



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Rollekonflikter i mødet mellem arbejdsliv og uddannelse**

Rasmussen, Annette

*Published in:*  
Dansk Sociologi

*Publication date:*  
2008

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*  
Rasmussen, A. (2008). Rollekonflikter i mødet mellem arbejdsliv og uddannelse. *Dansk Sociologi*, 19(3), 27-48.

### **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 us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Annette Rasmussen

# Rollekonflikter i mødet mellem arbejdsliv og uddannelse

Gennem de seneste årtier har der været en stigende opmærksomhed på læring og kompetenceudvikling i arbejdslivet. Både ud fra lærings- og effektivitetsmæssige og ud fra demokratiske og emancipatoriske perspektiver kan der argumenteres for ideen om at knytte uddannelsesaktiviteter til arbejdslivet. Arbejdsmarkedets parter er da generelt også enige om, at der er et behov for kompetenceudvikling og en styrkelse af voksen- og efteruddannelsesindsatsen. Til gengæld er det ikke entydigt, hvad der ligger bag ordene, når virksomheder og deres medarbejdere definerer kompetenceudvikling og læring, som også ovennævnte perspektivers forskellighed antyder. Artiklen sætter ud fra en uddannelsessociologisk vinkel fokus på, hvordan virksomheder og medarbejdere ser forskelligt på den almene kursusundervisning, der knytter an til arbejdslivet. Med udgangspunkt i en empirisk analyse belyses det, hvilken betydning betingelserne i arbejdslivet, specielt for de kortuddannede, spiller for deltagelsen i almen kursusundervisning, samt hvorvidt og hvordan mødet mellem rollen som medarbejder og kursist skaber konflikter og særlige læringsrum.

Søgeord: Kompetenceudvikling, kortuddannede, emancipation, præstation.



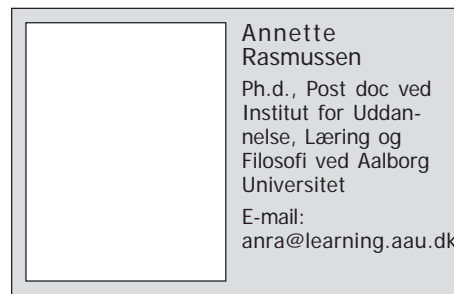
**M**ed mantraet om livslang læring er den uddannelsespolitiske dagsorden fokuseret på læring og kompetenceudvikling i alle sammenhænge (Undervisningsministeriet 2007; EU 2000; OECD 1996). Et punkt på denne dagsorden er at tilvejebringe efteruddannelse for dem, der er på arbejdsmarkedet og i særdeleshed for de kortuddannede, som gennem de senere år har været genstand for forskellige tiltag og projekter. Som en særlig begrundelse for at styrke voksen- og efteruddannelsesindsatsen (VEU-indsatsen) over for de kortuddannede (visse ufaglærte og personer med svage/snævre kompetencer) er det i en rapport fra Trepartsudvalget<sup>1</sup> (Finansministeriet 2006:121) fremført, at denne gruppe er mere udsat i forhold til omstrukturings- og beskæftigelsesproblemer. Samme rapport hævder, at de kortuddannede er særligt vanskelige at motivere til deltagelse i VEU (ibid.:81).

Motivationsproblematikken omkring uddannelse, læring og kompetenceudvikling for kortuddannede er kvalitativt belyst i flere danske projekter (Illeris & Samarbejdspartnere 2004; Keller 2004; Helms Jørgensen & Liveng 2004). Det har dog også vist sig, at selv om de kortuddannede under nogle omstændigheder mangler motivation til deltagelse i uddannelsesaktiviteter, er de meget motiverede for undervisning i basale skolefærdigheder, hvis uddannelsesaktiviteterne foregår i direkte tilknytning til arbejdspladsen og tager udgangspunkt i konkrete arbejdsopgaver (Koudahl 2006).

I forhold til den forskning, der fokuserer på læringens psykologiske aspekter som motivation og modstand, er den uddannelsesforskning, der fokuserer på undervisningens tilrettelæggelse, rammer og indhold, relativt sjælden inden for voksen- og efteruddannelsesområdet. Den curriculumorienterede forskning, som især Basil Bernstein er en vigtig eksponent for, knytter typisk mere an til almene uddannelser og skolefag (se fx Semel & Sadovnik 2006; Power et al. 2003; Morais 2002). Der kan imidlertid argumenteres for, at det også inden for den arbejdsrelaterede læring (se fx Gamble 2006; Bayer 2000) er vigtigt at beskæftige sig med den formidlingsmæssige side af de pædagogiske forhold i et perspektiv, der har magt og kontrol som udgangspunkt.

Når uddannelse sker som kurser i arbejdslivet, kommer roller og interesser fra arbejdet uvægerligt til at præge læringens indhold. Det er omdrejningspunktet for denne artikel, som ud fra en empirisk analyse illustrerer, hvordan mødet mellem uddannelses- og arbejdslivets sociale kontekster aktualiserer forskellige læringsperspektiver. I analysen behandles de sociale betingelser, der kendetegner rollerne som henholdsvis medarbejder og kursist, og det undersøges, hvilken betydning betingelserne i arbejdslivet spiller for medarbejdernes læring på kurset. Desuden behandles spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan mødet mellem deres medarbejder- og kursistroller skaber konflikter og særlige læringsrum.

Jeg analyserer de centrale aktørers forståelse af begreberne læring og kompetenceudvikling i et Bourdieu-inspireret relationelt perspektiv (Bourdieu 1997). I modsætning til det økonomiske perspektiv, som "rational choice"-



teorier anlægger, idet de ser menneskelig handling som en individualistisk forfølgelse af egne interesser og forudsætter, at den sociale virkeligheds funktionsmåde er fuldstændig gennemskuelig, udtrykker Bourdieu med begrebet interesser, at der er *grunde til handlinger* uden, at der nødvendigvis ligger bevidstgørelsesprocesser og rationelle beregninger forud for disse. På samme måde anvender han begrebet investering, uden at dette skal signalere et rent økonomisk forhold (Bourdieu 1997:150).

Den empiriske analyse forankrer sig i forskning gennemført i forbindelse med udviklingsprojektet KOMpetenceudvikling i UDKantsområder (KOM-UD). Dette projekt, som var finansieret af EU's Socialfond, sigtede på erhvervsrettet almen efteruddannelse for kortuddannede medarbejdere i virksomheder. Projektet blev gennemført i et samarbejde mellem VUC (*Voksen Uddannelses Centre*) og offentlige og private virksomheder i tre jyske amter. Projektet forløb over 2½ år (frem til udgangen af 2006) og havde tilknyttet følgeforskning, som omfattede en række casestudier af medarbejderkurser i relation til arbejdslivet (Hviid et al. 2006). Analysen i denne artikel bygger på ét af disse casestudier (Rasmussen 2006), som omfattede to separate cases med feltobservationer og kvalitative interview med lærere og kursister på to kurser.

### Casestudiets baggrund og metode

Baggrunden for valget *casestudium* som forskningsdesign var en ambition om at analysere og opnå en dybere forståelse af en bestemt kontekst uden at intervenere i den (Stake 1995; Yin 1994). Casestudiet i denne artikel omfatter som nævnt undersøgelser af to cases eller kursusforløb, arrangeret i samarbejde mellem VUC og virksomheder. Det ene kursus var et avu-fag (prøveforberedende fag inden for *almen voksenundervisning*) i formidling, der rettede sig mod en udvalgt gruppe af medarbejdere på en privat (mandsdomineret) produktionsvirksomhed. Det andet kursus var et FVU-kursus (*Forberedende VoksenUndervisning*) i læsning, som var møntet på alle medarbejdere på en offentlig (kvindedomineret) arbejdsplads (en kommunal ældrepleje).

