

Aalborg Universitet



Barrierer for deltagelse i almen VEU og muligheder for kortuddannede

Et review af forskningslitteraturen

Klindt, Mads Peter

Creative Commons License
CC BY-NC-ND 4.0

Publication date:
2023

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Klindt, M. P. (2023). *Barrierer for deltagelse i almen VEU og muligheder for kortuddannede: Et review af forskningslitteraturen*. (1. udg.) Aalborg Universitetsforlag.

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



Barrierer for deltagelse i almen VEU og muligheder for kortuddannede

Et review af forskningslitteraturen

Af Mads Peter Klindt

Barrierer for deltagelse i almen VEU og muligheder for kortuddannede

Et review af forskningslitteraturen

Af Mads Peter Klindt

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

*Barrierer for deltagelse i almen VEU og muligheder for kortuddannede:
Et review af forskningslitteraturen*
Af Mads Peter Klindt

1. Open Access udgave, 2023

© Forfatteren og Aalborg Universitetsforlag, 2023

Layout: Aalborg Universitetsforlag / Anja Jensen
Forside illustration: colourbox.com

ISBN: 978-87-7573-024-7

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | forlag.aau.dk

Rapporten er udgivet med støtte fra TrygFonden



Indholdsfortegnelse

Resumé	7
Indledning	9
Årsager til lav deltagelse i almen VEU: Barrierer eller manglende motivation?	10
Metode til litteraturreview og afgrænsning	12
Præsentation af den anvendte litteratur	13
Barriereformer	17
Situationelle barrierer	17
Institutionelle barrierer	18
Informationsbarrierer	19
Sociale og kulturelle barrierer	20
Mentale barrierer	21
Diskussion og afrunding: Nedbrydning af barrierer som mission og forskningstema	25
Øget læringspres, bedre vejledning og nedbrydning af barrierer	25
Mindre bureaukrati og bedre kobling mellem almen og erhvervsrettet VEU	27
Transformativ læring	28
Behov for mere forskning	29
Referencer	33

Resumé

Rapporten indeholder et narrativt review af litteraturen om barrierer for deltagelse i voksen- og efteruddannelse med særlig vægt på kortuddannedes almene færdigheder. Otte udvalgte publikationer gennemgås, og litteraturens barrierebegreber oplistes og uddybes. Der skelnes mellem fem barriereformer: 1) situationelle barrierer, 2) institutionelle barrierer, 3) informationsbarrierer, 4) sociale og kulturelle barrierer og 5) mentale barrierer. Til slut diskuterer rapporten konkrete greb, der kan øge læringspresset på kortuddannede og nedbryde barrierer, og der oplistes nogle mulige forsknings- og evalueringstemaer.

Adult education does not cater primarily to those who seek to complete an unfinished formal education; its remedial or rehabilitative function is clearly minimal. It is indeed continuing education in the sense that it continues the education of those who already have quite a bit with which to start (Sharp, 1967).

Indledning

Denne rapport indeholder et review af forskningslitteraturen om barrierer for deltagelse i voksen- og efteruddannelse (VEU). Fokus er på barriererne for kortuddannedes deltagelse i almen VEU og muligheder for at nedbryde disse barrierer.

Tilegnelsen af nye færdigheder og kompetencer i voksenlivet er en vigtig forudsætning for at kunne omstille sig på et dynamisk arbejdsmarked og begå sig i et samfund i hastig forandring. Behovet for at lære nyt gælder de fleste, men dog især dem, der mangler basale færdigheder, hvoraf mange er ufaglærte eller faglærte (kortuddannede).

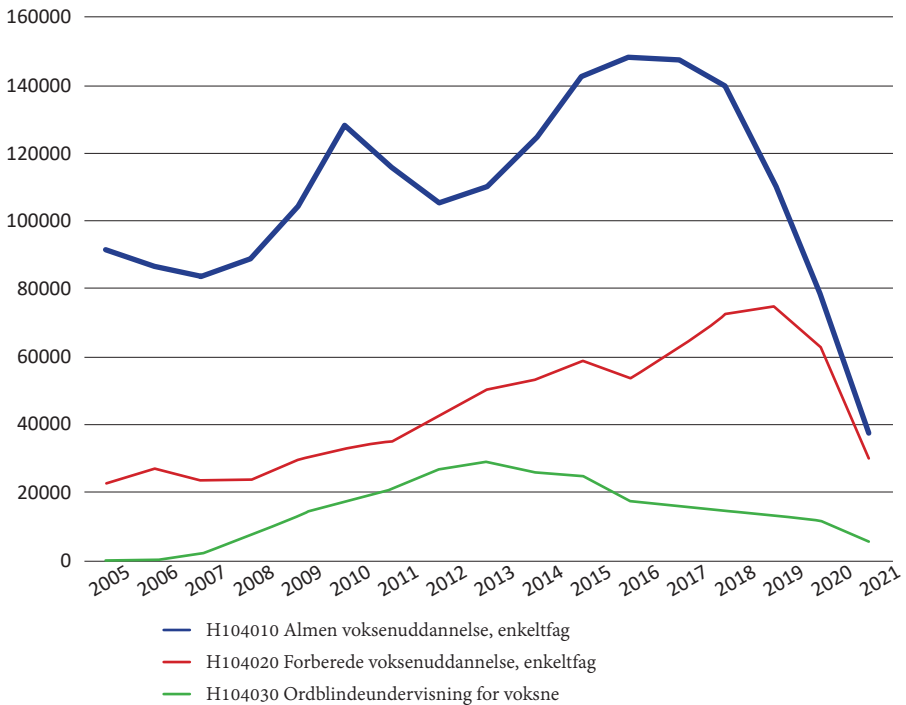
PIACC-undersøgelsen gennemført i 2011 og 2012 viste, at henved 600.000 voksne danskere mangler basale læsefærdigheder, imens ca. 530.000 mangler grundlæggende regnefærdigheder. Omkring én million har svært ved dagligdags problemløsning med IT. Undersøgelsen placerede Danmark under OECD-gennemsnittet og viste i forhold til læsefærdigheder en væsentlig tilbagegang siden midten af 1990'erne (Rosdahl et al., 2013).

I Danmark er mulighederne for at deltage i VEU veludbyggede. Det danske VEU-system består af en bred vifte af uddannelsesstilbud, hvoraf flere har fokus på almene færdigheder og kompetencer svarende til grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau. Det drejer sig om forberedende voksenuddannelse (FVU), almen voksenuddannelse (AVU), ordblindeundervisning (OBU) og HF-enkeltfag (Andersen, 2019). Tilskudsordninger og overenskomstgivne rettigheder sikrer desuden, at mange kan deltage i VEU kvit og frit og få økonomisk godtgørelse under uddannelse.

Ikke desto mindre er vi i den paradoksale situation, at de kortuddannede – dem med det største behov – er dem, der bruger VEU-systemet mindst. Ufaglærte bruger systemet mindre end faglærte, og faglærte bruger det mindre end dem med videregående uddannelse (Reformkommissionen, 2022). Tilmed går udviklingen den forkerte vej. Efter nogle år med stigende aktivitet vendte udviklingen i slutningen af 2010'erne på både FVU-, AVU- og OBU-områderne (se figur 1 herunder). Deltagelsen tog et nyt kraftigt dyk i 2020 og 2021, dog sandsynligvis grundet corona-restriktioner og omfattende nedlukninger i uddannelsessektoren. I 2021 var akti-

viteten under en tredjedel af, hvad den var i 2017. Men den nedadgående trend startede altså før COVID-19-pandemien.

Figur 1: Antal kursister i almen VEU, 2005–2021



Kilde: Egen fremstilling på baggrund af Danmarks Statistiks statistikbank.

