



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **En feltanalyse af kompetenceudvikling og jobpositioner på arbejdsmarkedet**

*med særlig blik på tre korte skolebaserede erhvervsuddannelser*

Jørgensen, Anja Viegh

*Publication date:*  
2008

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Jørgensen, A. V. (2008). *En feltanalyse af kompetenceudvikling og jobpositioner på arbejdsmarkedet: med særlig blik på tre korte skolebaserede erhvervsuddannelser*. Centre for Comparative Welfare Studies, Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Aalborg Universitet.

### **General rights**

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

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

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact 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.

# En feltanalyse af kompetenceudvikling og jobpositioner på arbejdsmarkedet – med særlig blik på tre korte skolebase- rede erhvervsuddannelser

Ph.d. afhandling  
Af  
Anja Viegh Jørgensen

Aalborg Universitet  
2008



?



## Forord

Denne afhandling er blevet til i perioden 2004 – 2008. I den periode har jeg fra januar 2004 til januar 2007 været ansat som ph.d.-studerende i Center for arbejdsmarkedsforskning, CARMA, ved Aalborg Universitet. Fra februar 2007 har jeg haft beskæftigelse uden for Universitetet.

Der er en række personer, som jeg i særlig grad gerne vil takke for adgang til data, vejledning, opmuntring og i almindelighed god venskab undervejs.

Først og fremmest vil jeg gerne takke elever, undervisere, studievejledere, praktikpladskonsulenter, uddannelsesansvarlige og ledelser på de involverede erhvervsskoler samt embedsmand fra Undervisningsministeriet for deltagelse og åbenhed i afhandlingen.

Jeg ønsker også at rette en særlig tak til nogle af mine tidligere kollegaer: John Houman Sørensen og Morten Lassen for deres tillid til, at dette var noget jeg kunne klare, uden deres hjælp var jeg aldrig kommet i gang med et ph.d.-forløb. Rasmus Møberg og Nanna Friche for et særligt venskab, der havde stor betydning både i medgang og modgang, jeres skuldre vil jeg altid savne. Henning Jørgensen for de venlige ord, der i sidste fase var med til at vende humøret. Sanne Lund Clement for at være verdens dejligste kosteskaft. Tiden i CARMA var intens og spændende og den har, set i bakspejlet, givet mig en masse faglighed i bagagen, som jeg sætter stor pris på.

Særlig tak skal min vejleder Erik Laursen have for at have mod på at skifte rollen som bi-vejleder ud med rollen som hovedvejleder og det endda i den afsluttende fase. Din vejledning og strukturering af afhandlingen har været uundværlig. Jeg har hele vejen igennem følt mig i gode hænder og har nydt vores møder, som gav masser af konstruktiv feed-back, ikke kun i forhold til projektet men også i forhold til oplæringen som forsker.

Sidst men ikke mindst ønsker jeg i særlig grad at takke Uffe, Andreas og Caroline, uden deres kærlighed og støtte ville jeg ikke være den jeg er og så havde min vilje ikke været nok til at besejre dette bjerg.



# Indholdsfortegnelse

Forord.....	3
Kapitel 1 - Indledning .....	9
1.1. Egen position og relationer til feltet.....	11
Kapitel 2 - problemstilling .....	15
2.1. En international blåstempling af det danske erhvervsuddannelsessystem.....	16
2.2. Fornyelse af det vekselvirkende uddannelsesprincip i erhvervsuddannelserne.....	18
2.3. Forslag blev til lov .....	20
2.4. Bekymring for den danske udvikling inden for erhvervsuddannelserne .....	23
2.5. Forsknings spørgsmål 1 og 2 .....	25
2.5.1. Dybde, bredde og to-markedslogikken .....	27
Kapitel 3 – Tilgang og metode.....	33
3.1. Videnskabsteoretiske ståsted.....	33
3.1.1. Bourdieus uddannelsessociologi .....	38
3.1.2. Sociologisk refleksivitet.....	40
3.2. Projektdesign.....	43
3.2.1. Feltanalysemodellen – magten, bureaukratiet og institutionen.....	43
3.3. Feltstudie .....	48
3.3.1. Afgrænsning af empirisk undersøgelsesfelt .....	49
3.3.2. Udvalgelse af respondenter .....	53
3.3.3 Interviewguide, spørgeskema, citat anvendelse og analytiske spotlys .....	56
3.3.4. Generalisering .....	63
3.4. Afhandlingens opbygning .....	63
3.5. Afhandlingens placering i forskningsfeltet .....	66
Kapitel 4 – Kompetence og Kapital .....	71
4.1. Det observerede begreb - en policymæssig vinkel på kompetencebegrebet.....	72
4.1.1. ”More and better jobs” og styrket europæisk samarbejde .....	74
4.1.2. Tekniske og faglige færdigheder samt parathed til at vove .....	76
4.1.3. At anvende, formidle og omsætte ny viden .....	78
4.1.5. Opsummering af det observerede kompetencebegreb .....	80
4.2. Det teoretiske begreb - Bourdieu .....	80
4.2.1. Feltet – et ubevidst spil med værdigivende trumfkort .....	81
4.2.2. Kapital.....	88
4.2.2.1. Den kulturelle kapital – giver adgang til erhverv og positioner .....	93
4.2.2.2. Habitus – den subjektive side af den kulturelle kapital .....	96
4.2.2.3. Uddannelsessystemet – den objektive side af den kulturelle kapital .....	101
4.2.2.4. Det sociale rum – samspillet mellem den subjektive og objektive side.....	103
4.3. Det operationaliserede begreb - Identifikation og klassifikation .....	106
4.3.1. Kompetence som produkt og forudsætninger .....	108
4.3.2. Indtagelsen af sociale positioner i læreprocesser.....	111
4.4. Opsummering.....	113
Kapitel 5 – struktur og habitus i aktion.....	117
5.1. Indledning .....	117
5.2. Sundhedsservicesekretæren .....	118
5.2.1. Uddannelseschefen – lægesekretær light? .....	121
5.2.2. Underviseren og koordinatoren – praktisk gris eller blæksprutte? .....	124

5.2.3. Eleverne under uddannelsen – sundhedsblæksprutte! .....	134
5.2.4. Eleverne efter endt uddannelse .....	142
5.2.4.1. Annette – barselsvikariat som klinikassistent .....	142
5.2.4.2. Helle – gravid .....	144
5.2.4.3. Pia – på barsel .....	146
5.2.4.4. Anne-marie - arbejdsløs .....	148
5.2.4.5. Solveig - lægesekretær .....	150
5.2.4.6. Dorte - gravid .....	152
5.2.4.7. Susanne - lægesekretær .....	153
5.2.5. Samlet opsummering af sundhedsservicesekretæruddannelsen.....	155
5.3. Webintegratoren.....	159
5.3.1. Uddannelseschefen – skrappe elever med et kontant mål?.....	163
5.3.2. Studievejledere – en hestehaleuddannelse med nørder? .....	169
5.3.3. Underviseren – badboy med noget mellem ørerne! .....	175
5.3.4. Eleverne under uddannelsen .....	188
5.3.5. Eleverne efter endt uddannelse .....	194
5.3.5.1. René - arbejdsløs .....	194
5.3.5.2. Jakob - arbejdsløs.....	195
5.3.5.3. Morten - arbejdsløs .....	196
5.3.6. Samlet opsummering af webintegratoruddannelsen .....	197
5.4. Byggemontageteknikeren.....	201
5.4.1. Den politisk aktive underviser – en arbejdsmand!.....	204
5.4.2. Underviseren med den tætte elevkontakt – specialister!.....	212
5.4.3. Eleverne under uddannelsen .....	219
5.4.4. Eleverne efter endt uddannelse .....	225
5.4.4.1. Peter – ansat ved en tømrermester .....	225
5.4.4.2. Mikkel - arbejdsløs.....	227
5.4.4.3. Christian – i gang med anden uddannelse.....	230
5.4.5. Samlet opsummering af byggemontageteknikeruddannelsen.....	232
5.5. Delkonklusion i forhold til forskningsspørgsmål 1.....	235
5.5.1. Uddannelsesperspektivet – kortlægningen af strukturen .....	236
5.5.2. Elevperspektivet – kortlægningen af habitus .....	239
5.5.3. Feltbetragtningen .....	242
Kapitel 6 – en historiserende konstruktion .....	247
6.1. Indledning .....	247
6.2. Tidligere kampe .....	250
6.2.1. Fra lavsbrødre til udskilte interessegrupper .....	250
6.2.2. Det faglige selvstyre.....	257
6.2.3. efterkrigstidens ungdomsproblemer og skolastiske modeller .....	259
6.2.4. Erhvervsfaglig grunduddannelse kontra mesterlære.....	262
6.2.5. Praktikpladsproblematikken.....	265
6.2.6. Fra lighedsorientering til individorientering .....	268
6.2.7. Opsummering af tidligere kampe.....	271
6.3. Moderniseringen – tilblivelsen af Fase II .....	276
6.3.1. Forandringerne på det merkantile område .....	277
6.3.2. ”En museumsgenstand” - Arbejdsgiversiden anlægger kursen .....	283
6.3.3. Flerårsaftalen for erhvervsskolerne.....	288
6.3.4. Forandringer på visse tekniske erhvervsuddannelser.....	290

6.3.5. Lov nr. 448 og den opfølgende proces.....	292
6.3.6. Nye, korte erhvervsuddannelser kommer på banen.....	300
6.3.7. Opsummering af moderniseringen og tilblivelsen af fase II.....	303
6.5. Delkonklusion i forhold til forskningsspørgsmål 2.....	305
Kapitel 7 – Opsamling og perspektivering .....	309
7.1. perspektiverende tanker .....	315
Litteraturliste.....	319
Bilag 1 – Interviewguide til erhvervsskolerne .....	327
Bilag 2 – Spørgeskema .....	329
Bilag 3 – Interviewguide til eleverne .....	333





## Kapitel 1 - Indledning

*”Hvis vi vil forstå udviklingen af ”Viden” og Kompetence” i samfundet, så må vi se meget nøje på hvad der faktisk udspiller sig på mikroplanets mange forskellige arenaer. Som en sidebemærkning hertil, så udgør dette også legitimiteten for – og udgør den uerstattelige funktion af – kvalitative studier af mikroprocesser (casestudier) for udvikling af samfundsvidenskabelig teori”.*  
(Martin Baethge, ”Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissen: Wandel Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen”, SOFI-Mitteilungen nr. 32, Dezember 2004, oversat af John Houman Sørensen)

Denne afhandling med titlen **”En feltanalyse af kompetenceudvikling og jobpositioner på arbejdsmarkedet – med særlig blik på tre korte skolebaserede erhvervsuddannelser”**, har som omdrejningspunkt at studere den udvikling der sker på området for erhvervsuddannelser og dennes betydning for eleverne som jobkategori på arbejdsmarkedet. Mere konkret omhandler afhandlingen et feltanalytisk nærbillede af ét af elementerne fra den politiske forligsaftale fra 2003, som også hedder *”Fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik”*.

Ét af elementerne fra denne politiske forligsaftale indenfor erhvervsuddannelsesområdet var skabelsen af tre nye korte og udelukkende skolebaserede erhvervsuddannelser. Disse erhvervsuddannelser er markant anderledes fordi de både foregår udelukkende på erhvervsskolerne dvs. uden det traditionelle vekselvirkningsprincip og samtidig er de af en meget kort varighed; mellem 1,6 og 1,9 år, hvor en traditionel erhvervsuddannelse ofte har en uddannelseslængde mellem 3,5 og 4 år. Det er disse tre uddannelser, denne afhandling ønsker at sætte fokus på.

Kort fortalt er erhvervsuddannelsesområdet et meget dynamisk felt, hvilket bl.a. vil sige, at der ofte forekommer reformer og nye tiltag af både struktur- og indholdsmæssig karakter. Dertil er der mange aktører i feltet med hver deres mening om, hvordan udviklingen på området bør være. Feltet kan med andre ord også betegnes som konstant værende i meget bevægelse.

Afhandlingens problemformulering indeholder følgende forskningsspørgsmål:

- 1. Hvilke jobmuligheder får eleverne på de tre nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser set i forhold til uddannelsernes jobpositionering, herunder udviklingen af kompetencer?**
- 2. Hvilke historiske forhold har været afgørende for, at man politisk i perioden 2002-2006 indenfor erhvervsuddannelsesområdet valgte at opprioritere nogle bestemte behov på arbejdsmarkedet?**

En feltanalyse er kun i stand til at give et øjebliksbillede, hvorfor det er vigtigt at have blik for feltets historie. De nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser er en del af en historik i feltet, hvilket er sammenhængen mellem forskningsspørgsmål 1 og 2. Ud fra disse to spørgsmål er formålet med afhandlingen således at illustrer sammenhængen mellem et uddannelsesområde der historisk er under forandring og så de konkrete uddannelsers udvikling og deres betydning for de jobrammer de generer for konkrete elevgrupper liv.

Måden hvorpå denne sammenhæng vil blive skabt er ud fra tre perspektiver, dels et uddannelsesperspektiv, hvor institutionsniveauet spiller en aktiv rolle og dels et perspektiv fra de uddannelsessøgende, hvor eleverne på de respektive uddannelser spiller en vigtig rolle og endelig et historisk perspektiv, hvor forskellige aktørinteresser og magtforhold i feltet har en afgørende rolle. Det er således samspillet mellem disse tre perspektiver dvs. makro-, meso- og mikroniveauet, der skal tegne et billede af eleverne som jobkategori efter endt uddannelse.

Vedrørende begrebet jobpositionering vil det i afhandlingen blive tolket som den måde hvorpå uddannelserne lanceres, præsenteres eller markedsføres i forhold til de aktuelle elevers muligheder for job på arbejdsmarkedet.

I henhold til at kunne indfri spørgsmålene i min problemformulering har jeg valgt et sociologisk udgangspunkt, hvor Pierre Bourdieu med sin uddannelsessociologiske tilgang danner den overordnede ramme i forhold til både metode og teori. Bourdieu har med sin begrebspakke (Habitus, felt og kapital) udviklet nogle begreber hvormed han bl.a. forsøger at gøre op med skellet mellem henholdsvis aktør- og systemniveauet og han opfattede således ikke individ og samfund som to adskilte

og separate størrelser, men i stedet så han de to størrelser som poler i samme felt. Dertil har Bourdieu opbygget sit begrebsapparat ud fra egne empiriske studier.

I forhold til spørgsmålene i min problemformulering er der system og aktør i begge spørgsmål, hvor forskningsspørgsmål 1 meget firkantet kan siges at befinde sig overvejende på aktørniveauet, mens forskningsspørgsmål 2 omvendt overvejende befinder sig mest på strukturniveauet. Jeg skal således for at kunne besvare spørgsmålene bevæge mig på både aktør- og systemniveau, hvorfor Bourdieu bl.a. har været et oplagt valg i relation til det videnskabsteoretiske ståsted for denne afhandling. I forhold til anvendelsen af Bourdieu kan hans teoretiske begreber bruges på både makro-, meso- og mikroniveau, og i særdeleshed til at udpege problemområder. Dog egner Bourdieus begreber sig ikke til at gå i dybden med de enkelte problemområder og giver således ikke konkrete anvisninger til hvorfor der inden for samme felt kan forekomme væsentlige afvigelser.

Med valg af Bourdieu som referenceramme i forhold til mine spørgsmål i problemformuleringen er det indledningsvist vigtigt at nævne Bourdieus særlige opmærksomhed på forskerens egen position i feltet, idet han var af den opfattelse, at vedkommende kan få stor indflydelse på den pågældende undersøgelse og dens resultater. Således skal forskerens egen position og relationer i forhold til det aktuelle felt altid tydeliggøres i forhold til det forskningsmæssige arbejde, hvorfor følgende afsnit vil omhandle afhandlingens og (undertegnedes) subjektive baggrund. Derefter der vil være en nærmere redegørelse for selve problemstillingen og de tilhørende forskningsspørgsmål.

## **1.1. Egen position og relationer til feltet**

Afhandlingens forskningsspørgsmål bygger på nogle klare forskermæssige antagelser, som dermed udgør referencerammen for min tænkning omkring afhandlingens hensigt. Disse implicitte antagelser vil jeg i det følgende gøre eksplicit, hvilket med andre ord betyder at jeg vil redegøre for min egen position og relationer i forhold til feltet for derved at klargøre for min tilgang til feltet.

Min tilgang til feltet er struktureret af nogle sociale betingelser, der både har at gøre med mine egne livsbetingelser og erfaringer samt min tidligere tilknytning til forskningsenheden Center for arbejdsmarkedsforskning, CARMA, ved Aalborg Universitet.

Erfaringsmæssig stiftede jeg første gang bekendtskab med erhvervsuddannelsesområdet da jeg i sin tid gennemgik en uddannelse som salgsassistent. Tiden som salgsassistent, hvor jeg vekslede mellem korte skoleophold og længerevarende virksomhedsophold, gav mig en grundig indføring i et fag- og brancheområde, hvor jeg bl.a. lærte, at intet i en detailvirksomhed kan overlades til tilfældigheder, hvis virksomheden vel og mærket ønsker overlevelse på markedet, og således fik jeg i løbet af denne periode sat teoretiske begreber på den gøren og laden, som foregår i detailhandlen. Endelig bidrog denne tid af mit liv til en personlig udvikling, hvor forståelsen for den hierarkiske orden på en arbejdsplads indfandt sig og hvor jeg for alvor fik fornemmelser for mine arbejdsmæssige mål for fremtiden. Jeg fik kort sagt en faglig og social erfaring ind på ryggraden.

Den arbejdsmarkedsmæssige erfaring som salgsassistent blev yderligere suppleret da jeg senere for en femårig periode var ansat som underviser på en større handelsskole på området for de merkantile erhvervsuddannelser. I løbet af denne ansættelsesperiode opnåede jeg stor indsigt i bl.a. hvilke elevtyper, der tager en erhvervsuddannelse, lærergerningen samt konkret dét på institutionsniveau at arbejde med reformimplementering.

Min viden på området blev endvidere udvidet, da jeg som scient. adm. studerende på Aalborg Universitet fra 7. til 10. semester projektmæssigt valgte at beskæftige mig med erhvervsuddannelserne og fik således belyst området fra en mere politologisk vinkel og samtidig stiftede jeg bekendtskab med forskningsmiljøet CARMA.

Det, der for alvor satte min forskningsmæssige nysgerrighed i gang var, da jeg som underviser på handelsskolen stødte på opgaven med at skulle implementere "Reform 2000". Reformen med dens indhold om bl.a. eleven som sin egen didaktiker og metodiker samt moduliseringsperspektivet mv., virkede umiddelbart urealistisk i forhold til den type af elever, som jeg i min daværende hverdag oftest stødte på, og således er hele min motivation for at være beskæftiget med udviklingen på området styret af en interesse, der meget overordnet går på *"er det nu også det bedste for eleverne?"*. Denne værdipræmis er jeg opmærksom på har en betydning i forhold til tilrettelæggelsen af min analyse samt på hvilken form for generalisering afhandlingen kan byde på.

Med andre ord har jeg en særlig interesse for top-down reformers betydning for den endelige målgruppe, eleverne. Denne interesse gjorde sig således også gældende da erhvervsuddannelsesområdet

i 2003 blev præget af den politiske forligsaftale ”*Fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*”.

Derudover har jeg, som forskningsassistent og ph.d.-studerende, i perioden 2003-2007, været tilknyttet forskningsenheden CARMA, hvor der igennem mange år er blevet dyrket en særlig empirisk og teoretisk tilgang i forhold til analyse af erhvervsuddannelse og arbejdsmarkedet.

På den måde er min position og relationer til feltet præget af fire tilgange:

- for det første det selv at have været elev,
- for det andet det at have fungeret som underviser på en erhvervsskole,
- for det tredje det via en akademisk uddannelse at have arbejdet teoretisk og empirisk med området og
- for det fjerde min tilknytning som ansat ved CARMA.

Med denne korte beskrivelse af min egen livshistorie har jeg gjort opmærksom på hvilke relationer jeg har til feltet og i den forbindelse hvilken position jeg indtager i forhold til feltet. Denne position har, som antydnet, påvirket denne afhandling allerede inden den rigtig er gået i gang og således er jeg opmærksom på, at den også kan have en indvirkning vedrørende til- og fravalg i resten af afhandlingen.



## Kapitel 2 - problemstilling

På politisk og forskningsmæssigt plan er der ofte blevet talt meget om ”The Concept of Transitional Labour Markets” samt ”Managing Social Risks through Transitional Labour Markets”, hvoraf begreberne ”education and training”, ”lifelong learning” og ”school-to-work” er en del af debatten. (Schmid & Schönmann, 2004; Lassnigg, 2004, Gier & Berg, 2005) I forhold til den konkrete diskussion om hvorledes der kan skabes særlig transitionsmekanismer til arbejdsmarkedet, som er gavnlig for både individet, erhvervslivet og samfundet, bliver vekseluddannelsesprincippet ofte fremhævet. (Heinz, 2002; Ryan, 2004) Som en del af uddannelsessystemet kan vekseluddannelsesprincippet betragtes som et unikt eksempel på en brobygning både mellem den offentlige og private sektor samt fra skole til arbejde.

Inden for erhvervsuddannelsesområdet har et af de bærende elementer igennem mange år været vekseluddannelsesprincippet, hvilket betyder, at eleverne gennem deres uddannelse både har skoleophold på en erhvervsskole og lønarbejde i en virksomhed, hvor eleven traditionelt har været ansat på en flerårig kontrakt, der forpligtigede arbejdsgiveren til at oplære eleven i et bestemt fag. Altså en gensidigt forpligtigende uddannelsesaftale mellem virksomhed og elev, der indebærer, at virksomheden ydede eleven uddannelse og løn, herunder løn i skoleperiode, mens eleven ydede virksomheden ”faglig fornyelse” og sin arbejdskraft samt passede sin skolegang.

Erhvervsuddannelserne har i de senere år været genstand for en stigende politisk<sup>1</sup>- og forskningsmæssig interesse, hvor den forskningsmæssige del har udgangspunkt i forskellige perspektiver, se bl.a. Lave & Wenger, 1991; Halvorsen & Olsen, 1992; Heikkinen, & Sultana, 1997; Crouch, 1999; Kvale & Nielsen, 2003. Denne interesse skyldes ikke mindst at forskning i begreberne ”kvalifikationer”, ”kompetencer” og ”læring” generelt har været optaget af at undersøge og diskutere disse begreber som dels en del af arbejdslivet og i relation hertil dels det læringspotentialer som arbejdslivet indeholder.

---

<sup>1</sup> De europæiske erhvervsuddannelser blev i 2002 sat i fokus. Med inspiration fra Bologna-aftalen skal erhvervsuddannelserne nu indgå som et strategisk værktøj til dels at fremme visionerne om bedre adgang til livslang læring og dels som et betydeligt redskab til at nå det ambitiøse mål om i 2010 at gøre Europa til den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi i verden.



I forhold til det danske erhvervsuddannelsessystem er konstruktionen og dermed organiseringen af uddannelse af faglært arbejdskraft ofte blevet fremhævet som havende nogle særlige kvaliteter, hvormed det sikres dels at omfanget af uddannelserne i de forskellige fag kommer til at modsvare arbejdsmarkedets behov og dels at uddannelserne, fordi de bygger på vekseluddannelsesprincippet således gennem deltagelse i virksomhedernes arbejdsgange bliver virkelighedsnære og vil modsvare de aktuelle medarbejderbehov.

Således er det velkendt, at det danske erhvervsuddannelsessystem tilhører den korporative styringsmodel, hvor det er karakteristisk at arbejdsmarkedets parter inddrages i samtlige uddannelsesniveauer. Med andre ord har det danske system dermed igennem mange år været særlig kendetegnende ved, at have meget tætte og nære relationer til arbejdsmarkedet og disse relationer har endvidere tradition for at være afspejlet i styringsmekanismerne omkring lærlingeuddannelserne idet disse er præget af, at arbejdsmarkedsorganisationerne er repræsenteret i alle relevante organer og således har haft en afgørende indflydelse på indhold i og omfanget af uddannelserne.

Bl.a. samspillet mellem aktørerne i det danske erhvervsuddannelsessystem samt den internationale anerkendelse af vekseluddannelsesprincippet førte i 1999 til, at erhvervsuddannelserne i Danmark med tilegnelsen af den prestigefyldte, tyske Carl Bertelsmann pris<sup>2</sup> fik en særlig international fremhævelse.

## **2.1. En international blåstempling af det danske erhvervsuddannelsessystem**

Carl Bertelsmann prisen blev givet for ny måde at løse problemer på og prisuddelelserne lagde i begrundelsen for valget af Danmark således særlig vægt på de danske erhvervsuddannelsers evne til fornyelse. Med denne pris kunne Danmark officielt hædre sig med at have ”Verdens bedste erhvervsuddannelsessystem”.

I konkurrencen var der opstillet fire kriterier og således vandt Danmark prisen på baggrund af:

1. samspillet mellem aktørerne i erhvervsuddannelsessystemet
2. udvikling af kvalifikationer og kompetencer

3. uddannelsesstrukturer og organisation
4. kvalitetsudvikling og finansiering

Af andre lande var yderligere Holland, Frankrig, Storbritannien og USA nomineret til prisen.

I baggrundsmaterialet for prisuddelingen i 1999 står der i henhold til de opstillede kriterier, at formålet med kriterierne var, at prisen gik til et uddannelsesprogram hvor det arbejdende menneske skulle være midtpunktet og fællesskabets interesse som forholdsregel skulle være at hjælpe det enkelte individ, samt at videreudvikle individets personlighed. Til dette skulle der endvidere være skabt muligheder for uddannelse, udvikling og arbejde.

Som en del af kriterierne blev der lagt særlig vægt på, at uddannelse skulle ses som et spørgsmål om individets position på arbejdsmarkedet og at der udvikles ideer, som styrker den enkelte persons kompetencer og dermed hjælper med at sikre individets position på arbejdsmarkedet.

I baggrundsmaterialet for Bertelsmann prisen står der endvidere omkring valget af Danmark som egnet prismodtager, at den danske måde at tilrettelægge styringen af erhvervsuddannelserne via paritetiske sammensatte udvalg på flere niveauer synes at være fremragende og det påpeges, at opbygningen af det danske erhvervsuddannelsessystem bl.a. menes at have en understøttende effekt i forhold til at fremme individuelle kompetencer. Endvidere blev der givet udtryk for holdningen om, at med erhvervelsen af Bertelsmann prisen 1999 lægges der op til forventninger om, at der i det danske erhvervsuddannelsessystem som helhed fremover vil foregå kontinuerlige forbedringer.

På trods af denne blåstempling af det danske erhvervsuddannelsessystem tegner der sig et billede af, at der særligt i begyndelsen af 2000 begyndte at ske opbrud med den traditionelle måde at tænke dansk erhvervsuddannelse og vekseldannelse på.

Disse opbrud kom især, pga. et politisk forlig på området, til udtryk i år 2003, hvilket bl.a. fik Det Økonomiske Råd til i sin rapport fra efteråret 2003 at udtrykke bekymring. Yderligere udløste aftalen bekymringer og protester fra både arbejdstagersiden, lærerforeninger, de regionale arbejdsråd,

---

<sup>2</sup> Carl Bertelsmann Prisen uddeles af Bertelsmann Stiftung, som blev oprettet i 1977. Bertelsmann Stiftung ejer majoriteten af aktier i Bertelsmann AG, der er et af verdens største medieselskaber. Prisen er siden 1988 uddelt til innovative og eksemplariske løsninger på centrale sociale og politiske problemer. Prisen er på ca. 160.000 Euro.

erhvervskolernes direktører, de faglige udvalg og eleverne, men trods disse protester fortsatte processen.

Inden en nærmere redegørelse for disse bekymringer vil næste afsnit kort klarlægge dels forløbet omkring lovgivningsprocessen og dels om de efterfølgende forandringer i uddannelserne.

## **2.2. Fornyelse af det vekselvirkende uddannelsesprincip i erhvervsuddannelserne**

Igennem en lang årrække har erhvervsuddannelsesområdet været præget af nogle specifikke problematikker; frafald, mangel på praktikpladser, stigende antal elever på skolepraktik, manglende smidighed til resten af uddannelsessystemet og ikke optimal samarbejde mellem skole og virksomhed.

I år 2000 blev der via en trepartsaftale, især omkring praktikplads- og frafaldsproblematikken, forsøgt at skabe fælles positive målsætninger, men uden held. I 2002 blev der fra politisk side af igen igangsat endnu en løsningsproces. Denne proces omhandlede et lovforslag om ”forenkling og mere fleksibilitet” i alle erhvervsuddannelserne. Lovforslaget fremkomst hang dels sammen med en aftale, som Venstre og de konservative (VK-regeringen) i 2002 indgik med LO og DA om de merkantile uddannelser og dels med finanslovaftalen 2003, som regeringen indgik med Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre.

Forinden det konkrete lovforslag havde Regeringen i juni 2002 fremlagt en rapport indeholdende en handlingsplan for ”Bedre uddannelse”. I handlingsplanen karakteriseres erhvervsuddannelserne ved, at de står overfor udfordringer fra et arbejdsmarked, som er i konstante forandringer med nye produktionsformer, teknologier samt måder at organisere arbejdet på og af den grund er der en efterspørgsel efter mere fagligt velfunderet og fleksibel arbejdskraft. Til at kunne imødekomme denne efterspørgsel lægges der i handlingsplanen vægt på, at uddannelsesudbuddet skal være bredt, fleksibelt, gennemsigtigt samt innovativt og ikke mindst derved give den enkelte borger mulighed for livslang kompetenceudvikling.

Specifikt i forhold til erhvervsuddannelserne står der, at vekseluddannelsesprincippet skal vurderes og nytænkes samt at der skal blødes op på især krav til uddannelseslængde og praktikperiode.

I handlingsplanen lægges der endvidere vægt på, at de enkelte brancheområder har brug for differentierede frem for standardiserede løsninger i bestræbelserne på at imødekomme problemer knyttet til rekruttering, dobbeltuddannelse, praktikpladsbehovet samt et stort frafald af elever. I den forbindelse står der i planen, at Regeringen konkret vil fremsætte lovforslag om fornyelse af erhvervsuddannelserne og at denne fornyelse af lovgrundlaget fremhæves som værende sikring for, at der på området kan udvikles mere fleksible uddannelsesforløb af forskellig længde og dybde, bedre adgang til videre- og efteruddannelse, metoder for realkompetencevurdering, bedre samspil til korte videregående uddannelser samt nye løsninger til erstatning for skolepraktikken.

Forinden denne handlingsplan officielt blev fremlagt var der vedrørende forandringerne blevet igangsat udvalgsarbejde, som både repræsentanter for arbejdstagere, arbejdsgivere, skole- og lærerorganisationer samt Undervisningsministeriet deltog i. Dette udvalgsarbejde resulterede i to rapporter (først én fra det merkantile område og derefter én fra det tekniske område), som begge indeholdt skitser til fornyelse af uddannelsernes struktur og indhold (Undervisningsministeriet, 2002b; 2003e). Disse skitser blev politisk betragtet som overordnede anbefalinger til de kommende lovforslag. Nedenstående citat er fra den første anbefalingsrapport dvs. fra det merkantile område og indikerer spor af en ny tankegang i forhold til det traditionelle danske vekseluddannelsesprincip:

*”Erhvervsuddannelserne afsluttes i dag på ét niveau: faglært. Udenlandske erfaringer (Holland) har vist, at erhvervsuddannelserne kan opbygges med flere niveauer, som hver især er kompetencegivende til arbejdsmarkedet. De fører alle til beskæftigelse”* (Undervisningsministeriet, 2002b)

At Holland, som inspirationskilde for erhvervsuddannelsernes fremtidige struktur, blev nævnt i rapporten er ikke en tilfældighed. Forud for udvalgsarbejdet havde tre større arbejdsgiverorganisationer i fællesskab udarbejdet et forhandlingsoplæg, hvori Holland også blev nævnt som mulig inspirationskilde.

De tre arbejdsgiverorganisationer drejede sig om Dansk Handel og Service, Dansk Industri og Arbejdsgiverforeningen for handel, transport og serviceerhvervene. Deres fælles forhandlingsoplæg,

”Start på livslang læring”, blev forelagt samme måned som udvalgsarbejdet for fornyelse af de merkantile uddannelser skulle påbegyndes.

I dette oplæg lagde de tre arbejdsgiverorganisationer meget vægt på at fremhæve nødvendigheden af et uddannelsessystem, der i højere grad fokuserer på det erhvervsmæssige perspektiv i en elevuddannelse, og som samtidig opfanger den udvikling, virksomhederne gennemgår, hvilket de tre organisationer mente, kunne realiseres ved etablering af et modulært uddannelsessystem, hvor vekseluddannelsesbegrebet indgår i et nyt forhold.

I forhold til uddannelsernes fremtidige indhold foreslog de tre organisationer, at den daværende erhvervsuddannelseslovs bestemmelser om grund-, område-, valg- og specialefag skulle afskaffes og anså det yderligere for oplagt at afskaffe det faglige udvalgs opgave som medvirken til at fremskaffe praktikpladser, hvortil begrundelsen var at organisationerne mener, at det i princippet fremover er eleven der har ansvaret for at udforme sin egen uddannelse. Oplægget afsluttes med følgende kommentar:

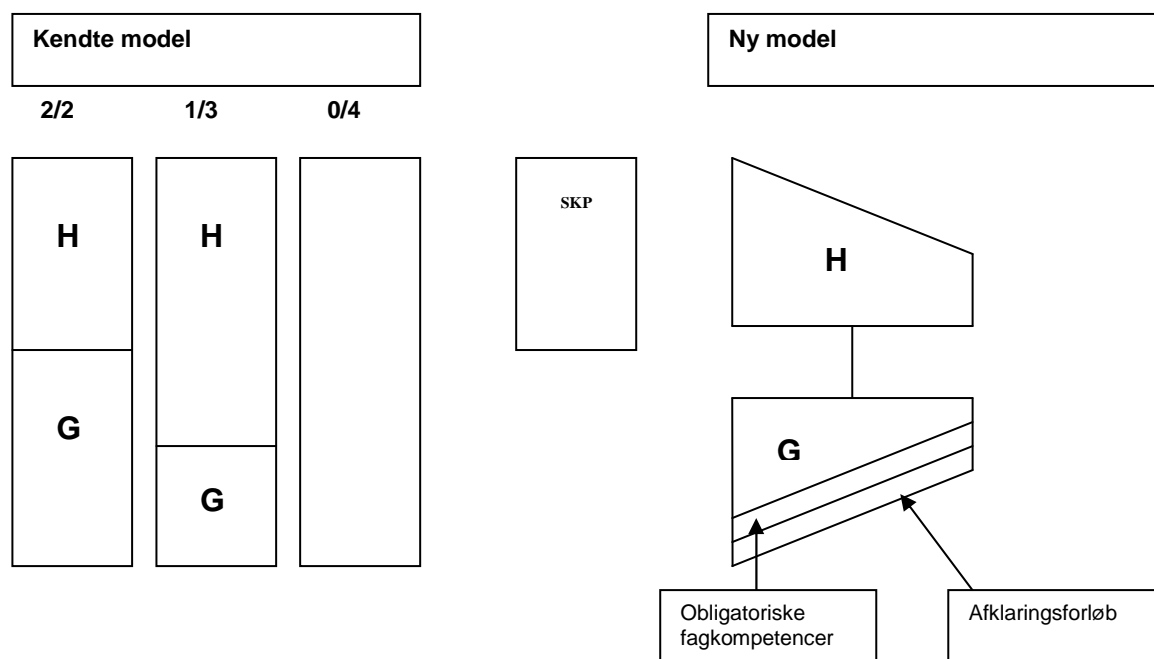
*”Med mulighed for korte uddannelsesforløb i en eller flere praktikvirksomheder, indførelse af værkstedsskoler og elevens ret til selv at udforme sin uddannelse bortfalder virksomhedernes særlige forpligtigelse for uddannelsesforløbet, for tilvejebringelsen af praktikpladser og ligeledes den nuværende skolepraktik”. (Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven – ”Start på livslang læring”, 12. januar 2002)*

Citatet understreger arbejdsgivernes ønske om at slippe ansvaret for praktikpladsproblematikken. Størstedelen af indholdet i arbejdsgivernes forhandlingsoplæg er at genfinde i udvalgsrapporten for det merkantile område og således kan det påpeges, at det på mange måder ser ud som om, at det var arbejdsgiverne på dette område, der anlagde kursen for erhvervsuddannelserne daværende udvikling.

### **2.3. Forslag blev til lov**

Denne udviklingsretning, som altså tog sin begyndelse i 2002, kom i sommeren 2003 med vedtagelse af lov, til at danne model for samtlige erhvervsuddannelser. Den nye lovændring giver overord-

net mulighed for, at eleverne kan gennemføre uddannelsesforløbet hurtigere end traditionelt normeret samt for, at der kan etableres korte individuelt tilrettelagte forløb, der er sammensat af dele af en eller flere erhvervsuddannelser. I skitseform kan forandringerne illustreres således:



H = hovedforløb, G = grundforløb, SKP = skolepraktik

Kilde: Modellen er en forenklet udgave af en model, der ved et møde i det lokale uddannelsesudvalg inden for det merkantile område i Aalborg i august 2002, blev tegnet af repræsentanter fra henholdsvis HK og Dansk Handel og Service.

Ændringerne af det lovmæssige grundlag for erhvervsuddannelserne betyder således mulighed for at tilrettelægge fleksible uddannelser både hvad angår varighed af samt indhold i uddannelserne. Som det ses af ovenstående model har der været tradition for, at erhvervsuddannelserne har haft en uddannelseslængde på ca. 4 år med mulighed for at kombinere skole- og praktikophold på flere forskellige måder enten ved at påbegynde uddannelsen på skolen via et grundforløb af forskellig varighed (2/2 og 1/3) for derefter at komme i praktik i en virksomhed eller ved at påbegynde uddannelsen direkte i virksomheden (0/4) for derefter løbende at komme ind på skoleophold. Med den nye model kan denne uddannelseslængde tilrettelægges individuelt alt efter elevens kompetencer samt virksomhedernes behov.

Nøgleordet til denne fleksibilitet fremhæves i diverse udvalgsrapporter som værende ”*realkompetencevurdering*”. Med indførelsen af dette begreb ønskes der en praksis, hvor hver enkelt elev ved påbegyndelsen af en erhvervsuddannelse, af den pågældende skole, får sine kompetencer vurderet. Det betyder, at en elev fremover kan få vurderet de kompetencer, der er opnået via både tidligere skolegang samt tidligere beskæftigelse og derved evt. opnå en eller anden form for merit. Meningen med realkompetencevurderingen og de dertilhørende diverse former for testning er, at det skal være en udvidet og integreret del af den pædagogiske praksis på erhvervsskolerne. (Undervisningsministeriet, 2003a)

Sideløbende med lovændringerne forsøgte Undervisningsministeriet yderligere at påvirke og igangsætte de faglige udvalg til at fremkomme med konkrete forslag til revision af de respektive uddannelser. I den forbindelse blev der fra Undervisningsministeriets side af tænkt på oprettelse af korte samt trininddelte uddannelsesforløb, hvoraf nogle udelukkende skulle være skolebaseret mens andre fortsat skulle fungere efter vekselprikket. I den politiske flerårsaftale blev denne fase benævnt ”Fase I”. (Undervisningsministeriet, 2003a, 2003b, 2003c)

”Fase II”, blev annonceret ved en pressemeddelelse den 5. november 2003. Fase II, som mere konkret fik overskriften ”*Fornyelse af vekseldannelseprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*” tog grundlæggende fat på praktikpladsproblemet.

Omdrejningspunktet i fase II var kort sagt, at flere elever skal gennemføre en erhvervsuddannelse med en ordinær uddannelsesaftale, og færre elever skal henvises til skolepraktik. Målsætningen i aftalen blev fremlagt som værende at forny erhvervsuddannelsernes vekseldannelseprincip, så udbud og efterspørgsel på praktikpladsmarkedet kan komme i bedre balance. Dette skulle bl.a. ske ved at skabe nye korte skolebaserede og trinopbyggede uddannelsestilbud, større præmiering til skolerne for hver uddannelsesaftale der indgås, mindre ydelsesniveau til skolepraktikelever, gøre praktikpladsmarkedet mere gennemsigtigt og fleksibelt samt ved at begrænse tilgangen til skolepraktikken på udvalgte områder således, at den samlede tilgang på ca. 7000 elever pr. år (2004) reduceres til maksimum 1200 elever årligt med begyndelse i år 2005. (Undervisningsministeriet, 2003a)

Udviklingen for de danske erhvervsuddannelser kan således efter modtagelsen af Bertelsmann prisen karakteriseres som værende præget af tilskyndelser til fleksibilitet og individualisering, hvor elever skal planlægge deres egen personlige erhvervsuddannelsesforløb og hvor skoler, virksomheder og elever tilskyndes til at skabe nye korte (eller lange) erhvervsuddannelser. Som nævnt tidligere vakte denne udvikling både bekymringer og protester fra flere aktører inden for området.

#### **2.4. Bekymring for den danske udvikling inden for erhvervsuddannelserne**

Ca. 40 % af en ungdomsårgang påbegynder hvert år i Danmark en erhvervsuddannelse og lovforslaget i 2002 blev fremlagt som værende dels et politisk forsøg på at afhjælpe uddannelsesområdets problematikker og dels et politisk ønske, om at skabe ny vækst og dynamik i samfundet, hvortil de danske uddannelser skal være af høj international standard og kvalitet for derved at kunne bevare konkurrenceevnen i en globaliseret verden (Undervisningsministeriet, 2002a).

I forhold til de ovenstående ændringer på erhvervsuddannelsesområdet skrev DØR i rapporten fra 2003, at

*”Problemet med misforholdet mellem de unges specifikke fagønsker og de udbudte praktikpladser reduceres med aftalen om skolepraktik. Reduktionen i antallet af skolepraktikpladser kan imidlertid have utilsigtede effekter, eksempelvis at unge fravælger erhvervsuddannelser til fordel for gymnasiet eller slet ikke påbegynder en uddannelse. ... Flexibiliteten gør det muligvis mere overkommeligt for nogle bogligt svage elever at færdiggøre en erhvervsuddannelse. Der er ingen tvivl om, at en stor gruppe unge har fået det sværere og sværere i de senere årtier i takt med, at kravene til formelle kvalifikationer er øget. ... Problemerne for denne gruppe må forventes at stige i fremtiden i takt med globaliseringen og den øgede efterspørgsel efter formelle kvalifikationer”. (Det Økonomiske Råd, 2003)*

Det Økonomiske råd udtrykte således bekymring for udviklingen inden for erhvervsuddannelsesområdet. Ligeledes var der bekymring at spore fra LO, hvor LO-sekretæren udtalte følgende:



*”Hvis det her føre til at vi skal have halve håndværkere, så får både den enkelte lønmodtager og virksomhederne meget svært ved at klare sig i konkurrencen fremover. Vores styrke er jo netop, at lønmodtagerne med en solid grunduddannelse hurtigt kan omstille sig til nye krav og dermed sikre de danske virksomheder høj fleksibilitet”* (LO-sekretær, Harald Børsting, november 2002, citat fra artikel på [www.lo.dk](http://www.lo.dk))

Fra Forbundet Træ-Industri-Byg (TIB) havde formanden for TIB's bygningsgruppe følgende kommentar:

*”I dag sikrer skolepraktikken, at eleverne kan fortsætte deres uddannelse, selv om der eksempelvis er en nedgangsperiode i byggeriet. Det sikkerhedsnet vil forligspartierne rive væk under eleverne. Det er uanstændigt at ødelægge de unges uddannelsesgaranti på den måde, og det gavner ikke arbejdsmarkedet”.* (Formand, Peter Hougård Nielsen, oktober 2003, citat fra artikel på [www.sid.dk](http://www.sid.dk))

I en rundspørge i år 2003, foretaget af ugebrevet A4, til 12 regionale arbejdsmarkedsråd udtrykte også de skepsis overfor at introducere kortere erhvervsuddannelser. Skepsisen omhandlede usikkerhed omkring de kortuddannedes beskæftigelsesmuligheder, ligesom det var en gennemgående vurdering, at korte erhvervsuddannelser først og fremmest vil være til gavn for voksne ufaglærte, men ikke et attraktivt tilbud til unge uddannelsessøgende.

I et notat fra Undervisningsministeriet står der efter et møde mellem Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser, REU, og De Faglige Udvalg i september 2003, at De Faglige Udvalg generelt vurderer, at der ikke er væsentlige behov for etablering af korte uddannelser hvorfor det kun er enkelte faglige udvalg, der overvejer at indføre korte uddannelser.

På trods af disse bekymringer og protester fortsatte de fire forligspartier med deres planer, hvormed både bl.a. nedskæringen af skolepraktik samt korte- og trindelte erhvervsuddannelser mv. pr. 1. januar 2005 var en realitet.

## 2.5. Forskningsspørgsmål 1 og 2

Problemstillingen har nu tegnet et billede af, at der før fornyelsen af det vekselvirkende uddannelsesprincip i erhvervsuddannelserne, har været et uddannelsessystem, som bl.a. fik en verdenskendt pris for at have fokus på individets position på arbejdsmarkedet samt opretholdelse af denne position og for at styrke den enkelte persons kompetencer. Dertil har man internationalt opfattet opbygningen af det danske erhvervsuddannelsessystem som havende en understøttende effekt i forhold til at fremme individuelle kompetencer.

Endvidere har man politisk omkring selve fornyelsen af det vekselvirkende uddannelsesprincip i erhvervsuddannelserne lagt vægt på, at der fremover skal skabes uddannelser, som giver en mere fagligt, velfunderet og fleksibel arbejdskraft og samtidig skal uddannelsesudbudet være bredt, fleksibel, gennemsigtigt og innovativt og ikke mindst give den enkelte borger mulighed for livslang kompetenceudvikling.

I forlængelse af disse politiske ønsker synes forligsaftalen fra 2003 og hele det dertilhørende lovarbejde således at have til hensigt dels at ville afhjælpe uddannelsesområdets problematikker og dels at ville sætte fokus på at skabe ny vækst og dynamik i samfundet, hvorfor de danske uddannelser skal stile mod at være af høj international standard og kvalitet i henhold til at kunne bevare konkurrenceevnen i en globaliseret verden.

Allerede ved denne gennemgang af undersøgelsesfeltet spiller min egne relationer til feltet en rolle. Jeg kan ikke lade være med at blive opstemt og kan mærke hvordan min praktiske erfaring med elever på en erhvervsuddannelse spiller mig et puds. På den ene side er der ikke noget i vejen med produktionen af de særlige forståelseskategorier omkring forestillingerne om den optimale arbejdskraft, hvorunder mere faglighed, fleksibilitet og kompetence indgår i. Men på den anden side giver det mig en fascinationskraft, at man på højt politisk niveau i samme sætninger kan tale om bedre kvalitet i uddannelsessystemet, mere fagligt og velfunderet arbejdskraft samt høj international standard og så samtidig bl.a. giver sig til at udvikle korte erhvervsrettet og udelukkende skolebaserede uddannelser.

Min fascinationskraft omhandler en dragen imod det, der stritter og for mig med min tilgang til feltet stritter de politiske budskaber både i forhold til sig selv og kan også gøre det i forhold virkelig-

hedens reelle jobmuligheder for elever, der fx vælger en udelukkende skolebaseret erhvervsuddannelse.

I forhold til dels de politisk udviklede målsætninger for uddannelsessystemet samt de særlige opfattelser og forventninger af kompetencebegrebet synes udviklingen af de korte skolebaserede erhvervsuddannelser at indeholde modsætninger. Jeg har en forventning om, at alt andet lige vil en kortere erhvervsuddannelse give mindre tid til at erhverve forskellige kompetencer inden for et fagområde. Desuden vil en erhvervsuddannelse udelukkende med fysisk placering på en skoleinstitution have vanskeligere ved at kunne skabe realistiske forestillinger om, hvordan et fag fungerer i praksis. Der stilles store krav til de involverede aktører i implementeringsprocessen og ikke mindst opstår spørgsmålet, om hvilke muligheder for jobpositionering på arbejdsmarkedet elever på den type erhvervsuddannelse efterfølgende vil have?

I lyset af forligsaftalen ”*Fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*” er hensigten med denne afhandling således, at studere den udvikling der sker på området for erhvervsuddannelser og dennes betydning for eleverne som jobkategori på arbejdsmarkedet.

Ovenstående hensigtserklæring er en temaformulering og har til formål at give en beskrivelse af hvad emnet for denne afhandling er. Grundet at en sådan temaformulering ofte er bred og meget generel, har jeg valgt at opstille et mere afgrænset forskningsspørgsmål:

### **Hvilke jobmuligheder får eleverne på de tre nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser set i forhold til uddannelsernes jobpositionering, herunder udviklingen af kompetencer?**

Ovenstående forskningsspørgsmål afgrænser denne afhandling til overvejende at sætte fokus på ét af punkterne i fase II, nemlig indførelsen af de korte og udelukkende skolebaserede erhvervsuddannelser.

I forhold til afhandlingens hensigt; at udarbejde en sammenhæng mellem på den ene side, at et uddannelsesfelt historisk er under forandring og på den anden side de konkrete uddannelsers fremtrædende udvikling og de jobrammer uddannelserne genererer for konkrete elevgruppers liv, forventes det ved besvarelsen af forskningsspørgsmål 1 dels at kunne sige noget om kompetenceudviklingen i

de korte skolebaserede uddannelser og derudaf kunne udlede barriere og muligheder for den enkelte som jobsøgende på arbejdsmarkedet.

I henhold til at være opmærksom på min egen rolle som forsker samt min position i det akademiske felt vil jeg i det følgende afsnit kort redegøre for hvilken faglige tilgang til feltet jeg bl.a. er blevet præsenteret for og følt mig særlig inspireret af i forbindelse med min tidligere tilknytning til forskningsenheden CARMA. Endvidere vil denne faglige tilgang til feltet munde ud i fire mere detaljeret underspørgsmål til forskningsspørgsmål 1 samt danne baggrund for et forskningsspørgsmål 2.

### **2.5.1. Dybde, bredde og to-markedslogikken**

Med den strukturforandring og finansieringsform som forligsaftalen ”*Fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*” lægger op til, tegner der sig en udviklingsretning, som kan anskues på den måde, at erhvervsuddannelserne bliver mere direkte erhvervsrettet ud fra aktuelle behov på arbejdsmarkedet. Det betyder med andre ord, at erhvervsuddannelsessystemet kan indeholde en risiko for at kompetence- og kvalifikationsproduktionen på længere sigt ikke stemmer overens med arbejdsmarkedets kompetence- og kvalifikationsbehov for medarbejdere. Denne antagelse om kompetence- og kvalifikationskævhed kan beskrives ud fra to vinkler:

- For det første, i forhold til samfundets arbejdsmarkedsmæssige krav, undervurderer de nye muligheder for korte skolebaserede erhvervsuddannelser betydningen af en tilpas bred og dyb samt almendannende udvikling af kompetencer, som et middel til at understøtte den enkeltes mobilitet og muligheder for at finde tilfredsstillende arbejde samt til at muliggøre elasticitet i forhold til virksomhedernes og branchernes behov for arbejdskraft.
- For det andet manglende politisk forståelse for, at udbuddet af praktikpladser ikke er identisk med den enkelte virksomheds behov for kompetence kan medføre at kun visse virksomheders behov for kvalificeret arbejdskraft tilgodeses.

Hvad angår den første vinkel har der forskningsmæssigt været argumenteret for, at vekseluddannelsesprincippet og dermed kombinationen af både skole- og praktikophold er med til at give den enkelte elev en egentlig faglig identitet med både bredde og dybdeforståelse af et fag, hvilket betyder en opfattelse af, at man er oplært og kan hvad der hører til et fagområde og yderligere har fået evner

og selvtillid til at kunne og ville efter- og videreuddanne sig. En del af en faglig identitet kan endvidere tolkes som, at det enkelte individ opnår en reel mulighed for at kunne vælge job på det åbne arbejdsmarked. (Rasmussen, 1990; Smistrup, 2004; Lassen & Sørensen, 2004)

I henhold til at opnå en faglig identitet har vekselluddannelsesprincippet med organiseringen af det komplekse vekselspil mellem prakticklæring og skolelæring i andre forskningsmæssige kredse været fremhævet som værende gunstigt, idet der i en sådan pendulsammenhæng forekommer forskellige vidensformer og dertil knyttede forskellige læringsformer som i positiv forstand kan fremme læring hos det enkelte individ. I den forbindelse har især den praktiske del af vekselluddannelsesprincippet den senere årrække været genstand for en række undersøgelser (Wilbrandt, 2002a; 2002b; Nielsen, 2002; Nielsen & Kvale, 2003). Disse undersøgelser sætter i hovedtræk positiv fokus på dels en række forskellige læringsarenaer, som markant adskiller sig fra dem, der eksisterer i skoleregi, og dels vigtigheden af at styrke samspillet mellem prakticklæring og skolelæring.

Som udviklingen ser ud på erhvervsuddannelsesområdet og i særdeleshed hvad angår de nye korte udelukkende skolebaserede uddannelser kan bredde- og dybdekravet i princippet være afhængig af hvordan skoleforløbet og herunder realkompetencebegrebet håndteres og således kan der forekomme en yderst differentieret udvikling af kompetencer, uden sikkerhed for udvikling af et grundlag for en faglig identitet hvormed der endvidere kan opstå tvivl om, den enkelte elevs efterfølgende reelle jobmuligheder som udlært på arbejdsmarkedet.

Hvad angår vinkel to er der, når praktikpladsproblematikken på erhvervsuddannelsesområdet omtales politisk, en tendens til at betragte området som ét marked dvs., hvor udbuddet af praktikpladser er udtryk for virksomhedernes efterspørgsel efter faglært arbejdskraft. Men der er tidligere inden for dette område forskningsmæssigt blevet argumenteret for, at der snarere er tale om to forskellige markeder (to-markeds-logikken), hvilket betyder, at udbuddet af praktikpladser ikke er identisk med erhvervslivets behov for kvalificeret arbejdskraft. (Sørensen et al., 1984; Betænkning nr. 1112, 1986; Sørensen & Lassen, 2004)

To-markeds-logikken betyder, at der er mange virksomheder, som egentlig har store kvalifikationsbehov, men som ikke selv er i stand til at uddanne dem, hvilket bl.a. kan skyldes specialisering,

teknologi, stigende forandringstakt, svingende beskæftigelse mv. og dermed er de ikke i stand til at oprette praktikpladser – disse virksomheder kan betegnes aftager-virksomheder.

Omvendt kan andre, ofte de mindre virksomheder, godt leve op til uddannelsesreglerne og egentlig få en god økonomi ud af at have elever, men til gengæld har de hverken behov eller mulighed for at ansætte de unge efter endt læretid – disse virksomheder kan betegnes leverandørvirksomheder. Det betyder med andre ord, at nogle virksomheder har gode vilkår for kvalifikationsproduktion, mens andre har dårlige vilkår for kvalifikationsproduktion, men trods alt behov for kvalificeret arbejdskraft. (Sørensen & Lassen, 2004; Sørensen, 2005)

Det er hvad der menes med to markeder – ét marked, der handler om de unges efterspørgsel efter praktikpladser på den ene side og virksomhedernes udbud af praktikpladser på den anden side. Og et andet marked, der handler om udbuddet af unge faglærte på den ene side og virksomheders efterspørgsel efter faglærte på den anden side.

Det overordnede mønster er, at flertallet af eleverne uddannes i små- og mellemstore virksomheder, men disse virksomheder står kun for en relativ mindre del af beskæftigelsen, hvorimod de større virksomheder, som dækker størstedelen af beskæftigelsen, kun uddanner en mindre del af eleverne. (Undervisningsministeriet, 2000) Samtidig er det forskningsmæssigt velkendt, at der alt efter virksomhedsstørrelse er forskel på hvilke bredde og dybde af kompetencer, der efterspørges.

Hvis man holder sig til ét-markedsopfattelsen og tager de nye tiltag med afkortede skolebaserede uddannelser i betragtning samt den kraftige forringelse af skolepraktikmuligheden, kan der tegnes nogle bekymrende perspektiver hvad angår udviklingen af kompetencer for den faglærte arbejdskraft. Hvis f.eks. disse nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser virker tillokkende for eleverne kan det for det første evt. betyde en langt smallere uddannelse, som ikke vil forbedre de unges mulighed for mobilitet til at finde arbejde andetsteds i faget og for det andet kan det blive et problem for aftagervirksomhederne, som oftest har brug for faglært arbejdskraft med brede kompetencer.

Disse to vinkler i forhold til antagelsen om kompetence- og kvalifikationsskævhed leder mig til at stille følgende underspørgsmål til forskningsspørgsmål 1:

**1a. Hvordan vil uddannelsesinstitutionerne positionere de tre uddannelser i forhold til de eksisterende uddannelser mht. hvilken type af job eleverne kan få?**

Omdrejningspunktet i dette spørgsmål er at undersøge hvordan aktørerne på institutionsniveau ud fra en jobmæssig betragtning og med kendskab til den hidtidige uddannelsesstruktur indenfor feltet, præsenterer de tre nye uddannelser i forhold til jobmuligheder.

**1b. På hvilken måde tilrettelægges de tre uddannelsers faglige niveau, så de er anvendelige på arbejdsmarkedet?**

Omdrejningspunktet i dette spørgsmål er at undersøge indholdet i de tre uddannelser.

**1c. Hvordan modtages uddannelserne af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked?**

Omdrejningspunktet i dette spørgsmål er ud fra et jobperspektiv at undersøge hvordan andre aktører indenfor de tre arbejdsmarkedsfelter forholder sig til uddannelserne dvs. hvilken mening har aktørerne om uddannelserne og deres mulighed for at give eleverne et job.

**1d. Hvorfor har eleverne netop valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse og hvad er deres vurdering af uddannelsen?**

Omdrejningspunktet i dette spørgsmål er at undersøge dels elevernes bevæggrunde til at ville gennemføre en af de nye uddannelser og dels hvordan de ud fra et jobperspektiv oplever uddannelsesindholdet.

Ovenstående eksplicite antagelser er således forudsætninger i denne afhandlings referenceramme og har haft en betydning i forhold til udformningen af afhandlingens forskningsspørgsmål 1 og de dertilhørende underspørgsmål, men antagelserne har i forlængelse af problemstillingen også været ansporende til at stille et forskningsspørgsmål 2:

**2. Hvilke historiske forhold har været afgørende for, at man i perioden 2002-2006 indenfor erhvervsuddannelsesområdet politisk valgte at opprioritere nogle bestemte behov på arbejdsmarkedet?**

I forhold til afhandlingens formål; at illustrer sammenhængen mellem et uddannelsesområde der historisk er under forandring og så de konkrete uddannelsers udvikling og deres betydning for de

jobrammer de generer for konkrete elevgruppers liv, forventes det ved besvarelsen af forskningsspørgsmål 2 ud fra et felthistorisk perspektiv dels at kunne forklare hvilke aktuelle behov der i perioden 2002 – 2006 indenfor erhvervsuddannelsesområdet har gjort sig gældende og ikke mindst dels at kunne dokumentere at der *har* været tale om en prioritering af bestemte behov på arbejdsmarkedet.

Med hensyn til videnskabsteoretiske ståsted, projektdesign og anvendte metoder vil der i det følgende kapitel blive gjort nærmere rede for hvilke valg, der er truffet for denne afhandling. At redegøre nærmere for disse valg har til formål dels at oplyse om, hvad der i afhandlingens grundlag accepteres som gyldig viden og videnskab og dels at give læseren en hjælp til en kritisk forståelse af det grundlag, som afhandlingen bygger på. (Hellevik, 1991; De Vaus, 2001; Riis, 2004)





## Kapitel 3 – Tilgang og metode

Dette kapitel vil nærmere redegøre for afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted samt for det anvendte projektdesign. Endvidere vil der være en uddybende forklaring af hvordan feltstudie er blevet praktiseret, herunder valg af undersøgelsesenheder og udvælgelse af respondenter. Slutteligt vil kapitlet fortælle noget om afhandlingens opbygning.

### 3.1. Videnskabsteoretiske ståsted

Afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted tage udgangspunkt i den franske sociolog Pierre Bourdieus reflektive sociologi. I dette såvel som andre af afhandlingens afsnit hvori der vil forekomme fortolkninger af Bourdieu vil disse overvejende være tolket ud fra andre forskere, som i mange år har beskæftiget sig med Pierre Bourdieus arbejde og således vil Bourdieus egne udtalelser ligeledes hovedsageligt blive fortolket ud fra andres oversættelse af hans værker. At den anvendte tolkning overvejende vil være fra sekundære kilder skyldes for det første, at en selvstændig analyse af Bourdieus værker vil være for ressourcekrævende i forhold til formålet med denne afhandling. For det andet har jeg i forhold til afhandlingens tematik ingen ønsker om at forholde mig teoriehistorisk til Bourdieu, men udelukkende at anvende dele af hans teoriapparat til at forklare afhandlingens problematik.

Som særlige kilder til fortolkning af Bourdieu er der lagt vægt på anvendelsen af især fem kilder. Den første er Anders Mathiesen, som på baggrund af Bourdieus begreber har udviklet en analysemodel for sociologisk feltanalyse. Denne model blev jeg på et tidligt tidspunkt præsenteret for og den har således været mit første udgangspunkt til at arbejde med Bourdieu. Modellen fandt jeg særligt inspirerende, fordi den indeholder en metodisk god ramme i forhold til at tænke i felter. Anders Mathiesen er dertil selv en forsker, som er meget optaget af uddannelsessociologi og han har et stort kendskab til erhvervsuddannelsesområdet, hvorfor valget af ham som kilde har virket oplagt. Dernæst har Annick Prieur været udvalgt som særlig kilde. Udover at være en kendt Bourdieu-forsker har Annick med sin fortolkning af Bourdieu anvendt dette i forhold til kvalitativ forskning inden for sociologi, hvor hun bl.a. giver en indføring i Bourdieus holdning om refleksiv sociologi samt rejser nogle spørgsmål omkring den epistemologiske betydning af afstand og nærhed i feltarbejde, hvilket er en indgangsvinkel jeg har fundet relevant i forhold til mine egne relationer til erhvervsuddannelsesområdet. Donald Broady og Staf Callewaert er ligeledes anerkendte forskere indenfor Bourdieu-

fortolkningsverdenen og i forhold til det indledende litteraturstudie af Bourdieu var disse to forskere ikke til at komme udenom, når det gælder forståelsen af Bourdieus begrebspakke i forhold til den uddannelsessociologiske tilgang. Det samme gør sig gældende i forhold til Sociologen Loïc J. D. Wacquant, som tilmed har afholdt en direkte samtale med Bourdieu, der for afhandlingen er den nærmeste primære kilde.

Valget af Bourdieu som videnskabsteoretiske ståsted er påvirket af flere ting. Som det også blev nævnt i indledningen har Bourdieu med sin begrebspakke (Habitus, felt og kapital) udviklet nogle begreber hvormed han forsøger at gøre op med skellet mellem henholdsvis aktør- og systemniveauet og han opfattede således ikke individ og samfund som to adskilte og separate størrelser, men i stedet så han de to størrelser som poler i samme felt. En samfundsanalyse kan med andre ord ikke kun bestå af en enten systemteoretisk- eller en individtilgang, men bør indeholde begge tilgange. Bourdieus sociologi er et eksempel på at overskride denne dualisme, og han har den klare holdning, at den sociale virkelighed ikke kan anskues udelukkende ud fra et subjektivistisk eller objektivistisk perspektiv og det er derfor samfundsanalytisk nødvendigt at udvikle en teori om praksis, der medierer mellem subjektivisme og objektivisme (Kaspersen, 1992, Broady & Palme, 2000).

Men netop brobygningen mellem aktør og system er der jo også andre end Bourdieu, som har beskæftiget sig med. Af andre teoretikere som har beskæftiget sig med overskridelsen af dualismen, og som kunne være relevant i forhold til en nutidig samfundsanalyse kan bl.a. nævnes Jürgen Habermas og Anthony Giddens. Habermas sætter i sin teroiramme fokus på sprogspillet betydning dvs. den kommunikative handlen er omdrejningspunktet i forhold til dualismen. Giddens sætter fokus på begreberne agent, handling og struktur og mener at disse begreber bør omdefineres således at de udgør grundlæggende redskaber til at forstå samfundet som en altid igangværende strukturationsproces. På den måde vil det ifølge Giddens være muligt at kortlægge hvilke handlinger der såvel tilstret sigtet som utilsigtet producerer og reproducerer specifikke sociale systemer.

Som et andet videnskabsteoretisk alternativ til Bourdieu kunne det have været relevant at anvende systemteorien. I den systemteoretiske forståelsesramme er omdrejningspunktet handlinger, forstået som elementer der gensidigt betinger hinanden og hvor handlinger skal forstås på baggrund af den helhed, de indgår i. Indenfor den systemteoretiske verden eksisterer der flere forskellige hovedperspektiver. En af efterkrigstidens førende repræsentanter var Talcott Parsons og hans systemteori

betegnes som den klassiske sociologiske systemteori og er det funktionalistiske perspektiv. (Fuglsang Olsen, 2004)

Et andet perspektiv også kaldet pluralismen er en nyere fortolkning af den klassiske systemteori. Denne fortolkning præsenteres især af Jeffery C. Alexander og er også kendt under betegnelsen neofunktionalismen. I den neofunktionalistiske lejr opfattes et socialt system som indeholdende handlingsstrukturer, hvis konsekvenser ikke nødvendigvis hænger sammen. Pluralismen forkaster ideen om, at et system er en funktionel enhed og at alle handlinger er funktionelle. Handlinger bliver i stedet betragtet som værende reguleret af forskellige årsagssammenhænge og der arbejdes med forskellige teoretiske perspektiver på én gang. (Fuglsang Olsen, 2004)

Den systemteoretiske tilgang fremhæves ofte som værende relevant ved studier af komplekse samfund, hvor aktørerne på kryds og tværs er bundet ind i mange indbyrdes forpligtigelser. Systemteorien er ikke i første række en empirisk orienteret teori. (Fuglsang Olsen, 2004)

I forhold til en samfundsmæssig analyse forekommer de ovenstående alternative paradigmer også som relevante forståelsesrammer. Men Bourdieu adskiller sig i forhold til både Giddens, Habermas og de forskellige perspektiver inden for systemteorien ved i denne sammenhæng at have beskæftiget sig særligt med uddannelsessociologi og nogle af hans teoribegreber er dermed udviklet ud fra uddannelsessociologiske undersøgelser, hvilket også betyder at hans teori er empirisk orienteret. At Bourdieus teoretiske udgangspunkt har sin baggrund i uddannelsessociologiske undersøgelser gør i højere grad hans arbejde relevant og aktuel i forhold til omdrejningspunktet for denne afhandling.

Et tredje alternativt forklaringsparadigme kunne have været nyinstitutionel teori. Fælles for de nyinstitutionalistiske perspektiver er, at man fokuserer på institutioners rolle i skabelsen af det sociale rum og af politik. Det forudsættes at aktører er normstyrede, mens politiske institutioner er normdannende og meningsdannende og har dermed en væsentlig effekt på aktørerne i forhold til et givet socialt og politisk fællesskab. Niels Brunsson og Johan P.Olsen er konkrete alternative bud inden for denne teoriretning. Begge har arbejdet med reformer og deres indvirkning på organisationer og aktører.

At valget alligevel falder på Bourdieu skyldes at hans teori rummer begreber således, at det er muligt at bevæge sig på flere niveauer end blot mesoniveauet dvs. på andre niveauer end på institutionsniveauet. Bourdieu er sociolog og han har studeret læreprocesser med vægt på processens sociale betingelser. Bourdieu betragtede læreprocessen som en socialisationsteori og ikke som en indlæring af opfattelser og normer via eksempel og belæring, men snarere som en inkorporering af praktiske handlingsorientering hentet fra gennemlevede praktiske erfaringer. Således kan forskellen fra Bourdieu og andre paradigmer karakteriseres som primært værende, at kompetencer ikke ses som opbygning af kognitive strukturer i givne organiserede læreprocesser, men som kropsligt lagrede praktikker, der er skabt gennem handling over tid og som kommer til udtryk gennem handling i en given social kontekst (Callewaert, 2000).

Med netop denne opfattelse af kompetencer virker det oplagt at sætte Bourdieu i arbejde med forskningsspørgsmål 1 og de dertilhørende underspørgsmål, idet det på den ene side særligt er uddannelsernes selvforståelsespositionering og den intenderede kompetenceudvikling ud fra institutionsniveauet, der har min interesse i forhold til uddannelserne. Det vil ud fra Bourdieuske termer sige, at jeg er interesseret i hvilke objektive handlingsbetingelser institutionerne kan give eleverne.

På den anden side har den enkelte elevs motivation for og jobmæssige konsekvens ved at følge uddannelserne ligeledes min interesse. Da det var afgørende for Bourdieu, at læreprocesser skal ses som en inkorporering af praktiske handlingsorienteringer fra gennemlevede praktiske erfaringer samt at valget af handlinger ledes af en praktisk sans, også kaldet habitus i aktion (hvilket betyder at det enkelte individ har et orienteringsprincip, der er nedfældet i kroppen og som giver individet en evne til at aflæse situationer og så agere på baggrund af denne) vil Bourdieus teori også kunne indfange individet i min problemstilling.

Dertil indfanger Bourdieu med sin feltanalyse som metodetilgang endvidere et felthistorisk perspektiv, hvilket gør det oplagt også at sætte ham i spil i forhold til forskningsspørgsmål 2. Det er netop integrationen af samt bevægelsen mellem system og aktør jeg tilstræber i forhold til besvarelsen af både forskningsspørgsmål 1 og 2.

I Bourdieus forstand består feltet af et netværk af objektive relationer mellem positioner, og disse positioner indtages af aktører, der optræder som bærere af forskellige former for kapital. Kapitalbe-

grebet er Bourdieus måde at afdække, hvordan ulige adgang til forskellige former for ressourcer (materielle, sociale, kulturelle) skaber og reproducerer bestemte uligheds- og magtformer i givne sociale felter. Hovedrationalet hos Bourdieu er med andre ord en konfliktorienteret forståelse, hvor styrkeforholdet mellem aktørerne bestemmes af kapitalbeholdningen.

Vedrørende Forskningsspørgsmål 2, som omhandler en historisk analyse og som har en policyanalytisk vinkel kan der argumenteres for at Bourdieus begrebsapparat ikke er det bedste og som nævnt tidligere egner Bourdieus begreber sig heller ikke til at gå i dybden med de enkelte problemområder og giver således ikke konkrete anvisninger til hvorfor der inden for samme felt fx kan forekomme væsentlige afvigelser. I forhold til anvendelsen af Bourdieu kan hans teoretiske begreber som nævnt tidligere bruges på både makro-, meso- og mikroniveau, og i særdeleshed til at udpege problemområder, hvilket vil sige at begrebsapparatet kan anvendes til at belyse de vigtigste sider af problemstillingen på forskellige samfundsmæssige niveauer.

Bourdieu beskæftiger sig i sin teoriramme ikke med forholdet mellem arbejdsgiver og arbejdstager og tager således ikke udgangspunkt i modsætninger og konflikter mellem de to hovedaktører på arbejdsmarkedet. I forskningsspørgsmål 2 er netop forholdet mellem arbejdsgiver- og arbejdstager-siden i særlig fokus omkring beskrivelsen og analysen af tidligere kampe i afsnit 6.2. Den opmærksomme læser kan i den forbindelse opfatte en glidning i afhandlingens forståelsesramme idet nogle af hovedpointerne ikke spiller sammen med Bourdieus teoriramme, men snarere læner sig op af en marxistisk forståelse og således kan det hævdes, at afhandlingen indeholder to typer forklaringstilgange, hvoraf den ene ikke har rødder i Bourdieus teoriramme og ikke er beskrevet.

Bourdieu beskæftiger sig med den dynamik der omhandler klasse- og kapitalmaksimering og herunder slægtens betydning, mens Marx er kendt for at beskæftige sig med produktionsrelationerne og dermed forholdet mellem arbejdsgivere og arbejdstagere. Der er dog en fælleshed i grundforståelsen af hhv. Bourdieu og Marx, nemlig at hovedsagen for både Bourdieu og Marx var analyse af samfundsordenen og klassestrukturen. Desuden har Bourdieu i sine meget tidlige studier taget udgangspunkt i de spørgsmål som marxisterne i Paris var optaget af og det kan konstateres at marxismens spørgsmål i begyndelsen har været retningsgivende for Bourdieu og at han i den forbindelse har ønsket at frembringe bedre svar (Broady, 1990). Derfor betragter jeg det ikke som meningsforstyrrende for afhandlingens hovedsigte, at Bourdieu ikke direkte beskæftiger sig med forholdet mellem

arbejdsgiverne og arbejdstagerne. I den historiske analyse er der med Bourdieuske briller forsøgt at skabe et overblik over feltets ilusio, dvs. hvilke magtalliancer og magtkampe kommer til udtryk og hvilken betydning får de for feltets udvikling.

### **3.1.1. Bourdieus uddannelsessociologi**

Bourdieu anerkender at skolen bidrager til overførsel af viden og kompetencer, men han sætter først og fremmest fokus på skolen som værende en reproduktionsmekanisme i forhold til sociale dominansrelationer.

Mathiesen og Willing har tolket Bourdieus interesse for uddannelser således:

*” Det sociale rums strukturer konstitueres af de forefundne kapitalforskelle, idet agenterne fordeler sig dels efter hvilken samlet mængde af kapital, de er i besiddelse af (dvs. ressourcer eller ”midler”), dels efter sammensætningen af deres nedarvede og forskellige påførte og tilkæmpede kapitaler (økonomisk, kulturel, osv.). Agenternes fordeling efter kapitalfiguration og samlet kapitalvolumen inden for det sociale rum udgør samfundets (det social rums) kraftfelt, og denne forefundne kapitalfordeling konstituerer de sociale magtrelationer i samfundet.” (Mathiesen & Willing, 2005: 12)*

Bourdieu havde endvidere en klar holdning om, det ville være for simpelt at henføre uddannelsessystemets selektionsproces tilbage til forskellige grupperes ulige økonomiske betingelser og mente at selve uligheden primært havde baggrund i kulturelle faktorer. Det betyder med andre ord, at forskellen på de forskellige klassers succes med uddannelse var en dimension af den kulturelle ulighed, der igen medfølger af ulighed i sociale vilkår. Bourdieu gjorde meget ud af, at forklare hvordan skolen misforstået opfatter en socialt betinget kulturel arv som en manifestation af individets talent, begavelse og flid og netop fordi elevernes ulige forudsætninger ikke kommer med i en kompetencebetragtning, kommer skolen i praksis (understreget at det fra skolen side af absolut ikke er en intention) til at favorisere de kulturelle arvtagere fra de dannede klasser. Ud fra en Bourdieusk fortolkning kan forskellen på elevernes habituelle baggrund og placeringen i skolesystemet beskrives som at de kulturelprivilegerede elever vil være fortrolige med skolen idet de kender ”koden”, hvorimod de

mere ”kulturelfattige” elever, der ikke kender ”koden” vil opleve uddannelsessystemet som ”stenet og stejlt” (Prieur & Sestoft, 2006).

Bourdieu havde den klare opfattelse, at den afgørende selektion satte ind relativ tidligt, nemlig allerede i de første skoleår. Dog var Bourdieu ikke uforstående overfor at der forekom undtagelser dvs. hvor folk fra de lavere sociale lag brød mønstret og kom hele vejen igennem til toppen af uddannelsessystemet, men i sådanne tilfælde holdt han på, at det skete på baggrund af en række af mirakler og anstrengelser (Prieur & Sestoft, 2006).

I forhold til uddannelsessystemet omtaler Bourdieu også meget markant skolen som udøver af symbolsk vold, hvilket betyder at den kultur der, grundet det øvre sociale lags jobpositioner, påføres skolen, er de dominerende klassers kultur, som så igen videreføres til de andre klasser. På den måde afspejler skolen tillige det omgivende samfunds objektive magtforhold, hvilket omhandler fx direktørens og professorens dominerende position i forhold til fx sygeplejersken og fabriksarbejderen. Skolen er dermed med til overfor alle at legitimere den dominerende kultur som værende den ”mest rigtige”, hvilket understreges i nedenstående citat:

*”Det kan godt være, at man aldrig lærer at tale akademisk og værdsætte den fine kunst, og at man i stilfærdig resignation forklarer sig selv og sin omverden, at det simpelthen bare ”ikke er noget for mig”, men man lærer at tage for givet, at netop disse kompetencer har status, og at det derfor er naturligt, at de, der mestre dem, dominerer. På denne måde bidrager skolen på subtil vis og med et minimum af åbenlys tvang til at befæste og legitimere den ulige fordeling af magt og privilegier i samfundet”. (Prieur & Sestoft, 2006: 81)*

I forbindelse med at staten står bag skolesystemet har Bourdieu også tit anvendt begrebet ”statsmagi”, som omhandler statens rolle og størrelse i samfundet. Bourdieu betragtede staten som værende en stor ”klassifikationsmaskine” eller en ”centralbank for symbolsk kredit”, der i almenvællets navn sørger for alle de officielle handlinger, der benævner og udnævner, opdeler og definerer, hvem vi er, og dermed regulerer borgernes sociale liv. Dette mener Bourdieu findes objektiveret i et hav af



attester, titler, tilladelser, eksamensbeviser, diplomer, love, forordninger, identifikationspapirer, skøder, stempler, kontrakter osv. (Prieur & Sestoft, 2006).

Til at udføre dette statsarbejde er der et professionelt korps af bureaukrater, som Bourdieu anser som værende med til at sørge for at staten skaber en særlig social orden, der privilegerer bestemte hierarkier og dominansforhold også kaldet statslige klassifikationsformer. Ifølge Bourdieu evner vi ikke at se dette dominansforhold, fordi vi opfatter verden og staten med de briller, som staten selv har udstyret os med og således forekommer der hos de fleste en accept uden nærmere refleksion, noget Bourdieu også benævner som ”indlejrede kognitive skemata”. En pointe for Bourdieu er at disse skemata først og fremmest indpodes som led i den primære uddannelse, hvilket dermed betyder i det skolesystem, som alle borgere tvinges igennem. Ud fra denne tankegang mener Bourdieu således, at der i det moderne samfund forefindes undertrykkelse i skoleregi (Prieur & Sestoft, 2006).

Bourdieu har således i sine studier af uddannelsessystemet interesseret sig meget for hvad uddannelse er og hvad uddannelse gør og Bourdieus uddannelsessociologiske tilgang virker i forhold til denne afhandlings problematik dermed tiltrækkende, idet Bourdieu kobler både jobpositioner på arbejdsmarkedet og indholdet i uddannelsessystemet sammen. Jeg er således ikke interesseret i at se nærmere på forskellen i elevernes kulturelle baggrund, men Bourdieu kan med denne uddannelsessociologiske tilgang give nogle svar på uddannelsessystemets klassifikation af de tre nye uddannelser og dermed være med til at give svar på afhandlingens forskningsspørgsmål.

### **3.1.2. Sociologisk refleksivitet**

Sociologisk refleksivitet kan betegnes som Bourdieus ontologi dvs. hans måde at forstå virkeligheden på og han benævner således sin egen videnskabelige tilgang for ”refleksiv sociologi”. Bourdieu anser det for sociologiens opgave at afdække strukturer i de sociale verdner samt de mekanismer, der enten reproducere disse eller forårsager forandringer. Strukturerne i det sociale univers beskriver Bourdieu som havende et dobbeltliv forstået på den måde, at de eksisterer to gange på samme tid. Det første liv omhandler objektivitet af første grad, hvormed der menes som fordeling af materielle ressourcer og midler til at tilegne sig goder og værdier. Det andet liv omhandler objektivitet i anden grad, hvormed der menes som klassifikationssystemer, der på et symbolsk plan fungerer som ramme for den enkeltes handlinger, adfærd, tanker, følelser og vurderinger. Ud fra dette dobbelt-

livsperspektiv mener Bourdieu således, at studier af samfundet må foregå som en dobbeltlæsning. Det centrale i Bourdieus sociologi beskrives som værende et relationistisk perspektiv, hvilket betyder at han anser det primære i samfundsvidenskaben som værende relationerne mellem individ og samfund eller med andre ord, at den sociale virkelighed ligger i relationerne mellem individet og samfundet. (Bourdieu & Wacquant, 1996, Højbjerg & Mathiesen, 2004)

På det overordnede plan er der mellem denne afhandlings forskningsspørgsmål 1 og 2 objektivitet af både første og anden grad idet spørgsmål 1 overvejende er individorienteret mens spørgsmål 2 overvejende er samfundsorienteret. Dertil kan der også argumenteres for, at der imellem undersøgelsesfeltene til spørgsmål 1 eksisterer objektivitet af begge grader idet spørgsmål 1a-1c overvejende er samfundsorienteret hvorimod spørgsmål 1d er mere individorienteret.

Sociologisk refleksivitet går ifølge Bourdieu endvidere ud på at historisere både situationens og de agerendes forudsætninger, hvilket omhandler at sætte fokus på relationerne mellem de forskellige sociale fænomener og den aktuelle situations sociale betingelser samt de historiske forudsætninger. Dette er med henblik på at nå frem til en historisk konkret indsigt i og forståelse af de ofte komplekse grunde til at disse sociale fænomener kommer til at tage sig ud som de gør og får den sociale betydning de har. Det betyder med andre ord, at en historisk konkret analyse inddrager undersøgelsesfeltets socialhistorie, hvor udgangspunktet er, at det sociale fænomen er menneskeskabt dvs. et resultat af konkrete menneskers handlinger i et bestemt historisk samfund på et bestemt tidspunkt og under bestemte sociale og politiske betingelser. (Mathiesen, 2002; Højbjerg & Mathiesen, 2004)

I beskrivelsen af sociale fænomener lægger Bourdieu særlig vægt på at afdække magten eller de magtrelationer samt de kampe der måtte eksistere om at fastholde eller ændre magtrelationerne. Bourdieu anskuer endvidere socialvidenskab/sociologi som et videnskabsfelt og har således anvendt en feltanalytisk tilgang i sit arbejde. For Bourdieu er det sociologiske videnskabsfelt et politisk kampfelt, som samfundsforskeren er en del af og derfor har han også den holdning, at sociologien aldrig kan være neutral, upolitisk eller apolitisk og en Bourdieusk feltanalyse anlægger dermed et konfliktperspektiv. (Bourdieu & Wacquant, 1996, Højbjerg & Mathiesen, 2004)

Denne feltanalytiske tilgang repræsenterer som metodologisk princip en social praksisologi med konfliktuel socialitet, hvormed der sættes fokus på modstridende positioner i det sociale rum/felt.

Således kan Bourdieus måde at konstruere undersøgelsesobjekter på kaldes for en konflikteoretisk prakseologisk metodologi, som går ud på at synliggøre de historisk konkrete sociale mekanismer samt at fremanalysere de magtrelationer, der giver dem gyldighed. At synliggøre eller objektivere de modstridende positioner i undersøgelsesfeltet er, ifølge Bourdieu, for en sociologisk analyse altafgørende. Denne altafgørelse beror på, at Bourdieu ud fra sit konfliktteoretiske perspektiv mener, at kampene i det sociale rum primært drejer sig om at få magten over den institutionelle styring af den offentlige forvaltning og dermed retten til at bestemme de forskellige politikfelters funktionsrationaler samt aktiviteternes værdiorientering, hvilket bl.a. kan gøres via den konkrete udformning af institutionernes ledelsesorganisation. At synliggøre magtrelationer via sociologisk feltanalyse handler for Bourdieu om at synliggøre sociale forskelle, som han mener, er struktureret af og strukturerende for de politiske kampe om hvordan verden skal anskues og opdeles. Med begrebet prakseologi henviser Bourdieu til, at hans sociologi tager udgangspunkt i social praksis eller den sociale virkelighed og dermed ikke kun den dominerende diskurs. (Mathiesen, 2002)

Bourdieu's uddannelsessociologiske tilgang samt indholdet i hans sociologiske refleksivitet gør Bourdieu velegnet til at forene niveauerne i afhandlingens to forskningsspørgsmål. Udover at kobler både jobpositioner på arbejdsmarkedet og indholdet i uddannelsessystemet sammen, så tillægger Bourdieu de historiske forhold i feltet afgørende betydning og i den forbindelse er feltbegrebet værdifuldt i forhold til at rekonstruere de historiske forhold, hvormed det tydeliggøres hvilke interesser der er involveret i styringen af erhvervsuddannelserne. Det betyder med andre ord, at netop det historiske forhold mellem feltaktørernes positioner og uddannelsessystemets bidrag til den sociale reproduktion er centrale faktorer i Bourdieus teoriramme og netop vægten på at skabe den sammenhæng gør Bourdieu særdeles velegnet til at bygge bro mellem forskningsspørgsmål 1 og 2.

Ifølge Bourdieu indebærer sociologisk refleksivitet udover, at forskeren i sin undersøgelse forholder sig til de forefundne samfundsmæssige sociale mekanismer og magtrelationer, også en bevidsthed omkring det synspunkt eller sted i feltet, hvorfra forskeren anskuer det udsnit af virkeligheden, der undersøges og analyseres. Det betyder med andre ord, at i forhold til en prakseologisk metodologi skal forskeren erkende og objektivere sin egen position og relation til analysegenstanden for at kunne leve op til en Bourdieusk forståelse af videnskabelig objektivitet. Bourdieu opfatter således den enkelte forsker som værende struktureret af nogle sociale betingelser, der både kan relateres til forskerens egne livsbetingelser og erfaringer samt til vedkommendes position i sit aktuelle forsknings-

felt. Bourdieu tager således afstand fra, at forskere pr. definition kan fremstå som neutrale iagttagere af den sociale virkelighed. (Mathiesen, 2002, Mathiesen & Højbjerg, 2004)

Opsummerende betyder anvendelsen af Bourdieus prakseologiske metodologi samt hans feltanalytiske tilgang som analyseredskab til at forstå og forklare fænomener i den sociale virkelighed, at man tænker i magtrelationer og i den forbindelse er det historiseringen af undersøgelsesfelterne der er den centrale kontekst for et analysearbejde. Desuden skal forskerens egen position og relationer i forhold til det aktuelle felt tydeliggøres i forhold til det forskningsmæssige arbejde, hvilket for denne afhandling er gjort indledningsvist i kapitel 1.

## **3.2. Projektdesign**

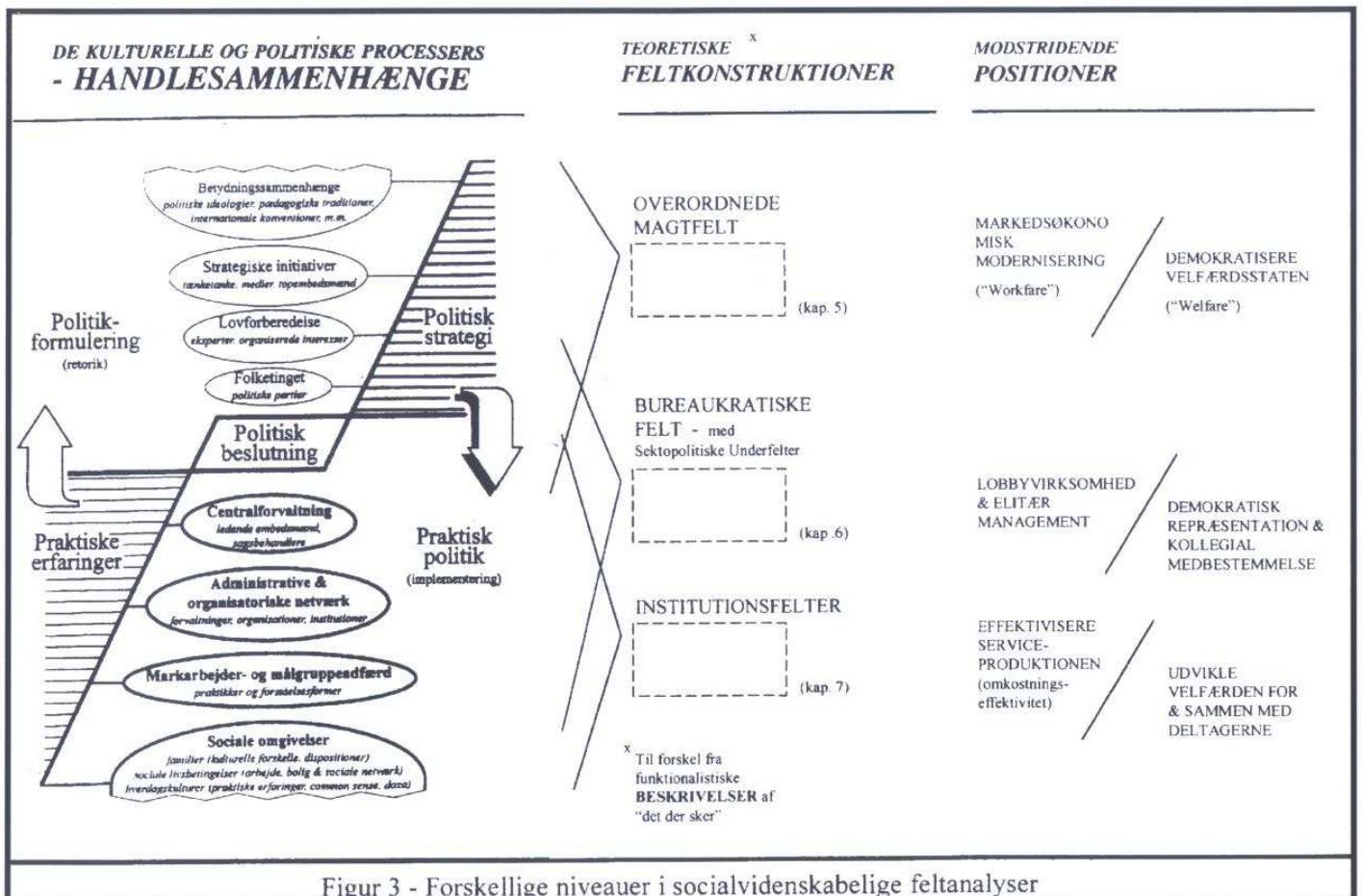
Anders Mathiesen har igennem mange års forskning beskæftiget sig med Bourdieus teoretiske apparat og har udviklet en sociologisk feltanalysemodel, som netop bygger på Bourdieus uddannelsessociologiske tilgang. I det følgende vil der være en kort beskrivelse af Mathiesens feltanalysemodel, som danner en overordnet ramme for afhandlingens projektdesign. Endvidere vil der være en beskrivelse af hvorledes feltstudie som en del af denne afhandlings projektdesign er anvendt og herunder vil der yderligere være en kort redegørelse af valg af undersøgelsesenhed og respondenter.

### **3.2.1. Feltanalysemodellen – magten, bureaukratiet og institutionen**

Som antydnet har Anders Mathiesen igennem en lang årrække beskæftiget sig med tolkning af Pierre Bourdieus arbejde. Denne interesse for Bourdieus måde at forstå og forholde sig til den sociale virkelighed og dermed de praktiske anvendelsesmuligheder Bourdieus arbejde kan give, har Mathiesen sammenfattet i en model for sociologiske feltanalyser. Modellen er således en model til at organisere historisk konkrete analyser, hvor der tages hensyn til både situationens og de agerendes forudsætninger.

Med udgangspunkt i Bourdieus holdning om, at en sociologisk videnskab skal forholde sig til de forefundne forskelle i det sociale rum, i et bestemt historisk samfund på et bestemt tidspunkt samt under bestemte sociale og politiske betingelser mener Mathiesen, at feltanalysemodellen og Bourdieus prakseologi tilsammen kan skærpe blikket for rationalet i de forandringer der sker, hvordan

det går til at forandringerne sker og sidst men ikke mindst hvordan det går til, at de har en bestemt værdi- eller interesseorientering. (Mathiesen, 2002) Modellen ser således ud:



Figur 3 - Forskellige niveauer i socialvidenskabelige feltanalyser

Kilde: Mathiesen, 2002.

Analysemodellen for socialvidenskabelige feltanalyser repræsenterer således en bestemt opfattelse af socialvidenskab og er Anders Mathiesens bud på at lave bourdieuske feltanalyser, hvor det er en historiserende metodologi der ligger til grund for modellens anvisninger. Med dette udgangspunkt er denne afhandling opbygget ud fra en feltanalytisk tilgang til den overordnede problemstilling.

Analysemodellen kan karakteriseres ved at være anvendelig til at sætte fokus på tre ting, som alle udgør nogle af grundtankerne hos Bourdieu:

1. ”de kulturelle og politiske processers handelssammenhænge” – det der kan ses i form af forskellige empiriske iagttagelser og repræsentationer.
2. ”teoretiske feltkonstruktioner” – de sociale og symbolske magtrelationer der konstituerer forandringsdynamikken i de enkelte felter.
3. ”Modstridende positioner” – de modstridende positioners forskellige sociale betydning, eller med andre ord positionernes værdi- og interesseorientering i praksis.

Den første kolonne, som Mathiesen også omtaler som boblemodellen, er særlig anvendelig til for det første at præcisere, hvad det konkrete forskningsprojekts centrale problematik omhandler eller med andre ord hvor projektets analytiske fokus ligger samt hvilket problemfelt det udspringer af. For det andet er boblemodellen, hvilket ligeledes antydes i det første af de tre ovenstående punkter, særlig anvendelig til at skelne mellem forskellige slags sammenhænge, som de konkret handlende mennesker indgår i på forskellige niveauer i henhold til både de kulturelle og politiske processer.