Det forskningsmæssige fokus for casestudiet rettede sig mod at belyse, hvad der sker, når en person bevæger sig fra at være medarbejder på en arbejdsplads til at være kursist og lærende inden for en skole- eller uddannelses-



kontekst. Udgangspunktet var, at arbejdspladsen på en eller anden måde danner ramme om læringen, og at arbejdspladsens praksiskontekst og sociale strukturer influerer på medarbejdernes læreprocesser. Kurserne var på den baggrund valgt til undersøgelsen ud fra, at de skulle være forskellige i fagligt indhold og rette sig mod forskellige typer af medarbejdere.

Undersøgelsen blev gennemført ved deltagerobservation af undervisningen i kurserne og interview med kursister, undervisere og ledelsesrepræsentanter fra virksomhederne. Forskeren deltog således over en 2-3 dage af kursusforløbet. Både undervisere og kursister var bekendt med, at forskerens deltagelse havde karakter af forskning. Efter kursets afvikling blev underviserne og 5-6 kursister på hvert hold interviewet omkring deres uddannelses- og arbejdsmæssige forudsætninger samt deres forventninger til og oplevelser af kurset. De interviewede kursister blev udvalgt, så der var en vis spredning med hensyn til uddannelse, anciennitet i arbejdet, arbejdsfunktioner og kursustilgang. Som en afspejling af kønsfordelingen på arbejdsstederne er de interviewede fra den private produktionsvirksomhed alle mænd, og de interviewede fra den offentlige servicevirksomhed er alle kvinder. I analysen er der citater fra forskellige kursister. Ved citatet angives kursistens køn og professions-/uddannelsesbaggrund. Betydningen af køn vil dog ikke blive taget op som særskilt analytisk fokus i denne sammenhæng.

Begreberne om kompetence, præstation og emancipation står centralt i analysen. Når kompetencer og kompetenceudvikling i vid udstrækning anvendes om nutidens læring i arbejdslivet, er det som udtryk for, at man skal kunne *opdatere, udbygge, omstille og omdanne sig* til nye situationer, som endnu ikke er kendte, men forventes at opstå. Således sammenfatter Illeris (Illeris og Samarbejdspartnere 2004) essensen af det kompetencebegreb, der aktuelt stiller store udfordringer til skole- og uddannelsessystemet.

Bernstein<sup>2</sup> (2000:44) anvender en lignende definition af kompetencebegrebet, idet han dog samtidig fremstiller kompetence som målet for en bestemt pædagogik (den usynlige eller progressive pædagogik). Denne pædagogik orienterer sig mod *indre procedurer hos den lærende*, mod kognitive, sproglige, følelses- og motivationsmæssige procedurer, og lægger vægt på selve tilegnelsesprocessen. I modsætning til den usynlige pædagogik vil en synlig pædagogik være præstationsorienteret og forstå *præstationer som ydre produkter*, der kan gøres til genstand for bedømmelse. Hvor den præstationsorienterede pædagogik således fokuserer på ydre sammenlignelige forskelle mellem de lærende, fokuserer den kompetenceorienterede pædagogik på indre ikke-sammenlignelige forskelle mellem de lærende. Jeg vil senere i artiklen komme ind på forskellige varianter af disse pædagogikker, hvor jeg vil referere til dem som *kompetence- og præstationsmodeller*.

Begrebet kompetenceudvikling baserer sig ligesom den kompetenceorienterede pædagogik på, at den lærende allerede besidder nogle kompetencer, som skal udvikles. Det er med andre ord den lærendes personlighed, der står



i centrum i kompetenceudviklingen. Idet læreprocesserne tager udgangspunkt i den lærende selv og sigter på personlighedsudvikling, lanceres der med begrebet kompetence et demokratisk og emancipatorisk potentiale. Demokrati og emancipation har i relation til læring og kompetenceudvikling sit udspring i Frankfurterskolens kritiske teori og forudsætter, at processen er livsverdensorienteret og prioriterer individets personlige og demokratiske dannelsesproces frem for systemets behov (Nielsen 2002).

### Arbejds konteksten versus kursuskonteksten

På baggrund af casestudiet kunne der identificeres nogle divergenser mellem de rammer, som gælder for rollerne som medarbejdere henholdsvis VUC kursister. For de fleste af de medarbejdere, undersøgelsen omfattede, er arbejdslivet i forskelligt omfang ensbetydende med stor fysisk aktivitet. Arbejdet i den private produktionsvirksomhed er fysisk set særdeles krævende og involverer tunge løft, højt støjniveau og hurtige bevægelser. I den kommunale ældrepleje indebærer de fleste arbejdsopgaver også en del fysisk aktivitet, men her er opgaverne mere vekslende og ikke altid forbundet med kropslig aktivitet. Der kan fx være en del kørsel forbundet med arbejdet (i hjemmeplejen), og nogle medarbejdere har en del administrative opgaver. I modsætning hertil er kursusvirksomheden i begge tilfælde kendetegnet ved overvejende stillesiddende arbejde og kropslig passivitet, hvilket medarbejderne i nogle tilfælde fandt fysisk "anstrengende".

En kursist fra ældreplejen beskriver, hvorledes hun "gik derfra med hovedpine". Denne gruppe af kursister er således ikke trænet til at sidde stille så længe og har måske yderligere et lidt anspændt forhold til situationen. Undervisning med gennemgang af teoretisk stof forekom i den henseende mest stillesiddende og passiverende for kursisterne, der måske også af denne grund indtog et mere distanceret forhold til kursets mere teoretiske aspekter.

Tidspresset udgør en vigtig dimension af arbejdslivet, hvad enten det er produktionsmedarbejderne i den private virksomhed eller medarbejderne i den kommunale ældrepleje. For den ene gruppe er tiden på arbejdet (produktionsvirksomheden) skarpt opdelt, således at der er markante skel mellem arbejdstid og pauser, og tiden skal overholdes punktligt, da akkorden ellers bryder sammen. For den anden gruppe (ældreplejen) kommer den skarpe opdeling af tiden til udtryk ved, at der er sat tid på de enkelte arbejdsopgaver, idet hver opgave er allokeret et bestemt antal minutter. I modsætning til arbejdstiden er tiden på kurserne mere udflydende, opdelingen mellem undervisningstid og pauser er ikke så skarp, og der er ikke eksplicite krav om, hvor meget tid der skal anvendes på de enkelte opgaver – det er i højere grad lagt op til den enkelte kursist at vurdere, hvordan han eller hun vil anvende eller følge tiden.

Disse forskelle i arbejdets og kursets tidsopdeling og grænsedragning mellem arbejde og ikke-arbejde kan uddannelsessociologisk forstås som forskel-



lige former for klassifikation (Bernstein 2000; Chouliaraki & Bayer 2001). Der skelnes mellem to former for klassifikation og rammesætning, stærk og svag. Klassifikationen refererer til magtforholdene og handler om, hvorvidt der er markante grænser mellem den ene og den anden form for aktivitet. Rammesætningen refererer til kontrolformerne og handler om, hvor stærke rammer der er sat for rækkefølge, tempo og evaluering af aktiviteterne.

Når magt- og kontrolforholdene udtrykker sig eksplicit ved en stærk klassifikation og rammesætning, kan man også betegne praksis som præget af en synlig pædagogik. Det vil sige, at virksomhedernes regler for adfærd og evaluering er eksplicite. Hvis det tilsvarende gjaldt for kurserne, ville der være fokus på formidling af viden, på undervisning og på, hvad kursisterne efterfølgende kunne stille op eller *præstere* med denne viden. Omvendt gælder det for den svage klassifikation og rammesætning, som karakteriserer VUC-kurserne, at de overvejende er præget af usynlige pædagogikker, hvor magt- og kontrolrelationer er eksplicite for formidleren (lærerne), men implicite for modtagerne. Fokus ligger i disse usynlige pædagogikker på tilegnelse af *kompetencer*, dvs. på læring frem for undervisning, på den lærendes indre udvikling og på, hvor kreative de lærende kan være under udfoldelse af egne eller fælles aktiviteter.

