

CURSIV · NR. 3 · 2008

Erhvervs- uddannelser

- mellem politik og praksis

Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet

CURSIV

Skriftserie udgivet af Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, DPU.

Hensigten med at udgive skriftserien *CURSIV* på Institut for Didaktik er at formidle instituttets forskning til forskere, lærere, studerende, politikere og andre, der er interesserede i didaktik, fagdidaktik og curriculumforskning.

Skriftserien indeholder overvejende artikler skrevet af instituttets medarbejdere.

Hvor intet andet er anført er artiklerne referee bedømt. Skriftserien udkommer to gange om året.

Redaktionsgruppe

Martin Bayer, lektor, institutleder (ansvarshavende redaktør), Bente Meyer, lektor, Lisa Gjedde, lektor, Marianne Grønholdt, sekretær, Mads Th. Haugsted, lektor og Leif Glud Holm, IT-konsulent. Alle er ansat på Institut for Didaktik, DPU.

Redaktion af dette nummer

Professor Lena Lindenskov, Institut for Didaktik, DPU.

Abonnement

CURSIV udgives i papirformat. Pris 75 pr. eksemplar. Desuden kan der tegnes et gratis abonnement på en on-line udgave af skriftserien. Dette gøres via www.dpu.dk/cursiv.

Kontakt og adresse

CURSIV

att. Marianne Grønholdt

Institut for Didaktik,

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet

Tuborgvej 164

2400 København NV.

marg@dpu.dk

Tlf.: 8888 9821

www.dpu.dk/cursiv

Grafik og layout: Leif Glud Holm

Tekstpleje af dette nummer: Marianne Grønholdt

Tryk: One Way Tryk a/s - e-tryk.dk

ISSN: 1901-8878

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden skriftseriens og forfatternes skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© CURSIV 2008 samt forfatterne.

Omslagets forside er et oliemaleri af Mads Th. Haugsted med titlen: *Ved mosen, 2007*

CURSIV • NR. 3 • 2008

Erhvervs- uddannelser

- mellem politik og praksis

Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet

Indhold

Lena Lindenskov

Indledning 5

Ida Juul

Erhvervsuddannelsernes fremtid

- en samtale med chefkonsulent, tidligere undervisningsdirektør i
Undervisningsministeriet, Roland Svarrer Østerlund 19

Peter Koudahl

Et feltanalytisk blik på de danske erhvervsuddannelser

- med eksempler fra aktuelle uddannelsespolitiske strømninger 35

Pia Cort

Transcending the nation state

- Towards a European vocational education and training model? 57

Ida Juul

Kontorarbejdets udvikling fra mandefag til kvindefag 77

Marianne Søgaard Sørensen

Faglig praksis i erhvervsuddannelserne 101

Vibe Aakrog

Det hjælper ikke at være i værkstedet, når man skal lære areal og rumfang

- Praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelsernes almene fag 127

Lena Lindenskov

Indledning

Det er ikke uden grund, at erhvervsuddannelserne ofte ses som uddannelses-systemets smertensbarn. De lever ikke op til de forventninger, der stilles om på en gang at opkvalificere de unge på et højt niveau i forhold til at klare sig i den globale økonomi, være attraktive for arbejdsgivere, der skal se deres fordel i at oprette praktikpladser samtidig med, at erhvervsuddannelserne har fået hovedansvaret for realisering af den såkaldte 95% målsætning – målsætningen om, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Med en sådan modsætningsfyldt målsætning har erhvervsuddannelserne ikke mange chancer for at leve op til målsætningerne. Erhvervsuddannelserne bliver et smertensbarn. I dette temanummers første del belyses disse modsigelsesfulde målsætninger, det historisk/politiske spil omkring erhvervsuddannelserne og samspillet mellem den politiske og praktiske logik, - nationalt og på europæisk plan.

Temanummerets anden del går ind i uddannelserne og giver eksempler på, hvordan erhvervsuddannelsernes fag indgår i et samspil med sektorer i erhvervs-livet, ligesom de er præget af livsformer og kønsdifferentieringer. Ligeledes på-vises det, at tavs viden og respekt for hånddelaget stadig er en central del af erhvervsuddannelsernes indhold. Et indhold det er vigtigt at bevare også i en tid, hvor italesatte kompetencer og uddannelsesstrategier er i højsædet. Vi præsenterer tætte beskrivelser af undervisningens tilrettelæggelse og elevreaktioner i forbindelse med uddannelsernes praktiske og teoretiske indhold og forskellige former for indbyrdes samspil.

Temanummeret starter i den politiske sfære med Ida Juuls samtale med chef-konsulent, tidligere undervisningsdirektør i Undervisningsministeriet, Roland Svarrer Østerlund, om *Erhvervsuddannelsernes fremtid*. Samtalen sætter de danske erhvervsuddannelser under international belysning. Roland Svarrer Østerlund (RSØ) pointerer, at det ikke er tilfældigt, at Globaliseringsrådet lægger stor vægt på erhvervsuddannelserne: De faglærtes indsats har haft stor betydning for den økonomiske vækst i Danmark indtil nu, og fremover bliver samspillet

mellem de danske erhvervsuddannelser og globale udviklingstendenser helt afgørende for dansk konkurrenceevne.

RSØ fremhæver flere elementer i de danske erhvervsuddannelser, som nyder international politisk bevågenhed, og som for nogles vedkommende har dannet forbillede på EU-plan. Princippet om vekseluddannelse mellem skoleforløb og virksomhedspraktik er et af elementerne. RSØ betegner det som uddannelsernes adelsmærke, fordi det sikrer engagement og opbakning fra arbejdsmarkedets parter og tilmed er billigere end f.eks. den norske model. Styringsmodellen er et andet element, hvor skolerne har fået større råderum med mindre udførlige og detaljerede faglige vejledninger. RSØ mener, at der er behov for, at disse bliver endnu mere enkle.

Netop den danske decentrale kvalitetsudvikling passer som hånd i handske med EU's nærhedsprincip og er da også blevet et europæisk forbillede i København-processen. Ifølge RSØ er Bertel Haarders slogan fra 1980'erne „recognize not harmonize“ først nu begyndt at blive realiseret. De tidligere bestræbelser for en europæisk harmonisering af uddannelsernes indretning er blevet erstattet af en værktøjskasse med fælles målestok for elevernes udbytte i form af kvalifikationsbeskrivelser og europæisk cv. Sigtet er uforandret nemlig at understøtte, at arbejdskraften bliver mere mobil.

Samtalen bevæger sig derefter ind på erhvervsuddannelsernes traditionelle rolle som middel til at monopolisere et bestemt arbejdsområde og på, hvordan skellene mellem de forskellige ungdomsuddannelser udvikler sig. RSØ er tydeligt optaget af, hvordan der kan udvikles en større ligeværdighed mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser og håber, at muligheder for nye blandinger af uddannelser og lærerkorps, som erhvervsskolerne rummer, fremover vil blive stærkere udnyttet.

Hvad så med skellene mellem erhvervspædagogik og andre pædagogikker? Findes der en særlig erhvervspædagogik, og er der brug for sådan en, spørger Ida Juul. Ifølge RSØ er der ingen tvivl om, at det er et særligt område, og at det er vigtigt, at nogle professionelt beskæftiger sig med, hvordan man foretager undervisning og uddannelse på området.

Et af de helt afgørende spørgsmål, som erhvervspædagogikken må undersøge og forholde sig til, er regeringens 95% og 50% målsætninger for hvor stor en del af en årgang, der skal gennemføre hhv. ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. RSØ forestiller sig, at hvis målet om 95% skal nås, så må studiekompetence være noget, man kan fravælge eller tilvælge i sin ungdomsuddannelse, og selv om man fravælger den, må man stadig kunne opnå fuld erhvervskompetence. Også 50% målsætningen kræver nytænkning, for hvis den

skal opfyldes, så skal der flere fra de erhvervsrettede uddannelser på videregående uddannelser.

RSØ pointerer, at det ikke alene er internationale og nationale politiske målsætninger men også de daglige erfaringer i skolepraksis, der stiller erhvervsuddannelserne over for udfordringer, hvor forskning på området vil kunne bidrage til mere nuancerede diskussioner af, hvordan udviklingen kan forme sig.

Dette temanummer mener vi netop kan indgå som et bidrag til mere nuancerede diskussioner på politisk niveau og på skoleniveau om erhvervsuddannelsernes formål, indretning og praksis. Analyserne af historiske forløb dokumenterer, og praksis demonstrerer, at der er særlige spørgsmål, der gør sig gældende for erhvervsuddannelser. Det er vores håb, at analyserne sammen med de provokerende spørgsmål, disse giver anledning til, kan inspirere til nytænkninger i respekt for erhvervsuddannelsernes historie og særlige opgaver og forudsætninger i forhold til konkurrenceevne, arbejdsmarked og identitetsdannelse hos borgere.

Det er oplagt, at diskussioner og afgørelser på politisk niveau spiller sammen med diskussioner og afgørelser i skolens praksis. Men hvordan samspillet foregår, og hvordan det kan forstås, er på ingen måde indlysende. Det er netop analyser af samspillet og samspillet historiske betingelser, som Peter Koudahl præsenterer i sin artikel med sit spørgsmål: Hvad er egentlig relationerne mellem den politiske og den praktiske logik inden for erhvervsuddannelsessystemet i Danmark?

I artiklen *Et feltanalytisk blik på de danske erhvervsuddannelser – med eksempler fra aktuelle uddannelsespolitiske strømninger* fremstiller PK de politiske krav til de danske erhvervsuddannelser. De er i hovedtræk, at uddannelserne både har en nøglerolle i sikringen af en højt kvalificeret arbejdskraft, der kan sikre Danmarks plads i den globale økonomi og har en nøglerolle i at sikre, at 95% af en ungdomsårgang i 2015 gennemfører en ungdomsuddannelse. PK analyserer her nogle af de seneste udvalgsarbejder fra Preislerudvalget og Østerlundudvalget og påviser, hvordan de skal noget helt forskelligt med erhvervsuddannelserne: Hvor Østerlund-udvalget skal bruge erhvervsuddannelserne til at sikre Danmarks økonomi, skal Preisler-udvalget bruge erhvervsuddannelserne til at mindske „restgruppen“. Man må spørge sig, om det er mere, end det er muligt at skræve over? Og hvad er det egentlig for nogle interesser, der er involveret i de to opgaver?

For PK er der ikke nødvendigvis uoverensstemmelse mellem de to ambitioner, men spørgsmålet er, i hvilken udstrækning de kan opfyldes samtidig under

de nuværende betingelser, eller hvilke betingelser der er nødvendige for, at begge kan realiseres af erhvervsuddannelserne. Det er til disse spørgsmål, at PK anvender Pierre Bourdieus begreber og metoder. PK præsenterer begreber om socialt felt, afgrænsning og position. Her er det væsentligt, at et felt ikke er en på forhånd defineret kategori men snarere et forskningsprogram med en bestræbelse på at undersøge, hvilke aktører der bliver påvirket af og som kan påvirke feltet. PK eksemplificerer, hvordan feltteorien kan hjælpe til at identificere de praktiske logikker, efter hvilke erhvervsuddannelserne i Danmark fungerer.

I det første eksempel analyseres elevens position ud fra spørgsmålet, om eleven er under uddannelse eller i arbejde. Det andet eksempel angår praktikpladsproblematikken og har udgangspunkt i det faktum, at der under de gældende regler ikke kan eksistere erhvervsuddannelser i Danmark uden at virksomhederne, der som de eneste har denne mulighed, stiller praktikpladser til rådighed. Denne nøgleposition er afgørende for at forstå, hvorfor erhvervsuddannelserne i praksis på en mængde områder foregår under forhold, som ligner dem, der gjaldt under lavstiden. Det tredje eksempel samler op på artiklens hovedspørgsmål og angår erhvervsuddannelsernes position mellem politiske ambitioner og uddannelsernes praktiske muligheder.

Analyserne viser, at princippet om vekseluddannelse mellem skoleforløb og virksomhedspraktik – det didaktiske adelsmærke eller kronjuvel – er helt centralt for at forstå erhvervsuddannelsernes situation og muligheder. Det er princippet om vekseluddannelse, som sikrer engagement og opbakning fra arbejdsmarkedets parter, og som er helt afgørende for, hvordan uddannelserne kan praktiseres. Selv ikke vekslende lovgivning kan for alvor forandre den uddannelsesmæssige praksis. PK udtrykker det på den måde, at eksistensen af vekseluddannelsesprincippet er omdrejningspunkt for en fortsat strid om, hvad erhvervsuddannelserne skal og må samtidig med, at det er grundlaget for, at partsstyret kan eksistere.

PK's citat fra bemærkningerne til lovforslag i 2006 om revision af loven om erhvervsuddannelser viser, at man godt er klar over, at 95% ambitionen fordrer, at antallet af praktikaftaler både følger med udviklingen af ungdomsårgange og undgår at være afhængigt af skiftende konjunkturer. PK påviser med sine historiske analyser, hvordan nutidens praktikaftaler med individuelle kontraktlige forpligtigelser må opfattes som en usamtidighed med levn fra lavstiden, og hvordan mindst tre modstridende rationaler i relationen mellem virksomheden og eleven strides.

Ifølge PK ville det være mere logisk, hvis kontrakten som princip blev indgået kollektivt mellem skolerne og virksomhederne eller deres brancheorganisation.

PK ser fordele ved en sådan nyorientering såvel for den enkelte virksomhed, for organisationerne og ikke mindst for eleverne.

