gange er der nogen, der har spurgt mig, om de måtte se mit truckkort, hvor mange gange er der nogen, der har spurgt, om de måtte se mit motorsavskort? Jo, dengang jeg fik det. Ellers er der ikke én, der har været interesseret i,*

hvad man havde af kursus. Så jeg vil sige, noget af det er sgu gået over næsten og blevet ... [sukker] Det er jo hårdt at sige det, men jeg synes nærmest, man har lavet en eller anden organisation af nogle, der har fået en eller anden stor uddannelse. De skal bare have en stol, de kan sætte deres røv på, og så får de en eller anden stor, fed hyre, og så laver de ikke en skid for de penge alligevel. Fordi de skriver et eller anden fint stykke papir, og du kan ikke bruge det til en skid alligevel, og du får heller aldrig brugt det” (F2).

En af fortællingerne i Karstens historie handler om, hvordan institutionaliseringen af kvalificeringen til det ufaglærte arbejde er et eksempel på, hvordan politikere og administratorer med lange uddannelser opfinder systemer for at skabe jobs til sig selv, som i realiteten ikke kommer almindelige mennesker til gode. Han fortæller, at de i sidste ende er mere optaget af at redde deres egen position og høje løn, end de er af at skabe arbejdspladser til almindelige mennesker: ”*For der sidder nogle mennesker på nogle poster, som ikke engang er deres post værdig. Og de stjæler kun pengene. Det er det rene tyveri. Der er kun to andre, der er mere tyvagtige end dem. Det er dem, der sidder inde med skatten, og så inde i regeringen, og så ejendomsmæglere, og så din tandlæge for eksempel, for han stjæler også dine penge. [...] Nej, det er det samme med, det der med, det smitter igennem hele systemet. Vi laver nogen, et eller andet [uddannelses]system for nogen, der har fået en stor uddannelse, bare for at redde deres røv” (F2).* Og de øgede certificeringskrav og institutionaliseringen af kvalificeringen til det ufaglærte arbejde betyder ifølge Karsten, at der er blevet lavet et system, hvor der sidder nogle og tjener penge på at sætte stempler på et papir, mere end det handler om, at folk lærer noget.

Modstridende udmeldinger om fremtidige kvalifikationsbehov

Karsten fortæller, at det er problematisk, at man ikke ved, hvilken retning man skal uddanne sig i, hvis man gerne vil være sikret beskæftigelse, fordi politikerne og arbejdsgiverne ikke kommer med klare udmeldinger om, hvilken arbejdskraft der er brug for: ”*Hallo. Kan de egentlig blive enige med sig selv om, hvad de gerne vil, og hvad vej skal vi køre. Hvad for nogle job skal vi uddanne os til i fremtiden? Skal det være EDB-folk eller murere, tømrere eller snedkere, eller skal det være elektrikere alle sammen? Eller hvor, i hvad retning skal vi gå hen? Der er jo ikke nogen, der har sat navn på, hvad det er. Om det skal være kortvarig uddannelse. For vi kan jo ikke være pædagoger alle sammen. Vi kan heller ikke være skolelærere alle sammen, eller sygeplejersker, som de for øvrigt smider ud ad helvede til. Nu er de i øvrigt begyndt at fyre lagerne. Så i hvad retning går vi i, og hvad er der efterspurgt, og hvad vil samfundet med os, som, hvad hedder det, arbejdstagere? Det synes jeg, det ville da, det er jo endnu mere interessant at få sat en anelse i. Hvad vil samfundet med den arbejdsgruppe, som gerne*

skulle ud at arbejde?” (F2). Han fortæller, at det er umuligt at gennemskue, hvilken uddannelse man skal tage for at være sikret beskæftigelse i fremtiden, fordi arbejdsgiverne kommer med modstridende udmeldinger: *”For år tilbage, eller nu er der begyndt at være lidt stilstand, der begyndte de at uddanne social- og sundhedshjælpere [...] Hele det offentlige forum skreg på social- og sundhedshjælpere og sygeplejersker. Nu hører man i medierne, nu fyrrer de hele svineriet, nærmest, det er uartigt. Så jeg vil sige, hvem uddanner de for? Hvorfor har man ikke sagt, hvor mange har vi brug for af sygeplejersker, hvor mange er der brug for af mekanikere, af tømrere, lad os uddanne det behov, vi har, i stedet for at man uddanner folk til arbejdsløshed”* (F2). Og ikke nok med, at de kommer med modstridende udmeldinger om, hvilke brancher man skal orientere sig mod, de kan heller ikke beslutte sig til, hvordan man opnår de nødvendige kvalifikationer: *”De råber jo om uddannelsespladser, alle mulige nu, nu har vi kun snakket om kortvarig uddannelse, truckkort, men uddannelseskursus og hele lortet, men de bliver ved med at kræve, at den måde mesterlæren er god, og så er det industri- og håndværkerskolen er god og alt det der, og nu har vi lige pludselig et eller andet byggeboom, og så vil håndværksmestrene ikke have dem ude fra industri- og håndværksskolen, for de er ikke godt nok uddannede, men hallo, kan de egentlig blive enige med sig selv om, hvad de gerne vil?”* (F2). Karsten fortæller, at de modstridende udmeldinger betyder, at mange uddanner sig til arbejdsløshed, selvom de uddanner sig inden for de brancher, hvor der er blevet efterspurgt arbejdskraft. Og når de så bliver arbejdsløse, skal de bare uddanne sig til noget andet uden at være sikre på, at en ny uddannelse vil føre til beskæftigelse: *”Man uddanner dem først, og så jager man dem ud i arbejdsløshed, og når man så kommer ud i arbejdsløshed, så er man nærmest ligeglad. Så siger de, jamen, du kan tage dig en ny uddannelse, og man siger, jamen, du kan gå i SU. [...] Så skal de have en ny uddannelse. Hallo. Jeg vil da sige, hvem tager en uddannelse? Ingen. For de ved ikke, om den uddannelse de tager, den er aktuel i morgen. Jeg vil godt være social- og sundhedshjælper, det er dejligt, det er fast arbejde, ja, indtil de siger, nej, nu lukker vi den første afdeling på det nye sygehus. [...] Det er ikke, fordi jeg synes, at uddannelse er dårligt, men man skal bare sørge for, at de, der så uddanner sig, også har noget arbejde at bruge de uddannelser til. Det synes jeg ikke, man gør ret meget for i dag”* (F2).

Karsten understreger med sin fortælling, at han mener, at det er problematisk, at politikerne og arbejdsgiverne lader folk i stikken ved ikke at komme med klare udmeldinger om, hvad de skal uddanne sig til for at opnå beskæftigelse. Og at det er problematisk, at de ikke vedkender sig deres ansvar, men individualiserer risikoen og samtidig straffer dem, der ikke kan opnå beskæftigelse gennem forringelser af dagpengeregten og efterlønnen.

Karstens læringsidentitet

I Karstens historie er det centralt, at læring opnået gennem deltagelse i forskellige læringsaktiviteter skal kunne omsættes i praksis for at få værdi. Det er karakteristisk for Karstens fortællinger om betydningen af formel uddannelse, at de er modsætningsfyldte og knyttet til meget følelsesladede fortællinger om frustrationer og svigt. På den ene side fortæller han, at uddannelse aldrig har været vigtigere, at man selv må påtage sig et aktivt ansvar for sin egen opkvalificering, og at han, hvis han var ung, ville tage alle de kurser, han kunne komme i nærheden af. På den anden side fortæller han, at der aldrig er nogen der har bedt om at se hans papirer, og at de øgede krav om formel uddannelse og institutionaliseringen af den læring, der er nødvendig for at bevare tilknytningen til arbejdsmarkedet, mere handler om at skabe job til folk med lange uddannelser end om at sikre almindelige mennesker arbejde. Og endelig fortæller han, at de modstridende udmeldinger fra politikere og arbejdsgivere om efterspørgslen på arbejdskraft betyder, at man ikke ved, i hvilken retning man skal uddanne sig for at få beskæftigelse, hvorfor han stiller spørgsmålstegn ved, hvad man skal bruge uddannelse til.

Karsten har gennem hele sit (arbejds)liv erfaret, at den viden og de færdigheder han har haft brug for for at være i stand til at levere et godt stykke arbejde, er noget, han har tilegnet sig gennem sidemandsoplæring og praktiske erfaringer. Først gennem den kvalificering til håndens arbejde, der fandt sted i hjemmet og ved som ung at hjælpe til i landbruget, og sidenhen på arbejdspladserne. Imidlertid betyder udviklingen på arbejdsmarkedet, at virksomhederne ikke længere tager sig tid til at oplære nye medarbejdere, og at der er kommet et stigende krav om lovpligtige certifikater, som tilsammen har medført et krav om øget formel kvalificering. Derfor siger han, at uddannelse aldrig har været vigtigere, og at han. Hvis han havde været ung i dag, ville tage alle de korte AMU-kurser, han kunne komme i nærheden af.

Samtidig giver han udtryk for en frustration over de øgede krav om formelle kompetencer, som har medført, at han har været nødsaget til at tage nogle kurser for at få lov til at bruge sine færdigheder på arbejdsmarkedet. Ikke fordi han skulle lære noget nyt, men alene for at få det lovpligtige certifikat og hermed få lov til at bruge sine færdigheder i arbejdet. De øgede certificeringskrav oplever han derfor primært som en indsnævring af sit handlerum, hvor han kun har lov til at bruge sin viden og færdigheder, hvis han først deltager i et kursus og får papir på dem.

I sin historie fortæller Karsten, at man selv må tage ansvaret for uddannelse på sig og bruge sin fritid på det, fordi der på de små virksomheder ikke er mulighed for at undvære medarbejderne i arbejdstiden. Men samtidig giver han udtryk for en stor frustration over, at det er umuligt at gennemskue, hvad det er for typer af uddannelse, der sikrer en beskæftigelse, og problematiserer de inkonsekvente udmeldinger fra politikere og arbejdsgivere.

Karsten lægger stor vægt på den praktiske værdi af sin viden og sine færdigheder, og han har stor tiltro til sin egen formåen og til sin evne til at lære nyt og påtage sig nye opgaver. Dette er tydeligt i hans fortælling om, at han altid har haft nemt ved at komme ind på nye arbejdspladser og få nye opgaver, og i fortællingen om, at hans erfaringer gør, at han kan hjælpe sine kolleger, når de møder udfordringer og problemer. Han fortæller, at det netop er den viden og de færdigheder, han har tilegnet sig gennem uformel og ikke-formel læring, der har gjort ham i stand til de mange job- og brancheskift og til hurtigt at sætte sig ind i nye arbejdsfunktioner. Omvendt er hans erfaringer med behov og muligheder for at deltage i formel uddannelse præget af en meget stor grad af ambivalens, som ender i et paradoks: Han understreger, at det er den enkeltes eget ansvar at tilegne sig og vedligeholde de kvalifikationer, der er nødvendige for at kunne bevare sin tilknytning til arbejdsmarkedet, men oplever samtidig at det er uoverskueligt, hvilke formelle kvalifikationer der er nødvendige for at kunne opnå beskæftigelse.

6.3 Martins arbejdslivshistorie

Martin er i midten af 50'erne. Han arbejder i et kalkbrud og har været tilknyttet sin nuværende arbejdsplads i knap 22 år.

Martins første job var som arbejdsdreng på et værft, hvor de byggede fiskekuttere i lærk på eg. Han var med gennem alle processerne i skibsbyggeriet. Først var de i skoven for at finde det træ, der skulle bruges, krumtræ til spanter og rette stammer til skibets klædning. I selve byggeriet var han med, når kølen blev lagt, ved tilvirkning og montering af spanter, og når skibsklædningen skulle på. Ege-plankerne, der blev brugt til klædning, kom først i svedekasse en time eller to, så de kunne tilpasses skibets form. Martin fortæller, at når plankerne kom ud af svedekassen, skulle de skynde sig. De var tre-fire mand om at sætte plankerne op og få sat skruetvinger på, hvorefter plankerne blev spigret fast til spanterne, og skruetvingerne kunne tages af. Når alle bordene var sat på (15-18 stykker), blev skibet kalfatret. Martin fortæller detaljeret om, hvordan man kalfatrer, og hvilket værktøj der bruges. Efter kalfatringen blev skroget spartlet, slebet og malet tre-fire gange, så det til sidst var fuldstændig glat som en rude. Når et skib var bygget færdigt, blev det kørt på blokvogn ned til havnen, hvor det blev søsat. Efter søsætningen skulle der holdes vagt ved skibet, nogle gange var stævnrøret ikke helt tæt, og selve skroget skulle også trække vand, før det blev tæt. Martin var med til at lave syv-otte både i løbet af de fire år han var på værftet.

Interessen for både og skibsbygning har Martin fra sine forældre, der var glade for at sejle. Og han fortæller, at han har haft lysten til at sejle, siden han var helt lille: *"Jamen, det har jeg jo haft med lige fra starten af, det der med ud at sejle"* (D1). Martins far byggede selv en af sine både, og Martin fortæller, hvordan han, når han var i skole, gik og ventede på at komme hjem og se, hvor meget faren havde fået lavet.

Martin er lidt dobbelttydig om sit arbejde på værftet. På den ene side siger han, at *"det jo bare var et job"* (D1), men samtidig fremhæver han, at han ud over at tjene penge lavede noget, han var virkelig interesseret i: *"Altså, nåh ja, det var bare, ha, det var bare et, et øh job, som man så ved siden af, at man tjener lidt penge, så laver du noget du er virkelig interesseret i, og det synes jeg, det var da vældigt interessant"* (D1). Til spørgsmålet, om han aldrig overvejede at gå i lære som bådebygger, fortæller Martin, at bådebyggeren var for gammel. Han var 85 år, og Martin mente derfor ikke, at han ville holde de fire år læretiden varede. Mesters søn,

der var svend på værftet og skulle overtage efter faderen, regnede Martin ikke for så meget. For han rendte altid og spurgte sin far om hjælp, og Martin fortæller, at han også var lidt for glad for 'de grønne flasker'. Så da faren var væk, gik det fuldstændig i stå på værftet. Martin begrundede også sit stop på værftet med at lønnen var for dårlig. Han fortæller, at de venner, han var sammen med i fritiden havde bedre lønnede jobs end ham, og det inspirerede ham til at søge væk: *"Jeg kunne godt tænke mig lidt mere at, øh, bruge af. Og så da det der skibsbygning, det gav ikke rigtigt, det gav jo noget, men det gav ikke rigtig så meget som dem, man var sammen med i sin fritid. Og så tænke man, jamen, hvordan klarer vi den, og så søgte jeg så det der arbejde"* (D1).

Det arbejde, han søgte, var som arbejdsmand i en jord- og betonvirksomhed. Han fik jobbet og sagde op på værftet. Det første job, han havde som arbejdsmand, bestod i at bygge seks motorvejsbroer i Nordsjælland. Hans arbejdet bestod i at grave ud til fundamentet, sætte forskalling op, binde armeringsjern og støbe fundamentet. Da arbejdet med motorvejsbroerne var færdigt, var Martin med til at lave et bytorv bestående blandt andet af gågader, biograf og supermarkeder. Arbejdet her bestod i kloakering, at støbe og lave sikringsrum og at deltage i noget af byggearbejdet. Efterfølgende arbejdede han på en række byggepladser inde i København. Martin fortæller, at arbejdet i byggebranchen var tilfredsstillende, fordi han så ting vokse op fra jorden, så bygningerne blive taget i brug, og var med til rejsegilder. Han fortæller, at det giver en særlig stolthed at se det, man laver, blive brugt til noget.

Martin arbejdede som arbejdsmand i byggebranchen i 13 år. Han begrundede sit stop i byggebranchen med, at arbejdet var for fysisk nedslidende. Han fortæller, at hans ældre kolleger klagede sig over smerter, og at de havde taget for hårdt fat: *"Og hov, og jeg kunne jo godt se, at de var over 45-50 år, og hvis jeg blev ved med det, så ville det jo også være mig, der begyndte at være med i det kor der. Hvor de brokkede sig, så ville jeg til at finde noget andet, inden jeg også nåede at blive skadet"* (D1). Martin begyndte selv at få gener af arbejdet. Det skete, mens han gik på en plads, hvor der tidligere var blevet udskilt gammelt kabelskrot, som havde ført til, at grunden var fyldt med gammel syre: *"Og jeg skal give dig, det var noget værre noget at gå og rode i. Men vi skulle jo ned og lægge kloaker og sådan noget. Og, men jeg var syg: dårlig mave og ondt i hovedet, af alt det der, af dampene fra alt det der. Dengang der hældte man det jo bare ud på jorden og gravede et hul, og det var så det [...] Jeg synes sgu ikke rigtigt, det kunne ikke være rigtigt. Og så var det, jeg gik med den tanke at skifte arbejde, inden man blev slidt op, altså inden dåbsattesten blev for gammel"* (D1).

Da Martin skulle søge nyt job, begyndte han at lede efter noget, der lå tættere på hvor han boede. Mens han arbejdede i byggebranchen, havde han pendlet ca. 70 km til og fra arbejde, men søgte nu beskæftigelse inden for en radius af 10-15 km fra sit hjem. Han fortæller, at han blev skrevet op til mange forskellige jobs, blandt andet et job på et savværk, hvor han skulle lave europapaller, inden han blev ansat på den nuværende arbejdsplads.

Den virksomhed, han blev ansat i, har forskellige afdelinger: bruddet, ovnen og værket. Martin blev ansat i bruddet, hvor han skulle være med til at sprænge mergelsten. Hans opgaver bestod i at bore for til sprængningerne med trykluftbor, hvorefter hans kollega, der havde sprængningscertifikat, stod for montering af sprængstof, detonatorer og ledninger og for selve sprængningen. Martin fortæller: *"Jeg havde jo ikke sprængningscertifikat dengang, så jeg lavede jo bare alt det andet, som var røvedeligt"* (D1). Han fortæller detaljeret om, hvordan man borer for; hvordan man ikke behøver at bore helt ned, fordi det chok, dynamitten frembringer, bevæger sig i en vinkel på 45 grader. Da Martin havde været i bruddet i nogen tid, manglede de en til at sprænge sten, og han blev sendt på kursus på Bornholm for at få det lovpligtige sprængningscertifikat: *"Jamen, de kunne jo bruge det oppe i bruddet når jeg skulle sprænge sten. Jeg havde ikke certifikatet, så måtte jeg jo ikke. Men så var der en, der skulle, ja han var jo blevet lidt tilovers, og han havde det måske ikke så godt. Og så i en periode, så, nåh ja, så var han på ferie og så, og sådan, du ved, og de havde en stor, nogle mergelsten, der skulle sprænges og, nåh ja, så 14 dage til Bornholm og lære at sprænge sten. Det var da lidt sjovt"* (D1). Han fortæller, at han ikke har haft så meget brug for sprængningscertifikatet siden, fordi de ikke længere bruger sprængstoffer i bruddet. Dette skyldes miljøkrav, og at udgravningerne er kommet for tæt på byen. Ved de sidste sprængninger var der problemer med vinduer, der slog revner, og nogle mure, der ikke kunne tåle chokket fra sprængningerne. Derfor er man gået helt væk fra at sprænge. I stedet bruger man i dag en stor gravemaskine med en saks på, der klipper stenene. I dag kører Martin gravemaskine, dumper og dozer, når han arbejder i bruddet. Det formelle krav for at føre maskinerne i bruddet er et almindeligt kørekort.

Da Martin startede i bruddet, startede han som sommerfugl, det vil sige med at arbejde i bruddet om sommeren, når produktionen er høj. Han fortæller, at det er den 'normale' måde at komme ind i bruddet på. Arbejdet i bruddet er sæsonafhængigt, fordi produktionen af gødningsskalk er afhængig af at lufttemperaturen er høj og luftfugtigheden lav nok til, at kalken kan tørre. Så typisk produceres gødningsskalk om foråret og sommeren, og sæsonen slutter i

september eller oktober;" *For gødningskalk, det laver man fra foråret, hvor solen begynder at kan tørre og altså, så laver man gødningskalk, og det slutter hen i september-oktober hvor morgenduggen, altså duggen, den ligger langt op på formiddagen, og luftfugtigheden den er en anden. For så kan du ikke lave det, for hvis fugtighedsprocenten den er mere end 12, så bliver det noget forfærdeligt noget at få ud med en gødningsspreader, det brænder sammen, det klumper, det skal være en bestemt tørhed"* (D1). Efter at have været ansat i bruddet et par år kom Martin ned i værket. Her bliver kalken bearbejdet til for eksempel vejfyld eller gødningskalk. Martins arbejde bestod i at sortere og knuse de små sten.

Da Martin blev ansat i virksomheden, var det almindeligt, at de ansatte kun var tilknyttet en af afdelingerne i virksomheden. Og når produktionen i den pågældende afdeling gik ned, blev overflødige medarbejdere sendt hjem. Dette har ændret sig, så man i dag har det, de kalder fleksmedarbejdere, som kan varetage arbejdsopgaver i de forskellige afdelinger: *"Og når de så skruer ned for aktiviteten deroppe i bruddet, så i stedet for at blive fyret, sendt hjem, jamen, så kan man så blive sendt rundt til forskellige steder, og når det så bliver forår og sommer, så bliver man kaldt tilbage igen. Og når man så har prøvet det tilstrækkelig mange gange, og der er nogen, der er gået af på pension, og nogen er rejst af anden årsag, jamen, så lige pludselig så hænger man fast. Så sidder du ved. Så formanden eller brudmesteren har fundet ud af, jamen, ham der, han er sku god til det der, lad ham nu blive der nogle år, fordi det går jo skide godt, eller også, nah, det går sku ikke så godt, men vi har en her, han kan gøre det, og nah ja, så bliver man så flyttet over på noget andet"* (D1).

Martin fortæller, at han og nogle kolleger for syv-otte år siden blev spurgt, om de ville være fleksmedarbejdere. For Martin indebærer det, at han i dag er ansat i bruddet, men at han indimellem bliver kaldt ned på værket, typisk en to-tre måneder ad gangen. Han fortæller videre, at da de blev spurgt, om de ville være fleksible, var der nogle af kollegerne, der ikke havde lyst. De ville hellere køre med den maskine, de var vant til. Han fortæller, at de ikke er ansat i virksomheden længere: *"Vi blev jo spurgt ad, for en del år siden [om de ville være fleksible]. Og der var der nogen, der sagde nej, det havde de sorme ikke lyst til. Og de ville hellere køre med den samme maskine, og de ville ikke, fleks. Og de er så den dag i dag, der er de ledige. De har fået en seddel, hvorpå der står, at de har rigtig god tid. Altså en fyreseddel om du vil. [...] Og det, det kommer sig af at være lidt stadig og sige, det har jeg ikke lyst til. Nå, det er så belt i orden. Jeg har sagt, jamen det kunne jeg da godt tænke mig. Altså, jamen det er da en god ting at blive klogere, altså få prøvet noget, så man kan noget"* (D1). De medarbejdere fra bruddet, som skulle være fleksmedarbejdere, skulle have truckcertifikat og blev derfor sendt på 14 dages kursus. På værket

bruges der truck, når sækkene med kalk skal flyttes og læsses på lastbiler. Martin fortæller, at han ikke bruger certifikatet så meget, fordi han primært arbejder inde på værket. Men hvis nogen bliver syge eller skal på ferie, så sker det, at han bruger det. Martins arbejdsopgaver på værket består i at passe og smøre det. Han fortæller, at der er steder, der skal smøres dagligt, og andre, der skal smøres en gang om ugen. Herudover er det hans opgave en gang om ugen at feje brandtrappen.

Sidst i interviewet fortæller Martin om sin tid som soldat. Han fortæller, at han i militæret fik kursus i at lave sikringer og lærte at arbejde med pigtråd, fordi han skulle lære at lave vejsikringer og kontrolposter. Han understreger, at tiden i militæret har lært ham, at det er meget vigtigt, at man laver sit arbejde ordentligt, så fjenden ikke kan slippe igennem. Og han fortæller, at det gjorde ham meget stolt, når en befalingsmand roste hans gode arbejde: *"Så kom der jo nogen med tre-fire stjerner på og sagde, det er jo godt klarer det der, der kan vi ikke komme igennem. For eksempel, hvis der var nogen, der sagde, jamen, vi sparer en enkelt pigtråd, for vi skal være færdige, ja, men så kan fjenden hurtigt se, den er ikke lavet så godt, den kan vi godt komme igennem på en nem måde. Men hvis nu man bruger lidt mere tid, så er det lavet rigtigt, og så er det dæleme besværligt at komme igennem. Og nåh ja, når nogen med noget på skulderen de siger, det der, det er sgu lavet godt, så bliver man jo lidt stolt"* (D1). Martin fortæller at han har kunnet bruge sine erfaringer fra militæret og jord- og betonarbejdet i bruddet, på et tidspunkt hvor de skulle have flyttet et støvhul. I den forbindelse skulle der flyttes et stort hegn, og Martin kunne bruge sine erfaringer med at støbe sokler til porten og flytte selve hegnet.

Arbejdspladsens udvikling

Omlægningerne på arbejdspladsen og brugen af fleksmedarbejdere betyder, at antallet af medarbejdere er reduceret. I dag forsøger man at imødekomme behovet for arbejdskraft gennem funktionel frem for numerisk fleksibilitet, og nogle af de opgaver, der tidligere er blevet løst internt af medarbejdere, løses i dag af eksterne leverandører. Martin fortæller, at reduktionen i medarbejderstaben i bruddet betyder, at de medarbejdere, der er tilbage, må løbe stærkere for at nå det samme. Han siger, at det ikke rigtigt hænger sammen, fordi der er nogle krav til sikkerheden i arbejdet, som gør, at hvis man skal løbe stærkere risikerer det at blive noget sjusk. Martin udtrykker utilfredshed med det tidspres, der er kommet af reduktionen af medarbejdere. Han giver udtryk for, at han indimellem føler sig presset til at lave et stykke

arbejde, hvor kvaliteten ikke lever op til hans forventninger, på grund af tidspresset.

Reduktionen i medarbejderantallet har ført til nogle ændringer i det konkrete arbejde. Martin fortæller, at medarbejderne i dag har mange flere forskellige opgaver i løbet af en dag. Tidligere havde man faste opgaver; man blev sat på en maskine, og den kørte man så hele dagen, indtil formanden sagde, at den ikke skulle bruges mere. Han fortæller, at man tidligere nogle gange kørte med de samme maskiner i flere uger ad gangen, hvor man i dag risikerer på den samme dag at køre tre-fire forskellige maskiner: *"Man plejer at køre altså én maskine en hel dag eller en hel uge eller sådan noget. Men nu kan du risikere på samme dag at køre en tre-fire forskellige maskiner. Du kan også risikere selv at skulle læsse den, du skal flytte. Du kan godt se, hvor er vi så benne? Altså, du skal læsse de tre til fire skovlfulde, eller grabbefulde, og så skal du selv køre dem væk. [...] Ham der skulle køre den, han er sparret væk. Altså, du skal selv læsse, og så skal du køre ud og læsse af og køre tilbage igen og hoppe ud af førerhuset og hoppe over i den maskine, der skal læsses osv."* (D1).

Ændringerne på arbejdspladsen har også betydet, at nogle af de opgaver, der tidligere blev løst internt, i dag købes hos eksterne leverandører, mens andre opgaver helt er skåret bort. For eksempel er antallet af ansatte mekanikere reduceret fra seks-syv stykker til to, så hvor man tidligere internt stod for vedligeholdelse og reparation af virksomhedens køretøjer, benytter man sig i dag i højere grad af eksternt ansatte mekanikere. En af de opgaver, der er skåret bort, er vedligeholdelsen af vejene i bruddet. Tidligere var der ansatte, der med en grater kørte og lavede vejene, sørgede for, at de var så 'jævne som et stuegulv': *"Så nu kører man på bullede veje, og du skal hele tiden holde øje, for ellers så kører du ned i et hul eller op over en stor sten. Prøv at forestille dig at sidde på sådan et sæde, hvor det hopper rundt, godt nok er det luftaffjedret, men alligevel. Alle de der mange chok du får igennem sådan et førersæde, en hel dag eller en hel måned. Til sidst så er man jo, altså, banket godt igennem. Man har ikke svært ved, når du kommer hjem, at falde i søvn, det skal sgu nok gå"* (D1). En anden konsekvens af reduktionen af medarbejdertallet er ifølge Martin, at man er blevet mere følsom over for sygdom: *"Der var jo mange flere folk deroppe. Altså til at. Så var der nogen, der var syge, ja, men så tager vi jo en ind, som er, altså, som havde gået og lavet veje eller sådan noget. Jamen, så tager man ham ind, og så kan han køre en maskine, indtil han så igen er rask eller og så videre. Her, hvis der er nogen, der bliver syge, jamen, der er ikke folk nok, det kan man tydeligt mærke"* (D1).