## Præstationer og kompetencer – forskellige pædagogiske modeller

Den skitserede forskel mellem arbejdskonteksten og kursuskonteksten kan også udtrykkes som forskellige sociale logikker eller pædagogiske modeller, der fokuserer på henholdsvis præstationer og kompetencer (Bernstein 2000:44ff; Chouliaraki & Bayer 2001:101ff). I medarbejderrollen er der fokus på, hvad medarbejderen kan præstere, på produktet, mens det i kursistrollen er kursisten, personen selv og dennes kompetencer, som er i centrum.

*Præstationsmodeller* er grundlæggende stærkt klassificerede, hvad angår tid, rum og diskurs – der er tydeligt markerede grænser for rum og frirum samt eksplicite kriterier for modtagernes præstationer (hvad der forventes). Strukturer og klassifikationer udgør ressourcer for positionsbetinget kontrol, som på sin side legitimerer strukturerne og klassifikationerne i produktionen, hvor vægten lægges på det, der *mangler* ved produktet.

*Kompetencemodeller* baserer sig på svage klassifikationer – den pædagogiske diskurs udfolder sig i forskellige former for projekter, temaer, spillerum for oplevelser, et fælles fundament, hvor deltagerne i vid udstrækning tilsyneladende har kontrol over udvælgelse, rækkefølge og tempo. Der er implicite kriterier for, hvad der undervisningsmæssigt forstås som en legitim tekst, hvor vægten ligger på udøvelsen af *tilstedeværende* kompetencer, dvs. som kompetencer, som modtageren allerede er i besiddelse af eller menes at besidde. Kompetencemodellerne bygger på en høj grad af autonomi for den pædagogiske udfoldelse, hvilket samtidig gør dem mindre egnede til prøvevirksomhed



og offentlig kontrol og mere omkostningskrævende end præstationsmodellerne. Underviseren må ofte selv fremstille de pædagogiske materialer. Evaluering er tidskrævende, når man skal danne sig et billede af hver enkelt modtager, og et ekstensivt samvirke mellem institutionens undervisere med hensyn til praksis er påkrævet.

I sammenhæng med disse forskellige orienteringer er vilkårene for det sociale liv grundlæggende forskellige i arbejdet og på kurset. Den sociale interaktion og kommunikation mellem deltagerne udgør en væsentlig dimension i kurset, hvorimod den har trange kår i arbejdslivet. I begge virksomheder er det vanskeligt at kommunikere og orientere sig på tværs af funktioner og afdelinger, bl.a. fordi arbejds- og tidspresset er stort, og fordi det er fysisk umuligt at være flere steder på én gang. Medarbejdernes muligheder for indbyrdes kommunikation er stort set begrænset til pauser eller til møder i arbejdstiden, hvor det endda kan være vanskeligt at finde tid og rum til kommunikationen med kolleger.

Medarbejderne møder på jobbet en anden form for målrettethed og strukturering end i kurserne, der indholdsmæssigt fremstår mere ustrukturerede og udgør en kontrast til arbejdslivets fokus på effektivitet. Det er på den baggrund ikke overraskende, at kursisterne positivt fremhæver den mulighed for samvær med kollegerne, som kurserne giver. Det er til gengæld meget varierende og usikkert, i hvilken grad de forbinder det uformelle sociale samvær og den kollegiale kommunikation med kursernes målsætninger og mere formelle læreplaner.

### Kursets relevans for virksomheden

VUC kurserne var i begge tilfælde kommet i stand ved, at der var truffet aftaler mellem virksomhedens ledelse og tillidsrepræsentanter og VUC-konsulenter om at afholde kurser for alle eller en særlig gruppe af medarbejderne. Kursisterne, de direkte deltagere, var således ikke direkte involveret i at aftale og beslutte kurserne. I FVU-kurset for ældreplejen var den anden direkte involverede deltagerpart, lærerne, heller ikke involveret i de forudgående forhandlinger om kurset. Det var alene ledelsen, suppleret af en tillidsrepræsentant, der i samarbejde med VUC-konsulenter, initierede og planlagde kurset.

Når virksomhedsledere beslutter at sende deres medarbejdere på kursus, henter de først og fremmest deres begrundelser i hensynet til virksomhedens behov. Det kan være udsigten til strukturelle ændringer i virksomheden, der følger i kølvandet på skærpede eksterne markedsvilkår og som skaber et internt behov for efteruddannelse af de ansatte. Dette gælder i tilfældet med ældreplejen. Der kan også som i kurset for produktionsvirksomheden være tale om at tilgodese særligt betroede medarbejdere, idet kurset bliver ensbetydende med et særligt personalegode. Kurset legitimeres således ved, at det er vigtigt for virksomheden at fastholde og øge loyaliteten hos disse medarbejdere. Uanset hvad der gør sig gældende, handler det for en virksomhed om





at optimere økonomisk i forhold til de markedsvilkår, den opererer på. Det vil sige, at kurserne virksomhedsinternt og i den indledende berøringsflade med VUC henter deres legitimitet i økonomiske rationaler og en udpræget markedsretorik. Denne fremgår tydeligt, når virksomhederne beskriver kurserne i termer af *frie valg, loyale medarbejdere, værdiledelse, kundepleje, fleksibilitet og omstillingsparathed*.

Medarbejdernes opfattelser af at blive sendt på kursus, præges bl.a. af, hvordan de bliver forberedt på kurset, hvordan kurset "bliver solgt" til dem. Det skal i den forbindelse understreges, at det som regel er op til virksomheden selv at informere medarbejderne om kurset. Dog er VUC på nogle måder involveret, idet de står for at levere informationsmateriale og orientere virksomhedens ledelse om, hvad de kan forvente. VUC kan dog ikke være helt sikker på, om virksomheden forud for kurset informerer medarbejderne tilstrækkeligt og har helt samme forståelse af kursets formål og indhold som VUC (Keller 2005; Hviid 2006). Erfaringer fra casestudiet viser, at begge forhold kan gøre sig gældende – hver for sig eller samtidig. Ytringer som "jeg fik bare stukket en rød folder i baglommen" eller "jeg vidste ikke, jeg skulle på kursus førend dagen før" (mandlig produktionsmedarbejder) vidner om, at virksomhederne ikke altid formår at orientere medarbejderne tilstrækkelig grundigt før kursusstart. Men det hindrer naturligvis ikke medarbejderne i at gøre sig deres egne overvejelser over, hvad meningen er:

Jeg opfatter det lidt som en følge af en tidligere episode, som gav anledning til en stoprokade [ved samlebandet – red.]. Den gav anledning til en times snak, hvor vi fik nogle ting på plads med vores leder. Og der blev det ligesom fra hans side pointeret, at det er vigtigt at informere rigtigt, at samtale, og at vi skulle have et lille kursus, så vi kunne få hævlet nogle kanter af. Så det er altså, som jeg forstod det, ment som en personlig hjælp til os, som står i den formidlersituation. Vi skulle gerne blive lidt bedre til det, have lidt bedre rygstød og så måske også en lille form for belønning for, at vi tager det arbejde (mandlig produktionsmedarbejder).

Med denne positive indstilling ser kursisten kurset som virksomhedens belønning for, at han udfylder en bestemt funktion i virksomheden. Han opfatter først og fremmest kurset som en positiv gestus fra virksomhedens side over for den bestemte gruppe medarbejdere, han tilhører. Denne gruppe medarbejdere fremstår grundlæggende som en ressource for virksomheden, som de samtidig udviser stærk loyalitet over for. Alligevel antyder en kursist, at virksomhedens indstilling til kurser er underordnet andre (økonomiske) hensyn, idet han siger: "Hvis ikke det koster alt for meget, så vil de egentlig gerne være med til at udvikle deres medarbejdere" (mandlig ufaglært). Det forekommer kursisten, at de kortsigtede økonomiske hensyn går forud for langsigtede in-



vesteringer i virksomhedens humane ressourcer. Heroverfor fremstiller virksomhedslederen *medarbejdernes udvikling* som det centrale i kurset. Ved sin deltagelse på kursets sidste dag pointerer han således over for kursisterne, at han ønsker positiv-kritiske medarbejdere, der giver modspil og viser nysgerighed.