De kulturelle og politiske processer henviser til boblemodellens henholdsvis venstre og højre side. Det betyder at den venstre side, hvor der står politikformulering og praktiske erfaringer, repræsenterer de kulturelle processer og den højre side, hvor der står politikstrategi og praktisk politik, repræsenterer de praktisk politiske processer. De enkelte bobler i modellen repræsenterer handlesammenhænge på forskellige niveauer og Mathiesen betegner de kulturelle og praktisk politiske processer i praksis som værende tæt sammenvævede, idet aktørerne i de enkelte bobler på forskellig vis kan være i relation med hinanden fx via netværk, ekspersystemer mv. (Mathiesen, 2002, Mathiesen & Højbjerg, 2004) Ud over en højre og venstre side anbefaler Mathiesen, at skelne mellem tre hovedkategorier af sammenhænge, som svarer til de tre feltkonstruktioner i kolonne to:

- **Magtfeltet** som omhandler den øverste del af boblemodellen, Politikformulering og politisk strategi. Dette skal forstås som udtryk for det felt, hvor de diskursive kampe foregår dvs. der hvor der produceres forståelseskategorier og forestillinger om det gode liv, som endvidere repræsenterer og konstituerer symbolske magtrelationer i form af kulturel kapital. Det betyder med andre ord ”feltet hvor den politiske dagsorden fastsættes”. Kampen om den politiske dagsorden betegner Mathiesen som *kulturelle artikulationsprocesser*, som således omhandler magtfeltets og det politiske felts kampe om at bestemme og formulere de overord-

nede principper for, hvordan man skal anskue og opdele samfundet. (Mathiesen, 2002, Mathiesen & Højbjerg, 2004)

- **Det bureaukratiske felt**, som dækker over både Politisk strategi og praktisk politik, er udtryk for de bureaukratiske og organisatoriske kampe, hvor der produceres sociale magtrelationer og social kapital eller med andre ord feltet for produktion af administrative og organisatoriske magtrelationer. Det betyder at fokus i feltet er de processer for magtudøvelse, som producerer forvaltning og styring dvs. at her forandres og produceres de forskellige sociale aktiviteter institutionelle betingelser, hvilket drejer sig om måder at organisere de sociale institutioner på. (Mathiesen, 2002, Mathiesen & Højbjerg, 2004)
- **Institutionsfeltet**, som er at finde i de nederste bobler, har at gøre med markarbejdernes og målgruppens sociale praksis, hvilket kan beskrives som værende i form af meddelagtige sociale relationer og sociale lærerprocesser. Mathiesen omtaler også denne kategori som de udførende velfærdsprofessioners og målgruppens produktion af umiddelbare sociale relationer, som muligvis kan udvikle deltagernes kulturelle og sociale kapital. De umiddelbare sociale relationer handler om måder at gøre arbejdet på. (Mathiesen, 2002, Mathiesen & Højbjerg, 2004)

Denne beskrivelse af de tre typer feltniveauer vil blive anvendt som en del af forståelsesrammen i afhandlingens analyse.

Kolonne tre repræsenterer modstridende positioner, som Mathiesen gennem historisk konkrete dokument- og tekstanalyser har fremanalyseret, sådan som de er kommet til udtryk i de pågældende felter på forskellige niveauer vedrørende henholdsvis at anskue, organisere og gøre arbejdet. Overordnet drejer det sig, ifølge Mathiesen, om to modstridende positioner; socialistisk demokrati og nyliberalistisk markedsøkonomi. (Mathiesen, 2002, Mathiesen & Højbjerg, 2004) Denne del af modellen vil ikke være en del af afhandlingens projektdesign.

Som nævnt tidligere er Mathiesens feltanalysemodel særlig anvendelig til i et undersøgelsesarbejde at anskueliggøre hvorfra problemet overvejende ses dvs. fra hvilken boble hvormed problemet anskues og dermed i hvilken konkret handlesammenhæng det fremtræder.

Mit udsyn til erhvervsuddannelserne er, som sagt domineret af min egne position og relationer til feltet og således er mit valg af analytisk fokus præget af dette. Mit interesseområde er målgruppen for forligsaftalen ”*fornyelse af vekselluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*”, herunder delementet de nye korte skolebaserede uddannelser hvilket betyder, at det er eleverne min problemstilling er koncentreret omkring. Dermed tager jeg umiddelbart udgangspunkt i en handlesammenhæng i institutionsfeltet og anskuer problemet ud fra en markarbejder- og målgruppeadfærd. Men som Mathiesen i sin beskrivelse af analysemodellen understreger, så gør samtlige niveauer, dvs. bobler i modellen, med varierende styrke sig gældende i ethvert problemfelt. Yderligere er feltanalysemodellen tænkt som en analytisk ramme for en metode til at strukturere og organisere et undersøgelsesarbejde som én eller flere historisk konkrete analyser, hvor det fremhæves at den valgte handlesammenhæng i forhold til problemet altid ses fra én af flere modstridende positioner.

*”Men positionen, hvorfra der ses, har forudsætninger, der ligger udenfor situationen – uden for den konkrete handlesammenhæng, der tages udgangspunkt i. Dette betyder, at forklaringer på det, der sker i situationen, også må søges uden for situationen. Det er med andre ord ikke nok bare at spørge de agerende, eller alene at orientere sig grundigt i situationen.”* (Højbjerg & Mathisen, 2004, side 265)

Citatet understreger således, at jeg i min analyse også er nødt til at vende blikket mod både det bureaukratiske felt samt magtfeltet og belyse relationerne til disse områder. På den måde vil afhandlingens fokus anskues særligt ud fra ét felt, men undersøgelses- og analysearbejde vil med differentieret vægtning tage udgangspunkt i tre handlesammenhænge i forhold til at besvare afhandlingens problematik.

Ovenstående gennemgang af dels Bourdieus prakselogiske metodologi samt Anders Mathiesens feltanalysemodel virker ud fra et historisk konkret analyseperspektiv understøttende i forhold til forskningsspørgsmål 2, hvorfor spørgsmålet har karakter af at være sociologisk refleksivt.

Med forskningsspørgsmål 2 har jeg således valgt at tage stilling til udviklingen indenfor erhvervsuddannelsesområdet og med reference til den feltanalytiske tilgang er formålet med dette spørgs-



mål, ud fra en Bourdiansk tankegang, bl.a. at nå frem til historisk indsigt i og forståelse af de ofte komplekse grunde til, at de sociale fænomener i netop dette felt er kommet til at tage sig ud som de gør og har fået den sociale betydning de har.

### **3.3. Feltstudie**

Med udgangspunkt i at foretage en feltanalyse til belysning af delelementet *introduktion af nye korte skolebaserede uddannelser* er der stillet følgende forskningsspørgsmål med dertilhørende under-spørgsmål:

- 1) Hvilke jobmuligheder får eleverne på de tre nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser set i forhold til uddannelsernes jobpositionering, herunder udviklingen af kompetencer?**
  - a) Hvordan vil uddannelsesinstitutionerne positionere de tre uddannelser i forhold til de eksisterende uddannelser mht. hvilken type af job eleverne kan få?
  - b) På hvilken måde tilrettelægges de tre uddannelsers faglige niveau, så de er anvendelige på arbejdsmarkedet?
  - c) Hvordan modtages uddannelserne af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked?
  - d) Hvorfor har eleverne netop valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse og hvad er deres vurdering af uddannelsen?
  
- 2) Hvilke historiske forhold har været afgørende for, at man i perioden 2002-2006 indenfor erhvervsuddannelsesområdet politisk valgte at opprioritere nogle bestemte behov på arbejdsmarkedet?**

Spørgsmål to har som omdrejningspunkt den historiserende konstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet og vil metodisk blive behandlet ved en kortlægning af socialhistorien bag forligsaftalen ”*Fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*”. Denne kortlægning vil være opdelt i to afsnit; henholdsvis ét der er koncentreret omkring processen vedrørende tilblivelsen af forligsaftalen samt ét der er koncentreret omkring de tidligere kampe, der har udspillet sig igennem historien og som ligger til grund for den nuværende situation. Dette er med henblik på at spørge sig frem til, hvad det er for forhold og sammenhænge, der synes at konstituere de problemer, som fase II er tiltænkt som løsning på (Mathiesen, 2002, Højbjerg & Mathiesen, 2004). Udover en kortlægning af socialhistorien har besvarelsen af spørgsmålet også den funktion at konstruere og

afgrænse feltet samt relationerne mellem feltets aktører på de forskellige niveauer samt disses modstridende rationaler i feltet. Datamaterialet til dette studie er hentet fra faglitteratur, artikler samt interview med dels en repræsentant fra en involveret arbejdsgiverorganisation og dels en embedsmand fra Undervisningsministeriet, begge har været særligt involveret i processen omkring tilblivelsen af fase II.

Spørgsmål et henvender sig direkte til den handlesammenhæng, hvorfra afhandlingens hensigt ansues, nemlig institutionsfeltet. Her vil der blive taget udgangspunkt i en praksisanalyse, som har til formål at synliggøre en del af den sociale betydning af de magtkampe der pågår i feltet, hvor fokus som nævnt er særlig rettet mod de nye korte skolebaserede uddannelser. Dette er foregået som case-studie i feltets udførende led dvs. erhvervsskolerne, hvor der er blevet anvendt metodetriangulering i den forstand at der er blevet anvendt både kvalitative forskningsinterviews og kvantitativ metode i form af spørgeskema.

### **3.3.1. Afgrænsning af empirisk undersøgelsesfelt**

De nye korte erhvervsuddannelser var politisk blevet fastsat til at skulle opstarte 1. januar 2005 dvs., hvilket var et år efter påbegyndelse af mit ph.d.-forløb. Inden denne opstartsdato havde der foregået en del forberedelsesarbejde både på det politiske niveau med hensyn til bl.a. udformning af bekendtgørelser o.l. samt på det institutionelle niveau i forhold til at kunne være klar til at implementere fase II.

Det at undersøgelsesfeltet var meget nyt samt det faktum, at de første elever først ville være færdiguddannede i løbet af det første halvår 2006 gjorde, at jeg i foråret 2004 valgt at tage kontakt til to erhvervsskoler; en teknisk skole og en handelsskole. Med denne kontakt ønskede jeg dels at få et indblik i hvordan implementeringsprocessen forløb og dels at få etableret forbindelse til relevante personer, som kunne formidle mine interesser videre i den pågældende organisation. På begge skoler havde jeg således en indledende informantsamtale med personer, der repræsenterede ledelserne på forskellige niveauer.

At valget faldt på en skole indenfor både det tekniske område og det merkantile område skyldes to ting. For det første havde jeg gennem mit tidligere arbejde på området erfaret, at der arbejdsmar-

kedsmæssigt kan være stor forskel på traditioner og behov inden for brancherne tilhørende henholdsvis det tekniske og det merkantile område. For det andet var jeg i mit dokumentstudie af policyudviklingen omkring fase II stødt på dokumenter (REU, 2004) hvor særligt to faglige udvalg gjorde opmærksom på, at de ikke på frivillig basis havde deltaget i udviklingen af de nye uddannelser.

Disse to udvalg var henholdsvis Det Faglige Udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse samt Det Faglige Udvalg for Kontoruddannelser. Udvalgene gjorde i en vedlagt bemærkning til uddannelsesbeskrivelserne klart opmærksom på, at de ikke havde været enige med Undervisningsministeriet i, at der på deres område er et arbejdsmarkedsmæssigt behov for nye korte skolebaserede uddannelser. Udvalget for Træfagenes Byggeuddannelse gjorde endvidere opmærksom på, at årsagen til at de alligevel valgte at udarbejde en kort uddannelse skyldes alene den grund, at ellers ville Undervisningsministeriet anvende ad-hoc-udvalgsmuligheden og således gennemtvinge udviklingen af en ny kort uddannelse på området og da Det Faglige Udvalg ønskede at fastholde det faglige selvstyre og ansvar, så udvalget sig således nødsaget til at deltage.

Dermed havde to udvalg tilhørende hvert sit institutionsressort offentligt givet udtryk for, at de ikke helhjertet gik ind for processen.

Næste overvejelse var omkring hvor mange erhvervsskoler og hvor mange af de nye erhvervsuddannelser der skulle udvælges. I alt blev der oprettet 23 nye korte erhvervsuddannelser med en varighed på 1½-2 år, og til dette blev i alt 41 institutioner for erhvervsrettet uddannelse og én privat udbyder godkendt til at udbyde én eller flere af disse. De udstukne rammer for et ph.d.-projekt tillod ikke at undersøge hele populationen, og da hele processen omkring tilblivelsen og implementeringen af uddannelserne virkede presset og uoverskueligt fandt jeg det mest hensigtsmæssigt at forholde mig til to skoler; én teknisk skole og én handelsskole.

I forhold til antal erhvervsuddannelser som skulle udvælges var det oplagt for mig at se nærmere på de uddannelser man udbød inden for byggeområdet og kontor, men yderligere havde jeg gjort mig nogle tanker omkring at udvælge et par andre uddannelser fra hvert område, hvor de tilhørende faglige udvalg modsat Det Faglige Udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse og Det Faglige Udvalg for Kontoruddannelser ikke offentlig havde gjort indsigelser imod udviklingen af de nye korte ud-

dannelser. På det merkantile område faldt valget således på detail, hvilket ikke mindst skyldes mit tidligere kendskab til og arbejde med dette område. På det tekniske område havde jeg derimod ingen fornemmelser af uddannelserne og valgte derfor for at komme videre i beslutningsprocessen at opsøge praktikpladskonsulenterne på de to udvalgte skoler.

I sensommeren 2004 foretog jeg således indledende interviews med en praktikpladskonsulent fra den tekniske skole og efter en snak med vedkommende, hvor jeg gjorde rede for mine tanker” faldt valget på området ”teknologi og kommunikation”. Begrundelsen for teknologi og kommunikation var bl.a., at det blev karakteriseret som et område, hvor ”*Der kommer virkelig til at ske noget*” (praktikpladskonsulent, teknisk skole 17. september, 2004), hvilket hang sammen med at nye korte uddannelser var nyt på dette område og samtidig ville der komme begrænsning på skolepraktik. På andre områder såsom Håndværk og teknik ville der også komme nye korte uddannelser, men her var der tilsvarende ikke sat adgangsbegrænsning på til skolepraktik. Jeg tog, som nævnt tidligere, ligeledes kontakt til praktikpladskonsulenterne på det merkantile område og afholdt tilsvarende et introduktionsinterview. Når adgangsbegrænsningen til skolepraktik nævnes som en del af udvælgelsesproceduren, skal det tilføjes at dette delelement af forligsaftalen på daværende tidspunkt også indgik i mine første udkast til forskningsspørgsmål, men er på et senere tidspunkt i samråd med min vejleder blevet forkastet.

I 2004 havde jeg dermed udvalgt og fået kontakt til to skoler og herunder udvalgt 4 erhvervsuddannelsesområder, hvilket betød et empirisk snit der så således ud:

#### **Det merkantile område:**

- Butikmedhjælperuddannelsen (2 år), trin af detailhandelsuddannelsen dvs. giver mulighed for EUD+, uddannelsen er en gren af detailhandel med speciale
- Kundekontaktcenteruddannelsen (2 år), kort vekselluddannelse, ingen mulighed for skolepraktik
- Sundhedssekretæruddannelsen (1 år og 7 mdr.), udelukket skolebaserede skal dog i vederlagsfrit praktikophold i 18 uger, uddannelsen er en gren af lægesekretæruddannelsen
- Kontorserviceuddannelsen (2 år), kort vekselluddannelse, ingen mulighed for skolepraktik, uddannelsen er en gren af handelsuddannelsen med speciale

### Det tekniske område:

- Forsyningsoperatøruddannelsen (2 år), kort vekseluddannelse, ingen mulighed for skolepraktik, uddannelsen er en gren af elektrikeruddannelsen
- Frontline-PC-supporteruddannelsen (2 år), kort vekseluddannelse, ingen mulighed for skolepraktik, uddannelsen er en gren af data- og kommunikationsuddannelsen
- Web-integratoruddannelsen (1 år og 9 mdr.), udelukket skolebaserede, uddannelsen er en gren af både Digital media uddannelsen, Teknisk designer uddannelsen og Mediegrafiker uddannelsen
- Byggemontageteknikeruddannelsen (1 år og 6 mdr.), udelukket skolebaserede, uddannelsen er en gren af tømreuddannelsen

Men da alle disse uddannelser i 2004, både på politisk centralt niveau og på det decentrale institutionelle niveau endnu var på udviklingsstadiet valgte jeg i foråret 2005 at vende tilbage til de tidligere interviewede praktikpladskonsulenter og foretog et opfølgingsinterview for bl.a. at finde ud af, hvordan det så ud med hensyn til oprettelsen af hold til uddannelserne. På baggrund af disse interviews samt en løbende overvågning af Undervisningsministeriets hjemmeside for statistik vedrørende aktiviteter på uddannelserne foretog jeg en afgrænsning af mit empiriske snit. Det viste sig nemlig, at stort set ingen elever på landsplan havde tilmeldt sig de korte vekseluddannelser, hvormed jeg valgte at koncentrere mig om de tre skolebaserede erhvervsuddannelser samt den ene trindelte detailuddannelse. Den trindelte detailuddannelse hang dog i en tynd tråd, da der på den udvalgte handelsskole på daværende tidspunkt kun var én tilmeldt elever til forløbet. Da den hovedansvarlige for detailuddannelsen yderligere kort før et planlagt interview desværre døde, valgte jeg endnu engang at redigere mit empiriske snit til udelukkende at omfatte de tre skolebaserede erhvervsuddannelser, som i mellemtiden af Undervisningsministeriet endvidere var blevet udråbt som en succes, hvilket på sin vis gjorde dem yderligere interessante at se nærmere på.

Med dette empiriske snit bygger denne afhandling således på et multipel case design. At anvende multipel case design begrundes ofte med ønsket om at opnå ”*direct replication*” (Yin, 2003), dette har dog ikke været tilfældet i denne udvælgelse. Som det er beskrevet ovenfor er de tre uddannelser udvalgt på baggrund af ”*contrasting situations*” (ibid.) mht. til de faglige udvalgs holdninger til disse. Ved oprettelsen af de to af uddannelserne (Byggemontageteknikeren og Sundhedsserviceekretæren) var der fra de faglige udvalg klare udmeldelser omhandlende indsigelser mod denne ud-

vikling, mens der ved den tredje uddannelse (Webintegratoren) ikke forelå nogen officielle kommentarer eller indsigelser. Konkret er studiet således tilrettelagt som et ”*One Multi*” hvilket betyder et studie af mange af samme type af felter eller personer på tværs af tid og/eller sted. (Maaløe, 2002)

### **3.3.2. Udvalgelse af respondenter**

Grundet min tidligere beskæftigelse som underviser på en handelsskole havde jeg i tilgift en vis viden om de konkrete institutioner og deres opbygning, hvilket på forhånd gav mulighed for at opstille mere præcise og detaljerede kriterier for udvælgelsen af interviewpersoner.

Dermed var mit valg af praktikpladskonsulenterne, som de første informationskilder, bygget på en personlig erfaring om, at netop disse personer har kontakt til både undervisere, vejledere, ledelsen, eleverne samt virksomhederne. Yderligere havde jeg forventninger om, at disse konsulenter på grund af deres centrale rolle som ”sælger” af uddannelser til virksomhederne havde en vis indsigt i det konkrete reformarbejde og måske også havde berøring med de lokale uddannelsesudvalg. Ved at foretage indledende interviews af praktikpladskonsulenterne fik jeg udover en kontakt dels afgrænset det empiriske snit og dels fik jeg en føling med institutionsfeltets opfattelse af den sociale betydning af fase II for eleverne. Samtidig gav disse indledende interviews inspiration i forhold til valg af den teoretiske referenceramme for afhandlingen og som det vil kunne læses i senere afsnit har disse indledende interview fået til formål at påvise relevansen af den teoretiske referenceramme, som jeg senere vil anvende i analysearbejdet.

Kriterierne for næste grupper af informationskilde var, at det skulle være de personer, som havde været direkte involveret i arbejdet med opbygningen af uddannelserne og således havde både indsigt i indholdet i uddannelserne, kendskab til hvordan de unge samt andre aktører forholder sig til uddannelserne, og endelig kunne give en vurdering af elevernes mulighed for jobposition på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse. Således foretog jeg interview med dels uddannelseschefer for de pågældende områder, studievejledere, undervisere samt koordinatore.

At jeg har valgt at tage udgangspunkt i særlige personalekategorier på institutionerne betyder, at det er disse personers måde at anskue feltet på som bliver den fremherskende, hvilket med andre ord

betyder at det bliver institutionspersonalets opfattelse og synspunkter i forhold til den sociale betydning for eleverne af de korte skolebaserede erhvervsuddannelser. Årsagen til dette valg skyldes undertegnets erfaring med, at frontpersonalet grundet deres arbejdsmæssige erfaringer bestrider både et før, under og efter-uddannelsesperspektiv og således, ud fra et institutionsperspektiv, vil have større belæg for at kunne udtale sig om den sociale betydning samt om feltets sammensatte sammenhænge. I forhold til spørgsmål 1 omhandler den sociale betydning mere specifikt den enkelte institutions selvforståelse i forhold til positionering af uddannelserne samt den intenderede udvikling af kompetencer hos eleverne på de aktuelle uddannelser.

Jeg betragter med andre ord frontpersonalet på institutionerne som vigtige vidner idet de både er med til at implementere de politiske initiativer og er de første til at se "effekten" af nye tiltag. Når det er sagt, er jeg udmærket klar over, at de interviewedes udtalelser om eleverne og den sociale betydning repræsenterer deres tilgang til feltet, som de egentlig selv er en del af og således kan udtalelserne ikke anskues som "sandheden" eller som "den rigtige forståelse", idet udtalelserne kan opfattes som partsindlæg. Som modtræk til denne situation har jeg valgt dels metodisk at lade eleverne komme til orde via både et spørgeskema samt ved opfølgende telefoninterview, og dels analytisk forsøgt at reflektere over hvad der har konstitueret de interviewedes umiddelbare fornemmelser, hvilket underspørgsmål 1d tillige lægger op til.

Underviserne, konsulenterne og vejlederne er med andre ord ikke objektive aktører, men både en del af en række institutionelle sammenhænge, der repræsenterer partsindlæg i feltet og samtidig er de selvstændige individer hvis udtalelser og handlinger kan begrundes ud fra deres forskellige historiske forudsætninger. På trods af, at mit interviewfokus således ikke har været på selve de interviewede har jeg, som sagt, undervejs forsøgt at være opmærksom på de forskellige habituelle forudsætninger, som aktørerne bragte med ind i interviewsituationen. Efterhånden som de forskellige interviews med frontpersonalet blev foretaget blev det dog mere og mere klart for mig at netop de habituelle forudsætninger havde en vis betydning. Denne betydning vil løbende blive reflekteret i forhold til analysen og besvarelsen af problemstillingen.

Jeg har dermed på de to udvalgte erhvervsskoler foretaget personlige interview med følgende personer:

- 12. August 2004, to praktikpladskonsulenter fra Handelsskolen
- 17. september 2004, én praktikpladskonsulent fra Teknisk Skole
- 21. april 2005, én praktikpladskonsulent fra Teknisk Skole
- 28. april 2005, én uddannelseschef fra Handelsskolen
- 2. maj 2005, én praktikpladskonsulent fra Handelsskolen
- 20. oktober 2005, én uddannelseschef fra Teknisk Skole
- 20. oktober 2005, to studievejledere/undervisere fra Teknisk Skole, Teknologi og Kommunikation
- 21. oktober 2005, én underviser fra Teknisk Skole, Bygge og anlæg
- 27. oktober 2005, én koordinator/underviser fra Handelsskolen
- 27. oktober 2005, én koordinator/underviser fra Handelsskolen
- 1. november 2005, én koordinator/underviser fra Teknisk Skole, Bygge og Anlæg
- 17. november 2005, én underviser fra Teknisk Skole, Bygge og Anlæg

Dertil kommer at jeg i foråret 2004 via netværksdeltagelse inden for forskning i erhvervsuddannelserne kom i kontakt med en embedsmand fra Undervisningsministeriet, som havde været direkte involveret i policyprocessen vedrørende udvalgsarbejdet og det efterfølgende lovgivningsarbejde omkring fornyelsen af erhvervsuddannelserne. Denne person tilbød at stille op til et interview omkring dette arbejde, hvorfor jeg den 6. juli 2004 yderligere har foretaget et interview.

Endelig foretog jeg sommeren 2002 i forbindelse med mit kandidatprojekt på Cand. Scient. Adm.-studiet et interview med en Uddannelseschef fra arbejdsgiverorganisationen Dansk Handel og Service (DHS), og få uddrag fra dette interview har jeg også valgt at inddrage i min analyse, da den pågældende person ligeledes har været involveret i processen omkring fornyelsen på det merkantile område og kan således bidrage med nogle aktørforklaringer på dels hvad det er for nogle forhold og sammenhænge, der synes at konstituere de problemer, som fase II er tiltænkt som løsning på og dels hvordan tilblivelsen af fase II tog sin begyndelse.

Som nævnt har jeg også anvendt spørgeskemaer til eleverne samt foretaget efterfølgende interview med nogle af de elever, der udfyldte spørgeskemaerne. Jeg har således uddelt spørgeskemaer til følgende personer:



- 21. oktober 2005, 6 elever fra teknisk Skole, Byggemontageteknikeruddannelsen
- 27. oktober 2005, 21 elever fra Handelsskolen, Sundhedsservicesekretæruddannelsen
- 17. november 2005, 7 elever fra Teknisk Skole, Webintegratoruddannelsen

Eleverne havde på spørgeskemaet mulighed for at skrive personoplysninger, der gav mig mulighed for at kontakte dem på et senere tidspunkt, når de havde færdiggjort deres uddannelse. Denne kontakt blev foretaget som telefoninterview og det var som sagt kun med de elever, der frivilligt på spørgeskemaet havde givet tilladelse til, at jeg på et senere tidspunkt måtte ringe dem op. Det var dog ikke alle elever, det var muligt at få fat i, men jeg har således foretaget følgende telefoninterview:

**Sundhedsservicesekretærer:**

- 7 stk., februar 2007

**Webintegratorer:**

- 3 stk., februar 2007

**Byggemontageteknikere:**

- 3 stk., februar 2007

Min tilgang til telefoninterviewene var at udarbejde en spørgeguide, der mere systematisk spurgte ind til situationen efter uddannelsen i forhold til min teoretiske referenceramme.

Ud fra ovenstående beskrivelse af de interviewede har jeg forsøgt at opbygge undersøgelsen således, at der er en flerhed af udsagn om det samme fra personer i forskellige positioner omkring uddannelserne.

### **3.3.3 Interviewguide, spørgeskema, citatanvendelse og analytiske spotlys**

Indledningsvist må jeg gøre læseren opmærksom på, at den del af afsnittet som omhandler opbygningen af interviewguides og spørgeskema er blevet udarbejdet efter opbygningen af den teoretiske referenceramme og der kan derfor argumenteres for at denne operationalisering burde være blevet

placeret efter præsentationen af teorien. Men i henhold til at give den ”samlede opskrift på kagen” dvs. en samlet forklaring på metodeopbygningen, har jeg valgt at placere forklaringen i dette afsnit.

I henhold til analysemetoden af mit empiriske materiale har jeg arbejdet ud fra at kaste lys på de dele af fortællingerne som har omhandlet centrale begreber fra hhv. forskningsspørgsmålene samt fra den teoretiske referenceramme. Det betyder at omdrejningspunkterne for de analytiske spotlys i overordnede punkter omhandler følgende:

- Jobpositionering – dvs. uddannelsernes profilering af jobrammer
- Kompetenceudvikling – dvs. hvilke faglig og personlig kapital får eleverne under uddannelserne
- Elevtyperne – dvs. hvordan karakteriseres eleverne på uddannelserne, hvad er deres habituelle forudsætninger for uddannelsen samt for efterfølgende job på arbejdsmarkedet
- Feltstrukturen – andre aktørers holdninger til uddannelserne samt hvad har ført til udviklingen af uddannelserne

Således er det fortællinger og udsagn omkring disse punkter, jeg har udvalgt som væsentlige betragtninger. I den forbindelse er jeg opmærksom på, at der kan være relevante oplysninger som, fordi de ligger udenfor denne afhandlings referenceramme, ikke får tildelt rette opmærksomhed.

Disse analytiske spotlys var også styrende for udarbejdelsen af både interviewguides og spørgeskema. Som nævnt tidligere havde jeg på et tidspunkt et tredje forskningsspørgsmål omhandlende nedskæringen af skolepraktikpladser, men måtte erkende at jeg ikke havde empiri, der kunne svare på spørgsmålet samtidig med, at spørgsmålet gjorde afhandlingen alt for bred og arbejdet blev for omfangsrigt. Derfor blev spørgsmålet i forbindelse med analysearbejdet taget ud. Det betyder således, at der er spørgsmål i interviewguiden til både institutionspersonalet og spørgeskemaet til eleverne, som analytisk ikke er kommet videre i spil

Nedenstående tabeller angiver hvordan interviewguides og spørgeskema er forsøgt gjort operationelle i forhold til forskningsspørgsmålene og dermed de analytiske spotlys:

## Interviewguide til erhvervsskolerne (se bilag 1):

Forskningsspørgsmål og analytiske spotlys:	Spørgsmål i interviewguide:
<p>1a. Hvordan vil uddannelsesinstitutionerne positionere de tre uddannelser i forhold til de eksisterende uddannelser mht. hvilken type af job eleverne kan få?</p> <p>1b. På hvilken måde tilrettelægges de tre uddannelsers faglige niveau, så de er anvendelige på arbejdsmarkedet? - vil eleverne opnå at erhverve sig en attraktiv kulturel kapital, der kan gøre sig gældende i forhold til efterfølgende job på arbejdsmarkedet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenceudvikling – dvs. hvilke faglig og personlig kapital få eleverne under uddannelsen</li> <li>• Jobpositionering – dvs. uddannelsernes jobprofilering</li> </ul>	<p>Indholdet i uddannelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En Beskrivelse af uddannelsen</li> <li>• Fra start til slut?</li> <li>• Forskellige opgaver?</li> <li>• Realkompetencevurdering?</li> <li>• Hvordan arbejdes der med personlige kvalifikationer i uddannelsen?</li> <li>• Hvordan arbejdes der med faglige kvalifikationer i uddannelsen?</li> <li>• Hvordan arbejdes der med socialisering i uddannelsen?</li> <li>• Hvordan forsøger I at skabe sammenhæng mellem krav og forventninger hér og så til det virkelige arbejdsliv?</li> <li>• Hvilke ting i uddannelsen betyder noget for hvilke muligheder man har efter uddannelsen?</li> <li>• Hvilke beskæftigelsesmuligheder har eleverne efter uddannelsen?</li> <li>• Hvorfor er det de nye korte skolebaserede uddannelser der er en succes og ikke de nye korte, der er baseret på vekseluddannelse?</li> </ul>
<p>1d. Hvorfor har eleverne netop valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse og hvad er deres vurdering af uddannelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevtyperne – dvs. hvordan karakteriseres eleverne på uddannelserne, hvad er deres habituelle forudsætninger for uddannelsen samt for efterfølgende job på arbejdsmarkedet</li> </ul>	<p>De unges forhold til Uddannelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har I mærket nogle forandringer i elevernes valg af uddannelse pga. de nye skolebaserede uddannelser samt nedskæringen af skolepraktik?</li> <li>• Har nedskæringen af skolepraktik haft en betydning i forhold til den enkeltes valg af en af de nye korte uddannelser?</li> <li>• Betydningen af nedskæringen af skolepraktik i forhold til valg (fravalg) af en kort uddannelse?</li> <li>• Hvordan modtager eleverne stramningerne af EMMA-kriterierne?</li> <li>• Indtryk af hvordan de ser sig selv på arbejdsmarkedet – fremtidig beskæftigelse samt evt. videre- og efteruddannelse?</li> <li>• Noget indtryk af hvilke forhold der har gjort sig gældende for elevernes valg af denne uddannelse?</li> </ul> <p>* der gøres opmærksomt på at nogle af disse spørgsmål retter henvendelse til det forskningsspørgsmål som på et senere tidspunkt blev fravalgt i afhandlingen.</p>
<p>1c. Hvordan modtages uddannelserne af det i forvejen</p>	<p>Hvordan forholder andre aktører sig til de nye skolebase-</p>

<p>eksisterende arbejdsmarked?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Betyder de forskellige aktørers holdninger til uddannelserne barrierer for elevernes efterfølgende jobmuligheder?</li> <li>• Feltstrukturen – andre aktørers holdninger til uddannelserne samt hvad har ført til udviklingen af uddannelserne</li> </ul>	<p>rede erhvervsuddannelser?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad siger det lokale uddannelsesudvalg?</li> <li>• Er der forskel på virksomhedernes reaktioner evt. fra de små og de "store" virksomheder?</li> <li>• Hvem "leverer" uddannede kvalifikationer til denne branche og hvem aftager?</li> <li>• Det Faglige udvalg? (blot udarbejdet disse korte uddannelser uden protest? Andre (udvalg for kontorservice og sundhedsområdet samt træfagenes byggeuddannelse)</li> <li>• Mærker I nogen vurderinger fra virksomhederne?</li> <li>• Uddannelsesmønstre, branchemønstre og institutionsmønstre i forhold til anvendelsen af SKP-ordningen – hvordan ser det ud nu? Ikke blot variationer i forhold til de forskellige indgange men også inden for de enkelte indgange <ul style="list-style-type: none"> <li>o Restuddannelsesaftaler</li> <li>o Delaftaler (virksomheden betaler løn i delaftaleperioden)</li> <li>o Virksomhedsforlagt undervisning (VFU – eleven lånes ud til en virksomhed i max 3 mdr.)</li> <li>o Kombinationsaftaler (flere virksomheder om én elev)</li> </ul> </li> </ul> <p>* der gøres opmærksomt på at nogle af disse spørgsmål retter henvendelse til det forskningsspørgsmål som på et senere tidspunkt blev fravalgt i afhandlingen.</p>
--	---

### Spørgeskema til eleverne (se bilag 2):

Forskningsspørgsmål og analytiske spotlys:	Spørgsmål i interviewguide:
<p>1d. Hvorfor har eleverne netop valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse og hvad er deres vurdering af uddannelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevtyperne – dvs. hvordan karakteriseres eleverne på uddannelserne, hvad er deres habituelle forudsætninger for uddannelsen samt for efterfølgende job på arbejdsmarkedet</li> <li>• Kompetenceudvikling – dvs. hvilke faglig og personlig kapital får eleverne under uddannelserne</li> </ul>	<p>Spørgsmål 1-11 omhandler elevtypen</p> <p>Spørgsmål 12 omhandler kompetenceudviklingen</p>

### Interviewguide til telefoninterview med eleverne (se bilag 3):

Forskningsspørgsmål og analytiske spotlys:	Spørgsmål i interviewguide:
<p>1b. På hvilken måde tilrettelægges de tre uddannelsers faglige niveau, så de er anvendelige på arbejdsmarkedet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vil eleverne opnå at erhverve sig en attraktiv kulturel kapital, der kan gøre sig gældende i forhold til efterfølgende job på arbejdsmarkedet?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobpositionering – dvs. uddannelsernes jobprofilering</li> <li>• Kompetenceudvikling – dvs. hvilke faglig og personlig kapital får eleverne under uddannelserne</li> </ul>	<p>Position på arbejdspladsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad består dit job i?</li> <li>• Har din uddannelse givet dig særlig arbejdsopgaver på din arbejdsplads? (som de andre evt. ikke har)</li> <li>• Hvordan er dine arbejdsopgaver blevet bestemt/defineret?</li> <li>• Hvordan er din løn sammenlignet med de andre på arbejdspladsen?</li> <li>• Hvordan fik du forhandlet din løn på plads?</li> </ul> <p>Læring fra skoleuddannelse til arbejdsmarkedet – kan kapitalen gøre sig gældende indenfor feltet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken former for redskaber fik du med dig fra skolen?</li> <li>• Hvordan anvender du de redskaber i forhold til dit job? (eller nuværende situation)</li> </ul> <p>Konvertering af den kulturelle kapital?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I spørgeskemaet har du i forbindelse med hvad uddannelsen gav dig "sagt i høj grad" til følgende ... har det givet dig værdi i forhold til det job du har fået? (se evt. spg. 12)</li> <li>• Hvad sætter du størst pris på at din uddannelse har givet dig – økonomi, social netværk, mulighed for videreuddannelse?</li> </ul>
<p>1c. Hvordan modtages uddannelserne af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Betyder de forskellige aktørers holdninger til uddannelserne barrierer for elevernes efterfølgende jobmuligheder?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feltstrukturen – andre aktørers holdninger til uddannelserne samt hvad har ført til udviklingen af uddannelserne</li> </ul>	<p>Symbolsk vold og dominans?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du oplevet at nogen på arbejdspladsen har været kritisk overfor din uddannelse? <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ hvis ja, hvordan har du så forholdt dig til det?</li> </ul> </li> <li>• Er du kritisk overfor nogen på din arbejdsplads?</li> </ul>
<p>1d. Hvorfor har eleverne netop valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse og hvad er deres vurdering af ud-</p>	<p>Var der en praktisk sans for de objektive muligheder?</p> <p>§ Vidste du hvordan du skulle få et job, hvordan</p>

<p>dannelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevtyperne – dvs. hvordan karakteriseres eleverne på uddannelserne, hvad er deres habituelle forudsætninger for uddannelsen samt for efterfølgende job på arbejdsmarkedet</li> </ul>	<p>du ville gøre når du var færdig med skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Tænke du over at du skulle ud på arbejdsmarkedets med en ny type uddannelse? (forventede muligheder/barriere)</li> <li>§ Hvad har du gerne ville opnå med uddannelsen (nævnte lidt i spørgeskema 10 og 11)</li> <li>§ hvorfor dette?</li> </ul> <p>Forståelse af handlekompetencer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Hvilke muligheder ser du på arbejdsmarkedet – hvad kunne du godt tænke dig at der skal ske på både kort og langt sigt?</li> </ul> <p>Habituelle forudsætninger – social-kulturel arv?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Hvad var den egentlige årsag til at du valgte uddannelsen som .... (evt. se spg. 7 andre personers påvirkning eller nedskæringen af skp)</li> </ul>
--	---

I kapitel 4 vil der i forbindelse med den teoretiske referenceramme blive gjort rede for hvorledes den subjektive side af Bourdieus kapitalbegreb omhandler habitus og er et sæt af systemer af dispositioner, som tillader mennesker at handle, tænke og orientere sig i den sociale verden. Yderligere vil der blive gjort rede for hvordan den objektive side af kapitalbegrebet omhandler uddannelsessystemets og dets indhold til eleverne i form af undervisning, bøger, teorier mv., og hvordan samspillet mellem den subjektive og objektive side er med til at give det enkelte individ en position, herunder også jobposition, i det sociale rum.

Netop den habitus- og strukturorienteret retning er to områder i den teoretiske referenceramme som ovenstående spørgsmål i interviewguidene og spørgeskemaet bl.a. er forsøgt stillet i forhold til. Derudover er nogle af spørgsmålene også stillet i forhold til det sociale rum dvs. en feltafdækning af aktørinteresser og magtforhold.

Mine interviews kan karakteriseres som halvstrukturerede interviews idet mine guides indeholder en skitse over emner, som jeg har ønsket dækket samt konkrete forslag til spørgsmål under de enkelte emner. Jeg havde dermed ikke på forhånd valgt en streng og bindende rækkefølge af mine spørgsmål og de har i høj grad fungeret som stikord i forhold til de enkelte emner.

Et interviewspørgsmål kan vurderes med hensyn til både en tematisk og en dynamisk dimension, hvor den tematiske dimension handler om, at spørgsmålene forholder sig til interviewets emne og de teoretiske opfattelser, der ligger til grund for undersøgelsen samt den efterfølgende analyse, mens den dynamiske dimension omhandler spørgsmålenes evne til at fremme en positiv interaktion, holde samtalen i gang og motivere den interviewede til at tale op sine oplevelser. (Kvale, 1999) Da mine spørgsmål ikke har været underlagt en præcis gengivelse eller rækkefølge i interviewene har den dynamiske dimension ikke været synlig i situationen. Hvad angår den tematiske dimension har spørgsmålene i mine interviewguides, som det også fremgår af de ovenstående tabeller, bevidst været placeret i forhold til et af forskningsspørgsmål 1's underspørgsmål samt de dertilhørende analytiske spotlys, som henviser til begreber i den teoretiske referenceramme.

Både i interviewene samt i spørgeskemaet foretog jeg indledningsvist en briefing dvs. jeg skabte en kontekst, hvor jeg definerede situationen for den interviewede. Jeg gennemgik således formålet med interviewet, båndoptagerens funktion og anvendelse samt spurgte til om den interviewede havde spørgsmål inden vi gik i gang.

Citater har ofte til formål at give læseren et indtryk af interaktion i interviewsamtalen samt at eksemplificere det anvendte materiale i analysen. (Kvale, 1999) Metoden til anvendelse af citater er i denne afhandling ad hoc, hvilket betyder at jeg ikke har anvendt en standardmetode til analyse af det samlede interviewmateriale og således ikke bruger citaterne på en ensartet måde. Der er i stedet tale om frit samspil af teknikker under analysen. Citaterne har således følgende funktioner:

- Understreger aktørsynspunkter
- Udtrykker tolkning fra sekundær litteraturkilde
- Udtrykker mening fra primær litteraturkilde
- Understreger central sætning/ord i en tekst
- Skaber forbindelse til teoretiske begreber
- Bidrager med forståelse af en tilstand/holdning/situation
- Bidrager med oplysninger om en tilstand/holdning/situation
- Giver indblik i eller udtryk for de interviewedes livsverden
- En markering/beskrivelse/illustration af en tilstand/holdning/situation

I forhold til ad hoc anvendelsen af citaterne skal det nævnes, at alle citaterne mere eller mindre vil have udgangspunkt i ét af de nævnte analytiske spotlys og vil således have et link til den teoretiske referenceramme samt til ét forskningsspørgsmål.

### **3.3.4. Generalisering**

Målet har ikke været at lave en statistisk repræsentativ undersøgelse, hvor udvælgelsen er dækkende for populationen. Af ulemper ved ikke at udarbejde en statistisk repræsentativ undersøgelse kan nævnes statistisk skævhed, mangel på relevante varianter grundet uopmærksomhed i udvælgelsesprocessen samt at generaliseringerne kan få karakter af fordomme eller stereotyper.

Jeg har i stedet med afhandlingens empiriske undersøgelsesfelt tilstræbt at opnå informationer fra et udvalg af talspersoner, som har kunnet belyse de vigtigste sider af problemstillingen og jeg har således indsamlet kvalitative informationer, hvor jeg som det fremgår af ovenstående har noteret og begrundet hvorfor jeg har opsøgt de udvalgte informanter. Jeg har med andre ord udvalgt de personer, som jeg har ment er særlig relevant for at belyse problemstillingen.

Undersøgelsesformen i afhandlingen kan karakteriseres som induktiv dvs. udgangspunktet er taget i et materiale, hvorfra jeg har forsøgt at udlede en teoretisk ramme. Således har hensigten været at generalisere ud fra de foreliggende data, som har en særlig gyldighed i den sammenhæng de indgår i. Afhandlingen kan således byde på en kvalitativ generalisering, hvor der er brugt meget tid på personlig kontakt med informanterne. Generaliseringen af undersøgelsens resultater kan betegnes som analytisk (Kvale, 1999), hvilket bl.a. betyder at resultaterne kan være vejledende for, hvad der kan ske i en tilsvarende situation.

## **3.4. Afhandlingens opbygning**

Som nævnt tidligere påbegyndte jeg mit studie af de nye skolebaserede erhvervsuddannelser længe før de overhovedet indholdsmæssigt var designet og før der overhovedet var tilmeldt elever. Således startede jeg med studiet af policydokumenter og foretog indledende interviews med praktikpladskonsulenterne på de to udvalgte erhvervsskoler. Denne fremgangsmåde virkede ganske indlysende imens den stod på, men efterhånden som tiden gik og jeg arbejdede mig frem begyndte udfordringerne at melde sig. Det var en udfordring at udvælge det særlige interessante i alt det, jeg havde læst



og hørt om, for der var faktisk mange interessante problemstillinger at tage fat på, og alle aktører i feltet havde en holdning til udviklingen på området.

Hvor skulle jeg starte og hvor skulle jeg ende? Jeg stod med andre ord overfor det problem, at det langt fra var entydigt, hvad der var det centrale ved reformpakken og hele udviklingen på EUD-området. Jeg har ofte implicit i processen måtte træffe mange små og store valg, og den proces er i virkeligheden konstruktionsarbejdet for afhandlingen. Jeg har indtil videre forsøgt at redegøre for mine valg, ikke for at retfærdiggøre dem, men for at gøre dem eksplicite.

I kapitel 4 præsenteres den teoretiske begrebspakke af Pierre Bourdieu. Dels danner Bourdieus felt-teoretiske arbejde grundlaget for afhandlingens projektdesign, men samtidig fungerer andre af hans begreber som en mere snæver referenceramme i forhold til identifikation og klassifikation vedrørende metodeudvikling og dataanalyse. At arbejde med Bourdieu har været udfordrende, fordi der findes så mange forskellige tolkninger af hans værker og ligeså mange forskellige anvendelser af hans begreber. Så hvad er korrekt og hvad er forkert? I den forbindelse har jeg forsøgt at arbejde induktivt med Bourdieus materiale idet jeg har valgt at inddrage de indledende interviews med praktikpladskonsulenterne. Denne måde at præsentere den teoretiske referenceramme er et forsøg på at bygge bro mellem det teoretiske og empiriske. Endvidere følte jeg, at jeg sad med nogle interessante interviews, der indeholdte mange gode oplysninger i forhold til feltets kompleksitet, men samtidig interviews, som på daværende tidspunkt ikke helt var målrettet en konkret besvarelse af problemstillingen. Inddragelsen af disse interview markeres ved at teksten er opstillet i spalter. Kapitel 4 er overordnet inddelt i tre dele, hvor første del, kaldet ”det observerede begreb” indeholder en nominal definition af begrebet kompetence, anden del, kaldet ”det teoretiske begreb” præsenterer Bourdieus begreber felt og kapital og tredje del, kaldet det operationaliserede begreb”, behandler begrebet kompetence i forhold til det operative niveau.

Som det første valgte jeg at tage udgangspunkt i mine interviews med forskellige medarbejdere, der alle havde en eller anden relation til de nye korte skolebaserede uddannelser. Samtidig lod jeg eleverne komme til orde via et spørgeskema, fordi jeg var af den overbevisning, at de på daværende tidspunkt ikke ville have overblikket til at kunne udtale sig ud fra et før- nu- og efterperspektiv. Dog var jeg bevidst om, at de kunne blive interessante at tale med på et senere tidspunkt, hvorfor jeg

langt senere valgt at kontakte dem pr. telefon. På den måde er jeg startet og på den måde vil jeg kronologisk præsentere det empiriske konstruktionsarbejde i kapitel 5.

Interviewene skal, særligt i forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål 1, ses som et udgangspunkt for at spørge ind til feltets sammensatte sammenhænge. I forlængelse heraf, er afhandlingens forskningsspørgsmål 2 et forsøg på en mere systematisk konstruktion af feltet, hvilket sker igennem historisering af relationerne mellem skolerne, staten og arbejdsmarkedets parter og i den forbindelse hvordan erhvervsuddannelserne tilpasser sig erhvervsudviklingen.

Hvis interviewene kan synliggøre forskellige tovtrækkerier og problemstillinger i forhold til de nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser, så skal historiseringen forsøge at konstruere det felt for erhvervsuddannelsesområdet, som konstituere de sammenhænge, som respondenterne er en del af. Feltkonstruktionen skal med andre ord synliggøre de objektive relationer, som giver anledning til de praktiske strategier på erhvervsskolerne.

Relationen mellem forskningsspørgsmål 1 og 2 og de dertil hørende kapitler (5 og 6) er at foretage en analyse hvori der indgår objektivitet af både første og anden grad. Med andre ord kan relationen karakteriseres således, at kapitel 6 som er historiseringen og makroperspektivet, synliggør de forskellige relationer i feltet og skal ses som et forsøg på dels at producere en forklaring på de tovtrækkerier og problemer, som kan ses i nogle af interviewene i både kapitel 4 og 5 og dels at skitserer et felt i stærk bevægelse, hvor der genereres jobrammer for forskellige elevgruppers liv. Det betyder, at afhandlingen er forsøgt opbygget med henblik på at give læseren et indtryk af, at der ud fra et makroperspektiv er tale om et system i voldsom bevægelse, hvilket endvidere kan ses når luppen trækkes frem til et nærmere mikroperspektiv, hvor de enkelte uddannelser er i fokus.

Således vil afhandlingen i kapitel 6 på den ene side synliggøre nogle af de objektive problemstillinger i feltet og de rationaler, der strides om. På den anden side vil kapitlet skitsere den udvikling, der er pågået i erhvervsuddannelsesområdet i løbet af det seneste århundrede. Samlet vil denne kortlægning overvejende have karakter af en policyanalyse.

Det ville i den forbindelse være nærliggende at præsentere historiseringen som noget af det første og lade interviewene fremstå som de afledte konsekvenser. Men dels inspireret af forskningsmiljøet

omkring feltworkshopen for Socialvidenskab ved Roskilde Universitet vil jeg bryde med denne deterministiske forståelse og således i stedet forsøge at skelne ”det der sker” fra ”det, der kan forklare, det der sker”, hvorfor historiseringen, der er koblet på forskningsspørgsmål 2 vil blive præsenteret i kapitel 6 sidst i afhandlingen. Desuden har jeg vurderet, at man som læser efter gennemgangen af bl.a. Bourdieu i kapitel 4 er blevet introduceret til mikroperspektivet, hvorfor det virker nærliggende at fortsætte næste kapitel med selve analysen. Opbygningen af afhandlingens analyseafsnit går således fra mikroperspektiv til makroperspektiv.

### **3.5. Afhandlingens placering i forskningsfeltet**

Det danske erhvervsuddannelsesområde som forskningsfelt bliver ofte fremført som forsømt i forhold til antallet af elever, der gennemfører en erhvervsfaglig uddannelse (Juul, 2004; Nielsen, 2004). På trods af dette har Klaus Nielsen karakteriserede den eksisterende forskning inden for det erhvervspædagogiske område som indeholdende tre principielle positioner, der har hver deres tilgangsvinkel til området.

Den første tilgangsvinkel kaldes for den strukturorienteret tilgang, hvilket hentyder til at det forskningsmæssige udgangspunkt er den samfundsmæssige struktur. I denne tilgang er omdrejningspunktet modsætninger mellem arbejdsgiver/arbejdstager og mellem skole og virksomhedsoplæring. Udgangspunktet er et makro-samfundsmæssigt niveau, hvor det antages at de modsætningsforhold, der forefindes på makroplan er med til at sætte betydningsrammen for interaktionen på mikroplan, hvilket vil sige på skole og arbejdsplads. (Nielsen, 2004)

*”Her er det ikke elevernes umiddelbare oplevelser af undervisning og oplæring, der er i centrum, men derimod en kvalifikations- og socialisationsvinkel.” (Nielsen, 2004)*

I forhold til denne tilgangsvinkel er det især forskere ved Aalborg Universitet, som er kendetegnet ved at have taget udgangspunkt i den strukturorienteret vinkel. PUUKS-projektet (udarbejdet af Sørensen m.fl.), som stammer fra første halvdel af 1980’erne bidrog til at etablere den mest solide teoretiske forståelse af erhvervsuddannelsernes forskellige samfundsmæssige funktioner: Kvalificering, socialisering, integration, værdiøgning, allokering og sortering. Undersøgelsen var præget af en strukturmarxistisk tilgang.

*”Pointen for Sørensen et al. (1984) er blandt andet, at kun i de tilfælde, hvor arbejdspladsen er kendetegnet ved en lav arbejdsdeling og et bredt udsnit af fagets værktøjer, teknikker og maskiner, vil den kunne opfylde de kvalifikationsmæssige krav, der er centrale for uddannelsen. Ifølge Sørensen et al. lever en væsentlig del af virksomhederne ikke op til de krav, man kan stille til en kvalificeret oplæring, og repræsenterer egentligt mest af alt en oplæring til lønarbejde.” (Nielsen, 2004)*

Den anden tilgangsvinkel lægger vægt på agentperspektivet dvs. udgangspunktet er agentens forhold. Med det menes der elevens position i forhold til uddannelsesvalg samt gennemførelse af uddannelse. Fokus i denne forskning tager udgangspunkt i modernitetstænkningen og de unges deltagelse i en ungdomskultur.

*”De sparsomme empiriske undersøgelser, der er lavet inden for området, tager ofte udgangspunkt i de unge, som har fravalgt eller har det vanskeligt med erhvervsuddannelserne. Her fremhæves det ofte, at de unge oplever en række problemer i forbindelse med virksomhedsoplæringen, som går fra mangel på faglige udfordringer, manglende respons og respekt, nedvurdende behandling samt drillerier og forskelsbehandling”. (Nielsen, 2004)*

I forhold til denne tilgangsvinkel er det især forskere tilknyttet Center for Ungdomsforskning (CeFu) ved Roskilde Universitetscenter (RUC) og Dansk Pædagogisk Universitet (DPU) som er kendetegnet ved at tage udgangspunkt i agentperspektivet.

Den tredje tilgangsvinkel knytter sig til den situerede interaktion med et særligt fokus på læring på arbejdspladsen. I denne tilgang er omdrejningspunktet en integration af agent- og strukturperspektivet. Denne integration søges opnået ved at sætte fokus på læring gennem deltagelse i forskellige praksisfællesskaber.

*”Det betyder, at læring ikke blot kan betragtes som en proces, hvor lærlingen og eleven skal lære at håndtere specifikke opgaver på arbejdspladsen*

*eller skolen. Centrale aspekter af læring består i at udvikle et tilhørsforhold til en arbejdsplads, skole og elevkultur. Omvendt fastholdes og udvikles praksisfællesskaber kun ved, at nytilkomne aktivt fastlægger deres deltagelse i disse praksisfællesskaber og derved gradvist udvikler disse praksisfællesskaber.” (Nielsen, 2004)*

I forhold til denne tilgangsvinkel er det især forskere ved Århus Universitet som er kendetegnet ved at tage udgangspunkt i den situerede interaktion. I perioden 2000 – 2002 gennemførte man ved Århus Universitet forskningsprojektet *Læring i moderne dansk vekseluddannelse*, som var et forsøg på at afdække den kontinuitet og de brud, der er i situeret læring. Projektet afdækkede de forskellige former for læring, der optræder på en arbejdsplads samt satte fokus på de ressourcer og barrierer, som eleverne oplever, der er for læring på arbejdspladser. (Nielsen, 2004)

Nielsen påpeger i sin gennemgang af forskning indenfor det erhvervspædagogiske område, at der i de senere år er færdiggjort en del ph.d.-projekter, som har beskæftiget sig nærmere med overføring og overgange mellem skole og praktik samt identitetsproblematikken i forbindelse med elevernes oplæring i praktikken. Disse forskere har tilhørt både DPU, RUC og AAU. Yderligere er der gjort små tiltag til at forene de forskellige positioner i den danske erhvervsuddannelsesforskning således at der dannes et grundlag, som forsøger at forbinde og videreudvikle agent, struktur og den situerede interaktion.

Op gennem 1990'erne er der ikke blevet gennemført egentlige større forskningsprojekter, udgivelserne har i perioden mere været præget af mindre analyser iværksat af Undervisningsministeriet eller af midler finansieret af Undervisningsministeriet. Disse analyser har belyst delaspekter af erhvervsuddannelserne fx elevfracfald, sammenhæng mellem skoleundervisning og virksomhedsoplæring, praktikpladsmanglen mv. Først omkring årtusindskiftet kom der et mindre opsving i den erhvervspædagogiske forskning, hvor fokus blev rettet mod mesterlæren som læringsform og erhvervsuddannelseseleverne som eksponent for den nye ungdomskarakter. Der forekommer generelt en øget fokusering på individet i uddannelserne. (Juul, 2004; Jørgensen, 2006)

Som nævnt indledningsvist er omdrejningspunktet for denne afhandling at sætte fokus på den udvikling der sker på området for erhvervsuddannelser og dennes betydning for eleverne som jobkategori på arbejdsmarkedet, hvilket mere konkret omhandler et feltanalytisk nærbillede af ét af elemen-

terne fra den politiske forligsaftale fra 2003, nemlig indførelsen af tre nye korte og udelukkende skolebaserede erhvervsuddannelser.

Formålet med afhandlingens forskningsspørgsmål er at illustrer sammenhængen mellem et uddannelsesområde der historisk er under forandring og så de konkrete uddannelsers udvikling og deres betydning for de jobrammer de generer for konkrete elevgruppers liv. I forhold til ovenstående beskrivelse af områdets tre principielle forskningspositioner placeres denne afhandling sig overvejende ind i den strukturmæssige tilgangsvinkel idet fokus er på hvordan magtkampe mellem feltets aktører er med til at udvikle og præge uddannelserne. Men afhandlingen beskæftiger sig også med agentperspektivet, dog ikke ud fra en modernitetstankegang eller i forhold til en særlig ungdomskultur, men i forhold til elevernes tilvalg af en kort skolebaseret erhvervsuddannelse og i den forbindelse konsekvensen ved overgangen til arbejdsmarkedet. Ved både at omhandle struktur- og agentperspektivet berører afhandlingen også den situerede interaktion idet forskningsspørgsmålene søger at afdække uddannelsernes jobpositionering, herunder erhvervsskolernes intenderede kompetenceudvikling, hvormed læringsaspektet i uddannelserne kommer i fokus.

Afhandlingen prøver således at bidrage med en tilgang der overvejende har sit udgangspunkt i én position, men som ikke kan tolkes uden at inddrage de andre positioner.



## Kapitel 4 – Kompetence og Kapital

Kapitel 4, har fokus på at skabe den teoretiske forklaringsramme for afhandlingen, hvor Bourdieu som nævnt tidligere er valgt som det teoretiske omdrejningspunkt. Kompetencebegrebet har en central betydning i forskningsspørgsmål 1, hvorfor dette begreb har en afgørende rolle i forhold til den teoretiske forklaringsramme. Bourdieu anvender ikke begrebet kompetence, derimod anvender han begrebet kapital, men i kapitel 4 vil der blive argumenteret for hvorfor disse to begreber på det nominelle plan vil blive betragtet som stort set forenelige.

I forhold til problemstillingen står kompetencebegrebet sammen med et andet hovedbegreb nemlig jobpositionering og som nævnt tidligere bliver dette begreb i afhandlingen tolket som den måde hvorpå institutionerne lancerer, præsenterer eller markedsfører uddannelserne i forhold til de aktuelle elevers muligheder for job på arbejdsmarkedet. Netop lanceringen af elevernes jobmuligheder hænger stærkt sammen med den kompetenceudvikling skoleinstitutionerne har planlagt for elevernes uddannelsesforløb. At få tildelt kompetencer/kapital igennem et uddannelsesforløb er således med til at give det enkelte individ en position på arbejdsmarkedet.

Kapitel 4 er overordnede opdelt i tre dele; første del, som er afsnit 4.1., har karakter af at være en observation eller en slags for-forståelse af kompetencebegrebets indhold. Afsnittet tager udgangspunkt i et studie af policydokumenter fra både nationale og internationale institutioner. Denne gennemgang af begrebet kompetence kan også betragtes som en slags observation af begrebet idet formålet er at skabe en forståelse for, hvordan aktørerne tænker begrebet og ikke mindst hvorfor de tænker det sådan. Med andre ord vil denne del af kapitlet skabe en form for forståelse af anvendelsen af begrebet kompetence i feltet.

Anden del af kapitel 4, som er afsnit 4.2., 4.3. og 4.4., indeholder en mere detaljeret gennemgang af Bourdieu og hans teoretiske begreber såsom felt og kapital. Således er denne del af kapitlet den teoretiske dimension af kompetencebegrebet.

Tredje del af kapitel 4, som er afsnit 4.5., omhandler en nærmere operationalisering af kompetencebegrebet. Til dette vil der blive inddraget to andre tilgange, som begge udspringer af danske forskningsmiljøer. Begge miljøer har på forskellig vis beskæftiget sig med kompetencebegrebet, og fæl-



les for dem er, at de begge har arbejdet med erhvervsuddannelsesområdet og således har defineret kompetencebegrebet i forhold til dette. Derved er formålet at opnå et mere findelt begrebsinventar til anvendelse i det empiriske arbejde. Det betyder at denne del af kapitel 4 i forhold til det operationelle arbejde bidrager med en mere specifik gradbøjning af begrebet kompetence, hvilket giver en højere differentieringsgrad mellem forskellige typer af kompetencer.

#### **4.1. Det observerede begreb - en policymæssig vinkel på kompetencebegrebet**

Med udgangspunkt i de kulturelle og politiske processers handlesammenhæng på højere niveau, hvor politikformulering og politisk strategi er en del af magtfeltet, har jeg indledningsvist valgt at udarbejde en for-forståelse af kompetencebegrebet, som tager udgangspunkt i et studie af policydokumenter fra såvel overnationale som nationale organer.

At denne metodetilgang til både beskrivelse og forståelse af begrebet er valgt skyldes først og fremmest, at jeg i mit tidlige studie af udviklingen indenfor erhvervsuddannelsesfeltet stødte på nationale politiske dokumenter som fx Regeringens handlingsplan mv., hvori udvikling af kompetencer spiller en central rolle i forhold til forestillingen om ”det gode liv” på arbejdsmarkedet. Således blev det for mig ud fra en feltanalytisk tilgang naturligt at undersøge hvordan feltet tænker og forstår kompetence og ikke mindst hvorfor feltet tænker begrebet sådan, og på den måde ud fra en bourdieusk tankegang afdække nogle strukturer i forhold til objektivitet af første grad.

Ud fra den Bourdieuske forståelse af sociologisk refleksivitet kan denne tilgang til en for-forståelse af et begreb også karakteriseres som en fokusering på de historiske forudsætninger i det overordnede magtfelt, hvor der på et bestemt tidspunkt, under bestemte sociale og politiske betingelser er blevet skabt betydningssammenhænge (Mathiesen, 2002). Det betyder med andre ord, at denne policymæssige belysning af kompetencebegrebet er sammenhængende med en historisering af undersøgelsesfeltet på et højere magtniveau.

Generelt er der i løbet af de sidste 10 år opstået en ny sprogbrug hvor vi bl.a. er gået fra undervisning til læring, fra kvalifikationer til kompetencer mv. Undervisningsministeriet henviser kompetencebegrebet til ”*en kapacitet til at udnytte de lærte kvalifikationer*”, Elstrup Rasmussen og Jensen skriver ”*menneskers kapacitet til at sætte mål på grundlag af etablering af mening i en situation*”, Ellström skriver ”*et individs handlingsformåen i relation til en bestemt opgave, situation eller kon-*

tekst” og Schultz Jørgensen definere begrebet således ”kompetencer er handlingsmuligheder i en social sammenhæng” (Høyrup og Pedersen, 2002).

Mulighederne er mange for at gribe fat i en definition af kompetencebegrebet og ikke mindst kan begrebet anskues ud fra flere forskellige problematikker. Ved litteraturlæsning omkring begrebet opstår desuden begrebet kvalifikationer og det kan konstateres, at det er meget svært og komplekst at få hold på disse begreber og deres indbyrdes forskelligheder og ligheder og der kan endvidere skitseres en lang række af teorier omkring indholdet af disse begreber.

Kompetencebegrebet kom særligt på dagsorden i løbet af 1990’erne, men før dette begreb blev der talt om kvalifikationer, hvor den gængse opfattelse var, at kvalifikationer var betegnelsen for det at kunne noget og ofte blev kvalifikationer delt op i faglige og personlige kvalifikationer. Historisk ligger kvalifikationsbegrebet i forlængelse af efterkrigstidens industrisociologi og den dengang store interesse for de sociale aspekter ved arbejdet i de industrielle virksomheder. Formålet med den kvalifikationsorienteret industrisociologi var at forebygge arbejdskonflikter på de enkelte virksomheder og i praksis var perspektivet at give en teknokratisk opskrift på hvorledes arbejdskraften kunne tilpasses til virksomhedernes kvalifikationsbehov (Mathiesen, 1999).

Bruno Clematide, som har rødder i industrisociologien, har på et tidspunkt givet udtryk for sin personlige harme over ”kompetence-felttoget”, som han mener, har erstattet industrisociologiens tale om kvalifikationer og udvikling af kvalifikationer uden at der ligger en teoretisk forskel bag og således er der på kampagneagtigvis blot tale om en udskiftning af det ene ord med det andet (Clematide, 2002). I forskningsmiljøet hos CARMA var der med baggrund i industrisociologien en klar tendens til at anvende begrebet kvalifikationer, men i løbet af mit forskningsmæssige arbejde stødte jeg i høj grad på uddannelsesdebatter, reformaktiviteter og policydokumenter, hvor der var stor fokus på at anvende begrebet kompetence.

Det skal derfor indledningsvist understreges, at i forhold til denne afhandlings tematik er det på ingen måder hensigten at gå ind i en dybere diskussion af begrebernes indbyrdes forskelligheder og ligheder eller forskellige aktørers anvendelse af henholdsvis begrebet kvalifikationer og begrebet kompetencer. Jeg vil på dette tidspunkt i afhandlingen blot vælge at fortsætte med anvendelse af begrebet kompetencer i forhold til mit forskningsspørgsmål 1.

Erhvervsuddannelsesområdet har som policyfelt igennem den seneste årrække fået en del opmærksomhed. I den forbindelse er der udgivet en række rapporter hvori det beskrives dels hvilken politisk opfattelse, der er af kompetencebegrebet samt hvilke forventninger der politisk foreligger til en erhvervsuddannelse. Disse opfattelser og forventninger vil de følgende afsnit omhandle.

#### **4.1.1. ”More and better jobs” og styrket europæisk samarbejde**

Som det er velkendt vedtog EU's stats- og regeringschefer, på et topmøde i Lissabon i 2000, et fælles mål om at gøre Europa til den mest konkurrencedygtige vidensbaserede økonomi i verden, også kaldet Lissabon-strategien, hvor følgende sætning har en central betydning:

*”The Union must, by 2010, become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth, with more and better jobs and greater social cohesion”.* (European Council, Lisbon, Marts 2000)

Således blev der i år 2000 på internationalt niveau fastlagt et fælles økonomisk mål, hvori der indgår kriterier såsom at skabe flere og bedre jobs samt større social samhørighed. Endvidere understregede Det Europæiske Råd, at disse ændringer udover at kræve en radikal forandring af den europæiske økonomi også krævede et ambitiøst program for modernisering af de sociale velfærdssystemer og uddannelsessystemer. For at kunne nå disse mål blev der i 2001 af EU's stats- og regeringschefer bl.a. iværksat en målsætningsproces, som programmet ”*Education and Training 2010*” er en del af. Programmet indeholder tre overordnede mål nemlig, at uddannelsessystemerne skal bygge på principperne om bedre kvalitet, fremme af adgang for alle samt åbning mod resten af verden.

Året efter dvs. i foråret 2002 blev der med hensyn til gennemførelsen af disse mål godkendt et detaljeret arbejdsprogram for uddannelses- og erhvervsuddannelsessystemerne. Yderligere fremkom Det Europæiske Råd med opfordring til EU-medlemslandene om at skabe et tættere samarbejde inden for videregående uddannelse og erhvervsuddannelse. Desuden deklarerede Rådet i 2002 målet

om, at uddannelsessystemerne i Europa inden år 2010 skal være en kvalitetsreference på verdensplan. (Uddannelsesrådet for den Europæiske Union, 2002; 2004)

Efterfølgende på et ministermøde i efteråret 2002 under Danmarks EU-formandskab tilsluttede 30 europæiske undervisningsministre sig Københavner-deklarationen, ”*Forstærket europæisk samarbejde på erhvervsuddannelsesområdet*”. Deklarationen var en opfølgning på de forudgående internationale politiske planer vedrørende forbedringer på det uddannelsespolitiske område i henhold til at realisere Lissabon-strategien og dermed forpligtigede de enkelte lande sig til at arbejde for at styrke det europæiske samarbejde særligt på erhvervsuddannelsesområdet. Indledningsvist i deklARATIONEN blev de nye udfordringer med at udvikle de menneskelige ressourcer for bl.a. at opnå målene om flere og bedre jobs samt større social samhørighed fremhævet. Videre i den forbindelse understreges vigtigheden i at udvikle erhvervsrettede uddannelser af høj kvalitet i bestræbelserne på at fremme bl.a. social inklusion og arbejdsmarkedsrelevante kvalifikationer:

*” The development of high quality vocational education and training is a crucial and integral part of this strategy, notably in terms of promoting social inclusion, cohesion, mobility, employability and competitiveness”. (The Copenhagen Declaration, 2002)*

I Københavner-deklarationen samt andre af de politiske målopfyldelsesprogrammer fremhæves generelt visionen om at skabe bedre adgang til livslang læring for alle samt erhvervelsen af de rette kompetencer. (Uddannelsesrådet, 14. juni, 2002; Commission of the European communities, 2005)

I den danske uddannelsesdebat er begrebet kompetence med baggrund i at skulle leve op til international standard på forskellig vis og særligt i den senere årrække søgt medtænkt i uddannelsessystemets opbygning. (se bl.a. VK-regeringens handlingsplan ”*Bedre Uddannelse*”, juni 2002). Begrebet har historiske rødder fra internationale dokumenter og rapporter helt tilbage fra 1960’erne, men det er dog først i 1990’erne, at det er lykkedes for både OECD og EU at skabe gennembrud mht. at få begrebet på den politiske dagsorden. Ved nærmere gennemgang af rapporter fra hhv. OECD og EU kan der spores en klar overensstemmelse i deres arbejde med begrebet. (Winther-Jensen, 2004)

I det næste afsnit vil der være en kort redegørelse for hhv. OECD's og EU's arbejde gennem tiden med begrebet kompetence. Denne redegørelse har til formål at tegne et billede af hvordan uddannelse løbende har fået en mere afgørende rolle i samfundslivet, men ikke mindst vil afsnittet koble det internationale niveaus forståelse af uddannelse, herunder kompetenceudvikling, sammen med den officielle danske holdning udtrykt af både Dansk Økonomisk Råd i deres vismandsrapport fra efteråret 2003, ”*Dansk økonomi efteråret 2003 – konjunkturvurdering – uddannelse*”, samt af den nuværende VK-regering fra deres handlingsplan ”*Bedre uddannelser*” fra 2002.

#### **4.1.2. Tekniske og faglige færdigheder samt parathed til at vove**

I 1973 markerede OECD sig for alvor i den uddannelsespolitiske debat med rapporten ”*Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*”. I denne rapport blev sammenhængen mellem tilbagevendende uddannelse og livslang læring i form af vekselvirkning mellem arbejde og uddannelse livet igennem fremhævet. Det var dog først på OECD-landenes fjerde møde på undervisningsministerniveau i 1996 med rapporten ”*Making Lifelong Learning a Reality for All*”, at OECD fik sit rigtige gennembrud med livslang læring og fik begrebet knæsat som grundlag for OECD's fremtidige uddannelsespolitik. På dette OECD-møde i 1996 blev det yderligere besluttet at oprette det såkaldte PISA program (Programme for International Students Achievement) hvilket betød, at regeringerne i 32 lande inden for fælles rammer forpligtede sig til at overvåge de implicerede landes uddannelses-systemer gennem måling af elevpræstationer. Årsagen til dette program var ønsket om at danne et fælles empirisk grundlag for de politiske beslutninger i de enkelte lande. Således var det første gang, at regeringer på tværs af landegrænserne forpligtede sig i et internationalt uddannelsessamarbejde, hvilket gav programmet en særlig politisk og økonomisk tyngde. (Winther-Jensen, 2004)

For at styrke PISA-programmet teoretisk og begrebsmæssigt oprettede OECD i 1997 en supplerende rapportserie *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo). Dette arbejde har resulterede i en lang række dokumenter, men i den sammenhæng er der ét dokument, der særligt gør sig bemærket – det drejer sig om et diskussionspapir fra januar 2002, der blev fremlagt på et DeSeCo-møde i Geneve samme år. I dette dokument blev begrebet ”kompetence” defineret som noget mere end viden og færdigheder og på baggrund af OECD-landenes fællesheder formulerede DeSeCo mere konkret tre ”*generiske metakompetencer*”:

- At kunne handle selvstændigt og reflektivt
- At kunne anvende redskaber (der skal forstås meget bredt) interaktivt
- At kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper

I dansk kontekst valgte man på daværende tidspunkt politisk i udarbejdelsen af det danske nationale kompetenceregnskab at lade disse tre punkter være en del af det empiriske grundlag hertil.

I 2001 udsendte OECD endvidere to rapporter, hvoraf den første, *Investing in Competencies for All*, især understreger betydningen af og forbindelsen mellem kompetence og livslang læring. Den anden rapport, *Education Policy Analysis*, indeholdt de samme elementer, men lagde yderligere særlig vægt på kompetencernes betydning for vidensøkonomien og skelnede mellem følgende ”workplace competencies”:

- Inter-personlige færdigheder
  - Team work og evne til at samarbejde mod et fælles mål
  - Evner for lederskab
- Intra-personlige færdigheder
  - Motivation og holdninger
  - Læreevne
  - Problemløsningsfærdigheder
  - Effektiv kommunikation med kollegaer og klienter
  - Analytiske færdigheder

I EU-regi var det først med Maastrichttraktaten i 1993, at der blev skabt et specifikt retsgrundlag for EU’s aktioner inden for området uddannelse og erhvervsuddannelse. Dog havde EU tidligere været aktiv på området bl.a. i 1976 med oprettelsen af CEDEFOP (Det europæiske center for udvikling af Erhvervsuddannelse). Desuden blev der både i 1989 og 1992 udsendt to direktiver vedrørende gensidig anerkendelse inden for regulerende erhverv og i samme periode blev begreber som *transparens* (kvalifikationernes synlighed) og *information* (om f.eks. jobmuligheder) fremhævet i EU’s uddannelsespolitik. Endvidere blev der, under Jacques Delors’ formandskab (1985-1995) i hhv.

1993 og 1995 udgivet to hvidbøger, hvoraf den sidste reelt indeholdt et handlingsprogram for de enkelte medlemsstater mht. fremtidige retningslinjer på uddannelsesområdet. (ibid.)

I EU-regi afgav ”*Den Internationale Kommission om Uddannelse i det 21. århundrede*” i 1996 endvidere en rapport hvori læring blev omtalt som ”*samfundets pulsslag*”. Udover denne tematisering af livslang læring indeholder rapporten også en beskrivelse af begrebet kompetence. Kompetence skulle ifølge rapporten ses i forlængelse af kravene fra arbejdsgiversiden om de såkaldte ”*higher skills*”, hvormed kompetence både omhandler tekniske og faglige færdigheder samt færdigheder såsom social adfærd, anlæg for teamwork, initiativ og parathed til at vove. (ibid.)

Især begrebet ”livslang læring” blev i Lissabon-erklæringen knæsat i forbindelse med udvikling af en aktiv beskæftigelsespolitik og erklæringen er efterfølgende blevet fulgt op af en række EF-foranstaltninger, som i fællesskab opfordre til en bredere udlægning af begrebet således, at det ikke begrænser sig til et rent økonomisk syn på læring, men tillige omfatter hele spektret af formel, non-formel og informel læring. (Ibid.)

Således bliver der generelt i de politiske dokumenter lagt vægt på at begreberne ”kompetence” og ”livslang læring” foruden at betone de beskæftigelsesmæssige aspekter tillige indeholder aspekter som aktivt medborgerskab, personlig tilfredsstillelse og social inklusion.

#### **4.1.3. At anvende, formidle og omsætte ny viden**

OECD’s og EU’s arbejde med både begrebet ”kompetence” ”livslang læring” samt hele Lissabon-erklæringen og København-erklæringen indikerer, at uddannelse i almindelighed og erhvervsuddannelse i særdeleshed i løbet af det tyvende og enertvende århundrede i takt med samfundsudviklingen har fået og vil få en stadig mere afgørende rolle i samfundslivet.

I den forbindelse tales der i dansk politiske sammenhænge meget om, at det er vigtigt, at arbejdskraften, skal kunne tage større ansvar, være kreative og kunne dele deres viden i tværfaglige teams plus, at de skal kunne forny deres viden og kompetencer gennem hele livet. Således skrev den nuværende danske regering, i 2002, i sin handlingsplan ”*Bedre uddannelser*”, at

*”Et velfungerende uddannelsessystem af høj kvalitet er en grundlæggende forudsætning for at sikre vækst og velfærd både for den enkelte og for det danske samfund. På det almene niveau skal alle opnå en række individuelle kundskaber og færdigheder samt forbedres til at deltage i samfundet og kende dets grundlæggende værdier. Samfundet er under hastig forandring teknisk og kulturelt. Derfor er det væsentligt at fastholde værdier som ytringsfrihed, ligestilling, tolerance og demokrati. Vi skal kende vores fortid og værdigrundlag for at kunne håndtere fremtidens udfordringer....I den globale økonomi er produktion og anvendelse af ny viden nøglen til øget vækst, øget beskæftigelse og større velfærd. Danmarks konkurrenceevne vil i høj grad afhænge af, om uddannelserne kan leve op til kravene om øget faglighed og kvalitet samt faglig progression – målt med internationale og ikke mindst EU-standarde. Samfundet og erhvervslivet er afhængige af medarbejdere, der kan anvende og formidle viden og omsætte ny viden til innovation.” (Regeringen, 2002)*

Ligeledes skrev Dansk Økonomisk Råd i Vismandsrapporten fra efteråret 2003 følgende:

*”Uddannelse er vigtigt både for den enkelte og for samfundet. For den enkelte giver uddannelse mulighed for at erhverve viden, der kan give et større livsindhold i form af indsigt og indføring i nye emner, mere udfordrende arbejdsopgaver, en større indkomst og lavere ledighedsrisiko. Uddannelse er også vigtig for den enkeltes holdnings- og erkendelsesmæssige udvikling. Uddannelse er samtidig med til at sikre, at de fælles principper, opfattelser og traditioner, et samfund bygger på, indarbejdes og videregives til kommende generationer, ligesom uddannelse muliggør sociale og videnskabelige fremskridt.”. (Dansk Økonomisk Råd, 2003)*

Citaterne bidrager med en forståelse af uddannelse som noget der på den ene side har at gøre med det enkelte individs personlighed men på den anden side også noget at gøre med individet faglige tilknytning til arbejdsmarkedet. En forståelse der for så vidt er i tråd med EU's og OECD's definiti-



on af begrebet ”kompetence”, men også en forståelse der bakker op omkring de politiske målsætninger for beskæftigelses- og uddannelsesområdet.

#### **4.1.5. Opsummering af det observerede kompetencebegreb**

Begrebet kompetence har således været på dagorden i mange år, men har særligt været sat på dagorden i løbet af de sidste 10 år. Kompetencebegrebet kan ud fra det politikstrategiske niveau opfattes som en samlebetegnelse indeholdende både noget med faglige kundskaber og færdigheder samt personlige holdninger.

Måden hvorpå begrebet kompetence anvendes i policydokumenterne fra det overordnede magtfelt kan tolkes som værende et forsøg på at skabe dels en mere konkret sammenhæng mellem uddannelse og arbejdslivet men også en mere specifik forklaring på hvordan uddannelse og arbejdsliv bør virke sammen.

Ud fra et praksislogisk metodologisk perspektiv har den overordnede gennemgang af dele af magtfeltets internationale socialhistorie omkring udviklingen af indholdet i begrebet ”kompetence” synliggjort nogle diskursive forståelseskategorier, som både har skærpet mit blik for rationalet i de forandringer, der politisk er foregået på erhvervsuddannelsesområdet, men også til at forstå hvilken værdi- og interesseorientering der hersker omkring begrebet kompetence.

Denne indledende øvelse, som har karakter af at være en for-forståelse af kompetencebegrebets indhold foranlediger mig således til at gå mere i dybden med hvordan jeg som forsker, i forhold til netop min problemstilling, kan opsætte nærmere dimensioner og en mere operationel definition af kompetencebegrebet, hvorfor der i de følgende afsnit vil være dels en teoretisk beskrivelse af kompetencebegrebet og endelig i afsnit 4.5. en mere specifik operationalisering af begrebet.

## **4.2. Det teoretiske begreb - Bourdieu**

Som nævnt tidligere har målet ikke været at give mig i kast med Bourdieus forfatterskab eller hans biografi og de institutionelle betingelser for hans projekter. Målet for anvendelsen af Bourdieu har derimod været at redegøre for nogle af hans centrale nøglebegreber i forbindelse med opsætningen

af denne afhandlings teoretiske referenceramme. Således vil den teoretiske referenceramme, som nævnt tidligere, overvejende bestå af andre forskeres fortolkninger af Bourdieu.

Bourdieus videnskabelige arbejde indeholder flere forskellige forskningsmæssige emner og Bourdieu har udviklet hvad han selv kalder en praksisteori, som indeholder forskellige teoretiske kategorier såsom kapitalteorien, feltteorien og habitusteorien. Det er i den forbindelse vigtigt at nævne, at Bourdieus begreber ofte præsenteres som praktiske begreber til brug i konkret empiriske undersøgelser og de skal derfor altid tilpasses de aktuelle data og problemstillinger.

For netop at tilpasse Bourdieus begrebspakke til denne afhandling vil jeg, som nævnt tidligere, anvende de indledende interviews med praktikpladskonsulenterne med det formål netop at påvise relevansen af de teoretiske begreber i forhold til det senere analysearbejde.

Som det vil fremgå af de følgende afsnit vil kompetencebegrebet og Bourdieus kapitalbegreb på det nominelle plan blive betragtet som værende stort set forenelige og således har jeg grundlæggende kun ét begrebsunivers. Men idet Bourdieus kapitalbegreb på det operationelle plan virker for unuanceret er formålet med at inddrage de to danske forskningsmiljøer i afsnit 4.5. at opnå et mere fin-delt begrebsinventar for derved i højere grad at kunne være operationel i forhold til spørgeguides og spørgeskemaer.

Vedrørende projektets design, hvor den feltanalytiske tilgang er valgt, vil der i det følgende indledningsvist være en uddybning af Bourdieus feltbegreb.

#### **4.2.1. Feltet – et ubevidst spil med værdigivende trumfkort**

For at kunne arbejde med Bourdieus feltbegreb er det væsentligt at kunne relatere synspunkter til hinanden, hvilket vil sige at kunne tænke komparativt eller relationelt. Dette skyldes, at i en feltanalyse lægger Bourdieu vægt på at man kan opstille en struktur af relationer eller med andre ord et system af forskelle, ligheder og modsætninger. Bourdieu anser et felt for at være et relativt autonomt socialt mikrokosmos hvori en specifik menneskelig aktivitet eller praksis finder sted (Prieur & Sestoft, 2006).

Bourdieu sammenligner feltbegrebet med et spil, hvor det væsentlige er produktet af konkurrencen mellem spillerne. Dog lægger Bourdieu vægt på at fremhæve, at et felt modsat et spil ikke er produktet af en planlagt skabelse. Bourdieu karakteriserer et felts aktører som værende fanget af "spillet", hvor spillerne hver især har trumfkort med varierende værdier på hånden. Denne fangelse af spillet beror på en hemmelig overenskomst mellem spillerne, idet de alle anerkender spillets regler og ikke stiller spørgsmålstejn ved disse og således er grundlaget for både den indbyrdes konkurrence og de indbyrdes konflikter lagt. Hvad angår kortenes varierende værdier i løbet af et spil sammenligner Bourdieu dette med, at på samme måde varierer hierarkiet af forskellige typer af kapital sig i forskellige felter. Med andre ord mener Bourdieu dermed, at begreberne kapital og felt er afhængige af hinanden. Men i denne afhængighed indgår endnu et af hans begreber, nemlig begrebet Habitus:

*"Strategiane til ein "spelar" og alt det som definerer "spelet" hans er faktisk ikkje berre avhengig av strukturen av kapital hans på det tidspunktet den blir vurdert, og dei sjansane i spelet som dette gir spelaren, men også av utviklinga over tid av volumet og strukturen til kapitalen hans, det vil seie den sosiale banen hans og dei disposisjonane (habitus) som er blitt grunnlagde ut frå samanhengen han har stått i til ein viss objektiv struktur av sjansar". (Bourdieu & Wacquant, 1996: 84)*

I denne forståelse af feltet karakteriserer Bourdieu endvidere den enkelte aktør som havende forskellige motiver fx at ville opretholde sin kapital eller at ville omforme hele eller dele af regelsættet som led i at styrke egen position i feltet, hvor magten ofte handler om at bestride økonomiske og politiske ressourcer. (Bourdieu & Wacquant, 1996)

Bourdieus begreber er svære at skille ad og således inkludere betragtningen og forståelsen af felt derfor også en betragtning og forståelse af aktørernes habitus og sociale forhistorie, hvori også indgår den opnåede erhvervelse af kapital. Både habitus- og kapitalbegrebet vil blive nærmere uddybet i senere afsnit.

Det sociale felt, som alternativt kan kaldes for konkurrencefeltet eller kampfeltet, kan kort defineres som et:

*”system av relationer mellan positioner vilka besättes av specialiserade agenter och institutioner som kämpar om något för dem gemensamt” (Broady, 1990: 17).*

Som citatet afslører, rummer et felt ifølge Bourdieu altid flere positioner og netop deres indbyrdes konkurrence er det, der er med til at give feltet dets dynamik. Denne evige dynamiske tilstand betyder ligeledes, ifølge Bourdieu, at en feltanalyse kun er i stand til at give et øjebliksbillede, hvorfor det er vigtigt at have blik for feltets historie. Bourdieu har i sine feltanalyser anvendt begrebet illusion, hvilket står for en enighed blandt et felts aktører om, at være enige om, at feltets praksis er så vigtig, at den er værd at være uenige om (Prieur & Sestoft, 2006).

I en feltanalyse lægger Bourdieu vægt på, at det ikke kun handler om, at aktørerne konkurrerer om en vis praksis, derudover skal de også være defineret af systematiske forskelle, hvilket kunne handle om forskel i forskellige former for kapital, både økonomisk, kulturel og symbolsk. Derved kan en position i et felt siges at være defineret af en kapitalform. Således bør der i en feltanalyse ud fra Bourdieus tankegang være en sammenkædning af både positioner og positioneringer med det formål at etablere en forklarende forbindelse mellem to sæt af uafhængige virkeligheder, hvoraf Bourdieu omtaler den ene som den materielle og den anden som den symbolske (Prieur & Sestoft, 2006).

I forhold til eksistensen af magtkampe i feltet for erhvervsuddannelser har praktikpladskon-sulenterne flere eksempler. Blandt andet oplever konsulenterne det problem, at de store virksomheder og kæder i stigende grad opretter traineeforløb i stedet for ordinære elevforløb. Ved at oprette traineeforløb kan virksomhederne lave deres egne uddannelsesforløb, men denne form for uddannelse er konsulenterne ikke særlige tilfredse med og omtaler nogle store virksomhedskæder som *”skurken i det spil”*.

Der hersker således mellem skole og de større virksomheder en klar uenighed om, hvilken kulturel kapitalform eleverne har krav på og således forekommer der mellem skolen og de store virksomheder konkurrence om hvilken uddannelsesmæssige praksis, der bør gøre sig gældende i forhold til at opnå en erhvervsuddannelse. Men samtidig kan denne oplysning indikere, at der internt blandt virksomhederne i feltet kan forekomme en magtfordeling i og med, at det kun er de store virksomheder som,

grundet deres økonomiske kapital, kan køre deres egne uddannelsesforløb. Både skolen og virksomhederne repræsenterer således i bourdieuske termer hver deres interesse.

Praktikpladskonsulenterne tager ved flere lejligheder afstand til både embedspersonalet i undervisningsministeriet og til selve undervisningsministeren (på daværende tidspunkt Ulla Tørnæs): ” *Ja, nu har det bredt sig til hele EUD, men det er jo fordi hende Ulla Tørnæs er så dum i låget, hun aner ikke hvad hun sidder og snakker om, nej undskyld.*” (Praktikpladskonsulent, 2004) Der hersker en generel opfattelse af, at ”*de*” er nogen som skoleinstitutionen er i kamp med og det centrale embedsværk på feltet opfattes således ikke som en samarbejdspartner: ”*Men det kan jo blive det næste, de laver jo mange stramninger...*”, ”*Men det næste kan jo blive, at de siger til vores butikks- og handelselever...*”, ”*nej, men det kan blive det næste træk.*” (Praktikpladskonsulenter, 2004)

” *For mig at se får det lidt AMU-præg det her. Det kommer til at lugte lidt for meget af korte kurser og lidt værkstedsskole. Og meget af det bliver jo sikkert på SU, i hvert fald der, hvor der ikke bliver tale om at lave virksomhedsaftaler. Men det geniale, hvis man ser kynisk politisk på det, så fjerner man jo mange fra praktikpladskøen og får dem over på uddannelse, hvor der ikke er praktikpladsmulighed. Så kan hun (Ulla Tørnæs) virkelig vise det frem og sige ”se alle dem jeg har fået væk fra de søgendes kø og fået i uddannelse”, men det er ikke i erhvervsuddannelse og vekseldannelse. Og*

De tre sætninger i citatet understreger, at der i feltet mellem skolen og det centrale politikniveau forekommer en stor grad af modsætninger i forhold til hvad, der bør være den styrende logik på området og konsulenterne lægger flere gange på skakmanér op til at gætte på, hvilken form for *træk* undervisningsministeriet næste gang vil komme med og sidst men ikke mindst forekommer der i forhold til eleverne en følelse af, at det er ”*vores*” hvorved der menes skolens, hvilket kan illustrere overfladen af en objektivitet i anden grad, idet personalet på skolen således har en følelsesmæssig tilknytning til eleverne.

En af konsulenterne nævner i nedenstående citat også sin betragtning af udviklingen som værende et led i en politisk strategi med en helt anden dagorden end at give eleverne bedre kompetencer:

*der er det jo sjovt, for så kan det jo være, at de bare ryger over i et andet ministerium, for så er de kommet på kontakthjælp. Det er lidt sådan man tænker lige nu, hun har et problem, der skal løses og det hedder praktikpladser og så løser hun det ved at fjerne dem fra den ene kø og sætte dem over på noget korttidsuddannelse, og så er det ligesom ikke hendes problem længere. Det er lidt kynisk et eller andet sted, fordi det værste der kan ske er, at de så tager den her uddannelse i god tro og så finder de ud af, at der bare ikke er et beskæftigelsesmæssig behov. Så på den måde er det jo lidt nogle skrivebordsuddannelser.” (Praktikpladskonsulent, 2004)*

Udover denne relation mellem skoleinstitutionen og undervisningsministeriet giver konsulenterne på baggrund af deres erfaringer

ligeledes udtryk for, at der i feltet er markante forskelle mellem de faglige udvalg og så de lokale virksomheder:

*”Jeg har en klar fornemmelse af, at de faglige udvalg de sidder og repræsenterer nogle virksomhedstyper, som ikke er repræsentativt i det danske samfund. I de faglige udvalg uha, hvor de kan tegne og fortælle, male med store bogstaver og være vældig kreative, fx siger de faglige udvalg, at det er et krav fra arbejdsgiverne, at eleverne skal kunne noget mere, så vi må have nogle adgangskrav til hovedforløbet, eleverne er ikke dygtige nok. Men når man så snakker med lokalvirksomhedsfolkene så siger de ”det der, det er vi da overhovedet ikke en skid enig med dem i, det er jo ikke halvakademikere vi skal have, vi skal have en kontorelev”. Jeg har en klar fornemmelse af, at de almindelige virksomheder og så de faglige udvalg, de slet ikke snakker samme sprog. Og hvis du så kigger på de faglige udvalg og undervisningsministeriet, de snakker slet ikke samme sprog. Indenfor butiksområdet der er der kommunikationsbrister så det skriger til himlen. Butikkerne dør af grin, når de høre, at eleverne skal have IT på c-niveau, det kan de slet ikke bruge til noget. Vi kommer jo i virksomheder, hvor der ikke er andet IT end kasseapparatet. Det er ikke noget krav, de skal blot have elektronisk udstyr og det kan være kasseapparat og så regnemaskine, så er det fint. Men IT det findes ikke. Vi ved ikke hvorfor de skal have det på c-niveau, det er noget de fagli-*

*ge udvalg har fundet på, det kan vi ikke svare på.” (Praktikpladskonsulent, 2004)*

Som citatet antyder, forekommer der meget forskellige holdninger til hvordan det indholdsmæssige faglige niveau skal være, hvor der klart er en modsætning mellem de faglige udvalg og de lokale oplæringsvirksomheder, og skolekonsulenterne giver udtryk for, at de er mere enige med de lokale oplæringsvirksomheder.

Konsulenterne forklare videre, at de ikke mener, at de lokale virksomheder har nogen anelse om, hvad der foregår politisk og dermed ikke ved besked om de nye adgangskrav for, at eleverne kan få lov til at fortsætte deres uddannelse på hovedforløbet.