Martins oplevelser af ændringerne på arbejdspladsen er dobbelttydige. For hans eget vedkommende betyder brugen af fleksmedarbejdere, at risikoen for at blive sendt hjem, når produktionen i bruddet går ned i lavsæsonen, er blevet mindre. Og han fortæller, at det er godt at blive klogere og få nye opgaver. Men samtidig betyder ændringerne, at vedligeholdelsen af vejene i bruddet er stoppet, hvilket gør arbejdet med at køre deroppe mere belastende. Reduktionen betyder også, at de tilbageværende medarbejdere må løbe stærkere og nogle gange bliver nødt til at gå på kompromis med arbejdet.

Kvalificering til arbejdet

Det er en generel fortælling, at Martin har lært at udføre sine arbejdsopgaver ved at gå sammen med en erfaren kollega eller mester og ved at øve sig, men at han også har været på en række kurser i løbet af sit arbejdsliv.

Arbejdet på værftet lærte han ved at gå sammen med mester og være en del af hele arbejdsprocessen. Arbejdsopgaverne i byggebranchen lærte han gennem sidemandsoplæring af en mere erfaren kollega og gennem kurser: *"Man er jo ny, nystartet, og så går du sammen med nogen, der har været der i mange år. Og de siger, nu gør du det, og nu gør du det, og det går da meget godt. Og så til sidst, så har man været der i mange år, og så kommer der stadigvæk nye, og så spørger de én, hvordan gør vi det? Og så skal du lære at kigge på tegninger, altså byggetegninger og armeringstegninger, og det har jeg været på kursus i, og det er sgu da meget spændende"* (D1). For at udføre arbejdet som jord- og betonarbejdsmand var Martin på kursus i at læse bygge- og armeringstegninger og kloaktegning og i nivellering og opsætning af kantsten. Han bemærker, at han ikke kan gå i detaljer med, hvordan man lærer at arbejde som jord- og betonarbejdsmand, for så ville en dags samtale ikke være nok.

Martin fortæller, at det ikke kræver nogen formelle kvalifikationer at blive ansat i bruddet som sommerfugl ud over et almindeligt kørekort, der er påkrævet for at køre maskinerne i bruddet. Han fortæller, at man starter som 'håndmand', og at de mere erfarne kolleger fortæller en, hvad man skal gøre. Det forventes ikke, at man har erfaring med at køre den slags maskiner, de kører med i bruddet, inden man bliver ansat: *"Jamen, det kan du jo ikke. [...] Hvor skulle du have fået viden fra?"* (D1). Man lærer maskinerne at kende ved at øve sig i at køre med dem, efterhånden som det bliver nødvendigt, og der er tid: *"Man kommer jo ind som, øh, håndmand, altså med en skovl, og går og kigger der. Og så er der, de der mere erfarne, og de siger, du, kan du ikke lige prøve det her. Du kan køre*

over i hjørnet der, og der kan du jo flytte den ene bunke over til den anden bunke og lave sådan for at lære maskinen at kende” (D1). Han fortæller, at det er vigtigt at lære maskinerne ordentligt at kende, inden man begynder at arbejde med dem, ellers risikerer man at ødelægge sidefjælen på lastbilerne, der skal læsses. Og at man lærer maskinerne at kende ved at øve sig og prøve sig forsigtigt frem: man *”kører lidt forsigtigt til at starte med, og det går sku egentligt meget godt, det her, så kan du godt gi’ den lidt mere gas, så den kører lidt hurtigere” (D1).*

Det er formanden, der leder og fordeler arbejdet i bruddet, og det er derfor også ham, der bestemmer, hvem der skal betjene hvilke maskiner og lære dem at kende: *”Som nu formanden synes, at der var behov for, at man skulle vide, så fik man lov at prøve det” (D1).* Når så formanden mener, at man har øvet sig nok og er dygtig nok til at bruge maskinerne, så får man lov til at bruge dem i arbejdet: *”Ja, man bruger en time eller to, fordi formanden kan se, vi skal bruge en mand, og han skal kunne et eller andet, og så får man selv lov at prøve, et eller andet. Og det går tilsyneladende meget godt, og nåh ja, så kan du godt få lov at læsse nogle biler. Det skal helst være nogle uden træsidefjæler, for det går jo i stykker ligesom en, en, øh, tynd pind. Altså nogle med stålsider eller jernsider, og skulle der ske et eller andet, hvor du siger ups, så gør det nok ikke noget” (D1).*

Martin fortæller, at der er nogle af hans kolleger, der har taget kurser i at køre maskiner i deres fritid. Men han siger, at det ikke giver så meget mening, da der ikke er nogen uddannelsesinstitutioner, der underviser i maskiner, der er så store som dem, de bruger i bruddet. Han forklarer, at den gummiged, de har i bruddet, vejer 90 tons, mens de maskiner, de har på uddannelsesinstitutionerne, vejer måske 25 eller 30 ton. Han sammenligner det med forskellen mellem at lære at køre i en lille, smal Fiat 500 og så pludselig komme over i en BMW eller en Mercedes og skulle bakke ind på en parkeringsplads. Derfor mener han ikke, at kurserne giver den praktiske erfaring, der er nødvendig for at køre med maskinerne i bruddet.

I forhold til det arbejde, han varetager i værket, fortæller Martin, at det ikke kræver formelle kvalifikationer. Han forklarer, at hvis man er ledig, kommer man bare hen og banker på og spørger i virksomheden, om de kan bruge en der er ledig. Så vil formanden spørge, hvad man har prøvet, og hvad man kan, og hvis man så har noget erfaring, han kan bruge, og ved lidt om tingene, så kan de bruge en. Da han bliver spurgt ind til, hvad det er, man skal have prøvet og kunne, trækker han lidt på det, inden han svarer, at det er svært at sige, men at man skal kunne bruge noget værktøj: *”Det er sku svært at sige. Altså,*

du skal jo kunne bruge en, altså, jeg vil sige en skruetrækker, en svensknøgle. Eller altså selv kunne se, hvis der er et eller andet, en smørenippel for eksempel, der ikke virker, jamen, så skal du jo kunne skifte den ud, den der ikke vil modtage fedt, for eksempel, i den der fedtkanal. Den skal så skiftes ud. Du skal så have fat i en, øh, 11-mm nøgle, og så skal du altså tage den ud og tage en øvre i kassen og sætte en ny i og så give den med fedtsprøjten igen. Altså, du skal ku' se, hvad der er galt. Og, for hvis der er noget, du ikke kan klare selv, så har vi jo en smed, og sige, jeg har forsøgt at løse den og den opgave, det det kan jeg sgu ikke, det må være en smedeopgave, eller elektrikerarbejde, der er jo sådan lidt forskelligt. Men der skal vi jo kunne se, hvem skal vi have fat i. For sender vi bud efter den forkerte, så har han jo fået tilkaldevagt, og hvad ved jeg, og hvis det nu ikke var ham, hov, du skulle have haft fat i en anden i stedet for, så var det blevet lavet med det samme. I stedet for at vi sender bud efter den forkerte, og så går der spildtid, man skal ligesom kunne se, jamen, hvad er der galt her?" (D1). Så ud over at kunne bruge sine hænder og forskelligt værktøj, kræver vedligeholdelsesarbejdet i værket altså, at man får en generel fornemmelse af hvordan værket fungerer. Det er dette kendskab, der gør ham i stand til både at foretage de nødvendige udskiftninger af defekte dele og at tilkalde den rette assistance i de tilfælde, hvor han ikke selv kan løse problemerne.

Om at lære de forskellige funktioner på værket fortæller Martin, at man langsomt udvider og ændrer sine arbejdsopgaver og derfor løbende lærer at varetage nye funktioner. Dette sker typisk, når en af kollegerne skal på ferie, og der derfor er en anden, der skal overtage hans arbejdsopgaver. Martin fortæller, at man så lige bliver kaldt op og får lov til at gå sammen i en periode, indtil man har lært, hvordan man skal gøre: *"Kan du ikke lige komme herop en times tid og lige se, hvordan det foregår, og så lige prøve, mens han står ved siden af og kigger, hvis nu man får lavet et eller andet, hov hov, den skal du ikke trykke på, for så går det galt. Du ved, man skal lige prøve tingene"* (D1). Ifølge Martin kan man lære alt det, man har brug for at kunne, på virksomheden. Han fortæller, at alle jo starter som nybegyndere og så efterhånden lærer det, der er nødvendigt. Samtidig fortæller han, at det ikke er nødvendigt som medarbejder at lære alle funktionerne på arbejdspladsen, og han understreger, at det ikke er nødvendigt, at alle kan alt. Han giver som eksempel at nogle af opgaverne med IT, lagerstyring og elektroniske timesedler har han ikke forstand på, og derfor gider han det ikke. Og han fortæller, at det er helt i orden at sige, at der er ting, man ikke har lyst til, så længe man kan nogle andre ting, som arbejdspladsen kan bruge.

Den formelle kvalificering, Martin har haft brug, for mens han har været på sin nuværende arbejdsplads, har været truckcertifikatet og sprængningscertifikatet. Om truckcertifikatet fortæller han, at det kun var nødvendigt, fordi det er lovpligtigt. Han mener sagtens, at han selv og kollegerne ville kunne klare opgaven uden kurset. Han fremhæver også, at fravær i forbindelse med uddannelse går ud over arbejdet, men forklarer, at bøderne for at køre uden certifikat er store, og at det var derfor, de blev sendt af sted: *"Firmaet synes, at de skulle have nogen med truckcertifikat, og så spurgte de ad. Og vi var så fem mand, og der kørte der jo toholdsskift deroppe, så der var jo to fra det ene hold og tre fra det andet osv. Så sendte man dem på kursus i 14 dage, og så kom de tilbage. Og så kan de jo lige pludselig bestride, fordi ... Jo, de kunne nok gøre det. Men hvis ikke, de havde beviserne i orden, det koster. Jeg tror, det var 20.000 i bøde, plus arbejdsgiveren fik en bøde på 40.000. Du kan godt se. Altså, det har nok kostet et eller andet at sende os på kursus, og samtidig, i de 14 dage havde de ikke fået produceret noget på grund af, at de var på kursus"* (D1).

Ifølge Martin finder der en hel masse læring sted i relation til arbejdet. Han fortæller, at viden er noget, man opbygger med tiden: *"Og så på den måde, så bygger man på, og som tiden går, så når det at blive den tid, hvor man enten skal på pension eller efterløn, og så har man nået så højt op og prøvet så mange ting. Så når der kommer nogle unge, så render de over og spørger, øh, du øh, hov, hvad søren, nu er man da lige pludselig blevet et omvandrede leksikon, altså de kan bruge den viden, man har"* (D1). Det er netop den viden man har opbygget gennem sine erfaringer, der ifølge Martin betyder, at formanden kan bruge ham til noget: *"Altså alt det man har fået banket ind i knolden, ja, men ham som sidder derovre [formanden], han kan jo så godt bruge det, for det går sgu da meget godt med ham der"* (D1). Et andet element ved at få masser af erfaring er, at man kan give den videre til sine kolleger. Martin fortæller at han bruger sine erfaringer, når han hjælper de kolleger, der er nye i arbejdet: *"Ja men du kan godt se, så kommer der jo en ny. Ham der skulle have været med, han har kun været her i tre år, jamen, han render jo og spørger, hvad, hvordan gør vi nu det her? Jamen, nu skal du bare bære ... altså, hvis du nu gør det sådan, jamen, så går det galt. Næ, næ, du skal gøre det sådan, det tager lidt længere tid, for så er du færdig med det i stedet for, at du siger ups, og hvad nu"* (D1). At Martin mener, at det er vigtigt, at give sin viden videre til andre, kommer også frem i hans fortælling om, at det er positivt at stille spørgsmål, og at man ikke kan stille spørgsmål, der er for dumme: *"Næ, hov hov. Der er ingen dumme spørgsmål, kun dumme svar [...] Du spørger jo, som du har viden til, og så kan du ikke spørge dumt, du kan spørge. Ham, som svarer, kan jo så svare dumt, hov, så er vi ude på et skråplan"* (D1).

Brug af tidligere tilegnede kvalifikationer

Martin fortæller, at han i sit nuværende daglige arbejde ikke gør så meget brug af de færdigheder, han fik gennem sit arbejde som jord- og betonarbejdsmand. Men han fortæller, at han har udført enkelte specialopgaver i virksomheden, hvor han har gjort brug af det. Blandt andet skulle der på et tidspunkt flyttes et støvhul oppe i bruddet. Det indbefattede, at der skulle flyttes noget hegn og noget pigtråd: *"Og så skulle han jo bruge nogle folk til at flytte det trådhegn, der var omkring det gamle hul, det skulle flyttes, og det skulle bruges ovre ved det nye hul, og så spørger brudmanden, er der nogen, der har noget viden om de forskellige ting. Ja, men jeg har betonkursus, der skulle jo støbes nogle huller, laves nogle huller, hvor den der porten skulle sidde til det der hegn. Jamen, jeg har været på betonfremstilling og beton og armering og armeringskursus. Jamen, det er jo lige dig. Og så sagde han, hvad med, sådan for sjov skyld, så spurgte han, hvad med pigtråd og sådan noget, nå men det har man jo, det har jeg også prøvet at få papir på"* (D1). Han fremhæver, at det jo er godt for firmaet, når hans evner kan bruges til at udføre specialopgaver. Han forklarer, at det er billigere, og at resultatet er det samme, som hvis man havde fået et eksternt firma til at lave det.

Det gode arbejde

I Martins arbejdslivshistorie er det forskelligt, hvad Martin fremhæver som det, der har betydning i forhold til arbejdet, og ændringerne knytter sig til hans skift mellem forskellige brancher. De elementer, som Martin tillægger betydning i forhold til arbejdet, er dels at der er en brugsværdi knyttet til produktet af arbejdet, at det der laves har en ordentlig kvalitet, og at det han laver, bliver anerkendt og rost af overordnede, og at han kan holde til at gå på arbejde.

Det skabende arbejde

Det, som Martin fremhæver ved sit arbejde på værftet, er, at det var mere end bare et arbejde, fordi det gav ham anledning til at arbejde med noget, han virkelig fandt interessant, nemlig skibe. Om arbejdet i byggebranchen, fortæller han, at det, der gav arbejdet værdi, var, når man så tingene blive færdige, deltog i rejsegilder, hvor bygherren takkede, og så tingene blive brugt til noget: *"Det var jo tilfredsstillende og se noget vokse noget op ad jorden, og bygninger, man ser tingene blive taget i brug, man var med til rejsegilde, når det var færdigt, og man fik at vide, at her skal være et kontor, her skal være en fabrik eller plejehjem, eller hvad ved jeg,*

man lavede noget, hvor man kan se, at det bliver sku brugt til noget (D1). Han modstiller flere gange arbejdet på værftet og i byggebranchen med arbejdet på en fabrik: *"Altså stå på en fabrik og bore huller i klodser, det er lidt drøbende. Men det andet der, hvor man bygger noget. Du kan se, det her har jo også været en byggeplads. Det her har jo også været noget, hvor dem, der går, og starten, fra bunden af, de ser et, et, øh, et mål med det, de laver, og en hvis tilfredsstillelse"* (D1). Tidligere har han i forbindelse med sin fortælling om arbejdet på værftet fremhævet, at dette er noget andet og mere personligt tilfredsstillende end arbejdet på en fabrik: *"I stedet for at man står på en fabrik og borer huller i nogle klodser osv. eller også nogle brætter eller nogle pinde eller noget et eller andet, du stopper ind i en maskine, og der står en anden og tager fra. Det er da lidt trist"* (D1).

Det ordentlige arbejde

Martin fremhæver også, at det er vigtigt for ham at gøre arbejdet ordentligt og ikke at skulle gå på kompromis med kvaliteten i sit arbejde. Dette kommer til udtryk i hans fortælling om, at det øgede arbejdstempo opleves som utilfredsstillende, netop fordi det nogle gange tvinger ham til at lave noget, han ikke selv er tilfreds med: *"Man siger jo populært, at folk de løber stærkere for at nå det samme [...] og det hænger jo ikke rigtig sammen. Man kan jo kun arbejde. Og så længe at sikkerheden skal være i orden, så kan du jo ikke lige pludselig løbe stærkere, for så bliver det noget sjusket noget. Du springer over nogle steder, hvor man siger, det der, det er jeg ikke selv tilfreds med. Men tiden siger, at jeg skal noget andet, altså, man skal! Men kvaliteten, det er det jeg mener, den er sku ikke i orden, hvis man er bu hej vilde dyr, altså"* (D1). Bekymring om at være grundig kommer også frem i fortællingen om oplæringen af uerfarne kolleger, hvor han understreger, at det er vigtigt at gøre tingene fra starten. Det kommer ligeledes til udtryk i hans fortælling om militæret, og hvor vigtigt det er at lave vejspæringerne ordentligt og ikke spare på pigtråden, så man er sikker på, fjenden ikke kan komme igennem.

Martin tillægger det stor værdi, at hans arbejde udløser ros og anerkendelse fra hans overordnede. I fortællingen om militæret lægger Martin stor vægt på, at hans overordnede roste hans arbejde, og han fortæller flere gange, at det gør ham stolt, når en med stjerner på skulderen roser det arbejde, han har lavet. Det samme kommer frem i historien om byggebranchen, hvor han lægger vægt på, at det er tilfredsstillende at være med til rejsegilde, når bygherren takker.

Det ikke-nedslidende arbejde

At det er vigtigt for Martin at have et arbejde, der ikke er nedslidende, kommer frem i hans fortælling om skiftet fra byggebranchen. Erfaringen med kollegernes og egen nedslidning gjorde, at han søgte væk fra et job og en branche, som han var glad for, og som gav mening og tilfredsstillelse. Han fortæller, at han ligefrem søgte et arbejde, hvor han skulle lave europapaller bare for at slippe væk fra det hårde fysiske arbejde i byggebranchen. På trods af, at han flere gange har fremhævet fabriksarbejdet som trist og dræbende.

Martin fortæller, at hvis man kan leve med lidt støv, så er hans nuværende arbejdsplads egentlig meget god, og at mange af de ansatte har været der i både 25, 30 og 40 år. Han fremhæver, at støvet ikke er så slemt, for det er jo ikke giftigt: *"Ok, du bliver lidt støvet, men du går da, du har det meget godt. Det betyder ikke noget, det er jo ikke gift"* (D1). Han fortæller, at det, der gør det til en god arbejdsplads, er, at der er maskiner til at gøre det grove arbejde; *Altså, du skal jo ikke skynde dig med noget. Jo, det skal du nok. Men du har jo nogle maskiner til at udføre det grove. Du skal jo bare hele tiden være vågen, sørge for at de gør det og det, og sådan. Du bliver sat ud i sådan et førerhus, der har du nogle håndtag og nogle knapper og noget forskelligt. Maskinen gør arbejdet, du skal bare sørge for, at den gør det"* (D1).

Forventninger til fremtiden

Om forventningerne til sit fremtidige arbejdsliv siger Martin, at han ikke har tænkt sig at stikke af fra arbejdspladsen, nu har han været der i over 20 år. Han fortæller, at det jo går meget godt, og at de kan bruge det, han kan, så han regner med at blive der resten af sit arbejdsliv.

Til spørgsmålet om, hvordan han forventer, at arbejdet i bruddet eller på værket vil være om fem år, svarer han: *"Ja, at spå om fremtiden, det er der mange der har forsøgt. Hvordan er det gået? det er svært"* (D1). Han fortæller, at tid er noget mærkeligt noget, noget man ikke kan tage og føle på. Han giver et eksempel med oliefyret i sit hus. Da kan købte sit hus i 1979, var oliefyret et halvt år gammelt. Oliefyret har fået sit årlige eftersyn og har kørt upåklageligt, men nu er det ved at være lidt slidt og svært at stille. *"Det er jo 32 år siden, hvor er tiden blevet af? Tid det er sådan noget mærkeligt noget"* (D1). Martin fortæller, at fortiden, den kan man forholde sig til, for den har man jo været igennem. Men fremtiden, den kan man ikke vide noget om: *"Men hvis du står her fra en startlinje og kigger ud i fremtiden, det har du ingen anelse om. Men kigger du dig tilbage, det kan du*

bedre forholde dig til, hvor du jo har været igennem en tidsperiode. Du kan ikke kigge, du kan have en formodning om, hvordan det vil komme til at gå, du er ikke sikker på noget” (D1).

I forbindelse med fortællingen om, at man ikke kan vide, hvad fremtiden bringer, fortæller Martin, at viden er vigtig, for tro kan man ikke bruge til noget. Og han understreger, at man kun kan vide noget med sikkerhed, når man har set det med egne øjne, og han giver en række eksempler. Det ene eksempel handler om et trafikuheld, hvor en af virksomhedens dumpere skulle køres fra en afdeling til en anden. På grund af dumperens bredde er der blinde vinkler bagud, som betyder, at det er umuligt for føreren at se bagvedliggende biler eller lastbiler, hvis de kommer for tæt på. Dette eksempel fører videre til et andet om, at det er nødvendigt at orientere sig, når man tager truckcertifikat, og at man ikke kan stole på spejlene, men at man skal vende sig og se sig for med sine egne øjne. Han ender med at konkludere: *”Du tror nok, der ikke er noget. Det kan du ikke bruge til noget. Det kan du bruge søndag formiddag over i det hus, med kirken derovre. Der kan du gå over og tro og tænke” (D1).*

Martins læringsidentitet

Martins fortælling om muligheder og behov for at deltage i forskellige læringsaktiviteter er tæt knyttet til det konkrete indhold i hans arbejde. Han fortæller, at det er nødvendigt at være parat til at påtage sig nye opgaver og tilegne sig den viden og de færdigheder, som er nødvendige for at kunne udføre disse.

Den viden og de færdigheder, Martin har haft brug for i sit arbejde, har han tilegnet sig ved at gå sammen med erfarne kolleger eller sin gamle mester, ved at øve sig og ved at deltage i forskellige kortere kurser. Martin fortæller, at alle i princippet kan lære alt, og at viden er noget der kommer over tid og med erfaring. Gennem årene med mange forskellige erfaringer opbygger man viden, som man skal videregive til nye og uerfarne kolleger, og som tiden går ender man som et ’omvandrede leksikon’.

I forhold til de kurser han har deltaget i, fortæller Martin, at det har været interessant og sjovt at deltage, og nødvendigt for at leve op til gældende lovkrav, men at han reelt ikke har brugt dem ret meget i forhold til sit nuværende arbejde. Han har også kun i meget begrænset omfang kunnet anvende de formelle kvalifikationer, han har opnået i militæret og i

byggebranchen, i sit nuværende job. Om kvalifikationskravene på sin nuværende arbejde fortæller Martin, at kørekort er nødvendigt. Herudover kan den nødvendige læring ske på arbejdspladsen ved, at man bliver sat ind i tingene af en erfaren kollega og lige over sig lidt, inden man skal udføre arbejdet. Han siger ligefrem, at mange af de kvalifikationer, man skal bruge i hans nuværende arbejde, ikke kan fås i formelle uddannelsesforløb, fordi de kørertøjer, de har på uddannelsesinstitutionerne, er væsentligt mindre end dem de bruger i bruddet og derfor ikke giver den fornødne erfaring.

Det er en generel fortælling i Martins arbejdslivshistorie, at man skal være fleksibel og villig til at påtage sig nye opgaver, når arbejdspladsen behøver det, og at det også er godt at prøve nye opgaver og finde ud af, hvad man er god til. Det er en anden gennemgående fortælling, at behovet og muligheden for at tilegne sig viden og at lære at udføre nye arbejdsopgaver er 'other-determined'. Han fortæller, at det er formanden på arbejdspladsen der bestemmer, hvem der skal gøre hvad, og hvem der skal lære hvad. Det er således de konkrete behov på arbejdspladsen, der fremstår som rammen for Martins orientering mod læringsaktiviteter. Det samme var tilfældet i arbejdet i byggebranchen og militæret.

At det er det konkrete arbejde og eventuelle lovkrav om certificering i forhold til at udføre specifikke arbejdsopgaver, der sætter rammerne for Martins oplevelse af muligheder og behov for læring gennem forskellige læringsaktiviteter, understøttes af hans erfaring om, at fremtiden er uforudsigelig og derfor ikke noget, man kan orientere sig efter. Dette er tydeligt i fortællingen om, at fremtiden er noget usikkert noget, noget man ikke ved noget om, men kun kan gætte sig til, hvorfor fremtiden ikke er en 'gyldig' orienteringshorisont. Han siger ligefrem, at tro kun hører til i kirken, ellers kan man ikke bruge det til noget.

Del 7: Bekymringer og etablering af en læringsidentitet i et ufaglært arbejdsliv

Formålet med denne del af analysen er at undersøge, hvordan medarbejdernes specifikke arbejdslivserfaringer har betydning for deres læringsidentitet. Jeg har tidligere argumenteret for, at læringsidentiteten etableres, vedligeholdes og forandres gennem en konkret erfaringsproces, hvor et specifikt subjekt med særlige livshistoriske erfaringer er engageret i konkrete situationer med særlige erfaringspotentialer. Denne del af analysen sætter fokus på, hvordan det ufaglærte arbejdsliv fungerer som konkret erfaringshorisont: hvilke oplevelser i arbejdslivet, der giver anledning til bekymringer, og hvordan informanterne oplever egne muligheder for at imødekomme disse, i deres konkrete situation. Herunder om og hvordan de oplever nødvendigheden af at prioritere mellem forskellige bekymringer, og hvordan de håndterer eventuelle ambivalenser. I delkonklusionen 'Det ufaglærte arbejdsliv som ramme for udvikling af læringsidentitet' samler jeg op på, hvordan læringsidentiteten kan forstås som konstitueret af informanternes bekymringer i arbejdslivet og deres oplevelser af at kunne håndtere disse.

7.1 Naturlige bekymringer i det ufaglærte arbejde

Naturlige bekymringer er bekymringer, der knytter sig til kropsligt velbefindende. Den mest fremtrædende naturlige bekymring, der artikuleres i fortællingerne om det ufaglærte arbejdsliv, er bekymringen om det nedslidende arbejde, og om hvordan man som medarbejder må forsøge at beskytte sig selv mod fysisk nedslidning. Den fysiske nedslidning giver dels en bekymring i forhold til, om man kan klare at blive på arbejdsmarkedet, indtil man når pensionsalderen, og samtidig har de fysiske belastninger i arbejdet stor betydning for, hvad man kan klare uden for arbejdstiden.

Arbejdet som nedslidende

Både Martins og Margrethes historier indeholder fortællinger om arbejdet som fysisk belastende og nedslidende, og at det er en central bekymring at passe på sig selv og sin krop, så man ikke kommer til at lide unødigt overlast.