Det er ikke usædvanligt, at disse kurser af medarbejderne ses som en kompetenceudvikling i forhold til deres arbejde. Når de efterfølgende er blevet spurgt om, hvad de har fået ud af kurset, er der således nogle deltagere, der sætter det i relation til deres arbejdsliv. Det gælder både, hvad angår de præferencer, de udtrykker for bestemte undervisningsområder, og de refleksioner, de gør sig omkring deres udbytte af kurset. Det gælder specielt i forhold til avu-faget i formidling, at mange kursister forholder sig positivt og giver udtryk for at have lært noget, som forekommer dem anvendeligt i deres arbejde.

Aktivitetsniveauet blandt kursisterne fremstår som meget forskelligt på de to kurser. Hvor kursisterne på flere måder havde en mere aktiv rolle på avu-kurset i formidling, der i høj grad var koblet sammen med deres arbejde, havde FVU-kurset i læsning til gengæld en stærkere faglig orientering, hvilket en kursist udtrykker som:

... tillægsord, navneord, udsagnsord, nutid, datid og endelser og så videre. Jeg kan godt lide at arbejde med dansk, men der er visse grænser... (kvindelig social- og sundhedsassistent).

Den stærkere orientering mod det skolefaglige får kurset til at virke mindre relevant i forhold til arbejdslivet. Det var også denne undervisning, nogle kursister, idet de havde en mere passiv rolle, fik hovedpine af. Selvom de kursusmaterialer, der blev anvendt på FVU-kurset i høj grad relaterede til det arbejdsområde (ældreplejen), som kursisterne kom fra, relaterede de ikke først og fremmest deres kursusudbytte til deres arbejdsliv. De almene boglige kompetencer, som læsning, stavning og skrivning, spiller kun en mindre rolle i deres medarbejderrolle, der overvejende indeholder praktisk betonedede arbejdsopgaver. Det er derfor ikke overraskende, at de oftere giver udtryk for at have fået noget ud af kurset i relation til fritiden og familielivet (se også Bisgaard et al 2006:129ff). Det var på den baggrund vanskeligt for en del af disse kursister at internalisere begrundelsen for det FVU-kursus, som i informationsmaterialet blev legitimeret med reference til arbejdslivet.

### Kursets relevans for medarbejderne

Når nogle medarbejdere har vanskeligt ved at se logikken i at skulle på kursus og ikke bryder sig om det, er der flere forhold, der spiller ind. Det kan som nævnt gøre sig gældende, at de bliver sendt på kursus i arbejdstiden med henvisning til, at de skal udvikle kompetencer *for arbejdslivet*, mens kurset reelt sigter på nogle almene kompetencer og ikke specifikt på netop deres arbejdssi-



tuation eller behov. I det omfang kursisterne ikke kan se meningen med kurset eller et behov for at udvikle egne kompetencer i den henseende, som kurset tilsigter, bliver de negativt stemt over for kurset i sin helhed. Det gjaldt især på FVU-kurset for ældreplejen, hvorom en kursist siger:

... Der er jo nok nogen, der vil sige, at det ikke er relevant i forhold til vores arbejde, og dog (...) Jeg har ikke så mange problemer med at skrive, altså med at stave og sådan noget. Men jeg kan da godt se, det er relevant, hvis der er nogen, der har nogle svagheder. Men jeg tror så ikke, det kan nås på en uge. (...) (kvindelig sygeplejerske).

I ovenstående udsagn hævdes det for det første, at kurset har begrænset relevans i forhold til arbejdet, og dernæst, at den relevans, det måtte have, ikke gælder alle medarbejderne, selvom alle skulle med på kurset. Udsagnet rejser dermed en målgruppeproblematik: Hvor relevant er dette kursus for den kursist, som ikke mener at mangle læsekompetencer? Endelig fremfører kursisten den betragtning, at kurset er utilstrækkeligt i forhold den egentlige målgruppe, som hun altså ikke betragter sig som en del af.

FVU-kurset i læsning, som alle medarbejderne<sup>3</sup> på den pågældende virksomhed, blev sendt på, retter sig således pr. definition mod en målgruppe, der har svagheder<sup>4</sup> på dette område. Det betyder, at FVU-kurset bygger på andre præmisser og på en anden social logik end avu-kurset. Hvor avu-kurset i formidling således overvejende bygger på logikken i en kompetencemodel for pædagogisk praksis, bygger FVU-kurset i læsning nærmere på en præstationsmodel (Chouliaraki & Bayer 2001:182ff). FVU-kurset lægger således vægten på et specifikt output fra modtageren, på en særlig tekst, en specialiseret færdighed (fx grammatik), som er nødvendig for at frembringe det specifikke output (såsom læsning eller skrivning). Det bygger også i højere grad på stærkt klassificerede kategorier, hvad angår tid, rum og pædagogisk diskurs, og tager udgangspunkt i en manglende viden. Denne mangel diagnosticeres ved starten af kurset, hvor kursisterne skal gennemgå en screeningstest, som trinplacere dem i forhold til, hvad de kan og ikke kan. Det kan i denne sammenhæng være et problem, hvis de kan det hele, da de i så fald ikke kan trinplacere. Men det blev de i det konkrete tilfælde alligevel, da de så blot blev indplaceret på højeste niveau, som er trin 4.

Med denne pædagogiske model, der vægter præstationer frem for kompetencer og tager afsæt i den manglende frem for det tilstedeværende viden, er der lagt op til at fokusere på målbare forskelle mellem deltagerne. En sådan deltagerstratifikation står i skarp modsætning til kursets ideologi om et stærkere arbejdsfællesskab, idet den lægger op til en differentiering og opdeling af deltagerne frem for en opbygning af et kursusfællesskab. Det er dog ikke entydigt en præstationsmodel, der følges i det pågældende kursus, hvor der sker en sammenblanding af forskellige pædagogiske diskurser, der går på tværs af



modellernes logikker. Denne sammenblanding af diskurser og logikker er måske også en del af baggrunden for, at kursets mening fortaber sig for nogle af deltagerne.

Den nævnte målgruppeproblematik med den meget brede og differentierede målgruppe kan også udforme sig på en anden måde. På kurset i formidling for den udvalgte gruppe af betroede medarbejdere melder der sig spørgsmålet om, hvorfor lederne ikke er med på kurset. Dette spørgsmål bliver fremsat af en kursist under kursusintroduktionen på den første dag. Endvidere påpeger kursisterne under kurset, at der er nogle generelle formidlingsproblemer på virksomheden. De kan på den baggrund godt forstå, at der er behov for et kursus. Men de identificerer og lokaliserer ikke behovet som gældende alene for dem. I en kommentar, fremsat under den mundtlige evaluering af kurset, antyder medarbejderne således, at formidlingen oppefra og ned i systemet ikke fungerer tilfredsstillende. Derfor, mener de, burde ledelsen også have et formidlingskursus. Desuden giver kursisterne i interviewene udtryk for, at de også ser det som deres ansvar at være formidlere mellem deres kolleger og ledelsen – dvs. formidle nedefra og op i systemet. Men det kursusformål, som var formuleret forud for kurset, tog ikke sigte på en sådan formidlingsfunktion, idet det i relation til den særlige målgruppe var præciseret, at det handlede om at lære at "formidle budskaber til kolleger" (jf. den af VUC udarbejdede kursusfolder). Kursusfolderen betonedede ud over det arbejdsrelaterede også kursets mere generelle sigte om at udvikle "kompetencer og redskaber, som styrker vedkommende i samværet med andre mennesker – på arbejdet såvel som i privatlivet". Men ledelsen formulerede det under de indledende forhandlinger om kurset som en klar forventning, at disse medarbejdere skulle blive bedre til at formidle ledelsens budskaber nedad i systemet, til de andre medarbejdere, og sikre opbakning til deres budskaber.