*” Det er virkelig morsomt at høre en venstreminister sige sådan noget, fordi jamen samtidig med, at hun siger større faglige krav i folkeskolen, gymnasierne tilbage på sporet og alt det der, faglighed og faglighed og så gør hun samtidig det her, det holder ikke. Selvfølgelig kan man sige at der er fx nogle produktionsskolefolk som siger, at det her kan godt være en mulighed for nogle af deres elever, som har svært ved at køre en fuld faglært uddannelse. Og er det på den måde man vil bruge det, kan det vel være fornuftigt nok, men det man gør her, det er at sætte bremsen i for en masse, der gerne vil have en faglært uddannelse. De fleste etablerede virksomheder de ryster på hovedet. Jeg har haft møder med en del lokale uddannelsesudvalg, hvor der sidder en del mestre fx malere, hvor de siger ”hvad er det her for noget tåbeligt noget, hvad skal de have af svendebrev? Hvad skal de have i løn? Vi kan da ikke bruge sådan nogen til noget”. Langt de fleste ryster på hovedet og siger, at det er fuldstændigt tåbeligt, men det er igen mest indenfor de etablerede og de traditionelle fag.” (Praktikpladskonsulent, 2004)*

Udover at citatet bidrager til at markere, at der i feltet forekommer forskellige aktører med særdeles forskellige holdninger til erhvervsuddannelsernes struktur, så bidrager citatet

ligeledes med en underbyggelse af, at det i feltet ikke kun handler om aktørernes konkurrence om en vis praksis eller position men det handler også om, at der kan inddrages syste-

matiske forskelle i problematikken. Disse systematiske forskelle kommer bl.a. til udtryk ved bekymringen om indholdet af et svendebrev samt størrelsen af lønnen for elever med en kort skolebaserede erhvervsuddannelse.

*”Jeg tror, at mange faglige udvalg ikke rigtigt har troet, at man mente det alvorlig, det synes jeg, at man kan se.”* (Praktikpladskonsulent, 2004)

Citatet bidrager med et billede af, at Undervisningsministeriet og de faglige udvalg stilles op overfor hinanden som to aktører i kamp.

En af praktikpladskonsulenterne forklarer endvidere, at skolen ikke hører meget fra de lokale uddannelsesudvalg, men konsulenten ved, at det lokale uddannelsesudvalg for data og kommunikation, som både står for uddannelserne frontline PC-supporter og webinarer, ikke mener at de skal reklamere for meget for uddannelserne, da udvalget er af den holdning, at det jo er ”rigtige” uddannelser eleverne skal have. Konsulenten mener også, at det er tydeligt, at de korte skolebase-

rede uddannelser er et ministerieprojekt, hvor virksomhederne officielt bakker det op, men de kommer ikke og efterspørger noget af det. Konsulenten har været med til et lokalt uddannelsesudvalgsmøde for teknisk designer, hvor holdningen var, at *”den der webintegrator ikke var noget de kunne bruge”*, men så slog udvalget det bare hen og ifølge konsulenten lukker de sig bare inden i deres faglige skal og mener ikke, at nogen af deres elever kunne finde på at vælge webintegratoruddannelsen. Konsulenten savner, at de lokale udvalg indimellem var lidt mere på barrikaderne og det gælder også i forhold til at gøre reklame for de ordinære vekseluddannelser.

Ud fra denne betragtning med de indledende fortællinger fra praktikpladskonsulenterne forekommer Bourdieus feltanalytiske tilgang særdeles anvendelig til dette studie og der synes klart at herske *illusio* dvs. enighed blandt de forskellige aktører på erhvervsuddannelsesområdet om at være uenige om hvorledes feltet skal udvikle sig med hensyn til både uddannelsernes symbolske og materielle virkelighed. Praktikpladskonsulenternes beretninger åbner således sløret for, at erhvervsuddannel-



sesområdet er et felt, hvor der foregår meget magtaktivitet aktørerne imellem og feltet synes således i bevægelse.

Disse beskrevne kampe i feltet sammenholdt med mine egne erfaringer vedrørende de indledende studier af policydokumenter, hvori det står klart, at nogle faglige udvalg ikke er enige med ministeriet om udarbejdelsen af de nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser, får mig til at tænke på mit underspørgsmål 1c; hvordan modtages uddannelserne af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked? Det virker i den forbindelse meget nærliggende at stille spørgsmålstejn ved om aktørernes holdninger kan betyde en barriere for elevernes efterfølgende jobmuligheder.

Som nævnt tidligere er Bourdieus begreber svære at skille ad og således inkludere betragtningen og forståelsen af felt også en betragtning og forståelse af erhvervelsen af kapital samt aktørernes habitus. Både kapital- og habitusbegrebet vil derfor i de følgende afsnit blive nærmere uddybet.

#### **4.2.2. Kapital**

I flere uddannelsessociologiske tekster forsøgte Bourdieu m.fl. at udarbejde visioner om et mere demokratisk uddannelsessystem. Ideen var at skabe en rationel pædagogik, som gav en mere fair mulighed for alle i skolen i forhold til at erhverve sig de kompetencer, de privilegerede havde med hjemmefra (Prieur & Sestoft, 2006). Uden at gå i nærmere detaljer med dette arbejde skal det blot konstateres, at det var i dette arbejde at kapitalbegrebet, som i det følgende vil blive nærmere omtalt, opstod og blev et centralt teoretisk redskab.

Bourdieu mente, at man med kapitalbegrebet kunne anskueliggøre, hvordan de ikke-materielle aspekter af det sociale liv, såsom kultur, smag og viden kunne indgå i en form for husholdning dvs. kapital skulle ikke kun omhandle den traditionelle form for økonomi og med udgangspunkt i hans uddannelsessociologiske tilgang hænger udviklingen af kapitalbegrebet meget nært sammen med Bourdieus arbejde i forhold til de enkeltes reproduktionsstrategier og den rolle uddannelsessystemet spiller i dette. På den måde fik Bourdieu udtænkt begrebet kapital som værende en metode til at tænke historien ind i sociologien på og Bourdieu endte således op med en forståelse af kapitalbegrebet som en teoretisk konstruktion eller et analytisk redskab vedrørende indfangelse og kortlægning af hvordan forskellige aktører har forskellige forudsætninger, alt efter hvilken social og familiemæssig historie de bærer på. (Prieur & Sestoft, 2006).

Symbolisk kapital kan betragtes som det mest grundlæggende blandt Bourdieus begreber. Bourdieu anvender symbolisk kapital i forbindelse med forskellige aktørers anerkendelse og tillægelse af noget som værdifuldt, Donald Broady præciserer begrebet således "*Symboliskt kapital är det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkännes värde*". (Broady, 1990: 171) Bourdieu anvender således begrebet til at indfange det som erkendes eller det som anerkendes som givende værdi. For Bourdieu betyder det symbolske på den ene side relationen mellem et individs, en gruppes eller en institutions tilgang eller egenskaber og på den anden side dispositionerne hos dem, som opfatter eller vurderer disse egenskaber (Broady, 1990). I princippet kan alting fungere som kapital, det afgørende er, i hvilken grad det kan producere forskelle og omsættes til anerkendelse og prestige i det øjeblik det bringes i spil i en social sammenhæng. Yderligere gør det sig for symbolisk kapital gældende, at der må være tale om goder eller egenskaber som er omgærdet af en vis knaphed dvs. der skal være en vis efterspørgsel på det ellers vil det ingen symbolisk effekt have. Så værdien af en kapital afhænger i høj grad af, hvor eksklusiv den er (Prieur & Sestoft, 2006). I sin nyere forskning har Bourdieu inddelt sit kapitalbegreb i tre hovedtyper; økonomisk kapital, social kapital og kulturel kapital. Den økonomiske kapital omhandler økonomiske midler såsom penge, den sociale kapital omhandler "forbindelser" såsom slægtsrelationer, venskaber ol. og den kulturelle kapital omhandler viden, smag, litteratur ol. (Broady, 1983).

I forhold til det at være elev i et erhvervsuddannelsesforløb synes der at være en forskel på, hvor eleverne har været eller er i praktikforhold og så de erhvervede kompetencer.

Således synes der at optræde en symbolisk kapital i feltet, Praktikpladskonsulenterne udtrykte det således:

*" Men det er sådan nogle store verdensomspændende virksomheder, der kører deres eget løb, der får vi kun henvendelser, hvis der er et eller andet, der går galt. Mht. at få elever så ordner de det jo selv, de skal jo bare skrive deres navn i avisen og så er de pladser besat. Det ved de alt om og de ved meget specifikt hvad de vil have af kvalifikationer.... Men det har jo også meget med konceptstyringen at gøre. Eleverne er ansat med profil "Kapitalkædedrift" og det er uanset om det er Dansk Supermarked eller Coop Dan-*

*mark og de har deres egne skoleophold. Og så har vi de her halvt salgsassistenter uden profil, ja det er da meget godt.... De har åbnet lidt rundt på handelsskolen og haft to ugers mere skole end deres egne [den interviewede giver udtryk for de store detailvirksomheders holdning]. De har jo deres egen skole i Grenå, ja og de stiller jo umådelige krav til elevernes fagprøve, det er der mange skolepraktikelever som vil have svært ved at honorere.”*  
(Praktikpladskonsulenter, handelsskolen, 2004)

På den måde forekommer der at være et klart hierarki blandt både elever og virksomheder, hvor nummer 1 er elever ansat i en større kæde med egen skoleophold, nummer 2 er elever fra de små- og mellemstore virksomheder, der går på en handelsskole og nummer 3 er skolepraktikeleverne. Elevernes positioner følger således volumen af virksomhedernes økonomisk kapital og ud af citatet kan der peges på, at der i feltet synes at forekomme et social underlegenshedsforhold eleverne imellem alt efter i hvilken type virksomhed de har erhvervet deres uddannelsesmæssige kapital. Det får mig til at tænke på mit underspørgsmål 1a og det virke således relevant at spørge hvordan skoleinstitutionerne ud fra et jobperspektiv vil positionere de tre uddannelser i forhold til de eksisterende uddannelser?

Praktikpladskonsulenterne gjorde endvidere opmærksom på, at der i feltet dels var forskellige holdninger i forbindelse med anerkendelsen af de nye uddannelser og dels praktiske

problematikker i forhold til, at uddannelserne kan tillægges nogen værdi, som på sigt kan omsættes til prestige i en social sammenhæng:

*”Men det er klart, at træfagets udvalg ikke mener, at der er brug for denne korte uddannelse og de mener først og fremmest, at det er en devaluering af tømreuddannelsen. Og hvis det bliver en succes, så bliver det jo også en devaluering, for det går jo ud over dem, som er faglærte tømre. De bliver bl.a. lønpresset, men det er jo også noget vi ikke ved endnu, vi kan ikke engang sige til eleverne hvad de får i løn. De får jo SU i uddannelsen, mens deres kammerater, der tilfældigvis er kommet i tømrelære få lærlingeløn, og når de er færdige vil de stå med en lavere løn end den faglærte ellers er der jo slet ikke nogen ide i det, et eller andet sted.”* (Praktikpladskonsulent, 2004)

Således skitserer konsulenten, at træfagets udvalg klart betragter den nye korte skolebaseret erhvervsuddannelse som en devaluering af den ordinære tømreuddannelse, hvilket konsulenten i øvrigt er enig i. I den forbindel-

se nævnes lønnen som en klar devalueringsfaktor på området. Men tilsyneladende er der andre aktører i feltet som netop vil værdsætte denne udvikling, nemlig virksomhederne, konsulenten fortalte videre:

*” Egentlig havde der på tømreuddannelsen længe ligget i kortene, at den skulle deles op i to trin, og vi troede at vi så slap med det, men så laver man den der underlige gipstømre. Og det er klart, at et køkkenfirma vil sige ”vi kan ligeså godt få dem der, de kan arbejde hurtigt, de kan ikke andet og går ikke op i spær og konstruktion”. Men det er jo klart, at den tømre, der plejer at være ansat vil føle sig ...” (Praktikpladskonsulent, 2004)*

Således nævner konsulenten, at nogle virksomheder evt. vil være mere positive overfor de nye uddannelser fordi de kan få en billigere arbejdskraft. I forhold til eleverne antyder konsulenten, at når de er kommet i beskæfti-

gelse vil de komme til at stå overfor et socialt underlegensforhold, hvilket særligt hænger sammen med dels den økonomiske kapital og den faglige kapital.

Ovenstående citater understreger, at dette undersøgelsesområde med rette kan analyseres ud fra Bourdieus principper i forhold til hvad en feltanalyse handler om. Der er i feltet en klar konkurrence om en vis praksis samtidig med at denne praksis synes at være defineret af forskellige kapitalformer såsom bl.a. økonomi og faglighed.

Praktikpladskonsulenterne gav endvidere udtryk for, at de ikke troede på de nye korte erhvervsuddannelser, hvilket bl.a. hang sammen

med virksomhedernes økonomiske kapital i form af rentabiliteten ved at have elever:

*”Vi har faktisk problemer med at få restlæreaftaler for virksomhederne siger ”jamen jeg er egentlig ligeglad med om vedkommende i forvejen har nogle kvalifikationer eller har været i praktik, for hvis jeg skal have en elev, så*

*skal jeg have en elev i to år, for jeg skal også nå at have noget glæde af eleven". Der er den indkøringsfase, hvor eleven ikke er lønsom og det er det vi generelt høre hen ad vejen. Vi høre tit den der med, at hvis de skal have en elev så skal det være for to år ellers kan det være lige meget." (praktikpladskonsulenter, 2004)*

Som citatet fortæller, så tror konsulenterne heller ikke på de nye mere fleksible måder at oprette praktikpladser på, hvor en elev kan blive tilknyttet flere forskellige virksomheder.

Uddannelserne som kontorservice og sundhedssekretær, dem har konsulenterne overhovedet ikke nogen fidus til, hvilket overvejende skyldes de indholdsmæssige aspekter:

*"Men kontorservice og sundhedssekretær dem tror vi ikke for fem flade øre på! Det der skulle inspirere kontorservicemedarbejderen det er, at du kan få en piccoline over 18 år til elevløn, for det er piccolinearbejde vi snakker om. Og det betyder, at så er der i hvert fald ikke brug for administrationsmedarbejderen, hvis de går ind og overtager. Men at lave det til et uddannelsesforløb, der er ikke meget uddannelse i det. Hvis du er piccoline så kan du dine opgaver efter 14 dage i virksomheden – at kalde det uddannelse – det er en gang bluff! Men hvis motivationen er at kunne have dem til elevløn... vi tror heller ikke, at der er efterspørgsel efter dem. Virksomhederne de skal have nogle ..... ikke når man ser i lyset af, at de tager akademikere og højtuddannede ind på deres elevjobs, så er det fordi de mangler en arbejdskraft der har lidt mere viden og kunnen. Alle de der småjobs, der bliver også færre og færre af dem og alle de der store kopieringsopgaver og arkiveringsopgaver, dem bliver der også færre og færre af og at gå med post? Jamen posten kommen er jo på e-mail. Altså, jeg tror ikke på den." (Praktikpladskonsulenter, 2004)*

Konsulenterne tillægger overhovedet ikke de nye uddannelser nogen værdi og ser dem yderligere som gående i den forkerte retning i

forhold til jobudviklingen på arbejdsmarkedet. I den forbindelse gør konsulenterne opmærksom på, at de faktisk heller ikke tror, at

virksomhederne grundet deres selvrespekt og ansvarlighed vil være med til at tilbyde praktikplads til disse uddannelser.

Ovenstående forskellige citater og beretninger fra praktikpladskonsulenterne illustrer samlet set Bourdieus teori om, at det at besidde kulturel kapital inden for et givet felt kan give adgang til erhverv og positioner, hvilket understøtter anvendelsen af Bourdieus forståelses- og begrebsunivers i forhold til besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål, hvor netop jobpositionering samt udvikling og erhvervelsen af forskellige kapitalformer er i centrum.

#### **4.2.2.1. Den kulturelle kapital – giver adgang til erhverv og positioner**

Kulturel kapital, er et begreb der kan betragtes som et nøglebegreb i Bourdieus sociologi (Broady, 1983; Callewaert, 2003). Rødderne til begrebet skal findes i det der kaldes et lands finkultur, hvilket karakteriseres som bl.a. omhandlende retoriske kompetencer, bekendtskab med klassisk litteratur og den legitime kultur i øvrigt. At besidde sådanne kompetencer kan som antydnet i ovenstående afsnit udgøre indgangsbilletten til særlige positioner og dominerende felter i samfundet, og i den forbindelse har Bourdieu ofte anvendt uddannelsesniveaue som en grov indikator for individets niveau af kulturel kapital (Broady, 1983). I Broady's fortolkning af Bourdieu sættes kompetencebegrebet således i sammenhæng med kapitalbegrebet.

Bourdieu har også benævnt kulturel kapital som informationskapital og påpeget, at begrebet eksisterer i tre skikkelser: som inkorporeret (i en habitus dvs. hele systemet af opfattelseskategorier og handlingsorienteringer og den grundlæggende socialisering i familien), som objektiveret (fx i en bog, malerier, redskaber) og som institutionaliseret (i form af officielt anerkendte grader fx en titel, en eksamen osv.). Men det vigtigste for Bourdieu i anvendelsen af kulturel kapital er at se på hvordan den kulturelle kapital erhverves, gives videre og konverteres til andre kapitalformer (Callewaert, 2003). Staf Callewaert forklarer begrebet ved at tale om et marked hvorpå den sproglige kommunikation udspiller sig:

*”Udtryk byttes mod udtryk. Men ikke alle måder at udtrykke sig sprogligt på er lige meget værd på et givet marked. Den som forsøger at deltage i et videnskabeligt symposium med et ”forkert” sprog, har få chancer for at blive hørt. Den som vil komme til orde, må byde på udtryk som er valoriserede af*

*forsamlingen, ord som genkendes og erkendes som værdifulde i sammenhængen.” (Callewaert, 2003: 137)*

I markedsterminologien er der udover byttepræmisset også den faktor, at ikke alle har lige ressourcer og dermed lige chancer for at være på et marked og således forekommer der heller ikke lige store ressourcer i forhold til at gøre sine behov for brugsværdi gældende og dermed kunne påvirke reglerne for hvad der anses for værdifuldt. Udover blot at forstå kulturel kapital ud fra en markedsterminologi lægger Staf Callewaert i sin tolkning yderligere vægt på at tale om et marked for sproglige ytringer med indbygget magtrelationer, hvor begrebet kapital indeholder det at kunne producere noget på et marked og at kunne bevæge sig i et socialt rum, hvor der grundet sociale relationer/magtrelationer kræves produktion af ytringer.

Det betyder, at med den kulturelle kapital følger som regel også et informationsforspring dvs. muligheden for at holde sig velinformeret om, hvad der er de faktiske interesser på forskellige sociale felter, hvad der faktisk kræves af de individer, der vil gøre deres entré der og hvor der faktisk er gevinster at hente.

Blandingen af økonomisk, social og kulturel kapital vil forefindes i forskellige mængder hos de forskellige agenter og grupper og dette blandingsforhold vil videre være årsag til at nogle valg og livsformer ligger mere ligefor og dermed virker mere realistiske og attraktive end andre. Oftest vil det enkelte individ også være tilbøjeligt til at værdsætte netop den type kapital de har arvet og de vil bevidst eller ubevidst stræbe efter at reproducere de vilkår der sikrer værdien af deres kapital. Imellem kapitalformerne kan der også opstå en indbyrdes veksel, hvilket betyder at den ene kapitalform kan føre til den anden fx kan høj indkomst (økonomisk kapital) betale en dyr uddannelse og dermed blive konverteret til institutionaliseret kulturel kapital (akademisk titel), som videre kan give adgang til et velbetalt job (økonomisk kapital), som så igen kan føre til erhvervelsen af kulturel kapital (viden om smag, kunst og litteratur). Bourdieu påpeger, at denne veksel mellem de forskellige kapitalformer konstant skifter og er hele tiden genstand for kampe i samfundet (Prieur & Sestoft, 2006).

Praktikpladskonsulenterne gav klar udtryk for, at de på erhvervsuddannelsesområdet

havde et problem med ”gøgeungeeffekten”, hvilket vil sige at andre med en højere uddan-

nelse end erhvervsskoleeleverne går ind og både besætter elevpladserne og tager også de ledige jobs, der er at finde i Regionen. Yderligere gør denne gøgeungeeffekt sig ikke blot gældende mellem erhvervsskoleelever (HG'ere) og elever med en højere handelseksamen (HH'ere), men også mellem HH'erne og dem med en kort videregående uddannelse (KVU'erne).

I forhold til Bourdieus kapitalbegreb foregår der således eleverne imellem dels en kamp om kapitalfordelingen, men også en kamp i forhold til vekselkursen, hvor det er den institutionaliseret kapital i form af uddannelsesgraden der giver størst mulig chance for at opnå økonomisk kapital i form af hhv. en elevplads eller et job. Sådan som praktik-

pladskonsulenterne skitsere situationen har problematikken en negativ virkning særligt overfor de lavest uddannede. Disse informationer giver yderligere næring til afhandlingens forskningsspørgsmål 1, herunder særligt underspørgsmål 1a, for i hvilken position vil dette stille elever med en kort skolebaserede erhvervsuddannelse mht. at få et job?

Konsulenterne gør endvidere opmærksom på, at der grundet gøgeungeeffekten er opstået en vis form for kræsenhed blandt virksomhederne, hvilket betyder at flere og flere virksomheder stiller større krav til elevernes uddannelsesmæssige baggrund og dette på trods af, at konsulenterne vurderer, at det for nogle virksomhedstyper virker en anelse overdrevet:

*”Men der sker også det, synes vi, at virksomhederne engang i mellem er meget mere krævende fordi der er så mange overkvalificeret, som ikke kan få et arbejdet i forhold til det de er uddannet til, så bliver virksomhederne altså mere krævende overfor hvilken elev det er de skal have. Og derfor er der altså nogen der står med håret i postkassen og ikke lige kan komme videre fordi de ikke har fået det der 10-tal som virksomheden måske synes er dejligt på trods af, at virksomheden siger, at de lægger vægt på de sociale færdigheder, men så kan der altså komme sådan en økonom ind ad bagdøren og sige jamen vil I have mig? Selv Aldi vil have HH'ere – ja de er kommet så vidt, at de sortere nogle fra.” (Praktikpladskonsulenter, handelsskolen, 2004)*



Der foregår således ud fra konsulenternes erfaringer en forskel i elevernes muligheder for at kunne omsætte den institutionaliserede kapital når den bringes i spil på praktikpladsmarkedet, men denne problematik forstærkes yderligere af virksomhedernes anerkendelse af, hvad de betragter som værdifuldt i forhold til en ansættelse. Der opstår således på baggrund af virksomhedernes krav en kulturel

kapital, som en særlig gruppe af elever ikke formår at opnå. Dette får mig endvidere til at tænke på underspørgsmål 1b og i forlængelse af dette, om elever på de nye korte skolebase-rede erhvervsuddannelser vil opnå at erhverve sig en attraktiv kulturel kapital der kan gøre sig gældende i forhold til efterfølgende job på arbejdsmarkedet?

Ifølge Bourdieu eksisterer den kulturelle kapital både som kundskab i kroppen men også i en mere objektiverede og institutionaliserede form (Broady og Palmer, 2000). Hvad angår den første eksistens af kapital, nemlig som kundskab i kroppen omhandler det Bourdieus teori om habitus, mens den anden eksistens af kapital, den objektiverede og institutionaliserede form omhandler uddannelsesinstitutioner, museer, bøger, teorier, teknikker mv. Sagt på en anden måde opererer Bourdieu med en subjektiv side og en objektiv side i forhold til kapitalbegrebet. I forhold til den subjektive side er kapitalteorien med andre ord også en teori om habitus, hvilket betyder at den kulturelle kapital eksisterer i en legemliggjort form eller som et system af dispositioner, disse er dog ikke uafhængige af den kulturelle kultur i den objektiveret tilstand såsom teorier og maskiner, der varetages af specielle institutioner – skoler, universiteter ol. (Broady og Palmer, 2000)

Inden der redegøres nærmere for samspejlet mellem den subjektive og den objektive side af den kulturelle kapital vil nedenstående afsnit uddybe begrebet habitus og dernæst vil der være et afsnit, der kort går lidt mere i dybden i forhold til den objektive side af den kulturelle kapital og således omhandle Bourdieus holdning til uddannelsessystemet.

#### **4.2.2.2. Habitus – den subjektive side af den kulturelle kapital**

Bourdieu anvendte habitusteorien til at forklare de socialt betingede livsstilsforskelle og habitusbegrebet er et begreb som kan karakteriseres som ”*Förkroppsligat symbolsk kapital*” (Broady, 1990: 17), hvormed der henvises til systemer af dispositioner som tillader mennesker at handle, tænke og orientere sig i samfundet eller den sociale verden.

Bourdieu betegnede selv habitusteorien som en handlingsteori ”om konkret handlende mennesker, hvis præferencer og praksisformer som hovedregel bestemmes af mødet mellem den historie, de har i kroppen (de socialt producerede habituelle dispositioner), og de specifikke handlesammenhænges mulighedsbetingelser, dvs. felternes objektive mulighedsbetingelser.” (Mathiesen & Willing, 2005: 16) Bourdieu omtalte endvidere habitusbegrebet som en ”almen grundindstilling”, hvilket omhandler den måde hvorpå det enkelte individ tager stilling til tingene samt sammenhængen mellem individets handlinger i forhold til f.eks. mad, bolig, sport, kultur, kærlighed og religion. På den måde anså Bourdieu ikke habitusbegrebet som noget overraskende, idet ”den der kender en persons habitus fornemmer eller ved intuitivt, hvilken adfærd denne person vægrer sig ved.” (Mathiesen & Willing, 2005: 28) Dermed mente Bourdieu ikke, at en person er total forudsigelig, men personen er omkranset en på forhånd kendt grænse og inden for den kan der naturligvis forekomme en vis opfindsomhed. En person kan dog skabe sig øget frihed ved at blive denne afgrænsning bevidst.

For Bourdieu var målet med at indføre habitusbegrebet, at overvinde den tidligere meget herskende forståelse af at handlinger enten er ren strategi eller ren ritualøvelse. Han ønskede dermed at overvinde denne modsætning og gøre forståelsen mere bred (Prieur & Sestoft, 2006). Bourdieu gjorde sig til talsmand for dualisme mellem krop og sjæl, hvilket vil sige, at kroppen skal betragtes som en helhed og menneskelig praksis skal derfor opfattes som foregående gennem umiddelbare reaktioner, hvor individet handler uden at beslutningen herom har været en tur omkring bevidstheden. Annick Prieur tolker det således:

*”Verden erfares altid fra en bestemt position i et socialt rum, og den måde, man er mand eller kvinde på, i denne bestemte fraktion af en social klasse, i denne etniske gruppe, i denne historiske periode, på dette geografiske sted osv., vil sætte et dybt præg på de personer, der vokser op under disse bestemte betingelser”.* (Prieur & Sestoft, 2006: 40)

Netop denne opfattelse af habitus benyttede Bourdieu til at forstå sammenhængen mellem på den ene side individets position i et socialt rum og på den anden side individets dispositioner eller smag og livsstil. Men først og fremmest kan udviklingen af begrebet ses som en brydning med den ontologiske forståelse at tænkning kommer før handling og at menneskers handling altid er bevidst rettet mod et mål. Bourdieu mente, at det grundlæggende forholdt sig omvendt. (Prieur & Sestoft, 2006)

Bourdieu anså således et individs historie som værende en specifik variant af gruppens eller klassens historie/habitus, hvilket betyder at individets særpræg blot kan opfattes som en større eller mindre afstand fra klassens stil. Dog udviklede Bourdieu med tiden habitusbegrebet lidt, hvilket betød at han åbnede lidt mere for den individuelle historie, hvormed begrebet blev omtalt som følgende:

*”Habitusbegrebet henviser til det træge, men ikke uforanderlige i mennesket. Habitus er i udvikling livet igennem, i takt med at ens livsbetingelser skifter, men det nye mødes hele tiden med det gamle som udgangspunkt. En habitus lært i hjemmet ligger til grund for, hvorledes skolen erfares, og især for hvorledes den kundskab, skolen formidler, opfattes. Habitus forandres gennem erfaringerne i skolen, og den nye habitus, præget af skolen, sætter i næste omgang sit præg på – strukturerer – de senere erfaringer i livet. Habitusformer vil hele tiden forandres af nye erfaringer, men aldrig radikalt, for det nye gribes ud fra de skemaer for værdsættelse og opfattelse, man har med sig fra tidligere”.* (Prieur & Sestoft, 2006: 42)

I forhold til habitusbegrebet og et individs position i et socialt rum berettede praktikpladskonsulenterne i de indledende møder om, hvordan der imellem de forskellige bran-

cher forekommer forskellige holdninger til faglighed, hvilket kan have stor betydning for elevers valg af uddannelse:

*”Mange af eleverne på byggemontageteknikeruddannelsen falder fra, fordi de hellere vil være rigtige tømrere, hvilket betyder at de blot bruger den korte uddannelse som venteplads”.* (Praktikpladskonsulent, 2005)

Citatet skal markere, konsulentens opfattelse af, at byggemontageteknikereleverne uden tvivl har en mening om, at de nye korte uddannelser er noget ”andenrangs”. Konsulen-

ten fortalte endvidere at det modsat på webintegrationsuddannelsen er mere ugenomsigtigt hvad man får, og eleverne er derfor ikke så skeptiske. Dem der vil være tømrere, de vil *kun*

være det, og konsulentene mener, at disse elever er gearret på en anden måde end elever i IT-branchen. Elever i tømrebranchen vil heller ikke være maler eller lignende og foretrækker derfor at vente på en læreplads”.

Der synes således hos nogle elever at herske en bevidsthed omkring positioner på arbejdsmarkedet, idet at man inden for tømrerfaget helst skal være en rigtig tømre og ikke noget andenrangs, hvorimod det indenfor IT-branchen virker lidt mere broget i forhold til

titlen på uddannelse og det går it-eleverne åbenbart heller ikke så meget op i. Derudover er beretningen interessant fordi den yderligere siger noget om praktikpladskonsulentens egen habitus i forhold til feltets udvikling, da det i samtalen er konsulenten selv der anvender ordet ”*andenrangs*”. Disse informationer skærper opmærksomheden og relevansen af underspørgsmål 1d, hvor især det habituelle og den subjektive side af den kulturelle kapital er i fokus.

Bourdieu var ikke blind for, at arbejdsfunktioner med tiden udviklede sig og folk af den grund bevæger sig, men derfra og så til at kalde dem mønsterbrydere var han forsigtig med, netop fordi en ny jobfunktion eller ny jobtitel ikke er ensbetydende med mønsterbrydning. Bourdieu var heller ikke af den opfattelse, at der altid forekommer et harmonisk forhold mellem et individs habitus og dets sociale position. Han beskriver i nogle af sine undersøgelser om kampe om ord og klassificeringer, hvor fx en gruppe kan give sig selv en ny professionsbetegnelse som led i en strategi mod at indtage en ny plads i det sociale rum (Callewaert, 2000).

Bourdieu har i forbindelse med grupper positionskampe i det sociale rum anvendt begrebet strategi. Strategibegrebet udtrykker for Bourdieu en forestilling om, at de sociale grupper kæmper mod hinanden om prestige, anerkendelse eller samfundsmæssig ære. Disse indbyrdes kampe kalder Bourdieu også for symbolske magtkampe. Strategi er for Bourdieu derved betegnelse for det rationale eller den værdiorientering, der er i de konkret handlende menneskers måde at forholde sig til hinanden og at forholde sig til de sammenhænge, de indgår i (Mathiesen & Willing, 2005). Dog betyder strategi ikke, at når et individ handler er det lig med at vedkommende forholder sig til et mål på en bevidst og strategisk måde. Tværtimod mener Bourdieu, at det enkelte individ har nogle praktiske skemaer for opfattelse og værdsættelse af verden, som gør, at visse valg simpelthen falder helt naturligt og således agerer individet med en automatik, der ikke går gennem bevidstheden (Prieur & Sestoft, 2006).

På den måde handler mennesker som de gør fordi det er det de plejer, hvilket sker på baggrund af kropsliggjorte dispositioner, som altså omhandler genkendelse. Sag på en anden måde formes menneskers habitus af det liv de lever og deraf kommer deres væremåde eller i bourdieusk terminologi praksisformer. Som udgangspunkt antages de fleste i deres hverdag at opleve en slags overensstemmelse mellem habitus og doxa (livsbetingelse) og ofte vil det virke ganske naturligt at videreføre forholdene (Mathisen, 1999).

Bourdieu har også i sit begrebsapparat begrebet symbolsk vold (Prieur & Sestoft, 2006). Symbolsk vold handler om social dominans i forhold til perceptionskategorier og vurderingskriterier over hvordan man opfatter, inddeler og vurderer verden. Det betyder med andre ord, at på trods af mangfoldigheden i forhold til de forskellige mønstre af livsstil så er det de socialt dominerendes smag der oftest vurderes som værende den bedste fx sushi er finere end biksemad, klassisk musik er finere end dansk toppen osv. Denne mulighed for at udøve symbolsk vold skyldes erhvervelsen af symbolsk kapital og ofte kan der fra de dominerede selv forekomme en nedvurdering af hvad de står for. Ifølge Bourdieu bekræfter og reproducerer vi sociale dominansforhold gennem vores måde at forholde os kropsligt i under- og overordningsrelationer, hvilket med andre ord betyder at de praktiske skemaer på afgørende vis gør sig gældende i forhold til at blive udsat for symbolsk vold.

Symbolsk vold handler således om, at når et individ udsættes for visse situationer, sociale underleghedsforhold, så forekommer der uden nærmere tænkning en reaktion og denne reaktion vil automatisk udvise genkendelse og ankerkendelse af den magt vedkommende måtte stå overfor. Bourdieu mener, at individet selvfølgelig har sin bevidsthed og sin vilje som våben til at kæmpe imod, men ofte er kroppen den stærkest og den kan således udsende klare signaler såsom generthed, rødmen og stammen mv. Sådanne reaktionsmønstre kan handle om regression til barndommens erfaringer og handlemåder og Bourdieu betegner dermed kroppen som en huskeseddel for sociale erfaringer, som med andre ord betyder opmagasinering af følelser og reaktionsmønstre der i høj grad styrer vores handlinger. Ligeledes nævner Bourdieu hvordan en uddannelsestitel kan give samfundsmæssig værdi til mennesker og omvendt manglen på en sådan titel kan give et væsentlig handicap (Prieur & Sestoft, 2006).

#### 4.2.2.3. Uddannelsessystemet – den objektive side af den kulturelle kapital

Bourdieu er grundlæggende af den holdning, at uddannelsessystemet er et socialt system, som opretholder en symbolsk orden, der klassificerer mennesker og benævner verden. Med dette udgangspunkt er uddannelsessystemet således i Bourdieus uddannelsessociologi kommet til at spille en afgørende rolle i forhold til de sociale klassers og klassefraktioners reproduktionskamp. Ifølge Bourdieu både fordeler uddannelsessystemet kulturel kapital og er på samme tid afgørende for denne kapital eksistens, idet den kulturelle kapital former menneskers habitus, hvormed de bliver disponeret til at anerkende de værdier, som den kulturelle kapital hviler på. Bourdieu mener dermed, at uddannelsessystemet har fået en særstilling som forvalter af den kulturelle kapital samt som institution for forberedelse af dem, der skal håndtere dette system dvs. lærerne. Det betyder med andre ord, at uddannelsessystemet ifølge Bourdieu har erobret et monopol, som bliver specielt synligt når det drejer sig om eksamener og uddannelses titler, idet disse af Bourdieu opfattes som værende en speciel form for objektiv kulturel kapital (Broady og Palmer, 2000). I den forbindelse skelner Bourdieu mellem en ”kunnen” udenfor uddannelsessystemet og en eksamensafhængig ”kunnen”:

*”En faktisk kunnen, som ikke sanktioneres af en uddannelseseksamen, kan – hvor substantiel denne kunnen end måtte være – i værste fald være til ingen glæde overhovedet. Omvendt lever værdien af en embedseksamen videre, selv hvis den kompetence, som gør den fordring på at garantere, er holdt op med at eksistere. En eksamen universaliserer indehaveren som sælger af sin arbejdskraft og af sin person og åbner vejen til mange arbejdsmarkeder på en gang, det vil sige til arbejdsmarkeder med indbyrdes forskellige krav om teknisk kompetence”. (Broady og Palmer, 2000: 226.)*

Citatet illustrerer, at selvom Bourdieu som sådan ikke direkte beskæftiger sig med ordet kompetencer, så operer han på et eller andet plan med begrebet og skelner mellem en formel og ikke-formel kompetence, hvilket også kan tolkes som den objektive og den subjektive side af den kulturelle kapital.

Bourdieu var af den holdning at uddannelsessystemet har sin egen historie, sine egne institutioner og sin egen indre udviklingslogik. I den forbindelse påpeger Bourdieu, at uddannelsessystemet sågar ofte befolkes af personer, som systemet selv har opfostret, og som lever af systemet. Til gen-

gæld bidrager disse personers habitus og sociale strategier til at forme selve uddannelsessystemet. Dette betegner Bourdieu som en relativ autonomi, som til enhver tid kan oversætte og omtolke de krav, der stilles til uddannelsessystemet udefra fx fra staten eller erhvervslivet. Autonomien anser Bourdieu for at have en særstilling i forhold til udfærdigelse af eksamener, som skaber en friktion i reproduktionen af den sociale orden. (Broady og Palmer, 2000) Broady og Palmer uddyber det i deres tolkning af Bourdieu således:

*”Den skaber for det første uorden for ”økonomien”, for virksomhederne og arbejdskøbere. Disse har ingen mulighed for direkte at råde over produktionen af de individer, de skal ansætte, men bliver afhængige af skolerne og af eksamener, hvis værdi ofte er genstand for politiske stridigheder og for fagforeningernes interesser. For det andet skaber skolerne bekymring hos de enkelte familier og de socialklasser eller klassefraktioner, som de repræsenterer. På grund af deres indre mekanismer sørger skolerne godt nok for, at den kulturelle kapital fordelt stort set bliver reproduceret. Skolerne giver med andre ord med en vis statistisk sandsynlighed succes til dem, der er rigtigt forberedt og rigtigt disponeret hjemmefra. Men de enkelte familier er underkastet uddannelsessystemets bedømmelse. Der findes sorte får i selv de fineste familier” (Broady og Palmer, 2000: 228)*

Således spiller uddannelsesinstitutionerne en vigtig rolle i forhold til forskellige gruppers reproduktion af deres stilling i joblivet og samfundslivet generelt. Ovenstående citat samt tolkningen af Bourdieu og hans holdning til uddannelsessystemets ansatte skærper endvidere mine tidligere metodiske overvejelser omkring vigtigheden af, at jeg løbende reflekterer over hvad, der har konstitueret de interviewedes umiddelbare fornemmelser for feltet.

Nedenstående afsnit vil i korte træk forklare Bourdieus tilgang til hvordan socialgrupper og samfundsklasser forenes af en vis habitus, af fælles måder at tænke og handle på og i den forbindelse hvilke midler personer, grupper og klasser kan benytte sig af ved opretholdelse af deres positioner i feltet, hvilket bl.a. omhandler samspillet mellem den objektive og subjektive side af den kulturelle kapital.

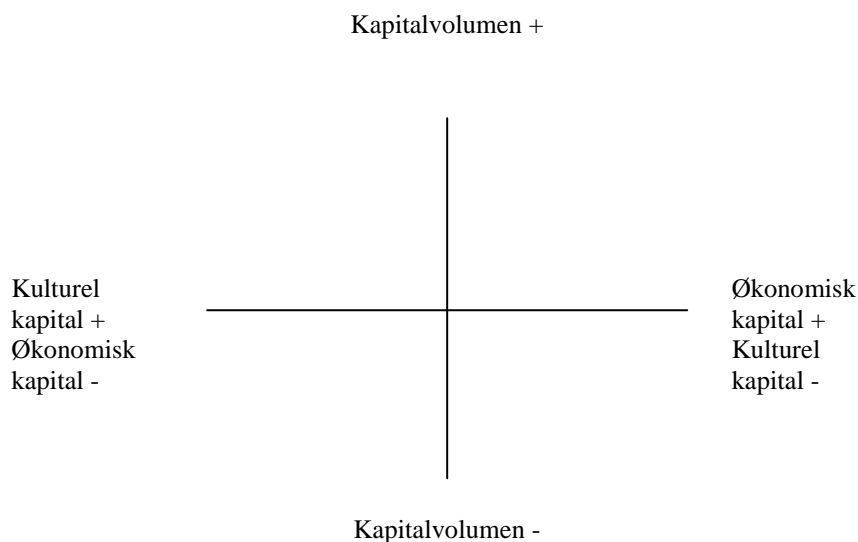
#### 4.2.2.4. Det sociale rum – samspelet mellem den subjektive og objektive side

Begrebet kulturel kapital og teorien herom har Bourdieu anvendt i forbindelse med udviklingen af sin teoretiske konstruktion af det han kalder for ”det sociale flerdimensionelle rum”.

Bourdieu foretrækker at tage udgangspunkt i begrebet ”socialt rum” frem for begreber om sociale klasser i forhold til forestillingen om den sociale verden og individernes indplacering i denne. Han betragter i forlængelse af dette udgangspunkt begrebet ”socialt rum” som havende en struktur sammenlignelig med det geografiske rum:

*”At konstruere det sociale rum går ud på at skitsere fordelingen af alle de relevante positioner i en (specifik) social verden samt fordelingen af alle de egenskaber og praksisformer, der strukturelt er knyttet til disse positioner – på et todimensionelt (fiktivt) plan.” (Mathiesen & Willing, 2005: 30)*

I grov skitseform ser Bourdieus forestilling om det sociale rum således ud:



Kilde: Broady, 1988.

Bourdieu påpeger i sin forklaring af det sociale rum, at man ovenpå dette blad af sociale positioner skal lægge et transparent blad, som indeholder en fordeling af livsstile. Denne grovskitse kan således betragtes som et rum af positioner (også kaldet fordelingsstrukturen), hvorpå de enkelte indivi-



der dels efter deres samlede kapitalvolumen samt hvorvidt de er rige på kulturel og/eller økonomisk kapital vil indplacere sig eller indtage såkaldte sociale positioner (Mathiesen & Willing, 2005). Fordelingsstrukturen kan også betragtes som et diagram med to rumkonstruktioner med hver deres netværk af faktorer, hvor Bourdieu kalder den ene rumkonstruktion for rummet af sociale positioner og den anden for livsstilenes rum. Rummet af sociale positioner er tæt knyttet til den vertikale akse, hvorimod livsstilenes rum i overvejende grad er knyttet til den horisontale akse (Prieur og Sestoft, 2006).

Den vertikale akse betragtede Bourdieu som værende den vigtigste differentierende dimension i det sociale rum, idet den angiver det samlede volumen af kapital uanset formen af denne kapital. Det vil sige jo højere placering oppe i dette diagram, jo mere kapital. Den horisontale akse anser Bourdieu dermed som værende den næstvigtigste i forhold til at forstå den sociale differentiering. På denne akse vil en gruppe tæt på den vertikale akse have en symmetrisk sammensætning af kapital, dog skal dette forstås som relativt i forhold til andre mennesker. Prieur og Sestoft forklare det på den måde, at man kan have et gennemsnitligt uddannelses- og kompetenceniveau på samme måde, som man kan have et gennemsnitligt indtægtsniveau. Det betyder at for grupper der er placeret til højre i figuren, er den økonomiske kapital relativt set den største og vigtigste, hvorimod for grupper placeret til venstre, er den kulturelle kapital den der betyder mest (Prieur & Sestoft, 2006). Bourdieu mener, at habitusbegrebet er det begreb, der bygger bro imellem de to rumkonstruktioner i det sociale rum:

*”Habitusbegrebet kan siges at være et begreb med to ben: på den ene side en inkorporering af de sociale betingelser, det er et produkt af, og på den anden side et redskab for de socialt agerende, når de udformer deres livsstile i overensstemmelser med deres dispositioner, hvor habitus fungerer som et bundt af generative principper. Habitus formes i en verden af sociale betingelser (objektiveret i ”det sociale rum”) og virker i en verden af sociale praksis (objektiveret i livsstilenes rum”)”. (Prieur & Sestoft, 2006: 151)*

Bourdieu's konstruktion af det sociale rum kan karakteriseres som fremhævende dels de strukturelle og kvantitative forskelle i kapitalmængde jf. indplaceringen på den vertikale akse, hvor overklassen er øverst og arbejderklassen er nederst og dels forekommer der en vis synliggørelse af de horisonta-

le differentieringer mellem positioner, der bygger på kapitalmængde af henholdsvis kulturel og økonomisk art dvs. forskelligheder mellem fraktioner på samme niveau. Bourdieu påpeger, at denne grafiske fremstilling synliggør polariseringen mellem forskellige kapitalformer, som endvidere spiller en central rolle som underliggende logik i det sociale spil (Callewaert, 2003).

Det betyder med andre ord, at Bourdieu i sin fordelingsstruktur side om side opstiller to forskellige slags midler, som kan benyttes ved opretholdelse af en position. Det første middel omhandler kulturel kapital såsom uddannelse og orienteringsformåen og det andet middel omhandler økonomisk kapital, hvilket vil sige forskellige former for adgang til materielle værdier. Tilsammen udgør disse midler en gruppes totale mængde af kapital, kulturel og økonomisk, hvilket vil sige den samlede mængde af ressourcer. Ifølge Bourdieu er de grupper, der er både økonomisk og kulturelt (ift. det anerkendte) fattige, dem der havner længst nede i skemaet, hvilket ofte er de ikke-faglærte arbejdere. Højest oppe i skemaet findes de grupper i befolkningen, som er rig med hensyn til penge og uddannelse (Broady og Plamer, 2000).

I forbindelse med omdrejningspunktet for denne afhandling har der allerede i tidligere citater været udtalelser om de skolebaserede erhvervsuddannelser, som markerer hvordan aktører i skolesystemet vurderer disse i forhold til ordinære vekseluddannelsesforløb. Bl.a. har følgende udtalelser været nævnt: ”skrivebordsuddannelser”, ”vi kan da ikke bruge sådan nogle til noget”, ”ikke rigtige uddannelser”, ”ministerprojekt”, ”gipstømre” mv., hvilket indikerer uddannelsernes strukturelle placering inden de overhovedet er kommet i gang.

Distinktivt tegn er et begreb, Bourdieu anvender i forhold til det enkelte individs evne til at kunne klassificerer sig selv ud fra egne synspunkter i forhold til andre individer i fordelingsstrukturen i det sociale rum. Denne sans for at kunne klassificerer sig selv mener Bourdieu ofte vil forblive uudtalt eller være ikke-bevidst og i særlige tilfælde kan den komme til udtryk eksplicit enten i negativ form: ”det er ikke noget for os ...” eller i en mere positiv form ”det ser akademisk ud ...” (Mathiesen & Willing, 2005). Denne distinktion handler således om at markere en forskel i forhold til andre i det sociale rum. Bourdieu var af den opfattelse at forholdet mellem klasser og undergrupper eller fraktioner konstant er i bevægelse og dermed over tid kan ændre sig.

### **4.3. Det operationaliserede begreb - Identifikation og klassifikation**

Som det er fremgået i afsnit 4.2. har Bourdieu således med hele sit begrebsapparat i forhold til en uddannelsessociologisk tilgang udviklet en metode, der kan give mulighed for at studere mødet mellem på den ene side kulturen, forvaltet af undervisningsinstitutionen og dens stab og på den anden side de studerende med forskellige habitus og kulturel kapital i bagagen (Broady og Palmer, 2000). I denne sammenhæng kan kulturel kapital tolkes som værende en form for kompetencer, der kan inddrages i en subjektiv og objektiv side. Den subjektive side omhandler habitus dvs. et sæt af systemer af dispositioner, som tillader mennesker at handle, tænke og orientere sig i den sociale verden, og den objektive side omhandler uddannelsessystemets og dets indhold til eleverne i form af undervisning, bøger, teorier mv., og samspillet mellem disse er med til at give det enkelte individ en position, herunder også jobposition, i det sociale rum.

Bourdieu's definition af kapitalbegrebet omfatter stort set den samme definition af kompetencebegrebet ud fra den policymæssige analyse. Begge gennemgange arbejder med en subjektiv og en objektiv side i forhold til hvilke egenskaber et individ både kan og skal opnå i forhold til arbejdslivet. Jeg vil på den baggrund vælge at betragte kompetencebegrebet og kapitalbegrebet som værende lig hinanden på det nominelle plan.

Overordnet set har Bourdieu beskæftiget sig meget med undersøgelser af hvordan elever med forskelligartet kulturel kapital og varierende habitus i bagagen møder og orienterer sig i et på forhånd struktureret uddannelsessystem. Disse studier tog udgangspunkt i at nærme sig undersøgelsesobjektet fra to retninger. Den første retning omhandlede en kortlægning af "strukturen" dvs. det hierarkiske mønster af læreranstalter, fakulteter, institutioner, uddannelsesretninger og discipliner, undervisningens organisation, pædagogikken og eksamensformerne samt mønstre for hvordan elever med forskellige sociale og skolemæssige karakteristika fordelte sig på forskellige uddannelsesinstitutioner. Den anden retning omhandlede de studerendes habitus, deres forestillinger om sig selv og deres studie, forhold til sproget og til kulturen, livsstil, smag og forventninger til fremtiden (Broady og Palmer, 2000).

For Bourdieu kan man først forstå en given uddannelses relative værdi i forhold til andre uddannelser når man har set på hele mønstret af fag, institutioner og karriereveje. Bourdieu var meget principfast i forhold til, at en vis uddannelsesretning eller uddannelsesinstitution aldrig fuldt ud kan

forstås, hvis den blot betragtes for sig selv, idet den altid opnår en del af sin sociale betydning i relation til andre retninger og institutioner, via den plads, den indtager inden for den struktur, som det samlede uddannelsessystem udgør (Broady og Palmer, 2000).

Bourdieu var tillige af den klare opfattelse at man kan først forstå retningen af menneskers sociale baner, eller hvem der befolker forskellige sociale felter, og hvorfor de gør det, når man har undersøgt hvordan disse mennesker er blevet formet af uddannelsessystemet, hvilke investeringer de har foretaget, hvilken slags kapital de har skaffet sig, hvad de tror på, hvilken habitus de er udrustet med samt deres billede af deres egne og andres kompetencer (Broady og Palmer, 2000).

I forhold til denne afhandling er hensigten ikke at udarbejde en så omfattende analyse af strukturen og elevernes habitus, men afhandlingen vil metodemæssigt tage afsæt i Bourdieus tilgang, hvorfor mit studie i forhold til forskningsspørgsmål 1 er gennemført på det institutionelle niveau for derved via metodetriangulering dels at opnå indsigt i det strukturelle aspekt i de skolebaserede erhvervsuddannelser og dels at opnå indsigt i elevernes forestillinger om sig selv og deres studier samt efterfølgende jobmuligheder på arbejdsmarkedet. Det betyder med andre ord, at afhandlingen ikke har en så dybtgående og bred analyse, som dem Bourdieu selv har foretaget, men udgangspunktet vil i analysedelen været via de personlige interview med både skolerepræsentanter og elever samt spørgeskemaerne at omkredse de skolebaserede erhvervsuddannelser både ud fra en habitusorienterede retning og en strukturorienterede retning.

I henhold til at kunne arbejde med kompetencebegrebet på det operationelle niveau, særligt i forhold til spørgeskemaerne har jeg, som nævnt tidligere, fundet Bourdieus teoripakke for unuanceret i forhold til at udarbejde konkrete spørgsmål, der vil kunne anvendes vedrørende både den strukturelle- og habitusorienterede retning, hvorfor jeg har valgt at inddrage de to tidligere omtalte forskningsmiljøer, som konkret har beskæftiget sig med erhvervsuddannelserne og kompetencebegrebet. Inddragelsen af disse har dermed til formål at opnå en klarere dimension, der kan give identifikation og klassifikation i forhold til den operationelle definition af begrebet kompetence. De følgende afsnit vil med andre ord som supplement til Bourdieus kapitalbegreb præsentere kompetencebegrebet i en mere specifik gradbøjning hvormed jeg i højere grad kan differentiere mellem forskellige typer af kapital.

### 4.3.1. Kompetence som produkt og forudsætninger

Den første operationaliserbare definition af kompetence er baseret på Henning Jørgensens arbejde med de menneskelige ressourcer og kvalifikationer.

H. Jørgensen giver i artiklen ”*Kvalificering, kompetencer og læring – og problemerne med at sætte de menneskelige ressourcer i centrum*” et konkret bud på hvordan den samlede kompetence analytisk kan deles op i forskellige kvalifikationsfaktorer. I artiklen forholder forfatteren sig både til erhvervsuddannelsesområdet udvikling gennem de sidste 12-13 år samt til den generelle samfundsudvikling og herunder virksomhedernes nuværende og fremtidige behov for menneskelige ressourcer.

Henning Jørgensen opfatter kvalifikationer som de kompetencer og kapabiliteter, der er relevant for at udføre samfundsmæssigt arbejde i lønarbejdets forskellige former. Yderligere lægges der vægt på, at kategorien er socialt bestemt, hvormed han mener, at kvalificering er læreprocesser, der sker i mødet mellem arbejdspladsudviklinger, jobfunktionskrav og de levende mennesker og således betegner han kompetencer som både produkt og forudsætninger (Jørgensen, 2001).

Henning Jørgensen påpeger i den forbindelse, at arbejdsfunktioner og delbranchekrav må ses i sammenhæng med personlige og sociale elementer. Dertil tilføjer han, at kvalifikationer er at forstå som de kompetencer, der er påkrævede i arbejdssammenhænge, hvorimod kompetencer indeholder tre forståelsestrin.

Det første trin er et begrebsindhold omkring konkurrenceformåen, idet ordet er nært beslægtede med den engelske betegnelse for konkurrence.

Det andet forståelsestrin af kompetence omhandler foreningen af kundskaber og vilje til at udnytte dem, som kan omsættes i færdigheder. Hermed understreger Henning Jørgensen, at færdigheder og situationer må ses som begrebspar og kompetencer er således afledt af, hvad en person har lært fagligt og socialt og det udtrykker, hvad der kan aktiveres og ikke hvad der bliver brugt.

Det tredje trin drejer sig om, at kompetenceudvikling naturligvis også er at forstå som en læringsstrategi, hvor der er en bestemt arbejds- og ansvarsfordeling imellem den uddannelsessøgen-

de/ansatte, arbejdsorganisationen, teknologien og virksomhedsmålene. Hvis der ikke er et synkroniseret samspil mellem disse elementer, så vil der opstå en ubalance, hvilket fx kan betyde at teknologien ikke kan udnyttes fuldt ud og på den måde understreger Henning Jørgensen, at kompetencer således kan ses såvel som produkt som forudsætning.

Disse forståelsestrin kan i forhold til Bourdieus begrebsforståelse betragtes som mødet mellem den subjektive og den objektive side af den kulturelle kapital, hvor muligheden for at anvende det objektive givet afhænger af styrken af den subjektive side dvs. de habituelle forudsætninger. Det betyder med andre ord, at der på den ene side via uddannelsessystemet produceres nogle færdigheder, men udnyttelsen af disse færdigheder afhænger bl.a af de personlige egenskaber som de enkelte individ er udstyret med.

Ud fra denne sammenhængsforståelse angiver Henning Jørgensen, at den samlede kompetence, som skal udvikles, analytisk kan opdeles i kvalifikationsfaktorer som følgende:

- Kundskaber (kende forhold, fakta, paratviden, kunne metoder)
- Færdigheder (kunne handle, håndtere redskaber etc.)
- Erfaringer (at kunne lærer af succeser og fiaskoer)
- Kontakter (kunne have eller etablere sociale kontakter)
- Interpersonelle færdigheder (sprog, samarbejdsevne, selvtillid)
- Attituder (ville gøre, kunne tage ansvar, dele opfattelser)

Henning Jørgensen anser disse kompetencer som både bevidste og ubevidst erhvervede kvalifikationer, idet de er et resultat af ind- og aflæring. Jeg vil på dette tidspunkt ikke gå videre i Henning Jørgensens udredning af sit forhold til kompetencebegrebet men blot konstaterer, at disse faktorer kan fungere som en mere specifik differentiering af kapitalbegrebet herunder den objektive og subjektive side. Faktorerne kan således anskues som specifikke kompetencer udviklet via uddannelsessystemet samt som kompetencer der indgår i de habituelle forudsætninger under uddannelsesforløbet. Denne mere konkrete differentiering gør på dette stadie dermed Bourdieus kapitalbegreb mere målbart i metodeanvendelse på det operationelle niveau.

Målbarheden ligger i, at jeg i spørgeskemaet til eleverne som inspiration har valgt at stille spørgsmål ud fra disse kompetencekategorier, se nedenstående tabel, som udgør spørgsmål 12 i bilag 3:

12. I hvilken grad føler du, at du i din nuværende uddannelse udvikler:						
	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	Ingen grad	Ved ikke
Faglig paratviden						
Faglige metoder						
Evnen til at kunne håndtere faglige redskaber						
Evnen til at lære af succeser og fiaskoer						
Evnen til at kunne etablere sociale kontakter						
Samarbejdsevner						
Selvtillid						
Evnen til at kunne formulere sig i tale						
Evnen til at kunne formulere sig på skrift						
Ansvarlighed						
Selvstændighed						
Kreativitet						
Problemløsningsformåen						
Evne til at planlægge						
Koncentrationsevne						

Henning Jørgensen har således kontra Bourdieu defineret kompetencebegrebet i en mere detaljeret grad, som jeg har valgt at anvende i forhold til at kunne stille mere præcise spørgsmål i forhold til at nærme mig objektet fra den ene retning, nemlig kortlægningen af strukturen dvs. den objektive del af den kulturelle kapital.

Det skal nævnes, at jeg er bevidst om, at Bourdieus og Henning Jørgensens forståelsesramme ikke er identisk. En uddannelsesproces kan karakteriseres som havende to udfaldsrum, hvor den ene er praksis, som har noget at gøre med arbejdsprocessen og funktionalitet i forhold til praksis dvs. kan det overføres i en praktisk arbejdssituation? Det andet udfaldsrum omhandler livsløbsperspektivet, hvor spørgsmålet er, om individet aktivt kan anvende uddannelsesforløbet til at skaffe sig det næste

job og det næste job osv. Henning Jørgensen generer nogle kompetencekategorier, hvis mening er at producere nogle mulige funktionaliteter i forhold til produktionsprocessen eller arbejdsprocessen, mens Bourdieu interessere sig for kompetenceerhvervelse i et livsløbsperspektiv.

Trods interesseforskellen mellem Henning Jørgensen og Bourdieu betragter jeg Hennings Jørgensens gradbøjning af kompetencebegrebet som fornuftigt at anvende, idet den kan ses som en beskrivelse af de egenskaber som habitus får igennem uddannelse og som skal anvendes i forbindelse med transfer til en jobposition på arbejdsmarkedet, men det er bare ikke en strukturering af habitus, som man vil finde hos Bourdieu fordi funktionalitet i forhold til en arbejdsproces ikke er vigtigt for Bourdieu, han er som sagt mere optaget af reproduktion, styrkeforholdet mellem klasser samt at skelne mellem forskellige kapitaltyper.

#### **4.3.2. Indtagelsen af sociale positioner i læreprocesser**

Den anden operationaliserbare definition af kompetenceudvikling kommer fra forskningsmiljøet omkring det større forskningsprojekt ”*Læring i moderne dansk vekseluddannelse*”, som var et samarbejde mellem Aalborg Universitet, Institut for kommunikation og Århus Universitet, Psykologisk Institut. Projektet var ledet af lektor Klaus Nielsen og Professor Steinar Kvale og foregik i perioden 2000 – 2002. Som en delrapport af dette projekt blev der udarbejdet en rapport, ”*Vekseluddannelse i håndværkeruddannelser – lærlinges oplæring, faglighed og identitet mellem skole og virksomhed*”, hvori der sættes fokus på forholdet mellem at lære på skole og på en arbejdsplads samt på de identitetsmæssige aspekter ved lærlinges læreprocesser inden for erhvervsuddannelserne.

I dette analysearbejde udsprang der sig fem identificerende orienteringsmåder, og disse blev karakteriseret som værende væsentlige for alle lærlinge idet, at de kan betragtes som forskellige former for udviklingsperspektiver eller forskellige indtagelser af sociale positioner for den enkelte elev.

Ifølge rapporten kunne der med en vis forsigtighed gennem en nærmere analyse af hver enkelt lærlings primære orienteringsmåde peges på nogle mulige sammenhænge med andre faktorer såsom deres måde at forholde sig til skole og praktikvirksomhed, deres baggrund før de startede på EUD og deres perspektiver på tiden efter uddannelsen. De fem orienteringsretninger blev karakteriseret således:



	<b>Faglig orientering</b>	<b>Identitetsmæssig orientering</b>	<b>Videreuddannelsesmæssig orientering</b>	<b>Økonomisk-materiel orientering</b>	<b>Social orientering</b>
<b>Mål</b>	Læring og faglig dygtighed	Identitet og plads i fællesskabet	Videre uddannelse	Penge og materielle goder	Venner og gode relationer
<b>Orientering</b>	Lærlingen er orienteret mod at lære mest muligt, der kan hjælpe til at blive en dygtig håndværker.	Lærlingen er orienteret mod at kunne udfylde en bestemt social position, som grundlag for en identitetsmæssig forankring.	Lærlingen er orienteret mod en eller flere mulige langsigtede deltagerbaner – typisk videreuddannelse.	Lærlingen er orienteret mod materielle mål, hvor uddannelsen er et instrument til opnåelse af større materielle eller økonomiske goder.	Lærlingen er orienteret mod at have det godt med de mennesker, han/hun har omkring sig.
<b>Perspektiver efter uddannelsen</b>	Rundt i forskellige virksomheder for at lære forskellige ting. At søge faglige udfordringer.	Vil godt blive i praktikvirksomheden efter endt uddannelse.	Vil gerne efteruddanne sig, måske efter et par års arbejde som svend.	Godt lønnet arbejde, hus og bil.	At finde en arbejdsplads, hvor der er rart/hyggeligt/sjovt at være.

Kilde: Wilbrandt, "Vekseldannelse i håndværkeruddannelser", 2002.

At disse fem identificerende orienteringsmåder indgår som en del af at gøre kompetencebegrebet mere operationaliserbart i metodeanvendelsen skyldes, at de i forhold til at nærme sig objektet fra den anden retning, nemlig studiet af elevernes habitus, kan give en indikation af elevtypen på de korte skolebaserede erhvervsuddannelser. Orienteringsmåderne omhandler i Bourdieuske termer individers dispositioner, hvorfor de virker nærliggende at anvende i forhold til en operationalisering. Jeg har således anvendt orienteringsmåderne som inspiration til at stille konkrete spørgsmål i spørgeskemaet i forhold til elevernes forestillinger om sig selv, hvad deres studie skal føre til og forventninger til fremtiden, se nedenstående tabeller som udgør spørgsmål 10 og 11 i bilag 3:

10. Hvilke af følgende grunde har størst betydning for din motivation med din nuværende uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. og 5 = mindst vigtig:

A) Jeg ønsker at lærer mest muligt, der kan hjælpe mig til at blive god til faget	
B) Jeg ønsker hurtigst muligt at få et job	
C) Jeg ser det som led i noget videreuddannelse	
D) Jeg ønsker at opnå større økonomiske goder	
E) Jeg ønsker gode sociale relationer med andre	

11. Hvilke perspektiver har du overvejet efter endt uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. Og 5 = mindst vigtigst:

A) Har planer om at blive selvstændig	
B) Ønsker en stabil og tryk arbejdsplads	
C) Vil gerne efteruddanne sig (måske efter et par års arbejde)	
D) Ønsker et godt lønnet arbejde	
E) Ønsker en arbejdsplads hvor der er rart/hyggeagt at være	

Spørgsmålene er forsøgt struktureret på den måde, at spørgsmålene ved nr. 10 siger noget om mål og orientering, men spørgsmålene i nr. 11 siger noget om perspektiver efter endt uddannelse.

Opsummerende bidrager de to forskningsmiljøer med hver deres arbejde med kompetencebegrebet til Bourdieus begrebsforståelse på den måde, at den subjektive og objektive side af den kulturelle kapital kan udfoldes mere konkret i forhold til spørgeskemaerne til eleverne.

#### 4.4. Opsummering

Kapitel 4 har bidraget med en afdækning af kompetencebegrebet på både et for-forståelsesplan, et teoretisk og et operationelt plan, hvor det ligeledes er blevet besluttet, at der er identiske elementer fra den policymæssige belysning af kompetencebegrebet til Bourdieus kapitalbegreb, hvorfor de på det nominelle niveau betragtes som ens. For at kunne arbejde med kompetencebegrebet på det operationelle plan særligt i forhold til spørgeskemaundersøgelsen har det været nødvendigt at inddrage en nøjere differentiering af kompetencebegrebet skabt af to andre forskningsmiljøer.

Arbejdet med Bourdieu har endvidere på det metodiske plan bidraget med en forståelse af det empiriske materiale i henholdsvis et strukturelt og habitusorienterede aspekt i forhold til de stillede forskningsspørgsmål. Hvad angår hovedspørgsmål 1 og de dertilhørende underspørgsmål er der undervejs i kapitel 4 blevet stillet nogle flere underspørgsmål, hvorfor jeg opsummerende vil opstille alle spørgsmål:

**1. hvilke jobmuligheder får eleverne på de tre nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser set i forhold til uddannelsernes jobpositionering, herunder udvikling af kompetencer?**

**1a. Hvordan vil uddannelsesinstitutionerne positionere de tre uddannelser i forhold til de eksisterende uddannelser mht. hvilken type af job eleverne kan få?**

Omdrejningspunktet i dette spørgsmål er at undersøge hvordan aktørerne på institutionsniveau ud fra en jobmæssig betragtning og med kendskab til den hidtidige uddannelsesstruktur indenfor feltet, præsenterer de tre nye uddannelser i forhold til jobmuligheder.

**1b. På hvilken måde tilrettelægges de tre uddannelsers faglige niveau, så de er anvendelige på arbejdsmarkedet?**

Omdrejningspunktet i dette spørgsmål er at undersøge indholdet i de tre uddannelser.

- **vil eleverne opnå at erhverve sig en attraktiv kulturel kapital, der kan gøre sig gældende i forhold til efterfølgende job på arbejdsmarkedet?**

**1c. Hvordan modtages uddannelserne af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked?**

Omdrejningspunktet i dette spørgsmål er ud fra et jobperspektiv at undersøge hvordan andre aktører indenfor de tre arbejdsmarkedsfelter forholder sig til uddannelserne dvs. hvilken mening har aktørerne om uddannelserne og deres mulighed for at give eleverne et job.

- **Betyder de forskellige aktørers holdninger til uddannelserne barrierer for elevernes efterfølgende jobmuligheder?**

**1d. Hvorfor har eleverne netop valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse og hvad er deres vurdering af uddannelsen?**

Omdrejningspunktet i dette spørgsmål er at undersøge dels elevernes bevæggrunde til at ville gennemføre en af de nye uddannelser og dels hvordan de ud fra et jobperspektiv oplever uddannelsesindholdet.

## **2. Hvilke historiske forhold har været afgørende for at man i perioden 2002-2006 indenfor erhvervsuddannelsesområdet politisk valgte at opprioritere nogle bestemte behov på arbejdsmarkedet?**

Jeg har således i forhold til forskningsspørgsmål 1 at gøre med en problemstilling, hvor der stilles spørgsmålstegn ved individets muligheder for jobplacering i det sociale rum alt efter hvilken kulturelle kapital, som uddannelsessystemet igennem de aktuelle uddannelsesforløb tildeler den enkelte. Ved kulturel kapital menes der både af subjektiv og objektiv art. De centrale temaer vil i forhold til besvarelsen af spørgsmålet ud fra et Bourdieusk perspektiv således være dels strukturen og dels de studerendes habitus.

I næste kapitel vil omdrejningspunktet være det empiriske materiale samt analysearbejdet særligt i forhold til forskningsspørgsmål 1 og i den forbindelse vil positioneringen af uddannelserne blive set fra hhv. institutionernes og elevernes vinkel.



## Kapitel 5 – struktur og habitus i aktion

### 5.1. Indledning

Overordnet kan man sige, at rationale i interviewene med personalet på erhvervsskolerne har været at fremstille deres synspunkter i forhold til både strukturen og elevernes habitus på de nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser. Begrebet synspunkt henviser dels til deres syn på sagen, altså deres udtalelser om uddannelserne og eleverne og dels til det punkt, hvorfra de anlægger dette syn på sagen dvs. deres egen sociale position. Fremstillingen af institutionspersonalets synspunkter er altså et stykke konstruktionsarbejde, der handler om at fremanalysere sammenhængen imellem personalets egen position i det sociale rum og deres måde at anskue eleverne og de nye uddannelser på. For at gøre dette har jeg i stedet for kun at præsentere små citater når det passer ind, valgt at lade personalets udtalelser fylde relativt mere. Det vil sige, at personalets synspunkter indimellem fremstilles som redigerede interviewudsnit. Den samme præsentationsform er anvendt i forbindelse med telefoninterviewene af eleverne.

Som nævnt tidligere blev det under indsamlingen af interviewene klart for mig, at frontpersonalets egen habituelle forudsætninger på erhvervsskolerne spillede en rolle i forhold til den sociale betydning for eleverne på de korte skolebaserede erhvervsuddannelser og dette forhold har jeg løbende forsøgt at medreflektere i analysen.

Det kræver et konstruktionsarbejde at få indsigt i de sammensatte sammenhænge og således er det nødvendigt med forklaringsmodeller til at synliggøre de tovtrækkerier, som ikke umiddelbart er synlige. Til dette formål har jeg, som sagt, valgt at inddrage Bourdieus måde at analysere den sociale verden på. Analysearbejdet med interviewene vil således have en tilgang, som er præget af mødet mellem både elevernes habitus og strukturen, herunder den subjektive side og den objektive side af den kulturelle kapital. Dertil kommer, at de interviewedes udtalelser yderligere kan bidrage med oplysninger der synliggør hvilke sociale kræfter, som er på spil i feltet.

Jeg har valgt at præsentere interviewene branchemæssigt dvs. de tre uddannelser analyseres hver for sig. På den måde kan jeg synliggøre tre forskellige tilgange til feltets udvikling. Dertil vil interviewene vise, at eleverne dels er forskellige og samtidig at delarbejdsmarkederne fungerer forskelligt. Således kan opdelingen endvidere bruges til at synliggøre nogle af de forskellige positioner i feltet.

Datamaterialet og analysen af dette er organiseret således, at det fremstilles kronologisk, dvs. at jeg først præsenterer frontpersonalet, dernæst mine spørgeskemaresultater og endelig telefoninterviewene. Der vil indledningsvist til hver af uddannelserne være en generel beskrivelse af de lovmæssige indholds krav samt en overordnet statistik for hhv. tilgangen til uddannelserne samt igangværende elever for derved at give læseren et formelt indtryk af uddannelserne. Endelig vil der efter hver uddannelse være en samlet opsummering i forhold til forskningsspørgsmål 1 og de dertilhørende underspørgsmål. Samlet vil kapitel 5 slutte af med en delkonklusion, hvor alle tre uddannelser holdes op mod hinanden i forhold til besvarelsen af forskningsspørgsmål 1.

## **5.2. Sundhedsservicesekretæren**

Som nævnt tidligere har uddannelsen som sundhedsservicesekretær en længde på 1 år og 7 måneder og den består udelukkende af skoleundervisning. Der vil dog være mulighed for at komme i 18 ugers praktikophold ved forskellige virksomheder i sundhedssektoren. Uddannelsen er opdelt i et grundforløb og et hovedforløb, hvor grundforløbet varer 20 uger og hovedforløbet varer op til 45 uger. Der er dog mulighed for at få godskrevet dele af undervisningen, hvis man i forvejen har taget en anden relevant uddannelse eller haft relevant arbejde. Denne meritordning varetages af skolen, og betyder at uddannelsens længde kan kortes ned. De eneste adgangskrav til uddannelsen er 9 års undervisning i folkeskolen. Under uddannelsen er der mulighed for at modtage statens uddannelsesstøtte ([www.uddannelsesguiden.dk](http://www.uddannelsesguiden.dk)).

I bekendtgørelsen Om uddannelsen til sundhedsservicesekretær nr. 807 af 13. juli 2006 står der følgende i forhold til uddannelsens mål:

*”§ 2. Uddannelsens mål er, at eleven gennem teoretisk og praktisk helhedsorienteret skoleundervisning opnår sociale, almene, personlige og faglige erhvervsrettede kvalifikationer og kompetencer inden for uddannelsen med henblik på, at eleven kan varetage administrative arbejdsfunktioner og andre almindeligt forekommende praktiske arbejdsopgaver i klinikker og praksis m.v. inden for sundhedssektoren. Den uddannede sundhedsservicesekretær skal kunne modtage og vurdere informationer og instrukser og udføre*

*sine opgaver ud fra en forståelse af og indsigt i det pågældende arbejdsområde". (www.retsinfo.dk)*

Indholdsmæssigt lægges der i uddannelsen vægt på, at eleverne får en grundlæggende viden om servicemæssige og praktiske opgaver i forhold til sundhedsklinikker, lægehuse ol. Dertil vægtes en grundlæggende viden indenfor dansk, informationsteknologi, samfundsfag og erhvervsøkonomi (www.uddannelsesguiden.dk).

For at opnå adgang til hovedforløbet skal den enkelte elev på grundforløbet have opnået følgende niveau i tre fag:

- Dansk, niveau F
- Informationsteknologi, niveau F
- Samfundsfag, niveau F

I bekendtgørelse nr. 807 står der endvidere, at undervisningen i hovedforløbet består af grundfag, områdefag samt bundne og valgfrie specialefag. Det betyder bl.a. undervisning i følgende fag:

Grundfag:

- Grundkursus i førstehjælp og elementær brandbekæmpelse.
- Hygiejne.
- Psykologi.
- Arbejdsmiljø.
- IT, niveau D.
- Dansk, niveau E.
- Sundhed.
- Erhvervsøkonomi, niveau F.

Områdefag:

- Grundlæggende sundhedsjura.
- Klinikadministration.
- Psykologi, kommunikation og service.
- Skriftlig kommunikation



De valgfrie specialefag tilrettelægges af skolen.

I bekendtgørelse nr. 807 står der at eleven i løbet af de 18 ugers praktikophold skal opnå et rutine-niveau, hvilket omfatter følgende punkter:

- Eleven kan tilrettelægge sin arbejdsdag rationelt og planlægge gennemførelsen af almindeligt forekommende arbejdsopgaver.
- Eleven kan udføre service- og formidlingsopgaver ud fra et givet kvalitets- og servicekoncept.
- Eleven kan udføre mundtlige og skriftlige kommunikationsopgaver i et sprog, som er nuanceret i forhold til modtager og situation og under forståelse af kulturelle forskelle.
- Eleven kan udføre almindeligt forekommende arbejdsopgaver inden for udvalgte jobområder, som indgår i elevens personlige uddannelsesplan.
- Eleven kan indgå aktivt i vidensdeling og samarbejde med kolleger for at opnå virksomhedens mål.

Eleverne skal aflægge prøve i fagene på grundforløbet. Efter grundforløbet får eleverne tildelt et bevis, der giver adgang til hovedforløbet, hvor der løbende er prøver og karakterer. Eleverne skal afslutte uddannelsen med en praktisk prøve, der enten er en casebaseret opgave, der har udgangspunkt i en virkelighedsnær arbejdsopgave i en virksomhedstype, som har relevans i forhold til elevens personlige uddannelsesplan, eller en praktisk opgave, som gennemføres efter aftale med en virksomhed. Den afsluttende prøve løses inden for de sidste 3 måneder af uddannelsen og varer 1 uge. Efter denne uge vil der være en prøvedag, hvor der gennemføres en mundtlig eksamination af eleven under medvirken af en censor (Bekendtgørelse nr. 807 af 13. juli 2006).

I nedenstående tabeller kan henholdsvis tilgangen til uddannelsen som sundhedsservicesekretær ses samt antallet af igangværende elever med uddannelsen.

Tabel 1: Tilgangen til sundhedsservicesekretæruddannelsen ultimo september 2005 og 2006

	2005	2006	Ændring	%-vis ændring
Sundhedsservicesekretær	231	478	247	107 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2006.

Tabel 2: Tilgangen til sundhedsservicesekretæruddannelsen ultimo april 2006 og 2007

	2006	2007	Ændring	%-vis ændring
Sundhedsservicesekretær	145	243	98	68 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2007.

Tabel 3: igangværende elever som sundhedsservicesekretær ultimo september 2005 og 2006

	2005	2006	Ændring	%-vis ændring
Sundhedsservicesekretær	214	482	268	125 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2006.

Tabel 4: igangværende elever som sundhedsservicesekretær ultimo april 2006 og 2007

	2006	2007	Ændring	%-vis ændring
Sundhedsservicesekretær	320	473	153	48 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2007.

Af tabellerne kan det ses at der har været en kraftig vækst i antallet af elevsøgende til uddannelsen.

### 5.2.1. Uddannelseschefen – lægesekretær light?

Indledningsvist foretog jeg et interview med uddannelseschefen på området, som havde været med til at planlægge og udvikle indholdet på den nye uddannelse. Det første han kunne berette var, at det på daværende tidspunkt til uddannelsen som sundhedsservicesekretær ”væltet” ind med tilmeldinger dvs. rigtig mange udviste interesse for at blive optaget på uddannelsen. Denne interesse for uddannelsen mente uddannelseschefen bundede i, at mange af de interesserede i forvejen havde en uddannelse, som de ikke kunne få et job med, det var i hvert fald hvad de foreløbige meldinger dengang lød på.

*”Det er jo i manges øjne en lægesekretær light, hvor man stadig kan blive gift med lægen. Det er et tilløbsstykke, det er det”. (Uddannelseschef, april 2005)*

Uddannelseschefen fortalte, at hver elev indledningsvist vil få en individuel samtale med en studievejleder og få udarbejdet en uddannelsesplan. Denne samtale er en del af en realkompetencevurde-

ring, hvor eleven sammen med skolen finder ud af hvor meget eleven i forvejen kan og hvad der så mangler for at kunne komme videre. Når dette via test og screening er overstået vil den pågældende elev så blive sat på et hold på grundforløbet indtil vedkommende har opnået niveau F. Alle fag på grundforløbet er mere eller mindre opbygget som moduler, hvorfor det er muligt løbende at hoppe på og af.

*”Der står jo [i bekendtgørelsen], at ingen skal igennem de samme kanaler to gange og det er vi selvfølgelig nødt til at tage alvorligt”.* (Uddannelseschef, april 2005)

Skulle der ved realkompetencevurderingen være tvivl om en elev kan leve op til et niveau eller ej, så har skolen en SIMU-virksomhed, hvor færdighederne kan afprøves.

I forvejen uddanner skolen lægesekretærer og for ikke at opfinde den dybe tallerken to gange har skolen valgt at tage udgangspunkt i det eksisterende materiale. Det vil sige, at sundhedsservice-sekretærelverne få en bid af de i forvejen kendte fagmoduler, dog ikke så meget som de ordinære lægesekretæruddannelser. Uddannelseschefen fortæller, at han har hørt, at det slet ikke er de unge elever, der er interesseret i uddannelsen, men snarere ældre elever med anden uddannelse bag sig, hvilket skærper skolens fokus på realkompetencevurderingen. Ifølge uddannelseschefen har mange af eleverne hørt om uddannelsen ad omveje og har således af egen drift kontaktet skolen for at høre nærmere.

Uddannelseschefen fortæller endvidere om den generelle mistro der hersker til uddannelsen, hvor både Det Faglige Udvalg og Det Lokale Uddannelsesudvalg ikke er begejstret for oprettelsen af uddannelsen som sundhedsservicesekretær:

**Uddannelseschef:** Jamen de [Det Faglige Udvalg] har jo nævnt for os utallige gange at det her er noget de har fået trukket det ned over ørerne, men at de er gået ind i det for trods alt at få lidt indflydelse på det – udformningen og udviklingen i stedet for bare at

lade stå til. Så det er med en vis modvilje at man har sagt at de her uddannelser skal løbes i gang. Men de kan også godt se at regeringen har et problem med de her 20 % der aldrig får en uddannelse, så måske kan man få nogle igennem på den her måde. Det er ikke med

begejstring i stemme at de taler om det, det er det altså ikke.

- *Hvad med de lokale uddannelsesudvalg?*

Det er lidt det samme de kan ikke se formålet med dem. Det døjer de utrolig meget med. Men det må jo komme an på en prøve hvordan brancherne stiller sig op.

- *Har I nogen fornemmelser af hvordan virksomhederne forholder sig til dem?*

**Uddannelseschef:** Nej, det har vi stort set ikke fordi vi har også en anden uddannelses ferskvarerassistentsuddannelsen, som har været en kæmpe fiasko. Man regnede jo med 600 elever, men der køre et hold i år på 18 og det er jo fordi detailbutikkerne ikke kan se at der er brug for den. Og det er jo lidt det samme med den her. Måske kan de se at der er brug for butiksmedhjælper og kundekontaktcenter, men kontorservice og sundhedsservicesekretær er der ingen der har brug for. Vi har haft diskussionen i de lokale uddannelsesudvalg og de døjer med at se hvor jobbene er henne og det er både arbejdsgiver og arbejdstager. Sundhedssekretæruddannelsen er jo målrettet

de der sundhedsklinikker og sundhedshuse og hvad ved jeg, men de har jo ikke brug for sådan noget. Hvis de ansætter sekretærhjælp så ansætter de typiske en sygeplejerske, som kan begge dele, både sekretær og så også det faglige. Og så godt teoretisk funderet er sundhedssekretærene altså ikke. Men som sagt, det må komme an på en prøve. Men vi bliver løbet over ende af sundhedssekretærer og det gør de over hele landet. Og vi fik af vide af undervisningsministeriet da jeg var i uddannelsesnævnet sidste gang at der var frit optag og vi skulle tage dem der kom. Det vil sige vi har kun sorteringsmulighed ved at peget på at vi har kapacitetsproblemer og evt. kun kan tage fx 50 selvom der er 200 der har meldt sig. Men der er frit optag, det fik vi tydeligt af vide. Det helt store problem ved sundhedsservicesekretæren er, at hvor er praktikpladserne henne? Og igen hvor er jobbene henne for det er jo en død sild hvis vi uddanner dem og der så bagefter ikke er nogle jobs. Så tilbagemeldinger fra virksomhederne det har vi ikke fået noget af endnu.

Interviewudsnittet skal ses som et forsøg på at skærpe blikket for feltets dynamik, både i den forstand at der er mange aktører, som har holdninger der bliver lyttet til og som skal tages hensyn til, men også på den måde, at den indbyrdes konkurrence, der hersker mellem nogle af aktørerne på både magt- og bureaukratniveaet, er med til på forhånd at forme holdninger til elevernes muligheder for efterfølgende at få job. Der ligger allerede hos nogle aktører en forudindtaget holdning om, at disse elever ikke skal regne med at kunne opnå det forventede afkast af deres investering i uddannelsen. Bægeret er med andre ord på forhånd halvtomt. Udover at Uddannelseschefens udtalel-

ser sker på baggrund af holdningerne fra Det Faglige Udvalg og Det Lokale Uddannelsesudvalg, så viser interviewudsnittet samtidig, at skolen også agerer efter klare ordre fra Undervisningsministeriet, hvormed der tydeliggøres et klart dominansforhold i feltet.

Dette var de primære oplysninger efter den indledende snak med uddannelseschefen. Dette interview blev som sagt foretaget før uddannelsen reelt var gået i gang, men på et tidspunkt hvor skolen så småt havde skitseret indholdet i uddannelsen og samtidig var i gang med at optage elever.

Interviewet gav en indledende forståelse i forhold til hvordan skolen havde tænkt sig at indholdet skulle være i uddannelsen og samtidig hvilke pædagogiske overvejelser man havde tænkt i forhold til selve gennemførelsen af uddannelsen. Dertil gav interviewet en lille åbning i forhold til elevernes baggrund for at søge uddannelsen og ikke mindst blev det klart, at der som baggrund for uddannelseschefens udtalelser lå nogle feltorienteret relationer.

**Opsummerende** i forhold til forskningsspørgsmål 1 og de dertilhørende underspørgsmål, så placerer uddannelseschefen sundhedsservicesekretæruddannelsen på en plads under lægesekretæruddannelsen i uddannelseshierarkiet og han giver udtryk for, at han tror det efterfølgende bliver svært for eleverne at få job. Elevernes jobmuligheder skitseres som værende i sundhedsklinikker og sundhedshuse, men problemet er at sådanne arbejdspladser højest sandsynlig gør brug af sygeplejersker, som har flere fagspecifikke kompetencer. Denne manglende tro på, at eleverne overhovedet kan få job med sådan en uddannelse skyldes derudover ikke mindst udtalelserne fra Det Faglige Udvalg og Det Lokale Uddannelsesudvalg og således hersker der ikke nogen tvivl om, at uddannelsen på daværende tidspunkt ikke får en varm velkomst af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked.

Efterfølgende foretog jeg et interview med en underviser og en koordinator på uddannelsen, og dette interview fandt sted efter, at eleverne var startet på uddannelsen.

### **5.2.2. Underviseren og koordinatoren – praktisk gris eller blæksprutte?**

Koordinatoren kom mig i møde med følgende sætning:

*”Har du set den nye artikel i HL [Handelsskolernes Lærerforening], hvor der står at de nye uddannelser flopper, men det kan man altså ikke vurdere endnu”. (Koordinator, oktober 2005)*

Citatet bidrager med oplysninger, der synliggør noget omkring hvilke sociale kræfter, der er på spil i feltet samt hvordan der allerede inden de første elever er færdiguddannet hersker en meget negativ holdning til uddannelserne.

På skolen har man oprettet ét hold, det er et rent pigehold og de er 31 i klassen. Klassen har sammen med koordinatoren nedsat en lille PR-gruppe, bestående af fire elever som sammen skal være med til at markedsføre uddannelsen.

Respondenterne gav indledningsvist en karakteristik af pigerne som værende meget interesseret i uddannelsen. Det er generelt piger, som har prøvet mange ting og *”nu er de kommet dertil, hvor det bare er det her de vil, de går op i det med liv og sjæl”* (koordinator, 2005). Pigerne karakteriseres endvidere med udtryk som meget engageret, motiveret, ansvarlige og som nogle der tager fra – *”de æder det råf”*. Dette er en karakteristik som umiddelbart giver indtryk af, at eleverne dels indeholder nogle habituelle forudsætninger såsom viljen til at ville uddannelsen, men det kan også være udtryk for, at eleverne kan have en praktisk sans for de objektive muligheder, som de forventer, at uddannelsen kan give dem. De kan med andre ord have en opfattelse af, at de ved at være på det aktuelle felt kan opnå nogle særlige gevinster på arbejdsmarkedet.

Respondenterne fortæller, at mange af eleverne, som uddannelseschefen også var inden på, har forskellige baggrunde, og således har skolen måtte bruge meget tid på realkompetencevurdering, hvor det politiske budskab om, at der ikke er nogen, der skal lære det samme to gange, har fyldt meget i denne proces. På den baggrund endte skolen ved uddannelsens start op med 31 individuelle skemaer, men der blev dog hurtigt taget den beslutning, at eleverne skulle opstartes med et fælles udgangspunkt, hvorfor alle den første uge gennemgik faget *”sundhed”*.

Som helhed har skolen forsøgt at opbygge uddannelsen som en pakke, hvor eleverne starter med grundfagene, dernæst områdefag, praktikophold og endelig specialefag. De elever, der i forvejen

måtte have enten det ene eller andet fag og ikke skal deltage i undervisningen, de bliver sendt ned i SIMU-virksomheden, som er en simulationsvirksomhed på skolen.

I forhold til områdefagene, som eleverne på daværende interviewtidspunkt lige havde haft, havde underviseren følgende kommentar ” *Her har de jo haft dansk og erhvervsøkonomi, som de jo umiddelbart ikke lige kan se hvad de skal bruge til*”. Begge respondenter gør dog opmærksom på, at de godt er klar over, at netop dette hold af elever, som er det første, fungerer som en slags prøveklud og begge parter er usikre på forløbet. Koordinatoren føler sig meget mere rustet til at påbegynde andet hold af elever. I forhold til elevernes manglende forståelse for nogle af grundfagene mener koordinatoren, at eleverne faktisk har arbejdet en del på tværs af fagene:

*”Omdrejningspunktet er da meget sundhed og de har i dansk med udgangspunkt i sundhedsarbejdet med virksomhedskommunikation i samarbejde, ja sådan mere eller mindre formelt med IT også lavet nogle brochure og arbejdet med noget program der, hvor man kan sige de har gennemført en aktivitet fra ide til færdigt produkt”.* (koordinator, 2005)

Koordinatoren og underviseren fortæller, at nogle skoler vælger at tolke det med de 45 uger, som er uddannelsens tidslængde, meget frit, hvilket betyder at man på andre skoler gør eleverne færdige som sundhedssekretærer i løbet af kortere tid, eksempelvis et par måneder. Det har man dog ikke valgt på denne skole, idet man mener, at når en elev skal have merit for et fag, så skal eleven tilbydes noget andet, som i det her tilfælde er undervisning på SIMU-virksomheden.

På mit spørgsmål om hvorfor skolen har valgt denne model svarede respondenterne, at det er meget svært at tilrettelægge undervisning, hvis der ikke er nogenlunde styr på holdet. Det vil sige, at eleverne fysisk er til stede på skolen på nogenlunde samme tid. Skolen havde fra starten den idé, at hvis eleverne havde fri en uge fra et fag pga. merit, så kunne de søge efter praktikvirksomhed og så evt. opholde sig dér i den aktuelle uge. Men så blev skolen ved nærmere eftertanke bange for, at virksomhederne kunne risikere at blive overrendt af elever på mange forskellige tidspunkter og således ikke ønske at ville deltage i at tage en praktikelev på et andet tidspunkt. Derfor blev beslutningen, at holdet så vidt muligt nogenlunde skal være samlet og hvis de skal ud i praktik skal det minimum være for 3 sammenlagte uger. Det betyder altså, at hvis eleverne på den pågældende skole

ikke har direkte undervisning i et fag pga. merit, så er de enten i SIMU-virksomheden eller i 3 ugers praktik ved en virksomhed.

Yderligere tilføjede underviseren, at det med at give merit, så uddannelsen kun tager et par måneder, det anså hun kun for at være en reel mulighed for et par stykker af eleverne. Skolen har allerede prøvet at give merit til en elev, som på et tidspunkt havde læst nogle semestre til sygeplejerske, og hun skulle således hoppe ind og ud og egentlig blive hurtigere færdig, men det endte med at hun droppede ud. Det var både besværligt i forhold til administrationen, men samtidig gav den pågældende elev udtryk for, at hun følte sig udenfor i klassen, fordi hun ikke rigtig kom med i det sociale. Endvidere fortæller underviseren, at mange af eleverne gerne vil have fagene igen, fordi det måske er 12-15 år siden, de sidst har haft det pågældende fag, og nu ser verden anderledes ud, hvorfor det er godt at få fagstoffet genopfrisket.

Skolen samarbejder med en teknisk skole omkring uddannelsen. Det drejer sig om fagene ”hygiejne” og ”Hjælp og brand” som altså fysisk foregår på den tekniske skole. Respondenterne betegner uddannelsen som værende intensiv og selvom der reelt er mulighed for blot at være et halvt år på grundforløbet, og så komme ind på hovedforløbet og påbegynde uddannelsen, så er det ikke noget hverken koordinatoren eller underviseren vil anbefale. De mener, at eleverne i sådan et tilfælde vil være for unge:

*”Det er man ikke klædt på til, man er for ung. Det gør ikke noget, at man har lidt hår på brystet og nogle år på bagen. Vi skriver, at de i gennemsnit har 29 lektioner om ugen og det har de da i hvert fald også. Altså det tilbagemeldingerne er ... fx omkring starten, hvor vi har snakket om sundhed og de siger, det var fandme hårdt og der var knald på, og de kunne godt have brugt en dag mere, ja nogle flere timer i det. Så et eller andet sted er det hårdt og hvert forløb bliver jo sluttet af med en karakter. Så det vil jo sige sidste dag i sundhed og sidste dag i arbejdsmiljø, sidste i hygiejne, der er der noget prøve under en eller anden form. Og det ved du jo godt, når der bliver sagt prøver og man skal have karakter så [der pustes]”. (Koordinator, oktober 2005)*



I forhold til de 18 uger i et praktikophold er det reelt den enkelte elev selv, der skal finde den eller de virksomheder, der kunne tænke sig at stille op. Dog vil praktikpladskonsulenterne på skolen gerne hjælpe og på den pågældende skole havde de netop udsendt et brev ”*Træf en rask beslutning og foretag en sund investering*” til ca. 150 virksomheder indenfor sundhedsbranchen med henblik på at skaffe praktikophold til sundhedsservicesekretærene. Det drejer sig om tandlæger, sundhedscentre, lægeklinikker, dyrelæger mv. Dog kunne respondenterne fortælle, at regionens største sygehus havde meddelt, at de ikke ville have nogen elever i praktik.

- *Kender man begrundelsen for hvorfor de vælger at sige nej tak?*

**Underviser:** nej. Det kunne jo være spændende at spørge til, fordi der køre jo et spil mellem lægesekretæren og den her uddannelse. Lægesekretærene de er jo fuldstændig oppe på mærkerne.

**Koordinator:** men det er vel meget typisk for det system. For hvordan var det, da der kom social og sundhedsplejerske. Dem skulle sygeplejerskerne i hvert fald ikke... osv, altså de går jo side om side nu ikke?

**Underviser:** altså i hvert fald ifølge den hovedansvarlige for lægesekretæruddannelsen her på stedet, så har holdningen inden på sygehuset i hvert fald været, at de her sundhedssekretærer ikke kan bruges til noget, nej.

**Koordinator:** men det kan de, det mener jeg altså, det er for tidligt at vurdere om det her flopper fordi, der er jo ikke nogen der er færdige endnu. Og hvis der er 150 der startede på landsplan her i efteråret, jamen det kan man heller ikke vurdere noget ud fra, fordi det kan være at det passer med niveauet i forhold til

mulighederne, det kan også være at det er for mange, det kan også være det er for lidt. Det man kan diskutere i forhold til om det lykkes det er jo, at når de her er færdige, om jobbene, så er der på det rigtige tidspunkt, om det kulminere. Fordi jeg tror helt sikkert at der er et marked.