I Martins arbejdslivshistorie kommer bekymringen om nedslidning til syne i fortællingen om konsekvenserne af arbejdet som arbejdsmand i byggebranchen. Han fortæller, at han selv fik det dårligt af at arbejde på en byggeplads, hvor jorden var forurenede, og at mange af hans ældre kolleger

klagede over smerter i kroppen som følge af det hårde arbejde. Erfaringen med kollegers og egne smerter betød, at Martin følte sig nødsaget til et brancheskift, inden han blev for gammel, for at kunne holde til at blive på arbejdsmarkedet. Brancheskiftet blev foretaget med henblik på at reducere den fysiske belastning af kroppen og undgå fysisk nedslidning som konsekvens af det daglige arbejde, og det kan således ses som et aktivt forsøg på at imødekomme den naturlige bekymring om fysisk nedslidning. Ifølge Martins fortælling var arbejdet i byggebranchen forbundet med stor tilfredshed knyttet til at se det endelige resultat af eget arbejde, når bygninger stod færdige, til at skabe noget med værdi for andre, og til glæden ved at se bygningerne blive taget i brug. Martin fremhæver flere gange, at arbejdet i byggebranchen er kvalitativt anderledes end arbejdet på en fabrik, og at det skabende element i byggearbejdet er mere tilfredsstillende end fabriksarbejde. Men brancheskiftet indebar, at han måtte opgive den type arbejde, for at han kunne imødekomme bekymringen om fysisk nedslidning. At fysisk nedslidning er en væsentlig bekymring for Martin, kommer også til udtryk i hans udsagn om, at det gode ved arbejdet i bruddet er, at man har maskiner til at udføre det tunge arbejde. Erfaringen med nedslidning i arbejdet har således medført et skift i Martins definition af *'det gode arbejde'*: fra det gode arbejde som *'det skabende arbejde'* til det gode arbejde som det *'arbejde, man kan holde til'*.

Også i Margrethes fortælling er det et eksplicit tema, at den fysiske belastning af arbejdet er årsag til bekymringer. Hun fremhæver to karakteristika ved arbejdet, der giver særlig anledning til fysisk belastning. Dels er pakkearbejdet tungt arbejde, der indeholder en del gentagende bevægelser som slider på kroppen. Dels er pakkearbejdet skifteholdsarbejde, som indebærer, at kroppen er belastet af hele tiden at skulle omstille sig. Margrethe fortæller, at den fysiske belastning i arbejdet er øget med tiden. Dels er tempoet i pakkearbejdet steget som et resultat af omlægningerne i produktionen, dels er skifteholdsarbejdet blevet hårdere. De skiftende arbejdstider er ifølge Margrethe blevet hårdere, fordi perioden er blevet kortere, og fordi hun er blevet ældre. Hun fortæller, at man på hendes tidligere arbejdsplads kørte med en fireugers periode, hvor kroppen havde nemmere ved at følge med og omstille sig til de ændrede arbejdstider. Hun siger, at en længere periode er med til at gøre omstillingsprocessen *'lidt mere menneskelig'*. Den anden ting, der har betydning, er alderen: *"For igen, det der fabriksarbejde, det er jo hårdt, det der treholdsskift, det er jo hårdt for kroppen, og det bliver ikke nemmere, jo ældre man bliver, det gør det altså ikke ..."* (E1).

Margrethe opstiller to muligheder for at undgå fysisk nedslidning som følge af fabriksarbejdet. Den ene mulighed er at forsøge at minimere belastningen i arbejdet gennem samarbejde med kolleger og ved at tilrettelægge arbejdet, så man undgår unødigt anstrengelse. Den anden mulighed er at slippe for fabriksarbejdet gennem brancheskift.

Hun forsøger at minimere den fysiske belastning i arbejdet på forskellige måder. Dels forsøger hun sammen med sine kolleger internt at organisere arbejdet og minimere de ensidigt gentagende bevægelser og den belastning, der er forbundet med at stå ved de maskiner, der kører i det højeste tempo. Dette gør de ved at skiftes til at arbejde ved de forskellige maskiner. Dels forsøger hun at minimere den fysiske belastning ved arbejdet ved at organisere sine egne arbejdsopgaver, så hun hele tiden er på forkant med arbejdet og herved undgår unødvendigt ekstra arbejde. Risikoen for fysisk nedslidning i arbejdet nødvendiggør ifølge Margrethe, at man som medarbejder hele tiden er opmærksom på, hvordan man gør arbejdet nemmest muligt for sig selv og undgår unødige belastninger. Den viden og de færdigheder, der knytter sig til dette, er ifølge Margrethe forbundet med livserfaring og med at få en fornemmelse for produktionen, som er noget, hun har lært både i sit privatliv og gennem sine erfaringer fra fabriksarbejdet.

Det fysisk hårde fabriksarbejde og belastningerne ved skifteholdsarbejdet betyder, at Margrethe oplever, at hun bruger for meget af sin energi på arbejdet, og at det begrænser hendes mulighed for at deltage i organisationsarbejde, sportsaktiviteter og sociale aktiviteter uden for arbejdet. Hun siger direkte, at den fysiske belastning i fabriksarbejdet nok er med til at understøtte hendes drøm om et brancheskift, så hun i stedet kan komme til at arbejde med mennesker. Hun har tidligere forgæves forsøgt at realisere et sådant brancheskift gennem omskoling til klinikassistent. Det brancheskift, Margrethe opstiller som potentiel mulighed i sin fortælling, er et skift til plejesektoren via omskoling i en SoSu-uddannelse. Muligheden for brancheskift opleves imidlertid ikke uproblematisk. Dels er hun i tvivl om, hvorvidt en omskoling i sig selv er nok til, at hun vil kunne få beskæftigelse inden for plejesektoren. Denne usikkerhed underbygges af, at mange af hendes tidligere kolleger fortsat er ledige, på trods af at de har været gennem uddannelsesforløb. Dels er hun i tvivl om, hvorvidt hun kan holde til at arbejde i plejesektoren. For det første vil et brancheskift til social- og omsorgssektoren ikke betyde, at de fysiske belastninger i arbejdet forsvinder. SoSu-arbejdet vil med stor sandsynlighed også indebære tungt arbejde og

skiftende arbejdstider. For det andet er hun bekymret for, om hun er i stand til at leve med tidspresset og det deraf følgende mentale pres. Bekymringen om at kunne leve op til tidspresset i plejesektoren begrundes hun med, at omsorgsarbejdet er kvalitativt anderledes end pakkearbejdet: Hvis hun laver fejl i omsorgsarbejdet, går det ud over et menneske, hvorimod fejl i produktionen bare går ud over en *'dum maskine'*. Margrethe er bekymret for, om hun kan honorere de krav, SoSu-arbejdet stiller, og for de menneskelige omkostninger, der er konsekvensen af *'fejl'* i omsorgsarbejdet. Hendes bekymring er underbygget af den offentlige debat om arbejdsforholdene i plejesektoren. Den menneskelige relation i omsorgsarbejdet er således på én gang det, der udgør et attraktivt alternativ til pakkearbejdet, men samtidig det, der giver anledning til usikkerhed og bekymring. Så selvom brancheskiftet opstilles som en vej væk fra det fysisk belastende fabriksarbejde, opleves muligheden for brancheskift meget ambivalent, og det er tydeligt, at brancheskiftet i sig selv giver anledninger til en række bekymringer. I Margrethes fortælling bliver det hermed tydeligt at hun oplever, at fysisk og/eller mental belastning er en uomgængelig del af arbejdslivet, som man må forsøge at håndtere som enkeltperson og i samarbejde med sine nærmeste kolleger ved at hjælpe hinanden og passe på sig selv og hermed beskytte sig selv mod belastningerne i arbejdet, i det omfang det lader sig gøre.

Arbejdet som nedslidende fremstår ikke som en bekymring i negativ forstand i Karstens historie. Tværtimod. Han giver udtryk for at finde stor tilfredshed i det hårde arbejde og de lange arbejdstider, som var kendetegnende for hans første 20 år på arbejdsmarkedet. Han giver eksplicit udtryk for, at han ikke troede, at han ville kunne holde ud at arbejde på sin nuværende arbejdsplads i mere end tre måneder, netop fordi han ikke mente, at arbejdet var udfordrende nok. At arbejdet ikke var udfordrende nok, begrundes han med, at arbejdsprocessen indeholder lange pauser mellem opgaverne, der betyder, at medarbejderne, *'sidder for meget på deres røv!'*. Han fortæller, at det var helt anderledes end det, han var vant til, og derfor troede han ikke, at han kunne vænne sig til det. Men det er alligevel lykkedes: *"Jeg tror sådan set, det har sådan en afsmittende, tempoet går simpelthen ned, ganske automatisk, og tænker jeg faktisk ikke over, at hold kæft, den gang du kom, der var det fuld skrue, nu kører du kun på halv kraft eller under. Jeg tror, det kommer ganske automatisk"*. Det skal bemærkes, at Karsten har været ansat på sin nuværende arbejdsplads i 20 år. Han var således relativt ung, da han forlod *'det hårde arbejde'*. Han fremhæver da også, at skiftet, og det, at hans nuværende arbejde er mindre krævende end tidligere ansættelser,

betyder, at han har kunnet bruge flere kræfter i fritiden. Og netop i kraft af sit nuværende arbejde har han haft de kræfter og det overskud, der har været nødvendigt for at han har kunnet sætte sit hus i stand.

Som det fremgår af arbejdslivshistorierne er der stor forskel på, hvor store fysiske belastninger der er forbundet med det ufaglærte arbejde i forskellige brancher og på forskellige arbejdspladser. Og der er forskel på, hvordan medarbejderne oplever risikoen fysisk nedslidning i deres arbejde, og i hvor høj grad arbejdet giver anledning til naturlige bekymringer. Men i det omfang de oplever naturlige bekymringer, gælder det, at de aktivt forsøger at imødekomme disse. I både Martins og Margrethes historier er nedslidning i arbejdet en faktor, man som medarbejder må forholde sig til og forsøge at håndtere som enkeltperson eller i samarbejde med sine kolleger ved at forsøge at tilrettelægge sine arbejdsopgaver på en måde, så man minimerer belastningerne. Men samtidig er der grænser for, hvor meget man som medarbejder kan imødekomme sine naturlige bekymringer gennem en reorganisering af sine konkrete arbejdsopgaver, og det betyder, at man i visse tilfælde kan være nødsaget til at skifte branche for at mindske nedslidningen i arbejdet.

7.2 Praktiske bekymringer i det ufaglærte arbejde

I Archers terminologi knytter de praktiske bekymringer sig til den performative præstation og til involveringen med objekterne for ens handlinger. I arbejdet er objektet for handling dels de redskaber, der anvendes, og dels de produkter, der fremstilles. I arbejdslivshistorierne kom de praktiske bekymringer til udtryk i fortællingerne om, hvad det vil sige at udføre et kvalificeret stykke arbejde. Kvalificeret skal forstås dobbelt: Det handler både om kvaliteten af produktet af arbejdet (kvaliteten af arbejdet) og om at være kvalificeret til arbejdet, altså i stand til at udføre arbejdet på en tilfredsstillende måde (kvalitet i arbejdet). En tredje dimension i forhold til de praktiske bekymringer handler om muligheden for at kunne bruge sine færdigheder og sin viden i arbejdet. Man kan indvende, at kvaliteten af arbejdet i højere grad er en social og ikke en praktisk bekymring i henhold til Archers terminologi. At temaerne er placeret under den samme overskrift skyldes, at arbejdslivshistorierne viser, at informanternes oplevelse af deres performative præstationer, altså hvad der skal til for at være dygtig til en given opgave, er

knyttet til det, der er målet med selve opgaven, nemlig produktet af arbejdet. Endvidere viser arbejdslivshistorierne, at forestillingen om, hvad det vil sige at udføre en succesfuld performativ præstation i arbejdslivet, er knyttet til den konkrete organisering af arbejdet, og at det hermed er et resultat af en specifik historisk og social udvikling.

Kvaliteten af arbejdet

Det er et tema i alle tre arbejdslivshistorier, at medarbejderne er optaget af kvaliteten af arbejdet. Dette kommer til udtryk i fortællingerne om, at det er vigtigt, at de produkter, man leverer, er af god kvalitet, både af hensyn til dem, der kommer efter en i produktionsprocessen, og i forhold til aftagerne af produktet. Endvidere kommer det til udtryk i fortællingen om, at det har betydning, at arbejdet bidrager til produkter eller resultater, der er til gavn for andre og dermed har en bredere samfundsmæssig nytteværdi.

Karsten knytter i sin fortælling arbejdets værdi til produktet af arbejdet, i og med at han giver udtryk for, at det er vigtigt 'at producere noget': *"Og lige i øjeblikket så synes jeg, de gør alt inden for regeringen, og tror, at vi kan klippe og barbere hinanden det kan vi ikke. Der er altså nogen, der skal lave noget produktivt. Som stole og borde"* (F2). I Karstens historie er der en stærk fortælling om arbejderen, der bidrager produktivt til samfundet, kontra dem, der lever af andre mennesker. Arbejderen er i fortællingen en bred kategori, som omfatter både faglærte, ufaglærte og professionsuddannede, mens 'de andre' er bankrådgivere, ledere i pensionskasser og forsikringsselskaber, uddannelseskonsulenter og politikere, der lever af at 'stikke deres snabel' i arbejderens lommer, og som udvikler et 'system Danmark', der i højere grad har til formål at sikre deres egen position end at gavne helt almindelige mennesker. Karsten understreger med fortællingen, at det er vigtigt for ham, at hans arbejde bidrager produktivt til samfundet, men samtidig at han oplever, at den produktive arbejder nyder for lidt samfundsmæssig anerkendelse.

Karstens bekymring om kvaliteten af arbejdet kommer også til udtryk i hans fortælling om, at det er vigtigt, at produktet er i orden, for ellers kan man ikke forlange, at kunden vil købe det. Han fortæller, at kvalitetskriteriet er, om man selv vil købe det produkt, man fremstiller. At kvaliteten af arbejdet er betydningsfuldt og giver anledning til bekymringer, kommer for eksempel til udtryk i hans fortælling om arbejdet med facadebehandling. Han gør meget ud af at fortælle, at det ikke var produktets kvalitet, der var årsagen til, at

virksomheden ikke overlevede. Tværtimod fremhæver han, at det var et rigtig godt og meget holdbart produkt, der var meget efterspurgt. At resultatet af arbejdet er centralt for arbejdets subjektive betydning, kommer endvidere til syne i Karstens fortællinger om, at det er vigtigt for ham at vide, hvordan hans arbejdsopgaver bidrager til den samlede produktion, hvad hans arbejde fører til, og hvorfor han skal udføre sine opgaver på en bestemt måde. Han fortæller at hvis han ikke ved dette, så spilder han sin tid, og så kan arbejdet være lige meget.

I Margrethes historie kommer betydningen af kvaliteten af arbejdet til udtryk i to forskellige fortællinger. Dels i fortællingen om, at hvis man er sjusket, og der derfor kommer fejl i produktet, så går det ud over kollegerne senere i produktionsprocessen. Dels i fortællingen om, at der kan opstå implikationer for forbrugerne af produktet, hvis kvaliteten af arbejdet ikke er i orden. I forhold til den første problemstilling fortæller hun, at der tidligere var en kultur i produktionen hvor man ikke bekymrede sig om, hvorvidt de produkter, man sendte videre, var i orden eller ej. Det betød, at medarbejderne i trykkeriet ofte var ude for, at der kom dårlige produkter over, som de så skulle sortere fra og derved fik unødigt ekstraarbejde. Margrethe fortæller, at hendes erfaring med denne ekstrabelastning betyder, at hun er meget optaget af, at det, hun pakker, er i orden og af ordentlig kvalitet.

I forhold til den anden tematik: at kvaliteten af produktet er vigtig for forbrugeren, kommer hun med et eksempel fra sit arbejde i trykkeriet. Hun fortæller, at kvaliteten af trykket skal være ordentlig, fordi dårlige tryk medfører, at stregkoderne ikke kan anvendes. Hun fortæller, at man sikrer kvaliteten ved at, *"sørge for det så pænt ud, tjekke det op. Der tjekker man så op hver anden time. Der har man sådan en master, sådan en, der er trykt, så man kan sammenligne med. Og hvis det så ikke er i orden, så kan man så selvfølgelig rette det. Og du skal selvfølgelig ikke kun tjekke op hver anden time, du skal hele tiden holde øje, vil jeg sige. Man kender det måske, hvis man køber nogle varer med stregkoder, og den ikke vil læse stregkoden, ikke. Det er så tit, fordi der er noget i vejen med den stregkode. Der ikke er blevet holdt øje med den"* (E1). Bekymringen om kvalitet betyder i dette tilfælde, at det ikke er nok bare at leve op til kravene om kvalitetstjek hver anden time, hvor trykkekvaliteten sammenlignes med masteren. Tværtimod, fortæller Margrethe, betyder hendes bekymring om kvaliteten af arbejdet, at hun hele tiden holdt øje med, om kvaliteten var i orden.

At 'produktet' af arbejdet har stor betydning, og at arbejdets subjektive oplevede værdi er tæt knyttet til arbejdets resultater, er også meget eksplicit i Martins arbejdslivshistorie. I Martins fortælling optræder to forskellige bekymringer omkring kvaliteten af arbejdet. Den ene bekymring knytter sig til produktets samfundsmæssige værdi, og den anden bekymring knytter sig til, om hans arbejder lever op til hans overordnede forventninger. I forhold til den første bekymring fortæller Martin, at det har stor betydning for ham, at de ting, han laver, er til gavn for andre. Dette kommer til udtryk i historierne om, at det var meget tilfredsstillende at arbejde i byggebranchen, fordi de bygninger, han var med til at lave, blev brugt til noget. Han fortæller gentagne gange, at det er mere tilfredsstillende at deltage i en arbejdsproces, hvor man kan se det endelige resultat af ens arbejde, end det er at lave fabriksarbejde, hvor man kun har at gøre med en meget begrænset del af arbejdsprocessen og ikke ser det endelige resultat af arbejdet. Den anden bekymring om kvalitet af arbejdet træder frem i fortællingen om, at det er vigtigt for ham, at det, han laver, kan bruges af formanden, og om at det er betydningsfuldt for ham, når nogen anerkender og roser kvaliteten af hans arbejde. I Martins historie er det at være dygtig i arbejdet således tæt knyttet til, om han lever op til andres forventninger og får deres ros.

I alle arbejdslivshistorier er der således fortællinger, der viser, at medarbejderne er optaget af kvaliteten af deres arbejde. Både af kvaliteten af det endelige produkt og af kvaliteten af de konkrete delopgaver, de udfører, som bidrager til det endelige produkt. Arbejdets subjektive værdi kan således ikke forstås uafhængigt af resultatet af arbejdet eller omvendt: Kvaliteten af arbejdet er netop noget af det, der bidrager til arbejdets subjektive værdi.

Kvaliteten i arbejdet

Det er også et tema i alle tre arbejdslivshistorier, at medarbejderne er optaget af kvaliteten i arbejdet. Dette kommer til udtryk i fortællingerne om, at det er vigtigt at være sikker på, at man er god til sit arbejde.

I Margrethes arbejdslivshistorie kommer betydningen af at være dygtig til sit arbejde til syne i nogle forskellige fortællinger. For hende betyder det at være dygtig til arbejdet først og fremmest at være på forkant med arbejdet, så hun kan skåne sig selv bedst muligt mod nedslidning i arbejdet. Før man bliver 'dygtig' til at pakke, er arbejdsopgaven uoverskuelig og ubønhørlig. For Margrethes vedkommende er der således en tæt sammenhæng mellem, hvad

det er, man skal kunne for at være dygtig til arbejdet, og hvad det er, man skal kunne for at minimere de fysiske belastninger i arbejdet. Pakkearbejdet betyder, at hendes krop er hendes primære arbejdsredskab, og dygtighed opnås gennem en disciplinering af kroppens rytme til produktionshastigheden, ved at udvikle overblik og kunne tænke lidt frem, så hun er forberedt, hvis der skulle opstå noget uventet.

I Margrethes arbejdslivshistorie er der også en fortælling om, at det er vigtigt som medarbejder at gøre alt, hvad man kan, for at holde produktionen i gang. En dygtig pakkemedarbejder en, der kender maskinen så godt, at hun selv kan rette mindre fejl eller uregelmæssigheder, selvom dette egentlig hører under smedenes arbejdsopgaver. Det betyder, at det er nødvendigt at kunne udføre arbejdsopgaver udover dem, der knytter sig snævert til ens arbejdsfunktion. Margrethe fortæller, at dette kendskab er noget, der kommer gennem praktisk erfaring og ved, at man ikke er bange for at røre ved maskinerne, men tværtimod tør prøve sig lidt frem og forsøge at løse småproblemer uden hjælp.

Dygtighed er i Margretes fortælling tæt knyttet til praktisk viden. Dette fremhæves i fortællingen om operatørkurset, hvor hun og nogle kolleger var sendt på kursus for at lære at indstille maskinerne i trykkeriet. Hun fortæller, at de efterfølgende aldrig fik lært at omsætte deres teoretiske viden fra kurset i praksis på virksomheden, og at hun derfor ikke rigtig har kunnet bruge det, hun lærte på kurset, til noget. Den viden og de erfaring hun har kunnet bruge i forhold til at sikre kvalitet i arbejdet, er primært det hun har fået gennem praktiske erfaringer med pakkearbejdet og gennem sine hverdagserfaringer fra husarbejdet og som forbruger af de produkter, hun er med til at fremstille.

Kvaliteten i arbejdet er ifølge Karsten betinget af, at man ved, hvorfor man udfører de konkrete opgaver, og at man kender baggrunden for det, man laver. Karsten fremhæver, at noget af det, der gør ham dygtig til sit arbejde er, at han er nysgerrig og ved, hvordan hans arbejdsopgaver indgår i den samlede produktionsproces. Dette giver ham mulighed for at forstå, hvad det er, der sker, når der nogle gange er ting, der går galt. Det er ifølge Karsten også hans nysgerrighed over for det, han laver, der har gjort det muligt for ham hurtigt at lære nye færdigheder og påtage sig nye arbejdsopgaver, når han har skiftet arbejde. I Karstens arbejdslivshistorie er kvalitet i arbejdet betinget af, at man mestrer 'håndens arbejde'. Han giver udtryk for, at håndens arbejde er noget, man enten kan eller ikke kan, og som lærers gennem praktisk erfaring. Han fortæller, at det har været nemt for ham at lære de ting, han har skullet bruge

som arbejdsmand i forskellige brancher, fordi han har en generel fornemmelse for håndens arbejde. Fortroligheden med håndens arbejde betyder ifølge Karsten, at han ikke er bange for at tage fat og give sig i kast med tungt arbejde, det betyder også, at han ikke er bange for at blive beskidt. Endvidere fortæller han, at erfaringerne fra det praktiske arbejde ofte kan anvendes på tværs af brancher, da de grundlæggende principper i opgaverne er ens. Den basale viden og fornemmelse for håndens arbejde, som er nødvendig for at kunne tilegne sig nye færdigheder og lære at udføre nye opgaver, er ifølge Karsten noget der skal trænes og udvikles fra barnsben. De specifikke færdigheder, der herefter har været nødvendige for Karsten at lære for at varetage arbejdsopgaverne i hans forskellige jobs, har han lært via sidemandsoplæring.

I Martins arbejdslivshistorie kommer bekymring om kvalitet i arbejdet dels frem i fortællingen om, hvordan man bliver kvalificeret til arbejdet, og dels i fortællingen om, at det er meget vigtigt, at man er grundig. Han fortæller, at dygtighed i bruddet handler om at kende maskinerne, så man kan udføre sit arbejde og for eksempel laste kalk på lastbilerne uden at komme til at ødelægge sidefælene. Dygtighed i arbejdet på værket handler om at have kendskab til og en fornemmelse af de maskiner, der bruges, så han kan regne ud, hvad det er, der er galt, når de ikke kører, som de skal. Denne viden skal han bruge, så han evt. selv kan udbedre fejlen, eller så han er i stand til at tilkalde den rette ekspertise. I Martins fortælling er det et eksplicit tema, at det er vigtigt at vide, hvad man har med at gøre. Dette understreges af hans fortælling om, at man ikke kan bruge tro til noget, andet end i kirken, det er viden, der tæller, og den får man kun gennem erfaring og ved at se sig ordentligt for.

En anden bekymring om kvaliteten i arbejdet kommer til udtryk i Martins fortælling om, at det er vigtigt at lave tingene ordentligt fra starten og ikke at gå på kompromis med kvaliteten, selvom det nogle gange betyder, at det tager lidt længere tid. Han giver eksempler på, hvorfor det er vigtigt at gøre tingene ordentligt fra starten, både fra sit arbejdsliv og fra sin tid som soldat. Han bruger eksemplerne fra soldatertiden til at illustrere, at det er problematisk, og at det ligefrem kan være farligt, hvis man ikke tager sig den fornødne tid og gør sig tilstrækkeligt umage med at udføre sin opgave ordentligt fra starten. Han understreger flere gange i interviewet, at alle kan lære alt, og at det at kunne mestre en given opgave alene handler om at tage sig tid til at lære at udføre den. At Martin er meget optaget af grundighed, kommer også eksplicit

frem i fortællingen om den nuværende arbejdsplads' udvikling. Han fortæller, at ændringerne på arbejdspladsen har medført, at man i dag er nødt til at løbe hurtigere end tidligere. Dette giver anledning til bekymring, da Martin oplever, at tidspresset tvinger ham til at gå på kompromis med kvaliteten af arbejdet. I Martins arbejdslivshistorie afhænger spørgsmålet om, hvorvidt man er i stand til at udføre kvalitet i arbejdet, dels af, at man får den rette viden overleveret fra kollegerne, om man får mulighed for at øve sig på sine arbejdsopgaver og herigennem opnår kendskab og fortrolighed med arbejdsredskaber og maskiner og sidst, og ikke mindst at man har den fornødne tid til at udføre sit arbejde tilstrækkelig grundigt.

Fælles for dem er, at kvalitet i arbejdet er betinget af 'en fornemmelse for' arbejdet, en fornemmelse for maskinerne og viden om det, der fremstilles. Denne fornemmelse er for alle tres vedkommende opnået gennem rutine og erfaringer i det konkrete arbejde. Det er også en fælles fortælling, at hvis man skal være dygtig medarbejder, så skal man bekymre sig om og tage aktivt ansvar for kvaliteten af arbejdet. At man bliver i stand til at sikre kvalitet i arbejdet, er endvidere betinget af, at man er nysgerrig i forhold til arbejdsprocessen og opnår et kendskab til den samlede produktionsproces, også de dele, der ligger ud over ens formelle arbejdsopgaver. Denne viden om processen får man ifølge medarbejderne netop ved at være nysgerrig og ved ikke at være bange for at røre ved tingene og prøve sig frem.

Viden om og i arbejdet

Det er et fælles tema i de tre fortællinger, at det er betydningsfuldt at kunne anvende sin viden og sine færdigheder i arbejdet. Betydningen af at kunne anvende sine færdigheder i arbejdet kommer til udtryk i fortællingerne om, at der er stor tilfredsstillelse forbundet med at kunne noget mere end det, der konkret forventes i forhold til den specifikke arbejdsopgave, at det giver tilfredsstillelse at blive sat til at udføre specialopgaver, og at det opleves som et tab, når jobfunktionerne indsnævres, så det ikke længere er muligt at anvende ens færdigheder. Endvidere er det et eksplicit tema i alle tre livshistorier, at det giver arbejdet værdi, at man kan gøre brug af sine erfaringer og videregive dem til mindre erfarne kolleger.