Nogle kursister anlægger en udpræget harmonibetragtning om, at virksomheden og medarbejderne har fælles interesser (et synspunkt de fleste af den nævnte gruppe medarbejdere tilslutter sig i en eller anden udstrækning), og at det grundlæggende "handler om at få skabt en positiv stemning". Men der er også nogle af kursisterne, der betoner, at der er nogle modstridende interesser mellem virksomheden(s ledelse) og medarbejderne. Modsætningsforholdene dukker op i forskellige former og kan antage forskellig karakter og omfang. Men det synes klart, at idet VUC-kurserne planlægges i et tæt samarbejde med virksomheden og gennemføres i et tæt samarbejde med medarbejderne, kan VUC havne i en vanskelig balancegang mellem forskellige interesser i de virksomhedsinterne spil.

### De forskellige logikker og interesser

Virksomhederne har nogle særlige dagsordener for at sende deres medarbejdere på kursus. Kurserne begrundes ofte med henvisning til en forandring, der kræver en organisatorisk udvikling af virksomheden eller en personlig



udvikling af dens medarbejdere. Der knyttes således ofte direkte forbindelser fra undervisning i avu-fagene *Samarbejde og kommunikation* eller *Formidling* til forbedret samarbejde og kommunikation eller formidling på virksomheden (se fx Keller 2005; Hviid 2006). Sådanne bredt formulerede målsætninger synes umiddelbart uproblematiske ved ikke at forfølge særinteresser, men at være i alles, såvel lederes som medarbejderes, fælles interesse.

Men det viser sig alligevel, at der kan være særlige ledelsesinteresser – en slags skjulte dagsordener – som gør sig gældende ved gennemførelsen af de virksomhedsrettede kurser. Det kan handle om at skabe accept af forlængede arbejdsuger eller at udvikle “fleksible medarbejdere”, som implicit ser ud til at indebære, at medarbejderne skal nå mere på den samme tid. Sådanne “skjulte dagsordener” udgør ikke nødvendigvis en bevidst eller planlagt ledelsesstrategi, som indgår direkte i kurserne, eller som kurserne omvendt indgår i. I de nævnte eksempler er der snarere tale om et sammenfald af omstændigheder, som fra et medarbejdersynspunkt kunne ligne en særlig alliance mellem virksomhedens ledelse og VUC omkring gennemførelsen af økonomisk rationelle ledelsesstrategier.

Hvor ledelsen måtte have forventninger om, at kurserne varetager deres særlige interesser i en bestemt udvikling af medarbejderne, kan de blive skuffede. Der er et eksempel på, at medarbejderne kan lægge en anden fortolkning i forståelsen af deres opgaver og kursets målsætning om “hensigtsmæssig formidling” end ledelsen. En medarbejder fortæller således, at han sammen med sine kolleger er indkaldt til et møde i sin afdeling på virksomheden, hvor ledelsen vil orientere medarbejderne om en akkordforøgelse. I sine refleksioner over, hvad han som kursist har lært omkring formidling, og hvad han kan bruge det til, ser han dette møde som en oplagt lejlighed til at komme på banen:

Så der får jeg rigeligt brug for det, jeg har lært her. For at argumentere for, at det er lige i overkanten af, hvad vi regner med at kunne holde til (mandlig produktionsmedarbejder).

Medarbejderen fortolker således sin formidlerrolle som medarbejderrepræsentanten, der varetager medarbejdernes interesser over for ledelsen. Han ser sin kompetenceudvikling inden for formidling som et redskab til at argumentere fra en position i opposition til ledelsen. Det er næppe den form for modspil, som ledelsen har sigtet på med hensyn til medarbejdernes kompetenceudvikling. Men det er vanskeligt at komme uden om det åbenlyse modsætningsforhold mellem på den ene side medarbejdernes interesse i at opretholde gode arbejdsvilkår med høj løn uden at risikere nedslidning, og på den anden side ledelsens interesse i en øget produktion med minimale lønomkostninger.

I relation til medarbejderinteresser og -roller er det dog værd bemærke, at der findes mere end én type interesser og mere end én medarbejderrolle. Det er



ikke alle medarbejdere, der betragter kurset som anvendeligt i forbindelse med at promovere deres medarbejderinteresser ud fra et perspektiv om arbejderfællesskab, hvilket kurserne normalt heller ikke lægger op til. Tværtimod repræsenterer kursernes fokusering på at fremme samarbejde og positive værdier i arbejdet en harmonitænkning, hvor konflikter mellem arbejdsgiver og arbejdstagere ikke lader sig italesætte. Der er også medarbejdere, som i højere grad læner sig opad disse kursers harmoniorienterede diskurser og i forlængelse heraf identificerer sig med en mere ledelsesmæssig vinkel på arbejdet:

Kurset har lagt vægt på, at vi skulle være fleksible, også i forhold til det private arbejdsmarked. Vi har jo ikke eneret på det her område. Vi er ikke unikke. Det er vi jo selvfølgelig, det siger vi selv, vi er. Men der er altså nogen, der står og puster os i nakken. (...) Derfor skal vi vise, at vi er fleksible, at vi vil være ligesom i det private (kvindelig social- og sundhedsassistent).

Kursisten fortolker læren fra kurset som, at medarbejderne skal være konkurrenceminded. De skal som offentligt ansatte medarbejdere indstille sig på samme konkurrencevilkår (krav om fleksibilitet), som hævdes at gælde på det private arbejdsmarked. Og denne "nødvendighed" synes hun at have indstillet sig på.

Medarbejdernes forskellige roller eller positioner, som på arbejdet står i et eller andet hierarkisk forhold til hinanden, er principielt opløst i kursussituationen. De er i princippet afløst af andre positioner, som gælder inden for det anderledes hierarkiserede uddannelsesfelt. Alligevel er der eksempler på, at medarbejdernes positioner og roller fra arbejdslivet har en vis betydning i kursussituationen:

(...) Der skulle i hvert fald ikke være nogen højere oppe i hierarkiet end gruppelederne [med på kurset (red.)], for så troede vi nemlig ikke, de ville sige noget. For hvis der var for mange af de allerøverste lederrepræsentanter, så var der mange, der ville holde mund. (...) Os har de alligevel fået tillid til, at vi også er der for dem. Men de ved også, at ledelsen højere oppe kun er der for det ledelsesmæssige (kvindelig social- og sundhedsassistent, ansat som gruppeleder).

Medarbejderrollen, hvad enten den indebærer en underordnet eller overordnet position, indvirker ifølge dette udsagn stærkt på kursistrollen. Det viser sig også under avu-kurset i formidling, som gennemføres på virksomheden, at medarbejdernes positionsforskelle og "kampe" fra arbejdslivet slår igenem i kursussituationen og bringer latente konflikter til åben udfoldelse.



Kursusindholdet har en væsentlig betydning i forhold til, hvilke interesser medarbejderne investerer i kurset. FVU-kurser er i den forbindelse væsensforskellige fra avu-kurser, idet FVU-undervisningen i højere grad bliver sat i relation til kursisternes personlige roller – som forældre, som udøvere af bestemte fritidsaktiviteter, som kvinder eller mænd, og som medarbejdere – frem for blot deres medarbejderroller (Bisgaard et al. 2006:129ff).

Over for de divergerende medarbejder- og ledelsesinteresser, som udspiller sig virksomhedsinternt, ser VUC sin rolle fra en tredje position eller logik, den almindelige skoles. VUC har således fulgt en strategi som udbyder af almen kompetencegivende undervisning, om end det heller ikke fremstår entydigt, hvad VUC forstår ved almene kompetencer.

De forskellige interesser, medarbejdere som kursister udtrykker omkring et kursus, hænger sammen med flere forhold, både hvilke produktionsfaglige sammenhænge medarbejdere indgår i, og hvilke skolefaglige sammenhænge kurset udfolder sig på baggrund af (jf. Illeris 2003). At der er forskellige logikker på spil imellem og inden for disse sammenhænge kan i Bernsteins analytiske perspektiv forstås således, at den sociale logik (dvs. den implicite model af det sociale, af kommunikation og interaktion) for kurserne og arbejdslivet udtrykker sig som henholdsvis kompetence- og præstationsmodeller. Selvom kurserne generelt synes at repræsentere en svagere klassifikation end den, der hersker i arbejdslivet, lader de sig imidlertid ikke entydigt lokalisere inden for kompetencemodellernes domæne.