**Underviser:** de er jo de praktiske grise på de klinikker der, altså det er dem der skal gøre bænken ren og øøø..., de er piccolinerne kan man sige. Og der må vi nok sige, at der var en del af dem, da de startede, der sådan set troede at de skulle være lægesekretærer. Er det ikke også dit indtryk?

**Koordinator:** jo sådan i starten, men jeg tror egentlig at de meget godt har fundet ud af ...

**Underviser:** deres plads?

**Koordinator:** ja, og at de kan bidrage med noget. Fx i går var jeg ude og besøge en elev der havde været i praktik i en uge i en lægepraksis, og jeg var ved at falde ud af stolen når man ser hvor travlt de har, så et eller andet sted er der et behov, der er et marked for det. Og hvis vi høre at det her med at sundheden

skal i fokus og motion på recept og sundhedsforebyggelse og ja alt muligt, jamen så kan det ikke passe at der ikke er et marked for de her. Men det er et spørgsmål om det passer tidsmæssigt.

**Underviser:** spørgsmålet er om der, hvor de kommer til at passe bedst ind, det er i de mindre praksisser ikke? Og der er spørgsmålet om virksomhederne så har pengene til deres løn.

**Koordinator:** ja.

*- Du [til koordinatoren] holder meget på, at der er brug for dem her på arbejdsmarkedet, kan du uddybe hvad det er, der er i dette forløb som du mener, vil gøre dem særlige attraktive når de kommer ud?*

**Underviseren:** det største problem bliver at få udbredt kendskabet.

**Koordinatoren:** ja, man starter jo i nul og skal have noget introduktion til som ethvert andet nyt produkt. Men altså, det er jo..., der er jo ikke to der er ens, men alle sammen så har de hen ad vejen nogle kompetencer, noget livserfaring og noget arbejds erfaring, de er ansvarlige og de tager fra og de tager egentlig mere fra end man kunne forvente og forlange, og der er mange af dem, der også er så topmotiveret og interesseret, at de vil kunne gå ind og sige "her er jeg, jeg tager noget ansvar og aflaster".

Dette interviewudsnit understreger, at der inden for feltet forekommer aktører med særlige interesser, som kan have en afgørende effekt i forhold til elevernes muligheder for jobposition i det sociale rum. Der foregår således indenfor feltet allerede en kamp mellem to faggrupper, lægesekretærene og sundhedsservicesekretærene, om den aktuelle kapitalfordeling, hvor det er åbenlyst, at regionens største sygehus bakker op om lægesekretærene og er afvisende overfor sundhedsservicesekretærene.

Dermed skærper interviewudsnittet blikket for de aktuelle former for dominans i feltet. Denne måde hvorpå dominansen udøves i feltet på og som derved synliggør elevernes udsatte position på arbejdsmarkedet er dog med til at bestyrke koordinatorens tro på eleverne. Koordinatoren lader sig ikke slå ud og han holder således kraftigt fat i, at der er et marked for sundhedsservicesekretærene, og at de kan bruges til noget. Begge respondenter er yderligere enige om, at eleverne skal ud og være en blanding mellem praktiske grise og piccoliner, hvilket i Bourdieuske termer kan kaldes for et distinktivt tegn, idet eleverne af respondenterne klassificeres i forhold til andre individer i fordelingsstrukturen. Betegnelsen som praktiske grise i forhold til eleverne som havende en jobfunktion

på arbejdsmarkedet beror også på respondenternes oplevelse af, at eleverne til at begynde med troede, at de skulle være lægesekretærer, hvilket skolen har været nødt til at mane i jorden.

Da jeg efterfølgende spurgte nærmere ind til lønnen fik jeg af vide, at det ikke er noget man ved en helt masse om, men respondenterne har måske hørt noget om, at eleverne skal have en løn, der svarer til en kontorassistent.

I forhold til hvorfor eleverne er påbegyndt denne uddannelse giver de interviewede indtrykket af, at flertallet af eleverne havde en drøm om at komme til at arbejde i en hvid kittel og helst på et sygehus. I den forbindelse understreger både koordinator og underviser så igen, at de i forhold til dette har forsøgt at nedtone elevernes ambitioner. Der har således været en klar uoverensstemmelse mellem frontpersonalets opfattelse af hvilken position uddannelsen kan give eleverne i det sociale rum og så elevernes opfattelse:

*- Har I nogle fornemmelser for om nogle af eleverne har mistet en mulighed med nedskæringen af skolepraktik og så sagt "jamen, så tager jeg det her"?*

**Underviser:** jamen sådan nogen er der.

**Koordinator:** ja sådan nogen er der.

**Underviser:** der er jo nogen, altså der er jo nok en del af dem, der har gået nogle år som ledige, er der ikke det?

**Koordinator:** jo det er der, eller omskoles eller et eller andet, men jeg har ikke fornemmelsen af, at man så kan sige hold da op, at alle dem der jamen det er også fordi, at så kan de ikke komme i skolepraktik.

**Underviser:** nej sådan har jeg det heller ikke.

**Koordinator:** nej det er ikke noget vi oplever.

**Underviser:** men jeg tror, at der er nogen, der har gået og tænkt, nå nu kommer den her nye uddannelse og de går alle sammen med en drøm om lægesekretær og sundhedsplejerske. Så det er nok sådan lidt med øøø "vi kan ikke blive lægesekretær og vi gider heller ikke læse til sygeplejerske, jamen så kan vi det her i stedet for". Og så er det bare, at vi skal passe på, at de ikke bliver skuffet, fordi de kommer ikke til at lave nogen af de opgaver. Det er praktiske opgaver sammen med lidt kontorarbejde kan man sige.

*- Har I forsøgt fra starten at give dem den opfattelse?*

**Underviser:** det tror jeg ikke, at vi har været gode nok til.

**Koordinator:** nej, det tror jeg heller ikke.

*- Men det vil I gøre anderledes næste gang?*

**Koordinator:** helt sikkert.

**Underviser:** også fordi dengang de så hørte, at de ikke kunne komme ind på sygehuset, jamen så var 75% fandme ved at gå i koma, fordi de troede, at de skulle ind og arbejde på sygehuset.

*- Ja for hvordan ser de sig selv i forhold til at få beskæftigelse?*

**Underviser:** ja der har du [henvendelse til koordinatoren] jo nok ret i at det billede, det er nok ved at være vendt lidt.

**Koordinator:** der er nogle der er ved at øjne nogle muligheder.

**Underviser:** andre muligheder end lige at komme i en hvid kittel inde på sygehuset.

**Koordinator:** de skal være ambassadører for uddannelsen, men de skal også være fleksible ”her er jeg, blæksprutte”.

**Underviser:** meget.

**Koordinator:** ”jeg kan lave lidt af det og skal jeg ikke også lige lave det, så gør jeg også det”.

**Underviser:** jeg vasker gulvene og jeg laver kaffe, men jeg kan også godt sætte mig ved en computer og skrive et eller andet og jeg kan fylde op og jeg kan også godt handle ind og bestille varer, ja men det er altså de praktiske ting, de kommer altså ikke til at have ret meget decideret med patienter at gøre. De skal jo ikke ud på plejehjemmene og øøø, altså det har der så været snakket om, om man kunne forestille sig dem på et plejehjem, og hvis man kan det så skal det være fordi plejehjemmet har en fysioterapi eller et eller andet hvor de så kan hjælpe til, ellers skal de ikke ind på et plejehjem. Nej, de skal ikke til at gå og gøre de ældre rene eller sådan noget.

Interviewudsnittet skærper blikket for hvordan skolens repræsentanter forsøger at positionere uddannelsesprofilen ”sundhedsservicesekretær” – man er en blæksprutte inden for sundhedssektoren. I den forbindelse lægges der meget vægt på elevernes habituelle orientering, når de skal søge job og fortælle kommende arbejdsgivere om, hvad de kan. I et tidligere interviewudsnit nævnte koordinatoren, at eleverne skal udvise ansvarlighed og sige ”her kommer jeg, jeg kan aflaste” og nu nævner han, at de skal være fleksible og se sig selv som en blæksprutte. På et tidspunkt siger han videre:

*”Altså et eller andet sted så vokser de med det øget selvværd. Så kommer de ud i praktik og har en god oplevelse, så er der ingen tvivl om, at så smitter det af hele vejen og vi får netop den der elevtype, der kan gå ind og være blæksprutte”.*(Koordinator, 2005)

Der bliver således generelt i uddannelsen arbejdet meget med elevernes forestilling om sig selv på arbejdsmarkedet og hvilken forventninger de skal have til uddannelsens afkast i form af job. Der synes at blive arbejdet meget med en implicit læring, hvor selvforståelsen skal være at "dette er noget jeg magter". Positioneringsmæssigt i uddannelseshierarkiet befinder sundhedsservicesekretærene sig under lægesekretærer og kontorassistenter, de skal ikke udføre social- og sundhedshjælperarbejde og de er heller ikke rengøringsassistenter, men et eller andet der imellem.

På et tidspunkt i interviewet falder talen på, hvorfor der blandt de faglige udvalg mv. hersker den her skepsis overfor bl.a. uddannelsen som sundhedsservicesekretær, og i den forbindelse giver koordinatoren udtryk for, at omgivelserne måske ikke er modnet endnu:

**Koordinator:** men hvis ikke lige det bliver timet og tilrettelagt sådan at det er samtidig så ... det er det der er det spændende punkt.

- *Når du siger timet og tilrettelagt tænker du så konjunkturmæssigt?*

Koordinator: nej, det er det ikke, det er med den der omstilling, der skal være noget omstilling i sundhedssektoren så man ligesom skal sige "nå jamen fint der er nogle opgaver, der ikke skal sortere under den type ansatte, det er sundhedssekretærer, det vil være oplagt at bruge dem", altså det er ikke sikkert at arbejdsmarkedet er modnet til det.

**Underviser:** Altså lægesekretærer har lidt af det praktiske der, og der er en anden medarbejder der har noget andet praktisk, som egentlig ikke ligger til dem, som dem her godt kunne lave, så er spørgsmålet, hvordan kan man samle de her opgaver til én stilling. Så det er da det, du [henvisning til koordinatoren] siger, at når du kommer ud til en læge-

praksis, at der har man pissetravlt og kunne egentlig godt bruge en ekstra medarbejder, men det skal ikke være lægesekretærer for det er ikke sådan nogen opgaver, nej det er alt muligt andet.

- *Er du [til koordinatoren] tit i kontakt med virksomhederne sådan generelt?*

**Koordinator:** nej, ikke specielt, ikke specielt inden for det her. Altså jeg kender nogle forskellige aktører inden for sundhedsområdet.

**Underviser:** han har en kone inden for området.

- *Nå, okay.*

**Koordinator:** ja, jeg har en kone, men noget af det, der også er mit erfaringsgrundlag, det er at jeg i tre år har siddet som formand for en Gymnastikforening og der har vi haft nogle af de der sundhedsaspekter tæt inde på livet, altså motion på recepter, haft samarbejde med sundhedscenter om sund by, om at lave stavgang og sådan nogle ting, så det er den vej

rundt jeg har nogle erfaringer og nogle observationer. Jeg kan jo bare se, at det område det vokser jo.

**Underviser:** ved motionscentre og sådan noget, ser vi også eleverne, der kan man også godt forestille sig ansættelse.

**Koordinator:** der er også den omstændighed ved det, at en stadig større del af forbrugerens penge bliver brugt på serviceydelser og der er

noget, der hedder velværd og personlig pleje og sådan noget. Det er jo også i kraftig vækst.

**Underviser:** samfundet er jo villig til at bruge nogle penge på det nu og det må alt andet lige komme eleverne her til gode.

Dette interviewudsnit synliggør især koordinatorens forudsætninger for at udtale sig om, hvorfor han har en så stærk tro på, at der efterfølgende vil være brug for denne type af medarbejdere på arbejdsmarkedet. Samtidig illustrerer samtalen hvor meget de interviewede er i tvivl om, hvordan eleverne efterfølgende kan blive placeret på arbejdsmarkedet. På den måde er det netop i denne situation, at de interviewedes egen kulturelle kapital spiller en rolle, de er selv et produkt af en struktur og har selv nogle habituelle forudsætninger, som har en betydning i forhold til deres professionelle virke.

**Opsummerende** kommer det i samtalen med koordinatoren og underviseren frem, at der er nogle større sociale kræfter på spil i dette felt, som rækker ud over skolen og den enkelte elev, hvilket stemmer overens i forhold til samtalen med uddannelseschefen. Disse kræfter omfatter bl.a. Det Faglige Udvalg, Det Lokale Uddannelsesudvalg, et større regionssygehus samt en større fagforening frem. Fælles for dem alle er, at de forholder sig overvejende negative overfor sundhedsservice-sekretærene, hvilket ikke just peger i retning af en positiv modtagelse fra det i forvejen eksisterende arbejdsmarked, hvilket også påvirker perspektiverne for elevernes efterfølgende jobmuligheder. Uddannelseschefen var således en del skeptisk i forhold til elevernes jobudsigte.

Frontpersonalet dvs. underviseren og koordinatoren på skolen synes som de eneste at være meget optimistiske på elevernes vegne og alligevel har de svært ved klart at definere, hvordan elevernes kompetencer efterfølgende er gode nok til at kunne søge job i delarbejdsmarkedet. De virker som om, at de negative vibrationer der kommer fra de andre aktører i feltet alligevel et eller andet sted gør frontpersonalet usikre mht. troen på elevernes jobmuligheder.

Frontpersonalet positionerer sundhedsservicesekretæruddannelsen som en blanding af en sekretær, rengøringsassistent og en social- og sundhedshjælper, hvor eleverne skal se sig selv og præsentere sig selv som en blæksprutte eller praktisk gris. Således er uddannelsens sociale placering i forhold til andre erhvervsuddannelser identisk med den placering uddannelseschefen gav.

Elevernes habituelle forudsætninger karakteriseres af frontpersonalet som gode, især fordi de overvejende er ”ældre” og mere modne elever, som tidligere har været på arbejdsmarkedet og som nu brændende ønsker at komme i gang med denne uddannelse. Hvad angår elevernes forestillinger om sig selv på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse giver respondenterne klart udtryk for, at den ikke stemte overens med skolens tolkning af uddannelsen. Eleverne har ifølge respondenterne haft for høje tanker i forhold til deres reelle muligheder for efterfølgende jobmuligheder. Frem for at se sig selv i rollen som en slags lægesekretær har eleverne fået tildelt en kompetenceforståelse og en karakteristik af et socialt arbejdsfelt, hvor de skal agere som en praktisk gris eller en blæksprutte, der ”tager ansvar og aflaster”.

### **5.2.3. Eleverne under uddannelsen – sundhedsblæksprutte!**

Som nævnt tidligere foretog jeg i forbindelse med mine interviews af frontpersonalet på erhvervsskolerne på samme tid en spørgeskemaundersøgelse af eleverne, hvor der på sundhedsservicesekretæruddannelsen var 21 elever til stede. Formålet med denne spørgeskemaundersøgelse var som sagt et forsøg på at få en kortlægning af elevernes habitus, herunder deres forudsætninger inden uddannelsen samt især noget omkring deres forestillinger om sig selv og deres studie samt deres forventninger til fremtiden på arbejdsmarkedet. Dermed skulle svarene, som supplement til frontpersonalets udtalelser, ud fra elevernes egen opfattelse sige noget om den subjektive side af den kulturelle kapital.

Først og fremmest viste undersøgelsen, at holdet havde en gennemsnitsalder på 31 år, hvor den yngste var 21 år og den ældste 47 år, og alle 21 elever havde før påbegyndelsen af uddannelsen som sundhedsservicesekretær været på en anden uddannelse. Det var dog kun 13, der havde fuldført en anden uddannelse. Fordelingen kan ses i nedenstående tabeller:

**Tabel 1: Har du gået på en eller flere af de nævnte uddannelser før du begyndte på den uddannelse du nu er i gang med?**

	Respondenter	Procent
Nej ingen anden Uddannelse	0	0,0 %
Anden erhvervsuddannelse	14	66,7 %
Htx	0	0,0 %
Hhx	4	19,0 %
Gymnasium	1	4,8 %
Hf	3	14,3 %
Andet	3	14,3 %
I alt	21	100,0 %

**Tabel 2: Har du tidligere fuldført en eller flere af de nævnte uddannelser?**

	Respondenter	Procent
Anden erhvervsuddannelse	9	69,2 %
Htx	0	0,0 %
Hhx	2	15,4 %
Gymnasium	0	0,0 %
Hf	0	0,0 %
Andet	2	15,4 %
I alt	13	100,0 %

Som tabel 2 viser, har størstedelen af dem, der har fuldført en anden uddannelse fuldført en anden erhvervsuddannelse, hvilket kan indikere, at en del af eleverne ønsker at bruge uddannelsen til at komme væk fra et andet erhverv. Endvidere understøtter besvarelserne de tidligere oplysninger om, at eleverne er modne piger, som har noget med i bagagen før denne uddannelse. Besvarelserne er med til at give en identifikation af elevtypen på uddannelsesholdet.

Ud af de 21 elever svarer 19 ja til, at de har haft erhvervs erfaring før de påbegyndte uddannelsen som sundhedsservicesekretær. Denne erfaring fordeler sig inden for følgende fag: butik, restaurat ion, diskotek, hjemmeplejen, handicapundervisning i ridning, Post Danmark, produktionsmedarbej der, kontor, Turisme, Personlig hjælper, fabriksarbejde, Teknisk assistent, kursuskoordinator, Fri- sør, lager og logistik, Tankstationer, Klinikassistent ved tandlæge, korrespondent, montrice ved Flextronics, Industrioperatør, plejehjem, Sonofon, forsikringskonsulent/rådgivning.



I forhold til hvilke forhold, der havde betydning for hvorfor eleverne har valgt uddannelsen som sundhedsserviceseekretær, fordelte svarene sig således:

<b>Tabel 3: Hvilken betydning havde følgende forhold for, at du valgte den uddannelse du nu er i gang med?</b>						
	Meget stor betydning (4)	Stor betydning (3)	Mindre betydning (2)	Ingen betydning (1)	Ved ikke (0)	Vægtet gennemsnit
A) Jeg kan blive det jeg gerne vil	7	12	0	0	2	3,04
B) Jeg synes at uddannelsen lød spændende	13	7	1	0	0	3,57
C) Jeg havde ikke lyst til så meget andet	3	5	2	6	5	1,76
D) Nogle af mine venner er i gang med den samme uddannelse	0	0	1	20	0	1,05
E) Jeg har familie der arbejder inden for samme område	1	2	1	17	0	1,38
F) Jeg ville gerne have en praktisk uddannelse	4	10	3	4	0	2,67
G) Jeg fik god information om uddannelsen af en vejleder	1	6	5	8	1	1,90
H) Jeg kunne ikke finde en praktikplads indenfor et andet erhvervsuddannelsesområde	4	0	3	13	1	1,67
I) Jeg fandt det for besværligt at finde en praktikplads inden for et andet erhvervsuddannelsesområde	4	0	2	14	1	1,62
J) Nedsættelsen af skolepraktik og dermed manglende mulighed for at færdiggøre en erhvervsuddannelse	1	2	2	14	2	1,33
K) Opstramningen af EMMA-kriterierne	0	0	0	21	0	1

Der synes således at være en overvægt af eleverne, der i forhold til betydningen af forhold ved valg af denne uddannelse lagde mest vægt på:

- jeg kan blive det jeg gerne vil
- Jeg synes at uddannelsen lød spændende
- Jeg vil gerne have en praktisk uddannelse

Til hvert spørgsmål havde eleverne mulighed for at tilføje tekst og der var 6 elever som havde følgende kommentarer i forhold til hvorfor de gik i gang med denne uddannelse:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har lyst til noget andet men det er nogen gange svært at komme ind, i forbindelse med søgning af praktikplads oplevede jeg fordomme fordi jeg har to børn med mindre immunforsvar</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg havde lyst til noget andet men kan ikke pga. forskellige skavanker</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vil gerne have med mennesker at gøre, jeg er i gang med en omskoling og hørte om uddannelsen af min sagsbehandler, har arbejdet i butik indtil 2 mdr. før jeg startede på uddannelsen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• jeg synes uddannelsen lød spændende, den er kort og derfor overskuelig, jeg ønsker bare en kort uddannelse, der kan give arbejde bagefter</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg ville gerne være lægesekretær, synes denne her lignede lidt, jeg kunne ikke finde job inden for mit fag og tænkte jeg ville ændre karriere</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg havde lyst til andet, men har begrænsninger i forhold til helbred, ville gerne have læst til socialrådgiver men havde ikke mulighed økonomisk og revalideringen ville ikke give mig 4 år til omskoling</li> </ul>

Ud af de 21 elever var der 6, der svarede ja til, at hvis de fik mulighed for at få praktikplads ved en anden erhvervsuddannelse så ville de overveje at skifte uddannelse. De pågældende 6 personer havde følgende kommentarer:

Hvilken anden uddannelse drejer det sig om?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SSH eller sygeplejerske</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audiologiassistent</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• lægesekretær</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg søger aktivt efter kontorelevplads</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• både ja og nej denne uddannelse giver et bedre CV, men jeg vil på den anden side ikke afvise at jeg kunne springe fra</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• noget hvor der findes arbejde bagefter</li> </ul>

I forhold til hvilken grund der havde størst betydning for den enkelte elevs motivation med den nuværende uddannelse har eleverne svaret følgende:

**Tabel 4: Hvilke af følgende grunde har størst betydning for din motivation med din nuværende uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. og 5 = mindst vigtig:**

A) Jeg ønsker at lærer mest muligt, der kan hjælpe mig til at blive god til faget	1,33
B) Jeg ønsker hurtigst muligt at få et job	1,57
C) Jeg ser det som led i noget videreuddannelse	3,86
D) Jeg ønsker at opnå større økonomiske goder	3,19
E) Jeg ønsker gode sociale relationer med andre	2,90

Tallene er ud fra den prioriteret vægtning udregnet som en gennemsnitsanalyse, hvilket betyder at det laveste tal er udtryk for hvad flertallet har vægtet som værende vigtigst osv. Det giver i prioriteret rækkefølge følgende samlet prioritering blandt eleverne:

1. Jeg ønsker at lærer mest muligt, der kan hjælpe mig til at blive god til faget
2. Jeg ønsker hurtigst muligt at få et job
3. Jeg ønsker gode sociale relationer med andre
4. Jeg ønsker at opnå større økonomiske goder
5. Jeg ser det som led i noget videreuddannelse

Besvarelsen på dette spørgsmål kan belyse hvilken form for kapital eleverne forventer at kunne høste efter endt uddannelse. Eleverne ønsker således klart at opnå en faglig kapital, der hurtigt kan omsættes til et job. På tredjepladsen lægges der vægt på gode sociale relationer med andre og på fjerdepladsen ønskes der økonomiske goder, sidst og mindst vigtigt for eleverne ser de den nuværende uddannelse som led i en videreuddannelse.

I tabel 5, som har samme opstilling, som tabel 4 ser svarerne således ud:

**Tabel 5: Hvilke perspektiver har du overvejet efter endt uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. Og 5 = mindst vigtigst:**

A) Har planer om at blive selvstændig	4,76
B) Ønsker en stabil og tryk arbejdsplads	1,33
C) Vil gerne efteruddanne sig (måske efter et par års arbejde)	3,57
D) Ønsker et godt lønnet arbejde	2,52
E) Ønsker en arbejdsplads hvor der er rart/hyggeagt at være	1,67

Det giver i prioriteret rækkefølge følgende samlet prioritering blandt eleverne:

1. Ønsker en stabil og tryk arbejdsplads
2. Ønsker en arbejdsplads, hvor der er rart/hyggeagt at være
3. Ønsker et godt lønnet arbejde
4. Vil gerne efteruddanne sig (måske efter et par års arbejde)
5. Har planer om at blive selvstændig

Besvarelsen af dette spørgsmål omkring elevernes overvejelser vedrørende perspektiver efter endt uddannelse, giver en fornemmelse for elevernes strategi i forhold til uddannelsen som sundhedsservicesekretær. Eleverne lægger primært vægt på en stabil arbejdsplads, hvor der er rart at være, på tredjepladsen vejer økonomien og på fjerdepladsen kommer efteruddannelsesaspektet og på femtepladsen og som værende mindst vigtigt kommer planer om at blive selvstændig.

Der hersker blandt eleverne således særligt en faglig og social kapitalorientering i forhold til arbejdsmarkedet og perspektiverne efter endt uddannelse.

I forhold til elevernes besvarelse af i hvilken grad de føler at deres nuværende uddannelse udvikler forskellige faglige og personlige kompetencer, ser besvarelsene sådan ud:

<b>Tabel 6. I hvilken grad føler du, at du i din nuværende uddannelse udvikler:</b>							
	I meget høj grad (5)	I høj grad (4)	I nogen grad (3)	I lav grad (2)	Ingen grad (1)	Ved ikke (0)	Vægtet gennemsnit
Faglig paratviden	2	8	8	2	0	1	3,33

Faglige metoder	0	8	9	3	0	1	3,09
Evnen til at kunne håndtere faglige redskaber	2	4	14	0	0	0	3,24
Evnen til at lære af succeser og fiaskoer	0	7	9	1	2	2	2,81
Evnen til at kunne etablere sociale kontakter	2	8	6	3	0	2	3,14
Samarbejdsevner	6	8	5	1	0	1	3,76
Selvtillid	3	6	6	3	0	3	3
Evnen til at kunne formulere sig i tale	4	5	10	0	0	2	3,33
Evnen til at kunne formulere sig på skrift	2	7	8	1	0	2	3,05
Ansvarlighed	6	9	4	0	0	2	3,71
Selvstændighed	7	8	3	0	0	3	3,62
Kreativitet	6	4	7	1	1	2	3,33
Problemløsningsformåen	2	9	6	0	0	4	3,05
Evne til at planlægge	4	7	5	0	1	4	3,05
Koncentrationsevne	2	8	6	1	0	4	2,95

Generelt set har eleverne i overvejende grad sat kryds ved ”I høj grad” og ”I nogen grad”. Der er dog enkelte steder omkring de mere personlige elementer af kompetenceudviklingen, hvor lidt flere elever har sat kryds ved ”I meget høj grad”, det drejer sig fx om samarbejdsevner, ansvarlighed, selvstændighed og kreativitet. Skemaets formål var at belyse den objektive side af den kulturelle kapital set fra elevernes synsvinkel. I forhold til koordinatorens og underviserens udtalelser om eleverne, stemmer det umiddelbart overens med eleverne egne besvarelser. Flere elever har tilføjet den kommentar, at de synes, at det var på et for tidlig tidspunkt i uddannelsen til, at de kunne vurdere spørgsmålene fuldt ud.

Kort tid efter at jeg var ude på skolen kom der en artikel i Søndagsavisen, hvor overskriften var ”**Sundhedsblæksprutte**”. Artiklen handlede om den nye uddannelse som sundhedsservicesekretær og det var netop to af eleverne fra det hold jeg fulgte, der udtalte sig samt den koordinator, jeg havde interviewede. Koordinatoren udtalte bl.a. følgende om uddannelsen:

*”Det der adskiller den fra de andre er, at de har sundhed som omdrejningspunktet. De studerende bliver en slags blæksprutte på sundhedsområdet. De bliver ikke decideret eksperter, men de kan en masse forskellige ting fra før-*

*stehjælp til forvaltning og erhvervsøkonomi. Der er ikke to, der er ens, for de har alle kompetencer i forvejen, som de kan få meritoverført. Målet er at de kommer ud og får fodfæste på arbejdsmarkedet". (Koordinator, 2005)*

To af eleverne, Susanne og Annette havde endvidere følgende kommentar i artiklen:

*"Det er en investering i fremtiden. Der er en rivende udvikling inden for sundhedssektoren og jeg synes, uddannelsen til sundhedssekretær åbner mange døre for mig. Det er ikke kun skrivebordsarbejde det her, vi lærer også meget om PR og psykologi. Det har været en udfordring, men det har været spændende. Når man har været på arbejdsmarkedet en gang, så har man en lidt anden indstilling til at gå i skole. Man er mere engageret, og det kan man også godt mærke på seriøsiteten i klassen, vi er der for at lærer noget". (Annette, december 2005)*

*"Vi har en bred vifte af fag, så vi kan kombinere mange ting og tage del i et væld af forskellige arbejdsopgaver og funktioner. Det er en klar fordel ved uddannelsen. Det har dog været en omvæltning at vende tilbage på skolebænken. Jeg vil gerne kunne beholde den kundekontakt, som jeg har fra min erhvervs erfaring i butik. Det får jeg mulighed for her, samtidig med at jeg kombinerer det med noget administrativt". (Susanne, december 2005)*

**Opsummerende** stemmer ovenstående oplysninger i citaterne overens med de oplysninger jeg har fået via interview og spørgeskemaer; det er modne piger, som er meget engageret og seriøse omkring uddannelsen, som man fra skolens side af i forhold til et job positionere som en blækspruttefunktion.

Spørgeskemaerne giver et nærmere indtryk af, at disse elever generelt er i gang med en omsadling i livet enten pga. fysiske skavanker eller pga. et personligt ønske om et karriereskifte.

I forhold til spørgsmålet om, hvorfor eleverne har valgt netop en kort skolebaseret erhvervsuddannelse, peger nogle af svarresultaterne på, at pigerne overvejende er praktisk orienteret og har et ønske om så hurtigt som muligt at komme tilbage på arbejdsmarkedet igen.

Ligeledes i overensstemmelse med frontpersonalets oplysninger tyder meget på, at den type af kapital, som eleverne i uddannelsen arbejder meget med, er de personlige kompetencer såsom de interpersonelle færdigheder og attituder.

#### **5.2.4. Eleverne efter endt uddannelse**

I det følgende vil der være en gennemgang af 7 telefoninterview foretaget ca. 6 måneder efter, at eleverne blev færdige som sundhedsserviceseekretærer.

##### **5.2.4.1. Annette – barselsvikariat som klinikassistent**

Annette er 36 år og fik straks efter uddannelsen job som vikar ved en fysioterapeutklinik. Dette job fik hun fordi hun under uddannelsen havde været i praktik i klinikken. Praktikpladsen havde hun dengang selv skaffet.

I forhold til hendes position på arbejdspladsen, så betegner hun den selv som god. Hun får lov til at være med i mange ting og varetager mange forskellige opgaver lige fra alt arbejde i receptionen, fakturering, telefonpasning samt servicering af patienter. Dertil har hun fået lov til at følge en regnskabsmedarbejder og kigger således vedkommende over skulderen, hvilket Annette betragter som en god sidegevinst:

**Annette:** Og der har jeg været så heldig at følge hende i nogle ting og fået lov til at følge med over skulderen, så jeg kan få næsen med i lidt nogle andre ting.

*- sørger du selv for at få næsen med i andre ting?*

Ja, det er jeg meget bevist om, altså hvad du kan lærer, det kan du altid bruge senere. Eller

bare få lidt informationer omkring, du behøver ikke at lære det, men bare forstå baggrunde for det. Det er du jo nødt til. Ellers er uddannelsen jo egentlig meget snæver. Du er jo nødt til at gøre noget selv for at uddybe den lidt.

Interviewudsnittet synliggør dels hvordan Annette bevidst forsøger at gå efter en kapital der måske senere kan omsættes på arbejdsmarkedet og dels tydeliggør udsnittet ligeledes, at Annette har en praksis sans for sammenhængen mellem læring og arbejde. Endvidere giver Annette udtryk for, at hun betragter uddannelsesforløbet som værende ”snævert”.

Annette er vikar for en klinikassistent og har udover jobfunktionen også overtaget klinikassistentens løn, som hun ikke mener helt står mål med hendes kompetenceniveau samt de arbejdsopgaver hun varetager. Hun er dog klar over, at hvis hun vil beholde jobbet er netop lønaspektet ikke noget hun kan gøre noget ved.

Annette stiller sig kritisk overfor det faglige indhold i uddannelsen som sundhedsservicesekretær og hun gør det klart, at hun mener, at uddannelsen godt kunne have været gået mere i dybden med nogle fag, især fag der høre mere ind under lægesekretærfunktionen. Hun er dog opmærksom på, at hendes modne alder kan være årsag til, at hun ønskede sig noget meget fagligt ”gods” på uddannelsen. Hun føler i hvert fald, at hun i det job, hun har nu, i højere grad gør brug af sine tidligere arbejds erfaringer og tidligere kunnen:

*”Du fik bare sat ord på det du ellers gik og brugte i dit arbejde. Jeg trækker mere på det jeg tidligere har lært. Jeg kan ikke trække noget ud og så sige wow det er noget jeg kan bruge, fordi det var det ikke. Og du skal tænke på, at når en uddannelse spænder så bredt, så kan du ikke gå 100 % ind i en uddannelse eller et arbejdsområde, fagområde, det kan man ikke. Det lærer man først når man kommer derud”. (Annette, 2007)*

Citatet understreger Annettes holdning om at hun ikke føler, at hun har fået nogen særlig symbolsk kapital med sig fra sundhedsservicesekretæruddannelsen.

Annette fortæller, at hele holdet var meget bevidste om, at de skulle ud og kæmpe på arbejdsmarkedet for at få et job og at de skulle ud og sælge sig selv. Annette har hørt nogen være kritiske overfor uddannelsen, men har ikke selv oplevet det direkte. I forhold til fremtidsplaner kunne hun godt tænke sig at forblive i en klinik a la den hun er i nu. Hun oplever, at der på arbejdspladsen er et frit spillerum og meget samarbejde på tværs af faggrupperne og desuden synes hun, at der er power og ny-



tænkning, hvilket hun befinder sig godt med. Hun kunne ikke tænke sig at komme inden for sygehusområdet, fordi hun mener, at man dér er mere låst fast i sin stilling.

Annette virker til at være en pige med nogle gode dispositioner at trække på, for da jeg spørger hende, om hun har en plan til efter vikariatet svarer hun ” *Ja jeg står og skal til en uformel samtale i morgen, så ja, jeg har en plan klar, jeg gør noget hele tiden. Jeg har været aktiv hele tiden*”. Hun understreger endvidere, at selvom uddannelsen ikke levede op til hendes forventninger i forhold til det faglige niveau, ”*så lære man altid noget nyt og man udvikler jo sig selv, hver gang man kommer på skolebænken, hver gang man tager et kursus, så udvikler man sig og det har givet mig mange ting. Så på den måde ja, og det er heller ikke sidste gang jeg kan finde på at gå på skolebænken eller gøre et eller andet*”. (Annette, 2007)

Annette har tidligere haft job som frisør, men måtte omskoles fordi hun ikke længere kunne tåle arbejdet som frisør. Hun betegner uddannelsen som sundhedsservicesekretær som en adgangsbillet til et andet fag, men kun fordi hun fik titlen. Hun finder det meget ærgerligt, at uddannelsen ”*fremstår lidt discountagtig*”, hvilket ikke gavner eleverne når de skal ud og finde job.

*”At man kommer fra noget der har taget 4 år at blive og så bliver man ringere stillet og det er set med mine øjne...”* (Annette, 2007)

Citatet illustrerer Annettes egen forestilling om at uddannelsen på grund af den korte længde betragtes som ringere end de traditionelle erhvervsuddannelser, som har en længde på ca. 4 år.

**Opsummerende** giver Annette klart udtryk for, at hun er klar over at uddannelsen rangerer lavere end de andre erhvervsuddannelser. Dertil mener hun heller ikke, at hun i uddannelsesforløbet har fået nogen specielle kompetencer, som hun efterfølgende kan anvende i jobbet eller anvende i en jobsøgningsproces. Men uddannelsen har i form af titlen givet hende en institutionaliseret kapital, som hun har kunnet bruge til at skifte branche med, hvilket også var det primære formål for hende.

#### **5.2.4.2. Helle – gravid**

Helle er 31 år og blev gravid kort tid efter afslutningen af uddannelsen som sundhedsservicesekretær. Hun har dog været i gang med at søge både uopfordret og opslået stillinger. Der har været to

opslået stillinger, som hun har været kaldt til samtale ved, men grundet graviditeten mener hun ikke, at virksomhederne har været interesseret. Begge stillinger var hos lægehuse som lægesekretær. Hun har desuden en klar fornemmelse af, at det trak ned, at hun i uddannelsen ikke har haft latin.

I forhold til uddannelsens indhold har hun svært ved at pege på noget bestemt, som hun føler, hun fik med sig og som hun klart kan bruge i en jobsøgningsituation. Dog fremhæver hun praktikperioderne, som hun virkelig var glad for:

*”Det var rigtig godt for man mødte så mange mennesker og man blev smidt lige ud i det. Og man sad nærmest på lige fod med de andre i receptionen”.*  
(Helle, 2007)

Helle fortæller, at hun i den 18 ugers praktikperiode to gange har været i et lægehus, hvor hun bl.a. varetog følgende opgaver: blodprøveslyngning, laboratoriearbejde, receptionsarbejde; frankering af breve, telefonpasning, tidsbestillinger og oprydning i deres kartoteker. Praktikopholdene i uddannelsen har ifølge Helle givet hende både nogle faglige og personlige kompetencer, som hun selv mener at kunne bruge fremadrettet.

Helle synes, at det er svært at forklare hvad en sundhedsservicesekretær er, og den tætteste beskrivelse hun kan give lyder som følgende:

*”jamen vi er simpelthen sådan et serviceorgan eller hvad kan man sige på en eller anden måde i virksomheden. Ja, lige præcis det er os, der kommer til at stå for det her service. Vi kommer ikke til at have med behandlinger at gøre, men vi er ligesom det første ansigt, folk de møder, når de kommer ind i lægehuset eller andet, det var i hvert fald det jeg oplevede de steder, hvor jeg var i praktik”.* (Helle, 2007)

Citatet illustrerer hvordan Helle opfatter uddannelsens positionering i forhold til, idet at skulle udfylde en jobfunktion på en arbejdsplads.

Da jeg spørger Helle, om hun har oplevet nogen være kritisk overfor uddannelsen, fortæller hun, at hun synes, at der var en meget negativ stemning i klasse bl.a. omkring den information de fik fra skolen, men Helle synes derimod at informationen var god:

*”Jeg var ikke selv med i den bande, hvor der var meget brok”.* (Helle, 2007)

Citatet antyder, at der på klasseniveau åbenbart foregik nogen grupperinger eleverne imellem og ikke mindst har der været uenighed omkring skolens struktur af informationer til eleverne.

Helle har en butiksuddannelse bag sig, men vil gerne væk fra branchen, fordi hun ikke bryder sig om åbningstiderne. Hun ønsker efter endt barsel at få et job indenfor sundhedsområdet. Hun har absolut ikke lyst til at gå i gang med at læse igen, hvilket bl.a. hænger sammen med familielivet, hvor der er en mand med lange arbejdsdage og meget rejseri samt snart to børn. Dertil måtte Helle da hun læste til sundhedsservicesekretær, bruge en time på transport frem og tilbage hver dag, hvilket hun mener, er for meget i et længere forløb.

**Opsummerende** har Helle ligesom Annette svært ved at pege på en konkret kompetence, som hun har fået med sig under uddannelsen. Men praktikopholdet har derimod givet hende et konkret billede af hvilken jobmæssig rolle hun kan varetage. Helle forholder sig positiv overfor uddannelsen og dens indhold, men har alligevel fået nogle erfaringer som jobsøgende på arbejdsmarkedet, som har givet hende en fornemmelse af, at hun mangler nogle særlige kompetencer i forhold til at kan få job i fx et lægehus. Helles primære motivation for uddannelsen har været et brancheskifte.

#### **5.2.4.3. Pia – på barsel**

Pia er 27 år og var da uddannelsen sluttede gravid og gik således på barsel. Pia håber, at den virksomhed, hvor hun var i praktik, måske kan bruge hende, når hun er færdig med hendes barsel. Hun var under uddannelsen i praktik ved en mindre fysioterapeutklinik. Hun er dog klar over, at det for virksomheden kan være svært at finde pengene til at lønne hende.

Hun var meget glad for praktikopholdet og følte, at hun fik lov til at lave mange forskellige opgaver, hvilket illustreres i nedenstående citat:

*”Jeg tog telefon, skrev nogle breve for dem og ringede rundt for dem og så fordi jeg også er uddannet social- og sundhedshjælper, så var der nogle enkelte kunder, som jeg hjalp med at komme i og af tøjet, lavede kaffe, vaskede op osv. – sådan en blækspruttefunktion”. (Pia, 2007)*

Citatet illustrerer også hvordan udtrykket ”blækspruttefunktion” som jobbeskrivelse har bidt sig fast i Pias bevidsthed. Lige præcis sådan en jobfunktion kunne Pia godt tænke sig at have i sit fremtidige job. Jobbet er, udover den afvekslende dag, tiltalende fordi hun ikke har lyst til alt det weekendarbejde, som hun tidligere var vant til. Dertil forklarer hun, at i sådan et job kan hun også komme lidt på afstand i forhold til at have den meget tætte kontakt med andre mennesker:

*”Det er lidt mere afstand og det er ikke mig der skal sørge for, at de har det godt”. (Pia, 2007)*

Citatet illustrer noget om at andre faktorer end arbejdstiden har haft en betydning i forhold til Pias ønske om brancheskifte. Endelig er jobområdet et område, hvor hun vurderer, at man sagtens kan arbejde deltid og altså ikke skal arbejde 37 timer om ugen, og Pia vil gerne arbejde på deltid.

Pia har således en praktisk sans omkring hvilke objektive muligheder uddannelsen skal give hende og hvor hun ønsker den skal føre hende hen i forhold til arbejdsmarkedet. Pia kan ikke pege på noget særligt, som hun føler, at hun fik i skoleforløbet og som hun efterfølgende kan sige, at det kan hun bruge i forhold til at søge job.

I forhold til andres kritik overfor uddannelsen har hun ikke oplevet noget konkret. Hun mener, at de mennesker hun har mødt snarere har forholdt sig overraskende over, at der nu er noget, der hedder en sundhedsservicesekretær. Pia håber, at når hun skal ud og søge job, så har der været flere igennem uddannelsen og så er der måske flere virksomheder, der har fået kendskab til uddannelsen, hvormed det måske bliver knapt så hårdt at finde job. På den anden side ser hun det heller ikke helt som en fordel, at der lige nu bliver kørt så mange hold igennem, nå man overhovedet ikke ved om det er muligt for de første at finde arbejde, for som hun sagde:

*”Jeg har talt med det sted hvor jeg var i praktik, men hun var mere interesseret i hvornår de næste hold kom, for de var jo gratis”. (Pia, 2007)*

Citat illustrerer hvor svært det kan være at søge job med en ny uddannelse, især når den pågældende uddannelse har indlagt praktikophold, som kan betyde gratis arbejdskraft for virksomhederne.

Pia fortæller, at hun dog har hørt, at der er nogen af de andre på holdet, som er lykkedes med at få arbejde inden for sundhedsområdet og i den forbindelse siger hun, at hun tror, at det der med at få job mere handler om at være på det rette sted, på det rette tidspunkt. Denne udtalte holdning kunne godt tolkes som et distinktivt tegn, hvor Pia ubevidst klassificerer sig selv i forhold til ”dem, der har været heldige”, en måde at håndtere den usikre situation.

**Opsummerende** peger Pia ligesom Helle og Annette igen på praktikopholdet som værende det mest givtige i uddannelsen, hvor hun har erhvervet sig flest brugbare kompetencer og hvor hun har oplevet en jobfunktion, som hun efterfølgende gerne vil stræbe efter at opnå.

Pia’s motivation for at have valgt den korte uddannelse har været ønsket om at skifte branche. Hvad angår jobmulighederne forholder Pia sig skepsis, hvilket især skyldes konkurrencen fra igangværende sundhedsserviceelever, som kan tilbyde deres arbejdskraft gratis i praktikperioden.

#### **5.2.4.4. Anne-marie - arbejdsløs**

Anne-marie er 27 år og var efter uddannelsen ikke aktiv søgende, fordi hun gerne ville tilbringe lidt ekstra tid med hendes børn. Efter 4-5 måneder begyndte hun så at være aktiv søgende efter et job indenfor sundhedsområdet. Hun har sendt ca. 12 ansøgninger af sted, både uopfordret og opslåede stillinger, og alle har været rettet mod lægesekretærstillinger.

Anne-marie forholder sig meget negativ i forhold til hvad hun har fået ud af uddannelsen som sundhedsservicesekretær og hun synes slet ikke, at hun har fået noget, som hun kan bruge, dog med undtagelse af praktikperioderne, hvor hun oplevede at få arbejdserfaring med nogle konkrete opgaver.

Anne-marie har været i praktik af tre omgange, første gang var hos en skønhedssalon og de to andre gange var ved en metadonafdeling i et sundhedscenter. Alle praktikophold var nogen skolen skaffede hende. Anne-marie gav bl.a. udtryk for hendes frustrationer således:

*”Jeg synes der for det første manglede nogle kvalificerede undervisere og så skulle skolen have sat sig noget mere ind hvad det var vi skulle, for hver gang der kom en ny lærer ned til os, så sagde de ”nå og hvad er det så I skal?”, og det ved jeg da ikke, det er da ligesom dit job at vide det. Og så var vi på nogle ophold ovre på teknisk skole og de vidste heller ikke hvad vi skulle og hvad vi ikke skulle. Jeg synes ikke der var så meget styr på det, jeg ved godt det var en ny uddannelse, men det kunne de godt have overvejet inden de satte gang i noget. Og det der med at have et fag på en uge, nogle gange kunne man godt tænke sig at stille efterfølgende spørgsmål, men det var bare ærgerligt. Den bedste underviser vi havde, var en der også underviste lægesekretærerne, men hun vidste jo også hvad det handlede om”.*  
(Anne-marie, 2007)

Citatet tydeliggør at Anne-maries frustrationer bl.a. omhandler manglende fornemmelse af, at uddannelsesinstitutionen havde styr på det uddannelsesmæssige indhold til eleverne.

Da jeg spørger Anne-marie, om hvad hun i hende jobsøgning peger på, at hun kan, svarer hun, at hun kan klargøre et rum til patienter, skrive i journaler og ”sådan noget”, men det mener hun ikke er noget, hun ikke kunne før. Hun føler, at hun i en jobansøgning, i højere grad trækker på hende erfaringer fra tidligere job.

I forhold til fremtiden kunne hun godt tænke sig, at få en stilling a la den, hun havde ved sundhedscentret, hvor man især arbejder med udsatte grupper. Lykkedes det ikke overvejer hun at vende tilbage til hende gamle arbejdsbaggrund, som er arbejde indenfor lager og logistik.

Anne-marie har ikke decideret oplevet nogen være kritisk overfor hendes uddannelse, men ved en af de stillinger, som hun har søgt og hvor de søgte en ”praktisk sekretær” fik hun skriftligt svar til-

bage om, at hendes uddannelse ikke passede til deres behov. Denne tilbagemelding undrer hun sig over, når det nu var en praktisk sekretær de havde søgt.

**Opsummerende** er Anne-maries fortælling enslydende med de foregående hvad angår følelsen af ikke at have fået nogen særlige kompetencer med sig fra uddannelsen som sundhedsserviceseekretær udover fra praktikopholdene. Anne-maries primære motivation for at gå i gang med uddannelsen har været ønsket om et brancheskifte, men hvis det ikke lykkedes for hende at få job inden nærmeste fremtid vil hun højst sandsynlig vende tilbage til sit tidligere arbejdsområde.

#### **5.2.4.5. Solveig - lægesekretær**

Solveig er 46 år og hun sendte efter uddannelsen nogle uopfordret ansøgninger af sted til tre sygehuse og kom hurtigt til samtale ved et mindre sygehus, hvor hun efterfølgende blev tilbudt en fast stilling som lægesekretær. Solveig er stolt og betragter det som sejr, især fordi uddannelsesinstitutionen havde givet eleverne den besked, at de ikke skulle regne med at få job på sygehusene. Solveig peger i den forbindelse på, at det måske har været en hjælp for hende, at hun i forvejen har en anden uddannelse som social- og sundhedsassistent.

I jobsøgningsprocessen har praktikopholdene været en god hjælp for Solveig. Hun fortæller, at hun i sine praktikophold bl.a. fik godt kendskab til journalskrivning, som er en vigtig del af hendes nuværende arbejde. Hun har under uddannelsen været i praktik ved tre forskellige virksomhedstyper, først ved en ortopædklinik, så ved en praktiserende læge og endelig ved en fysioterapeut. Alle tre praktikophold var nogen hun selv skaffede.

I det job hun har nu, varetager hun alle typer af opgaver indenfor lægesekretærområdet. Hun understreger dog, at hun mangler nogle IT kundskaber og noget diagnose i latin. I den forbindelse fortæller hun, at hun ikke synes, at uddannelsen var målrettet nok mod sundhedssektoren, hvor det er patienter som er i fokus. Hun synes, at man på skolen talte for meget om kunder og detailhandlen, men mener, at der altså er en forskel, når det er syge mennesker man har med at gøre. Generelt føler hun, at det er meget lidt hun konkret fik med sig fra skolen og som hun direkte kan bruge i sit nuværende job.

Solveig var fra starten meget bevidst om, at det kunne gå hen og blive svært at finde job med uddannelsen, hvorfor hun straks ved uddannelsens afslutning påbegyndt at skrive uopfordrede ansøgninger.

- *Er der nogen der har været kritiske for din uddannelse?*

Ja, også inde på arbejdet, hvor de siger ”nå det er ikke en rigtig sekretær” og ”hvad er det nu for noget”, der har været mange spørgsmål.

- *Er det så lægesekretærene der siger sådan?*

Ja, men det er også andre faggrupper, bl.a. IT og sundhed, som egentlig er vores supportgruppe. Der kom der bl.a. en bemærkning om, at næste gang skulle de tage og ansætte en rigtig sekretær. Men også fra sygeplejersker og læger ”jamen hvad er det?” De stiller

mange spørgsmål til, hvad vi har lært og hvad vi kan.

- *Går du så i gang med at forklare?*

Nej ikke de helt store forklaringer, jeg undgår helst at tale negativt om uddannelsen og forsøger at fremhæve det positive, ellers sparker jeg jo mig selv bagi.

- *Hvad fremhæver du så som positivt?*

Det er nok sådan noget som forvaltning og mere det med sundhed, det hed ”forvaltning og sagsbehandling”, der lærte vi nogle gode ting. Men også dansk, det har man også brug for i mit job.

Interviewudsnittet skærper blikket for den symbolske vold og dominans, som Solveig oplever på arbejdsmarkedet. Men samtidig fremhæver den også hende praktiske sans for sammenhængen mellem uddannelse og arbejde. Solveig er også allerede i gang med at videreudanne sig. Hun er påbegyndt et fag, ”kommunikation” ved akademiuddannelserne, og som hun siger ”det tror jeg, at man er nødt til”. Hun har også søgt noget andet videreuddannelse indenfor lægesekretærfaget og som på sigt vil kunne give hende et par flere løntrin.

Solveig har en tidligere uddannelse som social- og sundhedsassistent, men det kunne hendes ryg ikke holde til, men hun ønskede at fortsætte i et job hvor hun fortsat kunne have med mennesker at gøre. Hun ser dog ikke sig selv som værende ansat på et hospital for evigt, idet hun synes, at det er et meget stresset miljø. Et fremtidigt job kunne være ved en praktiserende læge, hvor der også er mulighed for lidt mere nærkontakt med patienterne.

Da jeg spørger Solveig om hun mener, at hun får den løn hun er værd svarer hun klart:



*”Nej, jeg sidder og laver det samme som en lægesekretær og en nyuddannet lægesekretær får ca. 19.000 og jeg går som ufaglært og får 16.000. men det er jeg nødt til at affinde mig med”. (Solveig, 2007)*

**Opsummerende** har Solveig’s motivation for at gå i gang med uddannelsen været et nødvendigt brancheskift fordi hun ikke længere kunne holde til hårdt fysisk arbejde.

Solveig’s beretning i forhold til det konkrete udbytte af uddannelsens indhold er identisk med de foregående beretninger, idet hun heller ikke kan pege på nogen særlige kompetencer, som hun føler, har været særlige gode i forhold til sit nuværende arbejde. Derimod kan hun pege på flere mangler hvad angår konkrete fag. Solveig har ligeledes en oplevelse af at have fået størst udbytte af de forskellige praktikophold i sundhedsservicesekretæruddannelsen.

Solveig er ligesom Annette meget bevidst om, at det handler om hele tiden at være i gang med en eller anden form for aktivitet i henhold til at løbende at erhverve sig flere konkrete og fagspecifikke kompetencer. Solveig og Annette har desuden det til fælles, at de begge føler, at de ikke får den løn, som de er værd.

Den symbolske vold og dominans som Solveig beretter om, er yderligere oplysninger, der synliggør at der også på individniveau er sociale kræfter på spil i feltet.

#### **5.2.4.6. Dorte - gravid**

Dorte er 36 år og blev under uddannelsen gravid og er siden gået på barsel og har således ikke kunnet søge job. Dorte var under uddannelsen i praktik to forskellige steder, og begge to var virksomheder, hun selv havde fundet. Først var hun ved et lægehus og anden gang var hun ved en fysioterapeutiklinik for handicappede.

Under disse praktikophold fortæller Dorte, at hun fik lov til at prøve mange forskellige ting og hun synes, at hun lavede det sammen som de sekretærer, der var ansat i forvejen. I forhold til uddannelsen mener hun, at det kun var de meget lægesekretærrelevante fag hun har kunnet bruge, også i forhold til praktikopholdene, som hun understreger som værende de mest relevante.

Dorte ønsker med uddannelse at forbedre sine chancer for at få en anden jobfunktion. Hun har i forvejen en uddannelse som korrespondent, men forklarer at hun ikke kunne holde til at sidde så meget ved en computer, og vil således gerne have en mere aktiv jobfunktion.

På trods af at Dorte ikke har fået afprøvet så meget efter endt uddannelse, så sidder hun dog tilbage med en klar fornemmelse af, at hun overvejende kun kan bruge sine praktikophold til noget i forbindelse med den fremtidige jobsøgningsproces.

#### **5.2.4.7. Susanne - lægesekretær**

Susanne er 37 år gammel og fik kort tid efter sin uddannelse fast arbejde som lægesekretær ved en praktiserende læge. I klinikken er der ansat tre læger, 1 sygeplejerske og 1 laborant og udover Susanne er der en lægesekretær mere samt en sekretær i skånejob. Hun har 35 timer om ugen og varetager alle funktioner indenfor lægesekretærområdet. På sigt har de i klinikken talt om, at hun også skal lære at tage blodprøver og urinstiks.

Jobbet, som Susanne har fået, er ved hendes egen læge, som på et tidspunkt havde hevet fat i hende og sagt, at hvis hun efter endt uddannelse ikke fik noget på hånden, så skulle hun sige til.

Susanne har overhovedet ikke oplevet nogen være kritisk overfor hendes uddannelsesbaggrund, og inden hun var helt sikker på at få sit nuværende job, var hun desuden til samtale ved regionens største sygehus, hvor hun oplevede, at de var positive stemt overfor hendes uddannelse og de bad hende endda hænge i med det job hun højst sandsynlig stod og skulle have, for på den måde kunne hun lære noget mere, og så ville de da være åben overfor hendes ansøgning en anden gang. Lige nu havde sygehuset dog brug for én, der med det samme kunne skrive i journaler og den kompetence havde Susanne ikke lært.

Susanne er ansat som sundhedsservicesekretær, men er lønnet i forhold til lægesekretærernes overenskomst og har således en løn på ca. 19.700 kr.

Susanne synes ikke, at der er så meget fra uddannelsen, som hun direkte har kunnet tage med sig, og hun synes, at der var mange af tingene hun kendte i forvejen. Dertil tilføjer hun ”... *men nu har jeg jo også en højere alder, så livserfaringen har jo givet mig meget. Så det man lærte på skolen var noget man vidste i forvejen*”.

Susanne synes, at praktikopholdene var dem hun fik mest ud af. Hun fortæller, at hun fra starten godt var klar over, at det kunne blive hårdt at finde job med uddannelsen fordi den er så ny, og hun forholder sig også lidt kritisk overfor alle de skolehold, der lige nu køres igennem. Denne kritik handler om, at hun også har hørt historien om hvordan nogle virksomheder er begyndt at juble fordi de løbende kan få gratis arbejdskraft.

Inden Susanne fik sit nuværende job havde hun sendt en del ansøgninger af sted og når hun fik afslag ringede hun virksomhederne op og spurgte om hvorfor. Da jeg spurgte hende om, hun havde overvejet at skulle søge i en helt anden branche svarede hun ” *Nej, jeg giver ikke sådan op og jeg blev også ved med at søge ude på sygehuset*”. Citatet illustrerer noget omkring Susannes habituelle forudsætninger i forhold til at få fodfæste på arbejdsmarkedet med den nye uddannelse.

Susanne startede på sundhedsservicesekretæruddannelsen fordi hun pga. gigt i knæerne ikke længere kunne holde til sit tidligere job og kom således på revalidering. Hendes fremtidsplaner er at være der hvor hun er nu, for som hun sagde ” *Jamen hende jeg har afløst har været der i 36 år, så jeg regner ikke lige med at skal andet lige nu. De andre har også været der mellem 12 og 15 år, så der søger man ikke lige væk fra*”.

**Opsummerende** har Susanne samme overordnede vurdering af sundhedsservicesekretæruddannelsen som de andre, der er blevet interviewet, nemlig at indholdet i uddannelsen ikke har givet hende nogle særlige kompetencer, som hun har kunnet bruge i sin jobsøgning, dog med undtagelse af praktikopholdene.

Susanne føler som den eneste (ud af de tre af de interviewede, der efterfølgende har fået job) at hun får en løn som er passende. Susanne har indtil videre fundet en jobfunktion, som hun kan se sig selv være i og har ingen planer om at ville noget andet. Susanne har pga. fysiske skavanker været tvunget ud i karriereskifte, hvorfor hun gik i gang med uddannelsen som sundhedsservicesekretær.

Modsat de andre interviewede elever har Susanne fra sine omgivelser mødt positiv interesse for hendes uddannelse og det endda fra samme offentlige sygehus, som eleverne under uddannelsesforløbet fik af vide overhovedet ikke var interesseret i dem som arbejdskraft.

### **5.2.5. Samlet opsummering af sundhedsservicesekretæruddannelsen**

Med min betragtning af uddannelsen som sundhedsservicesekretær har jeg forsøgt at indkredse fra to retninger, dels en kortlægning af strukturen dvs. uddannelsens opbygning, herunder uddannelsesinstitutionens intenderende kompetenceudvikling og den tilhørende pædagogik, og dels en kortlægning af elevernes habitus dvs. deres forestillinger om hhv. uddannelsen, sig selv på arbejdsmarkedet, deres erfaringer på arbejdsmarkedet samt forventninger til og planer for fremtiden.

**Vedrørende uddannelsessystemet og den objektive side af den kulturelle kapital** er sundhedsservicesekretæruddannelsen i store træk i forhold til den aktuelle uddannelsesinstitution forsøgt opbygget ud fra moduler, som skolen i forvejen råder over fra andre uddannelser inden for offentlig administration, herunder bl.a. lægesekretæruddannelsen. Denne opbygning af uddannelsen er dog ikke identisk landet over - som det fremgik af interviewene, står det meget frit, hvordan de udbydende skoler tilrettelægger hovedforløbet især hvad angår meritordningen og studielængden af hovedforløbet på de 45 uger. Denne skole har valgt at gennemføre alle 45 uger og samtidig samle holdet som en klasse, der mere eller mindre følges ad i alle ugerne.

Samtlige elever på det pågældende hold har været i 18 ugers praktikophold fordelt på enten to eller tre perioder. Uddannelsens faglige niveau har været tilrettelagt i forhold til kravene i uddannelsesbekendtgørelsen.

Karakteristikken af den jobfunktion eller det sociale felt, som eleverne efter endt uddannelse skulle stille efter, er af frontpersonalet blevet fremlagt som værende en "blækspruttefunktion" eller "en praktisk gris", hvor omdrejningspunktet er, at den udlærte kan lidt af hvert inden for lettere kontor- og serviceopgaver samt er en person, som tør tage ansvar og kan aflaste. Pædagogikken i uddannelsen har i forhold til denne jobfunktionsbeskrivelse handlet meget om at udvikle nogle personlige kompetencer, såsom selvtillid og viljen til at kunne gå ud og sælge sig selv overfor virksomheder

med uddannelsen – med andre ord er der blevet lagt vægt på de interpersonelle færdigheder og attituder.

Hvad angår positioneringen af uddannelsen i forhold til de andre typer af erhvervsuddannelser, som skolen udbyder, placerer både uddannelseschefen og frontpersonalet sundhedsservicesekretæruddannelsen på en plads under lægesekretæruddannelsen i uddannelseshierarkiet og der gives udtryk for, at det efterfølgende kan blive svært for eleverne at få job. Som nævnt tidligere synes frontpersonalet på skolen dog at være de mest optimistiske på elevernes vegne mht. at få job, og det på trods af, at de har svært ved klart at definere, hvordan elevernes kompetencer efterfølgende er gode nok til at kunne søge job i delarbejdsmarkedet.

Denne manglende tro på, at eleverne overhovedet kan få job med sådan en uddannelse skyldes, som sagt ikke mindst udtalelserne og holdningerne fra Det Faglige Udvalg og Det Lokale Uddannelsesudvalg og således hersker der ud fra et feltperspektiv ikke nogen tvivl om, at uddannelsen ikke får en varm velkomst af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked.

Desuden er der virksomheder og fagforeninger som under uddannelsesforløbet på forhånd enten tager afstand fra eleverne som arbejdskraft eller på forhånd dømmer uddannelsen som en fiasko. Således er reaktionerne fra de i forvejen eksisterende aktører i feltet, inden eleverne er udlærte, meget negative.

Dog oplever eleverne efterfølgende ikke modstanden så slagkraftig og de af eleverne, der har været meget målbevidste og aktive omkring jobsøgningen, har også fået et job som er indenfor deres ønskede jobkategori (lægesekretær og klinikassistent). Én af disse elever har endda fået job hos et sygehus og disse blev ellers ved uddannelsens begyndelse ikke spået til at ville være en jobmulighed. Derfor kan det ikke bekræftes, at de forskellige aktørers negative holdninger til sundhedsservicesekretæruddannelsen har betydet en barriere for elevernes efterfølgende jobmuligheder.

**Vedrørende habitus – den subjektive side af den kulturelle kapital** karakteriseres eleverne som værende modne kvinder med en del års erhvervserfaring bag sig og flere af kvinderne er med denne uddannelse i gang med en omskoling. Af baggrund kommer de fleste elever fra enten butiksfaget eller sundhedsområdet som social- og sundhedsassistent eller de har arbejdet som ufaglært. I forhold

til arbejdsmarkedet og deres forventninger til efter uddannelsen pegede spørgeskemaundersøgelsen på, at eleverne var praktisk- og socialt orienteret. De ønskede overvejende at blive gode til et nyt fag og derfra forholdsvis hurtigt komme ud og få et job ved en virksomhed hvor de kunne opnå en vis tryghedsfølelse.

Telefoninterviewene har ikke været lange nok til at kunne gå i dybden med hver enkelt elev, hvilket heller ikke var formålet med interviewene. Men i forhold til Bourdieu og hans teori om, at man først kan forstå retningen af menneskers sociale bane når man har undersøgt, hvordan disse mennesker er blevet formet, gav telefoninterviewene en bekræftende følelse, idet differentieringen af eleverne blev tydeligere ved et mere personligt interview.

Alle eleverne har været bevidste om, at det kræver en strategi for at få job, og her har det vist sig at nogen måske har mere overskud eller overblik end andre, eller måske handler det blot om en erfaring der følger med alderen? De kropslige dispositioner synes i hvert fald at spille en betydning i forhold til at opnå en attraktiv jobposition med uddannelsen.

I forhold til at opnå de ønskede jobmål viste de efterfølgende telefoninterviews således, at eleverne er udrustet med nogle forskellige habitus'er, som på sin vis har eller kan have en afgørende effekt i forhold til hvilken jobposition de opnår på arbejdsmarkedet; på trods af, at alle de interviewede elever stort set var enige om, at de ikke havde fået så meget fagligt med fra skoleopholdet, så synes telefoninterviewene at afsløre, at deres tilgang til erhvervelsen af kapital og position har været forskellig. Tre af kvinderne har fået job og sidder i "drømmestillinger", alle disse kvinder har virket meget målbevidste og er aktivt gået til opgaven med at få job. Deres holdning har klart været, at "det skal lykkes", desuden er disse tre kvinder kendetegnet ved også at have været aktive i forhold til selv under uddannelsen at finde praktikophold.

Som supplerende oplysning er det i forhold til de tre elever, der efterfølgende har fået job inden for faget, kun én der sidder med følelsen af at få den løn som hun er værd. De to andre er ikke tilfreds med deres løn men acceptere den, fordi de ikke mener at have andre muligheder i henhold til at opretholde deres jobposition på arbejdsmarkedet.

Tre andre kvinder er enten gravid eller på barsel, disse kvinder forholder sig naturligvis forsigtig i forhold til, hvordan de skal gribe jobsituationen an. En enkelt er stadig arbejdsløs og det var ved dette interview, at der fremkom den største direkte vrede mod skolen, pudsigt havde vedkommende heller ikke selv været aktiv vedrørende at skulle finde praktikophold under uddannelsen.

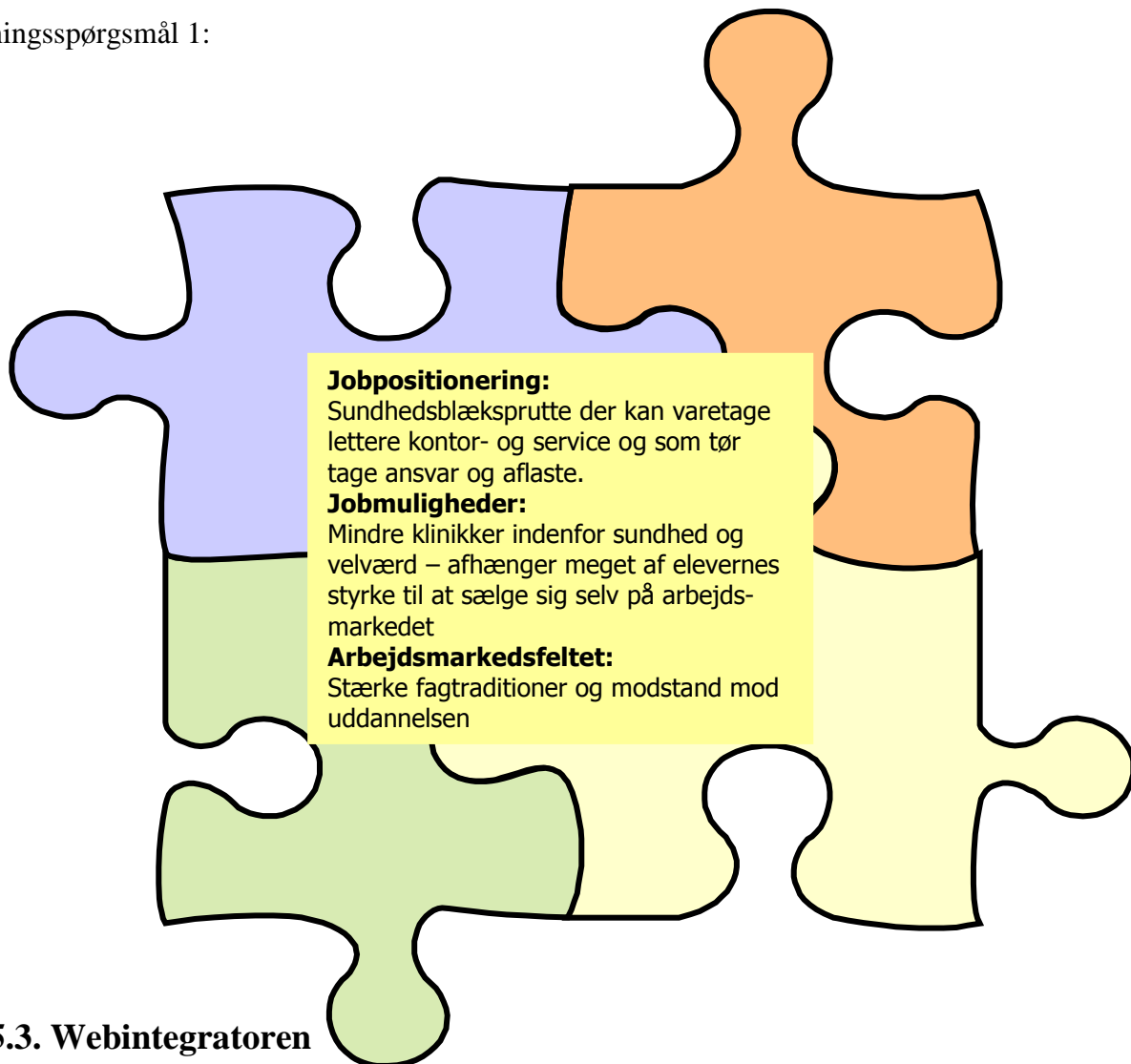
Som nævnt var alle de interviewede elever meget enige om, at opholdet på skolen ikke havde givet dem nogen særlig form for kapital, som de mente umiddelbart kunne konverteres på arbejdsmarkedet og oversættes til anerkendelse og prestige. Den nærmeste form for erhvervet kapital er titlen, hvilket giver kvinderne mulighed for at søge job i en anden branche og således har uddannelsen givet eleverne en institutionaliseret informationskapital.

Indholdsmæssigt i drømmejobbet vil de alle gerne være en "blæksprutte" – en der laver lidt af det hele og hvor der er en afvekslende dag og hvor man er i kontakt med andre mennesker. På den måde er der fra skolen og til eleverne blevet transformeret en identitet, som eleverne har forholdt sig til når de har søgt eller skal søge arbejde.

**Ud fra en policymæssig vinkel** har studiet af sundhedsservicesekretæruddannelsen givet indtryk af alliancer og magtkampe på forskellige niveauer. På magt- og bureaukratiniveauet, hvor ministeriet, erhvervsuddannelsesråd og faglige udvalg med ansvar for at udforme love, undervisningsplaner, betænkninger mv. synes der at herske en stor uenighed mellem Undervisningsministeriet og Det Faglige Udvalg omkring tilblivelsen af uddannelsen. Denne uenighed synes også at blive afspejlet hos Det Lokale Uddannelsesudvalg idet de heller ikke bakker op omkring uddannelsen.

På institutions- og personniveau, hvor fx virksomheder, svende og lærer kan påvirke processen synes der at have været størst modstand mod uddannelsen fra de større virksomheder inden for området dvs. sygehusene. De mindre virksomheder synes efter uddannelsens implementering at være interesseret, især fordi uddannelsen for en periode giver udsigt til gratis arbejdskraft. I forhold til de fagområder, som uddannelsen berører synes lægesekretærene som faggruppe at være mest i oprør over uddannelsens fremkomst. Hvad angår institutionspersonalet er meningene delte, dem med den tætteste elevkontakt er de mest positive. I forbindelse med institutionspersonalet var der et eksempel på hvordan lærernes fagforening ved uddannelsens begyndelse udråbte sundhedsservicesekretæruddannelsen som en fiasko.

I stikord har analysen af sundhedsservicesekretæruddannelsen leveret følgende brikker til forskningsspørgsmål 1:



### 5.3. Webintegratoren

Uddannelsen som webintegrator har en længde på 1 år og 9 måneder og består som sagt udelukkende af skoleundervisning. Der er ved denne uddannelse modsat sundhedsservicesekretæruddannelsen ikke indlagt nogen former for praktikophold. Adgangskravet til uddannelsen er minimum 9 års folkeskoleundervisning og det er under uddannelsesforløbet muligt at modtage statens uddannelsesstøtte ([www.uddannelsesguiden.dk](http://www.uddannelsesguiden.dk)).

Uddannelsen er opdelt i et grundforløb og et hovedforløb, hvor grundforløbet normalt varer 22 uger og på hovedforløbet er der 49 ugers undervisning. Omdrejningspunktet i uddannelsen er at blive fortrolig med at integrere mange forskellige komponenter, der indgår i komplekse internetløsninger.



Det betyder med andre ord, at eleverne lærer at arbejde med netløsninger og websider, så hjemmesiden bliver funktionel og informativ for brugeren ([www.uddannelsesguiden.dk](http://www.uddannelsesguiden.dk)).

I bekendtgørelsen Om uddannelsen til webintegrator nr. 45 af 17/01/2005 står der følgende i forhold til uddannelsens mål:

*”§ 2. Uddannelsens mål er, at eleven gennem teoretisk og praktisk helhedsorienteret skoleundervisning opnår sociale, almene, personlige og faglige erhvervsrettede kvalifikationer og kompetencer inden for uddannelsen med henblik på, at eleven kan*

*1) integrere tekst, billeder, grafik, lyd, animation og databaser i forhold til fremstilling af dynamiske, komplekse og avancerede internetløsninger,*

*2) arbejde med navigationsdesign og fremstilling af internetsider ved hjælp af en grafisk editor samt digital fotografering, scanning, billedbehandling og grafik til anvendelse i internetløsninger,*

*3) arbejde med objektorienteret programmering, relationsdatabaser og applikationsudvikling samt opsætning af webserver, herunder tilpasning og vedligeholdelse af præfabrikeret e-handel software,*

*4) aktivt kommunikere og indgå i arbejdsfællesskaber, der arbejder med produktudvikling, produktion og service, samt*

*5) tilegne sig forudsætninger for iværksætterier og innovation i forbindelse med opstart af egen virksomhed.”. ([www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk))*

For at opnå adgang til hovedforløbet skal den enkelte elev opnå bevis for gennemførelse af grundforløbet. På både grundforløbet og på hovedforløbet har den enkelte elev mulighed for at få merit alt efter hvorledes tidligere uddannelse eller jobberfaring vurderes af den enkelte skole. Der er dog på grundforløbet tre områdefag, som er særlige i forhold til at kunne komme på hovedforløbet til webintegratorduddannelsen, det drejer sig om:

- Webintegration I - Eleven skal kunne integrere tekst, billeder, grafik, lyd, animation og databaser samt arbejde med objektorienteret programmering i forhold til fremstilling af dyna-

miske og komplekse internetløsninger. I bekendtgørelse nr. 45 står der at eleven i dette fag skal opnå et begynderniveau.

- Webredigering – Eleven skal kunne opbygge og arbejde med fremstilling af internetsider ved hjælp af en grafisk webeditor. Igen står der i bekendtgørelsen at eleven skal opnå et niveau svarende til begynder.
- Animationsdesign – I dette fag skal eleven kunne anvende et vektorbaseret forfatterværktøj til fremstilling af animationer samt bruge værktøjets faciliteter for interaktion i forhold til brugerflader på nettet. Modsat de to andre særlige fag skal eleven her opnå et rutineniveau.

Omkring tilrettelæggelsen af undervisningen på hovedforløbet lægges der i bekendtgørelsen særlig vægt på, at den enkelte elev opnår forudsætninger for personlig udvikling samt aktiveres og gøres medansvarlig for undervisningen. Endelig skal undervisningen så vidt muligt afspejle arbejdsfunktioner og teknologianvendelse, der er karakteristisk for uddannelsen og undervisningen skal give indsigt i og forståelse af miljømæssige forhold (Bekendtgørelsen Om uddannelsen til webintegrator nr. 45 af 17/01/2005).

Undervisningen på hovedforløbet består af grundfag, områdefag samt bundne og valgfrie specialefag. Det betyder bl.a. undervisning i følgende fag:

#### Grundfag:

- Informationsteknologi, niveau D.
- Produktudvikling, produktion og service, 2 moduler.
- Iværksætter og innovation, niveau E.

#### Områdefag:

- Digital fotografering – Niveau: Begynder
- Navigationsdesign – Niveau: Begynder
- Billedbehandling og scanning – Niveau: Rutine
- Content Management System (CMS) – Niveau: Rutine
- Webintegration II – Niveau: Rutine

- E-handel koncepter – Niveau: Rutine
- Webserver - Niveau: Rutine

Bundne specialefag:

- Webintegration III – Niveau: Avanceret
- Dynamisk webproduktion – Niveau: Rutine
- Praktisk webintegration og –produktion – Niveau: Rutine og avanceret.

Den afsluttende eksamen til uddannelsen afholdes i den sidste skoleperiode. Denne består af to ting. For det første skal den enkelte elev udfærdige en projektopgave, som omfatter en faglig relevant webproduktion af en varighed på op til 30 klokketimer. For det andet skal eleven i forhold til denne projektopgave samt andre relevante fagområder op til en mundtlig eksamination af 30 minutters varighed. Projektopgaven skal stilles af skolen i samarbejde med Det Faglige Udvalg. Bedømmelsen af prøven foretages af en lærer og en censor og der gives en samlet bedømmelse (Bekendtgørelsen Om uddannelsen til webintegrator nr. 45 af 17/01/2005).

I nedenstående tabeller kan henholdsvis tilgangen til uddannelsen som Webintegrator ses samt antallet af igangværende elever med uddannelsen.

Tabel 5: Tilgangen til webintegratoruddannelsen ultimo september 2005 og 2006

	2005	2006	Ændring	%-vis ændring
Webintegrator	162	225	63	39 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2006.

Tabel 6: Tilgangen til webintegratoruddannelsen ultimo april 2006 og 2007

	2006	2007	Ændring	%-vis ændring
Webintegrator	117	144	27	23 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2007.

Tabel 7: igangværende elever som webintegrator ultimo september 2005 og 2006

	2005	2006	Ændring	%-vis ændring
Webintegrator	149	303	154	103 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2006.

Tabel 8: igangværende elever som webintegrator ultimo april 2006 og 2007

	2006	2007	Ændring	%-vis ændring
Webintegrator	290	338	48	17 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2007.

Tabellerne viser at der har været en tilgang af elevsøgende til uddannelsen.

### 5.3.1. Uddannelseschefen – skrappe elever med et kontant mål?

Indledningsvist foretog jeg et interview med uddannelseschefen på området. Han kunne fortælle mig, at de i forhold til webintegratoruddannelsen oplevede en stor interesse fra de unge mennesker, men at det forholdt sig omvendt med virksomhederne:

*”Vi bliver ikke særlig positivt modtaget med de korte uddannelser, det gør vi ikke”. (Uddannelseschef, oktober 2005)*

Han fortalte, at en mindre håndfuld af eleverne oprindelig gerne ville have haft en erhvervsuddannelse indenfor digital media, men kunne ikke få en praktikplads og valgte så i stedet at gå i gang med uddannelsen som webintegrator, hvor der ikke er betingelser om, at man skal have en praktikplads. Enkelte er dog sprunget fra igen, fordi de løbende har søgt praktikplads til digital media og er lykkedes med det.

Grundforløbet til webintegratoruddannelsen er de første 15 uger sammenbygget med digital media dvs. eleverne følges ad uanset valg af uddannelse. Derefter får de elever, som vil være webintegrator, 7 ugers undervisning som er lidt anderledes, hvilket betyder at der i alt er et grundforløb på 22 uger. Dog påpeger uddannelseschefen, at de sidste 7 uger ikke er ret meget forskellig fra digital media, forskelligheden ligger mest i *”det holdningsmæssige”* – med det henviser uddannelseschefen til, at webintegratoreleverne skal have en skolebaserede uddannelse og ikke en vekseluddannelse.

Skolen har valgt at sætte stor fokus på projektorganiseret arbejde, idet det først og fremmest er den arbejdsmetode, som skolen i forvejen har arbejdet meget med. Specielt til webintegrationsuddannelsen har skolen i højere grad valgt at lægge vægt på at flette noget mere praktisk arbejde ind i projekterne, netop fordi projektarbejdet skal træde i stedet for både traditionel undervisning og i stedet for den praktik, som elever i en ordinær vekselluddannelse opnår.

Uddannelseschefen fortæller, at man på skolen siger, at disse elever har projekt- og værkstedsorienteret undervisning. I den forbindelse understreger uddannelseschefen, at skolen i højere grad skal sørge for, at eleverne på webintegrationsuddannelsen får den selvstændighed, der skal til, således at de bagefter kan klare sig i virksomhederne. Men denne opgave var ikke noget der skræmte uddannelseschefen:

*”... men det er jeg nu ikke så bange for, det tror jeg sagtens at vi kan håndtere, fordi det er jo software det meste af det. Og der er jo forskel på, om man skal etablere et miljø hvor man skal arbejde med software eller om man skal etablere et miljø, hvor man skal arbejde med hardware,, så det giver ikke de store problemer rent praktisk. Rent holdningsmæssigt skal vi jo være beviste om, at de skal kunne klare en arbejdsplads fra dag ét. Så på den måde kan man jo sige, at det egentlig ligner en universitetsuddannelse mere eller ikke en universitetsuddannelse, men princippet er jo, at når man har fået sit uddannelsesbevis, så er man klar til at gå i arbejde og det er der jo ikke nogen af de andre erhvervsuddannelser der giver den mulighed. Så på den måde er den jo forskellig”. (Uddannelseschef, oktober 2005)*

Citatet kan umiddelbart tolkes som et distinkt tegn, hvor uddannelseschefen med en positiv vinkel klassificerer webintegrationsuddannelsen i forhold til fordelingsstrukturen i det sociale rum idet uddannelsen har et fælles træk med universitetsuddannelser.

Uddannelseschefen fortalte, at eleverne efter de 22 ugers grundforløb kommer ind i noget der kaldes URO-forløbet (uddannelsesrettede områdeforløb). Efter hvert forløb bliver eleverne testet for at se om de er modne til at gå videre og der er til hvert fag et vist niveau, som skal bestås. Skolen udarbejder fra starten en individuel uddannelsesplan, som bliver fulgt nøje. I denne uddannelsesplan

indgår også anvendelse af realkompetencevurdering, men det er nu ikke så udbredt, for som uddannelseschefen sagde:

*”... for de fleste, der kommer her har ikke noget med i bagagen, som der kan udøves realkompetence på, og vi kan ikke føre en fornuftig samtale før der er fyldt noget på” (Uddannelseschef, 2005).*

I forhold til at vurdere eleverne måler skolen udover på det rent faglige niveau også meget på elevernes samarbejdsevner. Uddannelseschefen indrømmer, at det er svært at opstille termer, der kan indfange den del af de personlige egenskaber, men alligevel er det noget skolen løbende arbejder med. Vægten på de personlige egenskaber er desuden noget man på skolen oplever som værende svært at kommunikere ud til eleverne, så de forstå alvorligheden i det. Én metode skolen bl.a. anvender til at måle den personlige modenhed er ved, at eleverne bliver bedt om at skrive en ansøgning og på baggrund af den tager underviserne stilling til hvorvidt den pågældende elev kan vurderes til at være moden til at gå videre i en uddannelse. Det er dog kontaktlæreren for de enkelte elever, der har hovedansvaret for disse evalueringer.

Webintegrationsuddannelsen er opbygget med projekter, som eleverne skal arbejde med enten alene eller i grupper. Dertil er der også traditionel undervisning, hvilket anvendes når nye emner skal introduceres. Til begge læringsformer har skolen indrettet forskellige lokaler. Ved tavleundervisning anvendes et almindeligt klasselokale, men til projektarbejde har skolen nogle ”fordybelsesrum”, hvor eleverne kan få ro til at sidde og fordybe sig og hvor underviseren i højere grad fungerer som vejleder. I forhold til det, at eleverne skal fordybe sig, mener uddannelseschefen, at det er noget, som de skal bruge en del kræfter på at lære eleverne og i den forbindelse har han følgende kommentar:

*”Ja, nu begynder vi at tale om ungdomskulturer, men det snakker vi en del om, at vi kan se en kultur, der gør, at nogle af de unge de især giver let op, når det bliver svært. Hvis det ikke er sjovt længere, så vil man prøve noget andet der er sjovt, ...så det bruger vi nogen kræfter på og også det med at være ansvarlig ... det der med, at nu skal den opgave være færdig, og det kan man sige, at det kan man jo ikke bare, den proces eleverne skal igennem*

*er hård både for dem og læreren. Der er nogen hvor det kommer som en overraskelse, at det rent faktisk var dén dag opgaven skulle afleveres og hvis den ikke er der, så har det konsekvenser. Det er svært...så det arbejder vi bevist med, at eleverne bliver problemløsere". (Uddannelseschef, 2005)*

Uddannelseschefen udtaler sig i citatet om ungdomskulturen og om hvordan de arbejder med den i forhold til skoleundervisningen. Citatet synliggør hvordan skolen arbejder med at give eleverne nogle habituelle forudsætninger, som især omhandler de personlige kompetencer.

På et tidspunkt spørger jeg uddannelseschefen om, han har et indtryk af typerne på webintegrationsuddannelsen samt et indtryk af hvordan de ser på sig selv, hvortil han fortæller, at der er flere forskellige typer på uddannelsen:

*"Ja, altså en god del elever har en pæn teoretisk baggrund, det er typisk studentereksamen eller sådan noget lignede og som egentlig kører målrettet mod denne her uddannelse, der kører det altså fint og så er der .... så har vi en del .... nogle elever imellem, som måske har brugt meget af deres fritid på at arbejde med computere og synes, at det er lige sagen eller det synes i hvert fald mor, at det er sønnen god til" (Uddannelseschef, 2005)*

Uddannelseschefen giver således en karakteristik af, at der er nogle elever, der har valgt uddannelsen fordi det bare er dét de vil, hvorimod andre mere påbegynder uddannelsen fordi deres mor synes, at det kunne være en god idé. I forhold til den sidstnævnte type af elev på uddannelsen, så mener uddannelseschefen, at de har en forfejlet selvopfattelse omkring deres evner til at anvende IT som et arbejdsredskab:

*"Det kan godt være, at de er gode til at bruge tastaturet, at de er gode til at spille, men i det øjeblik, at de skal til at arbejde med det, så får de et chok over hvor lidt de faktisk ved og dem kan man sige, at de skal yde en stor arbejdsindsats for at komme igennem. For mange af dem er faktisk ikke særlig velformulerende ... man skal faktisk kunne formulere sig, man skal kunne skrive nogle ord, som andre også kan forstå. Så det handler ikke bare om at*

*kunne stave, men om at kunne formulere sig skriftligt og mundtligt, så andre kan forstå hvad man siger” (Uddannelseschef, 2005)*

I citatet definerer uddannelseschefen hvilken form for kapital han mener, at nogle af eleverne mangler og som skolen skal sætte særlig fokus på. I forhold til den mere målrettede type af elever på uddannelsen fortæller uddannelseschefen, at det er nogle meget skrappe elever, som desuden er i gang med uddannelsen fordi den er ny, hvilket gør at den virker mere tiltrækkende på dem. Således har eleverne på uddannelsen, ifølge uddannelseschefen, forskellige habituelle forudsætninger med i bagagen. I den forbindelse mener uddannelseschefen yderligere, at kunne se et mønster, idet at en ny uddannelse tit og ofte i første omgang tiltrækker de meget skrappe og målrettede elever, for så efter to tre år at være befolket med den mere brede og generelle type af elever:

*”Men jeg ved jo, at i løbet af en to tre år, så får vi den almindelige bredde af elever. Så derfor skal vi sørge for at sammensætte uddannelsen, så den passer til de .. jeg ved ikke, om man kan bruge ordet til de normal elever ... Ja, når man får nye uddannelser, så har man en række elever, unge mennesker, som har et helt kontant mål og de vil det her og de sidder der jo så og er rigtige gode og er ambassadør for uddannelsen, og det er formentlig de første der kommer ud, og så går der lidt tid, og så er der ikke flere af dem, og så er der de almindelige”. (Uddannelseschef, 2005)*

Skolen vil således forsøge at matche det faglige indhold med elevtyperne.

Uddannelseschefen forklarede videre, at undervisningsstaben har haft særligt travlt vedrørende den planlægningsmæssige side fordi skolen dels modtog bekendtgørelsen sent og dels er den løbende blevet rettet i.

Da vi på et tidspunkt talte om, hvordan andre aktører forholder sig til de nye korte uddannelser, fortæller Uddannelseschefen, at der ikke er ret mange af de lokale uddannelsesudvalg, der er begejstret for dem.



**Uddannelseschef:** Jeg har i den forbindelse endda hørt udtrykket ”discountuddannelser” samt ”at det har vi ikke brug for, vi vil have de rigtige”. Men omvendt så er de jo forsigtige med at udtale det og er jo loyale nok overfor de beslutninger der nu er taget, altså den korte uddannelse som nu er i deres ressort, så selvom der kommer de der principielle holdninger så forhindre det ikke at der arbejdes for at der kommer nogle praktikpladser. Det gør de godt nok. Men det er ikke sådan at de blomstre af energi for at få praktikpladser til de nye, det er det ikke.

*- Hvad skyldes det, at de ikke blomstrer?*

Jamen jeg tror at det er det der med at man ikke vil have en andenrangs faglært.

*- Hvorfor hersker der den opfattelse?*

Fordi det er en kort uddannelse med mindre indhold, det tror jeg. Man kunne jo også tro, at det var faren for løntrykkeri, det har jeg da hørt nogen sige, ikke lige i Det Lokale Uddannelsesudvalg, men nogle fagfolk udtale, at de kunne jo ikke risikere at have sådan nogen gående, der sætter lønnen ned på det stykke arbejde, som de går og tjener penge på.

Interviewudsnittet skal ses som forsøg på at tydeliggøre hvordan der også indenfor dette arbejdsområde på forhånd hersker nogle klare negative udtryk, som ikke levner eleverne meget plads på arbejdsmarkedet. Interviewudsnittet illustrerer desuden hvordan der i feltet hersker dominans og kampe om den aktuelle kapitalfordeling såsom løn.

Uddannelseschefen nævner i forlængelse af dette, at han udmærket kender til den kamp, der har været mellem Undervisningsministeriet og de faglige udvalg omkring udarbejdelsen af de nye korte uddannelser, og hvor de faglige udvalg blev tvunget ind i en proces med at skulle beskrive uddannelserne.

Overordnet set tror uddannelseschefen, at uddannelsen som webintegrator bliver en succes, fordi indholdet i uddannelsen er nogle af de efterspurgte kvalifikationer på arbejdsmarkedet. I forhold til de vigtigste elementer i uddannelsen, når eleverne efterfølgende skal ud og finde beskæftigelse, peger han på høj faglig kvalitet som nummer et, dernæst bliver de i stand til at løse nye opgaver og ikke mindst have en problemløserholdning.

**Opsummerende** fortæller uddannelseschefen, at skolen i uddannelsen som webintegrator lægger vægt på at give eleverne en kapital, hvor nøgleordene er faglig kvalitet og problemløsningsholdning.

gen, således at de har gode muligheder for jobplacering i det sociale rum. Uddannelsen positioneres således meget i forhold til et højt fagligt niveau.

Uddannelseschefen angiver ikke et bud på konkrete jobmuligheder, men ser uddannelsen og den måde, som den aktuelle skole har strikket den sammen på, som værende noget særligt og han tror på dens succes. Denne optimisme underbygges også i forbindelse med uddannelseschefens karakteristik af elevtyperne på uddannelsen, hvor han mener, at de første hold overvejende er præget af ”de skrappe og målrettede” drenge, som ønsker noget nyt og særligt. Endelig understøttes den positive positionering af uddannelsen af uddannelseschefens udtalelser omkring fællestrækket med en universitetsuddannelse.

I forhold til at gøre elevernes kompetencer attraktive gjorde uddannelseschefen det klart, at skolen bruger mange ressourcer på de personlige kompetencer, hvilket anses for at være en nødvendighed i forhold til at modne eleverne til arbejdsmarkedet.

I branchen for webintegratorer er der, ifølge uddannelseschefen, en på forhånd forholdsvis stor skepsis mod de nye korte erhvervsuddannelser, denne er dog ikke kommet offentligt til udtryk nogen steder. Således kan reaktionerne fra de i forvejen eksisterende aktører i feltet ikke karakteriseres som værende positiv.

### **5.3.2. Studievejledere – en hestehaleuddannelse med nørder?**

I min samtale med studievejlederne bliver jeg oplyst om, at ca. halvdelen af eleverne på webintegratortorholdet oprindeligt havde et andet ønske, men valgte webintegratordannelsen, fordi de enten ikke kunne finde en praktikplads ved en anden erhvervsuddannelse eller ikke kunne komme igennem kvotenåløjet til skolepraktikordningen. Enkelte elever er hoppet fra uddannelsen senere, fordi det er lykkedes dem at finde en praktikplads, hvilket var deres førsteprioritet. På den måde har uddannelsen for nogle elever fungeret som holdeplads eller som en af vejlederne sagde:

*”ja, som venteplads men hvor de trods alt har arbejdet med noget der lugter lidt af det, de gerne vil”. (Studievejleder, 2005)*

Studievejlederne oplyste at for nogle af eleverne, har uddannelsen været et målrettet valg.

I forhold til hvilken type af elever, der målrette har valgt uddannelsen som webintegrator giver studievejlederne en karakteristik af eleverne som personer med ”ben i næsen” og som er ”vildt begejstret”, de er ”nørder” og meget ”it-interesserede”, eleverne er typisk lidt ældre dvs. midt i tyverne. Dertil fortæller vejlederne også, at eleverne oplyses om, at det er en meget hård uddannelse, hvor der er meget pres på. Således forklarer vejlederne også hvad de anser som værende vigtige habituelle forudsætninger for at kunne klare sig på denne uddannelse. Der er lagt op til, at uddannelsen er teoretisk hård, og at eleverne skal være topmotiveret for at kunne klare den. Indtrykket er, at uddannelsen kræver en god portion af personlige investeringer for at opnå det forventede afkast, men i forhold til dette har studievejlederne god tiltro til både eleverne og til uddannelsen:

*”De knokler. Men de er vildt begejstret og det skal virkelig også være nørder, der skal søge ind på den, for det er programmering, men jeg tror de bliver kanondygtige når de er færdige”. (studievejleder, oktober 2005)*

Vedrørende virksomhedstyper inden for denne branche fortæller studievejlederne, at virksomhederne inden for IT-området ikke er ligesom så mange andre områder. Det skyldes, at modsat fx bygge- og anlægsområdet, hvor mange af mestrene selv har været lærlinge, så er IT-virksomhederne ledet af en anden type personer. Virksomhedsejerne er typiske selvlærte eller kommer fra en lang videregående uddannelse, og har således slet ikke kendskab til erhvervsuddannelsessystemet og kender derfor ikke rigtig til de korte erhvervsrettede IT-uddannelser, hvorfor de heller ikke har tradition for at ansætte erhvervsuddannelseselever. Denne sammensætning af virksomhedsejere på området har betydet, at hele skolepraktikpladsordningen i mange år er blevet overbrugt, fordi det altid har været sværere at skaffe praktikpladser i IT-branchen.