Årsager til lav deltagelse i almen VEU: Barrierer eller manglende motivation?

Hvorfor sætte fokus på barrierer frem for motivation? Udfordringerne vedrørende de kortuddannedes deltagelse i livslang læring, herunder styrkelsen af deres almene færdigheder, er ikke en ny dagsorden. Området har med jævne mellemrum haft både dansk og international politisk bevågenhed gennem de sidste tre årtier (se f.eks. OECD, 2019). Det såkaldte Matthæus-paradoks – dét, at dem, der har mindst, får mindst (Kondrup, 2012) – er ligeledes velkendt, og det er blevet identificeret af skiftende regeringer, tænketanke, forskere og interesseorganisationer (se f.eks. Mandag Morgens tema om efteruddannelse, Mandag Morgen, 2022).

Den gængse forklaring på paradokset er, at kortuddannede mangler uddannelsesmotivation og derfor fravælger at deltage i VEU. Motivationsargumentet kommer fra voksenuddannelsesforskningen (se f.eks. Illeris, 2014a; Mariager-Anderson et al., 2016; Wahlgren, 2019) og er blevet dominerende i den hjemlige politiske diskurs og i den konsulentbranche, der i de senere år har leveret forskellige analyser af voksenuddannelsesområdet for staten. F.eks. blev motivationsargumentet fremhævet i forbindelse med *Trepartsudvalget for livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet* i 2006 (Trepartsudvalget, 2006), af *VEU-ekspertgruppen* i 2017 (Dørge, 2017; VEU-ekspertgruppen, 2017) og senest af *Reformkommissionen* i 2022 (Reformkommissionen, 2022). Rambølls videnopsamling om almen VEU til Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) fra 2019 har ligeledes motivation som omdrejningspunkt i sin kortlægning af viden om indsatser, der kan medvirke til at øge deltagelsen (Rambøll, 2019).

En mindre fremhævet, men fra forskningen lige så velkendt forklaring er, at de kortuddannedes svage deltagelse skyldes barrierer, der enten forhindrer eller afskrækker mange i og fra at deltage, og måske endda tilsiger, at de ikke *bør* deltage. Ved at fokusere på barrierer frem for motivation synliggøres en række årsagsforklaringer, der rækker ud over det individualistiske motivationsargument. Og måske ligger nøglen til løsningen af (dele af) Matthæus-paradokset i at fjerne barrierer – frem for hele tiden at fokusere på motivation.

Rapporten her gennemgår udvalgte dele af den danske og engelsksprogede litteratur, der handler om barrierer for deltagelse i almen VEU og veje til at nedbryde dem. Der er tale om et såkaldt *narrative review*, hvor sigtet er at fremhæve forskningens hovedargumenter og historiske udviklingslinje.

I afsnittet umiddelbart herunder beskrives litteratursøgningsmetoden nærmere, og de kriterier, vi har brugt for udvælgelse, præciseres. Dernæst laver rapporten en gennemgang af de udvalgte værker og oplister de generiske barrierebegreber, der er udviklet i litteraturen. Til slut diskuterer rapporten nogle forslag og idéer til, hvordan man fjerner eller nedbryder barrierer, og udpeger i samme ombæring mulige fremtidige forskningstemaer.

Metode til litteraturreview og afgrænsning

Med stigende ressourcer brugt på forskning er fulgt en voldsom stigning i antallet af internationale forskningspublikationer. Dette har igen medført et øget behov for litteraturreviews, der kan tilbyde forskere og praktikere en genvej til et overblik over den eksisterende viden, der findes inden for mere eller mindre afgrænsede forskningsområder.

Litteraturreviews kommer i forskellige formater og kendes under diverse betegnelser, f.eks. *systematic review*, *structured review*, *narrative review*, *meta-analysis* eller *scoping study*. En væsentlig forskel på review-metoderne er, om sigtet er at vise bredden af forskningen og sammenfatte resultaterne af den, eller om sigtet snarere er at komme i dybden og gengive vigtige detaljer fra forskningen (Arksey & O'Malley, 2005).

Et *systematic review* skal i princippet omfatte al den forskning, der er lavet med en specifik metode i forhold til en afgrænset problemstilling. Sådanne reviews er velkendte fra sundhedsvidenskaberne, hvor ønsket f.eks. kan være at sammenfatte resultaterne af alle eksisterende RCT-studier af et givent medicinpræparat eller en bestemt behandlingsmetode. I en anden grøft finder vi et *narrative review* eller en *meta-synthesis*, som behandler et mere overordnet tema og dets teoretiske og metodologiske udviklingslinjer. *Narrative reviews* kan på den måde inkludere studier med såvel kvantitative som kvalitative metoder, og målet er ikke at dokumentere hele landskabet af publikationer, men derimod forskningens nøgletemaer og centrale teoretiske begreber (Siddaway et al., 2019).

Rapporten her indeholder et *narrative review*, og litteraturen er således *ikke* primært fremsøgt gennem systematiske søgninger på og i forskningsdatabaser. I stedet har arbejdsformen været, for det første, at gribe fat i nyere danske publikationer, der behandler temaet om barrierer for voksenuddannelse og livslang læring, og dernæst at følge disse publikationers diskussioner og henvisninger bagud i tid – dog kun med inkludering af danske og engelsksprogede bidrag. Der er lavet søgninger på Google Scholar, men med det formål at krydstjekke om ovenstående metode til litteratursøgningen efterlod åbenlyse mangler eller huller i vores søgning.

Reviewet her har som nævnt fokus på barrierer for almen VEU, men litteratursøgningen har som udgangspunkt brugt mere generelle begreber, dvs.

'VEU' eller 'livslang læring'. Det samme gælder i forhold til den engelsksprogede litteratur. De danske VEU-kategorier¹ kan godt oversættes til engelsk, men studierne i den engelsksprogede litteratur handler som oftest om uddannelse i voksenlivet helt generelt (*adult education, adult learning, lifelong learning*), hvad enten det er på alment (*primary and lower secondary*), gymnasialt (*upper secondary*) eller videregående niveau (*tertiary level*), eller om det handler om læring af kunstneriske færdigheder (kunstmaling, guitarspil m.fl.) eller andet. Der skelnes til tider mellem *education*, som henviser til almene færdigheder og generelle kompetencer (læsning, skrivning, sprog, matematik, IT osv.) og *training* eller *vocational training*, som henviser til læring af erhvervsfaglige færdigheder (tømrerfaget, murerfaget, elektrikerfaget osv.).

Vi har heller ikke begrænset søgningen til ufaglærte eller kortuddannede, men alle de medtagne studier adresserer denne gruppe (enten udelukkende eller som delmængde).

Præsentation af den anvendte litteratur

Litteratursøgningen identificerede i alt 19 publikationer. Af disse er otte medtaget i dette review. Det drejer sig om fire bøger, en videnskabelig artikel, en ph.d.-afhandling og to rapporter. Publikationerne er gennemgået herunder fra ældst til nyest.