Artiklen indeholder barske data, hvor vi kommer tættere på de sidste års stigning i frafaldet, og på hvordan frafaldseleverne fordeler sig på køn, etnicitet, geografi og indgange, og PK overvejer provokerende, om de danske erhvervsuddannelser, samtidig med den internationale anerkendelse som verdens bedste, også må betegnes som verdens dårligste i forhold til den politiske ambition om de 95%. Afslutningsvis tegner PK tre mulige scenarier for fremtiden, hvoraf de to på afgørende måder adskiller sig fra dagens erhvervsuddannelser.

Med Pia Corts artikel bevæger vi os direkte over på den europæiske scene. Artiklen er på engelsk og har titlen *Transcending the Nation State – Towards a European Vocational Education and Training Model?* PC starter artiklen med at minde os om, at det først og fremmest er forskelle, der springer i øjnene, når man indgår i konkrete samarbejdsprojekter på tværs af lande om erhvervsuddannelse, på engelsk: vocational education and training. Det håndteres pragmatisk, og man må anerkende det, som i hvert enkelt land optræder som erhvervsuddannelser, hvilken konkret betegnelse det end bliver givet. Og så må man sande, at hvad der er målgrupper, uddannelsesniveauer, leverandører, strukturer og organisationsprincipper er noget, der er skabt historisk i de forskellige kulturer.

Artiklen adresserer den centrale problemstilling om harmonisering af erhvervsuddannelserne i dette umiddelbare virvar af stor diversitet på europæisk plan, - den harmonisering som også indgår i interviewet med Roland Østerlund. Hvilken form antager harmoniseringen, hvilke didaktiske modeller indgår og udgår, og hvad betyder det for danske erhvervsuddannelser?

Den spænding og ængstelse, man fra dansk side kan imødesee europæiske udviklingstendenser med, bliver oplyst og næret af PC's analyser. Det sker dels ved, at PC strukturerer virvaret af stor diversitet i nogle udvalgte modeller, og dels ved at hun giver begreber på modellernes underliggende rationaler. PC ser erhvervsuddannelser som en social institution, der er historisk og kulturelt indlejret, og hun anvender institutionel historie som strategi til at analysere diskursens rolle for institutionel forandring. Hensigten er at kunne udpege mulighedsrum og at kunne se forandringer som er påvirket af institutionernes historie. Det er både et diakront perspektiv (på tidsmæssig udvikling af institutioner), hun anvender, og et synkront perspektiv (på forandringerne og mulighedsrum).

Artiklen baserer sig på analyser af politiske dokumenter fra forskellige EU-sammenhænge sammen med anvendelse en sekundær litteratur. Eksistensen af en oprindelig fælles pan-europæisk model med meget mindre diversitet end i dag

er en udgangstese for PC. Ifølge Epstein og Guild var lavsbaseret mesterlære hovedinstitutionen for håndværkeruddannelsen på tværs af Europa fra 1400-1800. PC beskriver detaljeret tre udvalgte hovedmodeller, der herefter har udviklet sig. PC finder, at de tre hovedmodeller hver for sig repræsenterer forskellige principper og rationaler. Den liberale markedsøkonomi med England som eksempel, den statsligt-regulerede bureaukratiske model med Frankrig som eksempel, og den dual-korporatistiske model med Tyskland som eksempel. Samtidig tydeliggør PC, hvorledes den enkelte erhvervsuddannelsesmodel indgår i intime relationer med de forskellige landes arbejdsmarkedsforhold og deres reguleringer gennem marked, nationalstat og involvering af parterne.

Artiklen peger overbevisende på, hvordan den politiske diskurs på EU niveau åbner for radikale forandringer af diversiteten både i de europæiske erhvervsuddannelser og arbejdsmarkeder. Diversiteten vil mindskes. Det er dokumenter fra især Lissabon-processen og Københavner-processen, som PC analyser. Hun påviser hvilke distinktioner, der gøres mulige, og på hvilken måde den emergende model overskrider nationalstaten. De nye måder, hvorpå erhvervsuddannelse italesættes, peger dels på, at der kan ske en harmonisering og dels på, hvordan striden mellem de forskellige rationaliteter synes at blive afgjort. Socialdemokratiske over for neo-liberale diskurser kappes i dokumenterne, og PC konkluderer, at det er den neo-liberale diskurs, der dominerer.

Det tyder på, at en markedsmodel står stærkt med en instrumentel rationalitet. Uddannelse konstrueres som et middel til at tjene økonomien, arbejdsmarkedet eller samfundet i sin helhed, mens man må bekymres over manglen på fokus på medborgerskab og personlig udvikling. Man må spørge, hvordan arven fra Grundtvig forvaltes?

PC fremhæver det meget voldsomme, der sker, når erhvervsuddannelse sættes ind i en overordnet ramme af livslang læring. Der træder helt nye distinktioner frem. Hoveddistinktionen bliver distinktionen mellem social inklusion og eksklusion. Med den europæiske kvalifikationsramme for alle uddannelsesniveauer, hvor den enkelte EU-borger kan få sin læring bedømt, anerkendt og certificeret igennem hele livet, må man if. PC spørge, hvad der så vil ske med dannelsen af faglig identitet og faglig stolthed, og om den risikerer at gå tabt i et individualiseret modulsystem?

Det er denne voldsomme historie, hvis konsekvenser vi knap kan ane, som PC fremstiller. Hun analyserer også overbevisende, hvad der ikke (vil) italesættes: på tekstplanet er der ingen direkte adressering af de åbenlyst forskellige interesser, der er involveret, men indirekte optræder de i høj grad. Betydningen af at inddrage arbejdsmarkedets parter i alle faser af arbejdet understreges nem-

lig i dokumenterne, ligesom politikken beskrives som noget, der bestemt tjener alles interesse.

Mens PC's artikel fokuserer på store linjer i det, der nu og fremover går på tværs af nationalgrænser, går de følgende artikler tæt på danske forhold. Temanummerets første del beskæftiger sig med erhvervsuddannelser som helhed, og derefter går vi over til analyser af nogle bestemte erhvervsuddannelser knyttet til bestemte fag. Vi går også tættere på en karakterisering af forskellige elevgrupper. Ida Juhl beskæftiger sig med erhvervsuddannelser knyttet til kontorarbejdet og med kønnet som kategori på kontorarbejdere og kontorelever. Sammenlignet med andre lande er debatten om det kønsopdelte arbejdsmarked påfaldende svag i Danmark og har været det i en lang årrække. Som påvist af Helle Holt, førte den store strategi for ændringer af kønsopdelingen af arbejdsmarkedet, den såkaldte 'Kvinder i mandefag'-kampagne i 1980'erne, til absurde konsekvenser: det viste sig, at mænd i kvindefag - som handels- og kontorområdet - oplevede lavere arbejdsløshed end deres kvindelige kolleger, mens kvinder i mandefag oplevede en større arbejdsløshed end deres mandlige kolleger og deres medsøstre i kvindefag.

Derfor er det kærkomment, at en af artiklerne har fokus på det danske kønsopdelte arbejdsmarked. Det er tankevækkende at blive mindet om, at kønsopdelingen i arbejdet blev diskuteret tilbage i slutningen af 1800-tallet, hvor arbejdsvilkårene for eksempelvis tjenestepiger, syersker, sygeplejersker og lærerinder, var udgangspunkt for en heftig debat. Det er perioden fra slutningen af 1800-tallet til 1950'erne, som IJ betragter i artiklen *Kontorarbejdets udvikling fra mandefag til kvindefag*.

IJ behandler det dramatiske skift, der pågår i kontorarbejdets køn, og hvordan erhvervsuddannelserne spiller sammen med dette skift. Oprindeligt var kontorarbejdet fortrinsvist forbeholdt mænd, mens det nu er blevet et typisk kvindefag. I IJs analyse af hvordan det er gået til, er der et klart analytisk fokus i hovedkategorierne køn og klasse samt alder og ægteskabelig status.

IJ påviser et samspil mellem kategorier som klasse, køn, alder og ægteskabelig status, som har været bestemmende for kvinders adgang til uddannelse og beskæftigelse inden for kontorfaget. Forventninger til kvinder har skiftet gennem tiden, men har netop været præget af klasse, alder og ægteskabelig status.

Status og statusændringer bliver en nøgle til at forstå, hvordan kontorfaget inkluderer og ekskluderer bestemte grupper, men status og statusforandringer trænger selv til at blive forklaret. IJ giver forklaringer på statusændringer ved at se på sociale positioner.

Subjektspositionerne er ikke stilfærdige fænomener men genstand for diskursive kampe omkring anerkendelse og genkendelse. IJ viser, hvordan forskellige institutioner fra arbejder- og arbejdsgiverside sammen med kvindeorganisationer har spillet en aktiv rolle i kampene om på den ene side at definere kvindelighed og på den anden side kategorisere kontorarbejdet, og artiklen eksemplificerer med tydelige citater fra kampene.

IJ giver mange illustrative eksempler på, hvorledes samspillet mellem arbejdsmarked og uddannelse både er 'kønnet' og 'klasset'. F.eks. steg andelen af en ungdomsårgang, som fik en realeksamen eller tilsvarende gennem første halvdel af 1900-tallet, og stigningen var særlig høj for kvinderne. IJ understreger, at den stigende uddannelsesfrekvens blandt kvinderne ikke afspejlede sig i en tilsvarende tilgang til de erhvervsrettede uddannelser. Hvor mændene så uddannelse som en mulighed for at styrke deres position på arbejdsmarkedet, syntes uddannelse for kvinderne i højere grad at have været et mål i sig selv. Sandsynligheden taler for, at uddannelse for især de lidt bedre stillede unge kvinder har repræsenteret et alternativ til netop arbejdsmarkedet i overgangsperioden fra grundskolen til ægteskab. Artiklen tydeliggør også den afgørende rolle, som spørgsmålet om at have råd til uddannelse spiller. Udover at arbejderhjemmene sjældent havde råd til at bekoste den mellemskoleuddannelse, som krævedes for at få adgang til handels- og kontorfaget, udgjorde selve lærlingelønnen også en barriere for unge fra arbejderklassen, idet den sjældent rakte til at forsørge og slet ikke til at ekvipere den unge lærling på passende vis.

Drastiske ændringer af arbejdets indhold og omfang klargøres også af IJ. Indtil 1920'erne betød væksten inden for kontorsektoren, at kontorfaget mistede status. Avancementsmuligheder blev indskrænket, og kontorarbejdet blev stærkere opdelt mellem udviklende og rutineprægede opgaver. De rutineprægede jobs begyndte man at se som noget, netop kvinder egnede sig til, og der kom mange af middelklassens ugifte døtre ind. I løbet af mellemkrigstiden sker der en yderligere rutinisering med bl.a. indførelsen af skrivemaskinen, og med en øget efterspørgsel efter arbejdskraft giver det plads til arbejderklassens børn samtidig med, at respektabiliteten blev truet.

I de aktuelle diskussioner om tilgang og frafald af elever til erhvervsuddannelserne er det værd at erindre sig IJs påvisninger af, at forestillinger, diskurser og arbejdsforhold i det arbejde, der følger efter, har afgørende betydning. De historiske analyser af betingningen af køn, klasse, alder og ægteskab inviterer til at overveje, om situationen i dag kan forklares med lignende eller med andre logikker.

Fra II's påvisning af hvordan et samspil af klasse, køn og ægteskabelig status har spillet en central rolle i forhold til hvem, der fik adgang til kontorfaget i forskellige historiske perioder, går vi med Marianne Søgaard Sørensen tæt på de elever, der i dag får adgang til bestemte erhvervsuddannelser. MSS ser på snedkeruddannelsen på teknisk skole, - både dens grundforløb og hovedforløb, og hun ser på lyslevende elever. Med hjælp fra MSSs feltarbejde går vi nu helt tæt på aktuel skolemæssig praksis.

Hermed bliver det tydeligt, at arbejdet og uddannelsen har materiel substans. Træet ligger der - både på skolen og på arbejdet. Træet skæres, stemmes ud, høvles, limes, lakeres til produkter. Værktøjerne er der, og de bliver brugt og vedligeholdt. Der bliver foretaget målinger, der bliver tegnet, og maskinerne bliver udnyttet i henhold til detaljerede sikkerhedsforskrifter. For MSS knytter forståelse af livsopfattelser sig til deres materialiseringer i handlinger og genstande.

I artiklen *Faglig praksis i erhvervsuddannelserne* operationaliserer MSS faglighed ved hjælp af etnologiens praksisbegreb, hvor praksis både har et materielt udtryk og et værdibaseret tankegods. (Det er altså ikke praksis set som en modsætning til teori). Praksis forstås som en helhed af idé og handling, af materialitet og socialitet. Men hvad enten man er forsker eller elev, så må man ifølge MSS starte med at nærme sig praksis gennem dens materialitet.

MSS pointerer, at praksisbegrebet hos Bourdieu, Ortner og Højrup omfatter strukturens betydning for forståelsen af praksis, og hun ridser Ortners 4 begreber op: praksis, struktur, aktør og historie. Således kan den indre sammenhængskraft i snedkerpraksissen på teknisk skole kun forstås i relation til det omgivende samfunds krav til den.

MSS overvejer at tale om 'håndværkerkultur' i stedet for 'faglighedens praksis' for at pointere, at praksisbegrebet er en operationalisering af kulturbegrebet. Hun foretrækker imidlertid 'faglighedens praksis', fordi det bedre åbner for at se nogle strukturelle forskelle mellem, hvordan faglighed opfattes forskelligt af forskellige elever. Det er her livsformsanalysen, der anvendes som redskab over for den kompleksitet, som elevernes tilgange og udbytter udfolder. Det viser sig som et kraftfuldt redskab.