I forlængelse af dette oplyser studievejlederne, at de lige nu har fået det problem, at man ved en af de højere og længerevarende IT-uddannelser har valgt at tilrettelægge uddannelsen med gratis praktikophold i virksomhederne. Denne omlægning af en anden uddannelse er problematisk fordi studievejlederne kan mærke, at disse studerende optager pladser, hvor der førhen sad lønnet erhvervs-skoleelever. Disse oplysninger synliggør nogle aktuelle former for dominans i feltet og viser samtidig også, at det sociale rum konstant er i bevægelse.

Studievejlederne ved ikke så meget om lønniveauet for de kommende webintegratorer, men de forestiller sig, at det bliver ligesom eleverne inden for digital media, hvor der ikke er en mindsteløn og hvor den enkelte selv forhandler sin løn. I forbindelse med dette emne spørger den ene vejleder den anden, om der er andre uddannelser, der udelukkende er på SU og den anden vejleder svarer:

*”Der er et par enkelte andre korte uddannelser, der er jo tømrerens hvad hedder den ... bygningsmontør eller hvad pokker er det nu den hedder, i daglig tale den vi kalder gipstømrer, næsten i den stil ikk’(Studievejlederen griner)”. (studievejleder, 2005)*

Det interessante ved dette citat, er hvordan en af de andre korte skolebaserede erhvervsuddannelser, bygningsmontageteknikeruddannelsen, på samme erhvervsskole omtales med et negativt ladet udtryk. Citatet bidrager således med et indblik i hvordan retorikken hos centrale aktører på institutionsniveau til dagligt har en negativ klang i forhold til omtale af én af de korte uddannelser.

Da jeg spørger studievejlederne, om de har nogen fornemmelse af, hvordan eleverne på webintegratordannelsen efterfølgende ser sig selv på arbejdsmarkedet, får jeg følgende svar:

**Studievejleder 1:** jeg tror, at der er mange af dem, der slet ikke har nogen ide om det.

**Studievejleder 2:** tror du ikke der er mange af dem der ikke ved hvad arbejdsmarkedet er for noget?

**Studievejleder 1:** jamen det er også det jeg siger ...

**Studievejleder 2:** det er sku en by i Rusland for dem.

**Studievejleder 1:** de vælger ikke en uddannelse fordi de skal ud og arbejde inden for området, de vælger en uddannelse, fordi det synes det er spændende. Det er en anden ung-

domskultur. De synes, at det er sjovt og hvis de kan gå ud bagefter og få et job, der passer til deres drømme, jamen så er det fint med dem og så har de det fint med, at de skal arbejde 60 timer om ugen, bare det er spændende, sådan har de det på en anden måde.

*- Har I så noget indtryk af deres drømme, hvad er drivkræften for dem?*

**Studievejleder 1:** jeg tror egentlig de mest er her, det er selvfølgelig meget generaliserende, men de er her mest for at arbejde med noget, de synes er spændende. Jeg tror egentlig ikke det så meget er et mål at få en uddannelse.

Altså det får de jo så, fordi de arbejder med det, de synes er spændende ikk', men det er ikke sådan ligesom med en elektriker, hvor han vil have sig en uddannelse for at kunne komme ud og tjene nogle penge osv. Sådan er mange inden for det digitale område ikke, de er lidt anderledes.

**Studievejleder 2:** de vil sætte spørgsmålstegn ved, hvad skal jeg bruge det til.

**Studievejleder 1:** ja.

**Studievejleder 2:** det gør de sku.

**Studievejleder 1:** altså, jeg vil gerne arbejde med det og det og det osv. Eller jeg sidder derhjemme og bruger det og det program og synes, at det er vildt sjovt. Kan jeg noget med et program, jamen så har vi en uddannelse her, nå men fint så starter jeg på den.

**Studievejleder 2:** kan jeg leve af det, så er det fint.

**Studievejleder 1:** kan jeg ikke, så finder jeg noget andet.

**Studievejleder 2:** der er sådan noget vi også ser med ungdomskulturen, mange af dem har efterhånden tilpasset sig et liv på SU.

**Studievejleder 1:** ja, det oplever vi jo, det har vi haft mere og mere af inden for de sidste par år ikk', SU-rytterne.

**Studievejleder 2:** de har ligesom fundet ud af, at det kan man sku egentlig godt leve af.

**Studievejleder 1:** så er de startet på en uddannelse, og nå ja så og nej det er ikke lige mig, så tror jeg, at jeg vil prøve maler i stedet for, så skal de prøve kok og sådan ligger de og kører lidt rundt og nogen af dem får så nogle oplevelser med og nogen, og det tror jeg så er størstedelen, når de så har været et stykke tid i ... så finder de ud af, okay det her var spændende, det prøver jeg og det er ligesom der deres drømme bliver til, og det er ikke et spørgsmål om job bagefter. Det er et spørgsmål om, hvad synes jeg er sjovt at lave lige nu og jeg kan få SU for at gøre det, der er spændende.

Interviewudsnittet skal ses som et forsøg på at synliggøre karakteristikken af, at der åbenbart inden for dette fagområde forekommer en helt speciel type af mennesker, som i forbindelse med uddannelse ikke tænker på job på arbejdsmarkedet. Eller eleverne har i hvert fald ikke travlt med at komme ud på arbejdsmarkedet. Eleverne på denne uddannelse synes, ifølge studievejlederne ikke at være særlig interesseret omkring den kulturelle kapitalers gevinster på arbejdsmarkedet.

På et tidspunkt i interviewet tales der om realkompetencevurdering og elevplaner, som begge er redskaber, studievejlederne anvender i deres arbejde, men i den forbindelse kommer det også frem at det er svært at have med differentieret undervisning at gøre, både mentalt og fysisk for lærerne:

*” Vi er vant til at gå ind og der sidder der en flok elever, der er parate til at få fire timers matematik. Og den situation, at man har valgt, at så er der to af dem, der skal arbejde med et eller andet og så er der ... altså det kræver jo også noget helt andet af os ikke. Vi bevæger os derhen ad, men det er ikke noget, der sker fra den ene dag til den anden”. (studievejleder, oktober 2005)*

Citatet understreger hvor svært det kan være for underviserstaben på institutionsniveau at skulle omstille både sig selv og hele organisationen til at håndtere nye reformkrav og nye uddannelser, hvilket også spiller en stor rolle i forbindelse med implementeringen af de nye korte uddannelser, hvor især realkompetencevurdering er et af nøgleordene.

I forlængelse af snakken om realkompetencevurdering taler studievejlederne om, hvordan de sagtens kan blive bedre til at udnytte hinandens ressourcer på hele institutionen, og dermed kunne give både de stærke og svage elever de udfordringer de søger og som svarer til deres niveau, men så blev jeg pludselig stillet et spørgsmål, som jeg ikke var forberedt på, spørgsmålet omhandler sværhedsgraden med at udnytte hele organisationens muligheder i forhold til at give eleverne faglige udfordringer:

**Studievejleder 2:** du var på handelsskolen ikke?

- jo.

**Studievejleder 2:** havde I HH'erne på afdelingen da du startede i dit tidligere job som underviser?

- ja, lige da jeg kom, men de flyttede hurtigt til en anden afdeling.

**Studievejleder 2:** men så har du også oplevet lidt den der HG-lærere og HH-lærer ikk'?

- jo.

**Studievejleder 2:** og det er jo lidt det samme her også, man smider ikke bare nogle HG-elever over og får nogle fag på HH. Der er også nogle barriere der.

**Studievejleder 1:** jamen det er der også helt klart.

**Studievejleder 2:** det kræver noget at komme over.

Interviewudsnittet illustrerer konkret, at der på institutionsniveau også hersker interne samarbejdsproblemer mellem EUD-lærerne og Htx-lærerne som faggrupper, hvilket gør det svært at være fleksibel i forhold til at opfylde elevernes fagniveauer.

Citatet samt ovenstående interviewudsnit skærper blikket for, at der også forekommer interorganisatoriske problemer i forhold til institutionsniveauets evne til at udøve uddannelse. Udover at fortælle noget om mulige barrierer i forhold til tilrettelæggelsen af de faglige niveauer er oplysninger også relevante, fordi de kan være med til at klargøre nogle af de interviewedes forudsætninger for at udtale sig. At jeg falder over disse informationer, er jeg bevidst om, har noget at gøre med mine egne relationer til feltet og min egne erfaringer som underviser på en erhvervsskole og dermed kendskabet til sådanne interorganisatoriske problemer.

**Opsummerende** har vejlederne generelt en meget positiv holdning til uddannelsen og til elevernes evner. På sin vis er der i forhold til karakteristikkene af uddannelsens sværhedsgrad en vis overensstemmelse med nogle af de udmeldinger, som uddannelseschefen kom med. Således forekommer der en beskrivelse af, at det faglige niveau er på et højt niveau, hvilket betyder at webintegratoreleverne skulle kunne opnå en faglig stærk kapital.

Samtalen med studievejlederne illustrerede, at der på institutionsniveau kan forekomme interorganisatoriske problematikker såsom samarbejdsproblemer mellem forskellige undervisningsgrupper samt omstillingsprocessen til at arbejde med elevhold med meget forskellige undervisningsbehov, og endelig blev det tydeligt at der også blandt frontpersonalet hersker en negativ ladet retorik omkring de nye korte uddannelser. Ingen af disse interorganisatoriske problematikker har en direkte betydning i forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål, men de fortæller noget om livet på det institutionelle niveau og kan således indirekte have en betydning i forhold til frontpersonalets tilgang til eleverne på webintegratorduddannelsen.

Studievejlederne angiver modsat uddannelseschefen, at der på uddannelsen er et større antal elever, som har valgt webintegratorduddannelsen fordi de ikke kunne finde en praktikplads til en anden erhvervsuddannelse og således er uddannelsen for en dels vedkommende ikke førsteprioritet. Dette

kunne tyde på, at uddannelsen ud fra elevernes bevidsthed har en anden social betydning i forhold til ordinære erhvervsuddannelser inden for samme fagområde.

Yderligere bliver det store billede af de ”*skrappe elever med et kontant mål*” svækket i forhold til studievejledernes fornemmelse af, at størstedelen af disse elever overhovedet ikke er orienteret imod arbejdsmarkedet og slet ikke vælger en uddannelse fordi de vil ud og arbejde, men snarere shopper rundt mellem uddannelser og fag fordi de på det aktuelle tidspunkt virker spændende og sjove.

Vejledernes omtale af virksomhedstyperne på delarbejdsmarkedet, som dels består af autodidaktive og universitetsuddannede giver et billede af, at webintegratoreleverne på en anderledes måde end sundhedsservicesekretærerne møder modstand på arbejdsmarkedet. Eleverne møder således modstand i feltet fordi der simpelt hen ikke er opbygget tradition eller kendskab for erhvervsuddannelsesområdet, hvilket betyder at arbejdsgiverne ikke orienterer sig imod disse uddannelser og ikke har særlig godt indblik i eller kendskab til disse uddannelsers indhold, hvilket kan have en betydning i forhold til elevernes efterfølgende muligheder for jobpositionering. Oplysningerne giver desuden et indtryk af feltets struktur.

Vedrørende feltets struktur bidrager oplysningerne omkring hvordan arbejdsgiverne foretrækker den gratis arbejdskraft fra højere uddannelsesinstitutioner til en forståelse af hvilken konkurrence webintegratoreleverne bl.a. står overfor når de skal ind på arbejdsmarkedet.

Omkring elevernes valg af uddannelse anser vejlederne eleverne inden for dette område for at være anderledes end på nogle af de andre områder. Eleverne skulle ifølge vejlederne være meget orienteret imod, hvad de her og nu finder interessante og spændende og har således ikke valgt uddannelsen fordi de gerne vil ud og tjene penge, men fordi de simpelt hen får opfyldt deres ønske om at arbejde med noget de finder spændende, hvorfor eleverne bl.a. også karakteriseres som ”*SU-ryttere*”.

### **5.3.3. Underviseren – badboy med noget mellem ørerne!**

Efter samtalen med studievejlederne blev der arrangeret et interview med en underviser fra webintegratørholdet, som samtidig havde været med til at tilrettelægge niveauet for det faglige indhold i uddannelsen.



Underviseren på webintegratorkurset er uddannet softwareingeniør fra Universitetet og har i 8 år drevet egen virksomhed og gør det fortsat. Han har 12 ansatte i sin virksomhed, men bruger nu selv en stor del af tiden på at undervise.

I forhold til webintegratorkurset fortæller underviseren, at der indholdsmæssigt er meget teori omkring programmering og systemudvikling. Underviseren fortæller at han også underviser på nogle af de andre ordinære erhvervsuddannelser og sammenlignet med dem synes han, at det faglige niveau i bekendtgørelsen til webintegratorkurset er højere. Lærerteamet omkring webintegratorkurset har i fællesskab tolket bekendtgørelsen i forhold til institutionens tilrettelæggelse af det faglige niveau og indhold i uddannelsen.

Netop tolkningen af bekendtgørelsen påpeger underviseren som værende et problem bl.a. i forhold til samarbejdet med 4 andre erhvervsskoler, idet man i dette samarbejde skal mødes og i fælles fodslag finde niveauet for uddannelsen. Men hvilket niveau der skal anlægges for uddannelsens faglige indhold kan skolerne ikke blive enige om.

På denne erhvervsskole har lærerteamet taget udgangspunkt i deres kendskab til regionens erhvervs- liv. Det vil sige, at de har taget udgangspunkt i erhvervslivets krav til arbejdskraften og således arbejdet sig frem til et fagligt niveau for uddannelsen, som tillige stemmer overens med bekendtgørelsens krav.

Underviseren forklarer endvidere, at samarbejdsproblematikken blandt erhvervsskolerne også består i, at der i forhold til tolkning af bekendtgørelsen og vejledningen til webintegratorkurset er plads til store udsving, hvorfor der i skolesamarbejdet er stor uenighed, om på hvilket niveau det faglige indhold skal være. Underviseren synes, at niveauet på de andre skoler er alt for lavt, i den forbindelse indrømmer han, at det ikke er særlig hensigtsmæssigt, at elever alt efter hvorhenne de tager uddannelsen reelt set kan ende op med hver deres niveau for det faglige indhold.

I forhold til det konkrete niveau, som denne institution har tolket sig frem til, udtaler underviseren følgende:

*” Der er meget programmering, der er systemudvikling, man skal have kendskab til forretningsmodeller, man skal have kendskab til hvordan et økonomisystem fungerer, hvordan forretningsprocesserne i en driftsvirksomhed og i en detailvirksomhed fungerer og ... det kan bare ikke komme ind på nogen nem måde, det kræver en masse arbejde. I særdeleshed det med at kunne løse detailproblemer eller opgaver elektronisk, altså programmeringsmæssigt med nogle forskellige teknologier og ofte er det jo kæder af forskelligheder, som eleven skal kunne sætte sammen, for ude i virksomhederne, der har de måske et økonomisystem og de har ... altså det kan være Navision for nu at tage noget helt konkret og så har de måske to andre systemer og de tre systemer kan ikke snakke sammen og de har måske et web-site og de fleste virksomheder de har behov for, at informationer frit kan løbe mellem systemer selvom de systemer egentlig ikke er bygget til det og det stiller ret store krav til eleven eller til den nyansatte. Fordi det handler ikke kun om, at han kan teknologien, det handler også om, at han skal kunne sætte sig ind i forretningsprocesser og knytte dem til hvad det er for nogle afdelinger og hvad det er for nogle funktioner virksomheden har”. (Underviser, november 2005)*

Udover at sige noget præcist om det faglige niveau, synliggør citatet i høj grad også underviserens forventninger til elevernes evner som færdigudlært arbejdskraft. Sigtet er klart at udruste eleverne med en faglig kapital, der er attraktiv nok til efterfølgende at kunne søge job. Derudover kan citatet også indikere underviserens egen habituelle forudsætning, hvilket også kan spille en afgørende rolle i forhold til hans vurdering af, hvordan det faglige niveau bør være på uddannelsen.

Underviseren fortæller dog, at lærerteamet i øjeblikket (2005) er i gang med at vurdere hvorvidt de har lagt det faglige niveau for højt.

I forhold til hvorfor skolerne ikke kan blive enige mener underviseren, at det drejer sig om økonomiske rationaler, som han siger:

*”man køre rovdrift på eleverne i den forstand, at man tager eleverne ind på hovedforløbet før de reelt er klar til det. ...Det er jo ikke nogen hemmelighed, at det give skide godt, vi får jo næsten det dobbelte af, hvad vi får for en normal hovedforløbselev, så der er økonomi i det”. (Underviser, 2005)*

At tage eleverne hurtigere ind på hovedforløbet kan betyde, at den enkelte institution kan få gennemført nogle flere uddannelsesforløb, hvilket der er penge i, idet skolen får udbetalt penge pr. gennemført elevforløb. Underviseren lægger i den forbindelse vægt på, at dette er hans personlige mening.

Derudover har underviseren fået indtryk af, at nogle skoler i den forbindelse heller ikke tror på, at uddannelsen vil vare ved hvis der kommer et regeringsskifte, så derfor skal der bare nogen elever igennem. Underviseren holder dog fast på, at han og de andre lærer overfor både de andre skoler, men også overfor skolens egen ledelse foretrækker at uddanne færre, men kan så til gengæld være sikker på, at eleverne rent faktisk får job bagefter eller i det mindste er kvalificeret til et arbejde. Underviseren er dog klar over, at skolens ledelse på dette punkt ikke er helt enig:

*”Det er vores ledere jo selvfølgelig ikke alt for pjattet med, at vi har 16 hovedforløbs elever og i en anden større by har de 90 [denne skole omtales i øvrigt generelt i systemet som kvægfarmen], og det ligger så langt fra hinanden, at der er noget galt og vi vil godt være med til at kigge nøje på, om vores niveau er for højt, hvis og så fremt de andre så gør det samme i den anden retning. Fordi vi kan ikke flytte niveauet ned på det, altså det ... så, så siger lærerne fra, det vil de simpelthen ikke være med til”. (underviser, 2005)*

Udover at citatet understreger at ledelsen på den aktuelle skole ikke er helt tilfreds med antallet af hovedforløbs elever, så illustrerer citatet også hvor stor afstanden er mellem skolernes niveau og holdninger til webintegrationsuddannelsen.

Lærerteamet omkring webintegrationsholdet består af 5 undervisere, hvoraf det især er to af dem, der har skitseret indholdet og lagt det faglige niveau. Den ene er som nævnt den interviewede. Han for-

klare i den forbindelse, at både hans og kollegaens holdning til uddannelsens niveau hænger sammen med deres baggrund som erhvervsdrivende ved siden af jobbet som underviser og han ved, at deres faglige stolthed nemt kan komme til at gå i clinch med afdelingens behov for god økonomi. Han lægger heller ikke skjul på, at det der med at vurdere om niveauet er for højt udelukkende er et pres fra både institutionens ledelse samt de andre skoler.

Underviseren tegner et billede af elevtyperne på uddannelsen, som værende meget lidt boglig:

*”Vi kører med nogle ret heftige amerikanske bøger, sådan nogle moppedrenge, de var jo ved at blive skræmt væk første gang de så dem, for de ved ikke hvordan man læser en bog, det ved de simpelthen ikke, og det er formentlig også den største bog de nogensinde kommer til at læse, forhåbentlig ikke, men ... de her bøger er altså tilrettelagt til folk, der næsten ikke har noget niveau.” (Underviser, 2005)*

Underviseren påpeger, at han finder typen af elever i stor kontrast til indholdet i uddannelsens bekendtgørelse. Hans vurdering er, at det der står i bekendtgørelsen, betinger en række færdigheder, som elever fra 9. klasse ikke kan have. Alligevel beskriver han oplevelsen med at have eleverne på webintegratoruddannelsen som meget positiv fordi det har vist sig, at eleverne har forholdsvis nemt ved at lære og det er lykkedes at udvikle eleverne på holdet til at kunne lide at slå op i en bog og læse. Hvordan lærerteamet er lykkedes med dette forklare underviseren således:

*”Jamen altså, først og fremmest så har vi givet dem lektier for og det var (der grines) de jo ikke særlige glade for i starten. Vi har brugt meget med at forsøge at indgyde en faglig stolthed i dem ved at eksemplificere hvilke ting de kommer ud og arbejde med og hvad folk ude i erhvervslivet vil forvente af dem, fordi folk der kan finde ud af at programmere og der kan finde ud af at sætte netværkscomputere op og alle sådan nogle ting der, de får lynhurtigt en bestemt position i en virksomhed. Sådan er det, man bliver lynhurtig speciel især i mindre virksomheder. Alle tekniske problemer de ryger pr. automatik til den person lige så snart folk finder ud af det, uanset om det er officielt eller ej, at det er ham eller hende der står for det, så ryger den slags*

opgaver altså til dem og det gør, at man får sådan en øøøø man får en ... man får en bestemt status, som er ”det er ham, der kan løse vores problemer”, og det er forbundet med en vis stolthed og så skal man jo tænke på, at mange af de her elever vi har, er øøøø ... kommer fra ... belastede hjem, kommer fra ... er, ... har været betragtede som øøøø bogligt svage øøøø problembørn osv. osv., så de har ikke noget begreb om faglig stolthed, overhovedet. Og når vi så forklarer dem at, jamen altså, at I kommer til at skulle stå med nogle opgaver, hvor I har ansvaret for det, og det er jer, der skal sørge for at det køre, så bliver vi nødt til at sørge for, at I kommer dertil og den bedste måde, vi kan gøre det på, det er simpelt hen ved at bruge de her bøger, og så simpelt hen ved at gå i gang, for de finder faktisk ud af, at når man læser i en bog, læser et kapitel af gangen, så kan den godt læses. Og det kommer som en overraskelse, jamen det gør det, at det jo ikke er et spørgsmål om, at man skal læse hele den her bog på en gang vel, altså vi tager et kapitel om ugen, laver de opgaver der er der i og lave ekstraopgaver og sådan noget, og de finder stor tilfredshed i, at efter meget kort tid, det handler så også om det bogmateriale vi bruger, så kan de selv løse opgaver, og det er, mange af dem, de har aldrig nogen sinde haft en..., sådan en succesoplevelse, det der med at ”hold kæft, jeg har lavet det her på egen hånd”. Og det, der så viser sig, i hvert fald med det vi kører, det er at lige pludselig så accelerer de, det går sindssygt hurtigt lige pludselig. Og det er bl.a. fordi materialet er lavet til, at det er meningen, altså at man har små sejre hele tiden, man skal ikke læse 75 sider før man laver noget der virker. Du læser tre sider og så har du en lille ting du kan få til at virke, ork fedt mand, så er det ligesom en streg og så kan man gå videre derfra og hele tiden så bygger de på, på den måde, og det giver altså en begejstring hos dem, det gør det”. (Underviser, 2005)

Dette citat giver stor indsigt i både hvilke objektive og subjektive kapitalformer der arbejdes med i forhold til eleverne på webintegrationsuddannelsen og ikke mindst signalerer underviserens beskrivelse af situationen vigtigheden af at kunne forstå de to former på samme tid for at opnå succes med undervisningen. Underviserens karakteristik af eleverne er ikke på samme høje niveau som hverken

uddannelseschefen eller studievejlederne. Han siger klart, at de er bogligt svage og kommer fra socialt belastede hjem, hvilket er faktorer lærerne er nødt til at medtænke i arbejdet med at udvælge bogligt materiale. Eleverne skal have opbygget en lyst til at ville læse samtidig med, at de hele tiden skal opleve små sejre. Dertil skal der også arbejdes meget med udviklingen af en faglig identitet og faglig stolthed, hvilket også hænger sammen med en beskrivelse af hvilken jobfunktion eleverne vil kunne komme til at varetage i virkeligheden. På den måde lægges der meget vægt på at forme eleverne og give dem en kapital, således at de it-mæssigt kan bestride en central funktion i en virksomhed, hvor de tit og ofte vil skulle agere problemløser uden at have et facit på forhånd.

Underviseren fortæller, at de fra starten havde medtænkt den pædagogiske proces i undervisningen, netop fordi, som han forklarede:

*” ...det bliver vi jo nødt til, fordi programmering er en abstrakt tankeproces, som man ikke kan pådutte folk, altså man kan ikke sige ”nu kan du” eller ”nu skal du”, det virker simpelthen ikke”. (Underviser, 2005)*

Underviseren fortæller videre, at han i mange andre situationer i sit liv har været vant til arbejde med unge mennesker og han synes derfor heller ikke, at det har været svært at arbejde med disse elever i forhold til det faglige. Men derimod har han fundet det sværere at tackle sociale problemer såsom fx problemer på hjemmefronten eller psykiske problemer, hvilket han ikke tidligere har været vant til. Dette forsøges dog løst ved at læne sig op af de mere erfarne lærer.

Skolen kører to hold webintegratorer og der er 8 elever på hvert hold og max to af eleverne fra hvert hold kommer lige fra folkeskolen.

Da jeg spørger om de er nørder, får jeg af vide at det er de, men at det er meget positivt ment, men samtidig trækker han i land og begynder at forklare:

**Underviser:** Fordi udbuddet inden for programmering og den slags ting er pænt stort og der vil man måske som nørd vælge noget andet. Så det er ikke nørder, bestemt ikke, jeg

vil faktisk mere sige, at de fleste af dem er sådan .... halvdelen af dem har sådan i folkeskolen nok sådan været lidt badboy, men den type du ved, hvor folk godt ved, at de har no-

get mellem ørerne og hvor lærerne er trætte af, at de ikke bruger det, den type ikk'. Og det karakteriserer mange, en stor del af vores elever, at de ikke har været parat til at lære, i hvert fald ikke sådan det faglige, de har haft for mange ting de skulle prøve og øøø ... mange af dem er meget imagebevidste. Altså de identificere sig meget stærkt med en bestemt subkultur, om det så er musik eller om det er spil eller hvad det nu er. De klamre sig lidt til den identitet, som de nu har, for de er lidt nervøse for hvor fanden fører det her nu hen. For når jeg nu siger til dem, at jamen du kan ikke møde op på arbejde i dit ellers dyre hiphoptøj, de sender ikke dig ud og snakke med en kunde, når du kommer i det tøj og det er altså en erkendelsesproces, der tager tid. Fordi det gør, at de skal træde ud af den rolle

som de ellers befinder sig hjemme i, og den er lidt svær for der er de stadigvæk unge ikk'.

*- Og så er du tilbage og skal arbejde med det personlighedsmæssige.*

**Underviser:** Ja, og det bliver vi jo nødt til, i særdeleshed. Vi har en elev på digital media, han burde få arbejde sådan her (der knipses med fingeren) og det får han også på et tidspunkt, men han har ting og sager, han har hele ansigtet fyldt med kæder og jeg ved ikke hvad og han får jo ikke arbejde, vel, ikke så længe han ser sådan ud. Og det skal vores elever også forstå, at der er en vis konformitet på arbejdsmarkedet, som jo hænger tæt sammen med, at man skal være præsentabel og man skal være repræsentativ hvis man vil ud og arbejde for virksomheder. Det kræver arbejde, det gør det, de ved ikke hvordan man sælger sig selv, det gør de ikke".

Interviewudsnittet skærper blikket for hvilken type af mennesker, der befinder sig på uddannelsen som webintegrator. Man kan ved denne udtalelse fornemme deres dispositioner i forhold til livsstil og smag. Men samtidig fremhæver interviewudsnittet også forskellen mellem underviserens opfattelse af uddannelse som et valg man må træffe med henblik på et seriøst arbejde bagefter og så deltagernes praktiske sans for mangel på samme. Der er absolut en markant sociale afstand imellem underviserens og elevernes kropslige dispositioner.

Underviseren kunne godt tænke sig, at man fik disse elever ud af skolemiljøet og i stedet fik opbygget et mere realistisk arbejdsmiljø, som han mener på mange måder ville være med til at modne dem. Han understreger, at der er visse ting som lærerne bare ikke kan lære eleverne på skolen, men i stedet forsøger lærerne at trække spændende eksempler ud fra deres egne erfaringer:

*”Jamen bare sådan noget som, hvor kommer papiret fra og når vi ikke har mere hvad så? Jamen det ved de ikke noget om. Og det er også et spørgsmål om klargøring, og som jeg lavede et eksempel her den anden dag, hvor jeg sagde ”jamen når I kommer ud, så bliver I de der the tec guy, I må løse ting og det kan godt ske, at I anden dagen I er derude på jeres nye arbejdsplads, at printeren den ikke virker og én siger til jer ”jeg skal bruge den kl. 12”, jamen hvad så og så sad de jo ”ja, hvad så?” og ”ja, hvad sker der så, hvad er det næste skridt?” og det er jo tonsvis af den slags ting, som de bliver smidt ud i og med mindre de har prøvet det, så vil de virkelig stå og føle sig presset. Og det pres kan måske gøre, at tæppet det falder ... så derfor vil vi ekstremt gerne have dem ud, så man kan have noget mere virkelighedsnært eller hvad man nu kalder det”. (underviser, november 2005)*

Dette citat understreger i særdeleshed karakteristikken af elevernes habituelle forudsætninger samt hvor langt der synes at være mellem det indtil videre høje ønske om faglighed og så elevernes evne til at perspektivere og sætte tingene ind i en realistisk kontekst.

På et tidspunkt spurgte jeg underviseren om han selv ville ansætte en webintegrator forudsat, at han ikke selv havde været med til at opbygge uddannelsen, men at det faglige niveau var som nu? Til det svarede han først nej og sagde, at han ville ansætte en akademiker, fordi han vidste hvad en akademiker kunne. I den forbindelse fortæller underviseren at denne problematik med kendskab til uddannelsen var noget han havde drøftet med Det Lokale Uddannelsesudvalg, altså hvordan uddannelsen kan sælges. Elevernes jobmuligheder handler således meget om hvad virksomhederne kender i forvejen, men dertil tilføjer underviseren, at det ligeså meget afhænger af elevernes styrke til at sælge sig selv. Han kan huske da datamatikerne måtte ud og sælge deres uddannelse, hvilket ikke var let:

*”Folk har knoklet for at få arbejde og for manges vedkommende har de taget lortejobs og lorteopgaver og for at sige det mildt, blevet dårlig betalt for at komme i gang. Den oplevelse er jeg ikke sikker på, at vores elever de kan overleve, dem der har lidt livserfaring, måske, dem der ligger oppe midt i*



*tyverne, men for 19-årige Jonas bliver det en svær pille at sluge". (Underviser, 2005)*

Endnu engang understreges det, at underviseren ikke mener at webintegratorerne har de habituelle forudsætninger til at kunne sælge sig selv på arbejdsmarkedet med denne uddannelse. Underviseren tilføjer, at hvis han vidste hvad de kunne fagligt og hvis han havde brug for at få løst den type af opgaver i sin virksomhed, så kunne han måske godt finde på at ansætte en webintegrator. Men det hænger, som han forklarede også sammen med, at han kunne se muligheden i, at det er nemmere at præge en ung medarbejder i den retning man gerne vil, hvilket er sværere jo nærmere folk er på de 30 år. Dertil kommer lønaspektet, som især kan betyde noget for mindre virksomheder.

I forhold til elevernes bevidsthed om, at der skal kæmpes når de er færdige med deres uddannelse for at få en plads på arbejdsmarkedet, så fortæller underviseren, at det så småt er ved at gå op for dem. Og i den forbindelse er lærerne begyndt at tage eleverne med ud til konferencer ol. for at de netop kan se, at de ikke er de eneste inden for området og samtidig får eleverne mulighed for at komme i kontakt med forskellige it-virksomheder.

Underviseren tror, at mange af eleverne har mulighed for at komme ud i deltidsstillinger fx i en tøj-butik hvor en stor del af omsætningen foregår via internettet og hvor eleverne i den forbindelse kan bruge deres kompetencer fra uddannelsen til at vedligeholde hjemmesiden, men samtidig skal de nok også varetage en logistisk funktion på lagret og måske også have at gøre med lidt direkte salg til kunderne i butikken.

*"De kommer ikke til at sidde ude i TDC's udviklingsafdeling, fordi der skal du altså have en akademiker ud, som har en femårige". (Underviser, 2005)*

Citatet underbygger feltets virkemåde og viser således hvordan den symbolske dominans udøves i feltet i forhold til den sociale placering i fordelingsstrukturen, hvilket ikke mindst kan tænkes at hænge sammen med underviserens egen habitus inden for fagområdet.

Underviseren fortæller endvidere, at han sagtens kan forestille sig, at en del af eleverne vil blive selvstændige, hvilket nogle af dem allerede pusler med. Af den grund har lærerteamet sørget for, at

eleverne kommer med på iværksætterikurser arrangeret af A-kassen ASE. I det store hele forsøger lærerne meget at synliggøre den verden, som eleverne skal ud i som jobsøgende, herunder hvad det er for nogle rammer de skal fungere indenfor. I den forbindelse udviser underviseren forbavselse over hvor lidt flertallet af eleverne på forhånd ved:

*”...jamen altså der er nogle fagforeninger, der er noget A-kasse, og ... de var vildt begejstret da de fandt ud af at hvis de betalte de der 49 kr. om måneden i deres uddannelse, jamen så kunne de efter uddannelsen komme ud og få nogle penge og der var de sådan helt ”hold kæft mand kan man det, det er bare mange penge”, nej nu må I lige (der grines overbærende), men det er jo mange penge, når du er i den alder ”Jamen så har vi et helt år til at finde arbejde i” jamen det er jo ikke sådan, at I skal ud og lave ingenting, I skal ud og have noget arbejde, men igen de ved ikke en skid om det. Der er ikke nogen, der har fortalt dem om det før, og de har jo ikke selv haft grund til at opsøge viden om det før. Og de er jo voldsom angst for at bruge penge, fordi de ikke har nogen. De er ludfattige for at sige det, som det er. De har råd til deres musik og til deres tøj, alt andet det kan nærmest ... så kan de godt gå 14 dage, hvor det er havregryn man lever af, bare de har råd til de ting, som man igen det her med at kunne identificere sig med nogle grupper, der skal man sku være mand”. (underviser, november 2005)*

Citatet illustrer, at det ikke blot er den sociale kapital, som eleverne mangler i forhold til at kunne begå sig på arbejdsmarkedet, de mangler også en generel forståelse af arbejdsmarkedets og samfundets virkemåde, hvorfor opfattelsen af, at eleverne i høj grad mangler en vis grad af modenhed styrkes.

I forhold til de lokale uddannelsesudvalg opfatter underviseren dem som meget afventende, idet de lige vil se hvordan det kommer til at gå med de første hold elever og ikke mindst hvordan politikerne fortsat har tænkt sig at forholde sig til uddannelserne. I den forbindelse mener, underviseren, at branchen i forhold til uddannelsen og IT-uddannelserne generelt på erhvervsskolen er for dårlige til på eget initiativ at opsøge information. Men han understreger samtidig, at det ikke nødvendigvis er af ond vilje, det skyldes simpelt hen, at de ikke ved noget om skolen og dens uddannelser og når de

endelig tænker på teknisk skole, så har de et skræmmebillede, hvor uddannelsesinstitutionen ”*lider voldsom under Brian-effekten*”, hvilket underviseren slet ikke mener, har hold i virkeligheden. Hans fornemmelser er, at erhvervslivet har for travlt og har ikke overskud til at opsøge den slags informationer og aner derfor ikke, at de rent faktisk kunne håndplukke meget dygtige elever fra skolen. Underviseren er bange for, at hvis der på landsplan ikke gøres noget for at oplyse virksomhederne om webintegrationsuddannelsen, så vil man ligesom med datamatikeren få en tre-fire årgange, hvor der er stor arbejdsløshed.

Afslutningsvist talte vi om, hvordan det for underviseren har været at komme ”bag muren” og se hvordan og på hvilke betingelser en uddannelsesinstitution fungerer. I den forbindelse kommer det klart frem, at underviseren oplever stor frustration ved, at man på grund af de økonomiske spekulationer er villig til at gå på kompromis med elevernes chancer for at få arbejde.

**Underviser:** Altså de krav der bliver stillet står ikke til måls med de rammer man får for at løse opgaven og det er meget symptomatisk for vores tid åbenbart, det oplever man alle steder og det gør vi også herude. Altså med den ene hånd snakker man om KIU, kvalitet i undervisningen og med den anden snakker man økonomi og de to ting, hvis man ikke ser dem i et større perspektiv, så kan de ikke med hinanden fordi KIU’en trækker i den ene og økonomien trækker i den anden.

Det som er meget frustrerende, det er at skolen som helhed ligger under for en hel masse politiske studehandler, altså kompromisser. ... Der kan man mærke at der er meget politik. Det foregår lige over én og der går lige et stykke tid, hvis man lige kommer til at stikke hovedet derop, så bliver man fandme overrasket over hvor meget der foregår, jamen vi

vælger simpelthen at tage tingene i egen hånd, hvis vi vil have det ... vi bliver nødt til at spille efter de regler der er og det betyder, at hvis vi vil have det, som vi mener er rigtigt, så bliver vi nødt til at engagere os politisk og det er frustrerende i forhold til at vi er ansat som lærer. Fordi vi kan ikke udføre politik på de samme præmisser - 37 timer om ugen, der er vi altså her og der kan vi ikke være med til udvalgmøder og vi kan ikke blande os i debatten osv. så vi er ikke på lige fod. Så der er altså mange lærer, der siger ”ved du hvad jeg laver min egen lille verden og får den til at køre og så er jeg i øvrigt skide ligeglad med hvad andre de siger” og det er et spørgsmål om, at folk de føler afmagt. Lærerne de føler afmagt, de føler de får tvunget nogle tåbeligheder ned over hovedet, og langt de fleste af lærerne de har jo erhvervs erfaring og der er

mange akademikere, specielt på digital media og vi kan godt tænke selv, vi kan godt se sammenhængen og sådan noget og så er det fandme frustrerende, at man står som elevernes garant for, at de får en uddannelse med noget kvalitet i, at så kommer der sådan nogle fuldstændige hen i vejret beslutninger, som der bliver trukket ned over hovedet på én. Men det er så også der hvor vi siger, jamen altså vi har en grænse og det har vi også sagt til vores ledelse, vi har de og de grænser her og hvis de bliver overskredet, så er vi ikke det rigtige sted, så har vi simpelthen ikke lyst til

at være her for det kan vi ikke stå inde for og det har de så heldigvis indtil videre også haft respekt for, måske mere pga. nød, at der ikke er andre til at overtage, det vil så vise sig om det er det der er tilfældet.

*- Ja, for man går vel også hen og får et personligt forhold til den enkelte elev.*

Jamen det gør man, det gør man ... man begynder sådan jo at ”du skal fandme ud og have arbejde”, jamen det gør man jo, man engagerer sig jo og i særdeleshed på hovedforløber hvor man følger dem x år, så det bliver da lidt personligt.

Udover at interviewudsnittet fortæller noget omkring hvordan feltets magtkampe på højere politiske niveauer kan have stor indvirke på det institutionelle niveau, så synliggør udsnittet ligeledes hvordan underviserrollen let går hen og bliver personlig koblet på elevernes succes på arbejdsmarkedet, hvilket også kan være en særlig forudsætning for de udtalelser, som underviseren er kommet med. Denne tolkning er jeg dog opmærksom på kan hænge sammen med min egen erfaring som underviser på erhvervsuddannelsesområdet.

**Opsummerende** har dette interview givet et grundigt indblik i hvordan den aktuelle uddannelsesinstitution har valgt at gøre det faglige niveau på webintegrationsuddannelsen så højt som muligt for netop at sikre, at eleverne efterfølgende vil bestride efterspurgte kompetencer til at kunne få job med. Uddannelsens sociale betydning forsøges således øget via at det faglige niveau sættes højt. Det faglige niveau som omhandler den objektive del af den kulturelle kapital synes dog ikke at kunne bære det hele, hvilket dels hænger sammen med to andre faktorer.

For det første elevernes habituelle forudsætninger og dermed den subjektive del af den kulturelle kapital. Eleverne har ifølge underviseren ikke på forhånd de nødvendige kompetencer, der skal til for at kunne gå direkte i gang med det faglige niveau. Flertallet af eleverne karakteriseres både som personlige og bogligt svage, hvilket kan få en stor betydning i det øjeblik den enkelte elev dels skal

sælge sig selv på arbejdsmarkedet og dels skal agere problemløser i forhold til en jobfunktion i en rigtig virksomhed.

For det andet spiller andre aktørers holdninger og adfærd i feltet også en rolle i forhold til elevernes efterfølgende muligheder for jobpositionering på arbejdsmarkedet. Der synes på institutionsniveau dels at herske en stor uenighed omkring tolkningen af bekendtgørelsen til uddannelsen, hvormed det faglige niveau på de forskellige erhvervsskoler ikke er identisk, dels er der en forskel på den holdningsmæssige adfærd på skolerne i forhold til at tænke i økonomi og kvalitet og endelig synes der at være en afventende holdning fra Det Lokale Uddannelsesudvalg. Dertil kunne det tyde på, at nogle virksomheder enten er uvidende om uddannelsens eksistens eller har forkerte forestillinger om hvilke elevtyper, der går på en teknisk skole.

Underviseren giver indtryk af, at uddannelsesforløbet er opbygget med henblik på, at eleven skal kunne se jobfunktionen som at bestride en central it-funktion i en virksomhed, hvor det er vigtigt at vedkommende dels rent teknisk kan få systemerne til at tale sammen, men også har forståelse for og indsigt i den organisatoriske opbygning og ikke mindst kan agere problemløser ved uforudsete hændelser. Denne jobfunktionsbeskrivelse er dog ikke identisk med den konkrete beskrivelse af hvilken jobtype underviseren tror mange af eleverne reelt har mulighed for at få – nemlig deltidsstillinger i en butik med stort salg via internettet.

I forbindelse med dette interview blev jeg undervejs særligt opmærksom på det med min egen tilknytning som tidligere underviser på området. Jeg kunne genkende underviserens ”fyr og flamme” for noget han havde været med til at skabe til gavn for elevernes habituelle forudsætninger for senere hen at kunne klare sig godt i livet. Samtidig forstod jeg også det personlige engagement i eleverne succes, og netop fordi denne underviser var ny i faget og tillige ved siden af sit virke som underviser var i rollen som virksomhedsejer inden for feltet, fandt jeg samtalen yderst interessant. Den skærpede mit blik for, at jeg måske i højere grad skulle spørge ind til institutionspersonalets baggrunde mht. til uddannelse og job erfaringer.

#### **5.3.4. Eleverne under uddannelsen**

Ligesom ved sundhedsservicesekretæruddannelsen foretog jeg i forbindelse med mine interviews af frontpersonalet på erhvervsskolen på samme tid en spørgeskemaundersøgelse af eleverne. På dette

hold af webintegratorer var der således 7 elever til stede. Formålet med denne spørgeskemaundersøgelse var som sagt et forsøg på at få en kortlægning af elevernes habitus, herunder deres forudsætninger inden uddannelsen samt især noget omkring deres forestillinger om sig selv og deres studie samt deres forventninger til fremtiden på arbejdsmarkedet. Dermed skulle svarene, som supplement til frontpersonalets udtalelser, sige noget om den subjektive side af den kulturelle kapital ud fra elevernes egen opfattelse.

Først og fremmest viste undersøgelsen at der på dette, udelukkende herrehold, var en gennemsnitsalder på ca. 20 år, hvor den yngste var 18 år og den ældste 25 år, hvilket vil sige at aldersspredningen ikke var så stor som ved sundhedsservicesekretærene. Alle 7 elever havde før påbegyndelsen af uddannelsen som webintegrator været på en anden uddannelse, men ingen af dem havde fuldført en anden uddannelse. Fordelingen kan ses i nedenstående tabel:

**Tabel 1: Har du gået på en eller flere af de nævnte uddannelser før du begyndte på den uddannelse du nu er i gang med?**

	Respondenter	Procent
Nej ingen anden Uddannelse	0	0,0%
Anden erhvervsuddannelse	4	57,1%
Htx	1	14,3%
Hhx	0	0,0%
Gymnasium	2	28,6%
Hf	0	0,0%
Andet	0	0,0%
I alt	7	100,0%

Disse resultater tyder på, at i hvert fald uddannelseschefens billede af elevernes baggrund ikke helt stemmer overens med virkelighed, i hvert fald ikke for dette hold.

Ud af de 7 var der 5 elever, som inden de påbegyndte uddannelsen som webintegrator, havde haft erhvervs erfaring. Denne erhvervs erfaring fordelte sig til følgende fagområder: Metal, Mekaniker, fritids- og fuldtidsarbejde som rengøringsassistent, Avisbud, tester hos Simens Mobil Phones, fødevarerindustri og alt-mulig-mand på et lager.

I forhold til hvilke forhold der havde en betydning for, at eleverne valgte denne uddannelse svarede de følgende:

<b>Tabel 2: Hvilken betydning havde følgende forhold for, at du valgte den uddannelse du nu er i gang med?</b>						
	Meget stor betydning (4)	Stor betydning (3)	Mindre betydning (2)	Ingen betydning (1)	Ved ikke (0)	Vægtet gennemsnit
A) Jeg kan blive det jeg gerne vil	7	0	0	0	0	4
B) Jeg synes at uddannelsen lød spændende	5	2	0	0	0	3,71
C) Jeg havde ikke lyst til så meget andet	0	2	1	2	2	1,43
D) Nogle af mine venner er i gang med den samme uddannelse	0	0	1	5	1	1
E) Jeg har familie der arbejder inden for samme område	0	0	1	5	1	1
F) Jeg ville gerne have en praktisk uddannelse	2	1	3	1	0	2,57
G) Jeg fik god information om uddannelsen af en vejleder	0	2	3	1	1	1,86
H) Jeg kunne ikke finde en praktikplads indenfor et andet erhvervsuddannelsesområde	3	1	1	1	1	2,57
I) Jeg fandt det for besværligt at finde en praktikplads inden for et andet erhvervsuddannelsesområde	2	2	0	1	2	2,14
J) Nedsikæringen af skolepraktik og dermed manglende mulighed for at færdiggøre en erhvervsuddannelse	0	2	3	1	1	1,86
K) Opstramningen af EMMA-kriterierne	0	1	0	3	3	0,86

Der synes således at være en overvægt af eleverne, der i forhold til betydningen af valg af denne uddannelse lagde mest vægt på:

- Jeg kan blive det jeg gerne vil

- Jeg synes at uddannelse lød spændende
- Jeg kunne ikke finde en praktikplads indenfor et andet erhvervsuddannelsesområde

Denne prioritering stemmer nogenlunde overens med de oplysninger, som studievejlederne og underviseren kom med.

I forhold til hvis eleverne fik mulighed for at få praktikplads ved en anden erhvervsuddannelse, om de så overvejer at skifte var der kun én som svarede ja og vedkommende havde et alternativ ønske om at komme i praktik som Multimedie Integrator.

Hvad angår hvilken grund der havde størst betydning for den enkelte elevs motivation med den nuværende uddannelse har eleverne svaret følgende:

**Tabel 3: Hvilke af følgende grunde har størst betydning for din motivation med din nuværende uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. og 5 = mindst vigtig:**

A) Jeg ønsker at lærer mest muligt, der kan hjælpe mig til at blive god til faget	1,14
B) Jeg ønsker hurtigst muligt at få et job	2,00
C) Jeg ser det som led i noget videreuddannelse	3,86
D) Jeg ønsker at opnå større økonomiske goder	3,14
E) Jeg ønsker gode sociale relationer med andre	4,43

Tallene er ud fra den prioriteret vægning udregnet som en gennemsnitsanalyse, hvilket betyder at det laveste tal er udtryk for hvad flertallet har vægtet som værende vigtigst osv. Det giver i prioriteret rækkefølge følgende samlet prioritering blandt eleverne:

1. Jeg ønsker at lærer mest muligt, der kan hjælpe mig til at blive godt til faget
2. Jeg ønsker hurtigst muligt at få et job
3. Jeg ønsker at opnå større økonomiske goder
4. Jeg ser det som led i noget videreuddannelse
5. Jeg ønsker gode sociale relationer med andre



Eleverne ønsker således som prioritet nummer et at opnå en faglig kapital, og på anden pladsen hurtigst muligt at få et job. På tredjepladsen lægges der modsat sundhedsservicesekretærerne vægt på større økonomisk goder, hvor sundhedsservicesekretærerne prioriterede gode sociale relationer med andre. På fjerdepladsen ser eleverne den nuværende uddannelse som led i en videreuddannelse og som mindst vigtig ønsker de gode sociale relationer med andre.

I tabel 4, som har samme opstilling, som tabel 3 ser svarerne således ud:

**Tabel 4: Hvilke perspektiver har du overvejet efter endt uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. Og 5 = mindst vigtigst:**

A) Har planer om at blive selvstændig	3,43
B) Ønsker en stabil og tryk arbejdsplads	1,57
C) Vil gerne efteruddanne sig (måske efter et par års arbejde)	4,14
D) Ønsker et godt lønnet arbejde	2,86
E) Ønsker en arbejdsplads hvor der er rart/hyggeagt at være	2,29

Det giver i prioriteret rækkefølge følgende samlet prioritering blandt eleverne:

1. Ønsker en stabil og tryk arbejdsplads
2. Ønsker en arbejdsplads, hvor der er rart/hyggeagt at være
3. Ønsker et godt lønnet arbejde
4. Har planer om at blive selvstændig
5. Vil gerne efteruddanne sig (måske efter et par års arbejde)

Besvarelsen af dette spørgsmål omkring elevernes overvejelser vedrørende perspektiver efter endt uddannelse, giver en fornemmelse for elevernes strategi i forhold til uddannelsen som webintegratør. Eleverne lægger primært vægt på en stabil arbejdsplads, hvor der er rart at være og på tredjepladsen vejer økonomien og på fjerdepladsen, som den eneste der er modsat sundhedsservicesekretærerne, har eleverne planer om at blive selvstændige og på femtepladsen og som værende mindst vigtigt kommer det med at ville efteruddanne sig.

Der hersker blandt eleverne således særligt en faglig og social kapitalorientering i forhold til arbejdsmarkedet og perspektiverne efter endt uddannelse.

I forhold til elevernes besvarelse af i hvilken grad de føler at deres nuværende uddannelse udvikler forskellige faglige og personlige dele af kompetenceudviklingen, ser besvarelserne sådan ud:

<b>Tabel 5. I hvilken grad føler du, at du i din nuværende uddannelse udvikler:</b>							
	I meget høj grad (5)	I høj grad (4)	I nogen grad (3)	I lav grad (2)	Ingen grad (1)	Ved ikke (0)	Vægtet gennemsnit
Faglig paratviden	0	4	3	0	0	0	3,57
Faglige metoder	1	4	2	0	0	0	3,86
Evnen til at kunne håndtere faglige redskaber	1	4	2	0	0	0	3,86
Evnen til at lære af succeser og fiaskoer	3	2	2	0	0	0	4,14
Evnen til at kunne etablere sociale kontakter	0	1	5	1	0	0	3
Samarbejdsevner	2	4	1	0	0	0	4,14
Selvtilid	0	3	4	0	0	0	3,43
Evnen til at kunne formulere sig i tale	0	1	3	3	0	0	2,71
Evnen til at kunne formulere sig på skrift	0	0	4	3	0	0	2,57
Ansvarlighed	1	5	1	0	0	0	4
Selvstændighed	2	4	1	0	0	0	4,14
Kreativitet	2	3	2	0	0	0	4
Problemløsningsformåen	3	2	2	0	0	0	4,14
Evne til at planlægge	0	5	2	0	0	0	3,71
Koncentrationsevne	0	4	3	0	0	0	3,57

Generelt set har eleverne i overvejende grad sat kryds ved ”I høj grad” og ”I nogen grad” og enkelte steder ved ”I meget høj grad”. Der er dog enkelte steder, hvor krydsene, i forhold til de andre kategorier, i højere grad er sat i den lavere ende af skalaen, nemlig vedrørende evnen til at kunne skabe sociale kontakter, evnen til at kunne formulere sig i tale og evnen til at kunne formulere sig på skrift.

I forhold til uddannelseschefens, studievejledernes og i særdeleshed underviserens udtalelser om arbejdet med eleverne, stemmer de ovenstående svarresultater umiddelbart overens, idet det virker som om, at der dels arbejdes meget med at udvikle et højt fagligt kompetenceniveau og dels er der

en del implicit læring omkring elevernes forestillinger om sig selv i forhold til det personlige plan, såsom samarbejdsevne, selvtillid og ansvarlighed.

### **5.3.5. Eleverne efter endt uddannelse**

I det følgende vil der være en gennemgang af 3 telefoninterview foretaget ca. 10 måneder efter at eleverne blev færdige som webintegratorer. Umiddelbart efter det sidste interview vil der være en opsummering for alle tre telefoninterview.

#### **5.3.5.1. René - arbejdsløs**

René er 26 år og fortæller, at der siden han blev færdig ikke er sket så meget:

*”Jeg tilmeldte mig a-kassen og har siden været på dagpenge. Jeg har søgt arbejde og fået afslag, søgt arbejde og fået afslag .... ”.* (René, tidligere webintegratorelev, 2007)

René fortæller mig, at han bl.a. har søgt jobs som web-programmør. Han har svært ved at fortælle hvorfor han får afslag, men han har i hvert fald indtryk af, at virksomhederne går efter nogen med en længerevarende uddannelse bag sig og som har noget mere teoretisk viden. René har besluttet at blive ved med at søge job lidt tid endnu, og så vil han måske droppe det om et halvt år (sommeren 2007), hvis der ikke er sket noget inden.

René hørte om uddannelsen som webintegrator da han var i gang med uddannelsen som datafagtekniker, som var hans anden påbegyndte uddannelse på teknisk skole. Han var droppet ud af den første, fordi han ikke kunne finde en praktikplads. Da det samme gjorde sig gældende anden gang og en praktikpladskonsulent havde gjort ham opmærksom på den nye uddannelse som webintegrator, sprang han fra datafagteknikeren og var på den måde kommet i gang med uddannelsen som webintegrator.

René vidste godt, at det kunne blive svært at finde job med uddannelsen:

*”Ja, de fleste havde jo erfaring fra digital media med hvor svært det er at finde praktikpladser. Så vi havde da en vis formodning om, at det nok ikke*

*var helt nemt. Og så er det en ny uddannelse og man skal til at overbevise folk om, at man kan noget. Men vi havde da, måske et falsk håb om, at det da ville være muligt. Men det er ikke gået så godt". (René, tidligere webintegratorelev, 2007).*

Han synes, at han på skolen fik et godt kendskab til programmeringssprog, men påpeger i samme sætning at det virker som om, at de mangler noget i pensum. Hvis det ikke lykkedes ham at finde arbejde regner han med at gå i gang med at læse igen, så han kan få den teori han tror, han mangler for at kunne få et job.

### **5.3.5.2. Jakob - arbejdsløs**

Jakob er 21 år og har også siden han afsluttede uddannelsen som webintegrator været arbejdsløs. Men han har valgt at gå i gang med at læse igen og skal starte om to måneder. Han starter på teknisk skole igen indenfor digital media som multimedieintegrator. Han har tidligere været startet på digital media, men synes ikke lige at uddannelsen dengang var ham og han kunne desuden heller ikke finde en praktikplads.

Jakob fortæller, at han søgt flere forskellige steder, men at det aldrig lige har været hans profil virksomhederne har søgt. Han har søgt i hele landet. Når han har været til samtale har de troet, at han var datalog eller lignende og han har ikke haft baggrundsviden nok om hele den teknologi, der var nødvendig til jobfunktionen.

Jacob synes ikke, at der var noget i vejen med uddannelsen og han synes, at han fik mange ting med sig, men samtidig betegner han den tekniske del som værende lidt svag. Da jeg spørger ham om hvad han mener med det svarer han:

*"Det er selve programmeringen og håndteringen af alt ... ja hvordan man skal starten ud med at lave en hjemmeside, hvad man skal overveje og hvad man skal kæde sammen og alt sådan noget halløj der". (Jacob, tidligere webintegratorelev, 2007)*

Jacob kunne godt have tænkt sig, at der havde været lidt mere tid i uddannelsen som webintegrator, han synes ikke, at der var så meget tid til at uddybe det faglige indhold.

### **5.3.5.3. Morten - arbejdsløs**

Morten er 20 år. Han havde, mens han var i gang med uddannelsen som webintegrator, et deltidsjob ved McDonald's, hvor han efter uddannelsen i et halvt år arbejdede fuld tid. Efter dette halve år sagde han jobbet op og gik i gang med at søge efter arbejde, der var relateret til uddannelsen. Han har sendt ca. 12 ansøgninger af sted og har to gange været til samtale i København. Morten fortæller om samtalerne således:

*”De sidste jeg var til samtale ved, var hos Jubii. De kunne godt lide mig og min profil og de ting jeg havde lavet og sådan noget, men jeg skulle have noget mere praktisk erfaring, og det sagde de andre også. Men det kan man jo ikke have når man lige er blevet færdig. De sagde, at jeg minimum skulle have 3 års erfaring”. (Morten, tidligere webintegratorelev, 2007)*

Morten har ikke fået noget indtryk af, at han skulle mangle noget fagligt i forhold til uddannelsen som webintegrator. Morten vidste godt, at det kunne blive svært at finde job, idet han tidligere har været i gang med en anden erhvervsuddannelse på teknisk skole, digital media, hvor han ikke kunne finde en praktikplads.

Af fremtidsplaner overvejer han at videreuddanne sig som datamatiker, men det er kun hvis han indenfor et halvt års tid ikke har fundet noget arbejde som webintegrator. Han har hørt om datamatikeruddannelsen fra en studievejleder, som var ude på teknisk skole og fortælle om den, dog kræver denne uddannelse en studentereksamen, men han mener, at studievejlederen havde nævnt at de kunne finde ud af noget.

Da jeg spørger Morten om han kan pege på nogle redskaber, som han mener, at han har fået med sig fra uddannelsen svarer han:

*”Ja, så er det kendskabet til dotnet, som er fremtiden, det har lærerne sagt, at så er det lettere at finde arbejde, hvorimod at de nede i Odense arbejder med php og så får de det svært”. (Morten, tidligere webintegratorelev, 2007)*

**Opsummerende** er alle tre nyudlærte webintegratorer arbejdsløse og har ikke kunne finde job efter uddannelsen. De har dog været meget fleksible i deres søgning og har således søgt stillinger i hele landet. Alle tre elever er mere eller mindre begyndt at vende blikket tilbage mod teknisk skole for at påbegynde en anden uddannelse inden for it-området.

I forbindelse har med jobsøgningen har de to af eleverne fået et indtryk af, at de mangler nogle flere faglige kompetencer i forhold til at kunne få et job inden for området og vil derfor forsøge at investere noget mere i uddannelse. Den tredje har derimod gentagne gange mødt kravet om mere praksis erfaring.

I forhold til hvorfor eleverne netop har valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse tyder det på, at de er blevet webintegratorer fordi de i tidligere erhvervsuddannelsesforløb indenfor it-området ikke har kunnet finde en praktikplads. Ingen af de interviewede giver udtryk for, at de ikke har været tilfreds med uddannelsen som webintegrator.

### **5.3.6. Samlet opsummering af webintegratoruddannelsen**

Min betragtning af uddannelsen som webintegrator har jeg ligeledes forsøgt at indkredse fra to retninger, dels en kortlægning af strukturen dvs. uddannelsens opbygning, herunder uddannelsesinstitutionens intenderende kompetenceudvikling og den tilhørende pædagogik, og dels en kortlægning af elevernes habitus dvs. deres forestillinger om hhv. uddannelsen, sig selv på arbejdsmarkedet, deres erfaringer på arbejdsmarkedet samt forventninger til og planer for fremtiden.

**Vedrørende uddannelsessystemet og den objektive side af den kulturelle kapital** er uddannelsen generelt set opbygget med meget fagligt stof, hvor eleverne i en stor del af tiden bl.a. skal arbejde sig frem efter en engelsk bog, hvor omdrejningspunktet omhandler programmering. Uddannelsens hovedforløb er blevet opbygget helt fra bunden og det faglige niveau vægtes meget højt og der er et stærkt fokus på, at eleverne skal kunne få job bagefter. I forhold til den faglige del har underviserne med det boglige materialevalg forsøgt at tage et pædagogisk hensyn, således at det for

eleverne virker overkommeligt samt at de hurtigt skulle opnå følelsen af, at de kan skabe resultater og få personlig succes efter blot at have læst ganske få sider.

Netop det faglige niveau er årsag til at uddannelsen på institutionsniveau er i et spændingsfelt, idet de udbydende erhvervsskoler indenfor området ikke kan blive enige om dels tolkningen af bekendtgørelserne og dels hvordan økonomi og kvalitetsaspektet skal vægtes i uddannelsen. Dertil er feltet også i bevægelse mht. andre uddannelsesinstitutioner, der tilbyder virksomhederne gratis praktikanter som har en højere it-mæssig baggrund. Endelig er feltet også mærket af, at virksomhederne indenfor it-branchen ikke har tradition for at anvende erhvervsskoleelever som arbejdskraft. Alle disse nævnte faktorer spiller en vigtig rolle omkring hvordan eleverne efterfølgende modtages af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked.

Pædagogikken i uddannelsen har handlet meget om at udvikle nogle personlige kompetencer, såsom selvtillid, faglig stolthed samt viljen til og forståelsen for efterfølgende at skulle kunne gå ud og sælge sig selv overfor virksomheder med denne uddannelse.

Især underviseren giver en karakteristik af den jobfunktion som det faglige niveau er tilrettelagt efter, der som nævnt tidligere, omhandler at kunne bestride en central it-funktion i en virksomhed, hvor det er vigtigt rent teknisk at kunne få systemerne til at tale sammen, men også at have forståelse for og indsigt i den organisatoriske opbygning og ikke mindst kan agere problemløser ved uforudsete hændelser. Dette forekommer at være den tænkte mulighed for efterfølgende jobplacering i det sociale rum, og den aktuelle erhvervsskole synes således at have haft ønske om at positionere webintegratorduddannelsen højt i forhold til de eksisterende erhvervsuddannelser.

**Vedrørende habitus – den subjektive side af den kulturelle kapital** hersker der blandt det interviewede personale på skolen delte meninger om hvorvidt eleverne er bogligt stærke eller ej. Men ud fra den beskrivelse som underviseren, der også er den med den tætteste elevkontakt, giver, er eleverne hverken boglig eller personlig stærk, hvormed der gives et indtryk af, at elevernes habituelle forudsætninger kan gå hen og blive en hindring for at opnå den tænkte mulighed for efterfølgende jobplacering i det sociale rum. Det betyder at man fra skolens side af er bevidst om, at eleverne på uddannelsen måske mangler nogle sociale kompetencer i forhold til at have styrken til at kunne gå

ud og sælge sig selv på markedet samt have det overblik, der skal til for at kunne bestride en it-funktion i en virksomhed.

Netop på grund af elevernes mangel på særlige dele af de habituelle forudsætninger giver underviseren en mindre ambitiøs karakteristik af den jobfunktion eller det sociale felt, som eleverne efter endt uddannelse kan stile efter, nemlig en deltidsstilling i fx en tøjbutik hvor en stor del af omsætningen foregår via internettet og hvor eleverne i den forbindelse så kan bruge deres kompetencer fra uddannelsen til at passe hjemmesiden, men samtidig skal de nok også varetage en logistisk funktion på lagret og måske også have at gøre med lidt direkte salg til kunderne i butikken.

Eleverne på det aktuelle webintegratørhold var udelukkende unge mænd, hvor mindst halvdelen har gået på tidligere IT-relateret erhvervsuddannelser, men er stødt på problemet med at finde en praktikplads og er så endt op med at gå i gang med denne uddannelse. I forhold til spørgeskemaet er eleverne i forhold til både motivationen med uddannelsen og fremtiden på arbejdsmarkedet orienteret mod at opnå en faglig dygtighed samt at finde et stabilt og trygt job.

I forhold til de efterfølgende telefoninterview med nogle af eleverne synes der at være en fælles holdning til, at uddannelsen har været okay. De tidligere elever havde ingen særlige indvendinger og føler i det store hele, at det har været en god uddannelse. Det er i forhold til tre ud af de syv elever på holdet ikke lykkedes at finde noget relevant arbejde med uddannelsen og overordnet sidder disse elever tilbage med følelsen af, at de enten mangler noget mere teoretisk viden eller større praksis erfaring i forhold til at kunne få et job. Alle tre er også begyndt at orientere sig imod at påbegynde en ny it-erhvervsuddannelse.

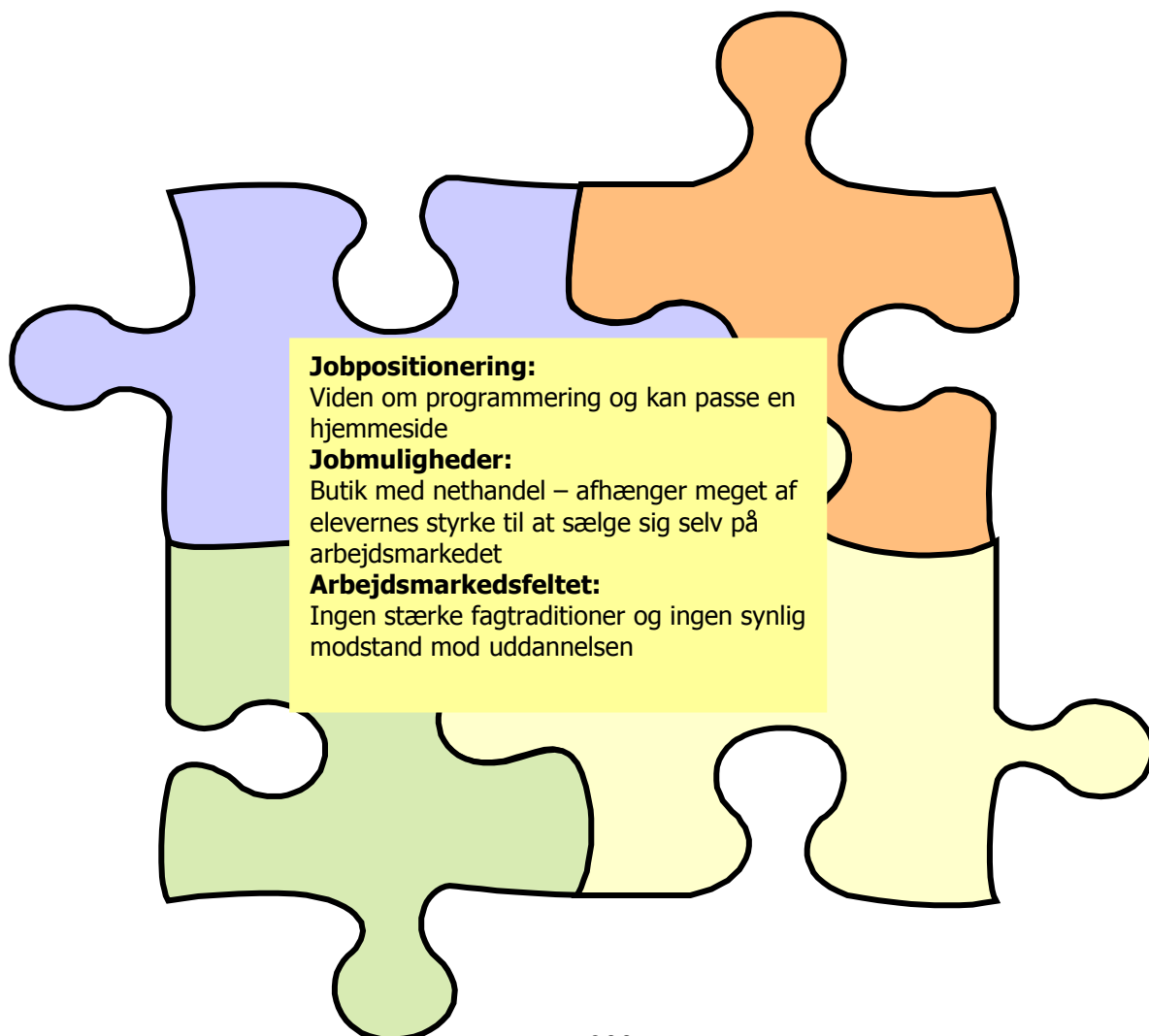
**Ud fra en policymæssig vinkel** har studiet af webintegratøruddannelsen ikke givet indtryk af så mange alliancer og magtkampe på forskellige niveauer. På magt og bureaukratiniveau, hvor ministeriet, erhvervsuddannelsesråd og faglige udvalg med ansvar for at udforme love, undervisningsplaner, betænkninger mv. nævnes der i tråd med sundhedsservicesekretæruddannelsen magtkampen mellem Undervisningsministeriet og Det Faglige Udvalg omkring uddannelsens tilblivelse. Det Lokale uddannelsesudvalg forholder sig afventende i forhold til de politiske udmeldinger om hvorvidt man forventer at uddannelsen skal fortsætte eller ej.



I branchen synes der ikke at herske så stærke traditioner for hvad god oplæring er, hvormed aktørernes handlinger i forhold til uddannelserne ikke synes at være præget af de helt store armbevægelser.

På institutions- og personniveau, hvor fx virksomheder, svende og lærer kan påvirke processen synes der at være nogen synlige reaktioner, hvilket bl.a. kan hænge sammen med virksomhedernes dels manglende kendskab til it-uddannelserne og dels deres mangel på tradition for at udlære elever. Problematikken på området har en anden karakter end på sundhedsservicesekretærområdet, fordi it-branchen faggruppemæssigt ikke forekommer ligeså stærk.. I forhold til institutionspersonalet er der ikke synlig modstand mod webintegratorerne, problematikken er også her omvendt, nemlig at elevernes habituelle forudsætninger fra noget af personalet tegnes for ”lyserødt”. Den eneste magtkamp der virkelig bliver tydeliggjort er mellem erhvervsskolerne omkring hvor højt eller lavt det faglige niveau skal være.

I stikord har analysen af webintegratorerne leveret følgende brikker til forskningsspørgsmål 1:



## 5.4. Byggemontageteknikeren

Som nævnt tidligere har uddannelsen som byggemontagetekniker en længde på 1 år og 6 måneder og den består udelukkende af skoleundervisning. Uddannelsen foregår på en teknisk skole og er opdelt i et grundforløb og et hovedforløb, hvor grundforløbet normalt varer 20 uger og hovedforløbet består af 45 uger. Der er dog mulighed for at få godskrevet dele af undervisningen, hvis man i forvejen har taget en anden relevant uddannelse eller haft relevant arbejde. Denne meritordning varetages af skolen, og betyder at uddannelsens længde kan kortes ned. De eneste adgangskrav til uddannelsen er 9 års undervisning i folkeskolen. Under uddannelsen er der mulighed for at modtage statens uddannelsesstøtte ([www.uddannelsesguiden.dk](http://www.uddannelsesguiden.dk)).

I bekendtgørelsen Om uddannelsen til byggemontagetekniker nr. 1117 af 18. november 2004 står der følgende i forhold til uddannelsens mål:

*”§ 2. Uddannelsens mål er, at eleven gennem teoretisk og praktisk helhedsorienteret skoleundervisning opnår sociale, almene, personlige og faglige erhvervsrettede kvalifikationer og kompetencer inden for uddannelsen med henblik på, at eleven kan*

- 1) planlægge og udføre de stillede opgaver i den forventede kvalitet og i henhold til love, regler og traditioner,*
- 2) udføre almindeligt forekommende arbejdsopgaver samt deltage i planlægning og udførelse af specialopgaver på specialets fagområde,*
- 3) søge information og træffe valg med hensyn til materialer og konstruktions- og montagemetoder, samt foretage planlægning, tilrettelægning og udførelse af arbejdsopgaver i samarbejde med de øvrige faggrupper på arbejdspladsen,*
- 4) orientere sig om love og regler vedrørende byggeri, herunder brandsikring, arbejdsmiljø, licitation, tilbudsgivning og kvalitetssikring, og*
- 5) planlægge og udføre opgaverne i respekt for det nære, omliggende og globale miljø.”* ([www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk))

Indholdsmæssigt lægges der i uddannelsen vægt på, at eleverne:

- Lærer at opstille køkkenelementer og badeværelseselementer
- Lærer at opsætte større skab- og reolsystemer og i den forbindelse foretage mindre tilpasninger
- Lærer at opbygge væg- og tagskeletter af træ eller metal
- får erfaring med at etablere vægge og lofter både af gips og andre pladetyper

I forhold til ovenstående skal eleverne kunne arbejde efter tekniske vejledninger samt vide hvordan man opbygger stilladser til brug i arbejdet og endelig kende til sikkerhedsregler og – metoder. ([www.uddannelsesguiden.dk](http://www.uddannelsesguiden.dk)).

For at opnå adgang til hovedforløbet skal den enkelte elev opnå bevis for gennemførelse af grundforløbet.

Omkring tilrettelæggelsen af undervisningen på hovedforløbet lægges der i bekendtgørelsen særlig vægt på, at den enkelte elev opnår forudsætninger for personlig udvikling samt aktiveres og gøres medansvarlig for undervisningen. Endelig skal undervisningen så vidt muligt afspejle arbejdsfunktioner og teknologianvendelse, der er karakteristisk for uddannelsen, og undervisningen skal give indsigt i og forståelse af miljømæssige forhold (Bekendtgørelsen Om uddannelsen til byggemontagetekniker nr. 1117 af 18. november 2004).

Undervisningen på hovedforløbet består af grundfag, områdefag, bundne specialefag og valgfag. Det betyder bl.a. undervisning i følgende fag:

#### Grundfag:

- Matematik, niveau F
- Arbejdsmiljø
- Materialeforståelse
- Ergonomi
- Produktudvikling, produktion og servicemodul 1

Grundfagene Matematik og Arbejdsmiljø påbegyndes i grundforløbet.

#### Områdefag:

- Rulle- og bukkestillads, rutineniveau - Eleven får kendskab til anvendelse af og arbejde med stilladser til eget brug ud fra relevante anvisninger og opstillingsvejledninger.
- Værktøj og maskiner, rutineniveau - Eleven sættes i stand til at vælge, anvende og vedligeholde håndværktøjer og maskiner på uddannelsesområdet.
- Tegningsforståelse, rutineniveau - Eleven kan læse og efterleve en arbejdstegning.
- Produktkendskab, rutineniveau - Eleven får grundlæggende kendskab til uddannelsesområdets materialer og produkter.

#### Bundne specialefag:

- Elementmontage, rutineniveau - Eleven får indsigt og rutine i at opstille skabs-, køkken- og badeværelseselementer.
- Gipslofter, rutineniveau - Eleven får indsigt og rutine i at opsætte lofter af gips på forskellige underlag.
- Lette gipsvægskonstruktioner, rutineniveau - Eleven får indsigt og rutine i at konstruere og opstille lette gipsvægge.
- Praktisk byggemontageteknik, avanceret niveau - Eleven opnår rutine i udførelse af arbejdsopgaver på avanceret niveau indenfor:
  - Montering af elementer og tilbehør til køkken og bad.
  - Opsætning og beklædning af lette gipsvægskonstruktioner.
  - Lofter med gips og andet plademateriale.
- Eleven opnår rutine i at planlægge eget arbejdsforløb, overføre teori til praksis samt opsøge, læse og forstå faglig relevant dokumentation.

Den afsluttende eksamen til uddannelsen afholdes i den sidste skoleperiode. Denne består af, at den enkelte elev enten individuelt eller som gruppearbejde gennemfører et afsluttende projekt, der både indeholder praktiske og teoretiske elementer. Den enkelte elev skal i forhold til denne projektopgave samt andre relevante fagområder op til en mundtlig eksamination af 30 minutters varighed. Projektopgaven skal stilles af skolen i samarbejde med det faglige udvalg. Bedømmelsen af prøven foretages af en lærer og en censor og der gives en samlet bedømmelse (Bekendtgørelsen Om uddannelsen til byggemontagetekniker nr. 1117 af 18. november 2004).

I nedenstående tabeller kan henholdsvis tilgangen til uddannelsen som byggemontagetekniker ses samt antallet af igangværende elever med uddannelsen.

Tabel 9: Tilgangen til byggemontageteknikeruddannelsen ultimo september 2005 og 2006

	2005	2006	Ændring	%-vis ændring
Byggemontagetekniker	275	169	-106	-39 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2006.

Tabel 10: Tilgangen til byggemontageteknikeruddannelsen ultimo april 2006 og 2007

	2006	2007	Ændring	%-vis ændring
Byggemontagetekniker	123	74	-49	-40 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2007.

Tabel 11: igangværende elever som byggemontagetekniker ultimo september 2005 og 2006

	2005	2006	Ændring	%-vis ændring
Byggemontagetekniker	135	96	-39	-29 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2006.

Tabel 12: igangværende elever som byggemontagetekniker ultimo april 2006 og 2007

	2006	2007	Ændring	%-vis ændring
Byggemontagetekniker	140	91	-49	-35 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2007.

#### 5.4.1. Den politisk aktive underviser – en arbejdsmand!

Den interviewede fortæller om sig selv, at han været ansat på skolen i 13 år og har været meget engageret omkring politiske forhold vedrørende uddannelserne inden for Bygge og Anlæg. Han er udlært tømrer og har læst til byggetekniker. Han har i de sidste 9 år været med i Tømrerfagets Lærerfaglige Udvalg (udvalget består af lærer fra hele landet). Dette lærerfaglige udvalg er et udvalg, som Det Faglige Udvalg har valgt at samarbejde med omkring udvikling af nye tiltage indenfor uddannelsesområdet. Ved deltagelse i dette arbejde mener den interviewede at opnå meget uformel snak og får samtidig stor indsigt i aktiviteter på det formelle politiske plan.

Underviseren fortæller, at i Tømrefagets Lærerfaglige Udvalg føler de sig som en undergrundsbevægelse og mener generelt, at der er en kommunikationsbrist fra det centrale niveau ned til det lokale dvs. fra det Undervisningsministeriet gerne vil have bliver kommunikeret ned til skoleledelsen og derfra ud til lærerne. Dertil fortæller den interviewede, at der også er en problematik i forhold til det faglige niveau, idet Undervisningsministeriet har nogle andre ønsker end Det Faglige Udvalg og så skal vægten lægges to forskellige steder, hvilket giver problemer for det udførende led.

Underviseren giver udtryk for en markant holdning om, at reformerne på erhvervsuddannelsesområdet er for meget, og at især reform 2000 slog meget godt arbejde i stykker på skolerne. I den forbindelse understreger underviseren, at det hver gang er den svage elev der tabes. Ifølge underviserens opfattelse var Det Faglige Udvalg ved reform 2000 dårlige til at komme på banen, hvilket betød at det hovedsagligt var Undervisningsministeriet, der styrede processen. Dette mener underviseren skyldes, at Det Faglige Udvalg nok var vant til at skolerne klarede det, ”*men Undervisningsministeriet ville jo pludselig til at kontrollere hvad skolerne gjorde*” (underviser, 2005). Dette opfatter underviseren som fair nok, idet der er en lovgivning der skal overholdes, men den skal bare være sådan, at det rent faktisk er muligt for skolerne at overholde den.

Den politiske viden og historiekendskab, som underviseren har, synliggør i høj grad hvilken karakter det politiske felt har indenfor dette delarbejdsmarked og særligt hvilke magtkampe, der foregår og hvilke dominansforhold der kan gøre sig gældende. Ud fra underviserens fortælling er der ikke så meget tvivl om, at der indenfor feltet forekommer kraftige tovtrækkerier og dermed gør forskellige handlingsrationaler sig gældende blandt feltets aktører.

Ifølge underviseren håbede Det Faglige Udvalg på, at de nye korte uddannelser ikke blev til noget og sådan mener underviseren også godt, at det lige nu kunne tyde på men påpeger i samme sætning:

*”Men inderst inde så er alle godt klar over, at BMT-uddannelsen den vokser når der bliver stilstand i byggeriet”* (underviser, 2005).

Citatet omhandler underviserens overbevisning om, at de elever, der ikke kan finde elevplads, når der igen bliver lavkonjunktur, de vil tage en uddannelse som byggemontagetekniker. Men på samme tid vil der også blive en overflod af tømrer, så spørgsmålet er, ifølge underviseren, hvad virk-

somhederne så vælger. Underviserens holdning er, at med en tømre får virksomhederne en mere bred mand i forhold til BMT'en, som er specialisten. Dertil påpeger underviseren, at der også er mange ufaglærte, som laver lige præcis det samme som det en byggemontagetekniker uddannes til. Underviseren mener, at BMT'erne på lang sigt vil få det sværere, fordi en tømre er meget mere omstillingsparat rent fagligt.

Underviseren viser her sin indirekte skepsis overfor byggemontageteknikeruddannelsen, idet han for det første sammenligner byggemontageteknikernes arbejde med hvad ufaglærte laver på området, og samtidig karakteriserer han en tømre som værende ”meget mere omstillingsparat rent fagligt”. Denne holdning kan godt have sin baggrund i underviserens egen tilegnelse af kulturel kapital indenfor området og dermed kan udtalelsen tolkes som en form for symbolsk vold eller social dominans.

Underviseren mener, at de elever der har valgt en uddannelse som byggemontagetekniker er dem, ”der har lidt sværere ved tingene” (underviser, 2005). Underviseren fortæller endvidere, at han ”har sagt, at nu får vi en arbejdsmand til tømmeren ligesom muren har en arbejdsmand”. Underviseren mener, at byggemontageeleverne vil komme ud som arbejdsmænd og så vil de blive oplært som tømre, og han tror derfor, at de nok skal overleve, men så handler det også om, at det er fordi det er det her fag, de vil.

Flere gange i interviewet synes underviseren at udøve en klar social dominans i forhold til byggemontageeleverne. Han tager klart afstand fra uddannelsen, hvilket kan tolkes dels ved hans anvendelse af ordet vi og ikke mindst betegner han byggemontageteknikeren som en arbejdsmand.

Underviseren karakteriserer endvidere eleverne på byggemontageuddannelsen som ofte værende boglige tunge, har svært ved at sælge sig selv til en elevplads, men har det gennemgående godt i skolesystemet med elev/lærer forholdet, og det er den karakteristik han tilsvarende høre fra andre erhvervsskoler.

Underviseren sidder tillige i et udvalg, der skal se på nye læringsformer i forhold til byggemontageuddannelsen. I den forbindelse mener underviseren, at det helt klart er et problem, at uddannelsesadressen er på skolen og at økonomien ikke kan give dem en realistisk byggepladsrutine. Undervi-

seren fortæller, at han overfor Undervisningsministeriet har fremsat ønsket om at få eleverne ud i rigtige virksomheder, men på grund af frykten for fagforeningspolitiske problemer må eleverne ikke arbejde, hvilket også er hvorfor Det Faglige Udvalg har været meget på barrikaderne overfor uddannelsen. Underviseren mener ikke, at branchen er interesseret i at give byggemontageeleverne en chance.

Skolen har for at hjælpe eleverne i grundforløbet haft eleverne ude i virksomhedsforlagt undervisning ca. 14 dage, det var godt nok på kanten af hvad skolen må, men som underviseren siger *"eleverne kom for det første hjem med elevkontrakter og ikke mindst kom de hjem med en helt anden holdning, nogen fandt ud af, at faget ikke var dem og andre tog sig virkelig sammen"*(Underviser, 2005). Underviseren kunne godt tænke sig noget mere af denne effekt og ville gerne, at Undervisningsministeriet kunne vedtage en eller anden form for virksomhedspraktik for BMT-eleverne, men i kraft af, at Det Daglige Udvalg har sat sit *"lille fingeraftryk"* på uddannelsen vil den mulighed, ifølge underviseren, aldrig komme.

Generelt tror underviseren ikke på den holdning om, at alle skal have en uddannelse. Han fortæller i den forbindelse, at han kender både ufaglærte folk, der aldrig har været arbejdsløse og omvendt faglærte, der ofte ikke har kunnet finde job, årsagen til dette forklare han således:

*"Godt nok siger man, at det er de ufaglærte, der ryger ud først, men det passer ikke altid. Jeg bor i Brønderslev og har fulgt Flextronics tæt. Hvis den ufaglærte mister job, vil han søge job andet sted og meget bredt, hvorimod den faglærte søger hovedsagligt inden for sit område. Den ufaglærte er mere fleksible, han tager det, der er".* (underviser, 2005)

Underviseren mener, at et andet problem er, at folk tit og ofte helst kun vil lave det de har lyst til, hvortil han tilføjer: *"sådan er det i hvert fald med de unge mennesker"*.

Generelt mener underviseren, at de korte uddannelser altid har været der i form af AMU-kurser, som bliver udbudt efter behov. Underviserens holdning er, at med de nye korte erhvervsuddannelser, uddanner man til et behov som måske er der og derfor tror underviseren, at AMU-kurser er bed-



re end de nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser. Underviseren fortæller også, at han mener, at en byggemontagetekniker er svagere end en ufaglært og en tømre:

*”En tømre er ikke bange for at gå i krig med andre opgaver, gips, montage, tag mv. jeg tror ikke, at de arbejdsopgaver som en BMT'er vil kunne varetage vil forsvinde, men der vil være flere om buddet end der vil om en tømres opgaver. Måske vil der være nogle mestre, der tager en BMT'er, fordi de ikke har brugt en krone på ham i oplæring og så lærer de ham selv de sidste ting, så kommer han ud og bliver en tillært tømre, men så mister man føling med kvaliteten”. (Underviser, 2005)*

Citatet illustrerer meget tydelig underviserens egen kropslige dispositioner, og igen den her meget kraftige sociale afstand til byggemontageteknikeruddannelsen. Men samtidig siger underviserens udtalelser også noget om, at dette felt er fyldt med en masse faglige traditioner, som der tilsyneladende ikke sådan lige hverken kan eller skal ændres på. Der er en social dominans i feltet og jobfunktionerne synes at være i et klart hierarki.

Underviseren ser byggemontageteknikeruddannelsen som en trussel mod vekselluddannelsesprincippet, og mener endvidere, at uddannelsen er en hæmsko for de skoler, der har ”forbarmet” sig og startet den. Underviseren kender kun til to skoler i regionen, der kan få elever til uddannelsen og de konkurrerer endda om eleverne.

I forhold til hvilke faglige styrker byggemontageteknikereleverne kan have, når de skal ud på arbejdsmarkedet svarer underviseren, at eleverne vil have indsigten og kvalitetssansen for det, de skal lave, fordi de har fået en meget dybdegående viden i materialeudvalg mv. og således vil de have mere på rygraden end en tømre, hvilket vil være en fordel for dem, når de skal i beskæftigelse. Han mener således, at eleverne på uddannelsen er kommet meget i dybden med visse materialer. Men, som han understøtter ”en tømre bør have den brede indsigt i hvordan de skal indhente en viden om noget. En BMT'er vil have svær forståelse for andre produkter, men styrken ligger i specialviden”.

Underviseren mener, at eleverne på byggemontageteknikerholdet er de elever, der forgæves har forsøgt at søge lærerplads, og i stedet via vejledningen er kommet ind på uddannelsen. Undervise-

ren påpeger i den forbindelse, at skolen har muligheden for at udvikle ”disse bogligt svage elever” til at blive bedre, hvorimod hvis de var ude i virksomheden, så ville bogen få lov til at ligge. På skolen har eleverne således større mulighed for at få hjælp til de boglige ting.

Underviseren tror, at det er med blandede følelser, at byggemontageteknikereleverne ser på de andre elever, tømrelærlingene:

*”De møder jo nogle af dem, som de tidligere gik sammen med. Der er ikke endnu prestige i at være byggemontagetekniker, hvilket skyldes at de ikke findes i erhvervslivet, der er ikke noget fag at være stolt af. Tømreren er jo stolt af sit fag”.* (underviser, november 2005)

Citatet er stærkt på den måde at det indikerer noget om fagets kultur men samtidig fortæller det også implicit noget om underviserens forudsætninger for at udtale sig som han gør. Underviseren er selv udlært tømrer og netop stoltheden omkring faget kan være årsagen til, at hans udtalelser om byggemontageteknikeruddannelsen ofte har en negativ klang.

Underviseren tror ikke, at dem, der er tilbage på holdet er aktive praktikpladssøgende, hvilket sikkert skyldes, at eleverne nu er så langt henne i uddannelsesforløbet og snart er færdige. Da skolen startede BMT-holdet var der 25 elever (holdet er nu nede på 7) og dem der er faldet fra skyldes, at de har fået læreplads som tømrer, kun et par stykker ville noget helt andet en tømrefaget.

Underviseren opfatter Det Lokale Uddannelsesudvalg som hverken modstander eller medspiller og ved ikke hvad skolen skal bruge dem til. Én fra udvalget har sagt til den interviewede, at han regnede med, at byggemontageteknikerne vil komme ind i en virksomhed og gå som tømrer når de kommer i et sjak, hvis vedkommende vel og mærket ikke har en helt umulig personlighed.

Underviseren mener, at det var bedre, at den traditionelle tømreuddannelse var blevet bygget op i moduler og der i stedet var blevet lavet afstigningsmuligheder:

*”Det kunne man have klaret uden at lave hele systemet om. Derved ville vekseluddannelsesprincippet blive bibeholdt samt kontakten mellem er-*

*hvervslivet og uddannelsesinstitutionen. Det er nu slået i stykker. En elev forandre sig meget lige så snart de har fået skrevet kontrakt med en mester, så har de behov for at lære noget. Ved kun at være på skole så bliver det let en sovepude". (Underviser, 2005)*

Underviseren mener, at det er de store virksomheder, der præger udviklingen, fordi de har råd til at sætte folk til at varetage det politiske niveau, det har de små virksomheder ikke og de har heller ikke tid og det skal man, ifølge underviseren, passe på med, for det er ikke de samme behov virksomhederne har og det burde man politisk sætte fokus på. Underviseren mener, at de store virksomheder gerne vil have en fagspecialist hvorimod de mindre virksomheder gerne vil have en mere bred mand. Han ser klart, at de store virksomheder har råd til at engagere sig politisk og giver bl.a. udtryk for det på følgende måde:

*"Mange mestre ved intet om det og kan slet ikke forstå hvorfor eleverne fx skal lære engelsk og vil kun have, at eleven lære det faglige, han favner ikke så bredt, hvorimod de store måske mere forstår vigtigheden af at kunne begå sig internationalt. Der er klart to virksomhedsgrupper i dette spil. Jeg tror, at det er de store virksomheder der køre over de små. De små vil stadig være dem der udlære, men de har ikke tid til at sætte sig ind i det politiske". (underviser, 2005)*

Citatet fortæller noget om feltets virkemåde, men gør samtidig opmærksom på den faktor, at der på samme niveau eller inden for samme gruppe kan forekomme forskellige interesser såsom forskellige virksomhedsinteresser.

Underviseren fortæller, at skolen netop har lavet en spørgerunde ved nogle virksomheder og svarene pegede på, at virksomhederne forventer, at skolerne opfylder hvad der står i loven, men problemet er, at virksomhederne ikke kender loven og har ikke tid til at læse bekendtgørelserne. Tid og ressourcer gør sig også gældende ved, at nogle virksomheder altid sender en mand ind på skolen hver gang de har en elev inde og andre er total ligeglade.

Underviseren mener, at det havde været bedre hvis tømreruddannelsen havde fået lov til at lave den trindelte uddannelse som snedkeruddannelsen har fået. Han synes, at den er rigtig god, og så havde det været en ”*selvskrevet succes*”:

*”På BMT’en er der mange huller, hvilket gør den meget smal, hvorimod snedkernes er den håndværker, der laver alt det indvendige, som BMT’eren ikke må røre ved såsom vinduer og døre, det er fagforeningspolitik. Jeg opfatter det som en bremse. Der burde ikke være to uddannelser, der er så beslægtede, at de kan tage livet af hinanden. Der er dog ingen elever tilmeldt den trindelte snedkeruddannelse, så der er ingen fare og desuden er der så få snedkere. Men den burde have været en fælles uddannelse”.* (underviser, 2005)

Underviseren slutter af med at pointere, at han mener de korte skoleuddannelser er halve løsninger fordi man tog den politiske beslutning at fjerne skolepraktikken. Han tror endvidere, at halvdelen af byggemontageteknikerne kommer til at gå som tømrer, hvilket vil give Det Faglige Udvalg et problem. Han tror ikke, at de små virksomheder vil bruge byggemontageteknikerne, det er de fagligt for smal til, det vil mere være de store virksomheder.

**Opsummerende** giver interviewet med denne meget politisk engagerede underviser indtrykket af, at feltet for byggemontageteknikeruddannelsen er meget dynamisk og har været utrolig aktiv i forhold til netop denne uddannelse. Der tegnes ikke et billede af, at det i forvejen eksisterende arbejdsmarked vil tage godt imod de nyudklækkede byggemontageteknikere.

Elevernes uddannelse har, ifølge underviseren, fra starten af været en magtkamp mellem Undervisningsministeriet og Det Faglige Udvalg, hvor sidstnævnte ikke har næret ønske om at opstarte uddannelsen som byggemontagetekniker. Dertil synes der på det bureaukratiske niveau at være kommet aktørpolitiske gnidninger ind i spillet idet, at eleverne for det første ikke må have lov til at komme i praktik a la sundhedsservicesekretærene og for det andet kunne det tyde på, at to fagforeninger kæmper om retten til at udføre særlige jobfunktioner jf. den trindelte snedkeruddannelse og byggemontageteknikeruddannelsen.