I Margrethes fortælling kommer betydningen af at kunne anvende viden og erfaringer i arbejdet frem i fortællingen om, at det har været vigtigt for hende som pakkemedarbejder at lære at holde maskinerne i gang i det omfang, hun

kunne, selvom det har ligget uden for hendes formelle arbejdsopgaver. Og hun siger eksplicit, at jo mere man kan, jo mere spændende er arbejdet. De nedskæringer og omlægninger, der har været på arbejdspladsen, betyder, at hendes arbejdsopgaver er blevet mindre afvekslende, og de maskiner, hun arbejder ved i dag, muliggør ikke, i samme omfang som tidligere, at pakkemedarbejderne selv foretager mindre rettelser og justeringer. Margrethe har også tidligere været en af de medarbejdere, der har varetaget oplæringen af nye medarbejdere. Hun fortæller, at det har været en af hendes opgaver fordi hun er rolig og god til at lære fra sig: *"Hvis der kom nye øh mennesker, så har jeg så stået for oplæring af dem, fordi de mente, at jeg var rolig og god til at lære fra mig, og jeg stresser ikke op, fordi nogen kommer til at trykke på nogle forkerte knapper og sådan noget"* (E1). Med nedskæringerne i virksomheden og afskaffelsen af sidemandsoplæringen har Margrethe mistet den opgave, der var forbundet med oplæring af nye kolleger, og hun er hermed blevet begrænset i sin mulighed for at bruge sine evner til at lære fra sig i arbejdet. I kraft af reduktionen af de i forvejen begrænsede muligheder for at anvende viden og kapaciteter i arbejdet må udviklingen på arbejdspladsen alt i alt for Margretes vedkommende siges at være kendetegnet ved en dequalificering af arbejdet.

Betydningen af at kunne anvende sine kvalifikationer i arbejdet kommer frem lidt bagvendt i Karstens fortælling. Her kommer frustrationen over ikke at have lov til at bruge sine erfaringer til udtryk i kritikken af de øgede certificeringskrav. Han giver en række eksempler på, hvordan certificeringskrav opleves som en indsnævring af handlerummet. For det første betød indførelsen af kravet om truckcertifikat, at han ikke kunne få lov at køre truck uden først at være på kursus, selvom han havde kørt truck siden 1971 og derfor havde stor praktisk erfaring. For det andet fortæller han om kravet om hygiejnekursus, hvis man vil sælge pølser til et arrangement i sin sportsklub eller forening. Dette er ifølge Karsten helt tosset, fordi den nødvendige hygiejne er almindelig sund fornuft, som alle mennesker besidder. For det tredje fortæller han, at kravet om vinkelslibercertifikat betyder, at han ikke må bruge en vinkelsliber på sin arbejdsplads, på trods af at han har masser af erfaring og ofte bruger vinkelsliber uden for arbejdet. I Karstens fortælling betyder de øgede krav om certificering, at der sker en indsnævring af den enkeltes handlerum og muligheder for at anvende viden og kvalifikationer i arbejdet, der ikke er opnået gennem formel uddannelse.

I Martins historie kommer tilfredsstillelsen ved at kunne anvende sine færdigheder i arbejdet til udtryk i fortællingerne om hans involvering i

udførelsen af specialopgaver, og i hans udsagn om, at det er rart at have en viden der kan bruges på arbejdspladsen. En anden fortælling, der handler om, hvor vigtigt det er at have viden, er fortællingen om, at det er vigtigt at vide i modsætning til at tro. Han fortæller, at hvis man handler på baggrund af tro, er der stor risiko for at lave fejl, og det er derfor vigtigt, at man ved, hvad det er, man laver.

I alle historierne kommer det til udtryk, at muligheden for at anvende sine kvalifikationer i arbejdet ikke er noget, man selv som individ har den store indflydelse på. På Margrethes arbejdsplads var det tidligere smedene, der bestemte, hvem der skulle stå ved hvilke maskiner. Om det nuværende arbejde fortæller hun, at pakkemedarbejdernes mulighed for at udvikle og anvende færdigheder i arbejdet dels er bestemt af teknologien og dels er bestemt af en ledelse, som ikke prioriterer en opkvalificering af medarbejderne. På Martins arbejdsplads er det formanden, der bestemmer, hvem der udfører hvilke opgaver, og som derfor også bestemmer, hvem der skal lære hvad. Karsten fortæller, at hvad man må, og hvad man ikke må, i høj grad er bestemt af regler og krav om certificering. Det er således en fælles oplevelse, at 'muligheden for at anvende sin viden og kvalifikationer i arbejdet i høj grad er other-determined'. Samtidig er det en generel fortælling, at der er en underudnyttelse af medarbejdernes kvalifikationer. Margrethe fortæller, at hun ikke længere har mulighed for at anvende sine evner til at lære fra sig eller sin fornemmelse for maskinerne. Hun ser ikke nogen muligheder for jobudvikling på den nuværende arbejdsplads, som vil give hende mulighed for at anvende disse kvalifikationer og hun kan heller ikke se eventuelle alternative jobmuligheder, hvor hun vil kunne anvende disse kvalifikationer. Martin fortæller, at han i begrænset omfang har mulighed for at anvende de kvalifikationer han har erhvervet sig gennem arbejdet som jord- og betonarbejdsmand og i militæret, når der skal udføres specialopgaver på arbejdspladsen. Men han har ikke længere mulighed for at bruge den viden og de færdigheder han har fået i forbindelse med sprængningen i bruddet og erhvervelsen af sprængningscertifikat, ligesom han fortæller, at han ikke gør brug af det truckcertifikat, han skulle tage, for at kunne blive fleksmedarbejder. Heller ikke Karsten har de store muligheder for at anvende de kvalifikationer, han har erhvervet gennem sit tidligere arbejdsliv, bortset lige fra at køre truck.

De praktiske bekymringer knyttet til det ufaglærte arbejdsliv, som kommer til udtryk i de tre arbejdslivshistorier, viser, at arbejdets subjektive betydning

knytter sig tæt til kvaliteten af arbejdet og arbejdets produkter, kvaliteten i arbejdet og oplevelsen af at være dygtig til sit arbejde og til muligheden for at kunne anvende sin viden og kvalifikationer i arbejdet. Arbejdslivshistorier rummer således en modfortælling til forestillingen om den ufaglærte medarbejder, der alene har en instrumentel tilgang til arbejdet, og som lægger hjernen fra sig i garderoben, når han/hun møder ind på arbejde.

7.3 Sociale bekymringer i det ufaglærte arbejde

De sociale bekymringer er, i Archers terminologi, bekymringer, der knytter sig til samfundets normative evalueringer af ens handlinger og måden, hvorpå man udfylder sine forskellige roller. De sociale bekymringer, der artikuleres i informanternes arbejdslivshistorier, er bekymringer, der knytter sig til rollen som lønarbejder, herunder rollen som lønmodtager, medarbejder og kollega og til balancen mellem arbejdsliv og fritidsliv. Bekymringerne kommer til udtryk i fortællingerne om, at det er vigtigt at bevare sin tilknytning til arbejdsmarkedet, tjene penge og kunne klare sig selv, men at der også er andet i livet end arbejde. Og i fortællingerne om, at det er vigtigt at være en god medarbejder og få anerkendelse af sin arbejdsgiver, og at det er vigtigt at være en god kollega.

Bevare beskæftigelse

Det er et centralt tema i alle arbejdslivshistorier, at det er vigtigt at bevare sin beskæftigelse. Dette kommer frem i fortællingerne om, at det ikke er rart at være ledig, om at det er nødvendigt at være fleksibel, og om, hvad man skal og kan gøre for at bevare sit nuværende job.

Det er en fælles fortælling i de tre arbejdslivshistorier, at mulighederne for at opnå beskæftigelse var gode, dengang de kom ind på arbejdsmarkedet, og at muligheden for at få beskæftigelse ikke på nogen måde var betinget af en erhvervskompetencegivende uddannelse. Mest eksplicit er det i Karstens fortælling, hvor han fortæller at man dengang aldrig fik lov til at gå arbejdsløs, men at der var rigeligt arbejde, og at det største problem var at vælge, hvad man havde mest lyst til at lave. Men det er også en fælles fortælling, at vilkårene har ændret sig, at de virksomheder i lokalområdet, der normalt har

ansat ufaglært arbejdskraft, er lukket ned eller flyttet, således at der i dag kun er begrænsede jobmuligheder tilbage.

I Karstens arbejdslivshistorie er det en gennemgående fortælling, at han har skiftet job, fordi hans arbejdsplads har haft en nedgang i produktionen, som betød, at en del af medarbejderne blev sendt hjem, eller fordi virksomheden helt er lukket ned. Han fortæller, at det har været den generelle tendens, at arbejdspladserne er forsvundet, og at der ikke er dukket nye op, og han har selv oplevet at det kunne være udfordrende at finde nyt arbejde. Men samtidig giver han udtryk for, at det nok skal være muligt at finde arbejde, hvis bare man har et kørekort og er villig til at flytte sig efter det. Det er et tema i Margrethes arbejdslivshistorie, at det bekymrer hende, at der i dag stort set ikke er nogen industriarbejdspladser tilbage, og at det er meget svært at få job som ufaglært, hvis man er blevet ledig. Hun fortæller, hvordan enkelte af hendes tidligere kolleger er kommet i arbejde, efter de blev fyret, men at langt de fleste går arbejdsløse. Og at det er meget vigtigt for hende at bevare sin nuværende arbejdsplads, fordi der ikke er andet arbejde at få. Martin er i sin arbejdslivshistorie mindre optaget af udviklingen i de lokale jobmuligheder. Da han bliver spurgt til sine forestillinger om fremtiden, fortæller han, at han ikke kan vide det med sikkerhed, og at det er svært at spå. Da han bliver spurgt til, hvordan han forestiller sig resten af sit arbejdsliv, fortæller han, at indtil nu er det jo gået meget godt på arbejdspladsen, så han har da ikke tænkt sig at stikke af, så længe de kan bruge ham.

I alle tre arbejdslivshistorier er der en klar fortælling om, at det er nødvendigt at være fleksibel og omstillingsparat for at bevare sin beskæftigelse. I Karstens arbejdslivshistorie kommer dette frem i fortællingerne om, at det er nødvendigt med mange brancheskift, at være opsøgende og parat til at finde nye arbejdspladser og påtage sig nye opgaver for at bevare tilknytningen til arbejdsmarkedet. I Margrethes historie kommer det frem i fortællingen om skiftet fra trykkeriet til produktionen på den nuværende arbejdsplads og i fortællingen om, at det er nødvendigt at være fleksibel for at holde produktionen i gang for at bevare arbejdspladsen. Hun fortæller, at det er nødvendigt at yde en ekstra indsats, nogle gange at møde ind på en fridag og give et nap med for at få en ordre færdig til tiden. Hun fortæller også, at man skal møde på arbejde, selvom man ikke er på toppen, for at produktionen kan holdes i gang, uden at det går ud over kollegerne. I fortællingerne kommer det frem, at man som medarbejder er nødsaget til at strække sig længere, end hvad rimeligt er, og mere end hvad man kan holde til i det lange løb, for at holde

produktionen kørende. Det kommer frem flere steder i fortællingen, at hun føler, at hun bliver nødt til at indordne sig. Selvom hun umiddelbart tager afstand fra ordene 'at indordne sig' og synes, det lyder forfærdelige, fortæller hun, at det jo er det, hun gør, og hun siger eksplicit at der kun er dem tilbage, som er villige til at yde en ekstra indsats.

I Martins historie kommer bekymringen om at bevare beskæftigelse til udtryk i fortællingen om brancheskiftet, hvor han netop understreger, at det var vigtigt at skifte, inden han blev for gammel og for nedslidt til at kunne finde anden beskæftigelse. Bekymringen kommer også frem i hans fortælling om, at det er nødvendigt at være fleksibel for at bevare jobbet på den nuværende arbejdsplads, og om, at de kolleger, der ikke har været villige til at udvise den nødvendige fleksibilitet i forbindelse med reorganiseringen af arbejdspladsen, er ledige i dag. Mulighederne for at bevare ansættelsen på den nuværende arbejdsplads bliver i Martins fortælling betinget af, om hans overordnede, både brudmesteren og værkføreren, mener, at han udfører sit arbejde godt nok. Hermed kommer beskæftigelse til at afhænge af, om han er i stand til at møde formandens forventninger og udføre det arbejde, formanden mener er nødvendigt. Martins fortælling reflekterer en tro på, at så længe han er villig til at imødekomme arbejdspladsens krav om fleksibilitet, så skal det nok gå.

At det er vigtigt at være i beskæftigelse, kommer i Karstens arbejdslevshistorie frem i fortællingen om, at han ikke trives med at gå derhjemme og være ledig. Han udtrykker ikke i samme grad som de andre en bekymring om at kunne bevare sin nuværende beskæftigelse, men siger tværtimod, at så længe man har et kørekort, er opsøgende og villig til at køre efter arbejdet, er der arbejde at få. Denne fortælling er imidlertid ikke helt entydig, for han fortæller samtidig, hvordan udviklingen i lokalområdet har ført til færre beskæftigelsesmuligheder og større jobusikkerhed, og at de modstridende udmeldinger fra politikere og arbejdsgivere gør det umuligt at vide, hvad det er for noget arbejdskraft, der er brug for og vil blive brug for fremover.

Det er to meget forskellige 'tilpasningshistorier', der fortælles af Martin og Margrethe. I Martins historie rummer tilpasningen til de nye produktionsforhold muligheden for at lære noget og for at få mere interessante opgaver, hvorimod tilpasningen i Margrethes historie handler om at indordne sig. En af de store forskelle mellem fortællingerne er, at udviklingen i Margrethes arbejde har betydet et bortfald af arbejdsopgaver, og de opgaver der er faldet bort, er primært de opgaver, hvor hun havde

mulighed for at anvende sit kendskab til maskinerne. Det vil sige, at det er de, om end meget begrænsede problemløsende opgaver, dem, hvor hun som medarbejder havde kontrollen over maskinerne, der er faldet bort. Mens udviklingen i Martins arbejde på den nuværende arbejdsplads er gået den modsatte vej og har medført flere forskellige opgaver og opgaver, der involverer problemløsning.

Arbejdet som lønarbejde

Det er et tema i alle tre historier, at arbejdet har en værdi som lønarbejde; at man arbejder for at tjene penge.

De fortæller alle tre, at grunden til, at de ikke som unge gik i gang med eller gennemførte en erhvervskompetencegivende uddannelse, var, at det ufaglærte arbejde var økonomisk meget mere attraktivt end uddannelse. Martin fortæller, at lønnen var central for hans beslutning om at stoppe på værftet og ikke gå i lære som bådbygger. Han fortæller, at han valgte ikke at gå i lære, fordi mester var for gammel, men han begrundede samtidig sit stop på værftet med, at hans kammerater, der arbejdede i byggebranchen, tjente flere penge, og at han godt kunne tænke sig lidt mere at bruge af. Lønnen er også central i Karstens fortælling om, at han valgte at afbryde sin uddannelse til bygningsnedker for i stedet at blive ufaglært fabriksarbejder og komme ud og få et rigtigt arbejde og tjene penge. Margrethe fortæller, at det var lidt tilfældigt, at hun endte som pakkemedarbejder, men at det var lønnen, der gjorde, at hun aldrig kom i gang med en uddannelse: *"Men så kunne jeg så ikke finde ud af, hvad jeg så skulle i gang med, og så mødte jeg så [navnet på hendes mand], han arbejdede på [fødevarevirksomhed], og der manglede de nogle i en kort periode, og så, ja, så begyndte man at tjene gode penge, og så kom jeg bare ikke i gang med noget, vel (E1).*

At arbejdet er vigtigt, fordi det giver en lønindtægt, kommer også frem i Margretes fortælling om, at det også er banken, der får hende til at komme på arbejde og affinde sig med sin nuværende arbejdsplads, selvom den har et dårligt ry ude i byen, ikke tilfredsstiller hendes ønske om en social arbejdsplads, og at arbejdet er nedslidende.

Bekymring om lønnen og om at tjene mest muligt, er mest fremtrædende i Karstens historie. Det er et tema, der går igen flere gange. Dels i hans fortælling om, hvordan man skal undgå at skulle afspadsere sit overarbejde, inden man kan få udbetalt sine dagpenge. Dels i hans fortællinger om, at man

skal købe sine ting kontant og ikke optage lån eller købe på afbetaling. Og dels i hans fortælling om, at uddannelsesvejlederne bør gøre mere ud af at fortælle de unge, hvad man kan tjene som håndværker. At arbejdet er et middel til at tjene penge og imødekomme det materielle behov, kommer også til udtryk i hans reaktion på spørgsmålet om, hvorvidt han har fortrudt, at han afbrød sin uddannelse, hvor han netop fremhæver, at han har et hus, der er betalt, en bil, der er betalt og hvad mere kan man ønske sig?

Anerkendelse fra overordnede

Et af de temaer, der er eksplicitte i Martin og Margrethes historier, er, at ledelsens anerkendelse af medarbejderne er af stor betydning for, hvordan de oplever deres arbejde.

Martin lægger stor vægt på, at anerkendelse fra overordnede er værdifuldt for ham, og han fortæller, at det gør ham stolt, når nogen med autoritet roser hans arbejde. Betydningen af anerkendelsen fra overordnede kommer også frem i Martins fortælling om hans fremtidige arbejdsliv. Her fremhæver han, at det jo er gået meget godt de år, han har været på arbejdspladsen, at hans overordnede anerkender det arbejde, han udfører, så det har han da ikke tænkt sig at stikke af fra. Autoriteter spiller generelt en stor rolle i Martins fortælling, både autoriteterne i militæret og hans overordnede på arbejdspladsen. Det er betydningsfuldt for ham at få deres anerkendelse, da det gør ham glad og stolt.

Betydningen af ledelsens anerkendelse kommer frem gennem en negativ fortælling i Margrethes historie, idet hun fortæller, at ledelsens manglende anerkendelse af medarbejdernes arbejdsforhold og arbejdsindsats er problematisk. Den dårlige situation på arbejdspladsen betyder, at medarbejderne forsøger at gøre, hvad de kan, for at holde produktionen i gang og overholde deadlines, udvise stor fleksibilitet og vilje til at gøre en ekstra indsats. Men de efterlyser, at ledelsen er mere synlig og fortæller dem om virksomhedens situation og deres overvejelser for fremtiden. Ledelsens usynlighed er ifølge Margrethe problematisk, fordi medarbejderne i deres daglige arbejde konfronteres med, at virksomhedens situation er dårlig, hvilket manifesterer sig ved, at produktionen indimellem standses på grund af manglende råvarer, og at maskinerne ikke længere vedligeholdes i samme grad som tidligere. Hun fortæller, at det giver anledning til store frustrationer, dårlig stemning og sladder, at ledelsen ikke informerer medarbejderne om, hvad det er, der sker, og hermed ikke anerkender medarbejdernes kamp for at bevare

arbejdspladsen, og at virksomhedens overlevelse er af central betydning for medarbejderne.

Godt kollegaskab

I både Margrethes og Karstens fortællinger er et godt forhold til kollegerne noget af det, der fremhæves som centralt for at trives i arbejdet.

For Karstens vedkommende betyder et godt kollegialt fællesskab, at man kan lave en spøg med hinanden. Han fortæller, at en arbejdsplads bliver en gennemgangsarbejdsplads, hvis ikke kollegerne har det godt med hinanden, kan have det sjovt og er lidt humørfyldte. En anden ting, der er vigtig for en god relation mellem kollegerne er, at man er venlig over for hinanden og hjælper hinanden. Og han understreger, at det er vigtigt, hvis de mere erfarne kolleger giver sig tid til at hjælpe deres kolleger, når der opstår problemer i arbejdet. Ifølge Karsten er den gode tone mellem kollegerne en af grundene til, at folk trives og bliver på hans nuværende arbejdsplads. Og han fortæller, at det at kunne bruge sin erfaring til at hjælpe kollegerne med at løse problemer, de ikke kan klare selv, er noget af det der i høj grad bidrager til hans glæde ved arbejdet.

De sociale relationer til kollegerne på arbejdspladsen tillægges også stor betydning for Margrethe. Hun fremhæver blandt andet, at det er kollegerne mere end arbejdet, man savner, når man skifter arbejdsplads. At den sociale relation til kollegerne er vigtig, bliver tydelig i fortællingen om, at det nuværende arbejde ikke er særlig socialt, og at det er en af årsagerne til, at der har været stor udskiftning i medarbejderstaben, og at det er noget, hun har skullet affinde sig med. Det kommer også frem i hendes fortælling om, at hendes tidligere arbejdsplads var et rarere sted at være, da der var tættere relationer medarbejderne imellem, og at man kendte meget mere til hinandens privatliv. En anden ting, der har betydning for forholdet kollegerne imellem, er, at man hjælper hinanden, eller i hvert fald tager hensyn til hinanden, og sørger for, at man ikke kommer til at påføre sine kolleger ekstra opgaver. Dette kommer frem i fortællingen om at man kan aflaste hinanden ved at skiftes til at stå ved de hårde maskiner. Det kommer også frem i fortællinger om, den problematiske kultur i produktionen på den nuværende arbejdsplads, hvor der har været en tendens til, at man var sig selv nærmest: at nogen tog de gode kartoner til sig selv og snød sig fra at tage deres del af 'fællesopgaverne' ved at gemme deres spildsække, hvis nettet til skrald næsten var fyldt op, indtil

en anden havde kørt det på lageret og tømt det. Det kommer også frem i fortællingen om, at det er vigtigt, at de produkter, man sender videre, er i orden, så dem, der kommer senere i produktionsprocessen, ikke får ekstra arbejde.

Relationen til kollegerne bliver i Martins historie fremhævet i fortællingen om vigtigheden af, at man som erfaren videregiver sine erfaringer til de nye og uerfarne kolleger og påtager sig et ansvar for, at de lærer at udføre opgaverne ordentligt. I den forbindelse understreger han, at der ikke findes dumme spørgsmål, kun dumme svar. Hermed gør han ikke uerfarenhed til et problem hos den uerfarne men derimod til et potentiale, og det bliver samtidig den erfarne kollega, der bærer ansvaret for om den uerfarne får den 'rette viden'.

Det er således en fælles fortælling, at man som medarbejder har et ansvar over for sine kolleger, og at relationerne til kollegerne er vigtige. Bekymringen om at have gode relationer til sine kolleger er mest eksplicit i Margrethes fortælling og kommer primært til udtryk i fortællingen om det 'tab' af godt kollegaskab, der har været forbundet med skiftet fra tidligere til nuværende arbejdsplads. Dette kan tolkes som et resultat af, at hun i modsætning til de andre to er skiftet til et arbejde, hvor hun er meget begrænset i sine muligheder for at samtale og samarbejde med kolleger i løbet af arbejdsdagen og har mistet den tætte, gode relation, hun tidligere har været vant til, og at netop denne erfaring af tab gør bekymringen om de sociale relationer til kollegerne central i fortællingen om, hvad der har betydning i arbejdslivet.

Der er andet i livet end arbejde

En af de sociale bekymringer, der er tydelige i Margrethes historie, er, at livet er mere end arbejde og fjernsyn. Det er vigtigt for hendes livskvalitet, at hun har mulighed for at leve et rigt fritidsliv med motion, mange sociale relationer til venner og familie og deltagelse i kulturelle aktiviteter. At denne bekymring tales frem i relation til arbejdet skyldes, at det belastende fabriksarbejde opleves som noget, der begrænser muligheden for dette. De skiftende arbejdstider betyder, at det bliver svært at deltage i for eksempel aftenskoleundervisning og holdsportsaktiviteter, og den udmattelse, der er forbundet med hele tiden at skulle omstille kroppen til en ny døgnrytme, begrænser hendes mulighed for at engagere sig i sit fritidsliv i det omfang, hun ønsker

At arbejdet giver anledning til bekymringer i forhold til fritidslivet er ikke på samme måde eksplicit i Karstens og Martins fortællinger. Martin fortæller på et tidspunkt, at den belastning, der er forbundet med at køre i bruddet, efter man er holdt op med at vedligeholde vejene, gør ham mere træt, og at han derfor nogle gange er nødt til at udsætte forpligtelser i hjemmet til weekenden. Karsten fortæller, at skiftet fra det hårde manuelle arbejde til arbejdet på en produktionsvirksomhed er det, der har givet ham det nødvendige overskud til at sætte sit hus i stand. Men ingen af dem giver udtryk for, at arbejdet i væsentlig grad giver anledning til bekymringer over balancen mellem arbejde og fritid.

Arbejdslivshistorierne viser, at de sociale bekymringer som knytter sig til det ufaglærte arbejde, og som har betydning for informanternes selvværd retter sig mod de sociale relationer i arbejdet, både relationerne til kolleger og til overordnede, til balancen mellem fritid og arbejdsliv, og mod at bevare sin lønnede beskæftigelse.

7.4 Håndtering af bekymringer i det ufaglærte arbejde

De tre arbejdslivshistorier viser, at involveringen i et ufaglært arbejdsliv giver anledning til både positive og negative følelsesmæssige kommentarer. Arbejdet indeholder elementer, der bidrager positivt til den enkeltes etablering og vedligeholdelse af selvværd og til performativ tilfredsstillelse. Men der er også en række elementer i arbejdet, der giver anledning til frustrationer og følelsen af magtesløshed. De elementer i arbejdet, som medarbejderne er optaget af og som derfor giver anledning til bekymringer, er: risikoen for nedslidning i arbejdet; kvaliteten af arbejdet, som knytter sig til tilfredsstillelsen ved at produktet af ens arbejde er i orden og har brugsværdi for andre; kvaliteten i arbejdet, som knytter sig til tilfredsstillelsen ved at være god til sit arbejde og have arbejdsbetingelser, der understøtter, at arbejdet udføres ordentligt; muligheden for at anvende sin viden og sine kvalifikationer i arbejdet; ønsket om at bevare beskæftigelse; arbejdet som lønarbejde og som forudsætning for at opretholde den ønskede levestandard; arbejdet som kilde til anerkendelse fra overordnede; arbejdet som rum for godt kollegaskab; og endelig at der også skal være plads til andet i livet end at gå på arbejde

Som fremhævet i teori afsnittet om læringsidentitet betyder hverdagens handletvang at subjektet må håndtere sine eventuelt modsætningsfyldte bekymringer gennem en prioritering og eventuel bortredigering. Ifølge Archer sker denne prioritering gennem etableringen af *modus vivende*. I det livshistoriske perspektiv sker prioriteringen mere eller mindre bevidst gennem udviklingen af livsstrategier, der betegner subjektets oplevelse af egne praksismuligheder. Det livshistoriske perspektiv understreger, at de samfundsmæssige modsætninger sætter sig igennem som ambivalenser i hverdagen og at håndteringen af disse ambivalenser kan være forbundet med store subjektive belastninger.

I dette afsnit sætter jeg fokus på, hvordan informanterne oplever deres muligheder for at håndtere de forskellige og til tider modsætningsfyldte bekymringer, der knytter sig til arbejdslivet. Dette gør jeg ved at belyse, hvilke bekymringer der fremhæves som de ultimative bekymringer, og hvordan prioriteringstvangen sætter sig igennem i fortællingerne gennem den måde, hvorpå informanterne 'nødvendiggør' deres specifikke prioriteringer.

Den ultimative bekymring om at bevare sin beskæftigelse

Overordnet viser arbejdslivsfortællingerne, at opretholdelsen af beskæftigelse slår igennem som den ultimative bekymring i arbejdslivet, som eventuelt modstridende bekymringer må underordnes.

Krav om fleksibilitet og tilpasning

At beskæftigelse er den ultimative bekymring kommer blandt andet frem i fortællingerne om, at det er nødvendigt at være fleksibel og at tilpasse sig for at opnå og fastholde beskæftigelse. De fortæller alle om sig selv, at de er nysgerrige, at de har lyst til at påtage sig nye opgaver, og at de har gjort en masse for at tilpasse sig arbejdsmarkedets og arbejdspladsens krav og behov, og at det netop er denne indstilling, der gør, at de, i modsætning til nogle af deres tidligere kolleger, stadig er i beskæftigelse.

Nødvendigheden af at være fleksibel for at bevare sin beskæftigelse er tydelig i Karstens og Martins fortællinger om at arbejde som ufaglært på et arbejdsmarked, hvor virksomhederne benytter sig af numerisk fleksibilitet for at imødekomme behovet fra arbejdskraft. Dette indebærer, at man som medarbejder/arbejdskraft må finde sig i korte, sæsonbestemte ansættelsesforhold, være opsøgende i forhold til at finde nye arbejdspladser, løbende få nye kolleger og opgaver og lære arbejdsgangene og kulturen på nye arbejdspladser at kende.