- Johnstone, J.W.C. & Rivera, R.J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. 617 s. Bogen er citeret 1.380 gange ifølge Google Scholar. Johnstone og Rivera var samfundsforskere med speciale i surveyforskning. Deres bog indeholder, så vidt vides, det første større videnskabelige studie, der systematisk analyserer årsager til og barrierer for voksnes deltagelse i VEU. Studiet er i sin essens en omfattende empirisk kortlægning af VEU i USA, herunder hvem og hvor mange der deltager, i hvilke typer af uddannelse osv. På den måde behandles både erhvervsrettet og almen voksenuddannelse såvel som rekreative og religiøse læringsaktiviteter. Studiet

1 I Danmark skelnes almindeligvis mellem almen VEU (som er uddannelse på grundskoleniveau samt dansk for udlændinge og kurser for ordblinde), erhvervsrettet VEU (AMU-kurser og erhvervsuddannelser for voksne – såkaldt EUV) og videregående VEU.

blev gennemført i USA i starten af 1960'erne og består af fire delundersøgelser: 1) En survey med ca. 12.000 respondenter; 2) kvalitative interviews med ca. 1.800 tilfældigt udvalgte voksne amerikanere om deres holdninger til voksenuddannelse samt interviews med yderligere 1.000 personer, der havde deltaget i voksenuddannelse; 3) casestudier af voksenuddannelsesfaciliteter i fire amerikanske byer og 4) interviews med ca. 700 unge voksne om deres erfaringer med uddannelsessystemet. På baggrund af survey-materialet identificerer studiet en række konkrete barrierer for deltagelse, der grupperes i henholdsvis eksterne/situationelle barrierer (f.eks. manglende tid og penge eller træthed) og interne/dispositionelle barrierer (f.eks. følelsesmæssige barrierer som det at føle sig 'for gammel til at lære noget' eller opfattelsen af, at det at sidde på skolebænken er 'barnligt').

- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. 300 s. Bogen er citeret 7.228 gange ifølge Google Scholar. K.P. Cross var forsker i læring og pædagogik (hun er p.t. 96 år gammel, men har dog trukket sig tilbage). Hendes ærinde med bogen var både analytisk og normativt: På den ene side ønskede hun at undersøge, hvem der deltager i voksenuddannelse, hvorfor nogle deltagere, imens andre ikke gør, og hvordan og hvad voksne lærer. På den anden side lå der et ønske bag værket om at kunne bidrage til at øge deltagelsen og højne læringen ved at fremme en moderne voksenpædagogik. Cross havde sit afsæt i den forståelse, at livslang læring ikke skal betragtes som et gode eller en rettighed; i et moderne højteknologisk samfund er det en nødvendighed. På den måde indvarslede bogen det uddannelsesmæssige paradigmeskifte, der ca. 10-15 år senere skete i Danmark og EU, hvor folkeoplysning og voksenundervisning blev omskrevet til voksenuddannelse og – netop – livslang læring med en tydelig arbejdsmarkedspolitisk funktionalitet. *Adults as Learners* sammenfatter flere teoretiske og empiriske analyser på baggrund af den amerikanske forskning i VEU i 1960'erne og 1970'erne og anskuer bl.a. fjernelse af barrierer (*removing barriers*) som et af grebene til at sikre højere deltagelse. I bogen videreudvikler Cross Johnstone og Riveras todelte barrierebegreb til et tredelt og lander på en klassifikation med tre forskellige barriereformer; henholdsvis situationelle, institutionelle og dispositionelle barrierer.

- Darkenwald, G.G. & Merriam, S.B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. 260 s. Bogen er citeret 2.332 gange ifølge Google Scholar. Darkenwald og Merriam var også uddannelsesforskere som Cross. Deres ærinde med bogen var at levere en introduktion til forskningen om og i voksenuddannelse, der – som nævnt ovenfor – var i vækst i USA i slutningen af 1970'erne. Bogen er tematisk opdelt og diskuterer voksenuddannelse i et professionelt og filosofisk perspektiv, ligesom den behandler både uddannelsesprogrammer, -institutioner og metoder i voksenundervisningen. Bogen trækker bl.a. på data fra det amerikanske National Center for Education Statistics. Med særlig interesse for denne rapport indeholder bogen teoretiske og empiriske analyser af voksne som lærende subjekter (*adults as learners*) samt bevæggrunde for deltagelse og barrierer ligesom hos Cross. Bogen fastholder begreberne om situationelle og institutionelle barrierer, men introducerer to nye barriereformer: Informationelle og psykosociale barrierer, som siges at være stærkt undervurderede i analysen af, hvorfor store grupper af særligt lavtuddannede fra arbejderklassen ikke deltager i VEU. Psykosociale barrierer er til dels sammenfaldende med Cross' dispositionelle barrierer. Darkenwald og Merriams bog opbygger tillige en interaktionsmodel, der beskriver sandsynligheden for forskellige socialgruppers deltagelse i VEU, og diskuterer i den forbindelse mulige strategier, uddannelsessystemet kan anvende for at øge deltagelsen blandt ældre (*the old*), folk med små indkomster (*the poor*) og kortuddannede (*the undereducated*).
- Christensen, L., Dupont, S., Gale, T. & Hansen, L.E. (1997). *Travle halvgamle mænd i uddannelsessamfundet: En undersøgelse af nogle 40-60-årige mænds motivation og barrierer i forhold til voksenuddannelse*. Roskilde Universitet. 155 s. Studiet fra 1997 er en undersøgelse af barrierer for deltagelse i VEU med særligt fokus på ufaglærte mænd i 40-60 års-alderen. Undersøgelsen blev gennemført af en gruppe uddannelsesforskere på RUC efter opdrag fra Undervisningsministeriet. Den daværende socialdemokratisk ledede regering havde lanceret en række arbejdsmarkedspolitiske initiativer, der via opkvalificering skulle nedbringe ledigheden og øge beskæftigelsen, men især gruppen af mandlige ufaglærte var svær at motivere til deltagelse i uddannelse. RUC-forskernes undersøgelse omfatter en større survey med over 1.000 respondenter og 11 kvalitative interviews. Den identificerer en række

personlige og ydre barrierer, hvoraf førstnævnte er i tråd med de dispositionelle og psykosociale barrierer hos Cross, Darkenwald og Merriam, samt forståelsen af identitet som barriere, som senere blev videreudviklet af Illeris og Kondrup (mere om dette nedenfor). Rapporten peger bl.a. på, at mange i målgruppen har en kønsidentitet, som er tæt knyttet til deres arbejdsidentitet, og at denne på flere måder er i clinch med imperativet om deltagelse i voksenuddannelses- og skoleaktiviteter.

- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). "The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model" i *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207. Artiklen er citeret 353 gange jf. Google Scholar. Artiklen undersøger, hvordan forskellige velfærdsregimer bidrager til at nedbryde henholdsvis strukturelle og individuelle barrierer for deltagelse i VEU. På den måde kobler artiklen den komparative politologiske velfærdsforskning med forskning i voksenuddannelse. Artiklen bruger surveydata fra Eurobarometer, der i 2003 indeholdt et særtema om deltagelse i VEU, herunder spørgsmål om oplevede barrierer.
- Klindt, M.P. & Sørensen, J.H. (2010). *Barrierer og løftestænger for kortuddannedes opkvalificering*, NCK (Nationalt Center for Kompetenceudvikling). 65 s. Rapporten er citeret fire gange og er downloadet 1.748 gange. Rapporten undersøger – som titlen angiver – barrierer for kortuddannedes opkvalificering, dels gennem sociologiske teorier, der anskuer barrierer som produkter af klassebaggrund eller normer på arbejdspladsen, og dels gennem kvalitative interviews med 32 kortuddannede fra otte case-arbejdspladser, herunder fire private og fire offentlige. Rapportens resultater kan siges at flugte med begrebet om dispositionelle eller psykosociale barrierer.
- Kondrup, S. (2012). *Livslang læring for alle? En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering*. Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet. 317 s. Bogen er citeret fem gange ifølge Google Scholar. Et 'nedkog' af afhandlingen er udgivet som artikel i *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* under titlen "Understanding unskilled work as a condition for participation in adult education and training" (Kondrup, 2015), og denne

er citeret 16 gange. Afhandlingen undersøger, hvordan det ufaglærte arbejdsliv betinger og begrænser skabelsen af læringsidentiteter som grundlaget for deltagelse i livslang læring. Afhandlingen indeholder bl.a. en meget omfattende gennemgang af litteraturen, der vedrører de kortuddannede og deres forhold til VEU. Det er Kondrups afhandling, der har været startpunktet for dette review.