Bernstein (2000:50-51) har raffineret sin teoribygning omkring de to overordnede modeller ved yderligere at skelne mellem tre varianter af såvel kompetencemodeller som præstationsmodeller.

*Kompetencemodellerne*, som overordnet fokuserer på proceduremæssige fællesstræk i en gruppe og ser forskelle mellem modtagerne som komplementære bidrag til virkeliggørelse af et fælles potentiale, omfatter tre varianter: den liberale/progressive, den populistiske og den radikale. Den *liberale/progressive variant* er lokaliseret i individet og henviser til procedurer, som er fælles for alle individer. Den *populistiske variant* tager udgangspunkt i en lokal kultur og henviser til gyldigheden af kommunikative kompetencer, som er iboende og frembringes af en lokal og almindeligvis undertrykt kultur. Denne variant forudsætter en modsætning mellem en officiel pædagogisk praksis og lokale pædagogiske praksisser og kontekster. Den *radikale variant* forankrer ligeledes kompetencen i en lokal domineret gruppe, men fokuserer ikke på kompetencer af lokal oprindelse. Den fokuserer på de chancer og muligheder, som ligger i relationerne mellem klasser og grupper med henblik på et fælles emancipatorisk potentiale. Alle tre varianter betoner forskel frem for deficit, modsætter sig stratifikationsprocedurer, påberåber sig en fælles kreativitet og har emancipation som erklæret mål. De opererer alle med former for usynlig pædagogik men indtager forskellige positioner i uddannelsesfeltet, hvor den tredje, den *radikale variant*, dog er fraværende inden for det officielle felt.



*Præstationsmodellerne* er ifølge Bernstein (2000:51) empiriske normalforekomster på alle niveauer af officiel uddannelse<sup>5</sup> og omfatter også tre varianter: den singulære variant, den regionale variant og den generiske variant. De *singulære varianter* er vidensstrukturer, som har tilegnet sig et særligt rum, som berettiger dem til et særligt navn og en særlig praksis. Herunder hører de traditionelle skolefag som matematik, fysik, historie osv. De er som helhed selvbeskuende, orienterede mod egen udvikling og beskyttede af stærke grænser og hierarkier.

De *regionale varianter* omfatter grænseflader mellem fagdiscipliner (singulære) og de teknologier, de muliggør. De er udbredte inden for de højere uddannelser (fx ingeniøruddannelserne, medicin og arkitektur). Øget regionalisering indebærer en svækkelse af diskursernes klassifikation og deres tilhørende selvbeskuende identiteter, hvilket betyder en større afhængighed af eksterne faktorer.

Endelig er der den *generiske variant*, en ny konstruktion, der adskiller sig fra de andre på en række punkter: Dens fokus retter sig mod erfaringer uden for skolen: mod arbejdet og livet som sådan. Det er en særlig interessant variant, idet Bernstein hævder, at den fortrinsvis findes inden for voksenuddannelserne og baserer sig på underkendelse (Chouliaraki & Bayer 2001:202). Den *generiske variant* legitimerer sig som en kompetencemodel, men baserer sig på en form for deficit (en *manglende* kompetence i forhold til at udføre et bestemt stykke arbejde) og baserer sig dermed på præstationsmodellernes logik. Men den adskiller sig fra kompetencemodellerne derved, at den ikke betonere det kulturelle grundlag for læring og kompetenceudvikling.

Det er de indre opsplittings og modsætningen mellem *kompetence-* og *præstationsmodellerne*, der giver anledning til disse varianter. Samlet set betragtes *kompetencemodeller* som terapeutiske, men målet for den enkelte variant er forskelligt. Derimod tjener de fleste *præstationsmodeller*, i det mindste den regionaliserede og den generiske, økonomiske formål og betragtes som instrumentelle.

De her skitserede modeller og deres varianter nuancerer kursistrollens betingelser, som i praksis bl.a. vil komme an på, hvilken model der har størst gennemslagskraft. Som det fremgår af gennemgangen, indebærer den i kurserne italesatte kompetencefokusering ikke, at det alene er *kompetencemodellen*, som dominerer kurserne. Jeg vil i næste afsnit holde Bernsteins modeller og modi op mod mine cases.

### Rolledistance, perspektivskifte og nye identiteter

Medarbejderrollen betragtes i kursusperspektivet ofte i ental. VUC-kurserne fremstår i udgangspunktet implicit rettet mod en forholdsvis ensartet kursistgruppe, hvis interesser forstås som relaterede til bestemte arbejdsfunktioner eller nogle diffuse bestemmelser af fremtidige behov på arbejdspladsen. Der lægges op til, at medarbejderne som helhed skal være omstillingsparate, uden





at de ved, hvad omstillingen indebærer. De skal med andre ord indstille sig på usikkerhed, samtidig med at de må have tillid til, at deres ledelse *også* varetager *deres* interesser.

I analyserne af kurserne er der flere eksempler på, hvordan undervisningen lægger op til, at medarbejderne kan komme til at se og forstå deres situation fra nye vinkler. Dette sigte indebærer ikke mindst, at medarbejderne kan anskue arbejdssituationen fra en ledelsesmæssig vinkel. Det gennemføres fx via et rollespil i Formidlingskurset, hvor kursisterne skal øve sig i forhandlingsteknikker og i at tackle en krisesituation. Forhandlingsøvelsen illustrerer, at man ved at orientere sig grundigt nok om en situation, ved at søge baggrundsinformation, kan få skabt en ny situation, hvor der ikke er nogen tabere. Hvor kursisterne havde indstillet sig på, at der måtte indgås kompromisser, var øvelsen opbygget med henblik på, at der kunne skabes en dobbelt vindersituation.

Et andet rollespil i Formidlingskurset gik ud fra en fiktiv, men dog virkelighedsnær situation, hvor udgangspunktet var en forestående outsourcing af dele af virksomheden. Situationen indebar, at adskillige af de ansatte ville miste deres arbejde. Den var realistisk nok til, at rollespillet i høj grad engagerede kursisterne, både dem, der agerede medarbejdere og dem, der agerede ledelse, i deres roller, så de også følelsesmæssigt involverede sig. I situationen oplevede medarbejderne et perspektivskifte i den forstand, at de "fik nogle andre kasketter på" (ledelsens) og kom til at forholde sig til at være ledere i en kritisk situation, hvor der skal afskediges medarbejdere. De bliver således konfronteret med, at det er vanskeligt at være leder i en sådan situation, hvilket kan give dem en større forståelse for ledelsen generelt. Den modsatte situation – ledelsens indlevelse i den forsmåede medarbejderrolle – blev til gengæld ikke iscenesat gennem rollespillet.

Der er dog også det tidligere nævnte eksempel på en medarbejder, der går fra kurset med en stærkere bevidsthed om at kunne argumentere for egne interesser. Frem for at sætte sig i ledelsens sted styrkes han i sit selvværd og troen på sin formåen i forhold til at varetage de ansattes interesser i at opretholde de bedst mulige arbejdsvilkår, hvilket i dette tilfælde ville sige at argumentere imod en forringelse af akkorden. Dette kan ses som en indledende manøvre på en aktivering af et arbejderkollektiv, hvor medarbejderes interesser formuleres i en kollektiviseret modstand, som dog ikke nødvendigvis bliver realiseret fuldt ud. Men uanset om den gør, kunne den ses som en følge af kompetencemodellens elementer af en *radikal variant*, hvor formålet er en form for frigørelse. Selvom dette formål på ingen måde er eksplicit formuleret som undervisningens erklærede mål, kan det forekomme som en følgevirkning af kurset, der parallelt med den formelle undervisning har skabt rum for en uformel læring. Idet medarbejderne er bragt sammen på tværs af afdelinger, har de gennem kurset fået mulighed for at samarbejde og samvirke i en ny situation, hvilket i sig selv bidrager til det emancipatoriske potentiale.