Nødvendigheden af at være åben over for nye udfordringer for at bevare sin beskæftigelse er også eksplicit i fortællingerne om de nødvendige brancheskift. Både Karsten og Martin har været igennem flere brancheskift for at bevare deres tilknytning til arbejdsmarkedet, og Margrethe har forsøgt at foretage brancheskift gennem sin uddannelse til klinikassistent og forventer, også at brancheskift er hendes eneste (men ikke nødvendigvis sikre) mulighed for at opnå beskæftigelse, hvis hendes nuværende arbejdsplads lukker.

Oplevet prioriteringstvang

De tre fortællinger vidner om, at håndteringen af de forskellige og modsætningsfyldte bekymringer i arbejdslivet har indebåret en prioriteringstvang, hvor det har været nødvendigt at underordne eller tilsidesætte bekymringer, som ikke var umiddelbart forenelige med imødekommelsen af den ultimative bekymring om at bevare beskæftigelse.

For Martins vedkommende har ønsket om at bevare beskæftigelse indebåret at han har måttet gå på kompromis med sin bekymring om kvaliteten af arbejdet. Dette er tydeligt i hans fortælling om brancheskiftet, som blev foretaget for at undgå fysisk nedslidning, og inden han blev for gammel til at få beskæftigelse på en ny arbejdsplads. I hans historie har hensynet til den naturlige bekymring om fysisk nedslidning i arbejde været en forudsætning for at kunne bevare sin tilknytning til arbejdsmarkedet. For at imødekomme denne bekymring har han følt sig nødsaget til at foretage et brancheskift, som har indebåret, at han har måttet tilsidesætte sit ønske om at have et 'skabende' arbejde med en tydelig samfundsmæssig brugsværdi. Ønsket om at bevare beskæftigelse betyder også, at Martin føler sig nødsaget til at nedprioritere sin orientering mod kvaliteten i arbejdet, fordi det øgede tempo og reduktionen i antallet af medarbejdere betyder, at tidspresset i arbejdet er steget og han derfor ikke har tid til at være så grundig som tidligere og leve op til sine egne forventninger.

I Karstens historie er det ikke helt så eksplicit, at ønsket om at bevare beskæftigelsen har betydet, at han har måttet underordne andre bekymringer. Dog fremhæver han, at det har været nødvendigt for ham at vænne sig til sit nuværende arbejde, fordi dette ikke, i samme omfang som hans tidligere jobs, giver den arbejdsglæde, han forbinder med det fysisk udfordrende og travle arbejde.

Den fortælling, hvor bevarelse af beskæftigelsen er årsag til flest tilsidesættelser af andre bekymringer, er Margrethes. De manglende alternative beskæftigelsesmuligheder og virksomhedens dårlige situation medfører en oplevelse af at være nødsaget til at kæmpe for bevarelsen af den nuværende arbejdsplads. For at bevare arbejdspladsen finder hun sig i arbejdsforhold, indordner sig og udviser en fleksibilitet og loyalitet, som hun ikke mener er ønskelig, rimelig eller langtidsholdbar, men som fremstår nødvendig. I Margrethes tilfælde betyder bekymringen om at bevare sin beskæftigelse således, at hun føler sig tvunget til at underordne sine andre sociale, praktiske og naturlige bekymringer.

Underordningen af andre bekymringer nødvendiggøres i fortællingerne netop med reference til, at der er nødvendigt for at bevare sin beskæftigelse, for eksempel behovet for at gå på kompromis med kvaliteten i arbejdet, kvaliteten af arbejdet og for at finde sig i en arbejdsplads, der ikke tilfredsstiller behovet for gode sociale relationer. Hermed understreges den kritiske teoris pointe om, at almengørelsen af lønarbejdet, som betingelse for såvel den

samfundsmæssige som den individuelle produktion og reproduktion, sætter sig igennem på det subjektive niveau, ved netop at gøre bevarelsen af beskæftigelse til det centrale mål i de subjektive livsstrategier.

Arbejdslivshistorierne viser, at prioriteringen mellem forskellige bekymringer langt fra kan siges at være harmonisk eller uproblematisk. Tværtimod viser de, at nødvendigheden af at underordne eller tilsidesætte bekymringer, der knytter sig til arbejdslivet, har store subjektive omkostninger. Fortællingerne viser, at graden af kompromisser informanterne føler sig tvunget til at indgå, det vil sige omfanget af andre bekymringer de føler sig tvunget til at underordne, hænger sammen med i hvor høj grad de oplever, at deres beskæftigelsesmuligheder er truet. Historierne vidner således om, at jo mere usikkerhed der er i forhold til beskæftigelsesmulighederne, jo mere nødvendigt fremstår det at gå på kompromis og finde sig i en arbejdssituation, der opleves som belastende.

Oplevelse af begrænset kontrol over beskæftigelsessikkerhed

Samtidig med at historierne rummer fortællinger om, at det er nødvendigt, at man som medarbejder er fleksibel, omstillingsparat og nysgerrig, indeholder de også en fortælling om kun at have begrænset mulighed for at sikre egen fremtidige beskæftigelse. Dette kommer til udtryk i Karstens og Margrethes fortællinger om ikke reelt at have mulighed for at påvirke det, der har betydning for egen jobsikkerhed, nemlig efterspørgslen på arbejdskraft, og i fortællingen om, at det er svært hvis ikke umuligt at fremtidssikre sig.

I Margrethes fortælling er det tydeligt, at der er en stor subjektiv belastning forbundet med at tilsidesætte sine forskellige bekymringer og acceptere meget usikre ansættelsesvilkår, men at hun føler sig nødsaget til dette på grund af manglende alternative beskæftigelsesmuligheder. Virksomhedens situation betyder, at hun må leve med en fortsat usikkerhed om, hvorvidt lønnen bliver udbetalt, om fyresedlen kommer, og hvornår hun skal møde på arbejde næste uge. Hendes fortælling er således en fortælling om usikkerhed som nødvendigt vilkår for at bevare ens beskæftigelse, og hun fortæller, at hun forsøger at håndtere denne usikkerhed ved kun at tage en uge eller en dag ad gangen. Virksomhedens dårlige situation og medarbejdernes deraf følgende usikre ansættelsesforhold manifesterer sig konkret, når maskinerne må stå stille på grund af manglende råvarer, når der ikke er købt kaffebønder, ved at maskinerne ikke vedligeholdes, ved brug af arbejdsdeling, når der er nedgang i

produktionen og ved tvungen sommerferie. Usikkerheden og frustrationen forstærkes af, at ledelsen ikke fortæller medarbejderne om virksomhedens situation. Situationen betyder, at medarbejderne ikke ved, hvor længe der vil være arbejde i virksomheden. Det eneste, de kan være sikre på, er, at hvis de ikke gør, hvad de kan, for at holde produktionen i gang, så forstærkes risikoen for, at jobbet forsvinder. Men samtidig er der en lang række faktorer i forhold til produktionen, som medarbejderne ikke har nogen indflydelse på, og som de derfor er magtesløse overfor, for eksempel om der er ordrer i bogen og de nødvendige råvarer til at gennemføre ordren. I Margretes fortælling er det eksplicit, at det er meget frustrerende og belastende som medarbejder på én gang at føle sig magtesløs over for virksomhedens situation og samtidig at være forpligtet på at yde en ekstra indsats, som betyder, at man må tilsidesætte sine øvrige bekymringer.

Margrethes historie indeholder således en fortælling om ekstrem ansvarliggørelse af medarbejderne i forhold til virksomhedens og arbejdspladsernes overlevelse, men en ansvarliggørelse uden afgørende indflydelse. At det opleves som belastende og urimeligt, men nødvendigt, er tydeligt i hendes diskussion af begrebet om at indordne sig og i hendes fortælling om, at man godt kan være lidt negativ, men at man er nødt til at tage en dag ad gangen og forsøge at være positiv, selvom det godt kan være svært. Ledelsens manglende anerkendelse af medarbejdernes indsats for arbejdspladsen og af deres behov for at blive informeret opleves som et svigt, som forstærker oplevelsen af at være nødsaget til at finde sig i urimelige arbejdsforhold.

I Karstens historie er der en parallel fortælling om afmagt og følelsen af at blive ladet i stikken. Den handler ikke som Margrethes fortælling om at blive svigtet af ledelsen i det daglige arbejde, men om som (ufaglært) lønarbejder at blive svigtet af politikerne, arbejdsgiverne, bankrådgivere, forsikringsfolk, uddannelseskonsulenter og mange andre højtuddannede, fordi de kun er optaget af at rage til sig og beholde deres privilegerede position. Karsten skelner i sin fortælling mellem arbejderne, det vil sige dem, der producerer noget, og så dem, der tjener penge på andre. Han fortæller, at det eneste, de sidste i virkeligheden er interesseret i, er at sikre deres egen position, og at den måde, samfundet er indrettet på, understøtter en omfordeling af ressourcerne fra arbejderne til de veluddannede og højtlønnede administratorer, som ikke er deres løn værd. Ifølge Karsten består svigtet først og fremmest i, at arbejdsgiverne og politikerne kommer med modsætningsfyldte og urigtige

oplysninger om, hvilke kvalifikationer der fremover bliver efterspurgt på arbejdsmarkedet, og ikke melder ud, hvad man i virkeligheden vil med arbejderen. Det betyder, at man ikke ved, hvad man skal orientere sig efter. Det næste svigt består i, at man straffer dem, der har forsøgt at gøre en indsats, men som alligevel ikke har kunnet finde eller bevare beskæftigelse, ved for eksempel at forringe efterlønsordningen og halvere dagpengeperioden.

Fortællingerne om begrænset kontrol og den frustration, dette giver anledning til, udvikler sig i løbet af interviewene med Margrethe og Karsten. Det ambivalente forhold til arbejdet, til mulighederne for opkvalificering og for at bevare beskæftigelsen bliver mere og mere eksplicit i løbet af fortællingerne og kommer frem, i takt med at de begynder at diskutere med sig selv og forholde sig reflektivt til egne udsagn. Diskussionerne med egne udsagn understreger en række modsætninger og ambivalenser knyttet til deres arbejdsliv, ligesom det kommer frem, at de føler sig tvunget til at prioritere deres forskellige bekymringer og forsøge at udleve et meningsfyldt arbejdsliv inden for nogle rammer, som de i sidste ende giver udtryk for er urimelige. Fortællingerne er i sig selv modsætningsfyldte; de handler om, at man som person skal gøre alt hvad man kan, være positiv, tage uddannelse, gøre en ekstra indsats, være fleksibel og flytte sig efter arbejdet. Men de rummer samtidig fortællingen om, at man som individ i bund og grund ikke har nogen indflydelse på de strukturelle forhold, der betinger ens valgmuligheder, og når alt kommer til alt som individ ikke har indflydelse på de mere grundlæggende samfundsmæssige og økonomiske strukturer, der påvirker ens livsbetingelser og muligheden for at opnå beskæftigelse.

Arbejdslivshistorierne indeholder således en fortælling om, at man som lønarbejder er nødsaget til at håndtere et arbejdsliv, hvor mange af de elementer, der har betydning for ens livssituation ligger uden for egen rækkevidde. Arbejdslivshistorierne viser også, hvordan medarbejderne udvikler subjektive handlestrategier for at håndtere de modsætningsfyldte bekymringer i arbejdslivet. Disse strategier er individuelle strategier. I Margrethes tilfælde er strategien bare at tage en dag ad gangen og forsøge at være positiv. I Karstens tilfælde er strategien, at man som lønarbejder skal sørge for at have et kørekort, så man kan flytte sig derhen hvor arbejdet er, og at man skal prøve at undgå at blive taget ved næsen af bankrådgivere, forsikringsfolk, politikere med videre.

Ambivalens som vilkår i arbejdslivet

Historierne viser, at håndteringen af de forskellige bekymringer hverken er entydig eller harmonisk, men tværtimod ambivalent som følge af de ambivalentiser, der kendetegner arbejdsforholdene. Bekymringerne og mulighederne for at imødekomme dem er ofte i direkte konflikt med hinanden, og den nødvendige prioritering giver derfor anledning til ambivalenser, som den enkelte skal leve med, og som i flere tilfælde giver anledning til eksplicitte frustrationer og en oplevelse af magtesløshed. Arbejdslivshistorierne understreger hermed Archers pointe om, at arbejdslivet er differentieret og det livshistoriske perspektivs pointe om at arbejdslivet er modsætningsfyldt, hvorfor involveringen i arbejdet giver anledning til modsatrettede og konfliktende bekymringer. Endvidere understreger historierne pointen fra det kritisk realistiske og det livshistoriske perspektiv om, at medarbejdernes håndtering af deres konkrete bekymringer sker inden for bestemte strukturelle rammer, som den enkelte ikke selv har valgt og at de i stor udstrækning oplever, ikke at have afgørende indflydelse på disse rammer. Endvidere viser arbejdslivshistorierne, at disse rammer, om end de ikke er determinerende, er stærkt begrænsende i forhold til den enkeltes oplevede handle- og valgmuligheder, og at dette medfører, at medarbejderne i flere tilfælde føler sig tvunget til at vælge mellem utilfredsstillende alternativer. Så selvom prioriteringen mellem de forskellige bekymringer i forsøget på at leve et meningsfyldt arbejdsliv inden for de givne rammer og udviklingen af konkrete livsstrategier kan ses som udtryk for en subjektiv prioritering muliggjort af den enkeltes refleksivitet, er de alternativer, der skal prioriteres, konstitueret af specifikke sociale og historiske omstændigheder, der muliggør og begrænser medarbejdernes handlerum. Helt konkret betyder det, at udviklingen i det lokale og regionale arbejdsmarked, herunder efterspørgslen på arbejdskraft, samt det konkrete arbejde, dets indhold og organisering og de forventede muligheder for jobudvikling, alternativ beskæftigelse og relevant uddannelse, sætter en ramme for medarbejdernes muligheder for at håndtere og imødekomme de bekymringer, de oplever i relation til deres arbejdsliv, og for hvordan de oplever deres muligheder og behov for at deltage i forskellige læringsaktiviteter.

7.5 Det ufaglærte arbejdsliv som ramme for udvikling af læringsidentitet

I dette afsnit undersøger jeg, hvordan erfaringerne fra et ufaglært arbejdsliv har betydning for informanternes læringsidentitet. Det gør jeg ved at sætte fokus på, hvordan de fortæller om deres erfaringer med deltagelse i forskellige læringsaktiviteter og på, hvordan deres oplevede muligheder for at håndtere de bekymringer, der knytter sig til arbejdslivet, hænger sammen med deres oplevelse af behov og muligheder for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter. Med Archers terminologi bliver det et spørgsmål om, hvorvidt deltagelse i læringsaktiviteter opleves som projekter, der understøtter udlevelsen af den enkeltes modus vivende. Mens det i den livshistoriske terminologi bliver et spørgsmål om, hvordan deltagelse i forskellige læringsaktiviteter indgår i den enkeltes livsstrategi. Det vil sige om deltagelse opleves som en noget, der kan bidrage til og understøtte udlevelsen af et meningsfuldt arbejdsliv og om deltagelse opleves som en reel handlemulighed i den givne situation.

Fortsat læring som nødvendighed

Selvom de tre informanter gennem hele deres arbejdsliv alene har været beskæftiget i jobs, som kan karakteriseres som ufaglært arbejde, viser arbejdslivshistorierne, at de løbende har tilegnet sig ny viden og nye kvalifikationer. Det er en generel fortælling i de tre historier, at det har været nødvendigt løbende at tilegne sig nye færdigheder og ny viden, varetage nye opgaver og samarbejde med nye kolleger for at imødekomme arbejdsmarkedets og arbejdspladsens krav og bevare beskæftigelsen. Både i forbindelse med skift mellem forskellige arbejdspladser og for at kunne påtage sig nye arbejdsopgaver i forbindelse med reorganisering på arbejdspladsen. Samtidig viser arbejdslivshistorierne, at viden og kvalifikationer også har en stor subjektiv værdi for de tre informanter. Fortællingerne om betydningen af kvalitet af arbejdet, kvalitet i arbejdet og af at kunne bruge sin viden og kvalifikationer i arbejdet viser således alle, at arbejdets subjektive værdi er tæt knyttet til oplevelsen af at blive dygtig til sit arbejde og have viden om produktet og den samlede arbejdsproces, som ligger ud over det, der formelt kræves i arbejdet. Endvidere viser fortællingerne, at der for de tre informanter er en stor tilfredsstillelse knyttet til det at være en af de erfarne på

arbejdspladsen, der kan videregive viden og erfaringer til sine kolleger. Arbejdslivshistorierne viser således også, at informanterne generelt ser det at tilegne sig ny viden og nye færdigheder som positivt, i det omfang de har mulighed for at anvende deres viden og færdigheder i arbejdet, og det bidrager til mere kvalitet af arbejdet og mere kvalitet i arbejdet og til meningsfulde relationer til deres overordnede og kolleger.

Erfaringer med forskellige typer af læringsaktiviteter

Selvom informanterne hele deres arbejdsliv alene har varetaget ufaglærte arbejdsopgaver, viser arbejdslivshistorierne, at de alle tre har deltaget i en mangfoldighed af forskellige læringsaktiviteter med henblik på at tilegne sig og udvikle den viden og de færdigheder, de har gjort brug af i deres arbejde.

Det er en generel fortælling hos dem alle tre, at deres primære kvalificering til arbejdslivet er sket gennem ikke-formel læring på arbejdspladsen. Dette har fundet sted, når de som nye eller uerfarne på en arbejdsplads har gået sammen med en erfaren kollega og gennem sidemandsoplæring tilegnet sig de kvalifikationer der var nødvendige for at kunne udføre opgaven, eller når de er blevet sat til at øve sig i at betjene en bestemt maskine og herigennem har fået den nødvendige rutine eller erfaring, som har gjort dem i stand til at udføre arbejdet. I flere af fortællingerne kommer det frem at den ikke-formelle læring er den bedste, hvis ikke den eneste, måde at tilegne sig specifikke arbejdsrelaterede kvalifikationer på, fordi arbejdet kræver kendskab til og rutine med specifikke maskiner eller arbejdsgange på arbejdspladsen.

Også uformel læring spiller en central rolle i deres fortællinger om kvalificeringen til det ufaglærte arbejde. I Karstens og Margrethes fortællinger er det et gennemgående tema, at de har udviklet færdigheder, der er en forudsætning for, at de kan varetage deres jobs i uformelle sammenhænge gennem 'livserfaringer' og socialisering i barn- og ungdom. Dette kommer for eksempel frem i Margrethes fortælling om, hvordan hun bruger sine erfaringer fra husarbejdet i fabriksarbejdet, og i Karstens fortælling om, hvordan hans opvækst på landet har givet ham en fortrolighed med håndens arbejde, som han har gjort brug af, når han skulle lære at udføre nye arbejdsopgaver i sit arbejdsliv.

De har også alle tre deltaget i formel uddannelse som led i deres arbejdsliv, dog på meget forskellige måder. Margrethe har primært deltaget i formel uddannelse i relation til sit faglige arbejde, men hun har også deltaget i kurser

rettet mod arbejdet som pakkemedarbejder. Men hun fortæller, at i forhold til sidstnævnte, blev det ikke omsat i praksis på virksomheden efterfølgende, og det betød, at hun aldrig rigtigt kom til at bruge det. Endelig fremstår formel uddannelse som en mulighed for hende som led i omskoling til brancheskift, hvis hendes nuværende arbejdsplads lukker ned. For Martins vedkommende har han deltaget i formelle uddannelsesstilbud i sin tid som soldat i forbindelse med arbejdet som arbejdsmand i byggebranchen og for at blive certificeret til sprængning og truckkørsel på sin nuværende arbejdsplads. Han fortæller, at det har været sjovt og interessant at deltage i de forskellige kurser, men at han ikke gør brug af de ting, han har lært, i sit daglige arbejde i dag. Karsten har deltaget i enkelte formelle kurser for at få truckcertifikat, motorsavskort og for at prøve at køre kran. Ud over krankurset fortæller han at han alene tog kurserne for at få et certifikat og hermed lov til at bruge sine erfaringer med truck og motorsav i arbejdet. Han fortæller, at den egentlige undervisning på kurset havde han ikke brug for, da han havde erfaringer med truck og motorsav på forhånd.

Orientering mod brugsværdien af viden og færdigheder

Det er tydeligt, at de bekymringer, der knytter sig til det ufaglærte arbejdsliv, har afgørende betydning for den måde hvorpå medarbejderne oplever deres muligheder og behov for deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter. Som det fremgik af afsnittene om læringsidentitet i første del af analysen, er det en generel fortælling i arbejdslivshistorierne, at værdien af viden og kvalifikationer bedømmes i forhold til, i hvilket omfang de kan omsættes i arbejdet, og om det styrker den enkeltes beskæftigelsesmuligheder. At værdien af viden og kvalifikationer er tæt knyttet til behovet og muligheden for at anvende dem i praksis betyder, at behovet opstår i forbindelse med nye arbejdsopgaver, nye arbejdsredskaber eller nyt arbejde. Informanternes syn på deltagelse i læringsaktiviteter kan således siges at være primært instrumentelt, dog med den bemærkning, at de alle tre tilkendegiver, at det både er sjovt og interessant at deltage i forskellige læringsaktiviteter. Og samtidig er det i den forbindelse vigtigt at understrege, at deres syn på arbejdet ikke kan defineres som primært instrumentelt, da det netop er tydeligt, at arbejdet rummer elementer, der har stor subjektiv værdi for dem alle tre.

I og med, at orienteringen mod deltagelse i læringsaktiviteter er knyttet til, om viden og kvalifikationer kan omsættes i praksis, vil jeg i det følgende fokusere

på, hvordan de oplever behov og muligheder for formel kvalificering i det nuværende og i forhold til det fremtidige arbejde.

Oplevede behov og muligheder for kvalificering til det nuværende arbejde

Martin fortæller, at der løbende opstår et behov for at udføre nye arbejdsopgaver i hans arbejde, hvis kolleger bliver syge eller skal på ferie, og at oplæringen finder sted gennem sidemandsoplæring. Karsten fortæller, at de formelle kvalifikationer, der er påkrævet på hans arbejdsplads er et truckkort mens resten af den nødvendige kvalificering på arbejdspladsen finder sted ved sidemandsoplæring, så hvis han skulle skifte arbejdsfunktion, må det forventes at denne kan læres gennem ikke-formel læring. Margrethe fortæller, at organiseringen på hendes nuværende arbejdsplads og arbejdsdelingen mellem smedene og pakkemedarbejderne ikke giver mulighed for nogen jobudvikling på hendes nuværende arbejdsplads som vil give hende behov eller mulighed for at tilegne sig ny viden og nye kvalifikationer. Der er samtidig en fælles fortælling om, at fravær i forbindelse med uddannelse er problematisk, idet det går ud over produktionen, og at mulighederne for at deltage i formelle uddannelsesaktiviteter i arbejdstiden derfor er begrænsede, når man arbejder på mindre virksomheder. Det er således en generel fortælling, at det nuværende arbejde, grundet dets konkrete indhold og arbejdsdeling, ikke giver noget umiddelbart behov eller mulighed for deltagelse i formelle læringsaktiviteter med henblik på kvalificering rettet mod det nuværende arbejde, og at forholdene på deres nuværende arbejdspladser ikke muliggør, at de udnytter deres overenskomstmæssige ret til formel uddannelse i arbejdstiden.

Behov og muligheder for kvalificering til alternativ beskæftigelse

Af Martins historie fremgår det, at han forventer at blive på sin nuværende arbejdsplads resten af sit arbejdsliv. Deltagelse i forskellige læringsaktiviteter med henblik på at kvalificere sig til alternative beskæftigelsesmuligheder indgår derfor ikke som tema i hans fortælling. Samtidig understreger, han at fremtiden er usikker, som man ikke ved noget om, og som man kun kan gætte sig til, og derfor er den ikke en 'gyldig' orienteringshorisont. Af Margrethes historie fremgår det, at omskoling opleves som nødvendigt men ikke nødvendigvis tilstrækkeligt hvis virksomheden lukker, og hun skal kunne bevare sin beskæftigelse. Behovet for deltagelse i læringsaktiviteter med

henblik på at kunne opnå fremtidig beskæftigelse fremstår således stærkt i hendes historie, men mulighederne synes begrænsede. Dels giver hun udtryk for, at det er umuligt under hendes nuværende ansættelse at påbegynde kvalificering rettet mod et fremtidigt arbejdsliv, og dels er hun i tvivl om de uddannelsesmuligheder, hun vil have som ledig, vil føre til beskæftigelse på grund af den begrænsede efterspørgsel på arbejdskraft i lokalområdet.

Fortællingen om kvalificering rettet mod fremtiden er også meget modsætningsfyldt i Karstens historie. Han udtrykker en forventning om, at det altid vil være muligt at få beskæftigelse, så længe man har kørekort og er villig til at flytte sig efter arbejdet, men samtidig fortæller han, at efterspørgslen på ufaglært arbejdskraft uden formelle kvalifikationer er faldende, og at arbejdsgivernes og politikernes modstridende udmeldinger om det fremtidige behov for arbejdskraft betyder, at det er umuligt at gennemskue, hvordan man kan fremtidssikre sine egne beskæftigelsesmuligheder. Det er en generel erfaring for dem alle tre, at arbejdets indhold og organisering sætter meget specifikke rammer for, hvilken viden og hvilke færdigheder der kan anvendes, og at de specifikke kvalifikationer, der udvikles og bruges i det ene job, ikke nødvendigvis efterspørges eller kan bruges i det næste.

Nutidsorientering

Det er en generel fortælling, at fremtiden er uigennemskuelig, og at det er umuligt at forudsige, hvilke kvalifikationer arbejdsmarkedet vil efterspørge. Og at det derfor er svært, hvis ikke umuligt, på forhånd at kvalificere sig til alternative beskæftigelsesmuligheder. Det betyder, at de læringsbehov og muligheder, der opleves som gyldig orienteringshorisont og udgangspunkt for deltagelse i forskellige læringsaktiviteter, er det nuværende arbejde. Og deres læringsidentitet kan således siges at være orienteret mod det konkrete og kendte i modsætning til en orientering mod en uforudsigelig og abstrakt fremtid. Denne nutidsorientering er underbygget af deres tidligere erfaringer. Både Margrethe og Karsten har tidligere i deres arbejdsliv forsøgt sig med en proaktiv strategi i forhold til uddannelse, men har begge erfaret at dette ikke forbedrede deres muligheder for at opnå beskæftigelse.

Behov og muligheder for kvalificering som other-determined

Det er en generel fortælling, at informanternes syn på deltagelse i forskellige læringsaktiviteter knytter sig til, om den viden og de færdigheder, der tilegnes kan omsættes i praksis. Og i arbejdslivshistorierne er der en række fortællinger

om, at det er teknologien, arbejdsdelingen, formanden, smedene, lovkrav og cheferne, der sætter rammerne for arbejdet og bestemmer, hvem der skal gøre hvad og hvordan. Hermed bliver det også disse, der bestemmer både behovet og mulighederne for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter i relation til det konkrete arbejde og for, om man som medarbejder har mulighed for at anvende sin viden og sine færdigheder i arbejdet. Det er således en generel fortælling, at både behovet og mulighederne for at deltage i læringsaktiviteter i høj grad er other-determined, og at man som medarbejder skal være fleksibel og tilpasse sig.

Arbejdet som ramme for formel opkvalificering

Det brugsorienterede uddannelsessyn og fraværet af alternative jobåbninger betyder, at det nuværende arbejde bliver horisonten for den enkeltes orientering og oplevelse af muligheder og behov for deltagelse i forskellige læringsaktiviteter. Samtidig viser fortællingerne, at arbejdets indhold og organisering og de hertil knyttede behov og muligheder for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter, er other-determined og noget, man som medarbejder ikke har direkte indflydelse på. Arbejdslivshistorierne viser også, at arbejdets indhold og organisering betyder, at arbejdspladserne ikke umiddelbart har incitamenter til at investere i medarbejdernes opkvalificering, med mindre der kommer lovkrav om certificering til bestemte opgaver eller der er nedgang i produktionen i en periode, hvor uddannelse og uddannelsesrefusion kan bruges til at undgå at opsiges medarbejderne eller sende dem på arbejdsdeling.