- Illeris, K. (2014a). *Transformative Learning and Identity*. 162 s. En kortere version af bogen udkom i artikelform samme år (Illeris, 2014b) og under samme navn i *Journal of Transformative Education*, 12(2). Artiklen er citeret 755 gange. Bogen er også udkommet på dansk; den er citeret 120 gange. Ved at trække på både psykologiske og nyere sociologiske teorier repræsenterer Illeris en anden gren af voksenuddannelsesforskningen, der er mere fokuseret på individets selvidentitet og dennes betydning for deltagelse i læringsaktiviteter. Illeris har mange publikationer bag sig, men jeg medtager *Transformative Learning and Identity* i denne rapport, da Illeris her bruger sin identitetsmodel til at konstruere en teoretisk forklaring på manglende deltagelse i uddannelse blandt voksne. Begrebet om negativ læringsidentitet, altså det at nogle kortuddannede har den selvforståelse, at de ikke kan lære noget i det formelle uddannelsessystem, kan således tilbageføres til Illeris. Man kan argumentere for, at han på nogle stræk videreudvikler Cross' begreb om dispositionelle barrierer.

Barriereformer

Den ovenstående litteratur identificerer som nævnt en række forskellige barriereformer, som i dette review inddeles i fem forskellige kategorier: 1) situationelle barrierer, 2) institutionelle barrierer, 3) informationsbarrierer, 4) sociale og kulturelle barrierer og 5) mentale barrierer.

Situationelle barrierer

Begrebet om situationelle barrierer er hentet fra Cross (1981). Det dækker over omtrent samme type barrierer som Johnstone og Riveras (1965) "environmental constraints". Helt grundlæggende er der tale om, at forhold i ens livssituation begrænser eller umuliggør deltagelse i VEU, f.eks. pengeknaphed eller manglende tid. Situationelle barrierer kan være permanente eller midlertidige. I travle børnefamilier er der måske ikke tids-

mæssigt overskud til, at forældrene deltager i kurser, og en anden praktisk problemstilling kan f.eks. handle om manglende transportmuligheder til og fra uddannelsesinstitutionen. Usikre job- og boligforhold kan også nævnes som forhindringer.

Det er vigtigt her at huske på, at barrierebegrebet stammer fra forskning fra efterkrigstidens USA, hvor deltagelse i voksenuddannelse typisk har været forbundet med brugerbetaling og fundet sted sidst på eftermiddagen eller ud på aftenen. På den måde har deltagelse i VEU skullet 'passes ind i programmet' ved siden af arbejdsmæssige og familiemæssige forpligtelser samt findes plads i familiens budget. I en moderne dansk kontekst, hvor deltagelse i VEU for mange er fuldt finansieret og i princippet kan finde sted i arbejdstiden under hensyntagen til virksomheden, består en typisk situationel barriere i, at virksomheden grundet travlhed ikke kan afse ressourcer til, at dele af personalet er på efteruddannelse.

Til viften af situationelle barrierer kan man også tilføje sproglige eller kompetencemæssige barrierer. En forudsætning for at kunne deltage i VEU vil ofte være, at man har nogle basale færdigheder som udgangspunkt for læring. Det er derfor, at det danske system består af en række grundtilbud, som f.eks. OBU eller danskundervisning, der kan fungere som den første trædesten ind i VEU-systemet. Men grundkompetencer kan også være færdigheder i forhold til at bruge IT og konkret software. Under coronakrisens nedlukninger rykkede mange uddannelsesaktiviteter ind i virtuelle rum via apps som Zoom eller Microsoft Teams. En forudsætning for deltagelse i VEU under COVID-19-pandemien var således et grundkendskab – eller assistance – i forhold til at installere og bruge disse apps.

Institutionelle barrierer

Institutionelle barrierer er love, regler, procedurer og praksisser, der udover de situationelle barrierer besværliggør eller helt ekskluderer grupper fra at deltage. Cross (1981) nævner f.eks. adgangskrav, strikte fremmødekrav og mangel på interessante kursusudbud. Klindt og Sørensen (2010) præsenterer et empirisk eksempel på sidstnævnte. Blandt portørerne på et sygehus ønskede de færreste at gøre brug af et lokalt uddannelsesstilbud, da det ifølge portørerne selv ville føre dem nedad og ikke opad i sygehusets personalemæssige hierarki.

En fjerde institutionel barriere er ”too much red tape in getting enrolled” (Cross, 1981, p. 99); altså at det er for bureaukratisk, og dermed besværligt, at tilmelde sig VEU. Klindt og Sørensen (2010) identificerer også denne barriere i deres undersøgelse. Blandt kortuddannede arbejdere på en elektronikfabrik ønskede flere at efteruddanne sig med støtte fra Industriens Kompetencefond (IKUF), men de kunne ”ikke finde hverken hoved eller hale i det” og endte med at opgive. Samme pointe går igen i Reformkommissionens rapport fra 2022: ”Kompleksiteten i VEU-systemet kan i sig selv udgøre et problem. De mange uddannelsesmuligheder og kompleksiteten i støtteordninger for deltagerbetaling, lønkomensation mv. kan således tænkes at have en dæmpende aktivitetsevirkning på voksen- og efteruddannelse. Det er ikke nogen decideret let opgave at skabe sig overblik over, hvad der er af muligheder” (Reformkommissionen, 2022, p. 66).

Institutionelle barrierer kan også opstå i implementeringen af offentlig politik. Ifølge dansk lovgivning har kortuddannede ledige mulighed for at uddanne sig inden for rammerne af dagpengesystemet. Visitering til uddannelse skal dog godkendes af det kommunale jobcenter, som den ledige er tilmeldt, og den kommunale aktiveringspraksis kan på den måde vise sig at være en barriere.

Informationsbarrierer

Darkenwald og Merriam (1982) introducerer begrebet om ”*informational barriers*”, om end de henter de data, der underbygger eksistensen af denne barriereform, fra Johnstone og Riveras (1965) studie fra starten af 1960’erne. Informationsbarrierer er grundlæggende udtryk for, at man ikke kender til mulighederne for VEU, eller at man ikke ved, hvor man kan søge og få informationer om VEU. Som de skriver med henvisning til Johnstone og Rivera: “... many adults [are] unaware of educational opportunities” og “does not know where to go or whom to ask to get information about learning opportunities” (Darkenwald & Merriam, 1982, p. 138).

Tilstedeværelsen af informationsbarrierer kan handle om, at information ikke kan forefindes, eller at de eksisterende informationskanaler ikke når ud til alle i målgruppen. Som det påpeges, er kommunikation en tovejsproces, der kræver både en afsender og en modtager.

I et moderne informationssamfund, som det danske i 2020'erne, kan man antage, at de fleste informationsbarrierer er nedbrudt. Information om uddannelsesmuligheder og støtteordninger findes i rigt mål og er tilgængelig med få klik rundt omkring på internettet. Uddannelsesvejledere, -konsulenter og -ambassadører er desuden ansat til at få information ud til og guide potentielle kursister. Spørgsmålet er dog, om budskabet når ud til alle, og om de kommunikationskanaler, der benyttes, rammer de kortuddannede, der f.eks. har et ordblindehandikap eller netop ikke kan bruge en computer i forhold til informationssøgning?

En anden informationsbarriere kan måske være, at der er *information overload*, og at VEU-systemet derfor virker uoverskueligt eller utilnærmeligt. På den måde kan der være et sammenfald mellem informationsrelaterede og institutionelle barrierer i det danske system.