Ud over sådanne eksempler på kollektiv mobilisering af interessefællesskaber med eller mod ledelsen (artikuleret bistand eller modstand) er der også eksempler på, at kurserne hos nogle kursister igangsætter en personlig refleksion og bevidstgørelse. Det peger på, at undervisningen i så fald bygger på elementer af *kompetencemodellens liberal-progressive variant*, idet den retter sig mod deltagerens intra-individuelle potentiale og gennem den pædagogiske praksis synliggør dette. Der kan på den anden side være tale om at påpege en mangeltilstand (deltagerens manglende evner), hvilket også gør det relevant at se denne undervisning som en *generisk variant* af en *præstationsmodel*.

Der er andre kursusseksempler (Keller 2005; Hviid 2006), hvor *varianter af kompetencemodellen* har været aktiveret i den pædagogiske praksis og kontekst. Det er typisk kommunikationskurser, der metodisk og indholdsmæssigt henter inspiration i de psykologiske teorier og derved i nogen grad har en terapeutisk orientering. Samtidig indgår der dog, med disse kursers instrumentelle fokus på virksomhedens udvikling og de uklart definerede kompetenceudviklingsbehov, væsentlige elementer af *præstationsmodellens generiske variant*.

På FVU-kurset i læsning var der for nogle kursister tale om *præstationsmodellens singulære variant*. Der er således en kursist, der på baggrund af dette kursus udtaler:

Jeg har altid interesseret mig meget for dansk og kan godt ærgre mig over, at jeg ikke gjorde noget mere ved det, da jeg gik i skole. For jeg var god til det. Det blev jeg også bekræftet i på kurset – det gik især godt i læsning og stavning. Og jeg fik nogle redskaber til at læse hurtigere, og fik lyst til at lære mere (kvindelig social- og sundhedshjælper).

Kursisten var forud for kurset skeptisk ved at skulle deltage. Men hun ændrede indstilling undervejs og blev glad for kurset. De konkrete færdigheder blev ikke set som anvendelige i en arbejdssammenhæng, men for denne kursist faldt de sammen med en interesse for faget, som hun havde i forvejen. Det bliver altså faget i sig selv, som en specialviden, der sigtes på at udvikle.

Bernstein (2000:53ff) har i forlængelse af de pædagogiske modeller og deres nuancering i forskellige varianter videreudviklet sin teoribygning til også at omfatte begreber om de identitetsdannelser, der følger i kølvandet på disse modeller. Deres forskellige praksisvarianter forbinder han således med forskellige identitetsdannelser, hvor han overordnet skelner mellem to former: *introverserede identiteter*, indefra opbyggede, og *projicerede identiteter*, udefra påførte. Førstnævnte forbindes med de terapeutiske kompetencemodeller, sidstnævnte med de instrumentelle præstationsmodeller.

*Kompetencemodellens varianter* har på tværs af deres modsætninger, en fælles optagethed af at udvikle (den *liberal-progressive*), anerkende (den *populistiske*) og forandre (den *radikale*) bevidstheden. Dens terapeutiske modi knytter direkte an til symbolsk kontrol, hvorimod *præstationsmodellens varianter* knytter mere



direkte an til økonomien, til markedets instrumentelle behov, omend disse også har symbolske kontrolfunktioner.

Den *generiske variant af præstationsmodellerne* er dog mere sammensat end de øvrige, idet den besidder de samme træk som *kompetencemodellens varianter* ved også at basere sig på "ligesom"-relationer. Men hvor "ligesom"-relationen, som de forskellige kompetencevarianter bygger på, er henholdsvis en fælles humanitet (den *liberal-progressive*), en fælles lokal kultur (den *populistiske*) og en fælles position og opposition (den *radikale*), er "ligesom"-relationen ved den *generiske variant* ensbetydende med en samling almene færdigheder, der ligger til grund for en række specifikke præstationer i arbejdslivet. De præstationer, den giver anledning til, knytter sig direkte til markedets instrumentelle behov, til dannelsen af det, der betegnes som fleksible præstationer, og baserer sig på en ny opfattelse af "arbejde" og "liv". En opfattelse, som Bernstein karakteriserer som "kortsigtet".

Problemet er, at man under betingelser, hvor færdigheder, opgaver og arbejdsområder undergår stadige forandringer, forsvinder og erstattes af andre, anser det af vital betydning at udvikle en ny evne: evnen til at lære, omstille sig og være fleksibel, for således at leve op til nye krav, der udgår fra "arbejdet" og "livet". Begrebet om "evnen til at lære" lægger vægten på "noget", som den lærende må være i besiddelse af for at være behørigt dannet med henblik på uforudsete teknologiske, organisatoriske og markedsmæssige eventualiteter; dvs. en færdighed i at modtage undervisning og at reagere positivt på en pædagogiseret fremtid. Derved fremstår det pædagogiske indhold som tomt og selvreferentielt; det lukker sig om sig selv. Når man har læringsevnen som grundlæggende pædagogisk mål, risikerer den at blive en brik i de magtspil, som også er en del af arbejdslivet.

Med denne kritiske teori leverer Bernstein (2000) en påmindelse om, at pædagogik aldrig foregår i et magtmæssigt tomrum. Undervisere og kursister, som indgår i virksomhedsrettet undervisning, vil uvægerligt komme til at være brikker i et spil, der måske nok udspiller sig uden om selve undervisningen, men alligevel udgør en væsentlig kontekst for denne. Men når kurserne forankrer sig på abstrakte formuleringer om udvikling, fleksibilitet og omstilling, kan det være vanskeligt at få øje på, hvad deres egentlige indhold er eller kunne være.

## Konklusion

Denne analyse af forholdet mellem medarbejder- og kursistroller har behandlet de tre overordnede spørgsmål:

1. Hvilke sociale betingelser kendetegner rollerne som henholdsvis medarbejder og kursist?
2. Hvilken betydning spiller betingelserne i arbejdslivet for medarbejderens læring på et kursus?
3. Hvorvidt og hvordan skaber mødet mellem deres medarbejder- og



kursistroller særlige konflikter og læringsrum?

Analysen viser med hensyn til det første spørgsmål, at de sociale betingelser for medarbejdere og kursister grundlæggende adskiller sig gennem henholdsvis nærvær og fravær af fysisk arbejde, gennem den mere eller mindre skarpe opdeling af tiden aktiviteterne og vidensformerne, samt gennem de udfoldelsesrum, der er for det kommunikative fællesskab. Disse forskelle er begrebsliggjort af Bernstein som henholdsvis stærk og svag klassifikation, hvilket med andre ord vil sige, at medarbejdernes arbejdsbetingelser bygger på mere eksplicite hierarkier og magtforhold end de betingelser, der gælder på kurserne, hvor magtforholdene er mere implicite og derved bygger på en anden logik.

Samtidig med de overordnede forskelle mellem arbejde og kursus som sådan, er der også interne forskelle mellem de enkelte arbejdspladser inden for virksomheden samt mellem de enkelte kurser. Dvs. der er forskellige medarbejderroller og forskellige kursistroller. Medarbejderne har måske nok mere eller mindre identiske arbejdsbetingelser (afhængig af deres positioner) på den enkelte virksomhed, men de har ofte forskellige uddannelser (sommestider med et stort spænd) og erfaringsbaggrunde. Som kursister er de dermed også forskellige, dels på baggrund af deres forskelligheder som medarbejdere, dels fordi kurserne tilvejebringer forskellige pædagogiske betingelser.

Med hensyn til det andet spørgsmål viser analysen, at de pædagogiske betingelser i høj grad hænger sammen med, hvilket sigte kurserne har, og hvordan de er tilrettelagt i forhold til dette sigte. Der er på avu-kurset *Formidling* en stærkere orientering mod virksomhedens (og medarbejderens indre) udvikling end på FVU-kurset i læsning, hvor "kursistens" faglige udvikling, frem for "medarbejderens", er i centrum. Kursernes variationer forstås som *kompetencemodeller* versus *præstationsmodeller*, som yderligere kan nuanceres i forskellige varianter, så kurset frem for at bygge på en bestemt model kan ses som byggende på elementer af forskellige modelvarianter. I diskussionen af hvilken betydning det har, at kursister samtidig er medarbejdere, har det været nødvendigt at forholde sig til disse forskelligheder. Der er således inden for det enkelte kursus forskellige logikker på spil, som har forskellig betydning for den enkelte kursist, afhængig af hvilken uddannelse, erfaringsbaggrund og position, vedkommende har at investere i kurset.