Endelig synes der også at være uenighed mellem virksomhederne omkring hvilken type af arbejdskraft der skal uddannes, hvor de store virksomheder ønsker en specialisttype mens de små virksomheder ønsker en faglig bred type. På institutionsniveauet synes der heller ikke at være nogen opbakning fra Det Lokale Uddannelsesudvalg med henblik på at hjælpe uddannelsen på vej ind på arbejdsmarkedet.

Underviseren forholder sig heller ikke særlig positiv overfor uddannelsen som byggemontagetekniker og mener, at elever på denne uddannelse er ringere stillet end både en tømre og en ufaglært. Underviseren anerkender dog, at eleverne på uddannelsen opnår en særlig specialviden omkring produktkendskab men mener, at de fleste af eleverne vil ende op med at få en jobfunktion som en arbejdsmand til en tømre og måske, hvis de kommer med i et sjak, vil de via sidemandsoplæring komme til at arbejde med det samme som en tømre. Underviseren rangerer uddannelsen og dens indhold lavest i uddannelseshierarkiet inden for feltet.

Underviseren tegner yderligere et billede af, at de elever, som har taget denne uddannelse som byggemontagetekniker i forvejen er meget bogligt svage elever og elever, som ikke har kunnet finde en praktikplads som tømre, hvormed det antydes, at deres habituelle forudsætninger ikke er i orden.

#### **5.4.2. Underviseren med den tætte elevkontakt – specialister!**

Den næste underviser jeg interviewede, var ham der havde eleverne en stor del af tiden og som var holdets kontaktperson. Han har været ansat på skolen i 1½ år, er udlært tømre og har arbejdet i faget i 15 år, hvor han meget af tiden rejste rundt til bl.a. Tyskland, Norge og Sverige og lavede mange forskellige tømreopgaver.

Underviseren fortæller mig, at lærerne i starten troede, at der ville komme rigtig mange ind på uddannelsen, fordi skolepraktikordningen på området lukkede helt ned, men dette var ikke tilfældet. De startede med at have 25 elever og er nu, som nævnt tidligere, nede på kun at have 7, hvor de resterende alle er gået ud og har fået en læreplads som tømrer, der er dog én som hellere ville på handelsskolen og én som hellere ville arbejde som ufaglært indtil han kan finde en elevplads. At det er lykkedes for så mange elever at gå ud og finde en elevplads, mener underviseren skyldes den

begyndende højkonjunktur, samt det faktum, at mestrene blev opmærksomme på, at skolepraktikordningen fuldstændig lukkede ned.

Underviseren forklarer, at de resterende 7 elever tog denne uddannelse som byggemontagetekniker af nødløsning, fordi de ikke kunne finde en læreplads som tømrer. Men samtidig fortæller han også, at han har forsøgt at forklare eleverne, at de ikke skal betragte denne uddannelse som en nødløsning, men snarere som en uddannelse, der kan bruges til noget - dog påpeger han, at det overfor eleverne kan være svært at lyde overbevisende. Desuden mener han, at eleverne er kommet så langt, at det virkelig ville være dumt at droppe ud og hvis eleverne fortsætter, så kan de jo altid få en elevplads, og så opnå merit i hovedforløbet. Underviseren er heller ikke i tvivl om, at omgivelsernes negative holdning og usikkerheden til uddannelsen smitter af på eleverne:

*” Men jeg tror også, at omgivelserne smitter lidt af, fordi jeg synes at have hørt et eller andet sted fra, at helt inde fra Undervisningsministeriet og Det Faglige Udvalg, så er det her bare sådan en lappeløsning, de mener det ikke alvorligt”. (Underviser, 2005)*

I forhold til omgivelsernes tvivl overfor denne uddannelse mener underviseren, at 90 % af det som byggemontageteknikereleverne lige nu laver på skolen, det svarer stort set til det, han selv lavede som tømrer i de 15 år han arbejdede direkte i faget, og han mener at det er hvad ca. 50-60 % af tømrerne går rundt og laver i dag (2005). Han mener, at der er mange ufaglærte i faget, og de kunne have godt af at komme ind på denne uddannelse og få noget ”sikkerhed”.

Underviseren kritiserer de nuværende tømrer for at lægge for lidt vægt på at have produktkendskab og søgning af informationer omkring de produkter de anvender. Denne ”mere teoretiske viden” har skolen forsøgt at gøre meget ud af i byggemontageteknikeruddannelsen, og den mener underviseren ikke, at de almindelige tømrere får og således er byggemontageteknikerne meget mere specialiseret.

Underviseren betegner tømreuddannelsen i Danmark som verdens mest alsidige uddannelse, fordi man faktisk skal kunne alt. Hans baggrund for at sige sådan skyldes hans kendskab til især det tyske system, hvor man fx har en ”fliselægger” og så bagefter kommer der én og pudser det, faget er således skarpt delt op og underviseren er ikke sikker på, at man i Danmark er moden til sådan en hård

opdeling. Han forholder sig desuden kritisk overfor regeringens forslag om, at der skal mere mesterlære frem, hvor det teoretiske skal nedtones, fordi hans erfaring klart siger ham, at det snarere er nødvendigt at få folkene ind på skolen og fx få noget mere viden om sikkerhed og arbejdsmiljø.

Generelt mener underviseren, at der ude i virksomhederne er en stor tendens til at man blot gør som man plejer, hvilket han mener, er en kæmpe fejl. I den forbindelse understreger han igen vigtigheden i at have mere specialviden omkring produkterne:

*” ...altså jeg synes de [BMT’erne] får en fantastisk teoretisk viden, som er meget meget nyttig. Alt det kunne jeg virkelig godt have brugt i min tid, for jeg har lavet mange fejl. Tit og ofte er fejl i byggeriet, det er ikke fordi man laver fejl i den forstand, det er simpelt hen fordi man ikke ved bedre. Altså vi gør som vi altid har gjort”. (Underviser, 2005)*

Han synes at både lærlinge, svende og mestre burde komme noget mere på skolebænken, for de kan i den almindelige arbejdsgang ikke følge med i produktudviklingen netop fordi der hele tiden kommer så mange nye produkter fra alle mulige steder i verden.

I forhold til byggemontageteknikerne understreger han, at det er et stort problem, at de ikke kan sende eleverne ud i rigtige virksomheder, fordi de på skolen ikke kan give eleverne fornemmelsen af et realistisk arbejdsflow og en arbejdsmoral.

Underviseren vurderer bekendtgørelsen som værende meget teoretisk og da de troede, at det ville være bogligt svage elever, der påbegyndte uddannelsen som byggemontagetekniker, troede han at det ville blive svært for dem at gennemføre uddannelsen, men ifølge denne underviser karakteriseres eleverne ikke som bogligt svage, de har blot ikke kunnet finde en elevplads.

Denne undervisers karakteristik af eleverne stemmer således ikke helt overens med den anden og mere politisk engagerede underviser.

Ser man nærmere på undervisernes måde at forholde sig til eleverne på, kan det tolkes således, at de har hver deres skema for værdsættelse og opfattelse af feltet og særligt i forhold til tømrerfaget.

Deres praksisform i forhold til arbejdsmarkedets doxa er forskellig. Fx siger denne underviser da vi taler om betydningen af lukningen af skolepraktik:

*”For selvom man allerede var oppe på 2/3 af uddannelsen på skolepraktik, så kom de fleste ud det sidste stykke tid, og så er han jo udlært på den rigtige måde, ikke, så han var dygtig, hvorimod dem, der var derinde... Men sådan har det sku altid været, der har altid være dygtige og dårlige tømre. Men et eller andet sted har der altid været plads til dem alle sammen, fordi hvis man går i et sjak på ti mand, så er der altså kun én der kan læse tegningen, og der er kun én der kan ... osv. dernedad og så får man hver sin rolle og der er plads til alle. Så der er også plads til arbejdsmanden osv.”*  
(Underviser, 2005)

Underviseren med den tætte elevkontakt forholder sig således knap så kritisk og mener, at der i faget er plads til mange med mange forskellige funktioner.

Underviseren er af den holdning at når højkonjunktoren vender til lavkonjunktur, så vil der komme flere elever på byggemontageteknikeruddannelsen fordi færre tømre vil ansætte elever. Dette er en holdning han har til fælles med den anden underviser.

Underviseren fortæller, at eleverne fra starten havde den holdning at byggemontageteknikeruddannelsen var en ”andenrangsuddannelse”, men det har underviseren forsøgt at bearbejde utrolig meget og han har forklaret eleverne, at der er mange fordele i den her uddannelse, og at de rent faktisk kan opnå en specialviden, som de andre på den ordinære tømreruddannelse ikke vil få. Han forholder sig også positiv i forhold til elevernes jobmuligheder:

*”Der er jo egentlig også mange firmaer, der er specialiseret, som kun lige laver det, som de her elever kan, når de er færdige her. Der er mange firmaer der kun køre ud og laver vægge og lofter og sådan noget. Så den der specialisering er så småt på vej ind i byggeriet og der vil de jo passe glimrende med sådan noget arbejde”. (Underviser, 2005)*



Underviseren vurderer altså eleverne jobmuligheder som værende forholdsvis gode. At eleverne har opfattelsen af, at det var en andenrangsuddannelse, de gik i gang med, tror underviseren skyldes hele systemet fra det toppolitiske plan ned til lærer, mestre og forældre og samtidig det faktum, at snakker eleverne også med andre elever:

*”Holdningen er helt klart fra Det Faglige Udvalg og mesterlærerne ”det der, det kan vi ikke bruge”. Det er helt sikkert og der er også kræfter der har...der er også nogen, der slår på, at vi skal ikke lave den for god. Den skal ikke overhale vores egen uddannelse, tømreuddannelsen. Det indtryk har jeg i hvert fald, det står for min egen regning. Så det er min tolkning af det, der er meget stor modstand mod at prøve at få det til at virke ordentlig. Og det er egentlig lidt synd fordi, det kunne godt blive en god uddannelse”.*  
(underviser, 2005)

Citatet understreger de meget kraftige magtkampe der er i feltet og hvor stor en dominans der hersker lige fra det yderste til det inderste i uddannelsessystemet.

I forhold til hvorfor underviseren tror på, at uddannelsen kunne blive en god uddannelse, forklare han ved, at man på skolen har tid til at fordybe sig. I det store hele foregår meget af undervisningen ved først introduktion til diverse maskiner og derefter selvstændige øvelser, hvor målet er at eleverne opnår et rutineniveau:

*”Så det er simpelthen kort sagt, så får de sådan en opgave stukket i hånden og så skal de løse den. Fordi som vi har tolket bekendtgørelsen, så skal vi gøre dem til rutineret brugere af de ting her og det vil sige, at der skal der altså noget gentagelse på, for at de opnår noget rutine, plus at de selvfølgelig skal være ansvarlige for egen læring, men de skal også selv kunne udføre opgaverne. Til slut skal de jo kunne få en tegning ud og en brugsanvisning og så skal de kunne lære at læse begge dele og så kunne udføre arbejdet ud fra det. Og der er vi ovre, at hvis de ikke kan finde ud af det, så må de gå hen og kigge i nogle bøger og finde ud af noget. Det er nemt for mig og jeg*

*kan også godt stå og give dem alle svarene men det lære de ikke en skid af, så der køre vi lidt hårdt". (underviser, 2005)*

Underviseren forklarer, at de praktiske øvelser på skolen på grund af den stramme økonomi er nødt til at være mindre opgaver, hvilket betyder at de tit og ofte må bygge op og pille ned igen og genbruge.

I forhold til elevernes muligheder for at få arbejde efter endt uddannelse vurderer underviseren, at det bliver svært, hvilket dels hænger sammen med den modstand der i forvejen er mod uddannelsen og dels, så mangler virksomhederne kendskab til den. I den forbindelse karakteriserer han branchen som værende meget konservativ:

*"Det skal være som det altid har været og det er også derfor de laver alle de fejl, sådan har de altid gjort. Det er hele mentaliteten inden for byggeriet, den er simpelthen så gammeldags" (underviser, 2005).*

Underviseren fortæller, at man selvfølgelig ikke skal sammenligne en byggemontagetekniker med en tømre og arbejdsområdet for byggemontagetekniker er også meget mere snævert, men han mener at kunne se jobfunktionerne i virksomhederne. Dertil forklarer underviseren, at byggemontageteknikerne vil være ligeså gode som alle mulige andre, fordi det tit og ofte er sådan i faget, at man bliver ansat på baggrund af mund-til-mund metoden og så starter man med 14 dages arbejde og så udvikler det sig og lige pludselig har man måske været i virksomheden i 10 år, og arbejder groft sagt som en ordinær udlært tømre, fordi der hele tiden er sidemandsoplæring til de forskellige arbejdsopgaver. Man kan således arbejde sig op fra et arbejdsmandsniveau.

Underviseren fortæller, at eleverne er meget bevidste omkring deres lønmuligheder, når de bagefter skal ud og finde job. Eleverne er af den klare holdning, at de nok ikke kan få det samme som de udlærte tømre, og derfor må starte med en lavere løn, indtil de får lært det de andre kan. Underviserne tilføjer i den forbindelse, at han håber at højkonjunktoren holder, så de har gode chancer for at finde beskæftigelse. Han tror også, at en del af dem stadig går og drømmer om at komme i lærer som tømrer.

Slutteligt i interviewet siger underviseren omkring det politiske:

**Underviser:** Det er lidt ligesom at sætte et skib i vandet og man er næsten sikker på, at det ikke når til den anden side før det er sunket. Det er lidt synd. Det er synd for eleverne, det har de ikke fortjent.

*- men det skyldes vel baglandet med virksomhederne?*

**Underviser:** både ja og nej. Det skyldes .... Størrelsen og den modstand der er inden det kommer ud til os, vi har gjort ufattelig meget og vi har været over og diskutere det med vores uddannelseschef og så sige, altså vi skal have nogle ordentlige rammer. Vi var ude og købe for 350.000 kr. værktøj, de nyeste og

fineste der bliver brugt ude på arbejdspladserne, det skal de simpelt hen have, de har fortjent nogle ordentlige rammer at være i. Vi har været ude og købe køkkener for..., hver gang jeg så ser ham [uddannelseschefen], så ryster han på hovedet, for vi bruger mange penge på det, men jeg siger, de skal fandme have chancen det skal være ordentlig, vi kan ikke være bekendt at lave en andenrangsuddannelse. Så rammerne fra vores side af de er der altså 100 %”.

Interviewudsnittet skal ses som et forsøg på at skærpe blikket for hvilken betydning den enkelte undervisers tætte kontakt til eleverne kan betyde. De nære relationer, der vokser i løbet af et uddannelsesforløb, kan meget let være en stor del af forudsætningsgrundlaget for underviserens udtalelser. Med andre ord udover at underviseren har en personlig faglig stolthed, så besidder han også en personlig social stolthed, hvilket bl.a. handler om omsorgen for eleverne og bekymringerne for deres videre færden når de er færdige efter endt uddannelse. Igen er jeg med denne tolkning klar over hvordan mine egen relationer til felt har en betydning.

**Opsummerende** er denne underviser knap så negativ og skepsis overfor uddannelsen som den forrige underviser på området. På mange måder forsøger underviseren at positionere byggemontage-teknikeruddannelsen som et godt supplement til tømreuddannelsen, hvor omdrejningspunktet for det gode argument omhandler dybden og den specialviden, som eleverne opnår særligt i forhold til produktkendskab. Dertil forklarer underviseren, at indholdet i uddannelsen svarer til hvad ca. 50-60 % af de udlært tømrrer hovedsagelig beskæftiger sig med.

Den viden som byggemontageteknikerne får på skolen karakteriseres, af underviseren, som en mere teoretisk viden, der, hvis flere både ufaglærte og tømrer kendte til stoffet, kunne være med til at forhindre fejl samt at bryde cirklen med ”at vi gør som vi plejer”. Der er dog ingen tvivl om, at underviseren positionerer uddannelsens sociale betydning lavere end tømreuddannelsen.

Uddannelsens faglige niveau tilrettelægges så det stemmer overens med den tilhørende bekendtgørelse. Underviseren tegner et billede af, at eleverne efterfølgende kan have jobmuligheder hos mellemstore og store virksomheder, der udelukkende varetager opgaver med at sætte vægge og lofter op eller montage af køkkener. Disse arbejdsopgaver er nogen, som skolen målrettet arbejder med, at eleverne opnår et rutineniveau.

På trods af underviserens mere optimistiske holdning til uddannelsen giver han også udtryk for bekymring for elevernes jobmuligheder og hele uddannelsens overlevelse. Denne bekymring hænger sammen med hvad han kalder for hele systemets negative opførsel, hvor den på forhånd meget modstand kan blive for svær at være oppe imod. Med andre ord så modtages uddannelsen af de i forvejen eksisterende aktører i feltet meget negativt. Således underbygges oplysningerne fra den forrige interviewede underviser om, at feltet generelt virker meget aktivt og der er sociale stærke kræfter på spil imod byggemontageteknikeruddannelsen.

Den negative holdning fra andre aktører i feltet vurderer underviseren også spiller en rolle i forhold til elevernes egne forestillinger om dels deres uddannelse og dels sig selv på arbejdsmarkedet. Eleverne vurderer, ifølge underviseren, deres uddannelse som en ”andenrangsuddannelse” og er godt klar over, at hvis de søger arbejde med denne uddannelse så vil de komme til at ligge i den lavere ende af hierarkiet. I den forbindelse giver interviewet også oplysninger om, at eleverne betragter uddannelsen som en nødløsning fordi de ikke er lykkedes med at få en elevplads hos en tømre. Vedrørende elevernes habituelle forudsætninger vurderer denne underviser modsat den anden underviser, at eleverne ikke er bogligt svage.

#### **5.4.3. Eleverne under uddannelsen**

Som ved de to andre uddannelser foretog jeg i forbindelse med mine interviews af frontpersonalet på erhvervsskolen på samme tid en spørgeskemaundersøgelse af eleverne på byggemontageuddannelsen. På dette hold var der 6 elever til stede. Formålet med denne spørgeskemaundersøgelse var

som sagt et forsøg på at få en kortlægning af elevernes habitus, herunder deres forudsætninger inden uddannelsen samt især noget omkring deres forestillinger om sig selv og deres studie samt deres forventninger til fremtiden på arbejdsmarkedet. Dermed skulle svarene, som supplement til frontpersonalets udtalelser, sige noget om den subjektive side af den kulturelle kapital ud fra elevernes egen opfattelse.

Først og fremmest viste undersøgelsen, at der på dette, også rene herrehold, var en gennemsnitsalder på ca. 22 år, hvor den yngste var 18 år og den ældste 26 år, hvilket vil sige at aldersspredningen heller ikke her er så stor som ved sundhedsserviceseekretærene. Alle 6 elever havde før påbegyndelsen af uddannelsen som byggemontagetekniker været påbegyndt en anden uddannelse, og kun én af dem havde fuldført denne anden uddannelse. Fordelingen kan ses i nedenstående tabeller:

**Tabel 1: Har du gået på en eller flere af de nævnte uddannelser før du begyndte på den uddannelse du nu er i gang med?**

	Respondenter	Procent
Nej ingen anden Uddannelse	1	16,7%
Anden erhvervsuddannelse	3	50,0%
Htx	0	0,0%
Hhx	0	0,0%
Gymnasium	0	0,0%
Hf	2	33,3%
Andet	1	16,7%
I alt	6	100,0%

Den ene der havde fuldført en anden uddannelse havde gennemgået en Hf- uddannelse.

Ud af de 6 elever på holdet havde 4 haft tidligere erhvervs erfaring, som omfattede følgende: tjener, produkthandel, musikbranchen, Lagermedarbejder, rengøring, fabriksarbejde, salg.

I forhold til hvilke forhold der havde en betydning for, at eleverne valgte denne uddannelse svarede de følgende:

**Tabel 2: Hvilken betydning havde følgende forhold for, at du valgte den uddannelse du nu er i gang med?**

	Meget stor betydning (4)	Stor betydning (3)	Mindre betydning (2)	Ingen betydning (1)	Ved ikke (0)	Vægtet gennemsnit
A) Jeg kan blive det jeg gerne vil	4	2	0	0	0	3,67
B) Jeg synes at uddannelsen lød spændende	2	4	0	0	0	3,33
C) Jeg havde ikke lyst til så meget andet	1	2	2	1	0	2,5
D) Nogle af mine venner er i gang med den samme uddannelse	0	0	2	3	1	1,17
E) Jeg har familie der arbejder inden for samme område	0	0	3	3	0	1,5
F) Jeg ville gerne have en praktisk uddannelse	4	2	0	0	0	3,67
G) Jeg fik god information om uddannelsen af en vejleder	1	0	4	1	0	2,17
H) Jeg kunne ikke finde en praktikplads indenfor et andet erhvervsuddannelsesområde	1	1	1	2	1	1,83
I) Jeg fandt det for besværligt at finde en praktikplads inden for et andet erhvervsuddannelsesområde	1	0	2	1	2	1,5
J) Nedsættelsen af skolepraktik og dermed manglende mulighed for at færdiggøre en erhvervsuddannelse	4	1	1	0	0	3,5
K) Opstramningen af EMMA-kriterierne	0	0	1	0	5	0,33

Der synes således at være en overvægt af eleverne, der i forhold til betydningen af valg af denne uddannelse lagde mest vægt på:

- Jeg kan blive det jeg gerne vil
- Jeg synes at uddannelse lød spændende
- Jeg vil gerne have en praktisk uddannelse

- Nedskæringen af skolepraktikmuligheden og dermed manglende mulighed for at færdiggøre en erhvervsuddannelse

Denne prioritering stemmer nogenlunde overens med de oplysninger, som underviserne kom med og særligt i forhold til nedskæringen af skolepraktik, hvilket jo fratog eleverne muligheden for at kunne uddanne sig som tømrer på skolen, hvis de ikke kunne finde en praktikplads.

I forhold til hvis eleverne fik mulighed for at få praktikplads ved en anden erhvervsuddannelse, om de så overvejer at skifte svarede alle 6 elever nej.

I forhold til hvilken grund der havde størst betydning for den enkelte elevs motivation med den nuværende uddannelse har eleverne svaret følgende:

**Tabel 3: Hvilke af følgende grunde har størst betydning for din motivation med din nuværende uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. og 5 = mindst vigtig:**

A) Jeg ønsker at lærer mest muligt, der kan hjælpe mig til at blive god til faget	1,33
B) Jeg ønsker hurtigst muligt at få et job	1,67
C) Jeg ser det som led i noget videreuddannelse	2,50
D) Jeg ønsker at opnå større økonomiske goder	3,50
E) Jeg ønsker gode sociale relationer med andre	2,60

Tallene er, som ved de andre spørgeskemaresultater, ud fra den prioriteret vægtning udregnet som en gennemsnitsanalyse, hvilket betyder at det laveste tal er udtryk for hvad flertallet har vægtet som værende vigtigst osv. Det giver i prioriteret rækkefølge følgende samlet prioritering blandt eleverne:

1. Jeg ønsker at lærer mest muligt, der kan hjælpe mig til at blive godt til faget
2. Jeg ønsker hurtigst muligt at få et job
3. Jeg ser det som led i noget videreuddannelse
4. Jeg ønsker gode sociale relationer med andre
5. Jeg ønsker at opnå større økonomiske goder

Besvarelsen på dette spørgsmål kan belyse hvilken form for kapital eleverne forventer at kunne høste efter endt uddannelse. Eleverne ønsker således klart at opnå en faglig kapital, og dernæst hurtigt at få et job. På tredjepladsen lægges der modsat både sundhedsservicesekretærene og webintegratorerne vægt på, at det er led i noget videreuddannelse. Denne vægtning stemmer overens med oplysningerne fra underviserne, som jo påpegede at en del af eleverne nok stadig gerne vil i lære som tømrer. På fjerdepladsen ønskes gode sociale relationer med andre og sidste ønskes opnåelse af større økonomiske goder.

I tabel 4, som har samme opstilling, som tabel 3 ser svarerne således ud:

**Tabel 4: Hvilke perspektiver har du overvejet efter endt uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. Og 5 = mindst vigtigst:**

A) Har planer om at blive selvstændig	3,50
B) Ønsker en stabil og tryk arbejdsplads	1,17
C) Vil gerne efteruddanne sig (måske efter et par års arbejde)	3,50
D) Ønsker et godt lønnet arbejde	1,83
E) Ønsker en arbejdsplads hvor der er rart/hyggeagt at være	1

Det giver i prioriteret rækkefølge følgende samlet prioritering blandt eleverne:

1. Ønsker en arbejdsplads, hvor der er rart/hyggeagt at være
2. Ønsker en stabil og tryk arbejdsplads
3. Ønsker et godt lønnet arbejde
4. Har planer om at blive selvstændig/Vil gerne efteruddanne sig (måske efter et par års arbejde)

Besvarelsen af dette spørgsmål omkring elevernes overvejelser vedrørende perspektiver efter endt uddannelse, giver en fornemmelse for elevernes strategi i forhold til uddannelsen som Byggemontagetekniker. Eleverne lægger ligesom både sundhedsservicesekretærene og webintegratorerne primært vægt på en stabil arbejdsplads, hvor der er rart at være, på tredjepladsen vejer økonomien og på en delt fjerdeplads, har eleverne planer om at blive selvstændige eller vil gerne efteruddanne sig.



Der hersker blandt eleverne således særligt en faglig og social kapitalorientering i forhold til arbejdsmarkedet og perspektiverne efter endt uddannelse.

I forhold til elevernes besvarelse af i hvilken grad de føler at deres nuværende uddannelse udvikler forskellige faglige og personlige dele af kompetenceudviklingen, ser besvarelserne sådan ud:

Tabel 5. I hvilken grad føler du, at du i din nuværende uddannelse udvikler:							
	I meget høj grad (5)	I høj grad (4)	I nogen grad (3)	I lav grad (2)	Ingen grad (1)	Ved ikke (0)	Vægtet gennemsnit
Faglig paratviden	0	2	3	0	0	1	2,83
Faglige metoder	1	2	1	1	0	1	3
Evnen til at kunne håndtere faglige redskaber	2	3	1	0	0	0	4,17
Evnen til at lære af succeser og fiaskoer	1	3	2	0	0	0	3,83
Evnen til at kunne etablere sociale kontakter	0	2	4	0	0	0	3,33
Samarbejdsevner	1	3	2	0	0	0	3,83
Selvtillid	1	0	4	1	0	0	3,17
Evnen til at kunne formulere sig i tale	0	2	2	2	0	0	3
Evnen til at kunne formulere sig på skrift	0	0	3	3	0	0	2,5
Ansvarlighed	0	3	3	0	0	0	3,5
Selvstændighed	2	1	3	0	0	0	3,83
Kreativitet	0	1	4	1	0	0	3
Problemløsningsformåen	1	1	3	0	0	1	3
Evne til at planlægge	0	1	5	0	0	0	3,17
Koncentrationsevne	0	1	3	1	0	1	2,5

Generelt set har eleverne i overvejende grad sat kryds ved ”I høj grad” og ”I nogen grad”. Generelt føler eleverne, at de får et godt fagligt udbytte, hvilket også stemmer overens med underviserens beskrivelse af hvilket indhold de forsøger at lægge i uddannelsen samt i forhold til hvordan de overfor holdets deltagere omtaler indholdet på uddannelsen.

**Opsummerende** giver spørgeskemaresultaterne langt hen af vejen de samme oplysninger som underviserne har givet. Eleverne er praktisk orienteret og for flertallet af dem synes nedskæringen

af skolepraktikordningen at have haft en betydning i forhold til, hvorfor de har valgt uddannelsen som byggemontagetekniker. Elevernes svar peger i retningen af, at de efter endt uddannelse primært ønsker at være i beskæftigelse, hvor arbejdsmiljøet er rart og hyggeligt.

#### 5.4.4. Eleverne efter endt uddannelse

I det følgende vil der være en gennemgang af 3 telefoninterview foretaget ca. 10 måneder efter, at eleverne blev færdige som byggemontageteknikere. Umiddelbart efter det sidste interview vil der være en opsummering for alle tre telefoninterview.

##### 5.4.4.1. Peter – ansat ved en tømrermester

Peter er 25 år og han fik umiddelbart efter uddannelsen job ved en mellemstor produktionsvirksomhed, hvor han satte beslag i vinduer. Arbejdet tog han fordi han ville tjene nogle hurtige penge. Han havde dette job i ca. et halvt år, hvorefter han pga. ordrenedgang blev fyret. Han ringede straks til en tømrermester for at forhøre sig om muligheden for job og blev med det samme tilbudt ansættelse. Han var ansat ved denne tømrer i ca. en måned og måtte så igen pga. ordrenedgang se sig om efter noget andet, men fandt hurtigt igen job ved en anden tømrer, hvor han så er nu (primo 2007).

Peter fortæller, at han i sit nuværende job er med til at lave lidt af det hele.

**Peter:** Ja, det er faktisk lige fra det ene til det andet inden for tømrerbranchen.

*-nu er jeg jo ikke tømrer, kan du fortælle mig hvad det er?*

**Peter:** Ja, man starter helt fra grunden af når man bygger huse, sætter vægge op og sådan noget, videre i processen, sætter huse op og sådan noget.

*-så du er med til det hele?*

**Peter:** Ja sådan hist og pist.

*-så det er ikke sådan at du laver én type opgaver og nogle af dine kollegaer der laver*

*noget andet? Eller noget som du ikke har lov til at lave?*

**Peter:** Nej, jeg må sådan set lidt af hvert, ja det...

*-så du føler ikke, at fordi du har den uddannelse du har, så siger din mester, at der er noget du ikke må?*

**Peter:** Nej.

*-er der nogen, der har spurgt til din uddannelse?*

**Peter:** Ja det var der faktisk, nogen vidste lidt om det og andre vidste ikke hvad det var. Så prøvede jeg at forklare, at det sådan set var alt

det indendørs i forhold til tømrerne. Fordi de ved godt hvad det betyder når det er indendørs arbejde.

*-hvad ligger der så i indendørsarbejde?*

**Peter:** Ja, altså indendørs arbejde, det er sådan set det indvendige, sætte gips indvendig, køkken og bad og sådan noget, det der indvendige.

*-når du er med ude, der hvor du er nu, laver du så ikke udvendigt arbejde?*

**Peter:** Jo, jo det gør jeg også.

*-men det har du ikke lært på skolen?*

**Peter:** jamen jeg har været på den der rigtige tømreruddannelse, inden jeg kom på byggemontageteknikeren. Jeg var sådan set den eneste der på det tidspunkt, havde været hele tømreruddannelsen igennem. De andre var sådan set først ved at begynde. Jeg vidste det hele i forvejen.

*-jamen hvorfor var du så gået i gang med byggemontageteknikeren?*

**Peter:** Jamen det er fordi jeg er dumpet til svendeprøven.

Interviewudsnittet skal forsøge at synliggøre de habituelle forudsætnings betydning. Jeg havde meget svært ved at få informationer ud af Peter og på dette tidspunkt havde vi talt sammen længe, og så pludselig får jeg informationen om, at han mere eller mindre var udlært tømrer. Endvidere virker det som om, at det arbejde Peter er med til at udføre i sit job beror meget på, at han næsten er udlært tømrer eller som han selv udtrykker det ”*Jeg har været på den der rigtige tømreruddannelse*”. Ordet rigtige er understreget fordi det indikerer, hvordan eleverne selv efter endt uddannelse som byggemontagetekniker rangerer uddannelsens sociale betydning lavere end tømreruddannelsen.

Peter fortæller mig at det er forskelligt fra virksomhed til virksomhed hvordan de placerer løniveauet. Ved den første virksomhed, hvor han var ansat, fik han 140 kr. i timen og der hvor han er nu, får han 125 kr. i timen. Peter ved, at en svend får mellem 150-160 kr. i timen og mindstelønnen er på 110 kr. i timen og da jeg spørger ham om, hvordan han fik forhandlet sin løn på plads svarer han ”*Der er sådan set ikke så meget at handle om, jeg havde sagt min mindsteløn, og jeg er jo ikke sådan rigtig svend. Jeg har BMT'en*”. Igen illustrerer citatet hvordan BMT-uddannelsen i den faglige bevidsthed rangere lavest.

Peter befinder sig tilsyneladende meget godt med det hele og har ikke de store bekymringer omkring hans arbejdssituation.

*-hvad var det for nogle redskaber du fik med dig fra skolen?*

**Peter:** Jeg ved ikke redskaber og redskaber?

*-ja noget du kunne bruge.*

**Peter:** Sådant noget viden?

*-ja viden kan du også kalde det.*

**Peter:** Nok erfaring, hvis jeg skal sige det meget kort.

*-altså erfaring med at sætte indendørselementer op?*

**Peter:** Ja hvad man egentlig har lært.

*-da du skulle ud og søge job var du så bevidst om at der måske var en del der ikke kendte den her uddannelse?*

**Peter:** Nej egentlig ikke. Jeg kan jo arbejde uanset hvad, jeg har bare det her i baghånden. Jeg lærte ikke så meget.

*-så du troede ikke at det ville blive svært for dig?*

**Peter:** Nej, det er faktisk lidt svært at svare på.

*-tror du din næsten uddannelse som tømrer har hjulpet dig?*

**Peter:** Ja, måske, jeg havde også et halvt års pause inden jeg gik i gang med BMT'en. Så det er altid godt at få genopfrisket hvordan det lige var. BMT'er egentlig god nok, den lærte man noget af.

*-hvad kunne du godt tænke dig for fremtiden?*

**Peter:** Det ved jeg ikke, der er ikke noget jeg tænker på. Jeg kan ikke lige ...

Ud fra dette interviewudsnit giver Peter udtryk for, at han vurderer uddannelsen som okay, og han betragter den meget som en genopfriskning af det han har lært tidligere indenfor faget. Samtidig bliver det tydeligt, at han ikke har gjort sig mange refleksive og perspektiverende tanker i forhold til sine forestillinger omkring sig selv på arbejdsmarkedet.

#### **5.4.4.2. Mikkel - arbejdsløs**

Mikkel er 23 år og har ikke noget job. Han har dog efter byggemontageteknikeruddannelsen været i gang med en elevplads ved en tømrer, men sprang fra. Årsagen til at han sprang fra skyldes noget bøvl omkring, at han fra skolen var blevet lovet merit for faget gipsopsætning, men da skolen finder ud af, at der på byggemontageuddannelsen ikke indgik en særlig pensumdel i gipsopsætningen kan det ikke lade sig gøre at få merit alligevel, hvilket får nogle økonomiske konsekvenser for Mikkel:

*”Ja, fordi nu hvor jeg blev lovet nedsættelse i tid på tømreruddannelsen, så startede jeg på et andet løntrin i tømreruddannelsen og det var så 60 kr. i*

*timen, men ville så meget hurtigt stige til 70 kr. i timen efter en 3-4 måneder og i mellemtiden går jeg så ud og køber mig et hus. Så da jeg så lige pludselig finder ud af, at jeg de næste 1½ år skal gå for 60 kr. i timen, så er det ligesom ikke skide sjovt. Så derfor stoppede jeg igen og må vente til jeg bliver 25 og så bruge 3 år til andet arbejde, altså når man kan få lidt flere penge, så det vil jeg hellere". (tidligere byggemontageteknikerelev, 2007)*

Mikkel ønsker altså, at vente til han bliver 25 og så gå i voksenlære. Det irriterer ham meget at skolen ikke har haft styr på det med meritten.

Mikkel mener, at han godt kan få arbejde med det han har nu og han kender til flere virksomheder, hvor hans profil sagtens kan bruges, men som han siger:

*"Så jeg kan godt få arbejde, men jeg vil også godt kunne de andre ting, bygge et hus op fra bunden. Altså, jeg synes det er lidt træls at søge arbejde, for vi har ingen erfaring, ingen praktik, det er svært at søge på. Der er masser af virksomheder hvor de godt kan have folk, der bare går og sætter gips op, så jeg kan sagtens søge arbejde, men i længden er det lidt træls og lidt trivielt" (tidligere byggemontageteknikerelev, 2007).*

I citatet begrundede Mikkel på den ene side sin manglende jobsøgningsaktivitet med at han føler, at han mangler noget reel arbejdserfaring og godt kunne have tænkt sig praktikophold i uddannelsen, men på den anden side kommer det også frem, at det måske ligeså meget handler om, at han synes at jobfunktionen, som han kan varetage med den uddannelse han har taget, er alt for trivielt.

Mikkel er meget afklaret med, at han ikke vil være byggemontagetekniker resten af hans liv. Da han startede på uddannelsen tænkte han, at det kunne være nemt, at tage en et-årig uddannelse og så komme ud og tjene nogle penge, men uddannelsens indhold gav ham nogle perspektiverende tanker:

*"Men så, du ved, når man har gået et år og sat gips op, så kom man til at tænke på at det nok også kunne være sjovt at kunne alle de andre ting. Så*

*man kommer ud og prøver at sætte hele huse op. Altså, det er noget mere spændende”*. (tidligere byggemontageteknikerelev, 2007)

Da vi taler om hvad han har fået med sig fra skolen, som han kan bruge i et job, fortæller Mikkel, at han selvfølgelig har lært noget, men han synes også, at der er en forskel fra det og så virkeligheden.

**Mikkel:** Altså, jeg har renoveret en hel overetage på et hus og det kan jeg, det har jeg lært. Vi er da gået derfra med noget. Altså, vi lærte at sætte køkkener op. Men jeg har senere været med én ude og sætte køkkener op og det var bestemt ikke de samme. Jeg var fuldstændig lost, jeg kunne ikke have gjort det alene. Fordi selv om vi har lært at sætte nogle billige køkkener op, så var det ikke det sammen. *-hvad var forskellen egentlig?*

**Mikkel:** Jamen ude på skolen havde de købt billige køkkener, som vi så kunne sætte op på forskellig vis, og når man så kommer ud og Hr. og Fru Jensen de har købt et køkken til 70.000 kr., der er tusindmillioner forskellige dele til, så er det altså bare ikke det samme, det er det ikke. Langt fra, man får en lille tegning man skal følge. Der følte jeg ikke, at jeg havde lært ret meget. Men man skal jo ud og have noget erfaring.

Interviewudsnittet skal ses som et forsøg på at skærpe blikket for hvor svært det kan være at skulle konvertere håndværksmæssig kapital erhvervet på en skole til arbejde i ”virkeligheden”. Desuden ledes tanker hen på hvor meget sundhedsservicesekretærene uafhængigt af hinanden understregede hvor meget deres praktikophold har givet dem i forhold til både efterfølgende jobsøgning men også i forhold til mentalt at kunne identificere sig med en jobrolle.

På et tidspunkt sidst i interviewet talte vi om, hvad der har haft betydning for, at han valgte at gå i gang med BMT-uddannelsen og Mikkel fortæller, at der havde været en masse problemer med at få den praktikplads han gerne ville have – egentlig havde han selv skaffet sig en praktikplads, men en studievejleder overtalte den aktuelle virksomhed til at tage en anden elev, som havde mistet sin tidligere praktikplads og som var længere fremme i uddannelsesforløbet. Denne oplevelse med skolen har forårsaget stor irritation hos Mikkel.

Mikkel mener, at uddannelsen som byggemontagetekniker er god nok, den skal bare justeres lidt og så skal det være sådan, at man kan gå videre som tømrer uden at skal starte helt forfra.

*” Den var ikke strikket godt sammen, men nu var vi jo også de allerførste der var på den, så det kan godt være, at de finder ud af det. Men det var sådan noget med, at så fik vi slet ikke nogen undervisning, vi skulle selv sørge for at finde ud af alting selv, hvilket gør at så siger man ja, ja det gør vi, og så gik vi ind og kiggede i en bog engang imellem og så lærte vi ikke noget andet end det vi slog op i bogen og det var jo ikke meget. Vi skulle også bygge samtidig. Det er klart, at på tømreruddannelsen der er det bedre, for der har de fx en hel dag med teori og så går de først ud bagefter og så bygger. Vi lærte ingenting, så den kan godt finstudies lidt”.*

Selv om Mikkel på den ene side siger, at uddannelsen er god nok, viser ovenstående citat, at han på den anden side alligevel ikke vurderer uddannelsen som helt i top og han er ikke helt tilfreds med den måde skolen har opbygget erhvervelsen af kompetenceniveauet. Hans vurdering af uddannelsen beror på en sammenligning med tømreruddannelsen, som han mener, har en bedre læringsstruktur.

#### **5.4.4.3. Christian – i gang med anden uddannelse**

Christian er 27 år og har ikke været i job med sin uddannelse som byggemontagetekniker og er nu gået i gang med en anden uddannelse på teknisk skole, nemlig elektronikfagteknikeruddannelsen.

Lige efter uddannelsen kom han på dagpenge og han fandt ret hurtig ud af, at hvis han skulle bruge uddannelsen så var han nødt til at blive tømrer, og det ville han ikke. Han er overbevidst om, at byggemontageteknikeruddannelsen mere fungerer som et springbræt til tømreruddannelsen end den er en selvstændig uddannelse.

*- hvad havde du af forventninger?*

**Christian:** Det var for at komme ud til en tømrer og sætte gips og nogle køkkener op eller i et køkkenfirma, men køkkenfirmaerne de tager jo tømrer, altså de lejer tømrerfirmaerne til det, så der var ikke rigtig noget jeg kunne bruge den til.

*- forsøgte du at bruge den?*

**Christian:** Jeg var da ude til et par samtaler, men så skulle jeg fortsætte i lærer som tømrer.

*- var det noget de bad dig om?*

**Christian:** Ja for de kunne jo ikke rigtig bruge én, der kun kunne sætte gips og køkkener op.

- og det fik du direkte af vide af de mestre du var ude ved?

**Christian:** Ja, men nu er jeg kommet i gang med noget andet, som også interessere mig.

Interviewudsnittet skærper på den ene side forståelsen for hvorfor Christian mistede modet til at bruge uddannelsen idet han blev bedt om at videreuddanne sig til noget, som han ikke ville være, men på den anden side vækker de informationer han fik af mestrene også undren, for ifølge den forklaring, som underviseren havde givet, så er der en del ufaglærte i faget, som arbejder sig op til at kunne næsten det hele, hvorfor man kan stille spørgsmålstejn ved hvorfor Christian er blevet bedt om at gå i lære som tømrer.

Christian fortæller, at han ikke havde lyst til at arbejde ved de store virksomheder og derfor kun søgte ved mindre virksomheder, idet han gerne ville have været et sted, hvor der var mulighed for at prøve noget mere. Generelt lyder det til, at Christian hele vejen igennem måske har været i tvivl om, hvad han gerne ville beskæftige sig med, for på et tidspunkt sidst i interviewet, hvor vi taler om hans bevæggrunde for at gå i gang med uddannelsen som byggemontagetekniker siger han:

*”Jamen jeg tog jo grundforløbet som tømrer og det var ikke rigtig mig, jeg var i noget praktik, så jeg ville gerne have snævret det lidt ind og så var der den byggemontagetekniker. Og så tænkte jeg, at der var lidt mere speciale i det og så hoppede jeg derover”. (tidligere byggemontageteknikerelev, 2007)*

Christian har for et par måneder været i job ved FDB som lagermedarbejder. Han synes at uddannelsen som byggemontagetekniker var fin *”det blev jo sværere og der var også udfordringer i det”*. Han udelukker ikke at han engang kan finde på at søge job indenfor uddannelsens arbejdsområde.

**Opsummerende** har de tre tidligere byggemontageteknikerelever tre forskellige udgangspunkter mht. anvendelsen af deres uddannelse. Kun én af dem er i job indenfor faget, men samtidig virker det som om, at hans beskæftigelse mere har været mulig fordi han i forvejen næsten var udlært tømrer.

Eleverne har på arbejdsmarkedet ikke direkte mødt den voldsomme modstand, som underviserne gav indtryk af, at der var i branchen mod denne uddannelse, men måske har de alligevel indirekte



være underlagt denne kritik. Især Christian oplever tydeligt, at uddannelsen ikke helt passer ind på arbejdsmarkedet og slet ikke til de mindre virksomheder. På trods af, at Mikkel selv har valgt, at han vil lære noget mere og gerne vil i lære som tømrer, hænger denne beslutninger særligt sammen med byggemontageteknikeruddannelsens indhold eller mangel på samme af kompetencer, som han finder alt for ensformigt.

Peter og Christian er overvejende af den mening, at uddannelsen som byggemontagetekniker har været i orden og levet op til forventningerne, hvorimod Mikkel ikke er helt tilfreds med hverken indholdet i uddannelsen eller den måde læringen er foregået på. Kun Peter har det fint med hans nuværende situation på arbejdsmarkedet og har ikke gjort sig videre tanker omkring fremtiden, hvorimod både Mikkel og Christian, som på hver deres måde har skulle finde ud af, hvad de kunne tænke sig at beskæftige sig med, ikke ønsker at gøre brug af uddannelsen som byggemontagetekniker i forhold til beskæftigelse i fremtiden.

#### **5.4.5. Samlet opsummering af byggemontageteknikeruddannelsen**

Min betragtning af uddannelsen som byggemontagetekniker har jeg som med de to andre uddannelser forsøgt at indkredse fra to retninger, dels en kortlægning af strukturen dvs. uddannelsens opbygning, herunder uddannelsesinstitutionens intenderende kompetenceudvikling og den tilhørende pædagogik, og dels en kortlægning af elevernes habitus dvs. deres forestillinger om hhv. uddannelsen, sig selv på arbejdsmarkedet, deres erfaringer på arbejdsmarkedet samt forventninger til og planer for fremtiden.

**Vedrørende uddannelsessystemet og den objektive side af den kulturelle kapital** er uddannelsen forsøgt opbygget således, at omdrejningspunktet overordnet omhandler, at eleverne skal opnå en dybdeviden i forhold til produktkendskab, hvor elevernes arbejde især har været koncentreret omkring alt indvendig tømrerarbejde i et hus og hvor der har været særligt fokus omkring gipsopsætning og montering af køkkener.

Det pædagogiske setup har været præget af, at man har ønsket, at eleverne udviklede en selvhjælpsforståelse og således blev i stand til på egen hånd at kunne handle. I uddannelsen har det dog været nødvendig at bruge meget tid på at fortælle eleverne, at denne uddannelse var god nok, og at de ikke

måtte føle sig mindre værd, fordi de ikke var i ordinær tømrerlære. Elevernes følelse af at deres uddannelse ikke er god nok forstærkes bl.a. ved, at eleverne er de sidste 7 ud af et oprindeligt hold på 25 hvor størstedelen af de andre elever lykkedes med at få elevplads som tømrere.

Begge de interviewede undervisere har været enige i, at byggemontageteknikereleverne har fået en dybdeviden i forhold til produktkendskab. Men deres holdning i forhold til hvilken social status uddannelsen skal have er ikke helt ens. Den politisk aktive underviser er meget skeptisk overfor uddannelsen og rangerer eleverne under ufaglærte når de skal på arbejdsmarkedet, han positionere uddannelsen i nærheden af arbejdsmarkedsuddannelserne og karakterisere elevernes efterfølgende jobmulighed som en arbejdsmand til tømreren.

Underviseren med den tætte kontakt til eleverne er knap så skepsis overfor uddannelsen. Han rangerer uddannelsen under tømreruddannelsen, men mener, at der er en del virksomheder som sagtens kan bruge disse elever når de er færdiguddannede fx store eller mellemstore produktionsvirksomheder. Dertil mener denne underviser, at mange ufaglærte kunne have gavn af denne uddannelsen og sågar tømrerne kunne lære noget. Således er der ikke helt overensstemmelse omkring i hvilken grad eleverne igennem uddannelsesforløbet opnår at erhverve sig en kapital, der kan gøre sig gældende i forhold til at få et job.

Begge undervisere giver udtryk for, at uddannelsen generelt møder stor modstand af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked og eleverne er mere eller mindre dømt udenfor på forhånd. Der er med andre ord, særligt fra den politisk aktive underviser, tegnet et billede af, at der er stærke sociale kræfter på spil i feltet. Denne modstand kommer både fra Det Faglige Udvalg, Det Lokale Uddannelsesudvalg samt fra diverse tømremestre.

**Vedrørende habitus – den subjektive side af den kulturelle kapital** var eleverne på det aktuelle byggemontageteknikerhold udelukkende unge mænd, hvor flertallet er havnet på uddannelsen fordi de efter nedskæringen af skolepraktikordningen har haft problemer med at finde en praktikplads som tømrer. I forhold til spørgeskemaet er eleverne i forhold til både motivationen med uddannelsen og fremtiden på arbejdsmarkedet orienteret mod at opnå en faglig dygtighed samt at finde et stabilt og trygt job.

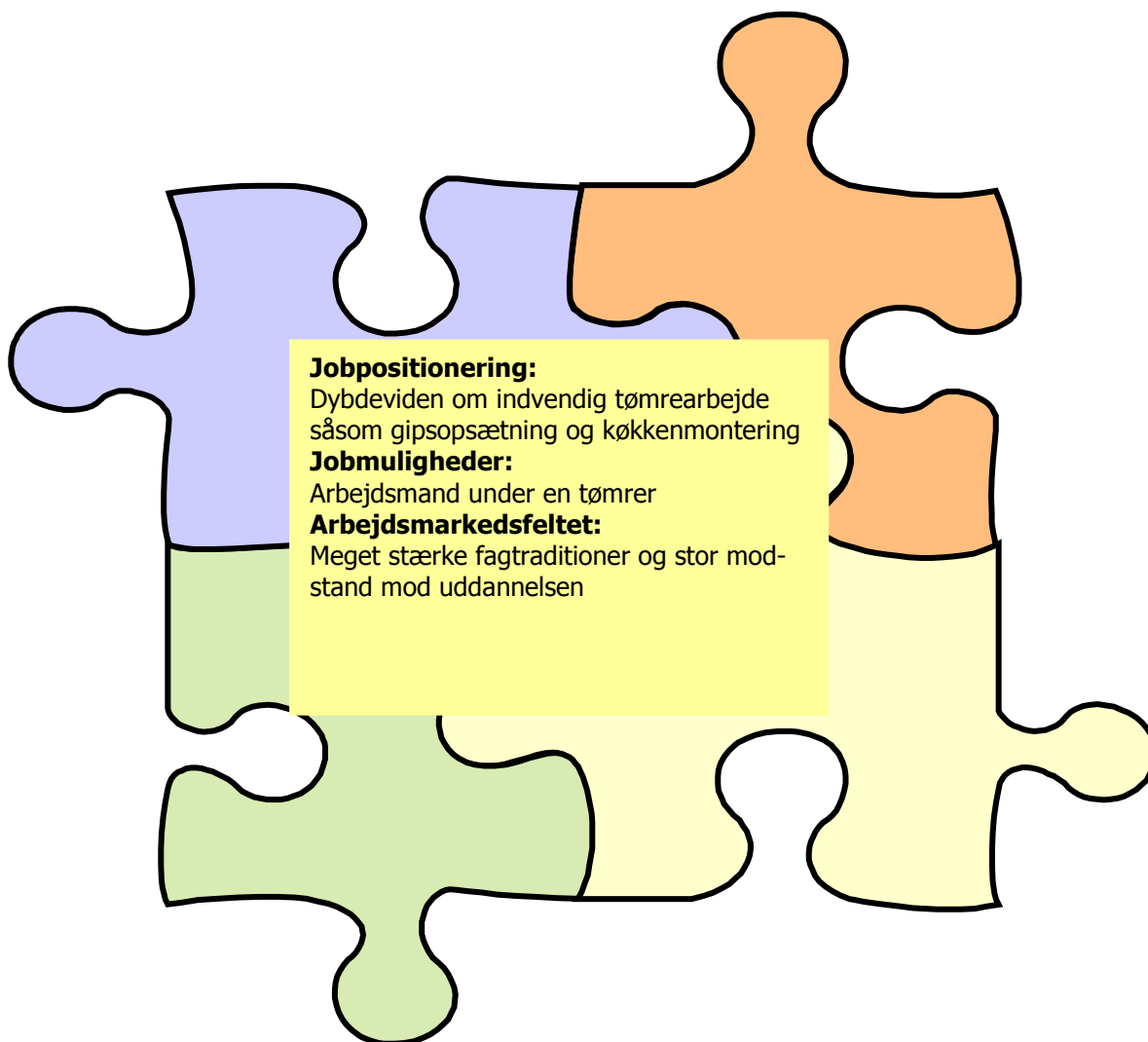
Under uddannelsen pegede elevernes svar i spørgeskemaet i retningen af, at de efter endt uddannelse primært ønsker at være i beskæftigelse, hvor arbejdsmiljøet er rart og hyggeligt.

I forhold til de efterfølgende telefoninterview med nogle af eleverne synes der at være en forskellighed både personligt og i forhold til hvordan de var kommet videre efter uddannelsen. For to af de tidligere byggemontageteknikerelever har uddannelsen sådan set været okay, men den tredje forholder sig meget kritisk overfor indholdet samt den pædagogiske opbygning. Én af eleverne er i beskæftigelse med uddannelsen, mens de to andre på hver deres måde ikke ønsker at anvende uddannelsen til beskæftigelse. Alle tre elever har før påbegyndelsen af uddannelsen på den ene eller anden måde været omkring tømreuddannelsen; én elev kunne ikke bestå svendeprøven, én elev kunne ikke finde en praktikplads og én elev synes ikke at tømreuddannelsen var noget for ham.

**Ud fra en policymæssig vinkel** har studiet af byggemontageteknikeruddannelsen givet indtryk af alliancer og magtkampe på forskellige niveauer. På magt og bureaukratiniveauet, hvor ministeriet, erhvervsuddannelsesråd og faglige udvalg med ansvar for at udforme love, undervisningsplaner, betænkninger mv. synes der ligesom for sundhedsservicesekretæruddannelsen at herske en stor uenighed mellem Undervisningsministeriet og Det Faglige Udvalg omkring tilblivelsen af uddannelsen. Denne uenighed synes også at blive afspejlet hos Det Lokale Uddannelsesudvalg idet de heller ikke bakker op omkring uddannelsen.

På institutions- og personniveau, hvor fx virksomheder, svende og lærer kan påvirke processen synes der at være meget stor modstand mod uddannelsen blandt tømremestrene. Det samme indtryk gør sig gældende for noget af institutionspersonalet.

I stikord har analysen af byggemontageteknikeruddannelsen leveret følgende brikker til forskningsspørgsmål 1:



### 5.5. Delkonklusion i forhold til forskningsspørgsmål 1

Ud fra en Bourdieusk betragtning indgår der i et felt dels strukturen af et individs kapital, hvilket er med til at give individet dets chancer i det sociale rum og dels indgår individets sociale bane og de dispositioner (habitus) som er blevet grundlagt ud fra forskellige sammenhænge vedkommende har stået i. Ovenstående analyse af de tre uddannelser har udgangspunkt i sådan en feltbetragtning og resultater viser overordnet, at de tre uddannelser placerer sig ind i tre vidt forskellige felter, hvorved strukturen af individets kapital, individets chancer i det sociale rum samt individets sociale bane og dispositioner falder ud på tre forskellige måder.

Overordnet har analysen af de tre uddannelser givet et billede af, at uddannelserne på trods af at de stort set opererer inden for samme niveau i uddannelsessystemet og således alle tre er sat i verden

ud fra samme mål, er udviklet meget forskelligt og endvidere fungere forskellige i sammenspillet med arbejdsmarkedet. Uddannelserne synes således at udvikle differentierede niveauer i forhold til den intenderede kompetenceudvikling, hvilket i høj grad hænger sammen med, at de melder sig ind i tre forskellige felter, der kan beskrives som tre forskellige uddannelses- og arbejdsmarkedsområder.

I forhold til betragtningen af hver uddannelse har jeg i analysen gjort et forsøg på at indkredse uddannelserne fra to retninger, dels en kortlægning af strukturen dvs. uddannelsens opbygning, herunder uddannelsesinstitutionens intenderende kompetenceudvikling og jobpositionering samt den tilhørende pædagogik, og dels en kortlægning af elevernes habitus dvs. deres forestillinger om hhv. uddannelsen, sig selv på arbejdsmarkedet, deres erfaringer på arbejdsmarkedet samt forventninger til og planer for fremtiden.

Denne delkonklusion er struktureret således, at der i det følgende vil være to afsnit med udgangspunkt i hver deres perspektiv; uddannelsesperspektivet, som omhandler kortlægningen af strukturen og elevperspektivet, som omhandler kortlægningen af habitus. Inden for hvert afsnit vil der være en opsummering af analysen af de tre uddannelser. Afslutningsvist vil delkonklusionen blive rundet af med en feltbetragtning, der ud fra analysen af kompetenceudviklingen i de korte skolebaserede erhvervsuddannelser skitsere barrierer og muligheder for den enkeltes jobmuligheder.

### **5.5.1. Uddannelsesperspektivet – kortlægningen af strukturen**

Hvad angår kortlægningen af strukturen har uddannelsesinstitutionerne og de aktuelle stabe af frontpersonale opbygget uddannelserne forskelligt. Ved alle tre uddannelser har man forholdt sig til den aktuelle bekendtgørelse, men alligevel synes der at være en markant gradsforskel i kvaliteten af den intenderede kompetenceudvikling og jobpositionering.

Det faglige indhold hos **sundhedsservicesekretærene** er taget ud fra i forvejen eksisterende fagmoduler, og i forhold til dette ender man op med at sigte imod en jobfunktion, der omtales som værende en sundhedsblæksprutte, men hvor det ikke fremkommer speciel synligt hvilke særlige kompetencer eleverne, ud over deres gå-på-mod og gode humør, skal slå på, når de skal søge job.

Pædagogikken omkring uddannelsen som sundhedsservicesekretær omhandler meget udviklingen af selvtillid og viljen til at kunne sælge sig selv overfor virksomheder som en sundhedsblæksprutte.

Uddannelsen som sundhedsservicesekretær bliver af frontpersonalet positioneret som rangerende under lægesekretærer i forhold til job. Samtidig indeholder uddannelsen spor af rengøring, social- og sundhed samt almene kontoropgaver og således rangerer den parallel med uddannelser og job indenfor disse områder.

Det faglige indhold hos **webintegratorene** tager udgangspunkt i meget faglitteratur og selvstændige øvelser med en pc'er særligt omkring programmering. I forhold til tilrettelæggelsen af det faglige indhold er der et stærkt fokus på hvilke krav arbejdsmarkedet stiller. Det faglige niveau sigter mod en central it-jobfunktion i en virksomhed, hvor systemer skal vedligeholdes og udvikles ud fra en organisatorisk helhedsforståelse af den pågældende virksomhed. Frontpersonalet tegner dog en knap så ambitiøs jobfunktion i forhold til eleverne og deres habituelle forudsætninger og således er jobforslaget til eleverne en deltidsbeskæftigelse i en butik, der har internetsalg og hvor webintegratoren således kan passe hjemmeside samt være medhjælper på lageret og evt. i butikken.

Pædagogikken omkring webintegratoruddannelsen har i høj grad omhandlet udviklingen af personlige kompetencer såsom selvtillid, lyst til at læse, faglig stolthed og personlig succes.

webintegratoruddannelsen er af frontpersonalet ikke rigtig blev positioneret i forhold til andre it-uddannelser.

Det faglige indhold hos **byggemontageteknikeren** er koncentreret omkring at give eleverne en special- og dybviden i forhold til produktkendskab, herunder opsætning af gipsvægge og -lofter samt montering af køkkener, hvor sigtet er en jobfunktion hos køkkenfirmaer eller store og mellemstore produktionsvirksomheder, der udelukkende har med montage af vægge og lofter.

Pædagogikken omkring byggemontageteknikeruddannelsen har speciel fokus på, at eleverne selv skal kunne finde løsninger på faglige problemer samt på at give eleverne selvtillid og tro på, at de er gode nok og ikke må føle sig mindre værd i forhold til tømreuddannelsen.

Byggemontageteknikeruddannelsen bliver af frontpersonalet positioneret som en arbejdsmand under tømreren.

Ved udelukkende at se på uddannelsesperspektivet hvor institutionsniveauet spiller en aktiv rolle og hvor kortlægningen af uddannelsernes struktur har været omdrejningspunktet ses der et billede af tre uddannelser, som i det store hele ikke bliver placeret særligt højt i forhold til det sociale rum dvs. deres samlede volumen af kapital er ikke stor.

At kapitalvolumen ikke er stor betyder, at elevernes midler til at opretholde positionen i fordelingsstrukturen er svag dvs. både den økonomiske og kulturelle kapital. Med andre ord placeres eleverne hvad angår volumen af uddannelse, orienteringsformåen samt adgang til materielle goder nederst i fordelingsstrukturen og således er deres samlede mængde af ressourcer ikke særlig stor.

Dog er det værd at bemærke, at uddannelserne alligevel differentierer sig fra hinanden, hvor den med det laveste kapitalvolumen synes at være sundhedsservicesekretæruddannelsen, hvorefter byggemontageteknikeruddannelsen kommer på en anden plads, idet man på denne uddannelse forsøger at give eleverne nogle synlige kompetencer, de er blot indenfor et meget smalt område. Uden at ville romantisere uddannelsen som webintegrator virker det som, at den kommer på førstepladsen i forhold til den samlede volumen af uddannelseskapital.

At kapitalvolumen er forskellig og at uddannelserne således positionere sig forskelligt hænger ikke mindst sammen med det omkringliggende arbejdsmarked, hvor felterne fungerer forskelligt.

**Byggemontageteknikeruddannelsen** melder sig ind i et meget veldefineret arbejdsmarkedsfelt, hvor der i mange år har været særlige traditioner for hvad en anstændig uddannelse indenfor faget er og der hersker således en særlig stolthed omkring faget, hvilket er med til at skabe den store skepsis og modstand mod den nye uddannelse. Dette traditionsrige felt udgør således en barriere for byggemontageteknikernes jobmuligheder.

**Sundhedsservicesekretæruddannelsen** melder sig ligeledes ind på et felt hvor det ikke er let at agere med en ny uddannelse. At arbejdsmarkedsfeltet ikke umiddelbart virker henrykt over den nye uddannelse synes at have noget at gøre med, at nogle faggrupper hos især sygehusene ikke finder

jobfunktionen hverken aktuel eller dyb nok fagligt. Derudover har uddannelsen svært ved at få fodfæste på grund af den svage indholdsbeskrivelse, hvilket svækker jobpositioneringen i forhold til den eksisterende uddannelsesstruktur på området.

**Webintegratorduddannelsen** melder sig ind i et arbejdsmarkedfelt, der jobmæssigt kan karakteriseres som en gråzone, hvilket vil sige at uddannelsesstrukturen ikke umiddelbart er tydelig. Denne mangel på tydelighed kan evt. skyldes områdets forholdsvis nye eksistens samt det faktum at it generelt er svært tilgængelig i forhold til at skitsere indholds krav ved jobbehov. Således synes jobpositioneringen i forhold til den eksisterende uddannelsesstruktur at virke stærkere end ved de to andre uddannelsesområder. På dette uddannelsesområde forekommer der heller ikke nogen synlig modstand fra andre aktører i feltet, hvilket alt i alt synes at give webintegratorerne en anelse større grad af kapitalvolumen.

Det betyder med andre ord, at grundet de tre arbejdsmarkedsfelters forskellige virkemåder er konkurrencesituationen for de tre uddannelsesområder forskellig, hvilket giver eleverne nogle forskellige jobmuligheder.

### **5.5.2. Elevperspektivet – kortlægningen af habitus**

Hvad angår elevernes habitus har eleverne forskellige typer af personlig bagage med sig, hvilket analytisk er med til at komplicere de individuelle svar særligt i forhold til spørgsmålet om hvorfor de netop har valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse. Det betyder med andre ord at kortlægningen af elevernes system af dispositioner i forhold til valg af uddannelse har givet nogle situationelle svar, og således forekommer der ikke en entydig konklusion.

Hvad angår elevernes vurdering af de respektive uddannelser kan der heller ikke tegnes et entydigt billede, hvilket betyder at eleverne på de tre forskellige uddannelser forholder sig forskelligt i forhold til uddannelsernes udvikling af kompetencer.

**Sundhedsservicsekretærerne** er modne kvinder, hvor gennemsnitsalderen er over 30 år. Alle har de mere eller mindre igennem en længere periode været beskæftiget med andet erhverv og ønsker nu omsadling i livet enten pga. fysiske skavanker eller pga. et personligt ønske om et brancheskifte.



Ifølge frontpersonalet på erhvervsskolen havde de fleste af eleverne en forestilling om, at de skulle ud i en jobfunktion på sygehusene, men den blev af skolen omdefinert til i højere grad at være ansat ved en mindre klinik indenfor sundhed og velværd.

Eleverne er praktisk og socialt orienteret i forhold til arbejdsmarkedet.

Efter endt uddannelse synes der at være en vis enighed blandt de interviewede elever om, at uddannelsen ikke har været god, idet eleverne ikke føler, at de har fået nogle brugbare kompetencer ud over deres 18-ugers praktikophold. Alligevel er det lykkedes for 3 ud af 4 arbejdsdygtige sundhedsservicesekretærer at skaffe sig et "ønskejob". Af de 3 er det kun én, der føler sig 100 % "hjemme" og således ikke kan forestille sig, at hun skal ud i andet job eller anden uddannelse.

**Webintegratorerne** er unge mænd med en gennemsnitsalder på 20 år. Flertallet af dem har gået på en anden erhvervsuddannelse indenfor it-området, men har ikke kunne finde en praktikplads.

Eleverne er i forhold til arbejdsmarkedet fagligt og socialt orienteret.

Efter endt uddannelse synes der at være en enighed blandt de interviewede elever om at uddannelsen har været okay, men alligevel har de via jobsamtaler fået fornemmelsen af, at de mangler noget mere, hvorfor alle mere eller mindre påtænker at begynde en ny erhvervsuddannelse indenfor it-området. Ingen af de interviewede var lykkedes med at få job.

**Byggemontageteknikerne** er ligeledes unge mænd med en gennemsnitsalder på 22 år. Flertallet synes at være havnet på uddannelsen fordi de pga. manglende praktikplads ikke har kunnet komme i gang med en tømreuddannelse.

Eleverne er i forhold til arbejdsmarkedet fagligt og socialt orienteret.

Efter endt uddannelse er kun én ud af tre kommet i beskæftigelse med uddannelsen og denne elev har ikke andre fremtidsplaner. To andre elever er med hver deres udgangspunkt ikke i beskæftigelse med uddannelsen; den ene fordi han finder det mulige arbejde som byggemontagetekniker for trivielt og hellere vil i lære som tømrer, den anden fordi han blev mødt med kravet om at skulle blive

tømre, hvilket han absolut ikke vil være, hvorfor han er påbegyndt en anden erhvervsuddannelse inden for it.

To af de tre vurderer efterfølgende uddannelsen som værende i orden, mens den tredje ikke har været helt tilfreds.

Ved udelukkende at se på perspektivet fra de uddannelsessøgende, hvor eleverne på de respektive uddannelser spiller en vigtig rolle, og hvor kortlægningen af habitus har været omdrejningspunktet kan der tegnes en grovskitse, hvor de tre forskellige hold giver nogenlunde identiske billeder omkring oplevelsen af de forskellige uddannelsesforløb; Sundhedsservicesekretærene er meget utilfreds, hvorimod både webintegratorerne og byggemontageteknikerne stort set er tilfredse. Alle elever var i forhold til arbejdsmarkedet stort set både fagligt og socialt orienteret.

Men i det øjeblik eleverne giver deres mere personlige version af deres dispositioner samt orienteringsmåde i forhold til valg af uddannelse samt videre færd på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse, så former der sig en masse individuelle billeder, hvor der ikke umiddelbart forekommer en klar progression.

At der ikke forekommer en klar progression skal forstås på den måde, at eleverne først og fremmest har hver deres årsager til, at de er påbegyndt uddannelsen men ikke mindst befinder de sig efter uddannelsen på hver deres "overvejelsesplatform", hvilket vil sige at de har individuelle overvejelser omkring, hvad der skal ske i den nærmeste fremtid og det kan ikke pr. automatik kobles på en naturlig transferværdi af den netop erhvervede uddannelse.

Nogle af eleverne har valgt at sætte fokus på familieførøgelse og får børn og ved således ikke rigtig hvad der skal ske efter barselsperioden udover, at de håber på at kan få job med uddannelsen. Andre overvejer at gå i gang med en helt anden uddannelse eller at søge job i en anden branche, hvor de tidligere har været beskæftiget. Endelig er der nogle få som målrettet er gået efter et job inden for uddannelsens fagområde og som forventer at arbejde sig frem imod en konstant forbedring inden for faget.

Således har analysen vist, at elevernes system af dispositioner dvs. det der tillader dem at handle, tænke og orientere sig i den sociale verden, giver dem forskellige bevægegrunde på arbejdsmarkedet efter uddannelsen og således kan der ikke tegnes et entydigt billede af uddannelsens betydning i forhold til kortlægningen af elevernes habitus.

### **5.5.3. Feltbetragtningen**

Opsummerende har sundhedsservicesekretærene, webintegratorerne og byggemontageteknikerne og deres jobmuligheder set i forhold til uddannelsernes jobpositionering, herunder udvikling af kompetencer, via den empiriske analyse vist sig at være betinget af flere faktorer. For det første har samspillet mellem uddannelsesstrukturen og habitus en afgørende rolle og for det andet har feltaktørerne i de forskellige delarbejdsmarkeder også en særlig rolle i forhold til om de intenderede kompetenceudviklinger lykkedes eller ej, når de sættes i spil i feltet.

Kortlægningen af struktur og habitus har i høj grad bidraget med oplysninger, der har synliggjort forskellige sociale kræfter i de forskellige felter, hvormed det blev tydeligt, at samspillet mellem de enkelte uddannelsesforløb og delarbejdsmarkeder er meget forskellige. Felterne er i sin helhed fyldt med magtkampe på alle niveauer, som på hver sin måde påvirker elevernes efterfølgende muligheder for at få beskæftigelse inden for det aktuelle jobområde, dog var der forskel i graden af denne påvirkning; byggemontageteknikerne blev mødt med størst modstand, dernæst sundhedsservicesekretærene og mindst webintegratorerne.

Modstanden kom især til udtryk i form af en meget negativ klassifikation af de positioner, som elever med disse typer uddannelser vil komme til at tage i fordelingsstrukturen. Disse negative holdninger kom både fra de faglige udvalg, de lokale uddannelsesudvalg, lærerorganisationer og helt ned til ledelsen, vejledere og undervisere på institutionsniveau. På trods af, at Undervisningsministeriet holdt fast i, at disse uddannelser skulle blive til en realitet, herskede der alligevel en mistro til ministeriets opretholdelse af dem. Således satte magtkampen mellem Undervisningsministeriet og de faglige udvalg omkring tilblivelsen af disse uddannelser klare fodspor hele vejen ned til eleverne og deres efterfølgende vej ud på arbejdsmarkedet.

Alt denne negative form for distinktive tegn, har på sin vis haft en betydning når det kom til selve implementeringsprocessen med uddannelserne, hvilket eleverne har kunnet mærke. Bægeret var

halvtomt fra starten af og dette på trods af, at de lærer, der var tættest på eleverne i det daglige forsøgte at bakke op og give selvtillid.

Et andet aspekt omhandler frontpersonalet og betydningen af hvordan deres arbejde er struktureret. De har selv skulle tolke bekendtgørelserne, hvilket åbenbart kan gøres meget forskelligt og således giver anledning til uenighed og stor differentiering i forhold til det faglige niveau.

Samtidig befinder underviserne sig i en verden, hvor de har deres egne kampe faggrupperne imellem, og også har andre reformer at skulle tage hensyn til i planlægningen af både den enkelte uddannelse og generelt i forhold til institutionen som helhed.

Noget andet er frontpersonalets egen faglige og personlige kompetencer til at udøve uddannelse. Ved webintegratoren var det meget tydeligt, at de habituelle forudsætninger gjorde sig gældende både i forhold til vurderingen af eleverne samt i forhold til valg af fagligt indhold i uddannelsen.

Yderligere er der på institutionsniveau den klassiske konflikt mellem ledelsen, der har økonomiansvaret og lærerne, der har kvalitetsansvaret og hvad skal veje tungest? Skolernes økonomitænkning kan også have en betydning for den intenderede kompetenceudvikling.

Uddannelsernes opbygning kan også skabe problematikker i forhold til jobmulighederne, hvilket sundhedsservicesekretæruddannelsen er et eksempel på, idet noget kunne tyde på, at virksomhederne hurtigt fandt ud af at tænke i gratis praktik frem for at ansætte. I samme boldgade var der på IT-området den problematik, at en uddannelsesinstitution for længerevarende it-uddannelser pludselig begynder at tilbyde virksomhederne elever i gratis praktikophold, hvilket kan få en betydning for elever med en kort IT-uddannelse. Således spiller virksomhederne også en stor rolle i det her spil og de agerer meget forskellige alt efter hvilket fagområde man bevæger sig indenfor.

Alle tre elevhold på de nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser har været det første hold på de pågældende erhvervsskoler, hvilket selvfølgelig som i enhver anden implementeringsproces giver børnesygdomme. Men i forhold til at skabe jobmuligheder for eleverne viser analysen, at det først og fremmest kræver en bevidsthed fra mange af de centrale aktører på det øverste magtniveau omkring den anvendte retorik om uddannelsernes jobpositionering på arbejdsmarkedet, og om hvordan

denne retorik har en afsmittende effekt hele vejen ned til eleverne, og deres videre færd på arbejdsmarkedet.

Ved at se på bekendtgørelserne for de tre uddannelser gives der meget formelle beskrivelser af indholdet i uddannelserne. Analysen har ved at fokusere på de indholdsmæssige praksiser i uddannelserne givet et mere nuanceret billede af uddannelsernes opbygning og den objektive kapital. De indholdsmæssige praksiser i uddannelserne, som også kan betragtes som udviklingen af kompetencer, er med til at give eleverne en jobpositionering på arbejdsmarkedet. Skoleinstitutionernes opbygning af uddannelsesforløbene er således med til at give eleverne en faglig identitet med hvilken de skal forsøge at få fodfæste på arbejdsmarkedet med.

Hos både sundhedsservicesekretærene og webintegratorerne lægges der meget op til, at elevernes mulighed for job er meget afhængig af deres evner til at kunne sælge sig selv med uddannelsen overfor virksomhederne. Arbejdsfeltet for byggemontageteknikerne er meget veldefineret, men der forekommer store politiske barrierer for uddannelsen.

Det empiriske materiale som jeg har præsenteret, konstituerer tilsammen et specifikt ”øjebliksbillede” af den del af forligsaftalen, som har været afhandlingens udgangspunkt. Således kan analysen siges at kunne give et indblik i den sociale verden, sådan som den så ud på netop de første elevhold på de tre korte skolebaserede erhvervsuddannelser. At en feltanalyse kun er i stand til at give et øjebliksbillede sætter, ifølge Bourdieu, fokus på hvorfor det er vigtigt at have blik for feltets historie.

Netop feltets historie eller det tidligere omtalte makroperspektiv vil i det følgende kapitel være omdrejningspunktet. Således er forskningsspørgsmål 2 i centrum for den videre præsentation af afhandlingen, hvor formålet ud fra et felthistorisk perspektiv er dels at kunne forklare hvilke kortsigtede behov der i perioden 2002 – 2006 indenfor erhvervsuddannelsesområdet har gjort sig gældende og ikke mindst dels at kunne dokumentere at der *har* været tale om en politisk prioritering af kortsigtede behov på arbejdsmarkedet.

Som nævnt tidligere er relationen fra forskningsspørgsmål 1 til 2 og derfor også fra kapitel 5 til 6, at historiseringen, makroperspektivet, synliggør de modstridende rationaler i feltet og skal derfor ses som et forsøg på dels at producere en forklaring på de tovtrækkerier og problemer, som kan ses i nogle af interviewene og dels at skitsere et felt i stærk bevægelse, hvor der politisk er forekommet

arbejdsmarkedsmæssige prioriteringer. Således bevæger afhandlingen sig fra mesoperspektivet, hvor de enkelte uddannelser har været i fokus til i det følgende kapitel at beskæftige sig med makroperspektivet, hvor formålet dermed er at skitsere, at et uddannelsesfelt historisk er under forandring.

Det betyder med andre ord, at mens kapitel 5 analytisk har haft uddannelsesperspektivet og et perspektiv fra de uddannelsessøgende i fokus, vil kapitel 6 have fokus på det historiske perspektiv hvor det synliggøres at forskellige aktørinteresser og magtforhold i feltet igennem mange år har spillet en afgørende rolle i forhold til udviklingen.



## Kapitel 6 – en historiserende konstruktion

### 6.1. Indledning

I det foregående kapitel har det empiriske analysearbejde været et forsøg på at belyse hvilke jobmuligheder eleverne på de korte skolebaserede erhvervsuddannelser får set i forhold til uddannelsernes jobpositionering. Men sådan en belysning er ikke en forklaring i sig selv. Analysearbejdet har på tydelig vis vist, at der på mange niveauer opstår forskellige konflikter og foregår forskellige former for magtkampe i feltet, men analysearbejdet giver ikke indsigt i det, der genererer de styrkeforhold, som de er udtryk for. Derfor skal fremstillingen af analysearbejdet i højere grad ses som en synliggørelse af de aktuelle strukturer i feltet, sådan som det ser ud på tæt hold. Således er interviewene og de indsamlede oplysninger omkring forskellige konflikter snarere en repræsentation af tovtrækkerierne i feltet og de aktuelle styrkeforhold imellem modstridende positioner.

Hvis analysen af uddannelsernes jobpositionering skal danne udgangspunkt for indsigt i elevernes jobmuligheder på arbejdsmarkedet som et socialt fænomen, så er det nødvendigt at konstruerer det felt af objektive institutionelle betingelser, som kan synliggøre elevernes uddannelsesposition. Godt nok er ”øjebliksbilledet” en tilfældig case, men den er dog et tilfælde af det, der er muligt i feltet og det er netop det ”mulighedsrum”, som i det følgende skal konstrueres. Således sættes der fokus på at karakterisere relationerne mellem skolerne, staten og arbejdsmarkedets parter samt at se på hvordan erhvervsuddannelserne tilpasser sig erhvervsudviklingen.

Dette kapitel vil derfor gennem en historiserende konstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet, fremstille de rationaler, der både historisk har været og til stadighed er involveret i striden om erhvervsuddannelsernes planlægning og gennemførelse. Kapitlet er dog langt fra en tilstrækkelig analyse af det komplicerede spil som foregår i feltet, men, som sagt, for at kunne forstå udformningen af vekseluddannelserne er det væsentligt at inddrage de komplicerede aktørforhold i billedet og således forsøge at forstå hvilke roller og holdninger de forskellige aktører repræsenterer.

Denne kortlægning af socialhistorien bag forligsaftalen vil som nævnt tidligere, være opdelt i to afsnit; henholdsvis ét der er koncentreret omkring processen vedrørende tilblivelsen af forligsaftalen samt ét der er koncentreret omkring de tidligere kampe, der igennem historien har udspillet sig og som ligger til grund for den nuværende situation. Dette er som sagt med henblik på dels at kort-



lægge hvad det er for forhold og sammenhænge, der synes at konstituere de problemer, som fase II er tiltænkt som løsning på og dels at konstruere og afgrænse feltet samt relationerne mellem feltets aktører på de forskellige niveauer.

Som særlige kilder til de tidligere kampe, der har udspillet sig igennem historie er der overvejende anvendt tre kilder. Det drejer sig om John Houman Sørensen, Gudmundur Sigurjonsson og Ejgil Jespersen. Alle tre kilder har et indgående kendskab til erhvervsuddannelsernes historik og har benyttet sig af samme kildemateriale, blandt andet ”*Arbejdsforhold indenfor dansk haandværk og industri 1857-1899*” fra 1943 af Georg Nørregaard, ”*Bidrag til dansk haandværkerundervisningshistorie*” fra 1893 af C. Nyrop og ”*Oversigt over Fagforeningsbevægelsen i Danmark i tiden fra 1871 til 1900*” fra 1901 af J. Jensen og C. M. Olsen.

Som nævnt tidligere er det velkendt, at det danske erhvervsuddannelsessystem tilhører den korporative styringsmodel, hvilket vil sige at arbejdsmarkedets parter i paritetiske udvalg inddrages på samtlige uddannelsesniveauer. Det danske system har således tradition for at have meget tætte og nære relationer til arbejdsmarkedet og disse relationer har endvidere tradition for at være afspejlet i styringsmekanismerne omkring lærlingeuddannelserne idet disse er præget af, at arbejdsmarkedsorganisationerne er repræsenteret i alle relevante organer og har haft en afgørende indflydelse på indhold i og omfanget af uddannelserne.

Et vekseluddannelsesforløb er kendetegnet ved at eleverne skal veksle mellem skole og virksomhed, som således supplerer hinanden i oplæringen. Hvordan denne vekslen skal foregå hersker der ofte blandt arbejdsmarkedets parter stor uenighed om, hvorfor erhvervsuddannelsesområdet på mange måder kan karakteriseres som afspejlende interesse modsætninger blandt aktørerne på arbejdsmarkedet. Denne uenighed kan ofte spores i lovgivningen og reformerne på området og der forekommer derfor en høj grad af kompromiser mellem styringssystemets aktører. Interesseaktørerne kan inddeles i følgende grupper:

- **Folketinget** som fastlægger lovgivning på området.
- **Undervisningsministeriet** som har fastsættelseskompetence på en lang række områder, f.eks. skoletidens længde på de enkelte uddannelser.

- **Erhvervsuddannelsesrådet** som har indstillingskompetence på en lang række områder, der er præciseret i erhvervsuddannelsesloven, f.eks. etablering af nye erhvervsuddannelser. Herudover skal rådet også rådgive Undervisningsministeren i tilrettelæggelse af vekselluddannelsen. (paritetisk sammensat)
- **Det faglige udvalg** har bestemmelseskompetence på en lang række områder inden for de rammer, som Undervisningsministeriet sætter, f.eks. uddannelsens vekslen mellem skole og praktik, uddannelsens mål, samt praktikuddannelsens indhold. (paritetisk sammensat)
- **Den enkelte erhvervsskole** som bestemmer hvilke vekselluddannelser, den udbyder, blandt de uddannelser, skolen er godkendt til at gennemføre, og planlægger det nærmere indhold i uddannelserne, hvor de faglige udvalg har beskrevet målene, og ministeriet har fastsat rammerne. (partsrepræsentation i bestyrelsen)
- **De lokale uddannelsesudvalg** som virker for samarbejde mellem skolen og det lokale arbejdsmarked. (paritetisk sammensat). (Sigurjonsson, 2003 )

At skabe reformer med en bred tilslutning blandt feltets aktører har ikke været og er fortsat ikke en let opgave. Sværhedsgraden skyldes blandt andet, at det ikke kun er mellem de forskellige organisationer fx arbejdsgivere og lønmodtagere der kan opstå konflikter, organisationerne har ofte også været præget af interne konflikter fx har skellet mellem faglært og ufaglært skabt splittelse i fagbevægelsen, mens skellet mellem store industrivirksomheder og de mindre håndværkervirksomheder har skabt splittelse blandt arbejdsgiverne. Endvidere er det politiske samspil mellem aktørerne også ofte blevet præget af hvilke partier der har haft den politiske magt på Christiansborg. Det betyder med andre ord at der indenfor erhvervsuddannelsesområdet forekommer rigtig mange interessekonflikter samt politiske ideologimodsætninger, som alle har en betydning i forhold til at skabe problemløsninger og udvikling på området. (Sigurjonsson, 2003)

Dispositionen i fremstillingen er en mere eller mindre kronologisk fremgang i historiseringen. For at få ekspliciteret min tilgang til feltet vil der løbende være skrevet i spalter, hvor jeg netop forsøger at trække en konkretisering af feltets specifikke tovtrækkerier og problemstillinger frem.

## 6.2. Tidligere kampe

### 6.2.1. Fra lavsbrødre til udskilte interessegrupper

Lærlingeuddannelserne eller mesterlæretraditionen har lange historiske rødder og man skal i den forbindelse tilbage til middelalderetiden dvs. til den tid hvor uddannelserne blev kontrolleret og reguleret af lav. Dengang kunne et lav karakteriseres som en form for ”*organiseret praksisfællesskab*” eller en ”*korporativ enhedsorganisation*” (Jespersen, 2003), hvor formålet dels var at forsøge at værne om medlemmernes faglige rettigheder og pligter og dels at kontrollere produktionen, priserne samt adgangen til et fag. Håndværksmestrene inden for et fag havde inden for et geografisk afgrænset område således en slags monopol i faget. Til gengæld for denne eneret på produktion og salg blev håndværksmestrene af kongemagten pålagt at stå for borgerskab i området og det blev understreget, at monopoltilstanden ikke måtte føre til magtmisbrug dvs. der skulle bl.a. føres en rimelig prispolitik og udbuddet af varer og tjenesteydelser skulle afpasses efterspørgslen. (Sørensen, 1984)

Generelt var der dengang i et fag et interessefællesskab mellem lærlinge, svende og mestre, som omhandlede udsigten til at alle lærlinge ville blive svende og efter 10-15 år også selvstændige mestre. Det betød, at alle på sigt havde samme interesse i fagets økonomi og i at undgå for stærk indbyrdes konkurrence bl.a. ved at antage for mange lærlinge – eller ved fald i produktkvalitet som følge af for dårlig oplæring. Begge aspekter kunne underminere et fags position, hvorfor reguleringen af både kvantitet og kvalitet blev håndhævet af de enkelte lav. (Sørensen, 1984)

Men udover de faglige og økonomiske interesser i håndværkslavene eksisterede der også et særligt sammenhold af social karakter. Det betød, at når en lærling blev optaget i en mesters husstand, så tilhørte han denne i et tyndeforhold fordi mesteren overtog opdragelsesansvaret for lærlingen fra 13-14 års alderen og lærlingen boede, spiste og arbejdede i mesterens hjem og værksted. Det at en lærling kunne blive oplært i et håndværk var lig med en faglig udvej fordi lærlingen ved hårdt arbejde og trofasthed kunne se frem til at blive udlært svend og måske på et tidspunkt opnå mesterstatus. Således havde mesteren dengang et patriarkalsk forhold til lærlingen, hvilket indebar en socialiseringsproces, der forberedte lærlingen til både et fremtidigt arbejdsliv men også til at være borger i samfundet. (Sigurjonsson, 2003; Jespersen, 2003)

I forhold til at se feltet som en analytisk konstruktion eller som en forklaringsmodel, hvilke er nødvendig for at kunne begribe det der foregår i den aktuelle sociale verden, så kan man på dette tidspunkt konstatere, at erhvervsuddannelsesområdet fra starten havde til opgave at producere arbejdskraft og borgerskab, og denne produktion var administreret af mestrene. Det var dog kongen, der pålagde mestrene den sociale del af denne produktion. Alle kendte til "reglerne" i forhold til, hvordan man skulle arbejde sig ind og op i

et fag. Det vil med andre ord sige, at der var nogle klare principper for hvordan arbejdet skulle anskues samt måder arbejdet blev organiseret på og alt sammen styret af virksomhederne. Feltets aktører var således overskuelige idet det overvejende var mestrene (organiseret i lav) og kongen, som udgjorde magtfeltet og det var hovedsagligt mellem disse to aktører at de overordnede principper for, hvordan feltet skulle anskues og opdeles blev bestemt.

1500-tallet var præget af løbende statsretslige indgreb overfor de selvstændige håndværkslav. Der var overfor de selvstændige byenheder, som håndværkslavene indgik i, begyndte at fremkomme en fælles administration styret af kongen og rigsrådet og denne centralmagt havde planer om at liberalisere næringslivet gennem lovgivning. I lang tid lykkedes det dog lavene at modstå presset og opretholde deres privilegier, hvilket ikke mindst skyldtes deres "selvjustits" samt den lokale opbakning til "skik og orden". (Jespersen, 2003) Uden at fratage lavene deres monopoltilstand på én gang lykkedes det kongemagten at implementere regler, som vanskeliggjorde opretholdelsen af lavenes traditionelle funktionsmåde. Bl.a. blev der givet tilladelse til at en svend kunne nedsætte sig som mester uden om lavenes godkendelse, adgangen til fagene og mesterlavene blev lettet og endelig blev der udstukket krav om, at den enkelte mester skulle sørge for ordentlige uddannelses- og ansættelsesforhold for hhv. lærlinge og svende.

*"Indtog lærlinge, svende og mestre før forskellige roller som lavsbrødre i lokale fællesskaber, begyndte de nu at blive udskilt som interessegrupper hver for sig". (Jespersen, 2003)*

Denne udvikling forandrede i løbet af 1600-tallet de faglærtes vilkår. Førhen havde en svend gode udsigter til at kunne blive optaget i et mesterlav, men med indførelsen af liberaliseringen blev kvalifikationskravene både skærpede og mere personbaserede. Dette kom konkret til udtryk ved, at der

dels fremkom krav om, at en svend skulle udarbejde et svendestykke ved endt lærlingetid og dels blev svendene henvist til, som led i deres videreuddannelse, at søge beskæftigelse i forskellige værksteder. Således kan 1600-tallets faglærte karakteriseres som ”*både mere fritstillede og hjemløse*”. (Jespersen, 2003) I 1600-tallet var der i en periode stor mangel på dygtige håndværkere, hvorfor der på trods af, at kongemagten i 1613 formelt havde suspenderet lavsvæsnet, i 1621 blev udstedt en forordning om håndværkeruddannelse. Forordningen indeholdt bestemmelser om, at der skulle opstilles retningslinjer for bl.a. lærlinges og svendes forhold, for antallet af læreår, for straffebestemmelser for både arbejds- og oplæringsforseelser samt om pligt til at udstede lærebrev efter endt læretid. Disse retningslinjer skulle udarbejdes i et samarbejde mellem alle mestre i ethvert håndværk og byernes magistrater. Yderligere blev det gjort lovpligtigt at der skulle udpeges en oldermand, hvis opgave det var at afgøre klagesager mellem mestre, svende og lærlinge (Jespersen, 2003)

Generelt er perioden i 1600-tallet og 1700-tallet præget af, at statsstyret på den ene side for at fremme erhvervslivet via øget næringsfrihed ønskede at afskaffe lavsvæsnet men på den anden side også var afhængig af lavene i forhold til at opretholde en tilpas mængde af dygtige håndværkere. Således forekommer der gennem 1600-tallet og 1700-tallet flere reformtiltag, hvor hovedindholdet både var at fremme erhvervslivet via en friere konkurrence men også at frisætte og beskytte den enkelte borger.

*”De politisk liberale ideer om ejendomsretten til sin egen krop og til resultaterne af sin krops arbejde begyndte at udmøntes i uddannelses- og ansættelsesforholdene”.* (Jespersen, 2003)

Men som nævnt tidligere så lykkedes det i mange år, på trods af diverse statslige reformer, lavsvæsnet at modstå presset og på forskellig vis at bibeholde deres særinteresser. At dette var muligt skyldes især, at de lokale myndigheder foretrak at opretholde de faglige og sociale interesser i de nære bysamfund frem for at varetage statsretslige hensyn.

Feltet er nu begyndt at ændre sig og der opstår flere markante politiske stridigheder omkring administrationen af ressourcerne samt prin-

cipperne for det produktive arbejde. I det overordnede magtfelt fremkommer der en polarisering af aktørerne, hvor kongen danner

alliance med rigsrådet og lavene allierer sig med de respektive lokalsamfund. Fordi Kongen og Rigsrådet har mulighed for at anvende lovgivningen bliver det i forhold til feltets struktur disses værdi- og interesseorientering, der kommer til at dominere. Juraen og lovgivningen udvikler sig generelt til en politisk strategi og er således med til at forme det bureaukratiske felt, hvor statsstyret står som en

selvstændig aktør overfor lokalstyret. I denne proces begynder arbejdstageren at spirer som en selvstændig aktør med egne interesser og dispositioner. Alt i alt er der med den ændrede lovgivning for feltets ageren kommet en forandring i feltet i forhold til styringen af kvantiteten og kvaliteten af et fag, hvilket skaber en ny feltstruktur hvor flere aktørinteresser melder sig.