Sociale og kulturelle barrierer

Mens situationelle og institutionelle barrierer samt informationsbarrierer essentielt er håndgribelige materielle eller regulative barrierer, er sociale og kulturelle barrierer immaterielle barrierer, der kan være svære at indfange med survey- eller interviewmetoder. Sidstnævnte barrierebegreb er således udtryk for en analytisk generalisering, der både er udledt af empiriske observationer og teoretiske positioner.

I 1981 præsenterede Cross begrebet om "*dispositional barriers*"; barrierer, som skyldes forskellige følelsesmæssige impulser, f.eks. at man føler sig for gammel til at lære noget, eller at man er træt af skolebænken. Darkenwald og Merriam (1982) videreudviklede dette begreb og pointerede, at følelsesmæssige impulser, der er negative i forhold til voksenuddannelse, både kan være psykologiske reflekser, men i lige så høj grad kan være betinget af normative forventninger fra individets sociale omgivelser. Der er derfor behov for en nuancering af begrebet om dispositionelle barrierer, og vi gør i praksis dette ved at skelne mellem sociale og kulturelle barrierer på den ene side og mentale barrierer på den anden side.

De sociale og kulturelle barrierer er altså normative barrierer, der består i, at omgivelsernes forventninger til individets rolle og adfærd er i konflikt med imperativer eller ønsker om deltagelse i VEU. Darkenwald og Merriam (1982, p. 140) giver to klassiske eksempler: Det ene er en industriar-

bejder, der har lyst til at deltage, men som fravælger det, fordi han frygter at blive latterliggjort af sine kolleger. Det andet eksempel er en husmor fra middelklassen. Ligesom industriarbejderen har hun lyst til at deltage, men grundet sin primære husmoderrolle og omgivelsernes forventninger til husmoderens generelle ufejlbarlighed (i forhold til at passe børn og holde hus m.m.) overtrumfer angsten for at fejle lusten til at deltage.

Klindt og Sørensens (2010) teoretiske analyse af barrierer for kortuddannedes opkvalificering er inspireret af Sverre Lysgaards afhandling om *Arbejderkollektivet*. Arbejderkollektivet er industriarbejdernes solidariske arbejdspladsfællesskab, hvorigennem de konstituerer en uformel modmagt til "de ubønhørlige arbejdsgivere". For at manifestere fællesskabet udvikler arbejderkollektivet en række adfærdsnormer, f.eks. øvre og nedre grænser for, hvor hårdt man går til den, når man arbejder, og sanktioner for at bryde normerne. Dem, der er for ihærdige, er "morakkere", imens de dovne er nogle "nassere" osv. (Lysgaard, 1967).

I tråd med Darkenwalds og Merriams eksempler kan man forestille sig, at arbejderkollektivet på visse arbejdspladser opstiller normer, der regulerer den enkeltes adgangsmulighed til VEU. Det kan være grænser for, hvilke kurser der er acceptable, eller tidsmæssige rammer, der udtrykker kritik af dem, der vælger at tage på kursus i arbejdstiden. Arbejderkollektivet er altså med til at institutionalisere jantelovens fjerde bud ('du skal ikke bilde dig ind, at du er bedre end os'), men med det formål at befæste og reproducere fællesskabet og dermed modmagten vis-a-vis arbejdsgiveren.

Sociale og kulturelle barrierer kan som nævnt også opstå i familien. Fra debatten om muslimske pigers og kvinders brug af tørklæde kender vi begrebet om 'social kontrol', der reguleres gennem kulturelle normer og håndhæves via forskellige typer af sanktioner. Normerne tilskriver familiens medlemmers forskellige roller, og hvis disse er i konflikt med imperativet om VEU, kan de på samme måde som arbejderkollektivet etablere en barriere for deltagelse.

Mentale barrierer

Den femte og sidste barriereform, jeg vil opliste, er mentale barrierer. Mentale barrierer i forhold til deltagelse i VEU er barrierer, der opstår i en mere eller mindre bevidst selvrefleksiv proces i relation til diskursen om livslang

læring. Der er i kontrast til de sociale og kulturelle barrierer tale om indre psykologiske barrierer, som individet i høj grad selv konstruerer, f.eks. på baggrund af tidligere erfaringer eller identitet.

Cross' (1981, p. 99) observation af forskellige "*dispositional barriers*" indeholder eksempler som "[I'm] afraid I'm too old to begin", "... not confident of my ability", "Don't enjoy studying", "Tired of school, tired of classrooms" m.fl. Disse årsager til manglende deltagelse rimer i nogen grad på den velkendte motivationsforklaring, om end der også anes konturer af tvivl og bekymring hos dele af den voksne befolkning: Har jeg evnerne til at gennemføre? Er jeg for gammel? Osv.

I det nye årtusind har to danske forskere søgt at videreudvikle forståelsen af de individuelle psykologiske processer, der konstruerer barrierer for uddannelsesdeltagelse. Den ene er læringsforsker gennem mange år, Knud Illeris, og den anden er Sissel Kondrup, der siden sit ph.d.-forsvar bl.a. har arbejdet i konsulentbranchen. Både Illeris og Kondrup bruger identitet som begrebsligt afsæt for at forstå deltagelse og fravalg af deltagelse i VEU.

Skiftet fra ydre sociale til indre kognitive dynamikker i forhold til forståelsen af immaterielle VEU-barrierer kan læses som billede på den tiltagende individualisme i det senmoderne vestlige samfund (Giddens, 1991). Som forsker står Illeris på skuldrene af en række amerikanske læringsforskere, herunder Jack Mezirow. Men hvor sidstnævnte ser voksenuddannelse og læring som en kollektiv social proces, der har et frigørelsespotentiale for underprivilegerede grupper (f.eks. kvinder, sorte eller arbejdere (Mezirow, 2000)), er det hos førstnævnte mere en vigtig brik i skabelsen af den enkeltes selvidentitet (Illeris, 2014a).

Identiteten, dvs. den enkeltes billede af sig selv og selvforståelse, skabes op gennem barndommen og ungdommen og fuldendes for mange først omkring 30 års-alderen. På dette tidspunkt har de fleste individer dannet en kerneidentitet med et nogenlunde helstøbt selv billede og en række klare præferencer. Fra kerneidentiteten udgår en række delidentiteter, der omhandler de roller, man indtager i familien, på arbejdsmarkedet, i sociale sammenhænge mv. Delidentiteter handler desuden om politiske, seksuelle og religiøse orienteringer samt om uddannelse og læring (Illeris, 2014b) – heraf begrebet "læringsidentitet" (Kondrup, 2012).

I kraft af mange års skolegang i folkeskolen, på en ungdomsuddannelse og måske endda på en videregående uddannelse danner alle en læringsidentitet, der indeholder en forståelse af egne faglige kompetencer og læringsstile – dvs. forståelser af, hvilke fag man mestrer, og hvordan man lærer. En del kortuddannede har imidlertid en svag eller måske endda en negativ læringsidentitet; dvs. en selvforståelse, der tilsiger, at man har svært ved at lære noget inden for rammerne af uddannelsessystemet. Mange med negativ læringsidentitet er ordblinde, der gik gennem folkeskolen uden at blive diagnosticeret. De haltede bagud i forhold til deres klassekammerater, fik dårlige karakterer og blev således bekræftet i, at de havde svært ved at lære noget i skolen. Deres vej ud på arbejdsmarkedet gik via ufaglærte jobs og *learning by doing* – det, som kendes under betegnelsen 'praksislæring'. De har således lært noget og tilegnet sig kompetencer, men altså uden for rammerne af skolesystemets boglige didaktik. En negativ læringsidentitet kan således være én af forklaringerne på, at mange voksne mangler selvtillid i forhold til at deltage i VEU.