Sammenhængen til arbejdet etableres gennem mere end kunnen, viden og kompetencer. At sammenhængen også går igennem den faglige organisering og identiteten som håndværker påvises i en overbevisende analyse omkring den værktøjskasse, som eleverne skal fremstille som en af de større obligatoriske opgaver, der afslutter grundforløbet. Kassen fremstilles af fyrretræ, hjørnerne sinkes sammen, låget fineret. Kassen er stor nok til at indeholde et standard-værktøjsæt af den slags, lærlingen får udleveret, når en lærekontrakt indgås. I analysen

fremstilles den sammenhæng af faglige, politiske og sociale dimensioner, som opgaven rummer, for værktøjskassen er symbolsk ladet med mentale og ideologiske betydninger. En af eleverne fortæller f.eks., at også fagforeningsbogen har sin plads i kassen.

Det er underligt med sinkerne: Man kunne naivt spørge, hvorfor sinkerne skal laves i hånden af eleverne på skolen, når nu sinkerne laves på maskine på nutidens arbejdspladser? Er det en usamtidighed, som hellere skulle afskaffes i dag end i morgen? Det er oven i købet svært at lære, og de nødvendige øvelser efter øvelser tager tid! Lærerne fortæller om sinkeøvelserne som manifestation af, at det er vigtigt at holde sine stemmejern skarpe, og som træning af præcision og finish. Der rumsterer et begreb om håndelag, selv om ordet stort set aldrig siges.

Sinkerne får mytisk betydning i og med, at de kan forfines stadig mere, og i og med at det er så åbenlyst, at de kan udføres med mere eller mindre kvalitet. MSS eksemplificerer med tre elever med tre helt forskellige holdninger til det at lære, og hun får overbevisende forklaret, hvordan elevernes engagementer kan ses som livsform-specifikke. Vi får også indblik i, hvordan de tre elever ser sig selv i forhold til de elever, der ikke engagerer sig i læreprocesserne.

Fra feltstudierne på hovedforløbet tematiserer MSS afkodningen af accepterede måder at være faglig håndværker på og grænserne for dem. Hvad stiller man så op på en uddannelse med alt det selvfølgelig i en faglig erhvervs-mæssig praksis, som ikke altid kan beskrives, endsige retfærdiggøres med ord? MSS analyserer spørgsmålet ud fra to udfordringer for den didaktiske tilrettelæggelse og refleksion. Den ene udfordring betegner hun som 'Den faglige praksis' hvorfor og hvordan og omfatter grænserne for, hvad der er til forhandling. Det eksemplificeres med svendeprøven.

Den anden udfordring betegner hun som 'Faglige kompetencer'. Det er spændet mellem det traditionelle håndværk, der ligger til grund for mange af aktiviteterne på uddannelsen og det kompetencebegreb, der med erhvervsuddannelsesreformen i 2000 blev indført også på de tekniske uddannelser, som sidste del af artiklen analyserer med inddragelse af Lave og Wenger. Det kan relateres til de spørgsmål om identitet og faglig stolthed, som udspringer af Pia Corts behandling af europæiske harmoniseringer.

MSS spørger, hvad der sker med den beskrevne snedkerpraksis, når den skal forholde sig til kompetencediskursen, og ligeså interessant; hvad sker der med kompetencediskursen, når den skal implementeres i snedkerpraksissen? At der sker rigtig mange ting, tydeliggøres her af MSS.

Med temanummerets sidste artikel bliver vi i skolepraksis og fortsætter med tætte beskrivelser af undervisningens tilrettelæggelse og elevreaktioner herpå. MSS artikel viser, hvordan de engagerede elevers engagement er indvævet i livsformsperspektiver på det arbejde uddannelserne retter sig mod. På den baggrund må det formodes, at elevernes motivation er særlig skrøbelig i forhold til de almene grundfag på erhvervsuddannelserne, hvor relationen til arbejdets materialitet potentielt er svagere end i de praktiske fag. Man må også forudse, at elevens grad af engagement og afklarethed med hensyn til uddannelsen kan spille sammen med motivationen i de almene fag.

I forhold til Undervisningsministeriets uddannelsesrationale med et bredere fokus end at uddanne produktiv arbejdskraft, som blev påpeget i interviewet med Roland Østerlund, er den almene del af skolepraksis afgørende. Det er netop denne del, der er emnet for Vibe Aarkrogs artikel. Udover at fremrykke mulighederne for virksomhedspraktik til tidligere i uddannelsen er det nemlig revisioner af den almene del – især på grundforløbet – som menes at være en nøgle til at mindske frafaldet og dermed støtte den politiske ambition, om at 95% af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse. VA sætter fokus på, hvilke sammenhænge til erhverv og praksis, der kan etableres inden for de almene fag, og hvorvidt man har redskaber til at støtte alle de forskellige elevgrupper. Titlen *Det hjælper ikke at være i værkstedet, når man skal lære areal og rumfang - Praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelsernes almene fag* indikerer, at bestræbelserne på at skabe sammenhænge mellem det almene og det praktiske mildest talt er uafsluttede. Det er ellers netop praksisrelatering, som er tænkt til at skabe nærhed mellem det generelle almene indhold og det specifikke erhverv, og som er tænkt til både at fremme elevernes motivation og faglige udbytte.

VA giver en udførlig og diskuterende fremstilling af to centrale begrebspar inden for transferforskningen: 'specifik og generel transfer' og 'nær og fjern transfer'. Begreberne anvendes i to empiriske undersøgelser af almene fag i erhvervsuddannelserne. Den første undersøgelse omfatter de almene fag på alle syv indgange og udvalgte hovedforløb og viser, at der typisk praktiseres to slags praksisrelatering. VA undersøger gennem test og interview, hvordan de to slags praksisrelatering indvirker på elevernes indlæring af teori: den teoribaserede praksisrelatering og den praksisbaserede praksisrelatering.

Den anden undersøgelse omfatter udvalgte almene grundfag på det merkantile grundforløb og de tekniske grundforløb 'Bygge og anlæg' og 'Mekanik, transport og logistik'. Her etableres der nogle undervisningseksperimenter, der parvis har samme læringsmål, men skarpt indeholder hver sin praksisrelatering: enten teoribaseret eller praksisbaseret.

Motivation for at lære blev undersøgt ved at spørge eleverne, i hvilket omfang de opfattede indholdet af undervisningen som relevant i forhold til deres erfaringer fra arbejds-, privat- og fritidsliv og i forhold til deres forestillinger om et fremtidigt erhverv. Til beskrivelse af elevernes faglige udbytte af undervisningen anvendtes tre niveauer: 'at gengive', 'at forstå' og 'at anvende' indholdet af de almene grundfag. Undersøgelsens rammer muliggjorde dog ikke, at det sidste niveau kunne måles i en arbejdsmæssig sammenhæng, men eleverne løste opgaver, der skulle vise deres evne til at anvende den teoretiske viden i forskellige emner.

Resultaterne fra disse undersøgelser er påfaldende. I fagene matematik og naturfag indvirkede den praksisbaserede undervisning positivt på elevernes motivation for at engagere sig i de almene fag, og VA beskriver, hvordan det er forventeligt, at eleverne foretrækker at lære gennem løsning af praktiske opgaver og er relativt mere aktive i den praksisbaserede form. Ser man derimod på elevernes indlæring af teori, står den praksisbaserede praksisrelatering ikke stærkt. Det viser sig, at den teoribaserede praksisrelatering egner sig bedre til indlæring af teorien.

Det er endvidere værd at fremhæve, at der ikke er fundet en didaktisk løsning på de fagligt svage elevers store problemer med selv de basale dele af teorien.

Det er disse resultater, som VA diskuterer ved hjælp af begreberne specifik og generel transfer og ved hjælp af begreberne nær og fjern transfer. Specifik og generel transfer drejer sig om indholdet af det, man overfører fra en situation til en anden, hvor især det generelle indholds transformation er vanskelig. Begrebsparret nær og fjern transfer refererer til de situationer, hvorimellem transferen foregår, det vil sige imellem en indlæringssituation, hvor man har gjort erfaringer, erhvervet viden eller færdigheder eller udviklet bestemte holdninger og en anvendelsessituation, hvor man anvender disse erfaringer, viden, færdigheder og holdninger, anvendelsessituationen.

VA opstiller herefter følgende generelle tese: Medens den praksisbaserede praksisrelatering understøtter elevernes udbytte af uddannelsernes specifikke indhold, understøtter den ikke elevernes udbytte af uddannelsernes generelle indhold. VA fremhæver, at uddannelsernes generelle indhold har som formål at blive anvendt i en række forskellige situationer, og når det generelle indhold knyttes til en specifik praksis, så er der risiko for, at eleverne får et forholdsvis snævert billede af det generelle indholds relevans. Derfor overvejer VA, om elevernes generelle kompetencer i højere grad kunne støttes ved at fjerne indlærings- og anvendelsessituationerne fra hinanden, når nu forståelsen af nytten

af det generelle indhold hænger sammen med evnen til at løsrive dette fra specifikke situationer. Som afslutning foreslår VA, at nye undersøgelser kunne tage udgangspunkt i følgende tese: Indlæring og anvendelse af et specifikt indhold understøttes af nærhed mellem indlærings- og anvendelsessituationerne; indlæring og anvendelse af et generelt indhold understøttes af fjernhed mellem indlærings- og anvendelsessituationerne.

Artiklerne set som en helhed inviterer læserne ind i nogle af erhvervsuddannelsernes forskellige rum og oplyser dem med forskellige perspektiver. Forståelse og værdsættelse af historiske og politiske betingelser sammen med indsigt i aktuelle europæiske bestræbelser og udvikling på arbejdsmarkedet giver klangbund for genuine refleksioner om dagens praksis i erhvervsuddannelserne, - de daglige erfaringer i skolepraksis, som udspilles af levende elever og ansatte i konkrete faglige sammenhænge. Fra politik til praksis er det vores opfattelse, at sådanne indsigter kan bidrage til mere nuancerede diskussioner og nyudviklinger.

Temanummeret rejser to overordnede problemstillinger:

- a. Erhvervsuddannelsessystemet lider under en politisk og planlægningsmæssig overbelastning: erhvervsuddannelserne skal klare alt for mange ting samtidig uden for alvor at have betingelserne for deres realisering.
- b. Det er nødvendigt at udvikle særlige pædagogiske forståelser relateret til erhvervsuddannelserne, fordi uddannelserne i sig selv har en særlig karakter, meget forskellig fra de mere boglige uddannelser, og fordi uddannelsernes samspil med omverdenen er langt mere påtrængende og kompleks, end tilfældet er for mere boglige uddannelser.



Lena Lindenskov

Professor, ph.d.

Institut for Didaktik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

lenali@dpu.dk

Ida Juul

Erhvervsuddannelsernes fremtid

- en samtale med chefkonsulent, tidligere undervisningsdirektør i Undervisningsministeriet, Roland Svarrer Østerlund

Roland Østerlund er blandt de mest erfarne herhjemme, når det drejer sig om erhvervsuddannelsessystemet. Ikke alene er han selv oprindeligt uddannet indenfor det merkantile område og har desuden undervist på teknisk skole. Han har også en lang professionel karriere bag sig i Undervisningsministeriet, hvor han især har beskæftiget sig med erhvervsuddannelsesområdet. Roland Østerlunds karriere i Undervisningsministeriet startede med en stilling som fagkonsulent for de almene fællesfag i efg. Senere blev han viceinspektør for samme område. Derefter blev han undervisningsinspektør for erhvervsuddannelserne inden for bygge- og anlæg og landtransport. Efter et par år som uddannelsesekspert for DANIDA på Verdensbankfinansierede uddannelsesprojekter i Sydøstasien blev han efter hjemkomsten uddannelseskonsulent (senere betegnet kontorchef) for alle de tekniske erhvervsuddannelser og i 1998 uddannelsesdirektør for hele det samlede erhvervsuddannelsesområde. Denne lange og facetterede erfaring indenfor erhvervsuddannelsesområdet gør det oplagt at gå til Roland Østerlund, hvis man ønsker et kik ind i den fremtid, som tegner sig for det danske erhvervsuddannelsessystem. For som det fremgår af interviewet, er de danske erhvervsuddannelsers fremtid ikke alene præget af udviklingstendenser indenfor eksempelvis den globale arbejdsdeling og af EUs politik på området. Fremtiden afhænger i høj grad også af, hvordan de særlige strukturer, normer og erfaringer, som er et produkt af de danske erhvervsuddannelsernes særlige historiske udvikling, vil kunne spille sammen med disse tendenser.