Udvikling af en adaptiv læringsidentitet

I de præsenterede arbejdslivshistorier er det tydeligt, at synet på deltagelse i forskellige læringsaktiviteter, det vil sige informanternes læringsidentitet, er et dialektisk og emergent fænomen. Læringsidentiteten etableres og vedligeholdes i interaktionen mellem et specifikt subjekt med særlige livshistoriske erfaringer og en konkret situation, som stiller specifikke krav om og tilbyder særlige muligheder for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter. Læringsidentiteten er på én gang konstitueret af medarbejdernes socialt og historisk specifikke arbejdslivserfaringer, som giver anledning til et kompleks af følelsesmæssige kommentarer både på det naturlige, det praktiske og det sociale niveau, og den har indflydelse på,

hvilken værdi de tillægger forskellige typer af viden og færdigheder, og hvordan de orienterer sig mod deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter.

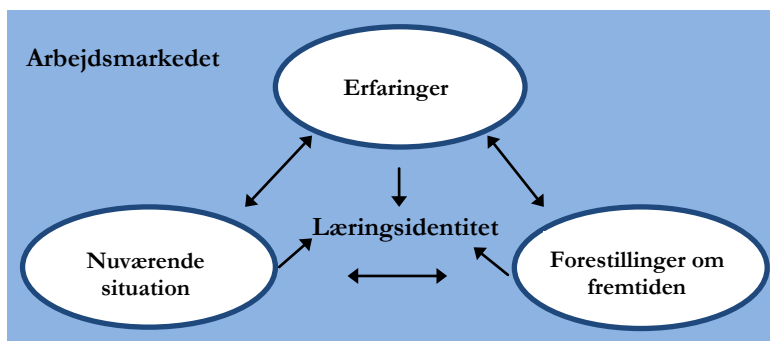
Den type af læringsidentitet, der fortælles frem i de tre arbejdslivshistorier, kan karakteriseres som en primært adaptiv læringsidentitet. Med adaptiv læringsidentitet refereres der til, at deltagelse i læringsaktiviteter tillægges værdi i det omfang, det bidrager til at tilpasse sig ændringer på arbejdspladsen, herunder ændringer i arbejdets indhold og organisering.

Etableringen og vedligeholdelsen af en adaptiv læringsidentitet sker med udgangspunkt i erfaringerne om, at viden og færdigheder skal kunne omsættes i praksis, hvorfor det er arbejdets indhold og organisering, der sætter de konkrete rammer for behovet for både viden og færdigheder og for medarbejdernes muligheder for at anvende deres viden og færdigheder i det konkrete arbejde; erfaringerne om, at behovet og mulighederne for deltagelse i forskellige læringsaktiviteter er other-determined og ikke noget, man selv som medarbejder har stor indflydelse på eller mulighed for at foregribe eller forudsige; erfaringen om fremtiden er uforudsigelig, og at man ikke kan regne med de udmeldinger der kommer fra politikere og arbejdsgivere om arbejdsmarkedets fremtidige efterspørgsel på arbejdskraft, som understøtter, at man orienterer sig mod sin nuværende situation frem for alternativer og strategier for langsigtet ansættelsesparathed. Det er vigtigt at understrege, at nutidsorienteringen hverken skyldes modvilje mod forandring eller manglende fleksibilitet, men derimod en meget præsent oplevelse af, at fremtidsorientering ikke et reelt alternativ til en nutidsorientering.

Læringsidentitet udspændt mellem fortid, nutid og fremtid

De præsenterede fortællinger viser tydeligt at læringsidentitet er et dialektisk fænomen, der etableres, udvikles og transformeres over tid gennem den enkeltes involvering i en specifik praksis. Arbejdslivshistorierne viser, at informanternes oplevelse af muligheder og behov for at engagere sig i læringsaktiviteter med henblik på at vedligeholde og udvikle sine arbejdsmarkedsrettede kvalifikationer er konstitueret af deres tidligere erfaringer, deres nuværende situation og deres forestillinger om et fremtidigt arbejdsliv, og at disse alene er mulige at forstå i lyset at den konkrete udvikling på arbejdsmarkedet. Derfor må læringsidentiteten forstås som udspændt

mellem arbejdslivshistoriske erfaringer, den konkrete situation og den forestillede fremtid:



Fortiden har betydning i kraft af de specifikke livshistoriske erfaringer med, hvilke kvalifikationer, det vil sige viden og færdigheder, der har været nødvendige for at kunne udleve ens forestilling om et tilfredsstillende arbejdsliv inden for de givne rammer og hvordan man har tilegnet sig de nødvendige kvalifikationer, herunder medarbejdernes erfaringer med deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter og med mulighederne for rent faktisk at kunne anvende sin viden og sine færdigheder i det konkrete arbejde. Det er et fællestræk for informanterne, at de alle tre er kommet på arbejdsmarkedet i en periode, hvor der var stor efterspørgsel på ufaglært arbejdskraft i deres lokalområde. Og de har gennem deres arbejdsliv erfaret, at det ikke har været nødvendigt med erhvervskompetencegivende uddannelse, for at finde beskæftigelse. Et andet eksempel er, at de alle har en erfaring med, at den nødvendige kvalificering primært finder sted på arbejdspladsen, hvis bare arbejdsgiveren prioriterer dette, med mindre der er direkte lovkrav om certificering.

Nutiden har betydning qua medarbejdernes nuværende situation, som giver anledning til specifikke bekymringer og særlige oplevelser af behov og muligheder for at engagere sig i konkrete læringsaktiviteter og af muligheden for at realisere 'det gode arbejdsliv'. Et eksempel er fortællingen om, at nedskæringerne i antallet af medarbejdere betyder, at det i dag ikke er muligt for medarbejderne at deltage i formelle uddannelsesaktiviteter i arbejdstiden, da dette vil sætte produktionen i stå. Et andet eksempel er manglende

alternative beskæftigelsesmuligheder, som betyder, at det bliver ekstra vigtigt for medarbejderne at fastholde deres nuværende job.

Forestillinger om fremtiden har betydning for, hvordan de oplever deres muligheder og behov for at ruste sig til denne. Det er en fælles erfaring, at fremtiden er uforudsigelig og ikke tilbyder nogen klar orienteringshorisont, man kan planlægge efter. Dette er et eksplicit tema i alle tre fortællinger og bliver ekstra ekstremt i Margrethes historie. Arbejdspladsens dårlige situation betyder, at den uforudsigelighed, der kendetegner 'fremtiden', også er gældende for hendes allernærmeste fremtid, og det betyder, at hun kun kan tage en dag eller en uge ad gangen.

Arbejdslivshistorierne viser, hvordan læringsidentiteten er situeret og konstitueret af konkrete erfaringer. De peger hermed på, at læringsidentiteten er konstitueret af den konkrete sociale og historiske udvikling på arbejdsmarkedet, og at man risikerer at overse læringsidentitetens sociale karakter, hvis man reducerer denne til en egenskab hos specifikke grupper eller individer.

Del 8: Det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring

Gennem analyserne har jeg vist, hvordan medarbejdernes arbejdslivserfaringer har betydning for deres oplevelse af muligheder og behov for deltagelse i forskellige læringsaktiviteter og hermed for deres udvikling og vedligeholdelse af en læringsidentitet. For at kunne konkludere på afhandlingens forskningsspørgsmål: *Hvilke betingelser udgør et ufaglært arbejdsliv for medarbejdernes udvikling og vedligeholdelse af en læringsidentitet, som understøtter at de lever op til fordringen om at engagere sig i livslang læring, som artikuleres i den nationale strategi om livslang læring og opkvalificering for alle?*, sammenholder jeg, hvordan præmisserne i den nationale strategi om livslang læring harmonerer og konflikter med de konkrete erfaringer fra et ufaglært arbejdsliv. Efter således at have konkluderet på afhandlingens forskningsspørgsmål vil jeg reflektere over, hvordan forståelsen af læringsidentitet, som dialektisk resultat af subjektets fortsatte involvering i et konkret arbejdsliv, har bidraget produktivt til forståelsen af afhandlingens problemstilling. Dels vil jeg reflektere over, hvordan dette perspektiv giver en særlig sensitivitet i forhold til at forstå, hvad der har betydning for ufaglærte og kortuddannedes orienteringer mod deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter. Dels vil jeg reflektere over, hvilke problemstillinger perspektivet peger på, og som må tages højde for både forskningsmæssigt og politisk, hvis man vil forstå og understøtte deltagelsen i livslang læring *for alle*.

Udfordringer i forhold til indfrielsen af strategien om livslang læring for alle

Strategien om livslang læring bygger på forudsætningerne om, at man kvalificerer brugen af VEU gennem øget efterspørgselsstyring, og at man øger arbejdsstyrkens, og altså den enkeltes, muligheder for beskæftigelse gennem øget brug af formel kvalificering. Samtidig fordrer strategien, at den enkelte selv tager aktivt ansvar for sine egne fremtidige beskæftigelsesmuligheder ved løbende at opkvalificere sig med henblik på at imødekomme behovet på det fremtidige arbejdsmarked. Strategien forpligter hermed alle på at udvikle en proaktiv læringsidentitet.

I dette afsnit diskuteres, hvordan disse forudsætninger og fordringer harmonerer med arbejdslivserfaringerne fra et ufaglært arbejdsliv. Og på baggrund heraf konkluderes, hvilke betingelser et ufaglært arbejdsliv giver medarbejderne for at udvikle og vedligeholde en læringsidentitet, som

understøtter, at de lever op til fordringen om at engagere sig i livslang læring, som artikuleres i den nationale strategi om livslang læring og opkvalificering for alle.

Kvalificeret brug af VEU gennem øget efterspørgselsstyring

For det første bygger diskursen om livslang læring på en forudsætning om, at man kvalificerer brugen af VEU ved at gøre den mere efterspørgselsorienteret. Dette bygger på to antagelser: for det første at der er overensstemmelse mellem enkeltvirksomhedernes, medarbejdernes og samfundets behov for opkvalificering, og for det andet at behovene i det nuværende arbejde/på den nuværende arbejdsplads er i overensstemmelse med de langsigtede behov for viden og færdigheder. Den første antagelse om, at der er overensstemmelse mellem arbejdspladsens (kapitalens) og medarbejdernes interesser og behov og det samfundsmæssige behov for en generel opkvalificering af arbejdsstyrken, fører til konklusionen om, at relevant opkvalificering skal finde sted i relation til det konkrete arbejde. Antagelsen om, at denne sammenhæng eksisterer, er ikke uproblematisk. Tværtimod kommer det til udtryk i arbejdslivshistorierne, at kapitalen og medarbejderne har to forskellige eksistensvilkår, som betyder, at der ikke kan forudsættes sammenfald mellem virksomhedens og medarbejdernes behov. Kapitalen er ikke i samme omfang som mennesker bundet til tid og sted og er i princippet indifferent over for, hvem eller hvad der udfører de enkelte delopgaver, og hvor dette sker. Det første betyder, at det i princippet er ligegyldigt, hvor varer og tjenesteydelser produceres. Dette gælder ikke i samme omfang medarbejderne, da betydningen af sociale relationer medfører, at medarbejdernes mobilitet ikke er omkostningsfri. Det andet betyder, at det i nogle tilfælde kan være fordelagtigt for virksomheden med en dequalificering af visse arbejdsfunktioner og en arbejdsdeling, der ikke understøtter mulighederne for jobudvikling på den enkelte arbejdsplads. Da arbejdslivshistorierne viser, at arbejdets subjektive værdi er knyttet til kvaliteten i arbejdet, kvaliteten af arbejdet og muligheden for at anvende sin viden og sine færdigheder i arbejdet, er medarbejderne ikke på samme måde indifferente over for hverken arbejdets indhold eller organisering. Samtidig vil snævre arbejdsfunktioner begrænse medarbejdernes mulighed for læring i relation til deres arbejde og deres betingelser for at opleve konkrete behov og muligheder for at engagere sig i forskellige typer af læringsaktiviteter og hermed for at engagere sig i livslang læring og opkvalificering. Arbejdslivshistorierne viser, at det ikke kan forudsættes, at virksomhederne

oplever et behov for at opkvalificere deres ufaglærte medarbejdere, i og med at det ikke kan tages for givet at der er muligheder for jobudvikling på arbejdspladsen, hvor medarbejderne vil kunne omsætte nye kvalifikationer.

En anden problematik, der knytter sig til at gøre arbejdspladsens behov centrale for medarbejdernes erhvervsrettede opkvalificering, skyldes muligheden for konflikt mellem medarbejdernes kort- og langsigtede behov for viden og færdigheder med henblik på at kunne bevare beskæftigelse. Arbejdslivshistorierne viser tydeligt, hvordan medarbejderne oplever uoverensstemmelse og i nogle tilfælde direkte modstrid mellem de fremtidige (mulige) behov for arbejdsmarkedsrettede kvalifikationer og de konkrete her-og-nu-behov for at holde produktionen i gang og bevare arbejdspladsen.

Arbejdslivshistorierne viser således, at det er problematisk, hvis man i uddannelsespolitikken forudsætter, at der er overensstemmelse mellem de samfundsmæssige, enkeltvirksomhedernes og medarbejdernes interesse i VEU og med udgangspunkt i denne antagelse alene gør virksomhedernes (her-og-nu) behov til udgangspunktet for VEU-indsatsen.

Employability gennem formel kvalificering

For det andet bygger diskursen om livslang læring på en forudsætning om, at medarbejderne styrker deres ansættelsesbarhed gennem formel opkvalificering. Dette bygger på antagelsen om, at der er en efterspørgsel på arbejdskraft, som gør det muligt for medarbejderne at omsætte deres viden og færdigheder i praksis.

Arbejdslivshistorierne viser imidlertid, at forudsætningen om at medarbejderne har mulighed for at omsætte deres kvalifikationer i arbejdet, og at kompetenceudvikling giver mulighed for jobudviklingen enten i det nuværende job eller i et andet, ikke kan tages for givet på mikro-niveau. Tværtimod indeholder alle historierne fortællinger om, at medarbejderne har viden og færdigheder, herunder formelle kvalifikationer, der ikke udnyttes på arbejdspladsen, og som de ikke umiddelbart har mulighed for at omsætte på arbejdsmarkedet. Det er således en generel erfaring, at det ikke er entydigt, at en tilegnelse af formelle kvalifikationer øger efterspørgslen på ens arbejdskraft.

Arbejdslivshistorierne viser, at udviklingen i det ufaglærte arbejde og medarbejdernes mulighed for at lære i relation til deres konkrete arbejde og anvende deres viden og færdigheder i arbejdet varierer fra arbejdsplads til

arbejdsplads. Udviklingen i arbejde er således ikke entydigt kendetegnet ved øget kvalificering, men snarere ved en (begrænset) bipolarisering, hvor nogle job udvides og herigennem giver medarbejderne mulighed for at anvende flere forskellige kvalifikationer i arbejdet, mens andet arbejde dequalificeres og begrænser muligheden for at anvende viden og færdigheder. Det skal imidlertid bemærkes, at en jobudvidelse ikke i sig selv garanterer, at arbejdet kvalificeres og øger medarbejdernes behov og muligheder for formel opkvalificering. Tværtimod viser arbejdslivshistorierne, at de fleste arbejdsopgaver er af en sådan karakter, at den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at kunne udføre et kvalificeret stykke arbejde, primært opnås gennem erfaring i praksis, og at medarbejder relativt hurtigt når et niveau, hvor man er så dygtig til sit arbejde, at yderligere kvalificering er unødvendigt.

Endelig er der eksempler på, at de formelle muligheder for opkvalificering ikke opleves som reelle muligheder i medarbejdernes hverdag. Dette kommer frem i fortællingerne om, at arbejdet på små og mellemstore virksomheder ikke giver mulighed for, at medarbejderne kræver deres overenskomstmæssige ret til deltagelse i opkvalificering. Dels fordi fravær i forbindelse med uddannelse vil sætte produktionen i stå. Dels fordi retten til uddannelse er betinget af, at uddannelsen er relevant for arbejdspladsen, og at der ikke er nogen umiddelbare muligheder for jobudvidelse, som ville give medarbejderne mulighed for at omsætte nye kvalifikationer i arbejdet. Og endelig fordi arbejdsopgaverne på arbejdspladsen er for begrænsede til, at man har mulighed for at gennemføre et helt uddannelsesforløb, for eksempel til industrioperatør, på arbejdspladsen.

Samtidig viser arbejdslivshistorierne, at institutionaliseringen af opkvalificering, hvor den læring, der skal sikre 'employability', flyttes væk fra praksis og ind på uddannelsesinstitutionerne, opleves som problematisk, når den læring, der er nødvendig for at være en god medarbejder, er kropslig læring og kendskab til specifikke maskiner og arbejdsfunktioner på arbejdspladsen. I visse tilfælde bliver institutionaliseringen af læring og de øgede certificeringskrav ligefrem oplevet som en indsnævring af den enkeltes handlerum og mulighed for at omsætte viden og færdigheder i arbejdet. Certificeringskravene opleves i flere tilfælde som noget, der alene finder sted for certificeringens egen skyld, fordi de færdigheder, der skal udvikles for at kunne udføre opgaven bedst kan læres i praksis, eller fordi certificeringen dækker over almindelig hverdagsviden. Derfor oplever de i nogle tilfælde ikke at kurserne forbundet med certificeringen giver noget ekstra, som ikke kunne

være opnået i praksis, hvorfor kurserne kommer til at fremstå som noget, der ikke tjener deltagerne, men alene de uddannelsesinstitutioner, der skal have kunder i butikken.

Fordring om en proaktiv læringsidentitet orienteret mod fremtidens kvalifikationskrav

Den diskurs om livslang læring, der dominerer de transnationale og nationale politikker om livslang læring, gør det til den enkeltes pligt at orientere sig mod arbejdsmarkedets fremtidige efterspørgsel på kvalifikationer. Politikken fordrer således, at alle udvikler en proaktiv læringsidentitet: Alle skal fortsat orientere sig mod arbejdsmarkedets fremtidige behov og udnytte deres formelle muligheder for uddannelse og opkvalificering med henblik på at imødekomme disse og bevare tilknytningen til arbejdsmarkedet og hermed 'ens samfundsmæssige nytteværdi'.

Forudsætningen om, at *alle* skal udvikle en proaktiv læringsidentitet og tage ansvar for deres egen livslange læring, hviler på to antagelser: for det første at man kan forudsige fremtidens efterspørgsel på arbejdskraft, og for det andet at den enkelte medarbejder har afgørende indflydelse på egne behov og muligheder for at deltage i forskellige læringsaktiviteter.

I forhold til den første antagelse viser arbejdslivshistorierne imidlertid, at det fremtidige behov for kvalificeret arbejdskraft opleves så abstrakt og uforudsigeligt, at det ikke giver nogen konkret orienteringshorisont. Tværtimod, har informanterne en konkret erfaring om, at det, der sikrer dem beskæftigelse, er løbende at være fleksible og tilpasse sig forandringerne på arbejdspladsen.

Den anden antagelse er ligeledes problematisk. Individualiseringen af ansvaret for livslang læring forudsætter, at den enkelte selv kan forudsige behovet og har afgørende indflydelse på mulighederne for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter. Men arbejdslivshistorierne viser, at både behovet og mulighederne for at engagere sig i læringsaktiviteter opleves som noget, der i høj grad er other-determined, og som er uden for den enkeltes kontrol. De oplever derimod deres egne handlemuligheder som et valg mellem at afvise de muligheder, de får tildelt eller at 'indordne sig', men behovet og mulighederne i sig selv oplever de kun, at de har begrænset (hvis overhovedet nogen) indflydelse på.

Arbejdslivshistorierne viser, at erfaringerne fra et ufaglært arbejdsliv, medarbejdernes nuværende situation og deres forestillinger om fremtiden giver anledning til udviklingen af en adaptiv læringsidentitet, fordi tilpasning og nutidsorientering opleves som nødvendigt og som den sikreste mulighed for at imødekomme den ultimative bekymring om at bevare sin beskæftigelse.

Endvidere viser de, at det kan være problematisk at forudsætte overensstemmelse mellem et samfundsmæssigt behov for en generel opkvalificering af arbejdsstyrken, som er baseret på erhvervsfremskrivninger og udviklingstendenser, og de konkrete oplevede behov for viden og færdigheden på arbejdspladserne. Der er således et skisma mellem en uddannelsespolitik, der bygger på abstrakte behov, og at de medarbejdere og virksomheder, der forventes at være aktører i videre- og efteruddannelsespolitikken, primært orienterer sig imod det konkrete uddannelsesbehov, de oplever i deres konkrete hverdag.

Arbejdslivshistorierne viser, at uddannelsespolitikken rationale om, at den enkelte skal tage ansvar for at bevare sin beskæftigelse og vedligeholde sin ansættelsesbarhed ved at orientere sig og løbende uddanne sig imod den fremtidige efterspørgsel på arbejdskraft, kommer til at stå i modsætning til medarbejdernes arbejdslivserfaringer. Ikke fordi medarbejderne ikke er villige til at påtage sig ansvaret for deres eget arbejdsliv eller har en særlig modvilje mod forandring. Tværtimod deler informanterne politikken rationale om, at det ultimative mål er beskæftigelse og præmissen om, at man som medarbejder er nødsaget til at tilpasse sig arbejdspladsens behov og udvise fleksibilitet. Men arbejdsmarkedssituationen og de konkrete forhold på arbejdspladserne og fremtidens uforudsigelighed betyder, at bekymringen om at bevare beskæftigelsen kommer til at virke kontraproduktivt i forhold til at udvikle en proaktiv læringsidentitet og kræve sin formelle ret til uddannelse.

Perspektiver for fremtidig forskning og politikudvikling

Ved teoretisk og empirisk at udfolde et dialektisk begreb om læringsidentitet har jeg i afhandlingen vist, hvordan orienteringen mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter udvikles og vedligeholdes gennem et specifikt subjekts involvering i et konkret arbejdsliv. Ved at inddrage Archers begreber om en

differentieret virkelighed og naturlige, praktiske og sociale bekymringer bliver det tydeligt, hvordan involveringen i et ufaglært arbejdsliv giver anledning til en lang række forskellige og til tider modsætningsfyldte bekymringer, som den enkelte er nødsaget til at forholde sig til og forsøge at håndtere. Et kritisk teoretisk informeret, livshistorisk perspektiv er med til at åbne en forståelse for, hvordan de subjektivt oplevede ambivalenser er udtryk for bredere samfundsmæssige modsætninger. Det giver samtidig mulighed for at forstå, hvordan subjektets fortolkning af de konkrete bekymringer altid er indlejret som moment i og hermed konstitueret af et specifikt individs livshistorie, den historisk og socialt specifikke situation og de til en hver tid eksisterende kollektive erfaringer, der er objektiveret i sproget, og som giver særlige forudsætninger for, hvordan individet kan fortolke sig selv, sin omverden og sine handlemuligheder i denne.

Den empiriske analyse peger netop på, at orienteringen mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter er resultatet af konkrete arbejdslivserfaringer: erfaringer med deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter; erfaringer med muligheden for at kunne anvende sin viden og sine kvalifikationer i arbejdet; erfaringer med hvilke typer af viden og kvalifikationer der er vigtige for at kunne leve et meningsfuldt arbejdsliv; erfaringer med behov og muligheder for at tilegne sig ny viden rettet mod det nuværende arbejde; samt forestillingerne om det fremtidige arbejdsliv og hvilken viden og kvalifikationer, der er en forudsætning for at kunne bevare sin fremtidige arbejdsmarkedstilknytning. Disse erfaringer er konstituerende for subjektets forståelse af sig selv og sit arbejdsliv og for egne handlemuligheder i dette.

De empiriske analyser understøtter således pointen om, at læringsidentiteten ikke kan forstås som et individuelt fænomen, men netop må forstås som et dialektisk resultat af et særligt historisk subjekts involvering i et differentieret og modsætningsfyldt arbejdsliv, som giver anledning til en række ambivalenserfaringer og modsætningsfyldte bekymringer, der både knytter sig til den fysiske involvering i arbejdet, til involveringen i en specifik praksis og til særlige sociale forventninger.

Herigennem bliver det tydeligt, at deltagelsesforskning, der er optaget af hvordan folk motiveres til deltagelse i forskellige læringsaktiviteter, bliver nødt til at begribe arbejdslivet som et konkret læringsrum, der giver anledning til en lang række konkrete bekymringer, som den enkelte må håndtere indenfor konkrete rammer, og som virker strukturerende på den enkeltes

handlemuligheder. Det bliver dels tydeligt, at deltagelse i formelle læringsaktiviteter ikke kan forklares alene ud fra den enkeltes motiv, ligesom det bliver tydeligt, at orienteringen mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter ikke kan forstås som et individuelt fænomen, men netop er betinget dels af den enkeltes livshistoriske erfaringer, der er samfundsmæssigt konstituerede, dels af den konkrete situation subjektet befinder sig i som giver anledning til en lang række modsætningsfyldte bekymringer, og dels af deres fremtidsforestillinger, der er konstituerende for den enkeltes orienteringshorisont og hermed for udviklingen af særlige livsstrategier.

Afhandlingens analyser tydeliggør, at informanterne deler politikken grundlæggende præmisser om, at det er centralt at være omstillingsparat og fleksibel i forhold til arbejdsmarkedets krav med henblik på at bevare sin beskæftigelse, men at der er en række konkrete forhold, der betyder, at fordringen om at bevare sin ansættelsesbarhed gennem engagement i formelle læringsaktiviteter ikke opleves som reelt behov eller mulighed i deres nuværende situation.

I forhold til at belyse de udfordringer, der knytter sig til at engagere ufaglærte i livslang læring og opkvalificering, må forskningen fremover vende problematikken på hovedet, og undersøge hvad det er for elementer i arbejdslivet, der begrænser ufaglærte og kortuddannedes muligheder for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter, og hvordan man fremmer muligheden for, at alle medarbejdergrupper kan omsætte deres viden og kvalifikationer i arbejdet.

Såfremt man ønsker at realisere visionen om livslang læring for alle, bliver det afgørende at understøtte erfaringen om, at læring er anvendeligt, ved at understøtte at viden og kvalifikationer rent faktisk omsættes i praksis. Endvidere må man som led i uddannelsesindsatsen synliggøre, hvordan deltagelse i læringsaktiviteter kan understøtte udlevelsen af et meningsfuldt arbejdsliv. Dette er kun muligt hvis man tager højde for de konkrete bekymringer, folk oplever i relation til deres arbejdsliv, og tilrettelægge en uddannelsesindsats, der understøtter at disse bekymringer imødekommes. Hvis man ønsker at understøtte orienteringen mod det fremtidige arbejdsmarked er det afgørende, at genetablerer 'fremtiden' som en konkret og troværdig orienteringshorisont. Kun på denne måde kan man understøtte erfaringen om, at de politiske udmeldinger om fremtidens arbejdskraftbehov er umagen værd at orientere sig imod.