Ved at koble læringsidentiteten til andre delidentiteter, som f.eks. arbejdsidentitet eller familieidentitet, opstår endnu en mental barriere, som Illeris kalder identitetsforsvar (2014a, p. 106–109). Ufaglærte arbejdere med negative læringsidentiteter kan have positive arbejdsidentiteter, der er knyttet til de konkrete opgaver, der løses på arbejdspladsen, og det sociale og kollegiale fællesskab, arbejderne indgår i (jf. arbejderkollektivet). Men imperativet om deltagelse i livslang læring kan i lyset af dette være en direkte trussel, hvis det kompromitterer arbejdsidentiteten. Klindt og Sørensen (2010) dokumenterer, hvordan en ufaglært arbejder, der betjente ovnen på et teglværk, gennem mange år gik langt uden om mulighederne for VEU. Han var bange for, at hans manglende læsefærdigheder skulle komme for dagens lys, og at han derfor ville miste sin plads ved ovnen på teglværket. Sikkerhedsmanualen kunne han jo ikke læse. Fravalget af VEU-deltagelse er i dette eksempel et udtryk for et forsvar af en skattet arbejdsidentitet.

Illeris ser identitetsforsvaret som en naturlig psykologisk mekanisme i voksenlivet efter 30'erne, hvor selvidentiteten er fuldbyrdet. Den menneskelige psyke har brug for en stabil kerne, og der er således grænser for, hvor fleksibelt selvet kan være. I de senere år er der blandt psykologer set flere bidrag, hvor vi decideret opfordres til at 'stå fast' (Brinkmann, 2014). Dog kan der opstå livsforandrende begivenheder, f.eks. at man mister sit

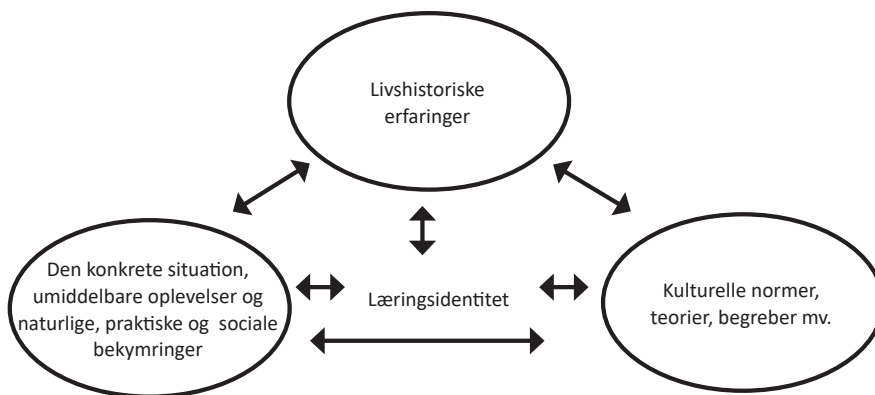
job eller bliver skilt, der nødvendiggør identitetsændringer. Når deltagelse i VEU afstedkommer dette, er der tale om ”transformativ læring” (Mezirow, 2000). Men det er lettere sagt end gjort, og mange vil være skeptiske over for at skulle skifte branche eller flytte til en anden del af landet, hvis sådanne skift implicerer brud på stærke delidentiteter.

I undersøgelsen af Christensen et al. (1997) identificeres en maskulin kønsidentitet i tilknytning til arbejdsidentiteterne hos en række midaldrende, ufaglærte mænd. Ifølge rapporten kan denne maskuline kønsidentitet forstærke mentale uddannelsesbarrierer. Forståelsen af, at man udfører ”mandfolkearbejde” er relateret til arbejdets beskaffenhed som fysisk hårdt, men også til roller som primær forsørger, en god kollega og en stabil arbejdskraft. I undersøgelsen peger de ”halvgamle” ufaglærte mænd på, at uddannelse er for unge, kvinder og arbejdsløse. Men det hænger også sammen med, at de ikke selv har gode erfaringer fra skoletiden, og at de har svært ved at se, hvordan nye kompetencer øger deres værdi på arbejdsmarkedet. De oplever netop, at det er deres udholdenhed, vedholdenhed og fysiske styrke, der har en konkret værdi for arbejdsgiverne; altså evner, der ligger langt fra dem, man erhverver i uddannelsessystemet.

I sin ph.d.-afhandling om det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering udvikler Sissel Kondrup et såkaldt ”kritisk erfaringsbegreb” (Kondrup, 2012), der kan siges at være en syntese af flere af de barrieredimensioner, der er behandlet i dette review. Ifølge Kondrup vil den enkeltes læringsidentitet og refleksioner omkring egne muligheder og behov for at deltage i VEU altid være under påvirkning af både 1) livshistoriske erfaringer, 2) sociale og kulturelle normer og 3) den konkrete situation. Til- og fravalg af VEU sker således i et krydsfelt mellem de praktiske materielle omstændigheder, omverdenens forventninger og individets selvforståelse af egen formåen og egne behov (se figur 2 herunder).

Og dermed kan man forestille sig, at ændringer af både situationelle (økonomiske/tidsmæssige) og normative (sociale/kulturelle) rammer også vil kunne være barrierenedbrydende. Barriererne for de kortuddannedes deltagelse i VEU, hvad enten det er almen eller erhvervsrettet opkvalificering, er måske substantielle, men de er ikke uoverstigelige, og der kan laves systematiske indsatser med henblik på at nedbryde barrierer eller løfte folk hen over dem.

Figur 2: Læringsidentitet mellem erfaringer, normer og livssituation.



Kilde: Gengivet fra Kondrup (2012, p. 168).

Diskussion og afrunding: Nedbrydning af barrierer som mission og forskningstema

I det følgende vil vi med afsæt i litteraturen diskutere, hvordan man kan nedbryde barrierer og dermed øge de kortuddannedes deltagelse i almen VEU. Vi perspektiverer i den forbindelse også til viden fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og andre, der via undersøgelser og evalueringer har frembragt empirisk viden om styrker og svagheder i VEU-systemet. Til slut formuleres fire policy-anbefalinger, og der fremsættes nogle idéer til fremtidige forskningsagendaer.

Øget læringspres, bedre vejledning og nedbrydning af barrierer

Darkenwalds og Merriams bog (1982, p. 143) udvikler en psyko-social interaktionsmodel, der beskriver voksnes tilbøjelighed til at deltage i VEU med afsæt i socio-økonomisk status, omgivelsernes læringspres, individets egne forventninger til udbyttet af læring samt eksistensen af barrierer. Høj socio-økonomisk status, højt læringspres, positive forventninger til udbytte og få barrierer øger sandsynligheden for deltagelse og vice versa.

Nogle gange vil livsændrende begivenheder (afskedigelse, skilsmisse, børn, der flytter hjemmefra, osv.) være nok til at forøge læringspresset, så skeptiske kortuddannede med en svag læringsidentitet alligevel vælger at deltage. Det er sværere at sikre deltagelse blandt voksne, der i udgangs-

punktet befinder sig i en komfortabel situation, og som ønsker at fastholde status quo. Og dette gælder i særlig grad i forhold til almen VEU, af hvilken det kan være sværere for kortuddannede at se den konkrete nytteværdi (sammenlignet med erhvervsrettet VEU – f.eks. AMU-kurser). Modellen kan dermed forklare, hvorfor det er særligt vanskeligt at få beskæftigede kortuddannede til at deltage i almen VEU, selv om de har konkrete rettigheder og gode adgangsmuligheder (dvs. selv om de situationelle barrierer i princippet er fjernet eller væsentligt reduceret).