Interviewer: *Kan du give et bud på den rolle, erhvervsuddannelserne vil komme til at spille i en tid, hvor praktiske erfaringer i stigende grad synes at blive nedprioriteret til fordel for almene og teoretiske færdigheder?*

Roland Østerlund: Hele diskussionen om globaliseringen og om, hvordan Danmark ruster sig i forhold til fremtiden, har betydet en øget bevidsthed om grundlaget for den økonomiske vækst, som kendetegnede sidste halvdel af det 20. århundrede. Denne vækst skyldes vi primært de faglærtes indsats. En opfattelse, som også afspejles i den vægt Globaliseringsrådet lægger på erhvervsuddannelserne, når det drejer sig om at sikre Danmarks fremtidige konkurrenceevne. Når omverdenen forandrer sig med den hastighed, som den gør i dag, er det naturligt, at der stilles krav til virksomheder og medarbejdere om at være innovative og omstillingsparate. Dette er imidlertid ikke ensbetydende med, at kravene nødvendigvis går i retning af bredere og mere almene kompetencer. Det er slet ikke givet, at almene kompetencer rummer en større transferværdi end eksempelvis praktisk funderet kundskab. Den amerikanske antropolog Jean Laves forskning stiller et alvorligt spørgsmål ved den antagelse, idet hun påviser, at viden og kunnen i høj grad er kontekstbunden. Det klassiske eksempel er gadebørn, der regner fint i forhold til de behov, de har som gadesælgere, men som ikke er i stand til at honorere de krav, der stilles til regnefærdigheder i en skolesammenhæng.

Interviewer: *Men hvordan vil du så forklare, at gymnasiet rekrutteringsmæssigt har været en så kolossal succes siden 1970'erne?*

Roland Østerlund: Jeg mener, det hænger sammen med den udbredte forestilling blandt forældre, at den højeste lykke er, hvis deres børn kan gennemføre en gymnasial uddannelse. Det er jo en udbredt holdning, at har man klaret sig godt i skolen, så skal man benytte sig af det og dermed *ikke* på en erhvervsskole. Men det er jo i bund og grund en ulogisk tankegang. Da jeg selv afsluttede grundskolen, var der kun 4% af en ungdomsårgang, der gik i gymnasiet. I min klasse var der to. Resten af dem, der klarede sig godt – de fik en læreplads. Der var mangel på lærepladser dengang og jeg var heldig at få én. Men i dag er der ikke den samme prestige i at få en faglært uddannelse. Nu betragtes det som fint at komme i gymnasiet. Noget af det, som bidrager til at gøre gymnasiet til et attraktivt uddannelsesvalg, er forestillingen om, at gymnasiet repræsenterer en mulighed for, at den unge kan udsætte nogle bindende og forpligtende valg. Det var også den tankegang, som i sin tid lå bag efg-reformen, som oprindeligt var tænkt som et modsvar til svenskerne's løsning. Svenskerne valgte at implementere den ame-

rikanske "High School" model, hvilket betød en gennemførelse af enhedsskoleprincippet også på ungdomsuddannelsesområdet. Den løsning kæmper svenskerne med i dag. De siger i dag rent ud, at de ikke har et erhvervsuddannelses-system, men derimod et erhvervsforberedende system. Samme model diskuterede man i øvrigt også at indføre herhjemme. I sidste ende sejrede den opfattelse, at det var vigtigt, at erhvervsuddannelserne fortsatte med at være erhvervskompetencegivende og ikke som gymnasiet udelukkende "forberedende". Det, mener jeg, var en lykke, for hvis du eksempelvis fjerner specialefagene¹ på erhvervsuddannelser, så har du også fjernet grundlaget for, at de unge mennesker kan skabe sig en faglig identitet. Der er stor forskel på at føle sig rustet til arbejdsmarkedet og på at have en faglig identitet som eksempelvis elektriker. Den faglige identitetsdannelse er noget, som de unge investerer mange kræfter i, og som spiller en afgørende rolle for deres uddannelsesvalg. Selvom specialet kun tegner sig for 1/6 af den skolebaserede del af uddannelserne, så er dets samlede vægt i uddannelsen omkring 2/3, idet hele praktikperioden i princippet centrerer sig om specialet. Det er imidlertid vigtigt at holde sig for øje, at eleverne ikke i praktiktiden har samme mulighed for faglig fordybelse og for at tilægge sig den til faget hørende teori, som de har i den skolebaserede undervisning.

Man kan i øvrigt diskutere om den unge, der vælger gymnasiet, vitterlig bevarer flere valgmuligheder åbne end den unge, som vælger en erhvervsuddannelse. Er hele viften reelt åben eller repræsenterer valget af en gymnasial uddannelse i realiteten en indsnævring af de unges bevidsthed, som bl.a. betyder, at andre ungdomsuddannelser bliver betragtet som noget lidt "andenrangs"? Faktum er i hvert fald, at en del af dem, der vælger gymnasiet, senere falder fra og ender med efterfølgende at vælge en erhvervsuddannelse. Disse unge havde måske været bedre tjent med at vælge en erhvervsuddannelse fra starten af.

Interviewer: *Men hvad er så erhvervsuddannelsernes særlige styrke?*

Roland Østerlund: Vekseldannelsesprincippet, de danske erhvervsuddannelsers adelsmærke, er en oplagt styrke. Dertil kommer det "commitment", som findes omkring erhvervsuddannelsessystemet i kraft af den rolle, som arbejdsmarkedets parter spiller i forhold til erhvervsuddannelserne. Det illustreres bl.a. af den måde, hvorpå parterne taler om "deres" skoler og "deres" uddannelser, og det er vel at mærke ikke kun i festtalerne. Selvfølgelig slås vi af og til - ministeriet og parterne imellem. Som hovedregel er parterne enige på tværs af arbejdsgiver- og arbejdstagerinteresser. Men så længe engagementet er der, så overskygger fordelene ulemperne.

Interviewer: *Partssystemet bidrager vel også positivt til at forpligte virksomhederne i forhold til at stille praktikpladser til rådighed?*

Roland Østerlund: Ja uden partssystemet ville det slet ikke kunne lade sig gøre at fremskaffe det fornødne antal praktikpladser, vi har i dag.

Det geniale ved praktikken er jo, at de unge mennesker tjener deres egen løn samtidig med, at de lærer faget. Elevlønnen forhandles med udgangspunkt i den gennemsnitlige produktivitet i løbet af praktiktiden.

Interviewer: *Det du hermed implicit siger, er vel så, at længden af praktikken er afhængig af elevernes gennemsnitlige indtjeningsevne?*

Roland Østerlund: Elevlønnen er et forhandlingsspørgsmål, hvor begge parter er repræsenterede. Det er helt klart et overenskomstspørgsmål, hvor lang praktiktiden skal være. Det er der ingen grund til at lægge skjul på. Men set ud fra såvel et systemperspektiv som fra et elevsynspunkt, så er det en styrke, at du som elev er på arbejdsmarkedet og får løn på almindelige vilkår. Fx gælder ferieloven, og du får en løn, som er væsentlig højere end det, du kan få i SU. Men du leverer så også selv modydelsen.

Interviewer: *Det bidrager vel også til den fag- og arbejdsidentitet, som du talte om før?*

Roland Østerlund: Ja, helt sikkert. Og vekselluddannelsessystemet og det stærke engagement, som arbejdsmarkedets parter lægger i erhvervsuddannelserne bidrager til at skabe en særlig kultur omkring erhvervsuddannelserne, som vi ville få svært ved at genopfinde, hvis den først forsvandt. Det har de også måttet erkende i Sverige, hvor de står overfor at skulle lave deres uddannelser om. Dertil kommer, at vekselluddannelserne repræsenterer en forholdsvis billig uddannelsesform især i sammenligning med den svenske skolebaserede model. Men også den norske model er betydelig dyrere end den danske, idet de norske virksomheder får betaling for at have elever i praktik. Den norske model består enten af tre år på skole eller to gange to år i henholdsvis praktik og på skole. I sidstnævnte model bliver virksomhederne i det første praktikår kompenseret med fuldt tak-sametertilskud, men eleverne får løn af virksomhederne i det sidste praktikår. Det svarer til at den norske stat betaler op til, hvad der svarer til 100.000 danske kroner for at have en elev i praktik i et år. Herhjemme får virksomhederne - når det går højt - 20.000 kr. af AER for at tage en ekstra elev, og det er kun for den ekstra elev. Prøv at forestille dig, hvad det ville betyde, hvis vi indførte den nor-

ske model i Danmark. Med 36.000 elevaftaler årligt ville det betyde, at der skulle afsættes yderligere op mod 3 mia. kr. ekstra til erhvervsuddannelserne. Og dette indeholder ikke udgiften til den yderligere skoleundervisning, som den norske model ville indebærer, idet eleverne alle har mindst to års skolebaseret uddannelse i de norske erhvervsuddannelser.

Forskellen erhvervsuddannelsessystemerne imellem i de skandinaviske lande, afspejler de forskellige erhvervsstrukturer, som karakteriserer de respektive lande. Eksempelvis har Sverige jo været en storindustriel nation, og de har haft malmudvinding, bilindustri og hele pibetøjet. Derfor er der heller ikke noget mærkeligt i, at de i højere grad er gået samme vej som de lande, der har en lignende erhvervsstruktur som fx USA frem for med lande som Danmark, hvis erhvervsstruktur er domineret af små- og mellemstore virksomheder.

Interviewer: *Men hvad kan vi så overhovedet lære af de andre landes erhvervsuddannelsessystemer, og kan de lære noget af os?*

Roland Østerlund: Noget af det, som jeg finder slående, er, at forskerverdenen herhjemme kun i begrænset omfang har interesseret sig for den internationale forskning, som findes på erhvervsuddannelsesområdet. For selvfølgelig kan vi lære noget af andre, men det er jo sin sag for en embedsmand at finde rundt i fremmedsprogede forskningsdatabaser. Jeg mener, der ligger et stort uopdyrket potentiale her. I forhold til vekseldannelsesprincippet er der ingen tvivl om, at det danske system vækker opsigt i udlandet. I forhold til kvalitetssikring af uddannelserne har vi nok også været lidt længere fremme end flere af de andre lande. Den måde vi har koblet kvalitetsstyring sammen med den generelle decentralisering af styringen, som blev indvarslet med reformen fra 1991 (indførelsen af mål- og rammestyring på erhvervsskoleområdet, red.), er et andet område, hvor Danmark er foregangsland. Når jeg eksempelvis taler med tyskerne, så fortæller de, at de stadig billedligt talt bevilger penge til skolerne i små konvolutter, hvorpå der står, hvad de må bruges til. Skolernes råderum er således yderst beskedent. Dertil kommer nogle ansættelsesvilkår, som betyder, at hvis en lærer er blevet ansat til at undervise i et fag, som forsvinder, så kan man ikke bare omskole ham eller hende til andre opgaver. Det betyder, at udformningen af stillingsopslag er genstand for heftige slagsmål, for teksten forpligter. Disse omstændigheder virker ikke befordrende for omstillingsevnen, og der er derfor ikke noget at sige til, at tyskerne kigger meget til vores system, når de diskuterer, hvordan deres erhvervsuddannelsessystem kan fornyes.

Taxametertilskud kan indføres på mange andre måder, end det er sket i Danmark. Men indførelsen af bloktilskud betyder, at skolerne får mulighed for selv

at prioritere mellem de forskellige områder. Det er en afgørende betingelse for, at erhvervsuddannelserne er i stand til at forny sig indefra. Det virker langt mere befordrende end hvis ministeriet kommer udefra og pålægger skolerne en række ændringer. Til gengæld er skolerne også forpligtet til at forny sig. I visse tilfælde har de faglige udvalg fungeret som en barriere for en sådan fornyelse, idet enkelte af dem har haft svært ved at give skolerne råderum. I stedet har de insisteret på en meget stram styring af skolerne. Det har eksempelvis givet sig udslag i en række meget lange vejledninger. Men nu har man i stedet indført nye bekendtgørelser og samtidig gjort vejledningerne mere overskuelige og enkle. Der er dog fortsat et stykke vej igen, før det fornødne råderum er tilvejebragt. Til gengæld kan vi ikke lære meget af de andre lande på dette område, hvor vi er nået langt med vores særlige model for en afbalancering af de forskellige interesser og indflydelsesmuligheder.

Også kvalitetsudvikling er blevet decentraliseret ud fra den opfattelse, at dette er den bedste måde at motivere skolerne til at øge kvaliteten. Indsatsen er dog underkastet visse bureaukratiske procedurer, idet skolerne er forpligtet til at lægge resultaterne af kvalitetsvurderingerne ud på skolens hjemmeside, ligesom de er forpligtede til at iværksætte selvevalueringer og udarbejde opfølgingsplaner. Selve grundtanken i ministeriets kvalitetskoncept er ikke desto mindre, at eftersom det er skolerne, der har ansvaret for kvaliteten, er det også op til dem at udvælge det kvalitetssikringsværktøj, som passer til deres behov. På dette punkt adskiller vi os fra de fleste andre lande, hvor man fra centralt hold typisk vil pålægge samtlige skoler at bruge det samme kvalitetskoncept. I Danmark valgte vi i stedet at afsætte 90 millioner kroner, som blev fordelt mellem skolerne, hvis de havde valgt et koncept for kvalitetssikring og havde implementeret det på en række områder før en bestemt deadline. Eftersom der i alt var omkring 100 erhvervsskoler, betød det, at de i snit fik tildelt omkring en million. Der var to skoler, som ikke fik andel i midlerne, men resten gjorde, som de skulle.

Vores særlige måde at kvalitetsudvikle på har været genstand for stor interesse fra udlandets side. Den har dannet forbillede i forbindelse med Københavner-processen og konceptet er blevet videreudviklet. Når den danske måde at gøre tingene på har haft så stor gennemslagskraft, skyldes det bl.a., at modellen er loyal over for selve grundlaget i EU, nemlig nærhedsprincippet, som betyder, at beslutningerne skal træffes så tæt på de berørte som muligt. Den fælles kvalifikationsramme – European Qualification Framework (EQF) – er et andet element i Københavner-processen, hvor der for tiden sættes ind med henblik på at gøre systemerne mere transparente. Det samme gælder arbejdet med at udforme et fælles pointsystem. Vi har allerede indført det såkaldte Euro-pass med blandt

andet et europæisk curriculum vitae (cv) samt en række andre elementer. Der er tale om en hel værktøjskasse, som i sidste ende sigter mod at gøre arbejdskraften mere mobil. Ideen er at gøre de europæiske erhvervsuddannelser til et transparent system, således at det bliver nemmere at få anerkendt en erhvervsuddannelse i et andet EU-land.