I 1700-tallet og i begyndelsen af 1800-tallet skete der en forandring af folks indkøbsvaner som også fik en betydning for mesterlæren. Førhen havde håndværkeren udført arbejde på bestilling direkte fra kunden, men indkøbsmønstret ændrede sig til at kunderne vænnede sig til først at bestille varen når de havde set varerne i udvalg. Denne ændring i indkøbsvaner betød, at mestrene blev nødt til at åbne butik og have varer på lager, hvilket krævede en vis mængde kapital. En sådan kapital var svært for de mindre håndværksvirksomheder at have og på den måde blev de fortrængt af de større håndværksvirksomheder. Sådan blev interessefællesskabet mellem håndværksmestrene svækkes. (Sigurjonsson, 2003)

I 1700-tallet var der ikke lovpligtig skoleundervisning som vi kender i dag, derimod havde man etableret almueskoler, men elevernes skolegang var meget uregelmæssig. Mange mestre mente ikke at undervisningen i almueskolen kunne imødekomme de krav, som samfundet stillede til skrive- og læsefærdigheder, hvorfor de startede deres egen supplerende skoleuddannelse af lærlinge. Således blev der i 1700-tallet på arbejdsgivernes initiativ påbegyndt institutionaliseret skolemiljøer. I begyndelsen af 1800-tallet blev der oprette søndagsskoler for håndværkere, hvilket var en forgænger til de tekniske skoler. (Sigurjonsson, 2003)

Kongen og statsmagten bakkede op om stordriften og i 1800-tallet fremkom der bl.a. via lovgivningen bedre vilkår for industrien og den deraf følgende masseproduktion havde en undergravende effekt for det faglige håndværk idet fokus, på grund af teknologiudviklingen og maskinkraftens udvikling, i stigende grad blev rettet udelukkende mod det økonomiske perspektiv i faget. I samme periode opstod der også en interesse modsætning mellem købmændene i byerne og de forskellige

lav. Købmændene ønskede fri handel mens håndværkerne ønskede at få eneret på salg i deres egen by. Derudover blev markedet udvidet fra at have været afgrænset lokalt til i højere grad at være orienteret "multinationalt" samt til at strække sig udover landegrænsen. Denne udvikling medførte en forandring af virksomhedslandskabet idet markedet nu også blev præget af større virksomheder, selskaber, fonde, foreninger mv. og der var stærke kræfter i industrierhvervet, som anså lavene som klodser omkring benet fordi de mente, at håndværksmestrene opretholdt kunstige priser og lønninger og endda forsøgte at hindre import af billige og fabriksfremstillede varer. (Sigurjonsson, 2003)

Det endegyldige dødsstød for lavsvæsnets traditionelle virkemåde kom i 1849 med Grundlovens indhold om næringsfrihed hvilket bl.a. betød indførelse af praksis om fri og lige adgang til erhverv. Dermed stod det også frit for om en lærling eller svend ønskede at indgå i et kontraktforhold med en mester. Det var ikke længere nødvendigt at have gennemgået en læretid for at blive selvstændig arbejdsgiver inden for et fag. I perioden mellem 1860'erne og 1880'erne opstod der krise. Krisen bestod i, at lærlingeforholdet med næringsfrihedsloven af 1857 og liberaliseringen var blevet en privatretlig aftale og denne udvikling havde en alvorlig effekt på kvaliteten i lærlingeuddannelserne, idet det bl.a. blev svært at sanktionere imod kontraktparternes (mester og lærling) eventuelle misligholdelse af deres forpligtigelser. (Jespersen, 2003, Sigurjonsson, 2003)

Konkret havde det den betydning for mesterlæreprincippet, at kravene om svendeprøve og mesterprøve blev ophævet og oplæringen af elever blev fuldstændig overladt til de frie markeds kræfter, hvilket gjorde at der opstod problemer bl.a. omkring grov udnyttelse af lærlinge, dårlige lønvilkår samt frafald i oplæringsperioden. Dette udgjorde dermed en trussel mod både det kvantitative og det kvalitative aspekt i lærlingeuddannelserne idet, det for det første blev usikkert for en mester om det kunne betale sig at arrangere en ordentlig uddannelse og for det andet var det ikke sikkert, at der på lang sigt ville være tilstrækkelig faglært arbejdskraft i forhold til efterspørgslen. Således medførte indførelsen af liberaliseringen reproduktionsproblemer for de enkelte fag. Grundet disse problemer mobiliserede arbejdsgiverne sig og pressede på for at få en lovgivning, der skulle sikre, at uddannelsesinvesteringerne ikke gik tabt f.eks. hvis en lærling sprang fra lærepladsen i utide. (Sigurjonsson, 2003; Sørensen, 1987)

På baggrund af disse problemer og arbejdsgivernes pres nedsatte staten i 1875 derfor en arbejdskommission, der dels skulle undersøge de danske arbejdsforhold og dels fremkomme med løsnings-

forslag. Kommissionens løsningsforslag vedrørende den dårlige kvalitet af uddannede håndværkere var at genindføre mesterlæren og i 1889 lykkedes det at få udarbejdet og vedtaget den første lærlingelov. At der gik fjorten år fra arbejdskommissionen blev nedsat til en endelig lovvedtagelse er ikke helt tilfældig. Egentlig forelå der allerede i 1880 et lovforslag, men på grund af politisk bekymring, hvor det i dette tilfælde var partiet Venstre (som dengang var kendt for at varetage landbrugets interesser), der bl.a. frygtede tilbagefald til lavenes monopolpriser på byerhvervenes produkter, tog processen forholdsvis lang tid at gennemføre. I den anden ende af den politiske fløj var Socialdemokratiet heller ikke helt tilfredse med lovforslaget, men hér gik bekymringen mere på mangel på større sikring af uddannelsesformålet, således at der forekom en forsvarlig og grundig oplæring af lærlingene. (Sørensen, 1987; Sigurjonsson, 2003)

I slutningen af 1800-tallet opnåede arbejderbevægelsen en geografisk udbredelse og foreningerne blev samlet i et landsdækkende fagforbund, det vi i dag kender som Landsorganisationen (LO). På samme tidspunkt blev også arbejdsgiverne samlet i et fælles fagforbund, det som vi i dag kender som Dansk arbejdsgiverforening (DA). En af de første store diskussioner fagforbundene imellem var udnyttelsen af lærlinge. LO hævdede at arbejdsgiverne udnyttede lærlinge til billig arbejdskraft og således ikke var særlig interesseret i at ansætte udlærte svende, hvilket medførte at svendenes mulighed for lønstigning blev begrænset. Lærlingeloven af 1889 var det første kompromis mellem parterne. (Sigurjonsson, 2003)

Lærlingeloven af 1889 kan karakteriseres som værende blot en forskrift for det juridiske medhold i lærekontrakterne. Det betyder, at loven som det eneste indeholdt krav om, at der mellem en lærling (under 18 år) og mester skulle indgås en kontrakt og for at denne kunne være gyldig skulle den registreres hos politiet, hvilket desuden gav mestrene mulighed for at anvende offentlige tvangsmyndigheder til at sikre, at lærlinge ikke sprang fra deres pladser i utide for evt. at gå videre til et bedre lønnet arbejde. Loven indeholdt altså ikke noget om krav til læremestrenes faglige kvalifikationer, ingen krav til oplæringen af lærlinge og ingen krav vedrørende kvalitetskontrol af forløbet. Svendene var i perioden gået sammen om at kæmpe for bedre oplæringsformer og ønskede især, at svendepøverne blev obligatoriske. I 1889-loven stod der blot, at det var kongen, som skulle fast sætte de nærmere regler for dette. Kort tid efter at den første lærlingelov blev vedtaget, kom der et forslag om at krævet svendeprove for at en person kunne opnå næringsbrev, men pga. manglende enighed mellem handels- og kontorfagene og håndværksfagene blev det politisk forkastet at behandle pro-



blemet lovgivningsmæssigt, fordi de politiske partier var imod at udarbejde to love. (Sigurjonsson, 2003; Sørensen, 1987)

På trods af at lavsvæsnets traditionelle virkemåde med grundloven af 1849 blev afskaffet betød det ikke, at organiseringen inden for brancherne forsvandt, derimod opstod der i stedet nye former for opgaver. Inden for handel- og kontorbrancherne opstod der krav om en systematisk og teoretisk skoleuddannelse, som skulle være under handelsstandsforeningens ledelse og ansvar. I 1865 oprettede Århus Handelsstandsforening den første aftenskole. Indenfor håndværksfaget oprettede man som et slags forsvar mod næringsfriheden mange håndværksforeninger og de fik som et naturligt samlingspunkt oprettelsen og driften af de tekniske skoler. Både inden for handel og håndværk var der således et flertal af arbejdsgiverne, som ønskede at sikre og forbedre lærlinguddannelserne. I samme periode begyndte staten at give tilskud til undervisningen på de tekniske skoler og handels-skolerne, dog var tilskuddene betinget af, at der blev overholdt nogle formelle regler for undervisningen. En egentlig lov om statsligt tilsyn med skoleundervisningen kom først i hhv. 1916 og 1920 og i samme periode blev en egentlig læreruddannelse etableret. Det var også i starten af 1900-tallet at der opstod lærerforeninger. (Sørensen, 1987)

Generelt var perioden 1880 – 1900 præget af en stærk økonomisk vækst, hvilket påvirkede de fleste fag og der var en forholdsvis stor efterspørgsel efter faglært arbejdskraft. Yderligere var befolkningstilvæksten stor fordi børnedødeligheden var begyndt at falde.

Således kan erhvervsuddannelserne i slutningen af 1800-tallet karakteriseres ved for alvor at være kommet på den politiske dagsorden i og med, at der fremkom den første direkte lov for området. Flere politiske aktørinteresser indtrådte i feltet og de havde hver deres dagsorden.

Den teknologiske udvikling og globaliseringen tog fart og i den forbindelse forandrede hele virksomhedssetup'et sig. Virksomheds-

typerne delte sig i to lejre; de små, håndværkspræget virksomheder og de store, masseproducerende virksomheder. Virksomhederne havde således delt sig først og fremmest i størrelse, men også i forhold til holdningen omkring principperne for de visioner, der skulle gælde for arbejdet og dermed oplæringen inden for et fag, hvor de mindre virksomheder foretrak håndværkets teknik mens de store virksomheder foretrak maskinteknik.

Den lovgivningsmæssige liberalisering i feltet medførte, at arbejdsgiver og arbejdstager i højere grad stod som to hovedaktører i feltet om end arbejdsgiverne på dette tidspunkt har de stærkeste kræfter, hvilket bl.a. illustreres da staten i forbindelse med lærlingeloven 1889 udelukkende stiller krav til lærlingene og endda anvender politiet som sanktionerende kraft.

I samme periode opstår der de første direkte relationer mellem det offentlige system og erhvervslivet vedrørende varetagelsen af uddannelserne, idet staten begyndte at yde finansielle tilskud til erhvervsskolerne mens

erhvervslivet fortsat stod for uddannelsernes form og indhold. Sammen med erhvervsskolernes fremkomst begyndte endnu en aktør at spirer, lærerne. Erhvervsskolernes fremkomst kan anskues som en hjælp til det faglige selvstyre.

I bund og grund handlede magtkampene i feltet stadig om kvaliteten og kvantiteten af et fag og dets produktion af arbejdskraft, men flere aktørinteresser er i løbet af 1800-talet kommet på banen.

### **6.2.2. Det faglige selvstyre**

Efter lærlingeloven af 1889 blev der oprettet nogle fagskoler, som skulle supplere lærerprocessen på arbejdsmarkedet med praktisk værkstedsundervisning. Undervisningen på skolen forelå efter den normale arbejdstid. På handelsskoleområdet blev der med 1889-loven indført pligt for købmanden til at sende lærlinge på skole. Handelsskolerne var ejet og blev drevet af handelserhvervene selv. I 1920 vedtog man politisk en ny lov om handelsskolen og denne lov blev grundlæggende for handelsskolerne de næste 40 år. (Sigurjonsson, 2003)

I begyndelsen af 1900-tallet begyndte arbejderbevægelsens synspunkter at trænge ind i erhvervsskolernes bestyrelser, og i samme periode opstod der fra fagbevægelsen en omfattende fokusering på oplæringsforholdene i virksomhederne samt bestræbelser på at få gjort teoretisk og teknisk undervisning til obligatorisk supplement i lærlinguddannelsen. På den måde blev vejen for at gøre lærlinguddannelserne til et samarbejdsprojekt for arbejdsmarkedets parter åbnet, idet fagbevægelsen i samarbejde med arbejdsgiverne begyndte at tage lærlingespørgsmålet op som en fælles kontrolopgave vedrørende det kvantitative og kvalitative aspekt. (Lassen, 2002; Sørensen, 1987)

I 1921 vedtog Venstre med støtte fra Det Konservative Folkeparti en reform af lærlingeloven. De vigtigste punkter i denne reform var for det første, at håndværkets ønske om svendeprøve delvist blev imødekommet, idet indenrigsministeren efter indstilling fra et fags arbejdstager- og arbejdsgiverorganisation kunne bestemme, at der skulle indføres tvungen svendeprøve. Dette var der mange fag som benyttede sig af. For det andet blev det et krav, at en læremester selv skulle være fagligt oplært. For det tredje blev der indført obligatorisk undervisning på de tekniske skoler og mesteren skulle betale for dette. (Sigurjonsson, 2003)

I 1937 fremsatte den daværende socialminister forslag til en ny lærlingelov. Socialministerens holdning var at samfundet har en pligt til at påse at den uddannelsesmæssige side af lærlingeuddannelserne er i orden. Hans opfattelse var at mange lærlinge blev udnyttet og fik ikke en ordentlig oplæring. På det tidspunkt havde Socialdemokratiet og De Radikale politisk flertal, hvorfor de tilsammen vedtog den ny lærlingelov og fik gennemført nogle ændringer, som de i lang tid havde ønsket sig. For det første blev lærlingetiden nedsat fra 5 år til 4 år. For det andet kom der regulering på i forhold til hvor mange lærlinge en mester måtte have ansat, hvilket betød indførelsen af lærlingeskalaen, hvor grundreglen blev én lærling pr. svend. Der blev også indført faglige fællesudvalg og et lærlingeråd, som begge fik en rådgivende funktion samt myndighed til at træffe afgørelser. Endvidere blev svendeprøver og mesterprøver tvungen. Den øget kontrol og kvalitetskrav som lå i lærlingeloven af 1937 betød, at der i tiden efter var et lavere lærlingeindtag blandt mestrene. (Sigurjonsson, 2003)

Samarbejdet mellem arbejdstagerne og arbejdsgiverne blev med etableringen af de faglige udvalg langsomt institutionaliseret og på den måde almengjorde lærlingeloven af 1937 samarbejde idet loven sagde, at de faglige organisationer i alle fag skulle oprette sådanne paritetiske udvalg. Virksomhedsoplæringen skulle fremover reguleres gennem paritetiske faglige udvalg – ”det faglige selvstyre” – hvor reguleringerne omhandlede særinteresser både i forhold til kvantiteten og kvaliteten af de forskellige lærlingeuddannelser, men også i forhold til at få uddannelsesaspektet og udbytningsaspektet til at gå op i en højere enhed til fordel for både arbejdsgivere og lærlinge. Fremkomsten af dette paritetiske samarbejde var yderligere grundstenen til, at den korporative beslutningsstruktur fremover fik en stærk position i de erhvervsrettede dele af uddannelsespolitikken. (Lassen, 2002; Sørensen, 1987)

I løbet af 1920'erne og 1930'erne voksede statens økonomiske støtte til erhvervsskolerne og det samme gjorde den offentlige kontrol med aktiviteterne. Generelt fik staten en mere aktiv og bestemmende rolle både i forhold til udbud af fag og i forhold til krav til lærernes kvalifikationer.

### **6.2.3. efterkrigstidens ungdomsproblemer og skolastiske modeller**

I starten af 1950'erne skete der yderligere forandringer på erhvervsuddannelsesområdet idet der forekom statslige initiativer med henblik på at omstille arbejdsmarkedet til en forventet stærk teknisk og industriel udvikling. Med begrundelse i, at virksomhederne oprettede for få lærepladser forsøgte man politisk i forarbejdet til lærlingeloven af 1956 at gøre det mere attraktivt at oprette lærepladser, og fra regeringens side af forsøgte man at påvirke de faglige udvalg til på forskellige måder at øge lærlingeantallet inden for hver deres fag, da man politisk var bekymret for de store fødselsårsgange fra krigsslutningen, som omkring 1960 ville melde sig som lærepladssøgende. (Sørensen, 1987)

Forarbejdet til lærlingeloven af 1956 begyndte i 1949 da man på baggrund af ungdomskommissionens rapport nedsatte en række kommissioner som fik til opgave at fremkomme med løsningsforslag til de problemer, der kunne opstå ved den kraftige stigning i antallet af unge. Arbejdsmarkedskommissionen og Lærlingekommissionen var de to, som fik størst betydning for mesterlærens fremtidige udvikling. Arbejdsmarkedskommissionen forsøgte i første omgang at forhandle med arbejdsmarkedsorganisationerne i hver enkelt fag omkring en forøgelse af meterlærens omfang, men det ville betyde en lempelse af lærlingeskalaen, hvilket de fleste anså som en forringelse af kvaliteten i uddannelsesforløbet. Yderligere var der forslag om at nedsætte lærlingetiden og lave en øget specialisering, hvilket også blev omtalt som at uddanne industrilærlinge. Baggrunde for dette forslag var, at en del af arbejdsgiverne var med til at presse på for at få slækket faggrænserne, fordi de mente at de faglærte håndværkere var alt for restriktive. De faglærte svende var kraftigt imod forslaget og hævdede, at arbejdsgiverne kun var ude på at få kortuddannede eller ufaglærte til en billigere løn og fremførte at den faglige stolthed var i fare. På grund af mange komplicerede interesse modsætninger tog Arbejdsmarkedskommissionen kun i begrænset omfang stilling til de grundlæggende principper for den faglige oplæring og overlod opgaven til Lærlingekommissionen. (Sigurjonsson, 2003)

Lærlingekommissionen blev nedsat i 1952 og lagde i sit arbejde vægt på at undgå bestemmelser, som evt. kunne medføre tilbageholdenhed fra mestrenes side af i forhold til at antage lærlinge. Kommissionen var interesseret i at gå videre med Arbejdsmarkedskommissionens tanke om den kortere og specialiserede udgave af mesterlæren og spurgte derfor samtlige faglige udvalg om hvorvidt der inden for deres fag kunne etablere denne mulighed. De fleste faglige udvalg tog afstand fra idéen og var imod det. På trods af dette mente Lærlingekommissionen, at det var den vej man skulle kigge, men tog dog afstand fra idéen om industrilærlinge, da den ville blive for specialiseret til at kunne betegnes som mesterlære. Hele dette forløb gjorde, at nogle faglige udvalg følte sig pressede til at specialisere deres mesterlæreuddannelse, fordi de ønskede at undgå dels særlige industrilærlinge og dels at ufaglærte trængte sig ind på de faglærtes fagområder. Ungdomskommissionen havde som en løsning på ungdomsproblemet foreslået en værkstedsskoleuddannelse, hvilket betød oplæring udelukkende på skolen, men dette tog Lærlingekommissionen afstand fra. (Sigurjonsson, 2003)

I 1956 vedtog folketinget en ny lærlingelov, som byggede på Lærlingekommissionens forslag. Et af forslagene var at lærefagene skulle opdeles, hvilket betød at man gik fra 91 fag i 1954 til 166 i 1966. opdelingen af fagene var bl.a. en måde hvorpå man forsøgte at udvide lærlingetallene fordi produktionen af faglærte var for lille i forhold til efterspørgslen. Udover specialiseringen i fagene blev læretiden også nedsat og lærlingskalaen blev helt afskaffet. Samfundsmæssigt var der en stor vækst især i håndværks- og industriproduktionen, som også spillede en rolle i forhold til væksten i de faglige uddannelser. (Sigurjonsson, 2003)

Den største betydning i 1956-lærlingeloven var forandringerne i forhold til den skolemæssige del af lærlingeuddannelserne. Hidtil havde skoleundervisningen overvejende foregået som aftenundervisning, men med den nye lov var det blevet vedtaget, at alle fag inden for otte år skulle overgå til dag-skole, hvor lærlingene i rene fagklasser blev undervist i faget praktik samt 4 timer om ugen i medborgerskab. For at hjælpe elever, der kom langvejs fra blev der oprettet skolehjem. Dermed fik skoledelen en selvstændig rolle ved siden af virksomhedsoplæringen, dog stadig med ”det faglige selvstyre” som den retningsgivende kraft. I løbet af 1960’erne forekom der også en større reorganisering af handelsskolerne, dels blev antallet kraftigt reduceret og dels overgik de til selvejende institutioner. Selvom at mesterlæren blev betraget som ét i lærlingeloven af 1956, så var der et skarpt skel mellem håndværks- og industrilærlinge på den ene side og handels- og kontorlærlinge på den anden

side, bl.a forekom der ikke samme krav til afholdelsen af svendeprøve og den teoretiske uddannelse på skolerne havde også hver sin grad af specialisering. Administrationen af skolerne blev i perioden flyttet fra Handelsministeriet til Undervisningsministeriet. Lærlingeloven af 1956 er blevet karakteriseret som den sidste lov, der byggede på fagskoletanken. Dette hænger sammen med, at skoledelen stod foran forandringer idet erhvervsskolerne skiftede fra at have været helt baseret på private initiativer til i øget omfang at være baseret på offentlige tilskud, hvormed der blev stillet øget krav om uddannelsesplanlægning og centralisering. (Lassen, 2002; Sigurjonsson, 2003)

Den udvidet skolemæssiggørelse af lærlinguddannelserne var en hjælp for ”det faglige selvstyre”. Indimellem kunne det være et problem at håndtere balancen mellem kvalitet og kvantitet, men så blev løsningen at inddrage staten dvs. skolen som tredjepart. Det betød, at de forandrede eller forøgede kompetencekrav så vidt muligt blev overført til varetagelse på erhvervsskolerne, og derved kunne kvalitetskravene til uddannelsen øges, uden udelukkende at skulle stille skærpede krav til virksomhederne og dermed risikere at lærepladsantallet faldt. Denne problematik skal også ses i lyset af, at virksomhederne havde delt sig i to lejre med hver deres synspunkt til oplæringskravene, og samtidig var forholdet sådan, at det hovedsagligt var de små virksomheder, som stod for oplæringen af den udlærte arbejdskraft, mens de større virksomheder i højere grad var aftager af arbejdskraften. Og da ingen pga. uenighed om oplæringen ønskede at lærepladsantallet skulle falde, var det en løsning at sætte skolerne til at stå for forandringen af kompetencekravet. Arbejdsgivernes interne uenighed havde også ført til, at de organisationsmæssigt havde delt sig i to, Dansk Industri og Håndværksrådet. (Sørensen, 1987)

På baggrund af industrien krav om arbejdskraft med begrænsede produktive kvalifikationer fremkom specialarbejderuddannelserne i løbet af 1960’erne og den kom til at fungere som en konkurrent til lærlinguddannelserne.

På dette tidspunkt har feltet således forandret sig markant i forhold til tiden med lav og kongens enevælde. Forandringerne har sin oprindelse i den generelle samfundsudvikling,

hvor teknologien og nye produktionsmetoder fremmer en ændret arbejdsstruktur. Fronterne er blevet trukket mere markant op mellem arbejdsgiverne på den ene side og arbejdsta-

gerne på den anden side, hvor arbejdstagersiden nu er blevet organiseret og står stærkere overfor arbejdsgiversiden. Samtidig voksede også en tredje aktør, nemlig staten, som dels har fået til opgave at sørge for en passende lovgivning, der tilgodeser alle parter og dels skal staten bære noget af ansvaret for at drive erhvervsskolerne. Således fik institutionsfeltet og den praktiske politik i midten af 1900-tallet en stærkere markering inden for erhvervsuddannelsesområdet.

Især på arbejdsgiversiden bliver det endnu tydeligere, at parterne ikke er én stor homogen masse. Opdelingen af store og mere industrielle virksomheder på den ene side og de små håndværkspræget virksomheder på den

anden side med hver deres principper for det produktive arbejde gør i perioden sig i højere grad gældende, hvilket især bliver tydeligt i forhold til institutionsfeltets rolle omkring varetagelsen af kompetencebehovet. De store virksomheder har brug for én type arbejdskraft, mens de små foretrækker en anden type arbejdskraft. Staten kom til at få rollen som den, der ud fra både politiske og erhvervsøkonomiske hensyn skal gøre alle aktører tilpasse, men selv statens handlinger er præget af aktører med hver deres ideologi. Samfundsmæssigt er der den demografiske udvikling at tage hensyn til samt økonomiske op- og nedture.

#### **6.2.4. Erhvervsfaglig grunduddannelse kontra mesterlære**

I 1960'erne begyndte lærlingetilgangen at stagnere og samtidig opstod der en omfattende lærlingebevægelse, som var stærk kritisk mod mesterlæren og disse synspunkter fandt bred opbakning i arbejderbevægelsen og blev også mødt med lydhørhed på arbejdsgiversiden. Kritikpunkterne gik bl.a. på den stærke specialisering fra uddannelsesstarten kombineret med kontraktbindingen, mangelfuld oplæring, mangel på samfundsmæssig undervisning og manglende muligheder for at erhverve sig kompetence til videreuddannelse efter oplæring. Andre årsager var, sikringen af en tilstrækkelig stor tilgang af unge til erhvervslivet samt, at den høje beskæftigelse indebar at bredde og fleksibilitet i de faglærtes kvalifikationer blev mere væsentlige end den stærke specialisering. På samme tidspunkt bredte der sig en samfundsdebat om uddannelsessystemets muligheder for at være et instrument til at mindske ulighederne i samfundet, idet det politiske ønske var at reducere "restgruppen", som er den del af ungdommen, der ikke får nogen kompetencegivende uddannelse efter folkeskolen. (Sørensen, 1987)

Generelt var der i diskussionen om mesterlærens fremtid to politiske lejre; én som ønskede en akademisering af vekselluddannelsen og én som ønskede at fastholde vekselluddannelsen baseret på mesterlæren. Især politiske partier på venstrefløjten var imod erhvervslivets ”magt” over vekselluddannelsen og ønskede i stedet større grad af statslig styring, mens politiske partier på højrefløjten gik ind for mesterlærens kvaliteter. I 1967 blev der politisk nedsat et udvalg, Mikkelsen-udvalget, som skulle kigge nærmere på de faglige uddannelser. Udvalget fremkom med nogle forslag, hvor elevens erhvervsvalg blev udskudt til et senere tidspunkt i uddannelsesforløbet og selve uddannelsesforløbet skulle inddeles i trin. Indenfor smede- og maskinfagene blev der ud fra Mikkelsen-udvalget forslag etableret forsøgsordninger. (Sigurjonsson, 2003)

Som led i at reformere mesterlæren nedsatte Undervisningsministeriet i 1970 endnu et udvalg, Lund Christiansen-udvalget, som skulle kigge på en revision af lærlingeloven. Dette udvalg forholdt sig kritisk overfor mesterlæremodellen fordi den lagde for lidt vægt på de almene boglige fag, hvorved udvalget mente, at der blev skabt et skel mellem de unge med en boglig uddannelse og dem med en faglig uddannelse. På baggrund af dette foreslog udvalget at de igangsatte forsøgsuddannelser skulle integreres i gymnasiet. I Lund Christiansens betænkning forelå der også forslag om af- og påstigningsmuligheder, således at uddannelserne kunne forlades på et lavere trin, som kunne give adgang til arbejdsfunktioner, der kunne bestrides af ufaglærte. Med andre ord så skulle eleverne på forskellige tidspunkter under uddannelsen kunne forlade uddannelsen med en eller form for erhvervskompetence. Det skulle så være muligt at vende tilbage og genoptage uddannelsen. Ideen var at mesterlæreuddannelsen og specialarbejderuddannelsen skulle integreres i ét system. Dette medførte store diskussioner blandt feltets aktører. (Sigurjonsson, 2003)

I 1971 afgav Mikkelsen-udvalget og Lund Christensen-udvalget en fælles betænkning, som indeholdt udkast til lov om erhvervsfaglig forsøgsuddannelse. Dette udkast kom i 1972 til at danne baggrund for en vedtagelse af Lov om Erhvervsfaglig forsøgsuddannelse. Med denne vedtagelse blev navnet ændret til efg – erhvervsfaglig grunduddannelse. Hensigten med denne forsøgslov var at den i 1975-1976 på baggrund af de indvundne erfaringer skulle revideres, således at efg kunne være fuldt udbygget i 1979 og mesterlæren total afskaffet i 1982. (Sigurjonsson, 2003)

Hensigten med efg var, at lærlingeuddannelsen blev påbegyndt med ét år på skole, og derefter to år i praktik på en virksomhed. Parterne var meget engagerede i denne nye erhvervsskolemodel, som



sideløbende med den ”gamle mesterlære” forløb op gennem 1970’erne. Af afgørende lighed mellem efg og mesterlæren var der det faktum, at en elev af begge typer skulle for at kunne få sig en faglig uddannelse ud og finde en læreplads. Frem mod efg-modellen havde der været en generel debat omkring ungdomsuddannelsessystemet og dets socialiserende funktion, herunder hvor meget almen undervisning der skulle være i erhvervsuddannelserne. Socialdemokratiet ønskede en total integration af vekseluddannelserne og gymnasiet i en 12 årige enhedsskole, men dette var de borgerlige partier kraftigt imod, hvorfor forslaget trods gentagne forsøg aldrig blev til noget. Arbejdsgiverne var også imod et enstrengt system, og holdningen var at man var bange for, at de enkelte virksomheders motivation for at oprette praktikpladser ville forsvinde, hvis oplevelsen var at de unges uddannelse foregik i et system, som erhvervslivet ikke var medansvarlig for. De borgerlige partier ønskede også et tostrengt system, hvor gymnasiet og hf udgjorde den ene streng og vekseluddannelserne den anden. (Sigurjonsson, 2003)

På trods af parternes engagement i og enighed om efg-systemet som den fremtidige model på erhvervsuddannelsesområdet var det ikke sådan lige til at få modellen implementeret. Problematikken bestod i, at de små, håndværkspræget virksomheder, som havde de fleste elevpladser, ikke ønskede efg-systemet, men ville i stedet beholde den gamle mesterlære-model. I starten af 1980’erne havde de små virksomheder fået etableret så kraftig modstand mod efg-systemet, at det gav genklang i det politiske system. Især Venstre blev modstander af systemet, hvilket fik den betydning, at den daværende socialdemokratiske regering ikke ønskede at anvende sit parlamentariske flertal til at presse en større reform igennem. Resultatet blev i stedet en længerevarende diskussionsfase omkring erhvervsuddannelsernes struktur. Politisk var efg-systemet også en måde at realisere forestillingen om uddannelse til alle, hvilket Socialdemokratiet og venstrefløjten var optaget af, mens højrefløjten ønskede mesterlæren bevaret. (Sigurjonsson, 2002)

Med efg-systemet kom der en del mere almen undervisning ind i uddannelserne og sammen med det kom også en ny type lære. Førhen havde lærerne været faglærere, men den nye gruppe af lærere var mere akademikere og folkeskolelærere. De to grupper underviste efter hver deres traditioner og kæmpede på hver deres måde i kampen om indflydelse og styring af vekseluddannelserne. Meningen med at forøge almenuddannelseselementet var at give eleverne større mobilitet på arbejdsmarkedet samt gøre uddannelserne til et attraktivt alternativ i forhold til gymnasium og HF. (Sigurjonsson, 2002, Nørregaard, m.fl., 1980, Kontext, 1976, Lassen, 2002)

I 1977 efter flere års udvalgsarbejde og forsøgsuddannelser blev loven om efg endelig vedtaget. De tidligere anførte bestemmelser om at nedlægge mesterlæren fra 1982 blev dog nedstemt af de borgerlige partier og resultatet blev en lov, der fastslog at efg og mesterlæren skulle fungere parallelt med hinanden. Til at varetage den overordnede planlægning af efg-uddannelserne blev der nedsat et erhvervsuddannelsesråd. (Sigurjonsson, 2003)

I 1960'erne og 1970'erne forekommer der således rigtig mange forskellige aktørinteresser i feltet og der bruges lang tid til at diskutere erhvervsuddannelsernes fremtidige struktur. Diskussionerne er ikke mindst fremkommet på baggrund af den stigende utilfredshed med det nuværende uddannelsessystems evne til at passe til udviklingen på arbejdsmarkedet. Politiske står det i perioden klart, at der er to fløje, hvor den ene er for mesterlæren og

den anden er imod, men det handler også om holdningen til uddannelsessystemet generelt, hvor det enstrenget og tostrenget system diskuteres. I forhold til disse holdninger ser det ud til, at de borgerlige partier samt arbejdsgiverne "vandt" debatten idet det ender med dels et tostrenget uddannelsessystemt og dels med at erhvervsuddannelserne fungere med både efg-systemet og mesterlæresystemet.

### **6.2.5. Praktikpladsproblematikken**

Tidligere havde det i Danmark hverken været synligt eller statistisk dokumenteret, hvor mange elever, der forgæves havde søgt en mesterlæreplads og ej heller hvor mange arbejdsgivere, der forgæves havde udbudt lærepladser. Men efg-systemet synliggjorde disse praktikpladsproblematikker og langsomt blev tallene registreret og belyst statistisk. Problematikken bestod i, at det blev meget synligt, at der ikke forekom balance mellem udbud og efterspørgsel af praktikpladser, hvor det især handlede om, at en relativ stor gruppe af unge mennesker var gået i gang med en erhvervsrettet uddannelse, men kunne ikke gøre den færdig pga. manglende praktikplads. Med efg-systemet blev begreberne også fornyet, lærlinge blev byttet ud med elever og lærepladser blev byttet ud med praktikpladser. (Sigurjonsson, 2003; Sørensen, 1987)

I forhold til oprettelse af praktikpladser har Arbejdsgivernes Elevrefusion (AER), som omfordelende funktion mellem arbejdsgivere for lønudgifter til lærlinge, eksisteret ved lov siden 1977. Det politiske formål med at vedtage en lov om arbejdsgivernes elevrefusion var gennem bidrag fra alle

arbejdsgivere i den private sektor helt eller delvist at refundere den enkelte arbejdsgivers lønudgifter under elevernes skoleophold og derved medvirke til at fremskaffe det nødvendige antal praktikpladser. Midlet til dette var således en kollektiv refusionsordning baseret på en opkrævning hos samtlige private arbejdsgivere, der er omfattet af lov om Arbejdsmarkedets Tillægspension. Ordningen gjaldt dermed også arbejdsgivere som ikke havde praktikelever. I loven blev det vedtaget at det var AER's bestyrelsen som skulle fastsætte det beløb, som kunne refunderes til arbejdsgiverne. Bestyrelsen for AER er paritetisk sammensat. (Sektorrådet, 1980)

Fra slutningen af 1970'erne og til sidst i 1980'erne forsøgte man politisk yderligere at yde tilskud til de virksomheder, der oprettede ekstraordinære praktikpladser. Disse tilskud var til at begynde med udelukkende skattefinansieret men i 1984 blev opgaven overført til AER og i 1987 blev tilskuddet helt afskaffet. At tilskudsordningen overhovedet blev et instrument i starten af 1980'erne skyldes på trods af en stigning i antallet af praktikpladser, at der på samme tid var tale om, at ungdomsarbejdsløsheden og køen af praktikpladssøgende var markant stigende. Af samme grund markerede Arbejdsmarkedsorganisationerne sig i samme periode stærkt med informationskampagner for at overbevise arbejdsgiverne om, at det ville være godt for alle parter, hvis de oprettede flere praktikpladser. Samtidig blev der gjort opmærksom på løntilskudsmuligheder fra staten. (Sørensen, 1987)

På trods af disse ihærdige forsøg blev ungdomsarbejdsløshedens omfang og køen af unge praktikpladssøgende ikke reduceret. Dette resulterede i, at man politisk i 1980-81 lagde op til et brud med lærepladsudbuddets styringsprincip, hvor den offentlige sektor blev pålagt at oprette praktikpladser i et antal svarende til 9% af samtlige ansatte. På det private marked blev der i en aftale mellem DA, LO og staten i fællesskab udarbejdet vejledende normer for uddannelseskapaciteten for enkelte virksomheder eller brancher. Aftalens virke var således et normativt pres på erhvervslivet, og signalet var, at såfremt der ikke blev levet op til forventningerne så ville en form for indgreb være at forvente fra regeringens side. Resultatet blev under alle omstændigheder, at antallet af praktikpladser for en kortere periode steg mere end nogen sinde. (Sørensen, 1987)

Denne stigningen i antallet af praktikpladser gjaldt dog kun for en kortere periode og det endte hurtigt med at mange unge mennesker uden praktikplads strandede i uddannelsessystemet efter ét års skolegang.

Praktikpladsproblematikken resulterede i, at der i 1990 blev vedtaget en lov, som sagde at alle der havde påbegyndt en erhvervsuddannelse, skulle have mulighed for at afslutte og hvis det ikke kunne ske via virksomhedspraktik skulle skolerne tilbyde praktikpladskompenserende undervisning (det der senere blev omdøbt til skolepraktik). Således fik de unge en garanti på at de kunne færdiggøre deres uddannelse. Denne ordning blev finansieret via AER, hvilket arbejdsgiverne ikke videre var begejstret for. Skolepraktikordningen blev indført som led i en aftale mellem VKR-regeringen og Socialdemokratiet, men den daværende Undervisningsminister Bertel Haarder var imod ordningen, men accepterede den som en nødløsning. Arbejdsgiverne anså praktikpladsordningen som en trussel mod det grundlæggende princip om vekseluddannelse, hvorimod arbejdstagerne og de politiske partier på venstrefløjen så ordningen som et supplement til de almindelige vekseluddannelser. (Sigurjonsson, 2003)

Op gennem 1990'erne har man politisk med forskellige policymæssige styringsinstrumenter forsøgt at afhjælpe praktikpladsproblemet. I den forbindelse har der i overvejende grad været tale om overtalelses- og motivationsprogrammer, men uden, at det har haft en større positiv effekt. Fra 1993 til 1996 steg antallet af indgåede ordinære praktikpladser fra ca. 34.000 til ca. 38.000, men derfra og så til år 2000 faldt tallet til ca. 29.000. Dette har betydet, at skolepraktikbestanden i samme periode tilsvarende er steget markant. I 1993 var bestanden på ca. 3.700 og i 1996 var den på ca. 2.957, men derfra er den steget til ca. 6000 i år 2000.([www.uvm.dk/statistik](http://www.uvm.dk/statistik))

Det sidste eksempel på et politisk overtalelsesprogram for at imødekomme praktikpladsproblematikken var da den daværende SR-regering i år 2000 indgik en trepartsaftale med LO og DA, hvor et af hovedmålene var, at der inden år 2004 årligt skulle indgås minimum 36.000 ordinære uddannelsesaftaler. Indholdet i aftalen gik på, at målet kunne nås, fordi alle, som havde et ansvar på dette område, havde givet tilsagn om at ville være med til at løfte opgaven i fællesskab. (Undervisningsministeriet, 2000)

Desværre blev det hurtigt konstateret, at målet ikke var muligt at nå idet antallet af elever, der måtte starte på skolepraktik fortsatte med at stige og antallet af oprettede ordinære praktikpladser fortsatte med at falde. I 2004 var antallet af ordinære praktikpladser på ca. 28.000 og skolepraktikbestanden var på ca. på 7000 elever.

I løbet af 1990'erne blev der udarbejdet flere rapporter, som skulle belyse skolepraktikordningens virkning og der fremkom i den forbindelse argumenter både for og imod.

### **6.2.6. Fra lighedsorientering til individorientering**

Diskussion omkring erhvervsuddannelsernes struktur fortsatte efter efg-lovgivningen i 1977 og i 1986 blev der nedsat endnu et udvalg, som fik til opgave at kigge på mulighederne for en revision af systemet. Udover tvisten mellem efg-systemet og mesterlæren var årsagen til dette udvalg også, at de merkantile arbejdsgivere frem for at ansætte unge mennesker med en erhvervsfaglig grunduddannelse foretrak at ansætte unge med en højere handelseksamen som elever, hvilket skabte gøgeungeeffekten. I 1989 fremlagde den daværende Venstrepolitiker og Undervisningsminister, Bertel Haarder, som endvidere var fortaler for mesterlære-modellen, på baggrund af udvalgsarbejdet en reform, der indeholdt både en virksomhedsindgang (praktikvejen) og en skoleindgang (skolevejen) til uddannelserne og således skulle mesterlæren og efg-uddannelserne blive erstattet af en enhedsuddannelse med to adgangsveje. Arbejdsmarkedets parter accepterede reformen til gengæld for, at de kunne beholde deres ret til at styre indholdet i erhvervsuddannelserne. (Mathiesen, 2000; Sigurjonsson, 2003))

Reformen førte til, at Lov om Erhvervsuddannelser og Lov om Erhvervsskoler blev vedtaget med ikrafttræden i 1991. Reformen indeholdt gennemgribende forandringer i forhold til den økonomiske styring, hvor rationalet var meget præget af New Public Management filosofien, hvilket med bl.a. taxameterstyringsprincippet især fik betydning for skoleinstitutionerne. I reformen var der yderligere krav om helhedsorienteret undervisning samt, at eleverne aktivt skulle inddrages i planlægningen af undervisningen. Bag disse krav var der en idé om, at pædagogikken fremover skulle tage udgangspunkt i erhvervsfaglige problemstillinger samt elevernes individuelle forudsætninger. Desuden skete der en opdeling af skoleundervisningen i grundfag, områdefag, specialefag og valgfag samt der blev mulighed for afstigning og påstigning samt meritoverførsel. Endvidere blev der lagt op til at undervisningen skulle tilrettelægges så mulighederne for videreuddannelse blev tydeligere overfor eleverne. (Mathiesen, 2000; Lassen, 2002)

I taxameterstyringsprincippet var decentralisering et centralt punkt. Det betød at erhvervsskolerne selv skulle sørge for deres egne økonomiske forhold og således lå en stor del af beslutningskompe-

tencen på institutionsniveau. Styringskompetencen forblev centraliseret, hvilket betød at skolerne årligt blev reguleret igennem den statslige fastsættelse af størrelsen på taxametret. At skolerne på den måde blev økonomisk selvstyrende betød, at de i højere grad skulle drives på markedsvilkår, hvilket bl.a. åbnede op for at de kunne udbyde uddannelser og kurser til andre målgrupper end erhvervsuddannelseseleverne. Det nye styringsprincip medførte at skoleledelserne i overvejende grad havde fokus på det økonomiske ansvar frem for det pædagogiske ledelsesansvar. Taxamaterstyringen medførte også, at de dygtige elever blev mere attraktive for skolerne idet disse kan sikre tildeelingen af taxameter. Endvidere blev skolerne afhængige af virksomhederne idet en elev for kunne udløse økonomi skal have været i praktik. (Mathiesen, 2000; Sigurjonsson, 2003)

Samfundsudviklingen har skabt en ny samfundsdebat, hvor emner som bl.a. ulighed, uddannelsessystem og restgruppe kom på dagsorden. Alt sammen noget der påvirkede principperne for det produktive arbejde i feltet. I forhold til vekseluddannelsesprincippet anvendte staten uddannelsessystemet som redskab til at tilgodese de mange forskellige aktørinteresser i feltet, hvilket bl.a. kan ses med efg-ordningen.

Staten kom mere og mere ind i billedet og fik derved mere og mere indflydelse på erhvervsuddannelsesområdet og vekseluddannelsesprincippet. Hele det institutionelle setup var i høj grad blevet udvidet, hvor ordninger som Arbejdsgiverens elevrefusion og skolepraktik

indgik i rammerne. Skolepraktik var en ordning, der var blevet skabt på grund af tidligere ændringer i uddannelsessystemets opbygning, idet praktikpladsproblematikken var blevet synlig. På den måde illustrer denne historiske gennemgang tydeligt hvordan organisatoriske tovtrækkerier påvirker hinanden og skaber nye situationer i feltet.

Endelig begynder den internationale scene seriøst at indtræde på det danske uddannelsesområde, hvilket kan ses med New Public management tankegange, som jo var inspiration fra bl.a. USA og England. Disse tankegange blev til politiske idéer i magtfeltet, og medførte ændringer på både det bureaukratiske felt og institutionsfeltet.

I 1996 blev der vedtaget en reform rettet mod det merkantile erhvervsuddannelsesområde. Strukturmæssigt betød reformen at alle erhvervsuddannelser blev 4-årige – enten med ét indledende år på skole efterfulgt af en 3-årig praktikperiode, eller med to indledende år på skole efterfulgt af en 2-årig praktikperiode. Dog blev praktikvejen, hvor eleven er i praktik i hele perioden og løbende

kommer ind på skole bibeholdt. Ambitionerne i reformen blev fremlagt som værende at skabe større praksisorientering, skabe større helhedsorientering og nedbryde uhensigtsmæssige fagtraditioner, skabe undervisningsdifferentiering og give eleverne mere ansvar samt, at arbejde med kompetencer som styrende for tilrettelæggelsen af undervisningen. (Undervisningsministeriet, 1997) Der blev med denne reform, som noget nyt, lagt op til en meget mere individorienteret undervisningsform på erhvervsskolerne.

Det individorienterede element fortsatte og blev i endnu højere grad præciseret i den næste erhvervsuddannelsesreform, Reform 2000, som blev vedtaget i april 1999. Forinden havde Undervisningsministeriet i 1997 udgivet en uddannelsesredegørelse, hvor der blev sat spørgsmålstejn ved vekselluddannelsernes struktur og placering i systemet. Denne uddannelsesredegørelse var med til at lægge grundstenen til den næste reform på området. (Sigurjonsson, 2003)

Reform 2000 var gældende for hele erhvervsuddannelsesområdet dvs. både de merkantile og de tekniske erhvervsuddannelser. Målet med reformen blev angivet som at skulle skabe større rummelighed i erhvervsuddannelsessystemet som helhed samt i de enkelte uddannelser, hvilket skulle søges tilgodeset via to hovedprincipper: en forenklet struktur og større fleksibilitet i uddannelserne. Hvad angår strukturen vedrørte reformen først og fremmest de tekniske erhvervsuddannelser, da de merkantile erhvervsuddannelser oplevede strukturforandringer i reformen fra 1996. I forhold til de erhvervsfaglige indgange til uddannelserne var hovedlinjen, at de blev reduceret til nogle få brancheorienteret indgange (7 i alt) og at uddannelserne bestod af et grundforløb i form af skoleundervisning i en fællesindgang efterfulgt af et hovedforløb, som består af både skoleundervisning og praktikophold i en virksomhed. (Sigurjonsson, 2003)

I forhold til princippet om større fleksibilitet i uddannelserne lagde reformen op til individuelle læringsforløb med udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger, behov og mål, hvor lærerens forvaltning af sin rolle i højere grad skulle være tæt knyttet til elevens læring. I reformen blev der endvidere lagt stor vægt på, at udvikle elevernes kompetencer og personlige kvalifikationer som selvstændighed, ansvarlighed, selvevalueringsevner, erkendelse af egen læringsstil samt reflekteringssevner. Reformens mål beskrives som værende at skabe helhed i undervisningskulturen, hvor læreren bl.a. skal sørge for, at eleverne opnår fuld beherskelse ved også at reflektere over, hvordan de udfører arbejdet og hvordan arbejdsmetoden kan forbedres. For at opnå disse mål skal eleverne

udover en tæt kontakt til en kontaktlærer have udarbejdet en uddannelsesplan, som skal laves i samarbejde mellem elev, skole og praktikvirksomhed. (Undervisningsministeriet, 1999; Sigurjonsson, 2003)

I forhold til arbejdsgiverorganisationerne var især håndværksfagene betænkelige ved udsigten til nogle af de indholdsmæssige ændringer, som reform 2000 indebar. Bekymringen omhandlede bl.a. udsigten til at det fagspecifikke indhold i grundforløbene blev udvandet til fordel for vægtningen af de fælles, almene fag. Generelt var en stor del af arbejdsgiverne ikke begejstret for Reform 2000. (Sigurjonsson, 2003)

I feltet kan det nu ses, at uddannelsessystemet nærmest er vokset til at blive sin egen aktør og har sit eget liv. Det er stadig et system, der skal tilgodese og varetage interesser i forhold til arbejdsgiver- og arbejdstagersiden, men det er samtidig i sig selv med til at skabe principperne for det produktive arbejde. At der i denne periode reformmæssigt sættes fokus på individet og dets erhvervelse af kompetencer

kan med henvisning til den policymæssige gennemgang af kompetencebegrebet i kapitel 4 illustrerer hvordan hele reformudviklingen på vekseldannelsesområdet måske i højere grad også bliver påvirket af den internationale scene og således er den nationale uddannelsespolitik del af et større overliggende politisk magtfelt.

### **6.2.7. Opsummering af tidligere kampe**

Ovenstående afsnit har illustreret, at erhvervsuddannelsesområdet både har været præget af tidligere magtkampe i feltet samt at feltets problematikker består af en vis kompleksitet, hvor der er mange aktørinteresser at tage hensyn til.

I forhold til Mathiesens feltanalysemodel (se afsnit 3.2.1.) er kredsen af stærke aktører med forskellige interesser i både det overordnede magtfelt, det bureaukratiske felt samt i institutionsfeltet op igennem historien blevet udvidet og har forandret sig.

Fra at have været et etableret og lukket system blev lærlingeuddannelserne og lavsvæsnet tvunget til at åbne sig mod det omgivne samfund og således lade sig påvirke af andre aktørinteresser som fx staten og arbejdstagersiden. Ud fra et Bourdieusk perspektiv bliver uddannelserne på det tidspunkt,



hvor staten direkte blander sig og hvor andre aktører får mulighed for at blande sig og stille krav til uddannelserne, til et felt, hvor der forekommer illusio.

Statens indblanding med Næringsloven i 1957 betød et sammenbrud for lærlingeuddannelserne. Før havde de enkelte virksomheder taget sig af oplæringen af håndværkere mens den overordnede regulering af uddannelserne blev varetaget af lavene. Men med næringsfriheden blev uddannelserne og de unge overladt til markeds kræfterne og det blev muligt for enhver at nedsætte sig som mester og udøve et håndværk. I samme periode sker der en samfundsmæssig udvikling, som også skubber til feltet, nemlig den begyndende industrialisering af produktionen.

Lavenes opløsning og vedtagelsen af næringsfriheden betød en udhuling af uddannelsernes indhold, hvilket gav en alvorlig svækkelse af kvaliteten i uddannelsen. Faldet i kvaliteten handlede især om fjernelsen af den kontraktlige forpligtelse mellem mester og lærling. Lærlinge var ikke længere forpligtet til at gennemføre lærlingetiden og således forsvandt mestrenes incitament til at uddanne lærlinge. Dette blev der dog rettet op på med den første lærlingelov i 1889. At staten begynder at blande sig på området via lovgivning gjorde staten til en endnu mere direkte interesseposition i feltet. Staten som interesseposition i feltet kommer også til udtryk ved dens økonomiske støtte samt faglige krav til erhvervsskolerne. I den forbindelse blev også lærerne formaliseret som position i erhvervsuddannelsesfeltet og de udviklede deres egen logik, som var forskellige fra mestrene.

Erhvervsskolernes fremvækst kan anskues på den måde, at de overfor eleverne fik en position, som signalerede afgørende indflydelse både i forhold til det samlede uddannelsesresultat og i forhold til elevernes socialisering til samfundet. På den måde var lærlingeuddannelserne i midten af 1900-tallet ikke længere en opgave for de direkte involverede aktører (virksomhed, lærling og skole) men de blev et offentligt anliggende, hvori der indgik et samfundsrationale. Et overblik over skolens historie viser således, at den længere skolegang har gjort sig gældende fra århundredskiftet – eller lige siden industrialiseringens gennembrud. Det betyder med andre ord at staten har måtte udvide og forbedre skolernes undervisning eller kvalifikationsstrukturen i takt med den økonomiske udvikling. Bestræbelser på at tilpasse uddannelserne til produktionens behov er bl.a. udtryk for at staten varetager uddannelsernes økonomiske funktion nemlig at sikre arbejdskraftens kvalificering svarende til arbejdsprocessernes ændrede vilkår.

Et andet forhold som prægede erhvervsuddannelsesfeltet var arbejdsgivernes splitning og deres organisering i to fagforeninger. Denne deling betød to forskellige ønsker og krav til den udlærte arbejdskraft, hvor Håndværksrådet primært lagde vægt på værdier der knyttede sig til håndværket, mens Dansk Industri i højere grad ønskede at satse på uddannelsernes mulighed for at udvikle spidskompetencer. Behovet for spidskompetencer kan forklares ud fra ønsket om at udvikle en fast position i en globaliseret økonomi. I forhold til den nutidige situation er det interessant, at man allerede i 1970 havde forslag fremme omkring korte og trindelte erhvervsuddannelser med mulighed for af- og påstigning.

Forsøget med at placere almenundervisningen centralt i erhvervsuddannelserne blev realiseret med indførelsen af efg-systemet. Men samtidig fremkom en ny aktørgruppe, nemlig den nye og mere akademiseret lærergruppe, som også indtog en position i feltet.

De politiske partifløje blev som position også tydeligere i feltet, idet de var tilhænger af hver deres tilgang til uddannelserne. Den politiske uenighed resulterede i at, der i næsten 20 år frem til starten af 1990 eksisterede et parallelt system, hvor det var muligt at tage en erhvervsuddannelse enten via efg-systemet eller mesterlæren.

At der forekom et parallelt system skyldes netop uenighed mellem feltets aktører som allierede sig med de politiske partier og derfor fremkom der ikke en løsning på uenigheden. Denne uenighed er et klart eksempel på hvordan parterne, som en del af magtfeltet medfører begrænsninger i forhold til uddannelsernes udvikling. Efg-processen bevirkede, at skoledelen fik en mere dominerende og bærende plads i uddannelserne frem for som tidligere at have været supplement til den praktiske del af uddannelserne.

Lovgivningen om skolepraktik gjorde det for første gang muligt i princippet at gennemføre en erhvervsuddannelse uden virksomhedernes hjælp til praktikdelen. At virksomhederne kom til at finansiere for denne ordning skyldes den opfattelse, at virksomhederne havde det principielle ansvar for, at der blev oprettet tilstrækkelige praktikpladser. Denne udvikling kan anses som værende en svækkelse af arbejdsgivernes position i feltet fordi de ikke længere havde samme kontrol med praktikpladserne. For Undervisningsministeriet betød det en styrkelse idet, at skolepraktikken skulle administreres fra ministeriet.

Erhvervsuddannelseslovene fra 1990 medførte markante forandringer i forhold til feltets styring. Installationen af det økonomiske rationale gav et nyt centralt omdrejningspunkt for skolernes virke og til en vis grad kan der argumenteres for, at det pædagogiske aspekt blev underordnet økonomien. Under alle omstændigheder opstod der et nyt afhængighedsforhold mellem skolerne og virksomhederne, hvilket hang sammen med, at skolernes mulighed for indtjening blev afhængig af, at eleverne kunne komme i praktik og kunne gennemføre deres uddannelse.

I 1990'erne bliver det yderligere klart, at tendensen peger i retning af større vægt på en individualisering af feltets virke. Der sættes i 1990'erne således stærkt fokus på individet og dets kompetenceudvikling i skoleregi, hvilket bliver endnu mere tydeligt i reform 2000.

Policyanalytisk har studiet af de tidligere kampe i feltet demonstreret forskellige aktørinteresser samt magtkampe på forskellige niveauer. Overordnet ser udviklingen af gruppen af aktører over tid således ud:

<b>Tid:</b>	<b>Aktører:</b>
Før 1600-tallet	Kongen, mestre, lavsvæsnat
1600-1700-tallet	Kongen, Rigsrådet, Lavsvæsnat, Lokale bystyre
1800-tallet	Kongen, statsmagten, små håndværksvirksomheder, større industrivirksomheder, Handelsbranchen, Håndværkerbranchen, Svende, Højrefløjsspartier, Venstrefløjsspartier, ministerier
1900-tallet	Folketinget, Undervisningsministeriet, politiske partier, lærerforeninger, handelsskoler, tekniske skoler, lærlinge, ungdomskommissionen, Arbejdsmarkedskommissionen, de faglige fællesudvalg, Lærlingerådet, Erhvervsuddannelsesrådet, lokale uddannelsesudvalg, organisationer for ufaglærte, Mikkelsen-udvalget, Lund Christiansen-udvalget, arbejdsgiverforeninger herunder små håndværkerforeninger og større industriforeninger, arbejdstagerforeninger

De forskellige aktører har med differentierede styrke påvirket udviklingen af erhvervsuddannelserne. Udvidelsen af aktørgruppen hænger især sammen med produktionsprocessernes udvikling, hvormed der blev skabt et behov for at producere og kvalificere arbejdskraften til beskæftigelse på

arbejdsmarkedet, hvilket igen medføre et øget behov for uddannelse og således fremvokser et bureaukratisk felt for regulering og kontrol.

I forhold til interesserne har der på tværs af disse aktører været dannet forskellige alliancer og magtkampe. Som eksempel på alliancer i forhold til fællesinteresser kan følgende nævnes:

- Kongen/statsmagten – imod lavsvæsnet, ønsker mere frihandel
- Lavsvæsnet/lokalebystyre – opretholdelse af lavsvæsnet
- Kongen/statsmagten/industrivirksomheder/Købmænd – mere frihandel
- Svendene/Socialdemokratiet – højere grad af kvalitet i erhvervsuddannelserne
- Partiet Venstre/Landbruget – imod lavsvæsnet
- Mindre håndværksforeninger/tekniske skoler – højere faglighed i lærlingeuddannelserne
- Handelsvirksomheder/håndværkervirksomheder – etablering af supplerende skolegang til lærlinge

Hvad angår magtkampe mellem aktørerne kan følgende eksempler nævnes:

- Konge **mod** mestrene og lavsvæsnet – uenige om lavsvæsnets monopolstatus
- Kongen og Rigsrådet **mod** lavsvæsnet og lokale bystyre – uenige om opretholdelsen af lavsvæsnet
- Små håndværksvirksomheder **mod** større industrivirksomheder – uenige om graden af den faglige dybde i lærlingeuddannelserne, herunder indførelsen af erhvervsuddannelser af kortere varighed
- Købmænd **mod** håndværkere – uenige om obligatorisk svendeprøve
- Partiet Venstre **mod** Socialdemokratiet – uenige om et enstrengt eller tostrengt uddannelsessystem og uenige om opretholdelsen af mesterlæremodellen
- Partiet Venstre **mod** lavsvæsnet – uenige om graden af frihandel, herunder styringen af varernes pris

Således kan der på magt- og bureaukratiniveauet, hvor institutioner, såsom ministerier, erhvervsuddannelsesråd og faglige udvalg med ansvar for at udforme love, undervisningsplaner og betænkninger omkring vekselluddannelserne ses forskellige interesser og kampe som påvirker udviklingen af

uddannelserne. Det samme gør sig gældende på institutions- og personniveauet, hvor påvirkningsagenter såsom bl.a. mestre, svende, lærere befinder sig.

Ovenstående gennemgang af tidligere kampe i feltet har yderligere givet indblik i at feltet også påvirkes af samfundsmæssige strømninger, f.eks. antallet af unge, beskæftigelsessituationen, samfundsøkonomien og den teknologiske udvikling. Udviklinger som den til enhver siddende regering er nødt til at forholde sig til, hvorfor uddannelsesområdet, herunder erhvervsuddannelserne kan indgå som led i en politisk strategi om at forsøge at opretholde balance og undgå uhensigtsmæssige samfundsudviklinger. Historien har vist, at disse samfundsmæssige strømme har haft afgørende indflydelse på vægningen mellem det kvalitative og det kvantitative aspekt i forhold til erhvervsuddannelserne.

### **6.3. Moderniseringen – tilblivelsen af Fase II**

Som nævnt i kapitel 2 foregik der i 2002/2003 en politisk proces med henblik på at modernisere det vekselvirkende uddannelsesprincip i de danske erhvervsuddannelser. Dette kapitel vil som led i besvarelsen på forskningsspørgsmål 2, ”Hvilke historiske forhold har været afgørende for at man politisk i perioden 2002-2006 indenfor erhvervsuddannelsesområdet valgte at opprioritere nogle bestemte behov på arbejdsmarkedet”, indeholde en uddybende beskrivelse af den policyproces der foregik særligt omkring tilblivelsen af fase II ”*Fornyelse af vekselluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*”. Således vil den del af socialhistorien, der konkret omhandler processen vedrørende tilblivelsen af forligsaftalen blive kortlagt, hvor formålet er at forklare hvilke bestemte behov der i perioden 2002 – 2004 inden for erhvervsuddannelsesområdet har gjort sig gældende samt at kunne dokumentere at der har været tale om en politiks prioritering af bestemte behov på arbejdsmarkedet. Som nævnt tidligere vil dette afsnit bestå af oplysninger fra både litteraturstudie samt interviews med henholdsvis en repræsentant fra en involveret arbejdsgiverorganisation og en embedsmand fra Undervisningsministeriet, hvor begge har været særligt involveret i processen omkring tilblivelsen af fase II.

Som nævnt tidligere blev der i VK-regeringens handlingsplan fra 2002 givet klart udtryk for, at der inden for både det merkantile og tekniske erhvervsuddannelsesområde skulle ske forandringer i forhold til uddannelsernes substans og struktur samt at disse forandringer ville blive iværksat ved

lov. Men forinden denne handlingsplan officielt blev fremlagt var der blevet igangsat udvalgsarbejde vedrørende forandringer på det merkantile område.

### **6.3.1. Forandringerne på det merkantile område**

Allerede i januar 2002 var VK-Regeringen blevet enig med arbejdsmarkedets parter om, at undersøge og drøfte det merkantile område nærmere med henblik på at formulere et samlet forslag til hensigtsmæssige løsninger. Enigheden baserede sig på et udvalgsarbejde, som arbejdstagere, arbejdsgivere, skole- og lærerorganisationer samt Undervisningsministeriet deltog i. Udvalgsarbejdet foregik i perioden fra januar til august 2002 og udvalget blev nedsat af undervisningsministeren og havde således til hovedopgave at stille et samlet forslag til tilpasning af uddannelsernes struktur, indhold og indbyrdes samspil samt at komme omkring, hvordan vekseluddannelsesprincippet inden for det merkantile område kunne udvikles i nye og mere tidssvarende former. Resultatet af udvalgsarbejdet blev en rapport, ”*Fornyelse af de merkantile erhvervsuddannelser*”, hvor hovedindholdet var skitser til fornyelse af de merkantile erhvervsuddannelsers struktur og indhold og disse skitser skulle som sagt betragtes som overordnede anbefalinger til et kommende lovforslag. Rapporten blev offentliggjort den 14. august 2002. (Undervisningsministeriet, 2002b)

Udvalgsarbejdet bliver indledningsvist i rapporten beskrevet med baggrund i, at da det merkantile område stod overfor en tilpasning til Reform 2000 af grundforløbet samt, at de faglige udvalg havde fremsat ønsker om ændrede hovedforløb plus det faktum, at der på området i gennem længere tid havde været særlige rekrutteringsforhold, praktikpladsproblemer og frafaldsmønstre var det hensigtsmæssigt at undersøge og drøfte området nærmere.

I rapporten, under overskriften ”Udfordringer på det merkantile område”, bliver der i forbindelse med arbejdsmarkedets nye kompetencekrav og beskæftigelsesmønstre redegjort for, hvordan fremtidens arbejdsmarked har behov for ”*brede, fleksible uddannelser, der kan sikre kvalificeret arbejdskraft i et foranderligt samfund*”. (Undervisningsministeriet, 2002b) Videre i den forbindelse står der i rapporten, at der i stigende omfang vil blive stillet krav til medarbejderne om løbende at kunne omstille sig til nye teknologiske arbejdsformer/-processer, som både omhandler faglige kvalifikationer til håndtering af nye teknikker, men også personlige kompetencer til håndtering af forandringsprocesser. I hovedtræk blev der i rapporten generelt lagt stor vægt på større grad af fleksibel

tilrettelæggelse af vekslen mellem skole og virksomhed, udvikling af vekseluddannelsessystemet i lyset af livslang læring, mere tænkning i realkompetence og ækvivalenskrITERIER samt en styrkelse af vejledningsindsatsen overfor den enkelte elev. (Undervisningsministeriet, 2002b)

Netop realkompetencevurdering og ækvivalenskrITERIER var nøgleord, der ifølge rapporten, fremover skal anvendes til vurdering af længden og dybden af et uddannelsesforløb.

I forhold til et ordinært praktikforløb, som efter den ”gamle” struktur kunne have en varighed mellem to og fire år, lagde rapporten således op til, at der fremover mellem en elev og en virksomhed kan indgås en uddannelsesaftale, som omfatter enten et anerkendt kompetencetrin eller et højeste EUD-kompetenceniveau, hvor de højeste niveauer skal være adgangsgivende til KVV-uddannelserne. Et anerkendt kompetencetrin blev i rapporten tiltænkt at kunne realiseres ved at ”*sammensætte en uddannelse af skoleforløb/praktikelementer fra flere brancher/områder i overensstemmelse med virksomhedens og elevens ønsker og mål*”. (Undervisningsministeriet, 2002b)

Med andre ord betyder det, at rapporten lagde op til, at de merkantile uddannelser fremover skulle have karakter af en af- og påstigningsmodel, hvor en elev i princippet selv bestemmer hvor mange trin vedkommende er interesseret i at tage før han eller hun når til det ”højeste EUD-kompetenceniveau” som svarer til et egentlig faglært niveau og som videre skal kunne være adgangsgivende til en KVV-uddannelse.

Overordnet set betyder det, at magtfuldet bestående af repræsentanter fra både staten, arbejdsgiver- og arbejdstagersiden med denne rapport fremkom med forslag om, at strukturen i de merkantile uddannelser skulle indrettes således, at der fortsat er en struktur med et grundforløb og et hovedforløb, men med mulighed for betydelig fleksibilitet i indhold og tidsmæssig uddannelseslængde.

Forslaget indeholdt således som noget meget nyt det faktum, at den kendte struktur, hvor de merkantile uddannelser udbydes inden for en samlet ramme på ca. 4 år, skulle brydes op. Det betød med andre ord en idé om, at både grundforløbet og hovedforløbet fremover i højere grad skulle kunne tilpasses i forhold til den enkelte elevs forudsætninger og den enkelte virksomheds behov. I rapporten blev der derved lagt meget vægt på, at en elev fremover kan tilbydes en vis fleksibilitet i forhold

til at gennemføre et uddannelsesforløb af forskellig længde og dybde.

I rapporten blev der yderligere lagt op til, at det inden for de merkantile uddannelser fremover skulle være muligt at gå en kort vej ud i beskæftigelse, men med kompetence til på et senere tidspunkt at komme tilbage og bygge videre på det påbegyndte uddannelsesforløb. Desuden skulle det være muligt at sammensætte et fagligt erhvervsuddannelsesforløb med elementer fra forskellige erhvervsuddan-

nelsesområder, hvormed der lægges op til at sammensmelte forskellige fagområder og således vil det enkelte fags betingelser ændre karakter.

Dette må i forhold til de traditionelle rammer for vekseluddannelsesprincippet siges at være en markant forandring, hvor den institutionaliserede kapital forandres og hvor individets kompetenceniveau i højere grad sammenholdes med konkrete virksomhedsbehov.

Ifølge den interviewede embedsmand fra Undervisningsministeriet var fleksibilitetstankegangen i uddannelsessektoren allerede påbegyndt i starten af 1990'erne, hvor den daværende Undervisningsminister, Ole Vig Jensen, fra den dengang socialdemokratisk ledede regering, på alle uddannelsesniveauer igangsatte konceptet omkring rummelighed og i særdeleshed indenfor erhvervsuddannelserne. Med andre ord var konceptet dengang, at der skulle iværksættes tiltag, som skulle skabe rummelighed og dermed uddannelse til alle. I den periode var embedsmanden i gang med at udarbejde en rapport i forhold til den ønskede politik, men da der i 2001 var valg og regeringen blev skiftet ud med en borgerlig regering betød det, at dagsordenen skulle skiftes og have en politisk fornyelse, hvorfor den nye regering i stedet fremkom med oplægget ”*Bedre uddannelse*”, hvilket betød at embedsværket skulle til at tænke på en ny måde.

Omkring årsagen til fornyelsen på det merkantile område forklarer embedsmanden det med, at der jo står i loven, at Undervisningsministeren er garant for et sammenhængende uddannelsessystem, men på erhvervsuddannelsesområdet havde systemet i mange år fungeret todelt, hvor der var ét forløb for henholdsvis det merkantile område og ét for det tekniske område. Det merkantile område var reformmæssigt kommet langt i forhold til kompetencetænkningen mens det tekniske område var forud for individualiseringen og fleksibiliseringen i uddannelsesforløbene, herunder bl.a. udviklingen af den personlige uddannelsesplan. Således var det tankerne om at få områderne kørt sammen til en helhed, der startede processen, hvor reform 2000 var det første skridt. Dertil påpeger em-



bedsmanden, at der ligeledes var et alvorligt frafaldsproblem på det merkantile område og således startede den næste reform med tankerne om hvad der kunne gøres for at sætte ind over for et massivt frafald:

*”Det var udgangspunktet i det her, altså kunne vi gøre det mere fleksibelt, forlange mere fx virksomhedsbaseret undervisning eller mindre teoretisk undervisning på nogle områder, men også åbne op for at der kunne være gærdehøjder på nogle andre områder – kunne vi derved få mere spændende uddannelser – noget der gav mere prestige, få de unge til at blive i uddannelserne og som tiltalte dem mere”. (Embedsmand, 2004)*

Det vil sige, at der politisk sammen med arbejdsmarkedets parter blev sat fokus på frafaldsproblematikken, hvilket også havde været den ene side af trepartsaftalen fra 2001. Den anden side var dengang praktikpladsproblematikken, herunder særligt manglen på praktikpladser. Men i forhold til den side forklarer embedsmanden, at det ikke var let at arbejde med en totalløsning, hvorfor man politisk i første omgang valgte at sætte fokus på et centralt problemfelt:

*”... fordi man ville jo nødig, at praktikpladsproblemet skulle blokere for en løsning af rammerne. Og hvorfor ville man nødig det? Fordi praktikpladsproblemet alt andet lige, selvom det er et stort problem og selv om man bekymre sig om det, og med rette bekymre sig om det og ser på hvordan det hele tiden går ned ad bakke, og først nu har man set et lille knæk, som vi da håber på fortsætter, jamen altså så måtte man kaste sig over det problem og sige, at jamen er det så ikke vigtigere trods alt, at man tager fat i den store ramme, som kan skaffe en struktur, hvor ikke så mange går ud og hvor flere føler at de får en bedre og mere nærværende og mere relevant uddannelse end at man starter en proces på praktikpladsproblemet som så evt. kan blokere for at man finder løsninger på strukturproblemet”. (Embedsmand, 2004)*

Som citatet tydeliggør så ønskede man politisk at isolere praktikpladsproblematikken for så at tage fat på den senere, når det var lykkedes at få arbejdsmarkedets parter til at skabe løsninger omkring

frafaldsproblematikken. Embedsmanden fortæller i den forbindelse, at praktikpladsproblematikken et år senere blev tematiseret i forbindelse med den politiske forligsaftale fra 2003 og at lov nr. 448 var udgangspunktet for at noget af problematikken kunne blive løst, herunder muligheden for at indføre korte uddannelsesforløb.

Generelt i forhold til udbredelsen af fleksibilitetsbegrebet mener embedsmanden, at det ikke kun har handlet om uhensigtsmæssige strukturer i forhold til den enkelte elev og dennes frafald, det har også handlet om, hvordan strukturen kunne gøres bedre således, at flere virksomheder skulle synes, at det er meningsfuldt at oprette praktikpladser.

Omkring enighedsprocessen blandt arbejdsmarkedets parter i forbindelse med udarbejdelsen af den merkantile rapport fortæller embedsmanden, at der altid vil være modpoler i sådan en proces og generelt er der mange partshensyn at tage højde for, hvilket ligeledes stiller mange krav til det politiske skrivearbejde. I det konkrete udvalgsarbejde omkring den merkantile rapport, forklarer embedsmanden, at det var ministeriets hovedopgave som sekretariatsbistand at få bragt en tekst på plads, som alle parterne kunne nikke ja til. Hvis parterne ikke finder dagsordenen interessant, så kan de ikke engageres og hvis tingene skal lykkedes kræver det, at parterne går positivt ind i processen:

*”Der har de jo inden de går ind i processen fundet ud af om der er noget som kunne være væsentligt for dem at få indflydelse på. Og det har der jo været i det her. Det er klart at det vækker bekymring, både på den ene og den anden side af bordet når så mange mennesker ikke får en uddannelse. Man er interesseret i at gøre det bedre”. (Embedsmand, 2004)*

I forbindelse med partssamarbejdet omkring udviklingen på erhvervsuddannelsesområdet fortæller embedsmanden videre, at fleksibilitetsbegrebet blev diskuteret *”kraftigt”*, herunder om man risikerede at lave et uddannelsessystem, som ingen kan finde ud af dvs. hvor enten det bliver for svært for den enkelte at orientere sig eller virksomhederne ikke rigtig får den arbejdskraft de vil have:

*”Sådan nogle diskussioner var meget fremme på banen og der er selvfølgelig også politisk uenighed, spørgsmålet om jamen, hvis interesser tjener det her? Tjener det i virkeligheden kun virksomhedernes interesser eller tjener*

*det også den enkelte elevs interesser. Det er jo parterne, der skal sidde i sådan et udvalg her og afgøre det, og det foregår i en meget åben dialog og debat om hvor langt man kan gå i det her uden, at man føler at man har ødelagt grundlæggende ting ... Man kan jo dramatisk sige, at hver gang man skal lave sådan noget her, så bliver partsstyringssystemets grundprincip trukket helt frem i front, nemlig vil man eller vil man ikke tage et ansvar for det system, som man har så dyb en indflydelse på". (Embedsmand, 2004)*

Som ovenstående citat antyder så er det vigtigt, at parterne i deres bagland har styr på dels deres holdninger til udviklingen og begreberne samt i hvilken grad de vil deltage i det politiske arbejde. Embedsmanden fortæller, at arbejdsmarkedets parter meget gerne vil være med til at løse problemerne og tage ansvar for systemet. Denne deltagelse lægger han meget vægt på idet den er med til at sikre at der ikke er nogle ting der overses ”i kampens hede”.

Embedsmandens oplysninger om, at fornyelsen på det merkantile område var en forlængelse af reform 2000 fremgår også af selve rapporten. Men i forhold til embedsmandens forklaringer kommer det mere tydeligt frem, at det for Undervisningsministeriet især også handlede om at skabe en helhed på erhvervsuddannelsesområdet, hvor man åbenbart mente, at det tekniske område og det merkantile område for meget har kørt hver deres løb.

Embedsmanden giver også udtryk for, at udvalgsarbejdet omkring den merkantile rapport var lykkedes fordi man politisk overfor par-

terne havde sat fokus på frafaldsproblematikken og bevidst havde udeladt praktikpladsproblematikken, fordi dette var et emne, som parterne ikke kunne samles om.

Derudover giver embedsmandens oplysninger indblik i hvordan en politik på et område indholdsmæssigt ændre karakter alt efter hvilken regering, der har magten. Generelt tegner han et klarere billede af, hvordan paritetisk udvalgsarbejde sætter store krav til det politiske skrivearbejde, idet det skal indeholde interessant stof til alle parter således, at de vil indgå positivt i samarbejdsprocessen.

I forhold til den merkantile rapportens tilblivelse forekom der i magtfeltet en vigtig hændelse. Forud for udvalgsarbejdet på det merkantile område havde tre større arbejdsgiverorganisationer, DI,

AHTS og DHS i fællesskab udarbejdede et forhandlingsoplæg, ”Start på livslang læring”. Nedenstående afsnit vil mere detaljeret gennemgå indholdet i dette oplæg idet dette synes at have spillet en vigtig rolle i forhold til rapportens indhold.

### **6.3.2. ”En museumsgenstand” - Arbejdsgiversiden anlægger kursen**

Som nævnt havde oplægget fra de tre arbejdsgiverorganisationer til formål at tjene som fælles forhandlingsoplæg i ovennævnte udvalgsarbejde på det merkantile erhvervsuddannelsesområde. Oplægget blev færdiggjort den 12. januar 2002 dvs. på samme tid som det angives, at udvalgsarbejdet skulle igangsættes.

*”Hvis man skal gøre sig håb om ... når man er mange interessenter på området, så er det jo en styrke at komme i enighed. Og det oplæg, som du har der, er jo muligvis et oplæg, som man kan sige, vi havde nogle forskellige indgangsvinkler til, men som vi godt vidste, at hvis vi skulle gøre os håb om at blive hørt så var det vigtigt at komme med hinanden i hånden. Derfor er det også udtryk for, at vi har klippet en tå og hugget en hæl, fordi vi har jo forskellige synspunkter på det her, og hvis du lægger mærke til det, er der i oplægget heller ikke ret meget med om elevernes retsstilling.” (Uddannelseschef, DHS, august 2002)*

Citatet, som er fra et interview med en uddannelseschef fra Dansk Handel & Service illustrer i høj grad hvordan flere stærke aktører i magtfeltet har været bevidst om, hvordan de i fællesskab kunne være med til at fastsætte den

politiske dagsorden. Arbejdsgiverorganisationerne har på trods af uenighed på nogle områder således slået sig sammen med målet om at blive hørt i forhold til den politiske dagsorden.

I forhandlingsoplægget lagde de tre organisationer meget vægt på at fremhæve nødvendigheden af et uddannelsessystem, der i højere grad fokuserer på det erhvervs-mæssige perspektiv i en elevuddannelse, og som samtidig opfanger den udvikling, virksomhederne gennemgår, hvilket de tre organisationer mente, kunne realiseres ved etablering af et modulært uddannelsessystem, hvor vekseluddannelsesbegrebet indgår i et nyt forhold. I henhold til en modernisering af erhvervsuddannelses-

systemet blev det i oplægget endvidere fremhævet, at de danske erhvervsuddannelser i international sammenhæng ikke rangerer på samme niveau som vore nabolandes erhvervsrelaterede uddannelses-systemer samt det faktum, at gennemsnitsalderen for en elev er steget til 22 år.

At gennemsnitsalderen er steget anvender de tre arbejdsgiverorganisationer bl.a. som argumentation for, at hovedparten af eleverne dermed på forhånd har erfaring fra flere jobs og uddannelser når de påbegynder en elevuddannelse, og eleverne har således tilegnet sig en række af de kvalifikationer, der indgår som almene og personlige kompetencer i en erhvervsuddannelse, men uden at de får nogen merit for det. I forhandlingsoplægget lægges der således op til at anerkende kompetencer på en ny måde samt at indrette uddannelsessystemet så det i højere grad kan efterleve ”livslang læring”:

*”Vi må udvikle et nyt livslangt uddannelsessystem, hvor den enkelte løbende kan få fornyet og videreudviklet sine kvalifikationer gennem hele sit aktive arbejdsliv. Et sådant uddannelsessystem skal tage højde for, at man som erhvervsaktiv kan komme ud for, at skulle uddanne sig ”sidelæns” på andre faglige områder og opad for at tilegne sig kvalifikationer ud over ”faglært” niveau. Begrebet faglært må samtidig omdefineres, for at give mulighed for, at den enkelte kan afslutte eller opbygge sin uddannelse gennem flere niveauer. Faglært som begreb signalerer i dag først og fremmest en tilknytning til et bestemt arbejdsområde, men de ændringer vi kan iagttage i erhvervslivet peger netop på begrænsningen ved en opretholdelse af de nuværende faggrænser”. (Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven – ”Start på livslang læring”, 12. januar 2002)*

Som citatet demonstrerer, ønsker de tre arbejdsgiverorganisationer en markant ny forandring i forhold til forståelsen af begrebet faglært, idet de anser begrebets traditionelle tilknytning til et bestemt arbejdsområde som værende en begrænsning. Netop begrebet faglært har stor symbolsk kapital inden for erhvervsuddannelsesområdet, da det er dette

begreb, der i mange år har kendetegnet et individ, som har gennemført en erhvervsuddannelse og begrebet har været med til at definere et individs placering i det sociale rum og været med til at distancere fra gruppen af mennesker uden uddannelse – de ufaglærte. Det betyder med andre ord at begrebet i forhold til arbejdsmarkedet indeholder nogle magtrelati-

oner og kan således for den enkelte i særlige sammenhæng have en værdifuld betydning.

I forbindelse med et bud på erhvervsuddannelsernes fremtidige struktur nævner de tre organisationer de Hollandske erhvervsuddannelser som inspirationskilde. I den sammenhæng fremhæver organisationerne som forslag, at uddannelserne på det enkelte niveau kan opdeles i læringselementer eller faglige elementer, hvor det så påtænkes at eleverne tilegner sig nogle elementer i praktikvirksomheden og andre elementer på en erhvervsskole. Men som noget nyt kunne en elev tilegne sig visse elementer såvel i praktikvirksomheden som på erhvervsskolen i en ”værkstedsskoleform”, der kan træde i stedet for praktikuddannelse, og dermed gøre det muligt for virksomheder med smalle faglige arbejdsområder at deltage i dele af en elevs vekseluddannelse.

I forhold til erhvervsuddannelsernes indhold foreslås det i arbejdsgivernes forhandlingsoplæg, at grundforløbet fremover skal fungerer som en prækvalificering til det erhvervsuddannelsesforløb som eleven har valgt, og en elev først skal have adgang til en bestemt uddannelse når eleven via det prækvalificerende forløb opfylder den pågældende uddannelses adgangskrav. I forlængelse af dette påpeger organisationerne, at de ikke mener, at det længere skal være et lovkrav, at en elev har adgang til en erhvervsuddannelse, når blot eleven har gennemgået folkeskolens 9. klasse.

Som afslutning på forslaget vedrørende uddannelsernes fremtidige indhold skriver organisationerne:

*”Erhvervsuddannelsen vil fortsat være en vekseluddannelse hvor teori og praksislæring understøtter hinanden i de niveauer og læringsmoduler elev og virksomhed har indgået aftale om. Som en konsekvens heraf afskaffes den nuværende erhvervsuddannelseslovs bestemmelse om grund-, område-, valg- og specialefag”. (Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven – ”Start på livslang læring”, 12. januar 2002)*

Arbejdsgiverorganisationerne lægger således op til at vekseluddannelsesprincippet i højere grad skal bestå af et skræddersyet forhold mellem den enkelte elev og virksomhed.

Vedrørende styringen af erhvervsuddannelserne fremhæver de tre organisationer i oplægget, at de faglige udvalg fremover fortsat skal have ansvar for erhvervsuddannelsernes opbygning, indhold,

målfastsættelse samt løbende tilpasning. Men derimod mener organisationerne på baggrund af idéen om uddannelsesaftaler og om enkelte læringslementer, at der ikke længere vil være grundlag for at opretholde bestemmelserne om, at virksomhederne skal godkendes som uddannelsessted.

Yderligere anser organisationerne det også for oplagt, at det faglige udvalgs opgave med at forlige stridende parter, udstede dispensationer, meddele merit og medvirken til at fremskaffe praktikpladser afskaffes, ”...når det i princippet fremover er eleven der har ansvaret for at udforme sin egen uddannelse”. (Ibid.)

Citatet virker stærkt i forhold til at illustrer i hvilken retning arbejdsgiverorganisationerne gerne ser erhvervsuddannelserne tage. Fra at uddannelsesansvaret traditionelt har været et fælles anliggende ser dele af arbejdsgiverne det nu som elevens eget ansvar, hvilket også understreges i nedenstående citat:

*”Den nuværende kontraktbinding til en elev, den kan vi ikke lide. Vi synes helt klart, at uddannelsesaftalen er eller lærekontrakten er sådan en museumsgenstand, som er overlevet fra den sidste lærlingelov, der blev til i 1956. Det virker lidt som om, at vi stadigvæk er i en periode, hvor eleven stort set bor hjemme hos mesteren og spiser ved mesterens køkkenbord om aften. Og sådan er forholdene jo slet ikke.”* (Uddannelseschef, DHS, august 2002)

Dog ønsker organisationerne fortsat at opretholde magten i forhold til både politikformulering og politisk strategi samt til at producere styring i forhold til det bureaukratiske felt. I den forbindelse ser de tre organisationer det som et klart behov, at de faglige udvalg i fremtiden fortsat fungerer som certifikatudstedere af uddannelsesbeviser, og dermed også som en enhed, der fastsætter mål for de faglige niveauer i uddannelserne samt udøver en form for kontrol hermed.

Aftaler om løn, prøvetid og opsigelse mener de tre organisationer skal fastlægges i de på uddannelsesområdet gældende kollektive overenskomster. Forhandlingsoplægget afsluttes med følgende kommentar:

*”Med mulighed for korte uddannelsesforløb i en eller flere praktikvirksomheder, indførelse af værkstedsskoler og elevens ret til selv at udforme sin uddannelse bortfalder virksomhedernes særlige forpligtigelse for uddannelsesforløbet, for tilvejebringelsen af praktikpladser og ligeledes den nuværende skolepraktik”. (Ibid.)*

Som ovenstående afsnit illustrerer, kom der i år 2002 nogle markante nye tanker på banen vedrørende en modernisering af det vekselvirkende uddannelsesprincip i erhvervsuddannelserne og disse nye tanker kom især på baggrund af forandringsønsker fra en stor del af arbejdsgiverne inden for det merkantile område.

Dette er en interessant betragtning, når man ser tilbage på arbejdsgivernes hidtidige kampe i feltet. Nu har hverken uddannelsestiden eller faggrænser en afgørende betydning i forhold til principperne for det produktive arbejde. Det handler i højere grad om at skabe mulighed for at uddannelsesforløbene kan inddeles

i moduler således at de kan indgå i et skræddersyet forhold mellem elev og virksomhed. Endvidere lægges der vægt på at definere kompetencer mere bredt og i højere grad anvende meritmuligheden således at et uddannelsesforløb kan forkortes.

Arbejdsgiverorganisationernes fælles fodslag i henhold til at udarbejde det fælles forhandlingsoplæg illustrer hvordan en aktørgruppe kan producere symbolsk kapital i magtfeltet, som endvidere kan få vidtrækkende konsekvenser for feltets virkemåde.

Efter præsentationen og offentliggørelsen af både *”Bedre Uddannelse – handlingsplan”* samt den merkantile rapport *”Fornyelse af de merkantile erhvervsuddannelser”* i sommeren 2002 fremkom regeringen, som nævnt tidligere, i november 2002 med *”Aftaler om finansloven for 2003”*, hvor der mellem regeringen, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre var indgået en samlet aftale for hele uddannelsesområdet, men hvor der for de øvrige uddannelsesområder kun var tale om en et-årig aftale var der for erhvervsskolerne tale om en flerårsaftale på fire år.



### 6.3.3. Flerårsaftalen for erhvervsskolerne

Indledningsvist klargøres det i finanslovsaftalen for 2003 vedrørende den politiske aftale for erhvervsuddannelsesområdet, at der er behov for:

*”at flere unge afslutter en erhvervsrettet ungdomsuddannelse, at uddannelserne har høj kvalitet og er fleksible, samt at indholdet i uddannelserne og udbuddet i højere grad svarer til virksomhedernes behov. Det stiller erhvervsuddannelserne overfor store udfordringer – især med hensyn til fortsat fornyelse og nytænkning af vekseluddannelsesprincippet. Et afgørende element heri er bedre balance mellem udbud og efterspørgsel efter praktikpladser”. (Finansministeriet, 2002)*

Ifølge citatet lægges der politisk vægt på tre forhold; det ene er at flere unge mennesker skal gennemføre en ungdomsuddannelse, det andet er at uddannelserne indholdsmæssigt i højere grad skal matche virksomhedernes behov og det tredje forhold er at der skal være en bedre balance mellem udbud og efterspørgsel efter praktikpladser.

Som led i at sætte fokus på ovennævnte forhold blev der i finanslovsaftalen bl.a. nævnt et mål om at ophæve præmieringsordningerne på skolepraktikområdet dvs. at reglerne om AER-præmiering af skoler samt AER-tilskud for delaftaler eller restuddannelsesaftaler for elever i skolepraktik skulle ophæves. Årsagen til dette beskrives som omhandlende uhensigtsmæssige virkninger idet ordningerne mod hensigten har givet både skoler og virksomheder et økonomisk incitament til at lade elever deltage i skolepraktik, før de indgår delaftaler eller restuddannelsesaftaler. Det betyder med andre ord at man politisk besluttede at nedtone skolepraktikmuligheden.

Yderligere nævnes det i finanslovsaftalen, at med henblik på at reducere risikoen for frafald samt målet om at tilskynde eleverne til at komme hurtigere igennem uddannelsessystemet skal karenstiden nedsættes fra 3 måneder til 2 måneder. Derudover nævnes det, at der fremover skal gives ekstra økonomisk tilskud til arbejdet i de faglige udvalg og de lokale uddannelsesudvalg vedrørende vejledning af elever og praktikvirksomheder om uddannelses-, beskæftigelses- og rekrutteringsmulighederne. (Finansministeriet, 2002)

Endvidere fremhæves målet om at forny vekseluddannelsesprincippet og udvikle nye løsninger, som kan erstatte skolepraktikken. Dog fastslås det, at målsætningen på området fortsat er at fastholde elevernes sikkerhed for optag og gennemførelse af en erhvervsrettet uddannelse også kaldet ”uddannelsesgarantien”. I finanslovsaftalen for 2003 nævnes det også, at aftaleparternes kommende drøftelser omkring området vil tage udgangspunkt i det allerede foreliggende arbejde på det merkantile område samt at det forventes at drøftelserne afsluttes med henblik på en lovændring, der kan træde i kraft med virkning fra enten den 1. august 2003 eller 1. januar 2004. (ibid.)

Denne flerårsaftale som var en del af finanslovsaftalen 2003 illustrerer hvordan Undervisningsministeriet på det politiske magtfelt ønskede at tage udgangspunkt i det udviklingsarbejde, der allerede var lavet på det merkantile erhvervsuddannelsesområde. Rationalet for de ønskede forandringer var nogle velkendte problematikker på området, nemlig at for mange unge mennesker ikke gennemføre en uddannelse samt at der skal være en bedre balance mellem antallet af elever, der søger en praktikplads og så virksomheder der udbyder en praktikplads. En ny tone i rationalet er, at uddannelserne i højere grad skal matche virksomhedernes behov. Således synes de politiske synspunkter i høj grad at relatere sig til arbejdsgivernes forestillinger om hvordan feltet skal udvikles.

Dertil kan der peges på, at afskaffelsen af AER-præmieringen og i den forbindelse omtalen af den uhensigtsmæssige anvendelse af skolepraktikordningen er forhold, der tilgodeser arbejdsgivernes ønsker, idet de i lang tid

har været imod skolepraktikordningen, fordi den udelukkende har vokset sig til en større økonomisk byrde for arbejdsgiverne. Dermed kan det siges at det politiske signal om at skolepraktikordningen skal afskaffes er vind i sejlene for arbejdsgiversiden.

Som middel til at få arbejdsmarkedsparterne til at samarbejde omkring disse politiske beslutninger lægger Undervisningsministeriet økonomiske incitamenter ud i forhold til partssamarbejdet i de faglige udvalg.

At der i aftalen også nævnes mål omkring elevernes sikkerhed og uddannelsesgarantien kan være synspunkter som harmonerer med arbejdstagersidens mærkesager.

I forhold til forligsaftalen fra 2003 og praktikpladsproblematikken svarer embedsmanden følgende:

**Embedsmand:** ja der kom den problematik så med og blev løst politisk.

- *hvad så med partsstyringen hvad angår det, altså...*

**Embedsmand:** jamen der kan man egentlig ikke sige, at partsstyringen på den måde er sat ude af kraft fordi partsstyringssystemet har jo ikke til opgave at løse praktikpladsproblemet, det har til opgave at løse uddannelsesproblemet. Det er klart, at det fylder også, at selve vekselluddannelsesgrundlaget, at der er et

praktikproblem, men der står jo ikke noget i loven om at parterne skal løse det problem i de faglige udvalg. De faglige udvalg skal løse det problem, at vi skal have et godt indhold, der svarer til, på den ene side de mål, de overordnede mål der er sat op for uddannelserne, altså de ideale mål kan man sige, vi sætter for, at jamen vi vil altså have, at de skal have den og den balast, når de kommer ud og det er derfor vi kalder det ungdomsuddannelser blandt andet, ikke.

Embedsmanden ser således ikke partsstyringen som sat ud på et sidespor i forhold til reformindholdet i forligsaftalen samt det tilhørende lovgivningsarbejde, men alligevel kommer det frem, at parternes ansvarsområde begrænses. Begrænsningen ligger i at praktikpladsproblematikken og uddannelsesproblemet bliver defineret som to særskilte problematikker, hvor arbejdsmarkedets parter kun skal forholde sig til uddannelsesproblemet som omhandler indholdet i uddannelserne. Denne opdeling af problemerne er en ny melding i forhold til trepartsaftalen fra 2000 hvor arbejdsmarkedets parter indgik en aftale omhandlende både frafaldsproblematikken og praktikpladsproblematikken.

#### **6.3.4. Forandringer på visse tekniske erhvervsuddannelser**

I efteråret 2002 blev der i forlængelse af det afsluttede merkantile udvalgsarbejde samt finanslovs-aftalen for 2003 nedsat et tilsvarende udvalg indenfor visse af de tekniske erhvervsuddannelser. Udvalgets arbejde foregik fra oktober 2002 til januar 2003. Udvalgets opgave var tilsvarende det merkantile område at stille forslag til en tilpasning hen imod mere fleksible rammer for visse af de tekniske uddannelser samt at medtænke hvorledes vekselluddannelsesprincippet kunne udvikles i nye og mere tidssvarende former. Udvalgsarbejdet tog som nævnt kun udgangspunkt i visse tekniske uddannelser. Årsagen til denne selektering blev begrundet med, at der inden for primært uddannelser i indgangen "Teknologi og kommunikation", har været en vedvarende mangel på praktik-

pladser på trods af, at der i de relevante brancher har været mangel på arbejdskraft. Denne situation har bevirket, at der inden for de aktuelle uddannelsesområder som konsekvens har været mange elever i skolepraktik.

Udvalget fastslår i rapporten, at den række af tidligere fremstillede forslag til fornyelse af de merkantile erhvervsuddannelser, falder i tråd med udvalgets egne overvejelser på det tekniske område. I rapporten har udvalget mere konkret koncentreret sine anbefalinger i forhold til tre punkter.

Den første anbefaling omhandler mere fleksible rammer for erhvervsuddannelserne. I forhold til dette punkt er den faste vægtning af grundfag, områdefag, specialefag og valgfag omdrejningspunktet. Udvalget fremlægger i rapporten den opfattelse af disse fagtyper generelt på hele det tekniske område indeholder barrierer for en mere fleksibel sammensætning af uddannelserne i forhold til behovet på arbejdsmarkedet og derfor anbefaler udvalget i rapporten, at lovens krav til fagsammensætningen ændres således, at der åbnes op for at den enkelte elev i højere grad kan få sine behov dækket i forhold til uddannelsesvalget. (Undervisningsministeriet, 2003e)

Den anden anbefaling omhandler fortsat kvalitetssikring og implementering af erhvervsuddannelsesreform 2000. Budskabet i denne anbefaling er, at implementeringen af erhvervsuddannelsesreform 2000 anses som en vigtig del af kvalitetsudviklingen for området, men at det fortsat er meget ressourcekrævende og i den forbindelse synes der at herske en holdning om, at der er brug for at se nærmere på kvaliteten i samspillet mellem uddannelserne og styringen af disse. Styringen varetages af ansvarlige på forskellige niveauer, hvortil der konkret nævnes skolernes bestyrelser, lokale uddannelsesudvalg, faglige udvalg, Erhvervsuddannelsesrådet og Undervisningsministeriet. Med andre ord efterlyser udvalget i rapporten større sammenhæng i arbejdet med kvalitetssikringen på området blandt de forskellige involverede aktører.