Litteratur

Ahl, Helene (2008) *Motivation Theory as power in disguise* I: Fejes & Noll (red.): Foucault and Lifelong Learning – governing the subject. Routledge, London & New York

Ahl, Helene (2006) *Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control?* I: International Journal of lifelong Education Vol. 25 No. 4

Ahl, Helene (2004) *Motivation och Vuxnas lärande – en kunskapsöversikt och problematisering*, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm

Andersen, Anders Siig, Bettina Dausien & Kirsten Larsen (red.) (2005) *Livshistoriske fortælling og fortolkende socialvidenskab*, Roskilde Universitetsforlag

Andersen, Vibeke, Knud Illeris, Christian Kjærsgaard, Lirsten Larsen, Henning Salling Olesen og Lars Ulriksen (1993) *Kvalifikationer og levende mennesker*. 2. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie No. 18/93, Roskilde Universitet

Andersen, Vibeke & Christian Helms Jørgensen (2002) *Det båndstyrede bageri og den ustyrlige styrelse* I: Illeris, Knud (red.) Udspil om læring i arbejdslivet, Roskilde Universitetsforlag

Andersen, Vibeke & Christian Helms Jørgensen (red.) (1998) *Uddannelsesplanlægning – arbejdsliv og læring*, Samfundslitteratur

Andersen, Anders Siig, Signe Mette Jensen & Finn M Sommer (2000) *Kontorarbejde og statslig modernisering – læring i organisationer og betingelser for efterspørgsel på uddannelse* I: Henning Jørgensen (red.) (2000) *Voksenuddannelsernes kvalificering*, CARMA, Aalborg Universitet

Andersen, Anders Siig & Finn Sommer (2003) *Reform på reform – voksen-, erhvervsrettet og professionsrettet uddannelse* I: Anders Siig Andersen & Finn M Sommer (red.) *Uddannelsesreformer og levende mennesker – uddannelsernes erhvervsretning i et livshistorisk perspektiv*. Erhvervs- og uddannelsesgruppen, Roskilde Universitet

Andersen, Søren Kaj & Ove Kaj Pedersen (2010) *De nordiske landes konkurrencedygtighed - fra flexicurity til mobication* FAOS Forskningsnotat No. 107, Københavns Universitet

Antikainen, Ari (2006) *Participation I adult education in a Nordic context* I: Antikainen, Ari, Päiri Harinen & Carlos Alberto Torres (red.) *In from the Margin – Adult Education, Work and Civil Society*, Sense Publishers

Antikainen, Ari (2005a) *Introduction: the construction of a Learning Society* I: Antikainen, Ari (red.) *Transforming a learning Society – the case of Finland*, Peter Lang

Antikainen, Ari (2005b) *In search for the Meaning of Education and Learning* I: Antikainen, Ari (red.) *Transforming a learning Society – the case of Finland*, Peter Lang

Antikainen, Ari (1998) *Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning* I: *International Review of Education* Vol. 44 No. 2-3

Antikainen, Ari, Jarmo Houtsonen, Hannu Huotelin & Juha Kauppila (1995) *In Search of the Meaning of Education: the case of Finland Scandinavian* I: *Journal of Educational Research* Vol. 39 No. 4

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2011a) *Fordeling og levevilkår 2011: Den sociale arv tynger Danmark*, EKS-skolens trykkeri

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2011b) *Økonomiske tendenser 2011: Uddannelse kan redde fremtidens arbejdsstyrke*, EKS-skolens trykkeri

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2009) *Økonomiske Tendenser 2009: Uddannelse er nøglen til fremtidens velfærd*, EKS-skolens trykkeri

Archer, Margaret (2010) *Routine, Reflexivity, and Realism* I: *Sociological Theory* Vol. 28 No. 3

Archer, Margaret (2003) *Structure, Agency and the internal Conversation*, Cambridge University Press

Archer, Margaret (2000) *Being Human: The problem of Agency*, Cambridge University Press

Baadsgaard, Mikkel (2011a) *Arbejdsløsheden fordelt på uddannelsesgrupper - De lavest uddannede har betalt den højeste pris for krisen*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, Analyse, 28. Oktober 2011

Baadsgaard, Mikkel (2011b) *Kortlægning af beskæftigelsesudviklingen under krisen – De højtuddannede er kommet bedst igennem krisen*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, Analyse, 24. November 2011

Baumgarten, Maud (2006) *Anställdas deltagande i läraaktiviteter – en studie av arbetsplatslärande i ett industriföretag*, Linköping Studies in Education and Psychology No. 111

Becker–Schmidt, Regina(1982) *Motsætningfyldt realitet og ambivalens* I: Udkast : dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab Vol. 10 No.2

Bélanger, Paul & Albert Tuijnman (1997) *New Patterns of Adult Learning: A six-country comparative study*, Pergamon.

Biesta, Gert (2006) *What's the point in Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning*, I European Educational Research Journal Vol. 5 No. 3&4

Biesta, Gert J.J, John Field, Phil Hodgkinson, Flora J. Macleod & Ivor F. Goodson (2011) *Improving Learning through the Lifecourse*. Routledge

Billett, Stephen (2009) *Conceptualizing learning experience: Contributions and mediations of the social, personal and brute*. I: Mind, Culture and Activity Vol. 16 No.1

Billett, Stephen (2008) *Learning throughout working life: a relational interdependence between personal and social agency* I: British Journal of educational studies Vol. 56 No. 1

Billett, Stephen (2006) *Work, Subjectivity and Learning* I: Billett, Stephen, Tara Fenwick and Margaret Somerville (red.) *Work Subjectivity and Learning – understanding learning through working life*, Springer

Billet, Stephen, Raymond Smith & Michelle Barker (2005) *Understanding work, learning and the remarking of cultural practices* I: Studies in Continuing Education Vol. 27 No. 3

Billett, Stephen & Ray Smith (2006) *Personal Agency and Epistemology at Work* I: Billett, Stephen, Tara Fenwick and Margaret Somerville (red.) *Work Subjectivity and Learning – understanding learning through working life*, Springer

- Boeren, Ellen et al (2010a) *Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model*. I: International Journal of lifelong Education Vol. 29 No.1
- Boeren, Ellen et al. (2010b) *Intentions and constraints of non-participants in adult education*. Paper præsenteret på ESREA: 6th European Research Conference Linköping 2010
- Boje, Thomas (2004) *Velfærd, medborgerskab og lønarbejde* I: Michael Hviid Jacobsen & Jens Tonboe (red.) Arbejdssamfundet, Hans Reitzels Forlag
- Bottrup, Pernille (1999) *Udvikling og læring på dagsordenen – men til hvad og for hvem?* I: Bruno Clematide & Morten Lassen (red.) Virksomheden og det udviklende arbejde – et kritisk blik, Samfundslitteratur
- Bottrup, Pernille (2001) *Læringsrum i arbejdslivet -Et kritisk blik på Den Lærende Organisation*, Forlaget Sociologi
- Bottrup, Pernille & Lis Fibæk (2006) *Transfer - i praksisnær kompetenceudvikling*, TUP-projekt 5-53 No. 109996.
- Bottrup, Pernille, Christian Helms Jørgensen & Lisbet Roepstorff (2008) *Fra transfer til transformativ læring: dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling*. Via University College
- Brine, Jacky (2006) *Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Those That Know and Those That Do Not: The Discourse of the European Union Author(s)* I: British Educational Research Journal Vol. 32 No. 5
- Brown, Phillip (2003) *The Opportunity Trap: Education and Employment in a Global Economy*, Working Paper 32, School of social science, Cardiff University
- Brown, Phillip, Anthony Hesketh and Sara Williams (2002) *Employability in a Knowledge-Driven Economy*, Working Paper 26, School of social Science, Cardiff University
- Brown, Phillip & Hugh Lauder (2006) *Globalization, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy* I: Lauder et al (red.) Education, Globalization and Social Change, Oxford University Press
- Brown Phillip, Hugh Lauder & David Ashton (2011) *The Global Auction – the broken promises of education, jobs, and income*, Oxford University Press

Christensen, Litha., Søren Dupont., Tricia Gale. & Leif Hansen (1998) *Travle, halvgamle mænd I uddannelsessamfundet*, Forskningsprojekt udført af Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, RUC for Undervisningsministeriet, København

Desjardins, Richard (2009) *The rise of education as an economic policy took: some implications for education policy research I*: Desjardins, Richard & Kjell Rubenson (2009) (red.) *Research of vs. Research for Education Policy – In an Era of Transnational Policy-making*, Verlag Dr. Müller

Desjardins, Richard & Kjell Rubenson (2009a) (red.) *Research of vs. Research for Education Policy – In an Era of Transnational Policy-making*, Verlag Dr. Müller

Desjardins, Richard & Kjell Rubenson (2009b) *The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education - A Bounded Agency Model I*: *Adult Education Quarterly* Vol. 59 No. 3

Desjardins, Richard, Kjell Rubenson & Marcella Milana (2006) *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. *Fundamentals of educational planning* – 83, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris

Doray, Pierre & Stephen Arrowsmith (1997) *Patterns of Participation in Adult Education: cross-national comparisons I*: Paul Bélanger & Albert Tuijnman (red.) *New Patterns of Adult Learning: A six-country comparative study*, Pergamon

Due, Jesper, Jørgen Steen Madsen & Ane Kolstrup (2004): *Overenskomsternes bestemmelser om efter- og videreuddannelse*, FAOS Forskningsnotat No. 054, Københavns Universitet

Ehlers, Søren (2011) *Nordic Arguments for lifelong learning. Policymaking 1960-2000*. Paper præsenteret på Fourth Nordic Conference on Adult Learning, April 2011, Trondheim, Norway

Ehlers, Søren (2006) *Four Danish strategies towards adult learning I*: *Milestones towards lifelong learning systems*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Ehlers, Søren, Gun-Britt Wärvik & Anne Larson (2011) *Effektive strategier for livslang læring i de nordiske lande*, TemaNord 2011:561, Nordisk Ministerråd

Ellström, Per-Erik (1996) *Livslång Lärande*, publiceret online på: http://www.kultur.gu.se/digitalAssets/1182/1182110_ellstrm.pdf

Ellström, Eva, Bodil Ekholm & Per-Erik Ellström (2008) *Two types of learning environment, enabling and constraining a study of care work* I: Journal of Workplace Learning Vol. 20 No. 2

Elsborg, Steen (2009) *Styrket motivation for deltagelse i AMU-aktiviteter – hvad skal der til?*, National Center for Kompetenceudvikling, DPU

Esping-Andersen, Gøsta (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton University Press

Fejes, Andreas (2006) *Constructing the adult learner – a govern mentality analysis*, Studies in Education and Psychology No. 106, Linköping Universitet

Field, John (2006) *Lifelong learning and the New Educational Order*. Trentham Books

Hansen, Erik Jørgen (1999) *Social arv og uddannelse*, Socialforskningsinstituttet, Arbejdspapir 22 om social arv

Hansen, Leif Emil (2006) *Intet nyt fra VEU-fronten?*, I: Dansk pædagogisk tidsskrift 2006 No. 2.

Hayes, Elisabeth R. & Gordon G. Darkenwald (1990) *Attitudes toward adult education: an empirically-based conceptualization* I: Adult education quarterly Vol. 40 No. 3

Hedegaard, Birthe (1983) *Undervisning for voksne - fra folkeoplysning til voksenuddannelse*, Magisterafhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet

Hefler, Günter (2010) *The qualification-supporting company. The significance of Formal Education in Small and Medium Organisations*. Comparative Report, Subproject 4, LLL2010

Hefler, Günter, Péter Róbert, Paul Ringler, Matild Sági, Stefanie Rammel, Anikó Balogh & Jörg Markowitsch (2011) *Formal adult education in Context – The View of European Statistics*, LLL 2010 WP 62/PR 4

Heidemann, Tove (2003) *Dansk Tankegang I – Den voksenuddannelsespolitiske diskurs fra 1994 til 2002*. Projekt Kompetencemåling, DPU/DEL www.kompetencer.net (11.09.2008).

Hodkinson, Phil, Gert Biesta & David James (2008) *Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism between Social and individual Views of Learning* I: *Vocations and Learning* Vol. 1 No. 1.

Hodkinson, Phil; Gert Biesta & David James (2007) *Understanding learning cultures* I: *Educational Review* Vol. 59 No. 4

Hodkinson, Phil & Heather Hodkinson (2004) *The significance of Individuals' Dispositions in Workplace Learning: a case study of two teachers* I: *Journal of Education and Work* Vol. 17 No. 2

Hodkinson, Phil, Geoff Ford, Ruth Hawthorn & Heather Hodkinson (2006) *The significance of formal education & training in adults' lives* Learning Lives WP 1, The University of Leeds

Holford, John (2007) *The European Union's Lifelong Learning Policies: A Review*. LLL2010 SP1 Report (LLL2010 WP14), Institute for International and Social Studies, Tallinn University

Holsbo, Annemarie & Lizzie Mærsk Nielsen (2005) *Analyseopgave vedrørende voksen-, efter- og videreuddannelse (VEU)*. Delanalyse 3: Deltagelse I VEU – motivation og barrierer for ansatte, Delrapport: Litteraturstudier. Teknologisk Institut.

Højrup, Thomas (1983): *Det glemte folk. Livsformer og centraldirigering*, Statens Byggeforskningsinstitut: Hørsholm

Højrup, Steen & Kim Pedersen (2002) *Lærings- og kompetencebegreberne i arbejdslivsforskningen* I: Illeris (red.) *Udspil om læring i arbejdslivet*, Roskilde Universitetsforlag

Højrup Pedersen, Steen, Jane Rohde Voigt & Peter Gundersen (2009) *Motivation og læringsform – en oversigt over eksisterende forskning*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Illeris, Knud (2006) *De kortuddannede – voksenuddannelsernes største problem* I: *Dansk pædagogisk tidsskrift* 2006 No. 2

Illeris, Knud (2005) *Hvad er det særlige ved voksnes læring?* I: Carsten Nejst Jensen (red.) *Voksens læringsrum*, Billesø og Baltzer Forlagene

Illeris, Knud og samarbejdspartnere (2004) *Læring i arbejdslivet*, Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (2007/2001) *Voksenuddannelse og voksenlæring*, Roskilde Universitetsforlag

Jacobsen, Michael Hviid (2004) *Fra moderne arbejdetik til senmoderne slaveri? I: Michael Hviid Jacobsen & Jens Tonboe (red.) Arbejdssamfundet*, Hans Reitzels Forlag

Jacobsen, Michael Hviid (2004) *Arbejdssamfundets ubellige alliance om det bellige arbejde I: Dansk sociologi Vol. 15 No. 2*

Jæger, Mads Meier (2008) *Social arv i Danmark i: Ulla Haahr & Ove Karlsson (red.) Danmarksbilleder - SFT's forskning gennem 50 år*, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Jørgensen, Anja Viegh & Lassen, Morten (2009) *Kompetenceudvikling i virksomheder med særligt fokus på kortuddannedes opkvalificering – litteraturstudium*, Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Jørgensen, Christian Helms (2002) *Uddannelsesplanlægning – samspillet mellem uddannelse og arbejde*, Roskilde Universitetsforlag

Jørgensen, Christian Helms (1999) *Uddannelsesplanlægning i virksomheder for kortuddannede. Rationer, modsætninger og perspektiver i den virksomhedsnære uddannelsesplanlægning - en undersøgelse af forholdet mellem uddannelse og organisationsforandringer i den tayloristiske industri*. Ph.d. afhandling. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Jørgensen, Christian Helms (1998) *Konsensus og konflikt i den virksomhedsnære uddannelsesplanlægning I: Christian Helms Jørgensen (red.) uddannelsesplanlægning – arbejdsliv og læring*. Samfundslitteratur

Jørgensen, Christian Helms & Niels Warring (2004) *Et dobbelt blik på læring på arbejdspladsen I: Vibeke Andersen, Bruno Clematide & Steen Høyrup (red.) Arbejdspladsen som læringsmiljø*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag

Jørgensen, Christian Helms & Niels Warring (2002) *Læring på arbejdspladsen I: Illeris, Knud (red.) (2002) Udspil om læring*, Roskilde Universitetsforlag

Jørgensen, Henning (2000) *Voksenuddannelsens kvalificering – indsigter fra en praksisologisk orienteret forskningsindsats*. CARMA, Handelstrykkeriet

Kampmann, Jan, Jens Rasmussen, Palle Rasmussen, Kirsten Weber & Jens Peter Thomsen (2004) *Læring – kultur og subjektivitet*, Statens Humanistiske Forskningsråd

Klindt, Mads Peter & John Houman Sørensen (2010) *Barrierer og løftestænger for kortuddannedes opkvalificering*, Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Kock, Henrik, Andreas Gill & Per-Erik Ellström (2007) *Why do small enterprises participate in a programme for competence development?* I: Journal of Workplace Learning Vol. 20 No. 3

Korsgaard, Ove (1998) *Undervisning af voksne versus voksenundervisning* I: Hans Cornelius (red.) *Voksenunderviserens veje og udfordringer*. Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/1999/voksenvej/hel.htm>

Larson, Anne (2011) *Lifelong Learning – From European policy to national legislation*, Paper præsenteret på ECER conference, Berlin, September 2011

Larson, Anne (2006) *Participation and non-participation in Adult Education and Training* I: Ehlers (red.) *Milestones towards lifelong learning systems*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Larson, Anne (2004) *Psykosociale forhold i arbejdslivet og kortuddannede/ufaglærtes interesse for uddannelse*. PhD afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Larson, Anne & Marcella Milana (2006) *Barriers towards participation in adult education and training*, paper præsenteret på European Conference on Educational Research, University of Geneva, September 2006

Larsson, Staffan (2011) *Unskilled workers and education – a substantive model of recruitment to adult education – 25 years later. A critical reflection on assumptions in theorizing participation in adult education* Paper præsenteret på 4th Nordic Conference on Adult Learning, Trondheim 2011

Larsson, Staffan (1996) *Varagslärande och vuxenstudier* I: Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red.) *Livslångt lärande*, Studentlitteratur

Larsson, Staffan, Claes Alexandersson, Glen Helmstad & Per Olof Thång (1991/1986) *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärda*. Göteborg studies in educational science 57

Lassen, Morten (2006) *Er fjerde gang lykkens gang?* I: Dansk pædagogisk tidsskrift 2006 No. 2.

Lassen, Morten (2000) *VEU-løvgivning – eller VEU-reform?* I: Dansk Pædagogisk tidsskrift 2000 No. 1

Lassen, Morten (1999) *Det udviklende arbejde i et magt- og indflydelsesperspektiv* I: Bruno Clematide & Morten Lassen (red.) Virksomheden og det udviklende arbejde – et kritisk blik, Samfundslitteratur

Lassen, Morten (1998) *Da Søstre lod våbnene lyne – om uddannelsespolitik i LO-familien siden 1960*, Arbejdspapir No. 1 Institut for Økonomi, Politik og forvaltning, Ålborg Universitet

Lassen, Morten (1996) *Mere marked i voksenuddannelserne – mere aktivitet eller kvalitet* I: Litha Christensen & Søren Dupont (1996): Voksenundervisningens veje og vildveje. Foreningen for Forsknings- og Udviklingsvirksomhed i Folkeoplysning og Voksenundervisning

Lassen, Morten & Peter Plougmann (2005): *AMU i nye klæder – om implementeringen af Nyt AMU*, CARMA/New Insight A/S.

Lave, Jean Etienne Wenger (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press

Leithäuser, Thomas (1993) *Teorien om hverdagsbevidsthed idag* I: Voksenpædagogisk teoriudvikling, Arbejdstekster, hverdagsbevidsthedsteorien, et forskningssamarbejdet mellem AUC, DLH, KU & RUC

Leithäuser, Thomas (1977) *Kapitalistisk produktion og samfundsmæssiggørelse af hverdagen* I: Leithäuser, Thomas & Walter R. Heinz (red.) (1977) *Produktion, arbejde og socialisation*, Medusa

Leithäuser, Thomas & Walter R. Heinz (red.) (1977) *Produktion, arbejde og socialisation*, Medusa

Livingstone, David W (2003) *Hidden dimensions of work and learning: The significance of unpaid work and informal learning in global capitalism* I: Journal of workplace learning Vol. 15 No. 7/8

Lynch, Heather (2008) *Lifelong learning, policy and desire* I: British Journal of Sociology and Education Vol. 29 No. 6

Manninen, Jyri (2010) *Learning Motivation of Lower Qualified Workers in Europe*, Paper præsenteret på ESREA: 6th European Research Conference Linköping 2010

Manninen, Jyri (2003) *Adult participation in dream society - images of education as motivational barriers*. In: Marco Radovan & Neda Dordevic (red.). Current Issues in Adult Learning and Motivation. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.

Negt, Oscar (1991) *Sociologiske fantasi og eksemplarisk indlæring: til teori og praksis i arbejderuddannelsen*, Kurasje

Nielsen, Birger Steen (red.) (1994) *Arbejde og Subjektivitet*. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitet

Nielsen, Henrik Kaare (2007) *Emancipation eller statslig instrumentalisering? I: Kritisk Debat* 2007

Paldanius, Sam (2009) *Studieinteresseras syn på formellt och informellt lärande*, I: Ann-Kristin Högman & Martin Stolare (red.) I Lärandets Gränsland – formella, icke-formella och informella studier igår och i dag, Gidlunds Förlag

Paldanius, Sam (2006) *At delta eller att inte delta – är det frågan? I: Staffan Larsson & Lars Erik Olsson (Red.) Om vuxnas studier, Studentlitteratur*

Paldanius, Sam (2002) *Ointressets rationalitet – om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier*, Lindköping Studies in Education and Psychology No. 86

Pedersen, Oline Jane Rohde Voigt, Niels Larsen, Steen Høyrup Pedersen & Morten Lassen (2009) *Kompetenceudvikling i kontekst*, Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Quigley, Allan & Stephen Arrowsmith (1997) *The Non-participation of undereducated adults* I: Paul Bélanger & Albert Tuijnman (red.) New Patterns of Adult Learning: A six-country comparative study, Pergamon

Rainbird, Helen, (2000). *Skilling the Unskilled: access to work-based learning and the lifelong learning agenda*. I: Journal of Education and Work Vol. 13 No.2

Rasmussen Anette (2008) *Rollekonflikter i mødet mellem arbejdsliv og uddannelse* I: Dansk Sociologi Vol. 19 No. 3

Rasmussen, Palle (2009) *Voksenuddannelse i læringssamfundet* I: Annie Aarup Jensen & Palle Rasmussen (red.) Læring og forandring – tværfaglige perspektiver. Aalborg Universitetsforlag

Region Sjælland, Beskæftigelsesregion Hovedstaden & Sjælland, Region Hovedstaden (2010) Globalisering, vækst og velfærd: Østdanmarks

udfordring, Arbejdsmarked og erhverv frem til 2020 på http://www.brhovedstadensjaelland.dk/Viden_om_arbejdsmarkedet/Analyse_r.aspx

Remedios, Richard & Nick Boreham (2004) *Organisational learning and employees' intrinsic motivation I*: Journal of Education and Work Vol. 17 No. 2

Riddell, Sheila, Linda Ahlgren and Elisabeth Weedon (2009) *Equity and lifelong learning: lessons from workplace learning in Scottish SMEs*, In: International Journal of Lifelong Education Vol. 28 No. 6

Riddell, Sheila, Elisabeth Weedon, Judith Litjens, Jim Crowther & John Holford (2007) *Developing a Typology of Approaches to lifelong Learning in Europe: varieties of Capitalism and Approaches to Lifelong Learning*, LLL2010, WP15.

Rubenson, Kjell (2011) *Understanding Participation in Adult learning and Education*. Paper præsenteret på 4th Nordic Conference on Adult Learning, Trondheim 2011

Rubenson, Kjell (2009a) *Lifelong learning between humanism and global capitalism I*: Jarvis, Peter (red.) The Routledge International Handbook of Lifelong Learning, Routledge

Rubenson; Kjell (2009b) *Lifelong learning in an era of transnational government i*: Desjardins, Richard & Kjell Rubenson (2009) (red.) *Research of vs. Research for Education Policy – In an Era of Transnational Policy-making*, Verlag Dr. Müller

Rubenson, Kjell (2006) *The Nordic model of lifelong learning I*: Compare Vol. 36 No. 3

Rubenson, Kjell (2004) *Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project I*: Alheit et al (red.) *Shaping an Emerging Reality – research in Lifelong Learning*, Roskilde Universitetsforlag

Rubenson, Kjell (1998) *Adults' readiness to Learn: Questioning Lifelong learning for all*. <http://www.adulterc.org/Proceedings/1998/98rubenson.htm>

Rubenson, Kjell (1996) *Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi I*: Per-Erik Elström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red.) *Livslångt lärande*, Studentlitteratur

Rubenson, Kjell (1979) *Recruitment to adult education in the Nordic countries – research and outreach activities*, Reports on Education and Psychology No.3 1979, Stockholm Institute of Education, department of educational research

Rubenson, Kjell (1975) *Rekrytering till vuxenutbildning – en studie av kortutbildade yngre män*, ph.d. Göteborg studies in educational science; 13, Göteborg Universitet

Rubenson, Kjell, Urban Bergsten & Birger Bromsjö (1977) *Korttidsutbildades Inställning till vuxenutbildning*, Utbildningsforskning, skolöverstyrelsens rapportserie (No. 26), Stockholm: Skolöverstyrelsen

Rubenson, Kjell & Richard Desjardins (2009) *The impact of Welfare State Regimes on barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model I: Adult Education Quarterly* Vol. 59 No.3

Rubenson, Kjell & Henning Salling Olesen (2007) *Theorising participation in adult education and training*. Paper presenteret ved The Second Nordic Conference on Adult Learning April 17th – 19th 2007, Linköping University

Rubenson, Kjell & Hans G. Schuetze (2000) *Lifelong Learning for the knowledge society: demand, supply, and policy dilemmas I: Rubenson & Schuetze (red.) (2000) Transition to the knowledge society: policies and strategies for individual participation and learning*, Institute for European Studies, University of British Columbia

Rubenson, Kjell & Gongli Xu ((1997) *Barriers to Participation in adult education and training: towards a new understanding I: Belanger & Tuijnman (red.) New Patterns of adult learning*, Pergamon

Salling Olesen, Henning (2011) *Modernization Processes and the Changing Function of Adult Learning I: Rubenson (red.) Adult Learning and Education*, Elsevier

Salling Olesen, Henning (2010) *Beyond individualism and idealism? Methodological challenges for adult education research*. Paper presenteret ved ESREA 6th European Research Conference. 23-25 September 2010, Linköping Universitet

Salling Olesen, Henning (2009) *Workplace Learning I: Jarvis, Peter (red.) The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge

Salling Olesen, Henning (2007) *Theorising learning in life history: A psychosocietal approach*. I: *Studies in the Education of Adults*, Spring2007, Vol. 39, Issue 1 (Citeret fra: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=854a5c97-ce08-464b-ac79-37b7df68f75e%40sessionmgr12&vid=2&hid=24&bddata=JnNpdGU9ZWZhvc3QtGtG12ZQ%3d%3d#db=aph&AN=25148467>)

Salling Olesen, Henning (2006) *Learning and Experience* I: Billett, Stephen, Tara Fenwick and Margaret Somerville (red.) *Work Subjectivity and Learning – understanding learning through working life*, Springer

Salling Olesen, Henning (2005) *Den udfoldede modernitets læringsrum – læring, erfaringsdannelse og selvregulering* I: Carsten Nejst Jensen (red.) *Voksnes læringsrum*, Billesø og Baltzer Forlagene

Salling Olesen, Henning (2004) *The learning subject in life history – a qualitative research approach to learning* I: Maria Helena Menna Barreto Abrahão (red.) *A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria*, Edipucrs, Porto Alegre

Salling Olesen, Henning (2002a) *Det problematiske subjekt* I: Kirsten Weber (red.) *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*, Roskilde Universitetsforlag

Salling Olesen, Henning (2002b) *Experience, language and subjectivity in life history approaches – biography research as a bridge between the humanities and the social sciences?* Paper No. 14, Life History Project, Roskilde University

Salling Olesen, Henning (2000) *Experience and Life History*, Paper No. 9 Life History Project, Roskilde University

Salling Olesen, Henning (1997/1985) *Voksenundervisning, hverdagsliv og erfaring*. Unge Pædagoger

Salling Olesen, Henning & Kirsten Weber (2001) *Space for experience and learning theorizing the subjective side of work* I: Kirsten Weber (red.): *Experience and Discourse – Theorizing Professions and Subjectivity*, Roskilde Universitetsforlag

Skaalvik, Einar M., Liv Finbak & Ole Halvard Ljosland (2000) *Voksenopplæring i Norge ved Tusenårsskiftet*, Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt

Sommer, Finn M. & Sørensen, John H. (1997) *Medarbejderuddannelse – chance og trussel – uddannelsestænkning, planlægning og barrierer for uddannelse i grovarebranchen*, Rapport til AHTS/SiD/KAD Uddannelsesfond, Roskilde: Roskilde Universitetscenter

Stalker, Joyce (1993) *Voluntary participation: deconstructing the myth* I: *Adult education quarterly* Vol. 43 No. 2

Sørensen, John Houman (2000) *Personalestrategiske valg og kvalificering* I: Henning Jørgensen (red.) *Voksenuddannelsens kvalificering – indsigter fra en praksislogisk orienteret forskningsindsats*. CARMA, Aalborg Universitet

Sørensen, John Houman & Morten Lassen (2000) *Voksenuddannelse, kvalificering og personalepolitiske strategier*. CARMA, Aalborg Universitet

Tonboe, Jens (2004) *I dit ansigts sved – Danmark som arbejdssamfund*. I Michael Hviid Jacobsen & Jens Tonboe (red.) *Arbejdssamfundet: den beslaglagte tid og den splittede identitet*. Hans Reitzels Forlag

Trepartsudvalget (2006a) *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget, Bind 1 Den fremtidige voksen- og efteruddannelsesindsats*, Finansministeriet

Trepartsudvalget (2006b) *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget, Bind 2 Kortlægning og analyser*, Finansministeriet

Undervisningsministeriet (2007) *Undervisningsministeriets redegørelse til EU-kommissionen april 2007: Danmarks strategi for livslang læring, uddannelse og livslang opkvalificering for alle*.