Den danske flexicurity-model var tilbage i 1990'erne indrettet med henblik på at få de arbejdsløse tilbage i beskæftigelse via en aktiv arbejdsmarkeds-politik med fokus på uddannelse og opkvalificering, jobrotation og orlovsordninger m.m. Siden årtusindskiftet er den aktive beskæftigelsesindsats blevet mere fokuseret på virksomhedsrettet aktivering, imens uddannelsesrettigheder er blevet skåret ned. Til gengæld er der kommet nye kapitler i de kollektive overenskomster og kompetencefonde, der styrker de *beskæftigedes* muligheder for at tage VEU (Jørgensen & Klindt, 2018). Flexicurity-modellen har altså flyttet fokus på kompetenceudvikling fra de ledige og over på de beskæftigede, men det er med tanke på Darkenwald og Merriams model ikke hensigtsmæssigt, da læringspresset på sidstnævnte er mindre.

Uddannelsesinstitutioner, fagforeninger og andre aktører, der ønsker at øge kortuddannedes deltagelse i almen VEU, må derfor bruge andre metoder, f.eks. at øge forventningerne til læringsudbytte eller nedbryde barrierer eller en kombination af disse:

... ways must be found to convey information through personal rather than impersonal means; to utilize peer, membership, and reference groups to heighten rather than dampen educational aspirations (Darkenwald & Merriam, 1982, p. 146).

Den første af disse betragtninger, ”ways must be found to convey information through personal rather than impersonal means”, stemmer overens med anbefalinger i Rambølls videnopsamling til STUK fra 2019 om, hvordan man bedre motiverer kortuddannede til at deltage i VEU. Her er fokus på individualiseret rekruttering gennem vejledning og rådgivning, der er tilpasset den enkeltes behov, og differentieret undervisning tilpasset den enkeltes læringsstil med et tydeligt progressionsperspektiv. Endelig skriver

Rambøll-konsulenterne, at der skal være inddragende læringsmiljøer og feedbackmuligheder med henblik på at fremme fastholdelsen af kursister (Rambøll, 2019).

Spørgsmålet er imidlertid, om denne individualistiske tilgang til vejledning og rekruttering af de kortuddannede er tilstrækkelig? Som det også fremgår af citatet fra Darkenwald og Merriam, spiller ligesindede fagfæller og arbejdskammerater en vigtig rolle i forhold til at højne aspirationerne hos de kortuddannede. I samme ombæring bør man også nævne arbejdsgiverne. Ud fra den forståelse, at der blandt kortuddannede er mange med stærke og fællesskabsorienterede arbejds- og kønsidentiteter, der 'adlyder' arbejdspladsspecifikke normer, er det nødvendigt med kollektive greb snarere end individuelle, hvis målet er at nedbryde barrierer.

Det handler med andre ord ikke kun om at øge den enkeltes motivation, men også om at påvirke eller helt ændre de sociale normer, som de kortuddannede orienterer sig mod. Og disse normer udgår måske i særlig grad fra arbejdspladsens fællesskab (jf. arbejderkollektivet) på den ene side og fra ledelsen på den anden. Den målrettede personlige tilgang til rekruttering kan endda vise sig at være kontraproduktiv. Hvis janteloven gør sig gældende, vil man netop undgå at tage valg, der indbefatter, at man skiller sig ud fra mængden og overskrider arbejdspladsens eller familiens normer.

Der kan dog være gevinster at hente ved at styrke voksenvejledningssystemet. Bedre voksenvejledning kan især hjælpe de kortuddannede, der – måske på grund af øget læringspres – overvejer at påbegynde uddannelse, men er usikre på, hvordan man kommer i gang. I Danmark er voksenvejledningsopgaven delt mellem mange aktører, herunder skoler, a-kasser, jobcentre og fagforeninger. Undersøgelser viser dog, at de fleste kortuddannede mangler kendskab til vejledningsmulighederne eller finder vejledningen utilstrækkelig (EVA, 2021), hvilket underbygger antagelsen om eksistensen af informationsbarrierer.

Mindre bureaukrati og bedre kobling mellem almen og erhvervsrettet VEU

Det skal også være let, eller i hvert fald lettere, at tilmelde sig og få adgang til den økonomiske compensation, man som medarbejder eller virksomhed er berettiget til. Som barrierelitteraturen påpeger, er "too much red

tape” en barriere. Det var det i starten af 1980’erne i USA, og det er det stadig i Danmark i 2020’erne, som bl.a. påpeget i Reformkommissionens rapport. Selv om vi lever i et moderne, velstående og digitaliseret samfund, udestår der stadig en opgave, der handler om, at institutionelle barrierer skal nedbrydes.

Et led i at forenkle VEU-systemet og gøre det mere brugervenligt er også at få den erhvervsrettede og almene del koblet bedre sammen. Mange ufaglærte har både brug for at få deres almene færdigheder og deres erhvervskompetencer styrket. Koblingen af det almene og det erhvervsrettede er nyttigt set fra et virksomhedsperspektiv og kan i sig selv være barrierenedbrydende hos kortuddannede. EVA’s evaluering af AMU-udbydernes arbejde med basale færdigheder fra 2022 viste bl.a., ”at det kan lykkes at motivere deltagerne til almen undervisning (...) når den almene undervisning er koblet til og integreret i den fagfaglige undervisning” (EVA, 2022, p. 8).

Koblingen af almen og erhvervsrettet VEU er oplagt i AMU-regi, hvor der udbydes kurser inden for begge søjler. Men stærkere koblinger mere generelt i VEU-systemet fordrer stærkere tværinstitutionelt samarbejde mellem udbyderne, f.eks. mellem VUC’erne, erhvervsskolerne og AMU-centrene.

Transformativ læring

Et sidste spørgsmål, der handler om de rent mentale barrierer og identitetsforsvar, er, hvordan man styrker svage læringsidentiteter eller ændrer negative læringsidentiteter til positive – det, som Illeris kalder ”transformativ læring” (altså det, at man lærer, at man *kan* lære noget i uddannelsessystemet). Klindt og Sørensens (2010) rapport påpeger, at læring nogle gange er det, der skal til for at øge lysten til mere læring. Det kan lyde som en cirkelslutning, for hvordan får man uddannelsesskeptiske kortuddannede til at tage det første skridt ind i uddannelsessystemet?

I rapporten peger en gruppe ufaglærte fabriksarbejdere på, at fælles lystbetonede læringsaktiviteter, som f.eks. et kursus i blomsterbinding, havde været med til at sætte en positiv kursusspiral på arbejdspladsen i gang. Kurser, der ligger uden for, hvad der er snævert relevant for virksomheden eller branchen, kan således vise sig at være godt givet ud, for selve succesoplevelsen ved at deltage i en eller anden form for læringsaktivitet kan være

den proces, der bidrager til transformativ læring (dvs. omvendelse af en negativ læringsidentitet).

Som en opsummering kan således oplistes fire generelle anbefalinger, der hver især er rettet mod én af barrierereformerne. (Jeg antager samtidig, at de situationelle barrierer for almen VEU i en dansk kontekst generelt set er nedbrudt. Lovgivning og overenskomstmæssige rettigheder sikrer både tidsmæssige og økonomiske rammer for deltagelse i VEU, og der er i Danmark et bredt udbud af uddannelses tilbud. Lokale og arbejdspladsafhængige forhold kan naturligvis fra tid til anden udgøre en situationel barriere).

- Nedbryd institutionelle barrierer dels ved at gøre det lettere at planlægge sammenhængende uddannelsesforløb og dels ved at forenkle tilmeldingsprocedurer og ansøgninger vedrørende godtgørelse og kompensation. I den forbindelse kan det overvejes at anvende beslutningsarkitektur, der sikrer, at tilvalg af VEU rent praktisk bliver et mere bekvemt valg end fravalg.
- Nedbryd informationsbarrierer gennem bedre og mere målrettet information, herunder en styrket og mere integreret voksenvejledning.
- Nedbryd sociale og kulturelle barrierer gennem styrkede forventninger til deltagelse fra arbejdsgivere og tillidsrepræsentanter. Erhvervsorganisationer og fagforeninger spiller en vigtig rolle i forhold til en mere grundlæggende kulturændring på arbejdspladsniveau.
- Nedbryd mentale barrierer ved at vende negative læringsidentiteter til positive via kollektive læringsmæssige succesoplevelser, f.eks. fælles kurser, der har et rekreativt sigte.