Med hensyn til det tredje spørgsmål, peger analysen ud fra Bernsteins pædagogiske modeller på, at *kompetencemodellerne* tilvejebringer terapeutiske betingelser for identitetsdannelsen, mens *præstationsmodellerne* skaber en mere instrumentel orientering, som er stærkt markedsafhængig – og i visse tilfælde indholdstømt. Den aktuelle variant, som praktiseres med markedsføringen af de virksomhedsorienterede kurser, søger at kombinere *præstationsmodellens* instrumentelle sigte med *kompetencemodellens* diskurs om kompetencer. Men det betyder ikke, at der som *kompetencemodellerne* tilsigter, arbejdes med emancipation; det pædagogiske arbejde handler her mere om tilpasning af indre



(personlighed) til ydre (virksomhedsspecifikke) betingelser.

Selvom de systemiske interesser indtil videre har erobret en dominerende position i den aktuelle uddannelsesplanlægning, er deres overherredømme dog ikke totalt. Samfundet generelt og uddannelsessystemet i særdeleshed rummer såvel modstandspotentialer som erfaringsbaserede udkast til alternative realiteter (Nielsen 2002). Med det kommunikative rum, der typisk udfolder sig, når medarbejdere fra samme virksomhed kommer på kursus, ligger der, som nærværende analyse har vist, forskellige potentialer for kompetencemodellernes mål om emancipation. Det viser sig således, at den fælles "kultur", position eller opposition, som medarbejderrollen bringer ind i kurset, kan danne grundlag for forskellige former for nytænkning og læring. Men det spørgsmål, der dernæst rejser sig, er, hvordan VUC og uddannelsesinstitutionerne generelt ser på deres rolle i den forbindelse.

## Noter

1. Trepartsudvalget blev nedsat i 2004 på baggrund af regeringsdrøftelser om behovet for at styrke voksen- og efteruddannelsesindsatsen i Danmark. Udvalget skulle på embedsmandsniveau tilvejebringe grundlaget for videre drøftelser mellem regeringen og arbejdsmarkedets parter om mulighederne for at fremme målsætningen om livslang opkvalificering og uddannelse for alle. I udvalget deltog repræsentanter fra: Landsorganisationen i Danmark, Funktionærernes og Tjenestemændenes Fællesråd, Akademikernes Centralorganisation, Ledernes Hovedorganisation, Dansk Arbejdsgiverforening, Sammenslutningen af Landbrugets Arbejdsgivere, Finanssektorens Arbejdsgiverforening, KL, Amdsrådsforeningen, Undervisningsministeriet, Beskæftigelsesministeriet, Integrationsministeriet, Økonomi- og Erhvervsministeriet, samt Finansministeriet.

2. Bernsteins teoriapparat klassificeres normalt under uddannelsessociologi eller pædagogik, men han anvender en bred definition af pædagogik, der rækker ud over skoleverdenen. Med pædagogik sigter han således på at beskrive "organisatoriske, diskursive og formidlende praktikker" og i forlængelse heraf den proces, hvorved selektiv tilegnelse (bevidsthedsdannelse) sker (Bernstein 2000:3).

3. Da kurset omfattede alle medarbejderne på virksomheden, blev målgruppen meget bred og uensartet mht. erfaringer og uddannelsesbaggrund. Sidstnævnte havde et spænd fra ufaglærte til mellemlange professionsuddannelser.

4. "Målet med FVU er klart: det er først og fremmest et tilbud til alle dem, der aldrig blev sikre i at læse, skrive eller regne" hedder det i en skrivelse om FVU fra Undervisningsministeriet. Januar 2002.

5. I forhold til den præstationsmodellerne som det normale kan kompetencemodellerne opfattes som afbrydelser eller modstand, eller de kan i den officielle undervisning(-s planlægning) være tilpasset specifikke lokale formål.

## Litteratur

Bayer, Martin 2000: *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik. Københavns Universitet.

Bernstein, Basil 2000: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. New York: Rowman & Littlefield.



- Bisgaard, Else, Bent F. Jensen, Annette Rasmussen & Palle Rasmussen (red.) 2006: *Voksenundervisning på arbejde. KOMPetenceudvikling i UDKantsområder*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bourdieu, Pierre 1997: *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chouliarakis, Lilie & Martin Bayer (red.) 2001: *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- EU, 2000: *Formandskabets konklusioner*, Det europæiske råd i Lissabon, 23.-24. marts 2000.
- Finansministeriet, 2006: *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget. Bind 1. Den fremtidige voksen- og efteruddannelsesindsats*. Februar 2006. København: Finansministeriet.
- Gamble, Jeanne 2006: "What kind of knowledge for the Vocational Curriculum?" i Liv Mjelde & Richard Daly (red.): *Working Knowledge in a Globalizing World. From Work to Learning, from Learning to Work. Studies in Vocational and Continuing Education, vol. 3*. Bern: Peter Lang.
- Helms Jørgensen, Christian & Anne Liveng 2004: *Kompetencecirkler. Erfaringen med VUC's fleksible undervisning for ansatte og virksomheder*. Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter og Learning Lab Denmark – Workplace Learning.
- Hviid, Marianne K. 2006: *Sampilsprocesser i virksomhedsrettet undervisning. Analyse af et VUC-pilotprojekt i ældresektoren*. Forskningsrapport 11. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Hviid, Marianne K., Hanne D. Keller, Annette Rasmussen, Palle Rasmussen & Ulla Thøgersen 2006: *Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne. Slutrapport fra forskningen i projektet "Kompetenceudvikling i udkantssområder"*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Illeris, Knud 2003: *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Learning Lab Denmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud og Samarbejdspartnere 2004: *Læring i arbejdslivet*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Keller, Hanne D. 2005: *Undervisning som støtte til virksomhedens forandringsprocesser. Analyse af VUC-forløb på N.Graversens Metalvarefabrik A/S*. Forskningsrapport 8. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Keller, Hanne D. 2004: *Kvinder mellem uddannelse og arbejde. Hvidbog om barrierer for kortuddannede kvinders deltagelse i erhvervsfaglig uddannelse*. Forskningsrapport nr. 6, Institut for Læring, Aalborg Universitet.
- Koudahl, Peter 2006: "Det er lysten, der skal drive værket. Om principper for efteruddannelse af kortuddannede" i Grietje Andersen & Gerda Brandorff (red.): *De kortuddannede. Perspektiver og potentialer*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Morais, Ana 2002: "Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom". *British Journal of Sociology of Education*, 23(4):627-637.
- Nielsen, Henrik K. 2002: "Emancipation eller statslig instrumentalisering? Kritisk teori og diskursen om "livslang læring"" i Kirsten Weber (red.): *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*. København: Forlaget samfundslitteratur.
- OECD 1993: *Lifelong Learning for All*. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.



- Power, Sally, Tony Edwards, Geoff Whitty & Valerie Wigfall 2004: *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press.
- Rasmussen, Annette 2006: *Medarbejder- og kursistroller i forskellige læringsrum*. Forskningsrapport 10. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Semel, Susan F. & Alan R. Sadovnik 2006: "Progressive Education: Lessons from the Past and Present" i Susan F. Semel & Alan R. Sadovnik (red.): *Schools of Tomorrow, Schools of Today. What Happened to Progressive Education?* New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Stake, Robert 1995: *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Undervisningsministeriet 2007: *Danmarks strategi for livslang læring. Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Redegørelse til EU-kommissionen. April 2007. København: Undervisningsministeriet.
- Weber, Kirsten (red.) 2002: *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*. København: Forlaget samfundslitteratur.
- Yin, Robert K. 1994: *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