Volmerg, Ute (1977) *Om forholdet mellem produktion og socialisation med det industrielle lønarbejde som eksempel*. I: Leithäuser, Thomas & Walter R. Heinz (red.) (1977) *Produktion, arbejde og socialisation*, Medusa

Volmerg, Birgit (1977) *Samfundsmæssiggørelsen af psykopatologiske strukturer i produktionsprocessen* I: Leithäuser, Thomas & Walter R. Heinz (red.) (1977) *Produktion, arbejde og socialisation*, Medusa

Voxted, Søren (1999): *Industriens personaleanvendelse underforandring*. I: Tidsskrift for arbejdsliv No. 4

Wahlgreen, Bjarne (2009) *Transfer mellem uddannelse og arbejde*, Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Wahlgreen, Bjarne, Steen Høyrup, K. Pedersen & Pernille Rattleff (2002) *Refleksion og Læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur

Walker Judith (2009) *A window of opportunity for critical policy analysis in education?* I: Desjardins, Richard & Kjell Rubenson (2009) (red.) *Research of vs. Research for Education Policy – In an Era of Transnational Policy-making*, Verlag Dr. Müller

Weber, Kirsten (2003) *Forandringserfaringer og arbejdsidentitet I*: Anders Siig Andersen & Finn M Sommer (red.) Uddannelsesreformer og levende mennesker – uddannelsernes erhvervsretning i et livshistorisk perspektiv. Erhvervs- og uddannelsesgruppen, Roskilde Universitet

Weber, Kirsten (2002) (red.) *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*. Roskilde Universitetsforlag

Weber, Kirsten (2001) (red.) *Experience and Discourse – Theorizing professions and subjectivity*. Roskilde Universitetsforlag

Weber, Kirsten (1999) *Dobbeltsocialisering – lønarbejde og livshistorie*, Småskrift No.3 Livshistorieprojektet, Roskilde Universitet

Weber, Max (2009/1995) *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. Nansensgade antikvariat

Winther-Jensen, Thyge (2002). *Kompetence og livslang læring. Om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*. Publiceret på http://www.kompetencer.net/erfaringer/internat_komp.pdf

Aarkrog Vibe (2010) *Fra teori til praksis - Undervisning med fokus på transfer*, Munksgaard Danmark.

Abstract

This dissertation examines unskilled work-life as a condition for participating in lifelong learning.

The point of departure for this research is the widespread consensus that lifelong learning is necessary in order to ensure both societal and individual welfare and wellbeing. This consensus is rooted in the assumption that a more intensive competitive global economy and advancements in technology as well as new models of organisation have made certain skills obsolete. Accordingly, the labour market develops with a bias toward skills, as demand for an unskilled workforce falls, while demand for skilled and highly educated labour increases. Concurrently, research examining adult education reveals a Matthew Effect, whereby those possessing the highest education are most likely to participate in vocational and educational training.

The identification of these challenges formed the impetus for the formulation of a Danish *Strategy on Lifelong Learning and Training* in 2007.

The research question is:

How does an unskilled work-life condition the workers' establishment and reproduction of a learner identity that fulfils the demand to engage in lifelong learning formulated by the national strategy for lifelong learning and training?

In order to answer this it is necessary, first, to identify the requirements formulated in the strategy, and the assumptions and premises on which these are based. Next, is it imperative to understand what constitutes the establishment of a learner identity, which enables the fulfilment of the requirements.

By taking the perspective of the employee, the dissertation focuses on how specific experiences from an unskilled work-life constitute one's perception toward participating in various learning activities. It is assumed that the work-life must be perceived as a specific learning space, which give rise to immediate experiences, which determines how the employee perceive participation in different learning activities, and their own possibilities to engage in lifelong learning and training.

The dissertations *second section* focuses on *lifelong learning as a political strategy*. This section accounts, primarily based on secondary literature, for the tendencies in transnational and Danish policies on lifelong learning and the rationale on which these are based. One possible reason why lifelong learning has become central in welfare politics is then presented. This section concludes with a summary of the premises upon which the National Strategy is formed and the preconditions for its fulfilment. The section reveals that the Strategy on Lifelong learning builds on the assumption that the use of lifelong learning and education is optimised when driven by demand, and employability is improved by formal education. Additionally the National Strategy requires that the individual take responsibility for future employability by continuously improving skills to meet the demands of the future labour market. The Strategy demands everybody need develop a proactive learner identity.

The *third section* is an introduction to existing research on *participation of unskilled labour in lifelong learning*. First, five research traditions concerned with recruitment and participation are reviewed. The research interests and concepts of the various traditions are discussed, including implications for understanding engagement in different, but primarily formal learning activities in relation to work-life. Next, research concerning learning opportunities in the workplace are presented, including how companies use formal vocational and educational training with a focus on unskilled labour. This section points to a series of tendencies in current research into participation and recruitment: a widespread *optimism for education*, a *focus on individual motivation* and a *lack of focus on ambivalence* and *lack of focus on the specific work*. It is argued that research on participation and recruitment should be more attentive toward research concerning learning in work-life in order to understand how unskilled workers perceive engagement in different learning activities. Through a discussion of the different perspectives, of their strengths and weaknesses concerning the field of study, it is ultimately argued that it is necessary to conceptualise the learner identity to encapsulate how the perception of needs and possibilities for engaging different learning activities are embedded in a particular work-life.

In *section four* a theoretical concept of *learner identity* is developed. First it is assessed how a critical realist perspective, based on Archer's concepts of *concern*, *inner conversation*, *modus vivendi* and *personal* and *social identity*, contributes to an understanding of the relation between work and identity, and how this

perspective enables a particular understanding of learner identity. Next, it is assessed how a life-historical-perspective rooted in critical theory, primarily inspired by Salling Olesen, contributes to an understanding of the relation between work and identity, and contributes to an understanding of learner identity. In the section *identity - one concept two perspectives* it is discussed how the two perspectives contribute to an understanding of the unskilled work-life as a condition for the establishment of a learner identity. It is argued that it is necessary to employ a perspective that exposes how a learner identity is established and reproduced in a specific process of experience. And experience must be seen as a phenomenon with three modalities, relatively independent but mediated through each other: immediate experiences, life (historical) experiences and cultural knowledge. This implies that learner identity as a dialectic phenomenon is established, maintained and transformed by subjects continuously and actively engaged in specific situations giving rise to immediate experiences and concerns. At the same time the argument is made for the necessity to employ a perspective sensitive to how engagement can contribute to contrasting and conflicting experiences, as well as experiences not possible to articulate. Furthermore the perspective must be sensitive to ambivalence and the possibility of a contradictory identity process.

The empirical study conducted in the dissertation examines how the subjects' specific experiences from an unskilled work-life constitute their establishment of a learner identity, including their experiences of possibilities and needs to engage in different learning activities. The empirical study is based on work-life history interviews with workers employed in unskilled jobs in small and medium-sized private factories. As part of the dissertation 24 interviews with employees in six different companies were conducted. Three of these form the basis of the empirical analyses. The methodology is explained and reasoned in the *fifth section* about *the conduction of the empirical research*.

The *sixth part* contains the first empirical analysis. Three *histories from an unskilled work-life* are assessed through narrative analysis of the stories of their entry into the labour market, their work-life history with different jobs and tasks, and how they became suited to perform their jobs and finally how they perceive their future work-life. After every work-life history it is summarised how the specific work-life experiences constitute their learner identity.

The *seventh part* assesses *the establishment of learner identity in an unskilled work-life*. First it is examined what specific *concerns* the unskilled work-life gives rise to. This reveals a number of concerns: a) *the natural concerns* are the physical strain related to the work, b) *the practical concerns* is the quality of their work, the quality in their work and the possibilities to employ knowledge and qualifications in the work, and c) the *social concerns* relate to sustaining employment, retaining wage labour, recognition from superiors, good relations to their colleagues and the balance between work and private life. The analysis shows how involvement in unskilled work gives rise to different and contradictory concerns that need to be taken into account.

In part 7.4 the focus is on how the subjects experience their possibilities to handle their concerns. It reveals how sustaining employment is the ultimate concern, while other concerns are subordinated. At the same time it reveals how they only experience limited control over the factors determining if they can keep their employment, both in their current and possible future jobs.

Part 7.5 assesses how experiences from the unskilled work life and the perception of possibilities to meet these concerns conditions the establishment of a learner identity. The analysis reveals how they experience continuous learning as a necessity, and their learner identity is characterised by an orientation towards the indispensability of knowledge and skills. Further it reveals how the perceived needs and possibilities to improve formal skills related to the current job are restricted by the specific content and organisation of the work. The analysis of the experienced needs and possibility to improve formal skills related to alternative employment shows how these are also restricted due to the changes in the labour market and the organisation of their current work. The changes make the future demand for labour unclear and uncertain. And the current work conditions make it impossible to claim their formal right for education, established by the agreements between labour and management. The analysis reveals how both need for and possibilities to participate in formal education are perceived as other-determined, and the subjects are oriented toward the present because the future is too uncertain to provide orientation. Thus, it is crucial to emphasise that the orientation towards the present is not grounded in reluctance towards change or lack of flexibility. These work-life experiences are the reason why the subjects today have what can be described as a primarily adaptive learner identity. Based on the analysis it is emphasised how the establishment and maintenance of the specific learner identity must be

understood as stretched between past, present and future, since it is constituted by the subject's specific life historical experiences, their immediate experiences and their concerns in their current situation in addition to their imagined future work-life.

Section eight concludes on the research question by comparing the assumptions in the national strategy on lifelong learning and the experiences from an unskilled work-life revealed in the empirical analysis.

The first assumption was that the use of adult education and training is optimised if more demand driven. The work life story reveals that the correspondence between the societal, individual and workplace-centred short and long term needs for skills should not be taken for granted. The second assumption is that employability is strengthened through formal education. The work life stories show how the employees only experience a limited possibility to employ formal skills in their work and how the content and organisation of the work limits their possibilities to participate in formal education. The strategy demands everyone form a proactive learner identity oriented toward future demands for labour. The work life history reveals how the subjects develop an adaptive learner identity because they perceive their possibilities and need to participate as other-determined, because the future is not perceived as a possible horizon for orientation in their current situation.

Thus, the dissertation reveals how the rationale in the Danish educational policy--that everybody should take responsibility for staying employed and maintain one's employability through formal education towards future demand for labour--conflicts with the work-life experience of unskilled workers. They share the ultimate goal of employment and the perception that everybody has to be flexible and adapt to the need of the workplace. But the situation on the labour market and the uncertainty of the future means that their concern of staying employed becomes counter-productive for developing a proactive learner identity and for their claim to their formal right for education and training.

In the end the dissertation reflects how the dialectic concept of learner identity provides certain sensitivity able to comprehend what constitutes unskilled workers' orientation toward different learning activities. Furthermore how the findings should be taken into account by further research and policy development if we want to understand and increase the participation in lifelong learning for *all*.

Resumé

Denne afhandling handler om det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for deltagelse i livslang læring.

Udgangspunktet for afhandlingen har været den udprægede konsensus om, at livslang læring for alle er en nødvendig forudsætning for både den samfundsmæssige og individuelle velfærd og velstand. Dette begrundes med en stadig mere intensiv global konkurrence og udvikling i teknologier og organisationsformer, der har gjort værdien af arbejdskraftens kompetencer temporær. Og med en arbejdsmarkedsudvikling, der er karakteriseret ved en skill-bias, hvor efterspørgslen på ufaglært arbejdskraft af faldende, mens der vil være en stigende efterspørgsel på faglært og højere uddannet arbejdskraft. Samtidig peger forskningen om deltagelse i videre- og efteruddannelse på en Matteuseffekt, der understøtter at dem, der i forvejen har mest uddannelse, har størst sandsynlighed for at deltage i formel videre- og efteruddannelse.

Identifikationen af disse udfordringer danner udgangspunktet for, at der i 2007 blev formuleret en dansk strategi om livslang læring og opkvalificering for alle.

Afhandlingens forskningsspørgsmål er:

Hvilke betingelser udgør et ufaglært arbejdsliv for medarbejdernes udvikling og vedligeholdelse af en læringsidentitet, som understøtter at de lever op til fordringen om at engagere sig i livslang læring, som artikuleres i den nationale strategi om livslang læring og opkvalificering for alle?

For at besvare denne problemformulering er det nødvendigt først at få blik for, hvad det er for fordringer, der formuleres i strategien om livslang læring, og hvad det er for antagelser og præmisser, disse fordringer bygger på. Derefter er det nødvendigt at forstå, hvad der har betydning for udviklingen af en læringsidentitet, som understøtter, at disse fordringer imødekommes.

Ved at anlægge et medarbejderperspektiv sættes der i afhandlingen fokus på, hvordan konkrete erfaringer fra et arbejdsliv som ufaglært har betydning for medarbejdernes orientering mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter. Blikket på arbejdets betydning fastholdes ved at betone, at arbejdslivet må forstås som et konkret læringsrum, som giver anledning til specifikke

erfaringer, og at disse erfaringer har betydning for medarbejdernes opfattelse af deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter og af egne handlemuligheder i forhold til at engagere sig i livslang læring og opkvalificering.

Afhandlingens **del 2** sætter fokus på ***livslang læring som politisk strategi***. Her redegøres, primært på baggrund af sekundærlitteratur, for tendenserne i henholdsvis de transnationale og danske politikker om livslang læring og de rationaler disse knytter an til. Efterfølgende gives et bud på, hvorfor livslang læring i dag tillægges så central velfærdspolitisk betydning. Afslutningsvist samles der op på, hvilke præmisser strategien om livslang læring og opkvalificering for alle bygger på, og som hermed bliver forudsætningen for dens mulige indfrielse. Afsnittet viser at: Strategien om Livslang læring bygger på forudsætningerne om, at man kvalificerer brugen af voksen- og efteruddannelse gennem øget efterspørgselsstyring, og at man øger arbejdsstyrkens og altså den enkeltes muligheder for beskæftigelse gennem øget brug af formel kvalificering. Samtidig fordrer strategien at den enkelte selv tager aktivt ansvar for sine egne fremtidige beskæftigelsesmuligheder, ved løbende at opkvalificere sig med henblik på at imødekomme behovet på det fremtidige arbejdsmarked. Strategien forpligter hermed alle på at udvikle en proaktiv læringsidentitet.

Afhandlingens **del 3** er en indføring i forskningsfeltet om ***ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring***. Her præsenteres bidrag fra den eksisterende forskning om ufaglærte og kortuddannedes deltagelse i livslang læring med særligt fokus på læring, der skal kvalificere til arbejdslivet. Først gennemgås fem forskellige traditioner indenfor rekrutterings- og deltagesforskningen. I gennemgangen præsenteres og diskuteres de særlige erkendelsesinteresser, der ligger til grund for traditionerne, og hvordan disse har betydning for de forklaringsmodeller der er udviklet til at forstå, hvad der har betydning for voksens deltagelse i forskellige men primært formelle læringsaktiviteter i relation til deres arbejdsliv. Efterfølgende præsenteres forskningsbidrag, der særligt har sat fokus på læringsmulighederne i det konkrete arbejde, og hvad der har betydning for virksomhedernes brug af formel videre- og efteruddannelse, med særligt fokus på ufaglærte og kortuddannede medarbejdere. På baggrund af gennemgangen peges der på en række tendenser i den hidtidige deltages- og rekrutteringsforskning: *udpræget uddannelsesoptimisme, fokus på individuel motivation, manglende blik for ambivalens og manglende blik for det konkrete arbejde*. Og der argumenteres for, at deltages- og

rekrutteringsforskningen fremover bør orientere sig mod den forskning, der beskæftiger sig med læring i arbejdslivet, hvis man ønsker at forstå ufaglærte og kortuddannedes orientering mod deltagelse i forskellige læringsaktiviteter. Gennem en diskussion af bidragenes perspektiver, og deres muligheder og begrænsninger i forhold til at belyse afhandlingens problemstilling, argumenteres der afslutningsvist for nødvendigheden af at udvikle et begreb om læringsidentitet, der kan indfange, hvordan ufaglærte og kortuddannedes oplevede behov og muligheder for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter altid er indlejret i et konkret arbejdsliv.

I afhandlingens **del 4** udfoldes et teoretisk begreb om ***læringsidentitet***. Først redegøres der for, hvordan man, med et kritisk realistisk blik baseret på Archers begreber om *bekymringer*, *intern konversation*, *modus vivendi* samt *personlig og social identitet*, kan forstå relationen mellem arbejde og identitet. Og for hvordan dette perspektiv åbner op for en særlig forståelse af læringsidentitet. Efterfølgende redegøres der for, hvordan man, med et livshistorisk, kritisk teoretisk perspektiv hentet fra Salling Olesen, kan forstå relationen mellem identitet og arbejde, og hvordan dette perspektiv åbner for en særlig forståelse af læringsidentitet. I afsnittet *Identitet – et begreb to perspektiver* diskuteres, hvordan begreberne fra de to perspektiver kan give en særlig optik til at forstå det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for medarbejdernes udvikling af en læringsidentitet. Der argumenteres for, at det er nødvendigt at anlægge et perspektiv, der kan indfange, hvordan læringsidentiteten udvikles og vedligeholdes i en konkret *erfaringsproces*. Og at erfaringen må forstås som et fænomen med tre modaliteter, der er relativt uafhængige, men medieres gennem hinanden: umiddelbar erfaring, livs(historisk) erfaring og kulturel viden. Dette fører til en forståelse af læringsidentitet som et dialektisk fænomen, der etableres, vedligeholdes og transformeres af mennesker, som er henvist til forsat at være aktivt involverede i specifikke situationer, der giver anledning til konkrete oplevelser, bekymringer og erfaringer. Samtidig argumenteres der for, at det er nødvendigt at anlægge et blik, der kan indfange, at involveringen i den konkrete situation kan give anledning til modsætningsfyldte erfaringer eller oplevelser, som ikke er mulige at sprogliggøre, hvorfor et analytisk perspektiv må kunne indfange ambivalenser og at identitetsprocessen og selve identiteten (potentielt) er modsætningsfyldt.

Den empiriske undersøgelse, der er lavet i forbindelse med afhandlingen, belyser, hvordan medarbejdernes konkrete erfaringer fra et ufaglært arbejdsliv har betydning for deres udvikling af en læringsidentitet, herunder oplevelsen af

egne muligheder og behov for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter. Den empiriske undersøgelse bygger på arbejdslivshistoriske interview med medarbejdere, der arbejder i ufaglært arbejde i små og mellemstore private produktionsvirksomheder. Som led i afhandlingsarbejdet er der lavet interview med i alt 24 medarbejdere fra seks forskellige arbejdspladser, ud af disse er tre interview udfoldet i de empiriske analyser. I afhandlingens **del 5 om gennemførelse for den empiriske undersøgelse** redegøres og argumenteres der for valget af en arbejdslivshistorisk tilgang, og for hvordan empirien er produceret og bearbejdet.

Afhandlingens **del 6** er den første del af de empiriske analyser og handler om **historier fra et ufaglært arbejdsliv**. Her udfoldes Margrethes, Karstens og Martins arbejdslivshistorier gennem narrative analyser. I analyserne fremskrives informanternes fortællinger om deres entré på arbejdsmarkedet, deres arbejdslivsforløb med forskellige jobs og arbejdsopgaver, hvordan de er blevet kvalificeret til at udføre deres arbejde og hvilke forventninger de har til deres fremtidige arbejdsliv. Efter hver arbejdslivshistorie samles op på, hvordan deres konkrete arbejdslivserfaringer, har betydning for deres læringsidentitet.

Afhandlingens **del 7 Bekymringer og etablering af en læringsidentitet i et ufaglært arbejdsliv** indeholder tværgående analyser af de tre arbejdslivshistorier. Først undersøges det, hvad det er for særlige *bekymringer*, involveringen i det ufaglærte arbejdsliv giver anledning til. Analysen viser at: Den *naturlige bekymring*, der optager dem, knytter sig til *arbejdet som nedslidende*, og handler om den fysiske belastning og risikoen for nedslidning, der er forbundet med udførelsen af arbejdet. De *praktiske bekymringer*, der optager dem, er *kvaliteten af arbejdet*, *kvaliteten i arbejdet* og muligheden for at kunne bruge sin *viden om og i arbejdet*. De *sociale bekymringer*, der optager dem, er at *bevare beskæftigelsen*, at være sikret indkomst gennem optagetheden af *arbejdet som lønarbejde*, at få *anerkendelse fra overordnede*, at have et *godt kollegaskab* på arbejdspladsen, og endeligt at der skal være *plads til andet i livet end arbejde*. Analysen viser således, at involveringen i det ufaglærte arbejdsliv giver anledning til en række forskellige bekymringer, men den viser samtidig, at det opleves som umuligt at imødekomme dem alle sammen i deres nuværende situation.

I analysedel 7.4 sættes der fokus på, hvordan informanterne oplever deres muligheder for at håndtere deres bekymringer. Analysen viser, at bevarelsen af

beskæftigelse er den ultimative bekymring, som de andre bekymringer i vid udstrækning må underordnes. Den viser også, at informanterne gennem deres arbejdsliv har følt sig nødsaget til at tilsidesætte en række bekymringer. Samtidig viser analysen, at de kun i meget begrænset omfang oplever at have indflydelse på de faktorer, der har betydning for, om de kan bevare deres beskæftigelse både på den nuværende og på eventuelt alternative arbejdspladser, og at de ambivalens i arbejdslivet er et vilkår, man må lære at leve med.

I analysedel 7.5 fokuseres der på, hvordan erfaringerne fra det ufaglærte arbejdsliv, herunder medarbejdernes oplevede muligheder for at håndtere de bekymringer, der knytter sig til arbejdet, har betydning for deres udvikling af en læringsidentitet. Analysen viser: at medarbejderne oplever at *fortsat læring er en nødvendighed* og at deres læringsidentitet er kendetegnet ved en *orientering mod brugsværdien af viden og færdigheder*. Analysen af de *oplevede behov og muligheder for kvalificering til det nuværende arbejde* viser, at disse opleves som yderst begrænsede grundet arbejdets konkrete indhold og organisering. Analysen af *oplevede behov og muligheder for kvalificering til alternativ beskæftigelse* viser, at også disse er relativt begrænsede blandt andet grundet udviklingen i arbejdsmarked, der gør det ugennemskueligt, hvilke kvalifikationer der er brug for i fremtiden, og fordi arbejdsforholdene på arbejdspladsen gør det nærmest umuligt at gøre brug af den uddannelsesret, der ligger i overenskomsterne. Analyserne viser, at både behov og muligheder for kvalificering opleves som other-determined, og at informanterne i høj grad har en nutidsorientering, fordi fremtiden er for uforudsigelig eller usikker til at kunne udgøre en reel orienteringsramme. Det er vigtigt at understrege, at nutidsorienteringen hverken skyldes modvilje mod forandring eller manglende fleksibilitet, men derimod en meget præsent oplevelse af, at fremtidsorientering ikke et reelt alternativ til en nutidsorientering. Disse arbejdslivserfaringer fører til, at medarbejderne i dag har en primært adaptiv læringsidentitet. Med adaptiv-læringsidentitet refereres der til, at deltagelse i læringsaktiviteter tillægges værdi i det omfang det bidrager til, at tilpasse sig ændringer på arbejdspladsen, herunder ændringer i arbejdets indhold og organisering. På baggrund af analysen understreges det afslutningsvist, hvordan udviklingen og vedligeholdelsen af den konkrete læringsidentitet må forstås som udspændt mellem fortid, nutid og fremtid, idet den er konstitueret af subjektets særlige arbejdslivshistoriske erfaringer, den konkrete situation og den forestillede fremtid.

Afhandlings **del 8 konkluderer** på afhandlingens forskningsspørgsmål ved at sammenholde, hvordan præmisserne i den nationale strategi om livslang læring harmoniserer og konflikter med de konkrete erfaringer fra et ufaglært arbejdsliv, som blev afdækket i afhandlingens empiriske analyser.

Den første præmis i strategien er, at brugen af voksen og efteruddannelse kvalificeres gennem øget efterspørgselsstyring. Imidlertid viser arbejdslivshistorierne, at det ikke kan tages for givet, at der er overensstemmelse mellem samfundets, arbejdspladsernes og medarbejdernes kort- og langsigtede behov for opkvalificering. Den anden præmis i strategien er, at man styrker arbejdskraftens employability gennem formel kvalificering. Imidlertid viser arbejdslivshistorierne, at medarbejderne kun i begrænset omfang oplever, at de har mulighed for at omsætte formelle kvalifikationer i arbejdet, og at arbejdets indhold og organisering begrænser medarbejderne muligheder for at deltage i formelle uddannelsesaktiviteter. Strategien om livslang læring fordrer, at alle udvikler en proaktiv læringsidentitet orienteret mod fremtidens kvalifikationskrav. Imidlertid viser arbejdslivshistorierne, at medarbejderne udvikler en primært adaptiv læringsidentitet, fordi muligheder og behov for at deltage i læringsaktiviteter er other-determined, og fordi fremtiden ikke fremtræder som mulig konkret orienteringshorisont i deres nuværende situation.

Afhandlingen viser således, at uddannelsespolitikens rationale om, at den enkelte skal tage ansvar for at bevare sin beskæftigelse og vedligeholde sin ansættelsesbarhed ved at orientere og uddanne sig imod den fremtidige efterspørgsel på arbejdskraft, står i modsætning til medarbejdernes arbejdslivserfaringer. Ikke fordi medarbejderne ikke er villige til at påtage sig ansvaret for deres eget arbejdsliv eller har en særlig modvilje mod forandring. Tværtimod deler de politikens rationale om, at det ultimative mål er beskæftigelse og præmissen om, at man som medarbejder er nødsaget til at tilpasse sig arbejdspladsens behov og udvise fleksibilitet. Men arbejdsmarkedssituationen, de konkrete forhold på arbejdspladserne og fremtidens uforudsigelighed betyder, at bekymringen om at bevare beskæftigelsen kommer til at virke kontraproduktivt i forhold til at udvikle en proaktiv læringsidentitet og kræve sin formelle ret til uddannelse.

Afslutningsvist reflekteres der over, hvordan det dialektiske begreb om læringsidentitet, der er udviklet og udfoldet i afhandling, giver en særlig sensitivitet i forhold til at forstå, hvad der har betydning for ufaglærte og

kortuddannedes orienteringer mod deltagelse i forskellige typer af læringsaktiviteter. Og hvordan de erkendelser afhandlingen har afstedkommet, fremover kan reflekteres både forskningsmæssigt og politisk, hvis man vil forstå og understøtte deltagelsen i livslang læring *for alle*.