Interviewer: *Er der områder, hvor vi må forvente, at de danske erhvervsuddannelser vil blive nødt til at tilnærme sig en fælles EU-politik?*

Roland Østerlund: Helt overordnet betragtet hviler EU på dogmet om arbejdskraftens frie bevægelighed. Dette princip vil også fremover komme til at spille en central rolle. Det gælder ikke mindst i de tilfælde, hvor det begynder at knibe med arbejdskraften også i andre lande. EU-traktaten indeholder to paragraffer, der specifikt omhandler erhvervsuddannelser, og som betyder, at EU helt legitimt kan blande sig i EU-landenes politik på dette område. Det samme gælder ikke for det øvrige uddannelsesområde. Her findes der til gengæld en række andre værktøjer som fx den åbne koordinationsmetode, som bl.a. blev anvendt i forbindelse med Bologna- og Københavner-deklarationens tilblivelse.

Mens EU i 1980'erne brugte enorme kræfter på - uden held - at forsøge at harmonisere erhvervsuddannelserne i Europa, er kursen senere vendt. Bertel Haarder formulerede den gang grundlaget med ordene "recognize not harmonize", og dette slogan illustrerer meget godt ånden i Københavner-processen. Et eksempel på, hvordan denne strategi kan realiseres, er den europæiske kompetencenøgle, som nu er vedtaget og på plads. Ideen bag dette tiltag var at skabe en form for transparens og sammenlignelighed, som ville gøre det muligt at oversætte elementer i de forskellige landes uddannelser med udgangspunkt i en fælles målestok. Den fælles målestok udgør et alternativ til en harmonisering af erhvervsuddannelserne og vil i fremtiden kunne udbygges med en form for point-system. Det sidstnævnte vil dog næppe være noget, som virksomhederne vil gøre brug af, når de ansætter udenlandske elever. Til gengæld kan det blive et nyttigt redskab for skolerne, når de samarbejder på tværs af landegrænser.

Interviewer: *Du snakker om gennemsigtighed og om arbejdskraftens mobilitet. Men hvordan hænger det sammen med erhvervsuddannelsernes traditionelle rolle som middel til at monopolisere et bestemt arbejdsområde?*

Roland Østerlund: Hele tankegangen om at monopolisere bestemte arbejdsområder, som jo bl.a. er en arv fra lavstiden, er kraftigt på retur. De grænseaftaler, som man tidligere har været vidne til, havde en detaljeringsgrad, der kunne gå

helt ned til at handle om, hvem der måtte benytte bestemte typer værktøjer. Dette er ikke tilfældet ret mange steder mere. Et eksempel er indførelsen af computere og CNC-styrede drejebænke. Det er værktøjer, som blev indført både på de tekniske skoler og på AMU-centrene. De faglærte har ikke monopol på betjeningen af denne teknologi, og det er mere eller mindre tilfældigt, om det er faglærte eller ufaglærte, som i praksis betjener de pågældende maskiner. Desuden skal man huske på, at også de ufaglærtes forbund i stigende grad har udviklet sig til uddannelsesforbund. Det er blevet lettere at stykke en uddannelse sammen af enkeltstående moduler og certifikater, end det var i gamle dage. I dag er situationen en anden. De fleste forbund er mere optaget af at skaffe medlemmer end af at holde dem ude.

Interviewer: *Du argumenterer for, at skellene mellem faglærte og ufaglærte er under opblødning, men på ungdomsuddannelsesområdet ser det til gengæld ud som om, skellene mellem erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er voksende. Har du nogle bud på, hvad man kan gøre for at vende denne udvikling?*

Roland Østerlund: Hvis jeg havde svaret på det spørgsmål, så ville jeg nok bruge kræfterne på at finde en fiks måde at sælge det på.

Interviewer: *Jeg kan også spørge på en anden måde. Hvad er de største barrierer for at opnå ligestilling mellem erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser?*

Roland Østerlund: Det gør det ikke lettere at svare på spørgsmålet, for kender man først barriererne, så vil man sandsynligvis også kunne gøre noget ved dem. Ikke desto mindre er det et spørgsmål, som optager vide kredse. Eksempelvis var jeg for nogle år siden sammen med bl.a. en forsker og en repræsentant fra OECD inviteret til strategimøde hos den britiske undervisningsminister omkring dette emne. Det, der slog mig dengang, var den meget forskellige opfattelse, man havde af problemerne i de forskellige lande. Derovre var ministeriets holdning nærmest, at det kan man ikke gøre noget ved, så længe classesamfundet består. Sådan ville du jo aldrig kunne få en embedsmand fra det danske Undervisningsministerium til at udtale sig.

Det er tankevækkende, at da jeg var ung, var der en social mobilitet, som man ikke finder tilsvarende i dag. Dengang talte man om at mobilisere intelligensreserven, men den mobilitet er nærmest gået i stå i dag. Dog må man ikke glemme, at der i dag er rigtig mange børn med en arbejderbaggrund, som får en stu-

dentereksamen. Til gengæld er det sjældent, at børn af akademikere får en erhvervsuddannelse, og det handler jo i bund og grund om, at der er mere prestige i at tage en studentereksamen end i at få et svendebrev. Som sagt sidder jeg ikke inde med den endegyldige løsning på dette problem. Men måske kunne vi på dette område lære noget af finnerne. For nogle år tilbage var de værter for verdensmesterskaberne i "Skills". De har nu engageret sig stærkt i årlige konkurrencer indenfor de erhvervsrettede uddannelser både på nationalt og på internationalt plan. Derudover har de fundet på at kombinere disse konkurrencer med et arrangement, hvor de præsenterer erhvervsuddannelserne for folkeskolens elever. De inviterer simpelthen samtlige skoler til at overvære konkurrencerne og har i den forbindelse kunnet registrere en markant stigning i interessen for erhvervsuddannelserne fra folkeskoleelevernes side og en tilsvarende tilbagegang for gymnasiet. Man kan jo ikke komme uden om, at de unges uddannelsesvalg i høj grad er påvirket af fars og (især) mors forestillinger om, hvad eksempelvis en smed er for en størrelse. Det er sådan en, der går rundt med en tot twist i baglommen på en blå hullet kedeldragt. Men sådan er det jo slet ikke i dag. Smedearbejdet er noget, der foregår bag nogle aluminiumsporte ude i forstæderne, og hvad der konkret foregår bag disse døre, er der ikke ret mange, som har indsigt i.

Interviewer: *Men har den gunstige beskæftigelsessituation især inden for byggeriet ikke bidraget til at gøre det mere attraktivt at blive uddannet som håndværker?*

Roland Østerlund: Det er der ingen tvivl om. Alene inden for tømrerfaget er der på tre år sket en forøgelse af antallet af uddannelsesaftaler med 104%. Specielt på indvandrersiden er der sket nogle dramatiske ændringer, både hvad angår interesse og søgning. Det er ikke mindst sket i takt med, at udsigterne til at få en praktikplads er blevet bedre.

Det manglende ligestilling mellem forskellige ungdomsuddannelser er som nævnt et spørgsmål, som rigtig mange lande er optaget af. Og jeg vil i den forbindelse godt gøre opmærksom på, at problemet ikke er så stort i Danmark som i mange andre lande. Hos os er det trods alt næsten halvdelen af en ungdomsårgang, som på et eller andet tidspunkt går i gang med en erhvervsuddannelse.

Noget af det, som kan bidrage positivt til erhvervsuddannelsernes renommé, er, at erhvervsskolerne repræsenterer den skoleform, som rummer den største spredning af uddannelser. De har både gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser, videregående uddannelser og arbejdsmarkedsuddannelser inden for dørene. Dvs. at vælger du en erhvervsskole, så har du i princippet ikke fravalgt

noget, for du kan studieforbere dig, du kan få en erhvervs- eller en studiekompetence, og du kan endda gå videre fra dette system til de videregående uddannelser. Det, der i min optik er problemet, er at skolerne - med støtte fra især lærergrupper - har valgt at opretholde et skarpt skel mellem de forskellige uddannelsesretninger. Erhvervsgymnasiet har typisk til huse langt fra erhvervsuddannelserne og kalder sig teknisk gymnasium. De bærer ikke engang erhvervsskolens navn. Man blander sig helst ikke uddannelserne imellem. Men forestil dig, at man i stedet slap de kræfter løs, som erhvervsskolerne rummer. Der ligger jo et kæmpe potentiale i sådan en skoleform, som - hvis decentraliseringen virkelig fik lov til at folde sig ud - ville kunne skabe mirakler. For man har jo det hele; ingeniører og arkitekter samt fagspecialister i alle mulige afskygninger. Dertil kommer et lærerkorps som både underviser i de fagrettede og de almene fag samt undervisere, der har lang erfaring med at tage sig af de sværeste elever osv., osv.

Desværre ser vi i stedet en bevægelse i retning af en større differentiering mellem uddannelserne på erhvervsskolerne. Oprindeligt var det jo sådan, at det første år var fælles for erhvervsuddannelserne og hhx. På htx gik eleverne sammen med dem fra erhvervsuddannelserne det første halve år. Efterhånden blev erhvervsuddannelserne og de erhvervsgymnasiale uddannelser mere og mere adskilt. Det gjaldt også styringsmæssigt, hvor erhvervsuddannelserne og de erhvervsgymnasiale uddannelser kom til at høre under hvert sin afdeling i Undervisningsministeriet.

Interviewer: *Er dit ideal uddannelsescentre, hvor hele viften af ungdomsuddannelser i princippet er repræsenterede? Eller handler det mere om at samle de erhvervsorienterede uddannelser på tværs af uddannelsesniveauer?*

Roland Østerlund: Den type af uddannelsescentre, du nævner, ligger jo i realiteten meget tæt på en svensk model, og dén tror jeg ikke på. Der vil nissen bare flytte med. Så det er slet ikke det, jeg taler om. Det jeg argumenterer for, er, at de kræfter, der findes indenfor erhvervsskolesystemet, i højere grad bør arbejde sammen på tværs. Altså, når jeg syntes, at skolerne skal fusionere, så er det ikke så meget pga. stordriftsfordele. Det er snarere fordi, som også Globaliseringsrådet har påvist, at konkurrencekraften i fremtiden ikke så meget vil ligge i at være bedst til at producere eller til at afsætte produkterne. Konkurrencekraften vil primært ligge i en kreativ kombination af det produktionsmæssige, det afsætningsmæssige og det servicekoncept, der knytter sig til produkterne. De faglige organisationer har imidlertid haft svært ved at se på tværs. Det eneste eksempel, vi har set på et samarbejde på tværs af det tekniske og det merkantile område, er

ferskvareassistenten, som hviler på et samarbejde mellem levnedsmiddelområdet og det merkantile område. Det er da også karakteristisk, at det udelukkende er kommet i stand på baggrund af pres fra supermarkedskæderne.

Interviewer: *Så til et svært spørgsmål; findes der en særlig erhvervspædagogik, og er der brug for sådan en?*

Roland Østerlund: Jeg er godt klar over, at der er nogen, der syntes, at det er et svært spørgsmål. Men jeg vil vende spørgsmålet om og spørge, hvad ville konsekvensen være, hvis vi opgav at diskutere erhvervspædagogik? Dit spørgsmål svarer til at spørge om, det giver mening at tale om skoleledelse, eller om der blot er tale om generel ledelse? Og tilsvarende om der er noget, der hedder voksenpædagogik, eller er der blot tale om almen pædagogik, for selvfølgelig skal en pædagogik tilrettelægges i overensstemmelse med målgruppens behov og interesser? På den anden side er det indlysende, at hvis man går ud og prøver at undervise voksne på samme måde, som man underviser børn, så vil man løbe ind i nogle alvorlige problemer.

Det, jeg vil prøve at svare på, er et lidt andet spørgsmål. Forestil dig, at der ikke var et eneste sted i dette land, der som sin særlige opgave havde at beskæftige sig med, hvordan man underviser eleverne på erhvervsuddannelserne – altså beskæftigede sig med det, jeg kalder erhvervspædagogik. Hvis det var tilfældet, mener jeg, at vi ville være ilde stedt. Jeg mener, det er af afgørende betydning, at der også fremover eksisterer en institution, som har erhvervspædagogikken som sit primære arbejdsfelt. Hvis en institution som DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, red.) bliver en del af en stor *pædagogisk* professionshøjskole, så ville der være risiko for, at dette særlige pædagogiske felt langsomt forsvinder i takt med, at der blive stillinger ledige indenfor dette trods alt lille område. Udviklingen vil blive legitimeret med henvisning til, at der ikke giver mening at tale om noget specifikt erhvervspædagogisk. Men jeg mener i høj grad, det giver mening. Det er vigtigt, at der er nogen, som varetager den særlige opgave, det er at beskæftige sig professionelt med, hvordan man varetager undervisning og uddannelse indenfor erhvervsuddannelsesområdet.