I forbindelse med kvalitetssikringen gør udvalget opmærksom på, at det finder det højest nødvendigt, at der sættes større fokus på den enkelte elevs forudsætninger således, at den enkelte elev får uddannelsesmæssige udfordringer, der svarer til forudsætningerne. Som en del af dette indgår der i anbefalingen at grundforløbet yderligere skal tones erhvervsfagligt især til gunst for de uafklarede elever og samtidig skal der være en bedre sammenhæng mellem introduktion og løbende vejledning i uddannelserne. (Undervisningsministeriet, 2003e)

Den tredje anbefaling omhandler styrkelse af vekselluddannelsesprincippet. Indholdet i denne anbefaling er koncentreret omkring kombinationen af den eksisterende tids- og målstyring i uddannelserne. Udvalget skriver, at det mener, at der i fremtiden bør lægges mere vægt på målstyringen, idet der således vil kunne forekomme en hurtigere afklaring af eleverne og derved opnå en hurtigere gennemførelse af uddannelsen dvs. en afkortning af uddannelsestiden. Dog påpeger udvalget, at det modsatte også kan gøre sig gældende, nemlig at der kan forekomme en forlængelse af uddannelsestiden, men at dette må sættes i relation til kompetencetænkningen. Som konkret redskab til dette nævner udvalget i rapporten anvendelsen af den personlige uddannelsesplan. (undervisningsministeriet, 2003e)

Samlet set lægger udvalget for fornyelse af visse tekniske erhvervsuddannelser i rapporten vægt på, at vekselluddannelsesprincippet også i fremtiden skal være grundlaget for erhvervsuddannelserne, hvormed udvalget konkret mener, at der skal indgås et kontraktligt ansættelsesforhold mellem en elev og en virksomhed. Desuden beskriver udvalget dets holdning om, at der fortsat skal være såvel en praktik- som en skoleadgangsvej.

Arbejdet på det tekniske område bærer meget præg af, at der er nogle særlige ønsker i forhold til at få tingene til at køre lettere på institutionsniveau. Især de to første anbefalinger omkring vægtningen af fag samt mere tid til at arbejde med tidligere reformer har stor betydning for implementeringsprocessen på institutionsniveauet. At fagsammensætningen skal være mere fleksibel er et synspunkt som er i tråd med udvalget på det merkantile om-

råde. I det store hele synes udvalget på det tekniske område ikke at være synlig uenig med de forandringsrationaler som fremkom på det merkantile område. Dog virker det som om, at man på det tekniske område værner lidt mere omkring vekselluddannelsesprincippet, hvilket også kan tolkes ud fra ønsket om fastholdelsen af det kontraktlige ansættelsesforhold samt holdningen om, at der fortsat bør være både en praktik- og skoleadgangsvej.

### **6.3.5. Lov nr. 448 og den opfølgende proces**

Den 10. januar 2003 dvs. i samme måned som rapporten fra udvalget vedrørende fornyelse af visse tekniske erhvervsuddannelser blev færdig, blev udkast til lov om ændring af erhvervsuddannelses-

loven (L 173) sendt til høring i folketinget. (Undervisningsministeriet, 2003e) Denne udviklingsretning mod bl.a. etableringen af erhvervsuddannelser af kortere varighed eller i trin, som således tog sin begyndelse på det merkantile område, kom den 10. juni 2003 med en vedtagelse af lov om ændring af erhvervsuddannelsesloven<sup>3</sup>, til at danne model for samtlige erhvervsuddannelser dvs. både for det merkantile og det tekniske erhvervsuddannelsesområde. Lovens ikrafttrædelse blev fremsat til 1. august 2003.

Efter udarbejdelsen af lov nr. 448 blev der udarbejdet en ”*bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*”. I denne bekendtgørelse kan det læses, at ændringerne hovedsageligt drejer sig om to nye tilføjelser, hvoraf den ene omhandler delforløb og individuelle forløb og den anden omhandler Påstigning, fritagelse og voksenuddannelse mv.

Lov nr. 448 giver overordnet mulighed for, at eleverne kan gennemføre grundforløbet hurtigere end traditionelt normeret samt mulighed for, at der kan etableres korte individuelt tilrettelagte forløb, der er sammensat af dele af en eller flere erhvervsuddannelser. For det tredje giver loven mulighed for, at der kan etableres uddannelsesforløb på tværs af både de tekniske og de merkantile erhvervsuddannelser og de dertilhørende uddannelsesspecialer. For det fjerde forekommer der ikke længere særlige krav til vægtingen af grundfag, områdefag, specialefag og valgfag. Som følge af denne lovændring blev det endvidere bebudet at hovedbekendtgørelsen for erhvervsuddannelser pr. 1. august 2003 ligeledes ville blive ændret.

I forhold til ændringerne i hovedbekendtgørelsen valgte Undervisningsministeriet den metode at udarbejde en ny bekendtgørelse om erhvervsuddannelser. Men denne nye bekendtgørelse erstatter ikke blot den gamle hovedbekendtgørelse, den erstatter ligeledes dele af grundforløbsbekendtgørelsen samt dele af grundfagsbekendtgørelsen. Grundforløbsbekendtgørelsen og grundfagsbekendtgørelsen vil dog blive bevaret, men vil kun indeholde de regler, der knytter sig til de enkelte bilag til disse bekendtgørelser. (Undervisningsministeriet, 2004b)

Således omfatter den nye hovedbekendtgørelse dels en sammenskrivning og ifølge Undervisningsministeriet også en redaktionel omdisponering af det regelstof, som hidtil har stået i den gamle ho-

---

<sup>3</sup> Vedtagelsen af ændring af erhvervsuddannelsesloven hedder ”lov nr. 448 af 10. juni 2003 om lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser” også kaldet loven om ”forenkling og fleksibilitet”.

vedbekendtgørelse (bek nr. 1401 af 21. december 2000) samt i retsbekendtgørelsen og de generelle regler om hhv. grundforløb og grundfag. Formålet med denne sammenskrivning og redaktionelle omdisponering fremlægges af Undervisningsministeriet som værende at bidrage til at reglerne om uddannelserne i almindelighed jf. § 4, stk. 1, i lov om erhvervsuddannelser, fremstår i sammenhæng. Undervisningsministeriet har i denne revisionsproces endvidere lagt vægt på, at bestemmelserne i erhvervsuddannelsesloven ikke skal gentages i bekendtgørelsen.

I forhold til formålet med erhvervsuddannelserne kan det i nedenstående tabel ses hvorledes ændringen tager sig ud:

**Tabel 13: Ændring i hovedbekendtgørelsen om erhvervsuddannelsernes formål mv.**

	<i>BEK nr. 1401 af 21/12/2000</i>	<i>BEK nr. 184 af 22/03/2004</i>
<i>Formål mv. § 1. stk. 2</i>	<i>Uddannelsen skal bidrage til udviklingen af erhvervsfaglige og personlige kvalifikationer. Uddannelsen skal herunder bidrage til udvikling af elevernes evne til selvstændig stillingstagen og medvirken i et demokratisk samfund, samarbejde og kommunikation samt fremme international forståelse. Uddannelsen skal endvidere fremme faglig og social problemløsning samt udvikling af initiativ, fleksibilitet og kvalitetssans. Uddannelsen skal gennem skoleundervisning og praktikuddannelse give eleverne fagrettede, almenne og personlige kvalifikationer og give dem baggrund for at vedligeholde og udvikle deres kvalifikationer og kompetencer.</i>	<i>Uddannelsen skal bidrage til udvikling af elevens erhvervsfaglige og personlige kvalifikationer under hensyn til arbejdsmarkedets behov, faglig mobilitet og elevens behov. Uddannelsen skal herunder bidrage til udvikling af elevens evne til selvstændig stillingstagen, samarbejde og kommunikation. Uddannelsen skal endvidere fremme evnen til faglig og social problemløsning, udvikling af initiativ, fleksibilitet og kvalitetssans og udvikle elevens grundlæggende færdigheder, f.eks. inden for matematik, læsning, mundtlig og skriftlig kommunikation og fremmedsprog, samt fremme international forståelse.</i>
<i>§ 1. stk. 3</i>	<i>Uddannelsen skal endvidere bidrage til elevernes forståelse af et godt arbejdsmiljø og udvikle deres miljøbevidsthed. Ligeledes skal elevernes grundlæggende færdigheder inden for læsning, mundtlig og skriftlig kommunikation, regning/matematik og fremmedsprog udvikles.</i>	<i>Uddannelsen skal bidrage til elevens forståelse af et godt arbejdsmiljø og udvikle miljøbevidsthed.</i>

Hovedbekendtgørelsen bliver brugt på institutionsniveau i forhold til at tolke hvordan ind-

holdet i erhvervsuddannelserne skal være.

Derfor har ændringerne en vis betydning i forhold til markarbejdernes sociale praksis.

Hvis man sammenligner bekendtgørelsesteksten fra 2000 med bekendtgørelsen fra 2004 kan det ses, at man politisk har valgt at fjerne sætninger som ”*udvikling af elevernes evne til selvstændig stillingstagen og medvirken i et demokratisk samfund*” og i stedet fremhævet ”*under hensyn til arbejdsmarkedets behov, faglig mobilitet og elevernes behov*”. Dertil er begreber som fagrettede, almene og personlige kvalifikationer slettet.

Således illustrer denne sammenligning hvordan man i både magtfeltet og i det bureaukratiske felt har udøvet forvaltning og styring som kan forandre betingelserne for de institutionelle aktiviteter.

Endvidere kan der argumenteres for at bekendtgørelsesændringerne illustrer en værdiforandring i forhold til erhvervsuddannelsernes formål, hvilket betyder at den symbolske

Den 10. juni 2003 dvs. samme dag som Folketinget vedtog lovændringen, udsendte Undervisningsministeriet et nyhedsbrev, ”*På vej mod bedre erhvervsuddannelser*”, hvori ministeriet skriver, at der på baggrund af anbefalingerne fra arbejdsmarkedets parter, de politiske drøftelser samt lovændringen vil blive igangsat hhv. fire initiativer, som vil medvirke til at forny vekselluddannelsesprincippet samt fem initiativer i forlængelse af bl.a. parternes anbefalinger.

Som opfølgning på både lovændringen samt nyhedsbrevet af 10. juni 2003 fremsendte Undervisningsministeriet den 1. juli et brev til de faglige udvalg i erhvervsuddannelserne hvori de redegør

kapital ændre karakter. Den samfundsmæssige vinkel i uddannelserne nedtones og i stedet sættes fokus på arbejdsmarkedets behov. Generelt har dette fokus på virksomhedernes behov koblet sammen med individets behov været gennemgående i de forskellige policyprocesser siden udvalgsarbejdet på det merkantile område.

Hvor erhvervsuddannelserne førhen var nogenlunde identisk i forhold til indhold og længde er der nu ved lov, som noget nyt mulighed for at udvikle skræddersyet uddannelsesforløb. Som illustreret i analysen af de tre korte skolebaserede erhvervsuddannelser kan denne udvikling inden for én uddannelse give meget differentierede uddannelsesforløb i forhold til form og indhold.



for, at der er åbnet op for nye muligheder for at tilpasse erhvervsuddannelserne til arbejdsmarkedets behov. I brevet fremhæves det endvidere at lovændringen har baggrund i det ”omfattende udvalgsarbejde” fra både det merkantile område i 2002 samt fra visse områder inden for de tekniske uddannelser i 2003. Endvidere fremgår det i brevet at Undervisningsministeriet forventer og ser frem til, at de faglige udvalg fremkommer med indstillinger til konkret udmøntning af de visioner der lå til grund for dels udvalgsrapporterne og dels lov nr. 448.

I den forbindelse står der konkret i brevet, at det forventes at de faglige udvalg for de merkantile uddannelser samt de faglige udvalg inden for den tekniske indgang ”teknologi og kommunikation” senest den 1. oktober 2003 fremkommer med forslag til revision og ændringer af de eksisterende uddannelser. Hvad angår de faglige udvalg på de øvrige tekniske erhvervsuddannelser så opfordres de i brevet til at *”udarbejde forslag til nye, korte forløb, hvor der er et arbejdsmarked for det”*. Yderligere opfordres de faglige udvalg i brevet til at motivere de relevante virksomheder til at indgå i samarbejde med skoler og elever om at etablere korte, individuelt tilrettelagte forløb. (Undervisningsministeriet, 2003f)

Den 2. juli 2003 fremsendte Undervisningsministeriet ligeledes et brev til erhvervsskolerne hvori ministeriet ønskede at orientere omkring hvilken dele af de igangsatte processer, der direkte har med skolerne at gøre og dermed hvordan skolerne konkret kan forholde til sig de lovmæssige forandringer.

I en pressemeddelelse den 5. november 2003 redegør Undervisningsministeriet for indholdet i fase II i flerårsaftalen. Indholdet er bl.a. blevet udarbejdet på baggrund af lov nr. 448. I meget korte træk består nogle af hovedpunkterne i fase II konkret af følgende:

- Indførelse af EUD+, som politisk anses for at være et supplement til uddannelsesgarantien. EUD+ giver mulighed for, at elever med 1. trin i en trindelert erhvervsuddannelse uden uddannelsesaftale kan vende tilbage til skolen for at opnå 2. trin. Som vilkår for dette skal eleven dog være under 25 år og have mindst 6 måneders erhvervs erfaring på grundlag af trin 1-uddannelsen. Skoleundervisningen skal være gratis for eleven hvorfor der ydes VEU-godtgørelse under skoleundervisning. Denne mulighed benævnes som sagt EUD+ og vil være en mulighed i alle trin-

delte uddannelser. (pr. 1. januar 2005 blev 10 af de eksisterende erhvervsuddannelser udbudt som trindelte uddannelser<sup>4</sup>)

- En skærpelse af kravene til elevernes faglige og geografiske mobilitet. Det betyder bl.a. at elever uden uddannelsesaftale aktivt skal reagere på tilbudte praktikpladser, som eleven har adgang til med det gennemførte grundforløb uanset hvor praktikpladsen findes. Hvis dette ikke fører til indgåelse af uddannelsesaftale, skal eleven aktivt reagere på tilbudte praktikpladser, som eleven, evt. efter supplerende undervisning i et tilstødende fagligt område, har adgang til eller eleven kan vælge at modtage vejledning med tilhørende tilbud om en anden relevant og beslægtet grundlæggende erhvervsrettet uddannelse og reagere aktivt herpå.
- Undervisningsministeren har fået en forstærket beføjelse til at nedsætte ad hoc-udvalg. Disse ad hoc-udvalg kan overtage de opgaver og funktioner, som normalt varetages af de faglige udvalg bl.a. med henblik på at etablere uddannelser, hvis ministeren finder, at de respektive organisationer, faglige udvalg eller Rådet for grundlæggende erhvervsrettede uddannelser ikke viser handlegkraft på området. Således har ministeren fået hjemmel til at pålægge et midlertidigt fagligt udvalg til at udvikle uddannelser inden for angivne beskæftigelses- eller brancheområder. (i efteråret 2004 blev der præsenteret 29 nye, korte uddannelser og alle med ikrafttræden den 1. januar 2005. Disse uddannelser har en varighed på 1½ til 2 år, hvoraf nogen udelukkende er skolebase-rede og andre indeholder en mindre praktikperiode<sup>5</sup>).
- Skolernes og de faglige udvalgs praktikpladsskabende arbejde fortsættes og intensiveres – det betyder bl.a. at det særlige praktikpladstaxameter, som præmierer skolerne pr. indgået uddannelsesaftale permanentgøres samt, at taxametret forøges fra 1.000 kr. til 3.150 kr. pr. indgået ordinære aftale.
- Løngodtgørelsen til elever i skolepraktik reduceres. Tidligere var lønnen på niveau med almindelig lærlingeløn, nu modtager elever på skolepraktik SU. Ønsket med denne ændring var at indføre et økonomisk incitament for skolepraktikelever til faglig og geografisk mobilitet.
- Staten overtog, med virkning fra 1. januar 2004, betaling af udgifterne af skolepraktik fra Arbejdsgivernes Elevrefusion (AER). Fremover skal arbejdsgiverne i stedet bidrage til finansie-

---

<sup>4</sup> Eksempler på trindelte erhvervsuddannelser: bygningsmontør (trin af snedker), Anlægsplejer (trin af anlægsgartner), Automontør (trin af auto- og autoelektrouddannelsen), butiksmedhjælper (trin af detailuddannelsen).

<sup>5</sup> Eksempler på nye korte erhvervsuddannelser: Forsyningsoperatør (kort uddannelse under elektrikeruddannelsen), Byggemontagetekniker (kort uddannelse under tømreuddannelsen), Sundhedssekretær (kort uddannelse under lægesekretæruddannelsen), kontorservice (kort uddannelse under kontoruddannelsen).

ringen af VEU-godtgørelsen. Det betyder med andre ord, at virksomhederne nu skal til at overtage større dele af ansvaret for videre- og efteruddannelse (aftalen går også under navnet ”den store byttehandel”).

Policy-analytisk illustrerer både fase I og fase II i den flerårige politiske forligsaftale et paradigmeskifte både hvad angår styringen af erhvervsuddannelserne, men også af de traditionelle principper for dansk vekseluddannelse. I forhold til styringen af uddannelserne er Undervisningsministerens position med ad hoc-udvalgs muligheden, i forhold til arbejdsmarkedets parter blevet styrket og er-

hvervsuddannelserne kan i princippet tilpasses til at kunne fungere uden virksomhedspraktik. Dog fremlægges dette ikke som noget politisk mål idet forligspartierne i oplægget ”*Flere skal have en uddannelse*” understregede, at de gerne ser vekseluddannelsesprincippet og partsindflydelsen på uddannelserne bevaret og styrket.

I et brev fra den 23. december 2003 til de faglige udvalg redegør Undervisningsministeriet for hvorledes det i august/september har afholdt de første opfølgingsmøder med de faglige udvalg med henblik på ”*gensidig orientering om de nye muligheder og overvejelserne om udmøntningen af dem*”. (Undervisningsministeriet, 2003g) Endvidere forklares det, at ministeriet i den efterfølgende periode fra de faglige udvalg i skitseform har modtaget en række overvejelser omkring revision af dele af uddannelserne. Formålet med brevet er, at gøre de faglige udvalg opmærksom på, at Undervisningsministeriet på daværende tidspunkt ønskede, at de skulle færdiggøre deres skitserede overvejelser og senest den 16. februar 2004 fremsende konkret forslag. Yderligere påpeger Undervisningsministeriet i brevet, at det vil udsende information om udmøntningen af overvågningen af erhvervsuddannelserne via bl.a. beskæftigelsesfrekvenser. (Undervisningsministeriet, 2003g )

Fase I og fase II i den politiske forligsaftale var, som ovenstående afsnit beskriver, koncentreret omkring dels at få lovgrundlaget for erhvervsuddannelserne ændret samt at få igangsat de faglige udvalg med udarbejdelse af konkret forslag til revision af nogle af erhvervsuddannelserne.

Informationsudsendelsen fra Undervisningsministeriet illustrer hvordan der i perioden efter lov nr. 448 blev lagt pres på de faglige udvalg i forhold til at leve op til kravet om at få etableret kortere erhvervsuddannelsesforløb.

Embedsmanden fortæller, at i forbindelse med lov nr. 448 fremkom også tankegangen med realkompetencevurdering, hvor baggrunden for dette begreb hang sammen med frafaldsproblematikken, idet at hvis folk med en stor portion arbejds erfaring påbegynder en uddannelse, så kunne det ikke være rimeligt at de skulle starte forfra og dermed risikere at falde fra. Realkompetencevurderingen betegner embedsmanden som en af de helt store hjørnesten i lov nr. 448. En anden hjørneste i denne lovgivning angiver embedsmanden som ”faglighed så tidlig som muligt” dvs. fokus på at eleverne så tidlig som muligt i et uddannelsesforløb forsøger at komme i gang med det praktiske i faget. I den forbindelse påpeger han yderligere opløsningen af den faste fordeling af grundfag, områdefag, specialefag og valgfag, som nu i stedet skal afgøres indenfor det enkelte uddannelsesområde. Denne udvikling mener embedsmanden vil igangsætte en kompetencediskussion.

I forhold til hvordan man skal opfatte ministerens mulighed for at nedsætte et ad-hoc-udvalg, giver embedsmanden følgende svar:

*”Jamen den mulighed skal man opfatte på den måde, at man siger, jamen vi ved og vi anerkender de Faglige Udvalgs opgave, som er at forny indhold i forhold til de til enhver tid givne behov på baggrund af de krav vi har til, at unge skal kunne noget, det anerkender vi. Samtidig må vi sige, at vi også gerne vil se nogle resultater. Altså parterne, kort og godt kan man sige, at det ad-hoc-udvalg som ministeren fik styrket beføjelser til ved lov nr. 1228, men det er jo også nævnt i 448, det betyder at ministeren siger, at jamen altså hvis I ikke lever op til det her og ser på hvad er det for nogle muligheder vi kan få, så vil jeg gøre det. Og det er jo reelt nok, fordi det har jo vist sig at fungere, at man vil godt give de muligheder der skal til fra de Faglige Udvalgs side”. (Embedsmand, 2004)*

Ifølge embedsmanden var der to centrale nøgleforhold vedrørende lov nr. 448, nemlig realkompetencevurdering og muligheden for at komme hurtigere ud i praktik. Igen understreger embedsmanden at de faglige udvalg kun har til opgave at forny indholdet i uddannelserne og der er vel og mærket i forhold til de krav Undervisningsministeriet stiller til kompetencegrundlaget.

Embedsmandens udtalelser sammenholdt med de udsendte breve illustrer at magtbalancen har ændret sig blandt de politiske aktører på topniveau, hvor Undervisningsministeriet har fået styrket sine magtbeføjelser overfor arbejdsmarkedsparterne og dermed i forhold til styringen af uddannelserne struktur og indhold.

### **6.3.6. Nye, korte erhvervsuddannelser kommer på banen**

I et brev fra den 5. august 2004 skriver Undervisningsministeriet til REU og anmoder om indstilling vedr. forslag til nye, korte erhvervsuddannelser. Undervisningsministeriet skriver i brevet, at det fra de Faglige Udvalg har modtaget forslag om etablering af 25 nye korte uddannelser hvortil ministeriet har udarbejdet en oversigt. Endvidere nævnes det, at der i denne oversigt er indarbejdet 15 forslag til ændringer i eksisterende uddannelser således at disse kan omstruktureres til at være trindelte forløb. Ministeriet fremhæver afslutningsvist i brevet dets forventninger om, at de forslåede korte uddannelser og planlagte ændringer i eksisterende uddannelser kan skabe en tilgang op til ca. 3.100 elever. (Undervisningsministeriet, 2004c)

Ved en nærmere gennemgang af de indkommende forslag fra de forskellige udvalg kan det i en vedhæftet bemærkning læses, at især Det Faglige Udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse samt det Faglige Udvalg for Kontoruddannelser gør klart opmærksom på, at de ikke er enige med Undervisningsministeriet i, at der på deres område er et arbejdsmarkedsmæssigt behov for nye korte uddannelser. Udvalget for Træfagenes byggeuddannelse gør endvidere opmærksom på, at årsagen til at de alligevel har valgt at udarbejde en kort uddannelse skyldes alene den grund, at ellers ville Undervisningsministeriet anvende ad hoc udvalgsmuligheden og således gennemtvinge udviklingen af en ny kort uddannelse på området og da det Faglige Udvalg ønskede at fastholde det faglige selvstyre og ansvar så udvalget sig nødsaget til at deltage:

*”Parterne i Det faglige udvalg – Dansk Byggeri og Forbundet Træ-Industri-Byg i Danmark – er enige om, at der på dette område ikke er et arbejdsmæssigt behov for en kort uddannelse. På de løbende statusmøder med Undervisningsministeriet er dette blevet fremført i enighed. På det seneste statusmøde med Undervisningsministeriet den 19. marts 2004 fik Det faglige udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse forelagt ministeriets ønske om*

*etableringen af en kort uddannelse. Det faglige udvalg argumenterede atter for, at udvalget ikke ser noget arbejdsmarkedsmæssigt behov, som kunne begrunde en sådan uddannelse, men at udvalget selvfølgelig vil indgå i en dialog, hvis der kunne påvises et sådan behov. Efterfølgende har Uddannelsesstyrelsen meddelt Det faglige udvalg, at en sådan kort uddannelse skal etableres med igangsættelse den 1. januar 2005, og at udformningen af en sådan uddannelse alternativt ville foretages ved oprettelsen af et ad hoc udvalg, som fremgår af §37 stk. 2. i lov om erhvervsuddannelserne nr. 183 af 22/03/2004. Stillet overfor dette har Det faglige udvalg ønsket at fastholde det faglige selvstyre og ansvar. Udvalget har derfor valgt at deltage i udformningen af uddannelsen.” (REU, 2004: Træfagenes Byggeuddannelse, 5. august, 2004)*

Citatet tydeliggør uenigheden mellem Det Faglige Udvalg og Undervisningsministeriet, og det fremgår klart, at Det Faglige Udvalg ikke har fået noget valg i forhold til oprettelsen af uddannelsen som byggemontagetekniker. I nedenstående citat understreges ligeledes skepsisen fra det Faglige Udvalg for Kontoruddannelserne:

*”Det faglige udvalg imødekommer med indstillingen Undervisningsministeriets ønske om etablering af korte erhvervsuddannelser som opfølgning på aftalen ”fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik. Udvalget må imidlertid præcisere, at indstillingen vedrørende ”kontorservice i virksomheder” sker som følge heraf og ikke på grundlag af sædvanligvis solide analyser af arbejdsmarkedets behov og muligheder for at beskæftige elever og færdiguddannede inden for området. Udvalget kan konstatere, at arbejdsfunktionerne i dag findes, og at virksomhederne rekrutterer til en række jobs, der i varierende omfang omfatter de beskrevet arbejdsfunktioner, men udvalgene har ikke mulighed for at vurdere, hvilke beskæftigelsesmuligheder der vil være for elever uddannet inden for uddannelsen. Det faglige udvalg har dermed heller ikke mulighed for at vurdere, hvorvidt virksomhederne vil kunne aftage elever i virksomhedsforlagt undervisning eller stille praktikpladser til rådighed for uddannelse af*

*elever. Tilsvarende forbehold må tages for uddannelsen "sundhedssekretær."* (REU, 2004: Det faglige Udvalg for Kontoruddannelser, 9. juli, 2004)

Magtkampen mellem Undervisningsministeriet og de faglige udvalg omkring hvilke uddannelser der er behov for på arbejdsmarkedet fremstår således tydeligt. Forskellen er blot at denne gang har Undervisningsministeriet fået etableret et lovgrundlag for sine handlinger, og er som nævnt tidligere ikke længere afhængig af de faglige udvalg for at få noget gennemført.

Embedsmanden forklarer at korte uddannelsesforløb og en øget modulisering i uddannelsessystemet kan have en styrkende effekt både i forhold til frafalds- og praktikpladsproblematikken, idet en elev dels lettere kan komme tilbage i uddannelsessystemet og dels i højere grad sikres en vis minimum af uddannelse:

*"Jamen når det nu forholder sig sådan, at der er nogle unge som ikke kan fristes af et langt uddannelsesforløb, men som gerne vil ud så hurtigt som muligt, er det så ikke bedre at de får et eller andet i hånden på vej ud end, at de intet har i hånden når de går ud og det synes jeg er svært at skyde igennem det argument. At hvis de dog har noget i hånden så kan de altid komme tilbage og så skal de ikke starte forfra for de har noget her, jeg har et kompetencegivende bevis for, at jeg har stået noget igennem i et uddannelsesforløb og nu kan jeg så bygge videre på det".* (Embedsmand, 2004)

Embedsmanden medgiver, at man ikke kan opnå samme faglige bredde og dybde hvis man gør brug af afstigningsmuligheden frem for et ordinært forløb. Dette mener han dog ikke er noget problem for virksomhedernes efterspørgsel efter arbejdskraft i og med, at de via den personlige uddannelsesplan kan være med til at sammensætte et uddannelsesforløb for den enkelte medarbejder. I den forbindelse oplever embedsmanden, at virksomhederne stiller større krav til elevernes kompetencer, hvorfor han mener, at de gerne vil bakke op omkring videreuddannelsesforløb.

Embedsmanden fortæller, at en vigtig faktor også er den samfundsmæssige udvikling der foregår på arbejdsmarkedet, hvilket bl.a. omfatter virksomhedernes outsourcing af forskellige funktioner og som kan gøre en forskel i forhold til, om en virksomhed kan godkendes eller ej til at udbyde en

praktikplads. Netop denne udvikling mener embedsmanden, at man politisk har forsøgt imødekommet med de nye korte og fleksible uddannelsesaftaler, således at det ikke skal være aftalegrundlaget, der forhindrer virksomhederne i at have elever i praktik.

I forhold til at definere efterspørgslen efter faglært arbejdskraft fortæller embedsmanden, at undervisningsministeriet anvender beskæftigelsesfrekvensen og det er dermed denne målestok der også er afgørende når ministeriet skal tage stilling til andelen af tilladte elever på skolepraktikområdet.

Hvad angår det internationale niveau og de pejlemærker der kommer fra EU og OECD vedrørende kompetencer og livslanglæring fortæller embedsmanden, at det er noget de i ministeriet vægter højt og det er noget de ”*kigger dybt i*”, og samtidig forsøger at omsætte til danske forhold. I den forbindelse har Undervisningsministeriet i 2003 besluttet at benytte beskæftigelsesfrekvensen som en parameter til måling af erhvervsuddannelsernes relevans og dermed effekten af erhvervsuddannelsessystemet. Denne beslutning hviler netop på Danmarks deltagelse i et internationalt projekt:

*”Brugen af beskæftigelsesfrekvensen som indikator for uddannelsernes effekt indgår også i et aktuelt EU-indikatorprojekt, som Danmark deltager i. Samtidig vil initiativet imødekomme den kritik, som Statsrevisorerne har rejst af ministeriets – og dermed også parternes – faglige styring af erhvervsuddannelserne”. (Uddannelsesstyrelsen, 2003)*

### **6.3.7. Opsummering af moderniseringen og tilblivelsen af fase II**

Det politiske valg i 2001 betød en ny fortolkning af begrebet fleksibilitet og fokus blev sat på at skabe et sammenhængende erhvervsuddannelsessystem og mindske frafaldsproblemet. Hele værdiorienteringen blev i endnu højere grad præget af individualiseringen, hvilket stemmer overens med den borgerlige politik. Ligeledes var der desuden fra starten af stor fokus på, at der skulle ske forandringer i uddannelsessystemet, som ville være til praktisk fordel for virksomhederne. Arbejdsgivernes position synes således grundet den herskende politiske ideologi at blive styrket.

I perioden lykkedes det også for dele af arbejdsgiverne at styrke deres position idet de internt indgår i alliance med hinanden og fremkommer med fælles forslag til hvad de mener en fornyelse af uddannelserne bør indebære. Disse arbejdsgiveres ønske om, at erhvervsuddannelserne i højere grad skal



have fokus på de erhvervsmæssige aspekter samt være af kortere varighed synes at blive opfyldt både i rapporten om fornyelsen på det merkantile område samt i forligsaftalen for 2003.

Arbejdsgivernes ønsker om at indrette erhvervsuddannelsessystemet som en af- og påstigningsmodel og en kraftig nedskæring i skolepraktikmuligheden samt ønsket om at afskaffe krav til vægtningen af fagsammensætningen bliver med forligsaftalen og lov nr. 448 gennemført. Generelt bliver orienteringen mod arbejdsmarkedets behov fremhævet i den nye bekendtgørelse, hvor det tillige bliver klart, at det almene og samfundsorienteret aspekt i erhvervsuddannelserne bliver nedtonet. I den forbindelse synes der at tegne et billede af, at der er sket et skred i uddannelsespolitikken. Uddannelsespolitikken er gået fra et formål med at sikre en tilpasning af eleverne til samfundet, så de senere hen kan integreres og fungerer som medlemmer af det samfundsmæssige fællesskab til i højere grad at sætte fokus på, at det er den enkelte elev, der er i centrum for undervisningen i skolen.

Positionen for en del af arbejdsgiverne kan i moderniseringsperioden siges at være blevet styrket både overfor arbejdstagersiden og internt overfor andre grupper af arbejdsgivere. Det er dog interessante, at arbejdsgiverne sammen med arbejdstagerne på samme tid får svækket deres position. Svækkelsen af positionen gælder særligt i forhold til staten. At staten ved lov etablere mulighed for at svække arbejdsmarkedet parternes indflydelse på udformningen af uddannelsernes indhold og struktur er et opsigtsvækkende tiltag i erhvervsuddannelsernes historie, idet lovgivning fra statens side af yderst sjældent har været anvendt som redskab. Staten har snarere anvendt redskaber som motivation- og overtalelsesprogrammer, hvilket har været af mindre betydning for det faglige selvstyre.

Den store byttehandel, hvor staten overtager udgifterne til skolepraktikordningen mens arbejdsgiverne i højere grad skal overtage udgifter til efteruddannelse, markerer ligeledes et historisk vendepunkt. Praktikpladsproblematikken forsøges dermed løst ved lovgivning, hvilket beror på statens konstatering om, at parterne ikke formår at blive enige om en løsning på problemet.

Skolernes position skærpes på den måde, at de i endnu højere grad bliver afhængige af virksomhederne idet praktikpladstaxametret som økonomisk incitament bliver forøget.

## 6.5. Delkonklusion i forhold til forskningsspørgsmål 2

I analysen har jeg foretaget en historiserende feltkonstruktion af erhvervsuddannelserne fra deres udspring i lavsvæsnet til i dag, hvor de formelt set er en del af det ordinære ungdomsuddannelsessystem. Denne feltkonstruktion har bl.a. gjort det muligt at vise, hvordan den samfundsøkonomiske udvikling i høj grad har været omdrejningspunktet for hvordan forskellige aktørinteresser med differentierede styrke har påvirket udformningen af erhvervsuddannelserne.

Overordnet har aktørerne en fælles interesse, nemlig feltets *illusio*. Med andre ord har aktørerne i feltet på trods af interesseforskelle en gensidig anerkendelse af hinandens tilstedeværelse og positioner i feltet.

Feltkonstruktionen har muliggjort en objektivisering af det partsstyre, som er det grundlæggende fundament for erhvervsuddannelserne, herunder vekseluddannelsesprincippet, hvilket blev nævnt som en væsentlig grund for tildelingen af Bertelsmanns prisen i 1999. Analysen viser, at parternes involvering i erhvervsuddannelserne forefindes på både magtfeltet, det bureaukratiske felt og på institutionsfeltet.

De danske erhvervsuddannelser har traditionelt været organiseret omkring vekseluddannelsesprincippet og dermed afhænger uddannelsernes succes i høj grad af, at virksomhederne stiller de fornødne praktikpladser til rådighed. Dette forhold har i mange år givet virksomhederne en dominerende position i feltet.

Feltanalysen har vist hvordan aktørernes positioner og alliancer med hinanden igennem tiden har ændret sig; Den formelle årsag til lavenes opløsning var statens krav om et åbent marked, hvilket blev effektueret med næringsloven i 1857. Dette gav en åben konfrontation mellem staten og virksomhederne. Med tiden får erhvervsskolerne en stadig mere central position i erhvervsuddannelsernes struktur og i 1956 blev skoleopholdene i forbindelse med lærlingeloven sidestillet med praktikopholdet fordi skoledelen blev placeret om dagen og derfor tog tiden fra virksomhedspraktikken. Denne udvikling fremmes yderligere med indførelsen af EFG-systemet i 1970'erne. Oprettelsen af skolepraktikordningen styrker endvidere statens og erhvervsskolernes position i forhold til virksomhederne. Indførelsen af taxameterstyringen i 1990 ændrede erhvervsskolernes position til i høje-

re grad at være afhængig af virksomhederne og deres velvillighed og endelig blev skolerne på en ambivalent måde også afhængig af staten, idet der forekom en centraliseret decentralisering.

I henhold til at svare på forskningsspørgsmål 2 ”Hvilke historiske forhold har været afgørende for at man politisk i perioden 2002-2006 inden for erhvervsuddannelsesområdet valgte at opprioritere nogle bestemte behov på arbejdsmarkedet?” har analysen af den historiserende konstruktion vist, at hvad angår dominansforholdet i feltet kan vedtagelsen af de korte skolebaserede erhvervsuddannelser tolkes som en anerkendelse af nogle virksomhedernes behov for at kunne få leveret netop de kompetencer, der aktuelt er behov for. Indholdet i reformen og lovgivningen fra 2003 kan også tolkes som en nedprioritering af de studieforberevende og alment dannende elementer i erhvervsuddannelserne, hvilket ud fra et feltperspektiv også kan være udtryk for, at nogle aktører frem for andre får styrket deres position.

At reformens indhold kun er en styrkelse for nogle arbejdsgivere hænger sammen med konstellationen af alliancen på arbejdsgiversiden. I den forbindelse er det værd at bemærke, at alliancen, som gik ind for kortere og trindelte erhvervsuddannelser, i 2002 bestod af Dansk Handel og Service, Dansk Industri og Arbejdsgiverforeningen for handel, transport og serviceerhvervene. Nogenlunde samme alliance gjorde sig også gældende i analysen af tidligere kampe, hvor fx industrivirksomhederne og købmændene var enige om at indføre mere næringsfrihed. I 1970’erne var det også industrivirksomhederne som ønskede uddannelser af kortere varighed. Håndværkerforeningen for de mindre håndværkervirksomheder er dermed ikke med i alliancen og således synes reformen at virke til størst fordel for en bestemt gruppe af arbejdsgivere.

Dermed ser det ud til, at der i feltet i perioden 2002-2006 har været en politisk målsætning om, at uddannelserne bl.a. skal tilrettelægges i forhold til visse aktørinteressers efterspørgsel efter kompetencer.

Da de nye korte uddannelser ikke er trindelte indgår de ikke formelt i muligheden for at komme tilbage til skolen og bygge videre på uddannelsen, hvorfor de ikke umiddelbart indgår i det politiske begreb ”livslang kompetencelæring”.

I analysen gives der udtryk for, at reformen skal forstås som et forsøg på at sikre en del af de unge, der ikke kan gennemføre en hel erhvervsuddannelse, dvs. give dem en mulighed for formel kompetence til erhvervslivet. Dette politiske mål omhandler redueringen af restgruppen. Således vil uddannelserne kunne medvirke til at flere får en uddannelse. Endvidere er der en politisk opfattelse af at reformen også vil kunne medvirke til, at der oprettes flere praktikpladser fordi virksomhedernes specialisering ikke i samme grad er en forhindring for at blive godkendt som praktiksted.

Uddannelsespolitikken centrerer i moderniseringsperioden undervisningen om hvert enkelt individ og dets behov. I den forbindelse kan det ikke afvises, at internationale undersøgelser og målsætninger har haft en effekt på udformningen af uddannelsespolitikken.

Introduktionen af de nye korte uddannelser markere også et brud med den traditionelle opfattelse af erhvervsuddannelser, idet der ikke længere er tale om, at uddannelserne skal kvalificere bredt indenfor et fag. Muligheden for at udvikle smalle kompetencer, der er målrettet erhvervslivets aktuelle behov er blevet åbnet.



## Kapitel 7 – Opsamling og perspektivering

Denne afhandling har bidraget med et analytisk blik på arbejdsmarkedets udbudsside dvs. på en bid af erhvervsuddannelsernes bidrag til arbejdsstyrkens kvalificering.

Tilsammen konstituerer mit empiriske materiale både et specifikt ”øjebliksbillede” af den del af forligsaftalen fra 2003, som har været afhandlingens ene udgangspunkt samt feltets socialhistorik som har været afhandlingens andet udgangspunkt.

I forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål 1 samt de tilhørende underspørgsmål har analysen vist, at uddannelserne placerer sig i tre forskellige felter, hvilket er med til at give eleverne tre forskellige positioner. Det betyder at uddannelserne fungerer forskelligt i spillet med arbejdsmarkedet og således udvikles der fra skoleinstitutionerne side af forskellige niveauer i forhold til den intenderede kompetenceudvikling.

I forhold til uddannelsesperspektivet opnår eleverne med uddannelserne overordnet set en forholdsvis lav kapitalvolumen, hvilket samlet set placerer dem nederst i den sociale fordelingsstruktur.

### **Tekstboks 1: Forskningsspørgsmål 1**

Hvile Jobmuligheder får eleverne på de nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser set i forhold til uddannelsernes jobpositionering, herunder udvikling af kompetencer?

- Hvordan vil uddannelsesinstitutionerne positionere de tre uddannelser i forhold til de eksisterende uddannelser mht. hvilken type job eleverne kan få?
- På hvilken måde tilrettelægges de tre uddannelsers faglige niveau, så de er anvendelige på arbejdsmarkedet?
- Hvordan modtages uddannelserne af det i forvejen eksisterende arbejdsmarked?
- Hvorfor har eleverne netop valgt en kort skolebaseret erhvervsuddannelse og hvad er deres vurdering af uddannelsen?

I forhold til elevperspektivet tegner der sig nogle meget individuelle billeder, hvor det ikke har været muligt at pege på en fælles progression.

Med udgangspunkt i, at begrebet jobpositionering i afhandlingen er tolket som den måde hvorpå uddannelserne af erhvervsskolerne lanceres, præsenteres eller markedsføres i forhold til de aktuelle

elevers muligheder for job på arbejdsmarkedet, får eleverne får ud fra uddannelsernes jobpositionering følgende jobmuligheder stillet i sigte:

Tabel 14: Uddannelsernes jobpositionering og jobmuligheder

	<b>Jobpositionering</b>	<b>Jobmuligheder</b>
<b>Sundhedsserviceseekretær</b>	Sundhedsblæksprutte, kan lidt af hvert, tager ansvar	Mindre klinikker indenfor sundhed og velværd
<b>Webintegrator</b>	Central it-funktion med organisatorisk overblik, får it-systemer til at tale sammen	Deltidsansat ved en virksomhed med nethandel
<b>Byggemontagetekniker</b>	Specialviden/dybviden omkring produktkendskab	Arbejdsmand ved en tømremester, montage af køkkener og gipsopsætning på vægge og lofter

I forhold til et Bourdieusk perspektiv bestemmer elevernes position i uddannelsesfeltet hvilke syn og forventninger omverden har til eleverne. Disse syn og forventninger indlejres i elevernes habitus og bliver en del af elevernes fremtidige valg og fravalg. Den enkeltes valgfrihed er således snævert knyttet til den habitus, som den enkelte er bærer af i kraft af opvækstmiljø og uddannelsesmiljø. I den forbindelse peger Bourdieu på, at den enkeltes habitus kan være årsag til at nogle valg virker naturlige at træffe mens andre valg slet ikke forekommer i bevidstheden.

Jeg må erkende at mine interview ikke indeholder nok detaljer om elevernes sociale baggrund til fyldestgørende, at kunne konstruerer det system af habituelle dispositioner, som konstituerer deres synspunkt for valg af uddannelserne. Det har været deres nuværende situation, mere end deres livsbane, der har haft min interesse. Når det ikke har haft min interesse i interviewene – og dette er en efterrationalisering – så skyldes det nok at mit empiriske fokus har været på hvilke jobmuligheder eleverne vil få stillet i sigte med disse uddannelser. Jeg har således ikke mulighed for at sige noget om hvorvidt valget af uddannelse er med til at forstærke den habitus, som eleverne har haft med hjemmefra.

Erik Jørgen Hansen har i flere empiriske undersøgelser gjort opmærksom på, at der på makroperspektiv tegner sig et mønster, som viser at opvækstmiljø har afgørende indflydelse på rekrutteringen til de forskellige uddannelser. (Hansen, 1995) Med denne viden i baghovedet kan ovenstående konstruktion af de korte skolebaserede erhvervsuddannelsers jobpositionering og jobmuligheder virke foruroligende idet de kan synes at være en forlængelse af uddannelsesstigen i nedadgående retning. Endvidere foreligger der meget forskningsmateriale som bl.a. påpeger at størstedelen af erhvervslivet har problemer med at håndtere kompetenceudvikling og efteruddannelse af medarbejderne og i den forbindelse især medarbejdere med en kort uddannelse. Ud fra disse betragtninger kan udviklingen af de korte skolebaserede erhvervsuddannelser virke bekymrende.

I forhold til elevgrundlaget har analysen vist, at på trods af elevernes forskellighed er deres primære interesse at blive kvalificeret til et rigtigt arbejde. De er således fælles om at have målrettet deres erhvervsvalg mod et arbejdsmarked, som er præget af en praktisk tilgang. Mange af eleverne har dermed foretaget et aktivt tilvalg af en praktisk uddannelse og dermed et aktivt fravalg af traditionel skoleundervisning og de er således orienteret mod den faglighed de forbinder med henholdsvis sundhedsfaget, it-faget og tømrerfaget. Deres motivation for at lære er fagligheden og ikke i så høj grad ønsket om at leve op til livslang læring. På den måde adskiller elevernes perspektiv sig bl.a. fra det som er præmissen i den seneste reformudvikling.

De nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser er en del af en historik i feltet, hvilket er relationen fra spørgsmål 1 til forskningsspørgsmål 2. Relationen fra forskningsspørgsmål 1 til 2 er således, at historiseringen, makroperspektivet, synliggør de modstridende rationaler i feltet og har derfor været et forsøg på at skitsere et felt i stærk bevægelse, hvor der sættes fokus på at karakterisere relationerne mellem skolerne, staten og arbejdsmarkedets parter samt at se på hvordan erhvervsuddannelserne løbende tilpasser sig erhvervs- og samfundsudviklingen.

#### **Tekstboks 2: Forskningsspørgsmål 2**

Hvilke historiske forhold har været afgørende for at man i perioden 2002 – 2006 indenfor erhvervsuddannelsesområdet politisk valgte at opprioritere nogle bestemte behov på arbejdsmarkedet?



Den generelle udvikling af erhvervsuddannelserne er, at de er gået fra at være forankret i det praktiske arbejde som kvalificerende til at blive uddannelser der også har overordnede samfundsmæssige behov som mål. Denne udvikling hænger sammen med uddannelserne forandring fra en kerneorganisering i lavsvæsnet til at være formelt organiseret i et partsstyre under Undervisningsministeriet. I den forbindelse bør det, som nævnt tidligere, fremhæves at uddannelsespolitikken i moderniseringsperioden synes at være gået fra et formål med at sikre en tilpasning af eleverne til samfundet, så de senere hen kan integreres og fungerer som medlemmer af det samfundsmæssige fællesskab til i højere grad at sætte fokus på, at det er den enkelte elev, der er i centrum for undervisningen i skolen.

Feltanalysen har vist at forskellige aktører har forskellige positioner samt at deres styrke endvidere er forskellig. Desuden forekommer der på forskellig ud fra diverse interesser alliancedannelser, som synes at blive til alt efter hvilke problemer der aktuelt gør sig gældende. Forskellen synes at være markant mellem brancherne og mellem store og små virksomheder. Ifølge Bourdieu formes relationerne mellem system og struktur løbende om og de regler, som styre deres aktiviteter omtolkes af de indblandede aktører alt efter aktørernes placering i strukturen og af deres individuelle og kollektive magt. Alliancen mellem DI, DHS og AHTS i 2002 var et klart eksempel på hvordan indblandede aktører skabte kollektiv magt og således var med til at sætte gang i en omformulering af reglerne. Det særlige interessante i den forbindelse er at denne alliance også kan skimtes i socialhistorien.

Fra statens side af er det gjort klart, at erhvervsuddannelserne indgår i ungdomsuddannelsessystemet og således har til opgave både at varetage erhvervs kvalificering, studieforbereelse og almindelse. Denne ambition skal indfries i et felt hvor vekseluddannelsesprincippet er det bærende element, hvorfor virksomhederne har en afgørende rolle i og med at de sidder med en afgørende faktor, nemlig praktikpladserne. Lovgivningen om de korte skolebaserede erhvervsuddannelser kan opfattes som et udtryk for en nedprioritering af de studieforbereende og almindende elementer i uddannelserne og der kan stilles spørgsmålstejn ved om de lever op til kravene om at være en oprigtig del af ungdomsuddannelsessystemet. Endelig er oprettelsen af de tre nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser et markant brud med vekseluddannelsesprincippet, hvilket stiller spørgsmålstejn ved det bærende element i uddannelserne.

I en feltoptik kan der tales om at staten med reformen fra 2003 satte sin styrke igennem overfor de øvrige aktører i feltet og især overfor virksomhederne. Denne situation skal ifølge analyse ses i lyset af, at der foreligger klare politiske mål om, at restgruppen skal reduceres dvs. flere unge skal gennemføre en kompetencegivende uddannelse.

Siden EU's Lissabon-deklaration har øget satsning på erhvervsuddannelsesområdet og livslang læring været en central strategi for udvikling af en konkurrencedygtig "europæisk model". Det kan ikke afvises at det internationale niveau har haft en påvirkning af tiltagene på erhvervsuddannelsesområdet.

Som nævnt tidligere indtager virksomhederne en dominerende position i feltet fordi de er de eneste, der kan stille praktikpladser til rådighed. I den sammenhæng er det bemærkelsesværdigt, at både reform 2000 samt reformen fra 2003 hovedsagligt har været rettet mod skoledelene. Måske skyldes dette at man politisk har erkendt at det ikke kan lade sig gøre at regulere praktikkdelen. På den måde kan man sige at partsstyringen forekommer som en barriere i forhold til at reformere praktikkdelen.

Uddannelsesreformen kan ud fra det analytiske materiale samlet set være udtryk for flere forskellige forhold:

- Opprioritering af smalt kvalificerende erhvervsuddannelser

Som nævnt tidligere har den historiske feltanalyse vist, at hvad angår dominansforholdet i feltet kan vedtagelsen af indholdet i forligsaftalen fra 2003 og lov nr. 448 tolkes som en anerkendelse af nogle virksomheders behov for at kunne få leveret netop de kompetencer, der aktuelt er behov for og dermed synes særlige positionsbehov i feltet at være blevet opprioriteret. Med introduktionen af de nye korte uddannelser markeres, som nævnt tidligere, et brud med den traditionelle opfattelse af erhvervsuddannelser, idet der ikke længere er tale om, at uddannelserne skal kvalificere bredt indenfor et fag. Muligheden for at udvikle smalle kompetencer, der er målrettet erhvervslivets aktuelle behov er blevet åbnet.

- Mere magt til staten i forhold til bestemmelserne over erhvervsuddannelserne

På den anden side kan bestemmelserne om de korte skolebaserede erhvervsuddannelser anskues som brydende med feltet idet både en forkortelse af uddannelserne og etablering af ren skoleunder-

visning betyder at virksomhederne mister afgørende indflydelse på uddannelsernes indhold og udvikling. Med andre ord kan reformen fra 2003 fremhæves som et brydningspunkt, hvor en principiel ny arkitektur blev opbygget og nye regler blev etableret. Denne reform var skelsættende ved lovgivningen, der gav mulighed for at sætte arbejdsmarkedets parter uden for døren dvs. uden for politisk indflydelse hvis de ikke indretter sig efter statens ønsker.

- Reducering af restgruppen

I analysen gives der endvidere politisk udtryk for at forligsaftalen og lov nr.448 vil kunne medvirke til at flere får en uddannelse og dermed reducere restgruppen. Det politiske synspunkt er at det er bedre at sikre at flere får lidt uddannelse frem for at en større gruppe slet ikke får nogen uddannelse.

- Flere praktikpladser

Endvidere bliver der i analysen fremført den politiske holdning om, at de korte skolebaserede erhvervsuddannelser samt nedskæringen af skolepraktik tilsammen vil kunne medvirke til oprettelse af flere praktikpladser.

Af ovenstående punkter synes udviklingen af smalt kvalificerende kompetencer samt meres magt til staten at være hensyn, der har vægtet meget i forhold til reformens indhold, men disse hensyn kan ikke anskues uden at blive sat i sammenhæng med de politiske mål og ønsker omkring en reduktion af restgruppen samt at skabe flere praktikpladser. Det betyder med andre ord, at udviklingen for de tre korte skolebaserede erhvervsuddannelser dels har været præget af nogle aktøralliancer blandt arbejdsmarkedets parter og dels af nogle politiske målsætninger, hvor man ikke nødvendigvis har gjort sig særlige tanker om jobpositionering.

Ud fra den betragtning er det interessant, at de tre uddannelsesfelter på mange måder fungerer forskelligt. Alle tre uddannelser udvikler med forskellig styrke smalle kompetencer indenfor en branche. På trods af at sundhedsservicesekretæruddannelsen umiddelbart virker fagligt "svagest", så synes den i højere grad, at give eleverne mulighed for omstilling på arbejdsmarkedet. Omvendt virker det til at både webintegratorduuddannelsen og byggemontageteknikeruddannelsen, som virker fagligt stærkere, samler de elever op, der ikke har kunne finde en praktikplads, men om uddannelserne er stærke nok til at give elever et job, kan der stilles spørgsmålstejn ved.

Således har afhandlingen bevæget sig fra mesoperspektivet, hvor de enkelte uddannelser og eleverne har været i fokus til at beskæftige sig med makroperspektivet, hvor formålet har været at skitsere, at et uddannelsesfelt historisk er under forandring og i den forbindelse hvilken påvirkning det får for de nye uddannelsers fremtræden og deres betydning for den enkelte elevs position på arbejdsmarkedet. Uddannelsernes situation er et resultat af den historiske udvikling af feltet og dermed et resultat af de historiske kampe mellem stridende aktørinteresser omkring uddannelsernes struktur men også et resultat af politiske undersøgelser og målsætninger på både nationalt og internationalt niveau samt samfundsmæssige konjunktursvingninger, hvor både den demografiske udvikling og erhvervslivets vækst spiller en rolle.

Som nævnt tidligere har målet ikke været at lave en statistisk repræsentativ undersøgelse, hvor udvælgelsen er dækkende for populationen, i stedet er der med afhandlingens empiriske undersøgelsesfelt tilstræbt at opnå informationer fra et udvalg af talspersoner, som har kunnet belyse de vigtigste sider af problemstillingen. Således kan afhandlingen byde på en kvalitativ generalisering, hvor der er brugt meget tid på personlig kontakt med informanterne, og generaliseringen af undersøgelses resultater kan være vejledende for, hvad der kan ske i en tilsvarende situation.

## **7.1. perspektiverende tanker**

Jeg har med denne afhandling taget et udsnit af tiden og analyseret et nationalt specifikt uddannelsesmiljø og dets indvirkning på elevernes arbejdsliv. Det fascinerende og samtidig komplekse i de uddannelser, som jeg har analyseret er deres relationer til to forskellige sociale systemer; til skolesystemet de tilhører samt det arbejdsliv de leder frem til.

I uddannelsessociologisk litteratur tales der ofte om, hvordan arbejdslivet på den ene side intervenserer indirekte i skolens erhvervsuddannelse og på den anden siden formes virksomhederne af uddannelsessystemets specifikke krav og principper. I den forbindelse forekommer det med de tre korte skolebaserede erhvervsuddannelser nærliggende at stille spørgsmålet: Hvad sker der når skole og praktik blandes med hinanden? Eller med andre ord hvilken betydning har det, at undervisningen foregår på skolen? Både de interviewede lærer samt eleverne har givet udtryk for, at de savnede virkelighedsnære rammer. Især bliver det tydeligt når der sammenlignes mellem sundhedsservice-sekretæruddannelsen og de to andre uddannelser; byggemontageteknikeruddannelsen og webin-

tegratoruddannelsen, hvor sundhedsservicesekretærene har haft 18 ugers praktik modsat de to andre, som ingen praktikophold har haft.

De 18 uger blev af sundhedsservicesekretæreleverne fremhævet som meget givende både i forhold til faglighed samt til udviklingen af en jobidentitet i faget. Omvendt blev det af underviserne på de andre uddannelser i høj grad påpeget, at det var en stor problematik, at de ikke kunne give eleverne et realistisk hverdagsindtryk fra faget. På den måde blev det tydeligt, at når værkstedsarbejdet flytter ind i skolen forandre det karakter og fokus forskydes, hvilket betyder at en anden logik tager over. Fx hersker der på en skole principper om systematisk læring, alle skal behandles lige, retfærdig bedømmelse mv. hvorimod i arbejdslivet styres logikken af driftskrav og økonomisk vækst.

Noget andet er, at selvom lærerne er tidligere praktikere i feltet, så forbliver de i elevernes bevidsthed ofte ”skolefolk”. Lærerne på erhvervsskolerne bliver med deres tvetydige rolle også formidler mellem to kulturer, en arbejdskultur og en skolekultur, hvor den vigtigste opgave er at oversætte kompetencebehovet fra den ene til den anden. Men udover kompetencerne er det også de sociale normer og krav fra en rigtig virksomhed, der skal oversættes. At skulle være oversætter i forhold til disse to kulturer forklare flere af de interviewede lærer i analysen, at det ikke er nemt og de har svært ved at give eleverne det rette socialiseringsmiljø således, at de efter endt uddannelse opnår de rette kompetencer til at kunne være produktive på arbejdsmarkedet.

I forlængelse af problematikken med manglen på socialiseringsmiljøet tydeliggøres også problematikken omkring den pædagogik, der udvikles når praktik bliver blandet med skolen. Erhvervsuddannelsessystemet er præget af klart opstillede mål og opgaver, kompetencebeskrivelser, lærerplaner og elevplaner og hverdagens undervisning kan således ikke undgås at blive påvirket af disse strukturelle forhold. På alle tre uddannelser var der eksempler på undervisningspædagogik som bar præg af sådanne strukturelle forhold fx projektorienteret undervisning, ét fag gennemgået på én uge osv.

Analysen har også gjort opmærksom på, at der indenfor de rammer der etableres fra centralt niveau på institutionsniveau findes et spillerum for omtolkning af ”regler” og hvor der skabes lokale løsninger i forhold til den ordning, som officielt styrer institutionens virke. Problematikken med tolkningen af bekendtgørelsen særligt på webintegratoruddannelsen er et eksempel på dette.

At der forekommer en differentieret tolkning af bekendtgørelser til uddannelserne kan også hænge sammen med, at lærerne i deres overgang fra ”værkstedsmænd” til skolemand har forskellige opfattelser af kompetencebegrebet og således kan der forekomme en spændevidde i tolkningen af fagidentiteten – nogle fremhæver arbejdslivets krav frem for de skolemæssige krav mens andre forholder sig omvendt – sådanne forhold vil give udslag i både pædagogikken og definitionen af kompetenceniveauet. De to undervisere indenfor byggemontageteknikeruddannelsen er et eksempel på hvordan lærer i deres overgang mellem værkstedsmænd og skolemand tolker uddannelser og jobpositionering forskelligt.

Et andet perspektiverende spørgsmål er hvad betyder en skolepraktikbaseret erhvervsuddannelse for individet og for samfundet? Ifølge Bourdieu kan der uddannelsessociologisk peges på to relevante perspektiverende svar; det første betoner uddannelsens rolle som socialiserende instans i samfundet, hvor skolen giver kompetencer som efterspørges på arbejdsmarkedet og i samfundet og som påvirker hvilken slags arbejde det enkelte individ kan bestride. Det andet perspektiv betoner uddannelsesprocessens betydning som klassificerende instans i samfundet, hvor skolen sorterer, klassificerer og stempler individerne, hvilket medfører uddannelsesdiplomer af forskellige slags. I begge perspektiver handler det om at forandre det enkelte individ idet han eller hun får en anden status ved at gennemgå en uddannelse. I forhold til disse perspektiverende svar og afhandlingens analyse kan der peges på, at hvis tendensen med skolebaserede erhvervsuddannelser i fremtiden får lov til at blive udfoldet, så er der samfundsmæssigt blevet udviklet kompetencer på et underliggende niveau i forhold til det nuværende uddannelsessystem. Udviklingen af sådanne lave kompetenceniveauer kan få indflydelse på individernes evne til at indtage forskellige poster i en arbejdsdeling.

Hvad der er en relevant kompetence, hvor længe og i hvilken sammenhæng afhænger af arbejdsprocessernes og arbejdsmarkedets strukturer, som omvendt delvist tilpasser sig uddannelsessystemets produktion af kompetencer. Jeg har i denne afhandling, med vægt på at forstå uddannelserne ud fra de indblandede aktørers egne referenceramme, forsøgt at forstå kompleksiteten i og effekten af disse relationer og processer.



## Litteraturliste

AHTS (Arbejdsgiverforeningen for Handel, transport og serviceerhvervene), DHS (Dansk Handel & Service) og DI (Dansk Industri), (2002, 12. januar): ”Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven – Start på livslang læring” lokaliseret marts 2002 på World Wide Web: [www.dhs.dk](http://www.dhs.dk). (den præcise web-adresse er ikke mulig at genskabe da dokumentet hurtigt blev fjernet fra hjemmesiden og første gang jeg stødte på det blev dokumentet blot kopieret over i en wordfil og jeg fik således ikke den nøjagtige web-adresse medkopieret).

Andersen, Anders Siig & Sommer, Finn, (2003): ”Uddannelsesreformer og levende mennesker”, Roskilde Universitetsforlag.

Arbejdsgivernes Elevrefusion, (2001): ”EUD-, SKP- og voksenelever – udviklingen i elevtilgangen 1995-2000”, ref. Nr.: AER 50-01-80.

Bekendtgørelse om Arbejdsgivernes Elevrefusion, nr. 104 af 14/02/2001.

Bekendtgørelse Om uddannelse til byggemontagetekniker nr. 1117 af 18. november 2004, lokaliseret på World Wide Web: [www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk)

Bekendtgørelse Om uddannelse til webintegrator nr. 45 af 17/01/2005, lokaliseret på World Wide Web: [www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk)

Bekendtgørelsen Om uddannelsen til sundhedsservicesekretær nr. 807 af 13. juli 2006, lokaliseret på World Wide Web: [www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk).

Bertelsmann Stiftung, (1999). „*Hintergrundsinformation – Carl Bertelsmann-Preis 1999 – Berufliche Bildung der Zukunft*“ lokaliseret den 21. oktober 2003 på World Wide Web: [http://www.carl-bertelsmann-preis.de/deutsch/archiv/archiv\\_1999.html](http://www.carl-bertelsmann-preis.de/deutsch/archiv/archiv_1999.html).

Betænkning nr. 1112, (1986): ”Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser”, Undervisningsministeriet, København.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïe J. D., (1996): ”*Refleksiv sociologi*”, Hans Reitzels Forlag A/S, København.

Bourdieu, Pierre, (1994): ”*Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*”, redigeret og oversat af Staf Callewaert, Martin Munk, Morten Nørholm og Karin Anna Petersen, Akademisk Forlag, København.

Broady, Donald & Palme, Mikael, (2000): ”*Pierre Bourdieus uddannelsessociologi*” i Opdragelse til det moderne” af Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.), Forlaget KLIM, Århus.

Broady, Donald, (1983): ”*Dispositioner och positioner. Ett ledmotiv I Pierre Bourdieus sociologi*”, arbejdsrapport, UHÄ:Fou, Stockholm, Sverige.

Broady, Donald, (1990): ”*Sociologi och epistemologi – om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*”, HLS Förlag, Stockholm.



Callewaert, Staf, (2000): "*Socialisation*", i "Pædagogiske praktikker" af Søren Gytz Olesen (red.), Forlaget PUC, Viborg.

Callewaert, Staf, (2003): "*Fra Bourdieus og Foucaults verden – pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne*", Akademisk Forlag A/S, København.

Clematide, Bruno, (2002): "*Samtaler om kvalifikationer, kompetencer og læring*" i "udspil om læring i arbejdslivet" af Knud Illeris, Roskilde Universitetsforlag.

Commission of the European communities (2005): "*Progress towards the Lisbon objectives in education and training*", Commission staff working paper, lokaliseret den 14. april 2005 på World Wide Web: <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>

Crouch, Colin, Finegold, David & Sako, Mari, (1999): "*Are skills the answer?*", The political economy of skills creation in advanced industrial countries, Oxford University Press, UK.

De Vaus, David, (2001): "*Research design in Social Research*", SAGE Publications, London.

Det Økonomiske Råd - formandskabet, (2003): "*Dansk økonomi efteråret 2003 – konjunkturvurdering - uddannelse*", København.

Finansministeriet, (2002, november). "*Aftale om finansloven for 2003*" lokaliseret den 14. januar 2005 på World Wide Web: <http://www.fm.dk/db/filarkiv/6321/samlet.pdf>.

Fuglsang, Lars & Olsen, Poul Bitsch, (2004): "*Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*", Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Gier, Erik de & Berg, Alex van den, (2005): "*Making transitions pay!*", a policy analysis based on the EU-project Managing Social Risks through Transitional Labour Markets (TLM.NET), SISWO/Social Policy Research & Amsterdam School for Social Science Research, McGill University Montreal.

Gilje, Nils & Grimen, (2002): "*Samfundsvidenskabernes forudsætninger*", Hans Reitzels Forlag, København.

Halvorsen, Tor & Olsen, Johnny Ole (red.), (1992): "*Det kvalifiserte samfunn?*", Ad Notam Gyldendal A/S, Oslo.

Hansen, Erik Jørgen, (1995): "*En generation blev voksen*", Socialforskningsinstituttet, København.

Hansen, Erik Jørgen, (2003): "*Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*", Hans Reitzels Forlag A/S, København.

Hedegaard, Werner (red.), (2001): "*Uddannelse, Læring og demokratisering*", temahæfteserie nr. 16, Undervisningsministeriet, København.

Heikkinen, Anja & Sultana, Ronald G.,(EDS), (1997): "*Vocational Education and Apprenticeships in Europe*", University of Tampere, Finland.

Heinz, Walter, (2002): "*Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers*", Journal of Vocational Behavior 60, University of Bremen, Germany.

Hellevik, Ottar, (1991): "*Forskningsmetode I sociologi og statsvitenskap*", Universitetsforlaget, Oslo.

Højbjerg, Henriette & Mathiesen, Anders, (2004): "*Sociologisk feltanalyse – om at anvende Bourdieus feltbegreb i historisk konkret analyse*", i "*Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*" af Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red.), Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

Høyrup, Steen & Pedersen, Kim, (2002): "*Lærings- og kompetencebegreber i arbejdslivsforskningen*", i "*udspil om læring i arbejdslivet*" af Knud Illeris, Roskilde Universitetsforlag.

Jallade, Jean-Pierre. (1983): "*Vekseluddannelse: Hvorfor?*" i CEDEFOP nr. 12 1983, Berlin.

Jespersen, Ejgil, (2003): "*Lavvælde og statsmagt – træk af mesterlærens historie*" i "*Praktikkens Læringslandskab – at lære gennem arbejdet*" af Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.), København, Akademisk Forlag.

Juul, Ida, (2004): "*Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde*", artikel i Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. årg. Nr. 4, Syddansk Universitetsforlag, Odense.

Juul, Ida, (2004): "*Læringsmuligheder i skole og praktik*", artikel i Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. årg. Nr. 1, Syddansk Universitetsforlag, Odense.

Jørgensen, Christian Helms, (2006): "*Hvorfor oprettes der ikke praktikpladser?*", Roskilde Universitetscenter, Udgivet af Landsorganisationen i Danmark, København.

Jørgensen, Henning, (1994): "*De menneskelige ressourcer – om udvikling af erhvervs- og velfærdspotentialer*", Institut for økonomi, politik og forvaltning, Aalborg Universitet.

Jørgensen, Henning, (2001): "*Hvordan forøges den menneskelige kompetence?*" i Peter Andersens og Peter Frederiksens (red.) "*Innovation, Kompetence, Læring – Det 21. århundredes udfordring*", Dafolo Forlag, Frederikshavn.

Kaspersen, Lars Bo, (1992): "*Teorisynteser i moderne sociologi*", i "*Sociologi – en grundbog til et fag*" af Heine Andersen (red.), Hans Reitzels Forlag A/S, København.

Kontext, tidsskrift for socialistisk analyse og politik, nr. 33, 1976, København.

Kvale, Steinar, (1999): "*Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*", Hans Reitzels Forlag, København.

Larsen, Ib & Olsen, Kim Ove, (1984): "*Forandringer i erhvervsuddannelserne*" i Arne Jacobsens "*Erhvervsuddannelse – Krise? – Fornyelse?*", Erhvervsskolernes Forlag.

Lassen, Morten & Sørensen, John Houman, (2004): "*Mere frisk luft og et fugleperspektiv også, tak!*", artikel i dansk Pædagogisk tidsskrift, København.

- Lassen, Morten, (1987): ”Leverandørforholdet og styring af grunduddannelserne” i Undervisningsministeriet, ”Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser”, nr. 1112, juni, København.
- Lassen, Morten, (2002): ”Educational policy”, i Henning Jørgensens ”Consensus, Cooperation and Conflict – the policy making process in Denmark”, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham.
- Lassnigg, Lorenz, (2004): ”Lifelong learning, school to work and labour market transitions”, position paper for the TLM.NET conference in Amsterdam in November 2004, Institute for Advanced Studies, Austria.
- Lauglo, Jon, (1992): ”Yrkesuddanningens organisasjonsformer, med eksemplene Sverige, Tyskland og Japan” i ”Det kvalifiserte samfunn?” af Tor Halvorsen og Ole Johnny Olsen (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne, (1991): ”Situated Learning – Legitimate peripheral participation”, Cambridge University Press, New York.
- Leney, Tom, (2004, 4. november). ”Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET” lokaliseret den 18. februar 2005 på World Wide Web: [http://www.uni-bremen.de/downloads/studium/fischer/executive\\_summery\\_041104.pdf](http://www.uni-bremen.de/downloads/studium/fischer/executive_summery_041104.pdf)
- Loftager, Jørgen, (1993): ”Faglighed og tværfaglighed i policy-analysen”, Politica nr. 1.
- Lund, Michael, (2004, 11. oktober): ”Færre unge tager en uddannelse”, lokaliseret den 11. oktober 2004 på World Wide Web: [www.politiken.dk/VisArtikel.i.asp?PageID=340001](http://www.politiken.dk/VisArtikel.i.asp?PageID=340001)
- Mathiesen, Anders & Willing, Rasmus, (2005): ”Pierre Bourdieu og Axel Honneth - sociologisk og socialfilosofisk kritik af den anerkendte orden”, Dansk Sociologi, vol. 16 nr. 4 (Introduktion til temanummer ved Anders Mathiesen & Rasmus Willig).
- Mathiesen, Anders, (1999): ”Blomsten af dansk kvalifikations forskning”, i ”Kvalifikationer – definitioner af ord eller relationer mellem mennesker” af Tine Rask Eriksen m.fl. (red.), Forlaget Munksgaard, Viborg.
- Mathiesen, Anders, (2000): ”Uddannelsernes sociologi”, Christian Ejlertsen Forlag.
- Mathiesen, Anders, (2002): ”Sociologisk Feltanalyse”, research paper, institute for samfundsvidenskab og erhvervsøkonomi, Roskilde Universitet, Roskilde.
- Maaløe, Erik, (2002): ”Casestudie af og om mennesker i organisationer”, Akademisk Forlag A/S.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar, (2003): ”Praktikkens læringslandskab”, Akademisk Forlag, København.
- Nielsen, Klaus, (2002): ”Når eleverne selv skal sige det – en undersøgelse af erhvervsskoleelevers læring i praktikken”, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Nielsen, Klaus, (2004): ”Den erhvervspædagogiske forskning i Danmark”, Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 10, december 2004, København.

Nørregaard, Carl, Mærkedahl, Inge, Ørum, Bente, (1980): ”EFG – uddannelse og eleverne”, Socialforskningsinstituttet, Teknisk Forlag København.

Olesen, Søren Gytz, (2000): ”Pædagogiske praktikker”, Forlaget PUC.

Pedersen, Thor, (2002, 27. august.). ”Finansministerens præsentation af finanslovsforslaget for 2003” lokaliseret den 13. januar 2005 på World Wide Web: <http://www.fm.dk/1024/visNyhed.asp?artikelID=4830&soegningID=74153>.

Povelsen, Svend-Erik, (2004): ”Den internationale udfordring af de faglige uddannelser” i ”Samfundsborger – Medarbejder – debat om de erhvervsrelaterede uddannelser” redigeret af Morten Smistrup m.fl. Olesen: Erhvervsskolernes Forlag.

Prieur, Annick & Sestoft, Carsten, (2006): ”Pierre Bourdieu – en introduktion”, Hans Reitzels Forlag, København.

Rasmussen, Palle, (1998): ”Uddannelse og samfund”, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

Rasmussen, Preben Horsholt, (1990): ”Erhvervsuddannelsernes betydning for differentiering i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte”, artikel i ”Kvalificering – til hvad? – for hvem?” red. af Palle Rasmussen, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

Rasmussen, Preben, (1996): ”Erhvervsuddannelserne i Danmark”, LEO-gruppen, serie nr. 5.

Regeringen, (1997): ”Danmark som foregangsland – uddannelse, omkostninger og resultater”, J.H. Schultz Grafisk A/S.

REU, Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser, (2004): ”Drøftelse af forslag til nye korte erhvervsuddannelser”, dagsorden vedlagt bilag om de Faglige Udvalgs konkrete forslag til nye korte uddannelser, herunder kommentarer fra Træfagenes Byggeuddannelse samt fra det faglige Udvalg for Kontoruddannelser, København.

Riis, Ole, (2004): ”Sociologisk metoder i praksis”, Sociologisk laboratorium, Aalborg Universitet.

Ryan, Paul, (2004): ”Institutional Requirements of Apprenticeship Training”, speech at ITAC Third Conference on Apprenticeship Cork Institute of Technology, King’s college London, UK.

Schmid, Günther & Schönmann, Klaus, (2004): ”Managin Social Risks Through Transitional Labour Markets”, TLM..NET Working papers No 2004-01, SISWO/Institute for the social Science, Amsterdam.

Schultz, Majken, (2000): ”Læring og kompetence i videnssamfundet”, i Peter Andersens og Peter Frederiksens (red.) ”Innovation, Kompetence, Læring – Det 21. århundredes udfordring”, Dafolo Forlag, Frederikshavn.

Sektorrådet for de fortsatte skoleuddannelser, (1980): ”Praktik – en beskrivelse af det gældende praktiksystem samt praktikpladssituationen”, København.

Sigurjonsson, Gudmundur, (2003): ”*Fra mesterlære til skolastisk læring*” i ”Praktikkens Læringslandskab – at lære gennem arbejdet” af Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.), København, Akademisk Forlag.

Smistrup, Morten, (2004): ”*Fag og fagidentitet – en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig*”, artikel i Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. årg. Nr. 4, Roskilde.

Sørensen, John Houman m.fl. (PUKKS-gruppen), (1984): ”*Lærlinge. Uddannelse og udbytning*”, bind I-IV, Aalborg Universitetsforlag.

Sørensen, John Houman, (1984): ”*Erhvervsuddannelserne i et historisk perspektiv*” i Arne Jacobsens ”*Erhvervsuddannelse – Krise? – Fornyelse?*”, Erhvervsskolernes Forlag.

Sørensen, John Houman, (1987): ”*Arbejdsmarkedets partners rolle i ungdoms- og voksenerhvervsuddannelserne*”, Aalborg Universitet.

Sørensen, John Houman, (2000): ”*Personalestrategiske valg og kvalificering*” i Henning Jørgensens (red.), ”*Voksenuddannelses kvalificering*”, Handelstrykkeriet Aalborg.

Telhaug, Alfred O. & Tønnessen, Rolf Th., (1992): ”*Dansk uddannelsespolitik under Bertel Haarder 1982-1992*”, Universitetsforlaget Oslo.

The Copenhagen Declaration (2002): ”*Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*”, lokaliseret den 14. april 2005 på World Wide Web: [http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenahagen\\_declaration\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf).

Thuen, Harald & Vaage, Sveinung, (2000): ”*Opdragelse til det moderne*”, Forlaget KLIM, Århus.

Uddannelsesrådet, (14. juni, 2002): ”*Detaljeret arbejdsprogram for opfølgning af uddannelsessystemernes mål i Europa*”, Meddelelse i De Europæiske Fællesskabers Tidende, lokaliseret den 14. april 2005 på World Wide Web: [http://europa.eu.int/eur-lex/pri/da/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614da00010022.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/da/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614da00010022.pdf).

Uddannelsesrådet, (3. marts 2004): ”*Uddannelse og erhvervsuddannelse 2010 – Lissabonstrategiens succes afhænger af gennemførelsen af hastende reformer*”, Fælles midtvejsrapport fra Rådet og Kommissionen om gennemførelsen af det detaljerede arbejdsprogram for opfølgning af uddannelsessystemernes mål i Europa, lokaliseret den 14. april 2005 på World Wide Web: [http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_da.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_da.pdf).

Uddannelsesstyrelsen, (2003): ”*Måltal for erhvervsuddannelsers relevans målt i form af beskæftigelsesfrekvens*”, København.

Undervisningsministeriet m.fl., (1998): ”*Kvalitet i uddannelsesystemet*”.

Undervisningsministeriet, (1997): ”*Nye merkantile erhvervsuddannelser*”, temahæfte nr. 1, København.

Undervisningsministeriet, (1998): ”*Status på hg – 1998*”, temahæfte nr. 9, København.

Undervisningsministeriet, (1999): "*Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000*", temaseriehefte nr. 20, København.

Undervisningsministeriet, (2000): "*Rapport om praktikpladsproblematikken*", København.

Undervisningsministeriet, (2002a, juni). "*Bedre uddannelse – handlingsplan*" lokaliseret den 13. januar 2005 på World Wide Web: <http://pub.uvm.dk/2002/bedre1/>.

Undervisningsministeriet, (2002b, 14. august). "*Rapporten fra Udvalget Om De Merkantile uddannelser*", lokaliseret den 17. januar 2005 på World Wide Web: <http://pub.uvm.dk/2002/merkantile/>.

Undervisningsministeriet, (2002c, 30. november). "*Enigt Europa bag styrkelse af erhvervsuddannelser*" lokaliseret den 15. oktober 2003 på World Wide Web: <http://www.uvm.dk/nyt/pm/deklaration.htm?menuid=0515>.

Undervisningsministeriet, (2002d): "*Enigt Europa bag styrkelse af erhvervsuddannelser*", pressemeddelelse den 30. november, København.

Undervisningsministeriet, (2003a): pressemeddelelse "*Flere skal have en uddannelsesaftale*" vedlagt "*Aftale om fase II – fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*", lokaliseret den 7. november på World Wide Web: [www.uvm.dk/cgi/printpage/pf.cgi](http://www.uvm.dk/cgi/printpage/pf.cgi).

Undervisningsministeriet, (2003b): "*Brev til erhvervsskolerne om opfølgning på lov nr. 448 og på flerårsaftalen*", København den 2. juli.

Undervisningsministeriet, (2003c): "*På vej mod bedre erhvervsuddannelser*", den 10. juni, København.

Undervisningsministeriet, (2003d): "*Tal der taler – uddannelsesnøgletal 2003*", København.

Undervisningsministeriet, (2003e): "*Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekseluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser*", Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 3-2003, København.

Undervisningsministeriet, (2003f): "*Opfølgning af lov 448*", den 1. juli 2003, lokaliseret på World Wide Web: [http://us.uvm.dk/erhverv/nyheder/brev\\_fagl\\_udv\\_448.htm?menuid=20](http://us.uvm.dk/erhverv/nyheder/brev_fagl_udv_448.htm?menuid=20).

Undervisningsministeriet, (2003g): "*Brev til de faglige udvalg – opfølgning på lov 448*", den 23. december 2003, lokaliseret på World Wide Web: [http://us.uvm.dk/erhverv/fase\\_II/brev\\_fu\\_opfoelgning\\_1448.htm?menuid=200505](http://us.uvm.dk/erhverv/fase_II/brev_fu_opfoelgning_1448.htm?menuid=200505).

Undervisningsministeriet, (2004a): "*Uddannelse på kryds og tværs*" lokaliseret februar 2005 på World Wide Web: <http://pub.uvm.dk/2004/kryds/index.html>

Undervisningsministeriet, (2004b): "*Orientering om ny bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelse)*", den 29. marts 2004, København.

Undervisningsministeriet, (2004c): "*Anmodning om indstilling vedr. nye, korte erhvervsuddannelser*", den 5. august 2004, København.



Undervisningsministeriet, (2006): "EUD-praktikpladssituationen ultimo september 2006", lokaliseret på World Wide Web: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk).

Undervisningsministeriet, (2007): "EUD-praktikpladssituationen ultimo april 2007", lokaliseret på World Wide Web: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk).

Undervisningsministeriets Nyhedsbrev, nr. 19, mandag den 17. december 2001, København.

Wilbrandt, Jens, (2002a): "*Vekseluddannelse i håndværkeruddannelser – lærlinges oplæring, faglighed og identitet*", Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 14 – 2002, Undervisningsministeriet, København.

Wilbrandt, Jens, (2002b): "*Vekseluddannelse i håndværkeruddannelse – forskningsprojektets teori og metode*", Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 15 – 2002, Undervisningsministeriet, København.

Winther-Jensen, Thyge, (2004): "*Kompetence og livslang læring om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*", arbejdspapir. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

[www.uddannelsesguiden.dk](http://www.uddannelsesguiden.dk)

[www.uvm.dk/statistik](http://www.uvm.dk/statistik)

Yin, Robert K., (2003): "Case study research – design and methods", SAGE Publications, London.

#### **Artikler:**

"LO bekymret over forlig om erhvervsskoler" lokaliseret den 8. november 2002 på World Wide Web: [http://www.lo.dk/smcms/Nyheder/LO\\_mener/3618/index.htm?ID=3618&tID=48](http://www.lo.dk/smcms/Nyheder/LO_mener/3618/index.htm?ID=3618&tID=48).

"Protester mod korte uddannelser", Ugebrevet A4, nr. 36, 20. oktober 2003.

"TIB: Bevar skolepraktikken", printet fra [www.sid.dk](http://www.sid.dk) den 22. oktober 2003.

Blindum, Poul & Hansen, Jens Ager, (2003): "*Man kan ikke gøre en fugl til en ornitolog*".

Høyrup, Steen & Pedersen, Kim, "*Lærings- og kompetencebegreber i arbejdslivsforskningen*", Danmarks Pædagogiske Universitet.

Sørensen, John Houman, (2005): "*Uddannelsesgaranti – valgmuligheder eller tvang?*", debatindlæg bragt i Nordjyske Stiftstidende, januar 2005.

## Bilag 1 – Interviewguide til erhvervsskolerne

### Introduktion til Interview:

Tak fordi du vil deltage i dette interview. Jeg arbejder som nævnt som ph.d.-studerende og er i gang med en undersøgelse af de nye korte og trindelte erhvervsuddannelser samt nedskæringen af skolepraktik. Det der især interessere mig er hvilken betydning denne udvikling har for eleverne som kategori på arbejdsmarkedet.

For at være sikker på at få alt, hvad du siger med, optager jeg samtalen på bånd. Jeg håber, at du vil bidrage med alle de tanker, du gør dig om emnet og jeg vil meget gerne høre om din opfattelse af udviklingen på området.

Inden vi går i gang skal jeg fortælle dig, at alt hvad du siger, bliver behandlet fortroligt. Interviewet er med til at danne grundlag for en rapport, hvor ingen personers udsagn vil kunne genkendes. Alle personlige oplysninger vil blive udeladt dvs. alt hvad der vil kunne gøre dig genkendeligt, vil blive udeladt eller ændret.

Jeg forventer at interviewet vil tage ca. 30-45 minutter. Er der noget du vil spørge om inden vi går i gang?

### Indholdet i Uddannelsen?

- En Beskrivelse af uddannelsen
- Fra start til slut?
- Forskellige opgaver?
- Realkompetencevurdering?
- Hvordan arbejdes der med personlige kvalifikationer i uddannelsen?
- Hvordan arbejdes der med faglige kvalifikationer i uddannelsen?
- Hvordan arbejdes der med socialisering i uddannelsen?
- Hvordan forsøger I at skabe sammenhæng mellem krav og forventninger hér og så til det virkelige arbejdsliv?
- Hvilke ting i uddannelsen betyder noget for hvilke muligheder man har efter uddannelsen?



- Hvilke beskæftigelsesmuligheder har eleverne efter uddannelsen?
- Hvorfor er det de nye korte skolebaserede uddannelser der er en succes og ikke de nye korte, der er baseret på vekseluddannelse?

### **De unges forhold til uddannelsen?**

- Har I mærket nogle forandringer i elevernes valg af uddannelse pga. de nye skolebaserede uddannelser samt nedskæringen af skolepraktik?
- Har nedskæringen af skolepraktik haft en betydning i forhold til den enkeltes valg af en af de nye korte uddannelser?
- Betydningen af nedskæringen af skolepraktik i forhold til valg (fravalg) af en kort uddannelse?
- Hvordan modtager eleverne stramningerne af EMMA-kriterierne?
- Indtryk af hvordan de ser sig selv på arbejdsmarkedet – fremtidig beskæftigelse samt evt. videre- og efteruddannelse?
- Noget indtryk af hvilke forhold der har gjort sig gældende for elevernes valg af denne uddannelse?

### **Hvordan forholder andre aktører sig til de nye korte skolebaserede erhvervsuddannelser?**

- Hvad siger det lokale uddannelsesudvalg?
- Er der forskel på virksomhedernes reaktioner evt. fra de små og de ”store” virksomheder?
- Hvem ”leverer” uddannede kvalifikationer til denne branche og hvem aftager?
- Det Faglige udvalg? (blot udarbejdet disse korte uddannelser uden protest? Andre (udvalg for kontorservice og sundhedsområdet samt træfagenes byggeuddannelse)
- Mærker I nogen vurderinger fra virksomhederne?
- Uddannelsesmønstre, branchemønstre og institutionsmønstre i forhold til anvendelsen af SKP-ordningen – hvordan ser det ud nu? Ikke blot variationer i forhold til de forskellige indgange men også inden for de enkelte indgange
  - Restuddannelsesaftaler
  - Delaftaler (virksomheden betaler løn i delaftaleperioden)
  - Virksomhedsforlagt undervisning (VFU – eleven lånes ud til en virksomhed i max 3 mdr.)
  - Kombinationsaftaler (flere virksomheder om én elev)

## Bilag 2 – Spørgeskema

### Baggrund for spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen er en del af en undersøgelse om de nye korte og trindelte erhvervsuddannelser.

Jeg vil bede dig om at svare på spørgsmålene ud fra dine personlige erfaringer og vurderinger. Hvis svarmulighederne ikke passer helt til din holdning eller situation, vil jeg bede dig om at sætte kryds ved det svar der passer bedst og evt. knytte en kommentar til på de nedenstående linjer.

Jeg indsamler og analyserer besvarelsene og garanterer, at dine svar behandles 100 % anonymt.

Afslutningsvist er der mulighed for at skriv navn, adresse og telefonnummer – dette skyldes at jeg, som led i undersøgelse, godt kunne tænke mig at foretage personlige interview og således få lejlighed til at få en uddybet snak omkring valg af uddannelse samt følge jeres videre færden på arbejdsmarkedet. Skulle du således have lyst til at deltage er du meget velkommen til at udfylde disse felter.

### Lidt om din baggrund

1. Alder \_\_\_\_\_

2. Mand  Kvinde

3. Har du gået på en eller flere af de nævnte uddannelser før du begyndte på den uddannelse du nu er i gang med?					
Nej, ingen anden uddannelse	Anden erhvervsuddannelse	Htx	Hhx	Gymnasium	Hf

---

---

OBS: du skal ikke besvare dette spørgsmål hvis du i spørgsmål 3 har sat kryds i "Nej, ingen anden uddannelse"

4. Har du tidligere fuldført en eller flere af de nævnte uddannelser?				
Anden erhvervsuddannelse	Htx	Hhx	Gymnasium	Hf

---



---

5. Har du haft erhvervserfaring før du påbegyndte denne uddannelse?	
JA	NEJ

6. Hvis du i spørgsmål 5 har svaret "JA", inden for hvilken branche(r) har du haft erhvervserfaring?

---



---

## Forhold vedrørende valg af uddannelse

7. Hvilken betydning havde følgende forhold for, at du valgte den uddannelse du nu er i gang med?					
	Meget stor betydning	Stor betydning	Mindre betydning	Ingen betydning	Ved ikke
A) Jeg kan blive det jeg gerne vil					
B) Jeg synes at uddannelsen lød spændende					
C) Jeg havde ikke lyst til så meget andet					
D) Nogle af mine venner er i gang med den samme uddannelse					
E) Jeg har familie der arbejder inden for samme område					
F) Jeg ville gerne have en praktisk uddannelse					
G) Jeg fik god information om uddannelsen af en vejleder					
H) Jeg kunne ikke finde en praktik-					

plads indenfor et andet erhvervsuddannelsesområde					
I) Jeg fandt det for besværligt at finde en praktikplads inden for et andet erhvervsuddannelsesområde					
J) Nedsættelsen af skolepraktik og dermed manglende mulighed for at færdiggøre en erhvervsuddannelse					
K) Opstramningen af EMMA-kriterierne					

---



---

8. Hvis du får mulighed for at få en praktikplads ved en anden erhvervsuddannelse overvejer du så at skifte uddannelse?	
JA	NEJ

---



---

9. Hvis du i spørgsmål 8 har svaret ja, hvilken anden uddannelse drejer det sig om?

---



---

10. Hvilke af følgende grunde har størst betydning for din motivation med din nuværende uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. og 5 = mindst vigtig:

A) Jeg ønsker at lærer mest muligt, der kan hjælpe mig til at blive god til faget	
B) Jeg ønsker hurtigst muligt at få et job	
C) Jeg ser det som led i noget videreuddannelse	
D) Jeg ønsker at opnå større økonomiske goder	
E) Jeg ønsker gode sociale relationer med andre	

---



---

11. Hvilke perspektiver har du overvejet efter endt uddannelse? Skriv tal ud fra en prioriteret rækkefølge hvor 1 = vigtigst, 2 = næst vigtigst osv. Og 5 = mindst vigtigst:

A) Har planer om at blive selvstændig	
B) Ønsker en stabil og tryk arbejdsplads	
C) Vil gerne efteruddanne sig (måske efter et par års arbejde)	
D) Ønsker et godt lønnet arbejde	
E) Ønsker en arbejdsplads hvor der er rart/hyggeagt at være	

12. I hvilken grad føler du, at du i din nuværende uddannelse udvikler:						
	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	Ingen grad	Ved ikke
Faglig paratviden						
Faglige metoder						
Evnen til at kunne håndtere faglige redskaber						
Evnen til at lære af succeser og fiaskoer						
Evnen til at kunne etablere sociale kontakter						
Samarbejdsevner						
Selvtillid						
Evnen til at kunne formulere sig i tale						
Evnen til at kunne formulere sig på skrift						
Ansvarlighed						
Selvstændighed						
Kreativitet						
Problemløsningsformåen						
Evne til at planlægge						
Koncentrationsevne						

**Navn:**

**Adresse:**

**Telefonnummer:**

Tak for din hjælp!

## Bilag 3 – Interviewguide til eleverne

### Status og overgangen til arbejdsmarkedet?

1. Er du i job eller i gang med noget andet?
2. Hvordan fik du dette job eller kom på den ide?

### Position på arbejdspladsen?

3. Hvad består dit job i?
4. Har din uddannelse givet dig særlig arbejdsopgaver på din arbejdsplads? (som de andre evt. ikke har)
5. Hvordan er dine arbejdsopgaver blevet bestemt/defineret?
6. Hvordan er din løn sammenlignet med de andre på arbejdspladsen?
7. Hvordan fik du forhandlet din løn på plads?

### Læring fra skoleuddannelse til arbejdsmarkedet – kan kapitalen gøre sig gældende indenfor feltet?

8. Hvilken former for redskaber fik du med dig fra skolen?
9. Hvordan anvender du de redskaber i forhold til dit job? (eller nuværende situation)

### Var der en praktisk sans for de objektive muligheder?

10. Vidste du hvordan du skulle få et job, hvordan du ville gøre når du var færdig med skolen?
11. Tænke du over at du skulle ud på arbejdsmarkedets med en ny type uddannelse? (forventede muligheder/barriere)
12. Hvad har du gerne ville opnå med uddannelsen (nævnte lidt i spørgeskema 10 og 11)
13. hvorfor dette?

### Symbolsk vold og dominans?

14. Har du oplevet at nogen på arbejdspladsen har været kritisk overfor din uddannelse?
  - a. hvis ja, hvordan har du så forholdt dig til det?
15. Er du kritisk overfor nogen på din arbejdsplads?

### Forståelse af handlekompetencer?

16. Hvilke muligheder ser du på arbejdsmarkedet – hvad kunne du godt tænke dig at der skal ske på både kort og langt sigt?

### Konvertering af den kulturelle kapital?

17. I spørgeskemaet har du i forbindelse med hvad uddannelsen gav dig "sagt i høj grad" til følgende ... har det givet dig værdi i forhold til det job du har fået? (se evt. spg. 12)
18. Hvad sætter du størst pris på at din uddannelse har givet dig – økonomi, social netværk, mulighed for videreuddannelse?

### Habituelle forudsætninger – social-kulturel arv?

19. Hvad var den egentlige årsag til at du valgte uddannelsen som .... (evt. se spg. 7 andre personers påvirkning eller nedskæringen af skp)