Behov for mere forskning

Forskning, der kan bidrage med viden om metoder til og erfaringer med barrierenedbrydning, er en vigtig forudsætning for de beslutningstagere og interessenter, der står over for udfordringen med lav og faldende deltagelse i almen VEU. Der er i Danmark omfattende data i forhold til aktiviteter på VEU-områderne, og der er gennem de senere år publiceret en række rapporter og artikler, der dokumenterer forskellige gruppers syn på

og erfaringer med VEU-systemet (se f.eks. EVA's tema om VEU: <https://www.eva.dk/voksen-efteruddannelse>).

Som pointeret i denne rapport er der dog en overfokusering på motivering af den enkelte voksne frem for på barrierenedbrydning for grupper af kortuddannede. Viden om sidstnævnte bør således styrkes. Et godt sted at starte er gennemførelse af virkningsevalueringer, der kan dokumentere, hvordan og hvorfor konkrete indsatser virker over for konkrete målgrupper. Det er således interessant at identificere casevirksomheder og arbejdspladser, hvor det er lykkedes at skabe tilslutning til almen VEU blandt kortuddannede medarbejdere. Dvs. hvad var det, der virkede, hvorfor virkede det og for hvem?

Et beslægtet tema omhandler de aktører, der kan påvirke de normer, der adlydes af de kortuddannede, og de processer, der kan facilitere bedre uddannelsesinitiativer, der får de kortuddannede med på vognen. Hvilken rolle spiller tillidsvalgte, arbejdsmiljørepræsentanter og uddannelsesambassadører i forhold til at motivere de kortuddannede – eller i forhold til at løfte dem hen og ud over barriererne? Hvilke roller spiller arbejdsgiverne og HR-ansatte? Hvilke roller spiller udefrakommende uddannelseskonsulenter?

Tabel 1: Litteraturoversigt: Barrierer for kortuddannedes deltagelse i VEU.

	Publikationstype			Land/region	Metode		Barrierer identificeret				
	Artikel	Afhandling/bog	Rapport		Kvantitet	Kvalitet	Situationelle	Institutionelle	Information	Sociale/kulturelle	Mentale
Christensen et al. (1998)			✓	DK	✓	✓	✓			✓	✓
Cross (1981)		✓		USA	✓		✓	✓			✓
Darkenwald & Merriam (1982)		✓		USA	✓		✓		✓	✓	(✓)
Illeris (2014a, 2014b)	✓	✓		DK							✓
Johnstone & Rivera (1965)		✓		USA	✓	✓	✓				✓
Klindt & Sørensen (2010)			✓	DK		✓		✓	✓	✓	✓
Kondrup (2012, 2015)	✓	✓		DK		✓	✓			✓	✓
Rubenson & Desjardins (2009)	✓			DK/ CDN	✓		✓	✓			✓

Referencer

- Andersen, M. (2019). *VEU-håndbogen*. Samfundslitteratur.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Brinkmann, S. (2014). *Stå fast*. Gyldendal.
- Christensen, L., Dupont, S., Gale, T., & Hansen, L. (1998). *Travle, halvgamle mænd i uddannelsessamfundet: En undersøgelse af nogle 40-60-årige mænds motivation og barrierer i forhold til deltagelse i voksenuddannelse*.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. C., & Merriam, S. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. Harper & Row.
- Dørge, H. (2017). Fulde kasser, tomme klasser. *Weekendavisen*, 24, 16. juni.
- EVA (2021). *Vejledning til ufaglærte voksne i beskæftigelse*. <https://www.eva.dk/voksen-efteruddannelse/vejledning-ufaglaerte-voksne-beskaeftigelse>
- EVA (2022). *Evaluering af AMU-udbydernes arbejde med basale færdigheder*. <https://www.eva.dk/voksen-efteruddannelse/evaluering-amu-udbydernes-arbejde-basale-faerdigheder>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Stanford University Press.
- Illeris, K. (2014a). *Transformative Learning and Identity*. Routledge.
- Illeris, K. (2014b). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Johnstone, J. W. C., & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Aldine Publishing Company.
- Jørgensen, H., & Klindt, M. P. (2018). Revisiting Danish Flexicurity After a Decade of Reform. *Hybrid Public Policy Innovations*, 134–151. <https://doi.org/10.4324/9781351245944-9>
- Klindt, M. P., & Sørensen, J. H. (2010). *Barrierer og løftestænger for kortuddannedes opkvalificering*.
- Kondrup, S. (2012). *Livslang læring for alle? En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering*. Roskilde Universitetscenter.
- Kondrup, S. (2015). Understanding unskilled work as a condition for participation in adult education and training. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 159–173. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9064>
- Lysgaard, S. (1967). *Arbejderkollektivet* (2. oplag). Universitetsforlaget.

- Mandag Morgen (2022) Tema: Fonde til efteruddannelse fejler. Nr. 17, 9. maj. <https://www.mm.dk/artikel/millioner-af-kroner-til-efteruddannelse-bliver-ikke-brugt>
- Mariager-Anderson, K., Cort, P., & Thomsen, R. (2016). 'In reality, I motivate myself'. 'Low-skilled' workers' motivation: between individual and societal narratives. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1145191>
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I: J. Mezirow (Red.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- OECD (2019). *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*.
- Rambøll (2019). *National vidensopsamling om almen VEU – Delopgave 1: Systematisk Kortlægning*.
- Reformkommissionen (2022). *Nye reformveje 1*.
- Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., & Jørgensen, M. (2013). *Færdigheder i læsning, regning og problem løsning med IT i Danmark*.
- Sharp, L. M. (1967) Review of "Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults". *The Journal of Human Resources*, 2(3), 399–401. <https://www.jstor.org/stable/144845>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Trepartsudvalget (2006). *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet: Kortlægning og analyser (bind 2)*.
- VEU-ekspertgruppen (2017). *Nye kompetencer hele livet*.
- Wahlgren, B. (2019). *Motivation i voksenundervisning*. EMU: Danmarks Læringsportal.

Mange voksne har dårlige læse-, skrive- og regnefærdigheder. Alligevel falder deltagelsen i almen voksen- og efteruddannelse. Det er især de kortuddannede, der går uden om mulighederne for at få styrket deres almene færdigheder. Problemstillingen kommer med jævne mellemrum på den politiske dagsorden, men både beslutningstagere og konsulenter synes at hænge fast i den forståelse, at de kortuddannedes manglende deltagelse skyldes ringe uddannelsesmotivation. Et overset aspekt er, at eksistensen af forskellige barrierer ofte forhindrer eller afskrækker de kortuddannede fra at deltage.

Rapporten indeholder et litteratur-review af forskningen med fokus på barrierer for voksnes deltagelse i uddannelse. Med afsæt i en række danske og amerikanske studier udledes fem forskellige barrierebegreber: 1) situationelle barrierer, 2) institutionelle barrierer, 3) informationsbarrierer, 4) sociale og kulturelle barrierer og 5) mentale barrierer.

Rapporten rundes af med en diskussion af, hvordan man kan øge deltagelsen ved at nedbryde barrierer. Anbefalingerne handler blandt andet om at transformere negative læringsidentiteter til positive ved at satse mere på kollektive og rekreative elementer i voksenuddannelsessystemet. Rapporten peger også på, at arbejdsgivere og tillidsvalgte har et vigtigt ansvar i forhold til at formulere forventninger om, at kortuddannede bør bruge de muligheder, de har, for opkvalificering.