Interviewer: *Her til sidst vil jeg gerne høre lidt om, hvordan du forholder dig til regeringens målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang i år 2015 skal have en ungdomsuddannelse og 50% en videregående uddannelse. Har man eksempelvis gjort sig nogen overvejelser omkring, hvorvidt det betyder, at der fremover på erhvervsuddannelserne skal lægges mere vægt på opnåelse af studiekompetence?*

Roland Østerlund: Kerneproblemet ligger i, at hvis man beslutter sig for at *alle*, der tager en erhvervsuddannelse, skal opnå en studiekompetence, der giver adgang til videregående uddannelse, vil man aldrig nogen sinde blive i stand til at realisere den anden målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, aldrig! Hvis man ønsker at fastholde målsætningen om, at alle skal have en ungdomsuddannelse, så må løsningen i stedet være, at studiekompetencen bliver noget, man kan tilvælge eller - i nogle uddannelser - noget man kan fravælge samtidig med, at man stadig opnår den fulde erhvervs-kompetence. Den tankegang er ny. I mange lande, som fx Sydafrika, som jeg har besøgt for nylig, anser man det for helt afgørende, at erhvervsuddannelser er adgangsgivende til universiteterne. Men det betyder samtidig, at de afskærer store dele af befolkningen fra at få en erhvervsuddannelse.

Interviewer: *Så du siger, at det i virkeligheden er et spørgsmål om, at enten har man ungdomsuddannelser for alle, eller også har man et system, hvor alle skal sikres en studiekompetence?*

Roland Østerlund: Man kan i hvert fald ikke opnå begge dele. Men jeg mener helt bestemt, at studiekompetencen fortsat skal være en mulighed. Den skal være synlig, og den skal være tilgængelig i praksis. Da vi lavede Reform 2000, formåede vi ikke at indfri denne målsætning. Infrastrukturen var ikke på plads. Det system, som skulle levere de studiekompetencegivende fag, manglede. Det er det, man nu arbejder på at få realiseret, og det er vigtigt, at det bliver alment accepteret, at valget af en erhvervsuddannelse ikke er ensbetydende med et fra-valg af studiekompetence.

Den internationale kompetencenøgle sætter gang i nogle diskussioner om, hvorvidt vores erhvervsuddannelser er gode nok og om hvilket niveau, de skal indplaceres på. Vores system har jo traditionelt bygget jo på den forestilling, at hvad enten du taget en to-årig erhvervsuddannelse, som er meget praktisk betonet, eller en fire et halvt-årig erhvervsuddannelse med et højt teoretisk niveau, så er der i begge tilfælde tale om "faglært niveau". Og det er ikke noget, vi gider diskutere, for tager man først hul på den diskussion, så har man åbnet Pandoras æske. I kompetencenøglen bliver der differentieret mellem erhvervsuddannelser på forskellige niveauer.

I bl.a. OECD har man brugt en nomenklatur, som indebærer, at alt bliver målt i forhold til de akademiske kompetencer. Dermed har man udarbejdet en målestok, som systematisk nedvurderer praktisk kunnen. Her ser jeg nogle muligheder i den kvalifikationsnøgle, som er ved at blive implementeret. Den kan bidrage til at synliggøre noget af det, der tidligere er blevet usynliggjort.

I forhold til det jeg sagde før om studiekompetencen, så mener jeg, at der er behov for nytænkning. Forudsætningen for, at jeg overhovedet mener, at 50% - målsætningen er en god idé, er, at man øger rekrutteringen til de videregående uddannelser fra de erhvervsrettede uddannelsers side.

Mere forskning på området vil kunne bidrage til nogle mere nuancerede diskussioner. Reform 2000 baserede sig på nogle undersøgelser, som Dansk Metalarbejder forbund i sin tid fik udarbejdet, og som viste, at 25% af eleverne på et typisk smedehold sad og kedede sig, fordi de kunne det meste i forvejen, mens 25% havde problemer med at følge med. Så var der dem i midtergruppen, som muligvis fik noget ud af undervisningen. Det fik Dansk Metalarbejderforbund til at spørge, om dette var en optimal brug af ressourcerne? Vi forsøgte så med reformen at bløde undervisningen op i nogle praksisformer, som gav eleverne mulighed for at arbejde på en anden måde. Det førte til en mere individualiseret form for undervisningstilrettelæggelse og til en anden forståelse af læringsrum. De såkaldte "Open Learning Centers"² er et produkt af denne tankegang. Der har været meget kritik af denne tankegang, men hvis man forestiller sig, at den traditionelle klasseundervisning var bedre til at møde disse udfordringer, så lider man af en vrangforestilling. I den form for skole, som jeg selv i sin tid gik i, der rettede læreren udelukkende sin opmærksomhed omkring de 25% eller måske endnu færre, der havde læst, og som han kunne komme i dialog med. Ingen bekymrede sig om dem på bagerste række. Jeg siger ikke, at reform 2000 repræsenterede et svar alle problemerne. Den repræsenterer til gengæld et første skridt i retning af at sprænge nogle af de traditionelle rammer samt et forsøg på at gøre tingene på en anden måde. Til gengæld mener jeg, det var en fejl, at der ikke blev sat penge af til gennemførelsen af reform 2000.

Afslutningsvis kan det konstateres, at erhvervsuddannelserne i EU står overfor en række udfordringer i fremtiden. Men som det også fremgår af Roland Østerlunds analyse, så står det danske erhvervsuddannelsessystem relativt godt rustet til at møde disse i forhold til mange andre lande. Set ud fra en forskningsmæssig synsvinkel er det naturligvis interessant, at Roland Østerlund efterlyser mere dansk forskning inden for erhvervsuddannelsesområdet. Det er ikke en holdning, som han er ene om. Den seneste rapport fra OECD³ understreger ligeledes behovet for øget forskning på området. I al beskedenhed håber vi derfor, at dette nummer af Cursiv kan bidrage til at imødekomme behovet.

Summary

This article is based on an interview with Chief Adviser from the Ministry of Education Roland Svarrer Østerlund. Roland Østerlund has been working most of his professional life with the Danish Vocational Education and Training System (VET). In the interview he states the important role played by the VET system both when it comes to securing the combativeness of the Danish economy and in the governments' strategy to secure all young people further education. In order to fulfil this aim it is important that the VET system primarily aims at providing access to the labour market and that the acquisition of additional academic qualifications is voluntary. Roland Østerlund stresses that the dual training system is fundamental to the Danish VET system. It might not be a principle which can be exported to other countries as it forms part of a long historical tradition and is dependent on the support from the social partners, but The Ministry of Education has no intention of renouncing on the dual training system in order to harmonize The Danish VET system to the dominant model of the European Community. The aim of the European Community is in general not to harmonize the European educational systems but rather to recognize the differences.

Although, according to Roland Østerlund, the Danish VET system in general is well fit to meet future challenges the question is never how to secure that the Danish VET system will be able to attract the same amount of young people as today, where it amounts to nearly half of a youth generation.



Ida Juul

Lektor, ph.d.

Institut for Didaktik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

juul@dpu.dk

Noter

- ¹ Erhvervsuddannelserne består af henholdsvis et grundforløb, der repræsenterer et bestemt erhvervsområde som fx det merkantile. Grundforløbet varer 20 uger, men kan forlænges afhængig af uddannelsen og den pågældende elevs forudsætninger. Efter grundforløbet fortsætter eleven på hovedforløbet, som retter sig mod et bestemt speciale, eksempelvis inden for kontorfaget. På hovedforløbet veksles der mellem praktik og skole. Undervisningen fordeler sig på grundfag, områdefag, specialefag og valgfag. Undervisningen i specialefaget tilrettelægges i samarbejde mellem elev, kontaktlærer og praktikvirksomhed. Uddannelsen afsluttes med en svende- eller fagprøve.
- ² Open Learning Centers/Åbne læringscentre er et begreb, som henviser til introduktionen af fleksible læringsformer, der støttes af virtuelle fora i form af bl.a. Internet, Intranet og andre virtuelle kommunikationskanaler. Formålet med introduktionen af åbne læringscentre er, at sikre at undervisningen kan foregå hvor og når, det er bedst for den enkelte elev i forhold til den fastlagte individuelle undervisningsplan. Det fleksible læringsmiljø repræsenterer et alternativ til den traditionelle klasseundervisning.
- ³ OECD (2008) OECD/CERI Study of Systemic Innovation in Vocational Education and Training. <http://www.uvm.dk/08/RostildetdanskeerhvervsuddannelsessystemfraOECD.htm?menuid=6410>.

Peter Koudahl

Et feltanalytisk blik på de danske erhvervsuddannelser – med eksempler fra aktuelle uddannelsespolitiske strømninger

De politiske krav til de danske erhvervsuddannelser er, at de har en nøgle-rolle i sikringen af en højt kvalificeret arbejdskraft, der kan sikre Danmarks plads i den globale økonomi, og at de skal sikre at 95% af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette kræver at uddannelserne dels kan rumme de unge, der ikke i dag kan klare at gennemføre en ungdomsuddannelse, dels at 20% flere unge skal rummes i systemet. Disse umiddelbart uforenelige ambitioner bliver i artiklen analyseret i en feltoptik baseret på Pierre Bourdieus arbejde med henblik på at tydeliggøre erhvervsuddannelsernes praktiske logikker og de betingelser, der sætter grænser for, hvad uddannelserne er i stand til. Artiklen indledes med en præsentation af Bourdieus begreb om sociale felter og følges op med eksempler på, hvordan feltteorien kan hjælpe til at identificere de praktiske logikker, efter hvilke erhvervsuddannelserne i Danmark fungerer. Denne analyse giver afsæt for at kvalificere en diskussion af, hvorvidt begge de nævnte målsætninger kan realiseres under de nuværende betingelser, eller hvilke betingelser der er nødvendige, hvis begge målsætninger skal kunne realiseres. Artiklen har afsæt i ph.d.-afhandlingen "Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse" (Koudahl, 2006).

Udgangspunktet

- De danske erhvervsuddannelser er internationalt berømte for deres involvering med arbejdsmarkedets parter i styringen af uddannelserne, og ikke mindst for det grundlæggende didaktiske princip om vekseluddannelse, der

bliver fremhævet som en af uddannelsernes hjørnestene. Den internationale anerkendelse af uddannelserne kulminerede i 1999 med tildelingen af Carl Bertelsmanns-prisen¹, og de kunne hermed officielt tituleres "Verdens bedste erhvervsuddannelser".

- De danske erhvervsuddannelser har historisk været i stand til at levere højt kvalificeret, fleksibel og omstillingsparat fagligt uddannet arbejdskraft, der i det store hele har været i stand til at opfylde erhvervslivets arbejdskraftbehov. Et resultat heraf er den store mobilitet på arbejdsmarkedet.
- De danske erhvervsuddannelser har historisk set ikke været i stand til at opfylde de politiske krav om reduktion af den såkaldte "restgruppe", der med jævne mellemrum er fremsat af skiftende regeringer gennem de sidste 30 år. Situationen er, at næsten hver 4. unge ikke gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse.

Indledning

På baggrund af Globaliseringsrådets anbefalinger nedsatte regeringen i 2005 to udvalg, der begge skulle arbejde og fremkomme med anbefalinger vedrørende de danske ungdomsuddannelser. Det ene udvalg fik til opgave at komme med anbefalinger til, hvordan det kan sikres, at 95% af en ungdomsårgang i 2015 vil gennemføre en ungdomsuddannelse, og at 50% af samme årgang gennemfører en videregående uddannelse. I relation til at indfri ambitionen om de 95%, der vil være denne artikels omdrejningspunkt, fremhævede udvalget erhvervsuddannelserne som det vigtigste enkeltelement. Udvalget fik kælenavnet "Preislerudvalget" efter formanden (Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse, 2006).

Et væsentligt argument for nedsættelsen af dette udvalg var, at det kan konstateres, at andelen af en ungdomsårgang, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, igen er begyndt at stige efter at have været faldende igennem en årrække. Således gennemfører ca. 20% af en ungdomsårgang i dag *ikke* en ungdomsuddannelse, og ca. 25% får ingen job-kompetencegivende uddannelse. I takt med at gennemførelse af formaliseret uddannelse bliver stadig mere nødvendig, hvis den enkelte skal sikres et stabilt fodfæste på arbejdsmarkedet (Socialforskningsinstituttet, 2002), er en stigning af antallet af de, der ikke får en ungdomsuddannelse nærmest katastrofal. Desuden kan det konstateres, at hvis alle, der i dag begynder en erhvervsuddannelse, ender med at afslutte den, vil 95% målsætningen i det store hele være opfyldt, fordi frafaldet på erhvervsuddannelserne er så meget større, end det er tilfældet i det øvrige ungdomsuddannelsessystem (Koudahl, 2005). Men samtidig er der siden 2002, hvor 13.156 elever

faldt fra erhvervsuddannelsernes grundforløb, sket en stigning, således at frafaldet fra grundforløb i 2006 var 20.974. Altså en stigning på næsten 8.000 elever! (3F, 2008).

Det andet udvalg, som jeg af undervisningsministeren var udpeget til at deltage i, havde den mundrette titel "Regeringens udvalg til fremtidssikring af erhvervsuddannelserne" og fik til opgave at arbejde med, hvordan de danske erhvervsuddannelser kan tilrettelægges på en sådan måde, at de kan bidrage til at sikre Danmark en fordelagtig position i fremtidens globaliserede økonomi. Dette udvalg gik under navnet "Østerlund-udvalget" ligeledes efter formanden (Udvalget til fremtidssikring af erhvervsuddannelserne, 2006).

I rapporten fra Preisler-udvalget hedder det blandt andet:

"Det fremgår af udvalgets kommissorium, at erhvervsuddannelserne skal yde et væsentligt bidrag til at realisere målsætningen om, at alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse". (Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse, 2006: 31)

I rapporten fra Østerlund-udvalget hedder det:

"Disse overordnede udviklingstendenser placerer erhvervsuddannelserne i en nøglerolle i forhold til at sikre både udbuddet af kvalificeret arbejdskraft og den enkelte unges beskæftigelsesmuligheder på fremtidens arbejdsmarked. Et velfungerende og udviklingsorienteret erhvervsuddannelsessystem af en høj kvalitet er således en af forudsætningerne for, at dansk erhvervsliv kan klare sig i den globale konkurrence." (Udvalget til fremtidssikring af erhvervsuddannelserne, 2006: 10).

Med andre ord kan det konstateres, at de to samtidigt nedsatte udvalg havde erhvervsuddannelserne som helt centrale elementer i bestræbelsen på at løfte udvalgenes opgaver, og det kan samtidig konstateres, at de to udvalg skal noget helt forskelligt med erhvervsuddannelserne: Hvor Preisler-udvalget skal bruge erhvervsuddannelserne til at mindske "restgruppen" skal Østerlund-udvalget bruge erhvervsuddannelserne til at sikre Danmarks økonomi.

Der er ikke nødvendigvis uoverensstemmelse mellem disse to ambitioner om, hvad erhvervsuddannelserne skal, men spørgsmålet er i hvilken udstrækning, det kan lade sig gøre at sikre opfyldelsen af begge målsætninger på én og samme gang inden for den samme del af uddannelsessystemet.

Undersøgelser af hvad der karakteriserer de unge, der ikke gennemfører en

ungdomsuddannelse, viser, at der er mange forskellige begrundelser, men at ringe præstationer fra grundskolen er en stærk indikator for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Desuden omfatter listen over problemer, som mange af disse unge har, en mængde forhold, der ikke umiddelbart er uddannelsesrelaterede. Det kan være familiemæssige, sociale eller psykiske problemer eller problemer med alkohol, stoffer eller kriminalitet. Med andre ord er der ofte tale om unge, der har brug for en massiv indsats på mange fronter for at kunne fastholdes i en ungdomsuddannelse (Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark i samarbejde med Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut 2004, 2005, Andersen 2005, Jensen og Jensen 2004, 2005, Koudahl, 2005).

Desuden er situationen så meget desto mere kompliceret, fordi andelen af unge, der ikke får en ungdomsuddannelse, er skævt fordelt i relation til etnisk oprindelse og køn. Således er det næsten 40% af drengene med anden etnisk oprindelse end dansk, der ikke får en ungdomsuddannelse, mens tallet for pigerne er ca. 20%, hvilket er på samme niveau som for de etniske danske unge. Frafaldet blandt etniske danske unge er en smule højere for drengene end for pigerne, men der er store forskelle i relation til erhvervsuddannelsernes indgange. Eksempelvis skiller de merkantile erhvervsuddannelser sig ud ved, at frafaldet i gennemsnit er halvt så stort som på de tekniske erhvervsuddannelser. Endelig er der store geografiske forskelle. Således peger forskellige analyser på, at det især er i "yderområder" (Nord-vestjylland, Vestsjælland, Lolland-Falster og Bornholm), at de unge ikke får en ungdomsuddannelse (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2007).

I denne situation lægger Østerlund-udvalgets kommissorium op til, at erhvervsuddannelserne skal sikre spidskompetencer og i en vis forstand, at uddannelserne skal gøres stadig mere elitære med henblik på at sikre Danmark i den globale økonomi. Opfyldelsen af denne ambition peger ikke umiddelbart i retning af, at erhvervsuddannelsessystemet skal indrettes efter de "svage" elever. Snarere tværtimod. Ydermere mener arbejdsgiverne, der som bekendt er de eneste, der kan stille praktikpladser til rådighed, heller ikke at erhvervsuddannelserne skal løfte skiftende regeringers socialpolitiske ambitioner. Eksempelvis siger Danmarks Industri følgende:

"Den øgede globalisering vil lægge et øget pres på virksomhederne. Betydningen af, at medarbejderne er kompetente, vil øges. Med høje lønkrav stilles der øgede krav til, at medarbejderne kan bidrage til virksomhedernes bundlinie. For erhvervsuddannelserne, som blandt andet finder sin begrundelse i at levere en overgang fra uddannelse til arbejdsmarked, betyder det,

at presset for spidskompetencer i uddannelserne vil blive markant højere. Samtidig med at behovet for et niveauløft i uddannelserne vil blive større. Fremadrettet er det vanskeligt at se erhvervsuddannelsernes som de "svages valg". (Larsen og Brumvig, 2004: 295).

Eller i kort form: Vi vil have erhvervsuddannelser for de dygtigste, der er i stand til at sørge for virksomhedens indtjening – og vi vil kun have de bedste og mest uddannelsesparate elever. Og det er vel et rimeligt synspunkt, når man nu repræsenterer virksomheder, der lever på konkurrencevilkår og af at generere det størst mulige overskud. Men ikke et ord om at samle "restgruppen" op.

Bourdieu's teori om sociale felter

Den teoretiske ramme for denne analyse udgøres af Pierre Bourdieus teori om sociale felter. Teorien giver mulighed for at foretage en "praktisk diskursanalyse". Det vil sige en analyse af de praktiske logikker og rationaler, der er styrende for den måde, erhvervsuddannelserne kan fungere på – i praksis. Antagelsen er at afhængig af, hvilken position man har i relation til erhvervsuddannelserne, vil de fremtræde på forskellig måde. En selvfølgelig empirisk konstatering kan illustrere dette forhold:

- Politikere har til opgave at lovgive om og at regulere erhvervsuddannelserne gennem eksempelvis bekendtgørelser. En væsentlig pointe er, at de aldrig selv i praksis skal "gøre" erhvervsuddannelse, sådan som lærere, elever, praktikvirksomheder etc. skal det. Som det danske politiske system er skruet sammen, er den praktiske mulighed og begrænsning for dette arbejde en funktion af det til enhver tid eksisterende politiske flertal. Endvidere kan erhvervsuddannelsesområdet indgå som politisk handelsvare eksempelvis i politiske processer op til et uddannelsespolitisk forlig.
- En lærer på en erhvervsskole har et helt andet forhold til erhvervsuddannelserne, end en politiker har, i og med relationen til uddannelserne først og fremmest er konkret og praktisk. Erhvervsuddannelsen er årsag til at læreren har et arbejde, og hans kolleger og eleverne er konkrete og virkelige mennesker, der "gør" uddannelserne ud fra logikker, der er væsensforskellige fra de logikker, der styrer udarbejdelsen af love og bekendtgørelser.
- For eleven er erhvervsuddannelsen et middel til at opnå et rimeligt veldefineret mål om at realisere et almindeligt, genkendeligt voksenliv med arbejde og familie (Kofoed & Nielsen, 2005; Koudahl, 2006).

Bourdieu's feltteori giver mulighed for at tydeliggøre forskellige positioner og tilknyttede praktiske logikker samt for at gennemføre en analyse af dominerende positioner inden for feltet af erhvervsuddannelser, og af hvordan og med hvilke midler de dominerende positioner sætter sig igennem inden for feltet.

Men hvad er da et socialt felt i Bourdieus forståelse?

Helt præliminært er et socialt felt karakteriseret ved, at en afgrænset gruppe mennesker, der befolker et antal institutioner, strides om noget, de er fælles om. Broady, der formår at skrive i kort form, hvad Bourdieu selv ofte bruger både halve og hele sider på², definerer et socialt felt som:

"Ett system af relationer mellan positioner besatte av specialiserada agenter och institutioner som strider om något för dem gemensomt" (Broady, 1991: 266).

Adgangen til feltet er betinget af, at agenterne kan genkendes på den specifikke kapitalsammensætning, som feltets positioner er enige om at anerkende som legitim. Eksempelvis anerkendes eksamensbeviser og en særlig indstilling til at diskutere, skrive og tale om forhold vedrørende uddannelsessystemet som en legitim kapitalsammensætning indenfor den del af det universitære felt, der beskæftiger sig med uddannelse og spørgsmål i tilknytning til uddannelsessystemet. Eksemplet antyder desuden, at feltet har den legitime ret til at gøre krav på et givent samfundsmæssigt domæne (her; spørgsmål vedrørende uddannelsessystemet), og at det er udstyret med en legitim autoritet til at kræve og fastholde denne eksklusive ret. Desuden illustrerer eksemplet, at positioner i et felt ikke skal forveksles med personer. En position (eksempelvis rektor på et universitet) består, selvom en given person skiftes ud med en anden.

Men et givet felt må samtidig forstås i relation til andre samfundsmæssige felter. Det kan udtrykkes som, at et givet felt besidder en relativ autonomi fra øvrige felter, hvilket indebærer, at de symbolske gevinster, der er på spil i feltet, kommer fra feltet selv. En illustration af denne pointe er, at på trods af politiske bestræbelser på at lade erhvervslivet spille hovedrollen i det universitære felt, har universiteterne stadig monopol på uddeling af symbolske anerkendelser eller det modsatte, objektiveret i karakterer, eksamensbeviser og akademiske grader. Et relativt autonomt felt fungerer derfor efter sine egne logikker, men det er ikke upåvirkeligt over for andre sociale felters påvirkning (jf. Broady, 1991: 268).

Men hvor er da feltets afgrænsning? Hvad falder indenfor og hvad falder udenfor et givet felt? Bourdieu svarer selv, at der på et sådant "positivistisk spørgsmål" kun kan gives et teoretisk svar:

"En aktør eller en institution er del af et felt for så vidt som den pågældende aktør eller institution er underlagt påvirkninger fra feltet og selv er i stand til at påvirke det" (Bourdieu & Waquant, 1996: 214).

Defineret på den måde fremstår et felt ikke som en på forhånd defineret kategori, men som et forskningsprogram i sig selv, der består i en bestræbelse på at undersøge, hvilke aktører der bliver påvirket af, og som kan påvirke feltet. Feltbegrebet er derfor først og fremmest et teoretisk begreb, hvis styrke for alvor viser sig i det empiriske arbejde, hvor forskningsinteressen og de forskningsspørgsmål, der styrer forskningsprocessen, bliver styrende for feltets udstrækning. Eksempelvis vil erhvervsuddannelserne i en analyse af det samlede danske uddannelsessystem vise sig som en position med relationer til andre positioner i uddannelsesfeltet, mens de samme erhvervsuddannelser vil indtage en anden position i en analyse af de europæiske erhvervsuddannelsessystemer. I forhold til konstruktionen af erhvervsuddannelsesfeltet i Danmark indebærer denne tilgang, at positionerne i feltet må skrives frem i en konkret historisk kontekst. Mathiesen (2002) understreger den konkrete og praktiske tilgang til feltanalysen, som også Bourdieu gør det mange steder (fx Bourdieu & Waquant 1996: 143, 207, Bourdieu mfl. 1999: 1), fordi analysen tager udgangspunkt i en konkret social praksis, i relationerne mellem konkrete sociale aktører og konkrete sociale institutioner. Tilgangen bryder med andre ord med den diskursive skolastiske repræsentation af analyser af den sociale virkelighed (diskursanalyser) og erstatter dem med praktiske, historisk konkrete og konkretiserende analyser – praktiske diskursanalyser.

Jeg har i Koudahl, 2006/07 gennemført en historiserende konstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet fra 1857 til i dag og har tydeliggjort hvilke praktiske logikker og pres fra omkringliggende felter, der har været afgørende for det erhvervsuddannelsessystem, vi har i dag, og hvorfor det er opbygget, reguleret og styret på en anden måde end erhvervsuddannelsessystemer er det i andre lande. Det gælder eksempelvis eksistensen af princippet om vekseluddannelse og det forhold, at arbejdsmarkedets parter er dybt involveret i styring og regulering af de danske erhvervsuddannelser på alle niveauer fra national lovgivning til daglig styring og kontrol med lokale skoler og praktikvirksomheder (se også Green mfl., 2000; Cort, 2008). Inden for denne artikels rammer er det ikke muligt at gennemføre en egentlig feltkonstruktion, der ville indebære en historiserende rekonstruktion af alle dynamikker, stridigheder og samfundsmæssige forhold, der har været gældende inden for erhvervsuddannelserne, og jeg vil derfor begrænse mig til at give tre eksempler på hvilke praktiske logikker, der er styrende for den måde, hvorpå erhvervsuddannelserne kan foregå. Disse er alle resultater af den historiserende feltkonstruktion i Koudahl, 2006/07:

- I det første eksempel analyseres erhvervsuddannelseselevens position ud fra spørgsmålet: Er eleven under uddannelse eller i arbejde?
- Det andet eksempel angår praktikpladsproblematikken og har udgangspunkt i det faktum, at der under de gældende regler ikke kan eksistere erhvervsuddannelser i Danmark, uden at virksomhederne, der som de eneste har denne mulighed, stiller praktikpladser til rådighed. Denne nøgleposition er afgørende for at forstå, hvorfor erhvervsuddannelserne i praksis på en mængde områder foregår under forhold, som ligner de, der gjaldt under lavstiden.
- Det sidste eksempel, der samtidig samler op på artiklens indledende spørgsmål, angår erhvervsuddannelsernes position mellem politiske ambitioner og uddannelsernes praktiske muligheder.

Konklusionen af disse analyser er, at erhvervsuddannelsernes didaktiske "kronjuvel", princippet om vekseluddannelse, er helt afgørende for, hvordan uddannelserne kan praktiseres og det i en sådan grad, at vekslende lovgivning ikke for alvor kan forandre den uddannelsesmæssige praksis. Det kan udtrykkes som, at eksistensen af vekseluddannelsesprincippet er omdrejningspunkt for en fortsat strid om, hvad erhvervsuddannelserne skal og må, og det er samtidig grundlaget for, at partsstyret kan eksistere, fordi princippet fordrer, at arbejdsmarkedets parter gennem forhandling kan blive enige om forhold vedrørende erhvervsuddannelserne. I det øjeblik parterne ikke kan blive enige og anvise løsninger, der også er acceptable for Undervisningsministeriet, mister de deres legitime ret til at bestemme over dette samfundsmæssige domæne, og Undervisningsministeriet vil kunne gå ind og overtage styringen, mens parterne og vekseluddannelsesprincippet ryger ud på et sidespor. Det var i nogen grad det, der skete ved vedtagelsen af erhvervsuddannelsesreform 2000 (Jensen mfl., 2001) og i forbindelse med ministeriets gennemtrufning af etableringen af et antal korte erhvervsuddannelser i 2004. En konsekvens af denne situation i feltet er den relativt store konsensus blandt arbejdsmarkedets parter i forhold til, hvad erhvervsuddannelserne skal, og en fortsat gensidig bestræbelse på at holde hinanden *inde* i beslutningsprocessen; hvis den ene part overtrumfer den anden fuldstændigt, vælter forudsætningerne for konsensus og dermed vælter de praktiske betingelser for partsstyrets eksistens – og dermed for princippet om vekseluddannelse.

Dermed stiller artiklen spørgsmålstegn ved begge de målsætninger, der var resultaterne af Østerlund- og Preisler-udvalgenes arbejde og et nyt spørgsmål rejses: Hvad er egentlig relationerne mellem den politiske og den praktiske logik inden for erhvervsuddannelsessystemet i Danmark?

Eleven – under uddannelse eller i arbejde

Det empiriske udgangspunkt for konstruktionen af et erhvervsuddannelsesfelt er konstateringen af, at indtil 1857 og indførelsen af de såkaldte "Næringslove" var alle forhold vedrørende håndværket, herunder også alle forhold vedrørende uddannelse af håndværkere, monopoliserede i den samme kerneorganisation – lavsvæsnet. Denne organisationsform, der på daværende tidspunkt havde bestået i mere end 400 år, indebar at lavene omfattede og regulerede alle relevante forhold for håndværket. Omdrejningspunktet for lavenes organisering var titlen "Mester". Kun en mester havde tilladelse til at udføre håndværket og til at uddanne lærlinge. For at blive mester skulle den uddannede håndværker, der kun kunne være uddannet hos en anden mester fra lavet, levere et "mesterstykke", der blev vurderet af lavenes medlemmer. I og med at lavene på denne måde var selvsupplerende, kunne de regulere antallet af mestre, og dermed kunne de sikre, at der ikke blev flere mestre end, at alle kunne opretholde en god indkomst (Hastrup, 1979; Juul, 2005; Koudahl, 2006).

Uddannelsen af lærlinge indebar i lavstiden, at lærlingen flyttede ind hos mester og blev en del af dennes husholdning. Mester overtog i praksis ansvaret for opdragelsen – og for uddannelsen af lærlingen. Relationen var formelt reguleret gennem en kontrakt mellem lærling og mester. Lærlingeforholdet indebar således to elementer, nemlig det konkret håndværksmæssige, der handlede om, at mester forpligtede sig til at oplære lærlingen og et socialiserende element, der indebar, at lærlingen lærte at opfatte sig og at opføre sig, som det hører sig til for en håndværker.

Med næringsloven blev den kontraktlige forpligtigelse mellem lærling og mester fjernet. Kontrakten udgjorde en gensidig forpligtigelse, hvor mester var forpligtet på at oplære lærlingen i faget. Lærlingen var tilsvarende forpligtet på at gennemføre hele lærlingetiden.

I den forstand var der under lavstiden tale om en "noget-for-noget" situation: Mester brugte tid og ressourcer på at oplære lærlingen i de første år af læretiden men kunne til gengæld høste frugterne af sine anstrengelser, når lærlingen i de sidste år kunne udføre nærmest fuldt svendearbejde til lærlingeløn (jf. Sigurjonsson, 2002). Med ophævelsen af den kontraktlige forpligtigelse, der skete ved indførelsen af "Næringslovene", var incitamentet for mestrene til at uddanne lærlingene i hele faget ikke længere til stede, som det naturligvis heller ikke eksisterede i industrien, der ikke havde brug for fuldt uddannede lærlinge. Samtidig blev det mere almindeligt, at lærlingene sprang fra lærlingeforholdet, fordi de kunne få bedre lønnet arbejde i industrien. Konsekvensen var at lærlingene meget tidligt i lærlingeforholdet blev sat til at udføre rutineopgaver, og at de reelt blev udnyttet som billig arbejdskraft.

Lærekontrakten blev genindført med den første lærlingelov i 1889. Loven stillede ikke specifikke krav til oplæringens indhold og form, men der blev sat en grænse for læretiden på normalt 5 år. Som noget nyt skulle en offentlig myndighed underskrive kontrakten sammen med mester og lærling (Juul, 2005). Alene det forhold at staten begyndte at lovgive omkring uddannelsen af lærlinge viser, hvordan staten etablerer sig som interesseposition i erhvervsuddannelsesfeltet. En mulighed der ikke eksisterede under lavsvæsnet. Lærlingeloven i 1889 markerer også statsmagtens stadig større indflydelse på organisering og indhold i uddannelserne til håndværker og kan med baggrund i den styrkede position gennemføre et historisk nyt uddannelsesrationale i lærlinguddannelserne. Eksempelvis blev det lovfæstet, at købmændene som en del af uddannelsen skulle sende deres lærlinge på handelsskole. Skolerne eksisterede på dette tidspunkt i mange større byer, ejet og drevet af erhvervet (jf. Sigurjonsson, 2002).

Spørgsmålet er dog, om der med genindførelsen af lærlingekontrakten faktisk var - og er - tale om beskyttelse af lærlingene, eller om loven snarere var udtryk for en beskyttelse af mestrene og virksomhederne: Loven stillede ingen kvalitetskrav til uddannelsen, så genindførelsen af kontrakten sikrede i praksis alene mesterens råderet over lærlingens arbejdskraft. Situationen i dag er, at der er lovfæstede regler for praktikkens længde og indhold, og at virksomheder skal godkendes som praktiksteder.

Den grundlæggende problemstilling, der tematiseres her, er at lærlingen/eleven, der også i dag skal tegne en individuel kontrakt med praktikvirksomheden *for hele uddannelsesforløbet*, ikke er defineret *enten* som værende i uddannelse *eller* i arbejde. Problemstillingen er stadig aktuel. I Undervisningsministeriets publikation "Vekseluddannelse i håndværksuddannelser" fra 2002 hedder det:

"Det synes at være en kilde til mange frustrationer og konflikter i forholdet mellem lærlinge og praktikvirksomheder, at der mangler klare retningslinier for balancen mellem virksomhedens oplæringsmæssige og lærlingens arbejdsmæssige forpligtelse, og at der mangler redskaber til at fastholde denne balance. Denne konflikt synes at være en væsentlig belastning i det daglige arbejde, som må formodes at spille en væsentlig rolle for større uddannelsespolitiske problemområder (herunder blandt andet frafaldsproblematikken og manglen på praktikpladser). På en række uddannelser eksisterer der kun få retningslinier for denne balancering, og disse bliver oftest ikke overholdt, fordi der ikke er noget, der sikrer, at de bliver overholdt." (Wilbrandt, 2002: 72)

Kontraktforholdet blev af forfatterne, der i perioden 1983-84 offentliggjorde resultaterne af den indtil videre mest grundige undersøgelse af erhvervsuddan-

nellesområdet i Danmark, der går under titlen "PUKKS-projektet"³, udpeget som hovedårsagen til, at den økonomiske udbytning, som virksomhederne kan ud-sætte lærlingene for, kan foregå. De formulerer ligefrem en "Grundregel for lærlinguddannelsens politiske økonomi ("LUPOLØK"):

"Anvendelsen af lærlingearbejdskraft skal minimum (målt over den samlede læretid) kunne resultere i samme profitråde, som hvis man havde anvendt ufaglært og /eller faglærte til at udføre de arbejdsfunktioner, som lærlingen varetager i løbet af læretiden" (Sørensen mfl., 1983: 174)

Udgangspunktet for formuleringen af LUPOLØK er den grundantagelse, at uddannelse, der finansieres i privatkapitalistisk regi, som minimum ikke må give underskud. I det tilfælde at engagementet i uddannelse viser sig at være tabsgivende, vil virksomheden ophøre med sit uddannelsesmæssige engagement. Denne situation indebærer ifølge PUKKS, at virksomhedernes uddannelsesmæssige involvering i praksis vil være indrettet på en sådan måde, at lærlingen økonomisk kan betale sin egen uddannelse tilbage over den samlede uddannelses-tid og samtidig medvirke til at generere et overskud svarende til det, der ville kunne genereres gennem anvendelsen af anden arbejdskraft.

Kontrakten har fra elevens synspunkt et uddannelsesmål som omdrejningspunkt, fordi den forpligter arbejdsgiveren til at oplære eleven i et fag. Den er rettet mod bestemte kvalifikationer, der knytter sig til et bestemt fag i en bestemt branche.

For virksomheden, der har produktivitet og økonomisk overskud som omdrejningspunkt, indebærer kontrakten, ud over forpligtelsen til at uddanne eleven i et fag, at virksomheden kan regne med den arbejdskraft, som eleven kan stille til rådighed under uddannelsen. Kontrakten skal således fungere som bindeled mellem to størrelser, der ikke er selvfølgelig kompatibler. I nutidens regulerede erhvervsuddannelser eksisterer der mindst tre modstridende rationaler i relationen mellem virksomheden og eleven. Det ene udgøres af virksomhedernes økonomiske rationale; kravet om at skabe økonomisk overskud. Det andet udgøres af et uddannelsesrationale, der repræsenteres af Undervisningsministeriets krav til erhvervsuddannelserne og som har et bredere fokus end at uddanne produktiv arbejdskraft. Endelig er der elevens rationale, som ikke nødvendigvis harmonerer med de øvrige men kan have omdrejningspunkt omkring muligheden for hurtigt at kunne blive selvforsørgende ved at kvalificere sig til et faglært arbejde. Dette forhold efterlader et vist spillerum for den konkrete oplæring i virksomheden, der vil være påvirket af de aktuelle konjunkturfors-hold i en given branche.

I forhold til vekseluddannelsesprincippet vanskeliggør det nævnte spillerum i sig selv en sikring af sammenhæng mellem uddannelsens skole- og praktikdele, hvilket især har betydning for den enkelte elev. I den udstrækning at erhvervsuddannelserne foregår i et samspil mellem skole og virksomhed med udgangspunkt i politisk vedtagne mål- og formålsformuleringer til det samlede uddannelsesresultat, fremstår elevens individuelle kontraktlige forpligtigelse som en usamtidighed. Som et levn fra dengang erhvervsuddannelserne var organiseret i lavene.

I nutidens erhvervsuddannelser ville det efter min vurdering være mere logisk, hvis kontrakten blev indgået kollektivt mellem skolerne og virksomhederne eller deres brancheorganisation. Det ville fritage den enkelte virksomhed for individuelt at skulle opfylde alle uddannelsesmålene, og samtidig ville det forpligte organisationerne på at fremskaffe det nødvendige antal praktikpladser eksempelvis ved, at eleverne kunne være i praktik på flere virksomheder og i kombination med skolepraktik. Desuden ville det være en sikring af eleverne, der blandt andet på grund af den individuelle kontraktlige forpligtigelse i den nuværende situation befinder sig i den absolut mest individualiserede uddannelse, der eksisterer i det danske uddannelsessystem, mod at blive brugt som billig arbejdskraft.

En organisering af praktikdelene, som jeg har ovenfor har antydnet, vil imidlertid kræve, at erhvervsuddannelserne tager sit primære udgangspunkt i uddannelsesrationalet og som konsekvens heraf nedprioriterer virksomhedernes økonomiske rationale. Dette vil støde på stor modstand fra virksomhederne, der ikke længere vil kunne regne med eleverne som billig arbejdskraft.

I erkendelse af at dette er den faktiske situation, har Danmarks Tekniske Lærerforbund, der organiserer lærere ved erhvervsskolerne, med jævne mellemrum foreslået at afkorte læretiden og eksempelvis at erstatte det sidste år af uddannelsen med en pligt til efteruddannelse på et senere tidspunkt. Virksomhederne er ikke interesseret. Derfor er en grundlæggende reform af praktikuddannelsens organisering og dermed af princippet om vekseluddannelse og af den individuelle praktikaftale mellem elev og virksomhed ikke i øjeblikket sandsynlig.

Praktikpladsproblematikken

Denne konstatering leder til den næste problemstilling, der kan illustrere en anden central praktisk logik inden for erhvervsuddannelsessystemet i Danmark: Praktikpladsproblematikken.

Antallet af praktikpladser har historisk været jævnt faldende. Møller (1991)

angiver, at der i 1970 var 120.000 praktikpladser. Ifølge Undervisningsministeriets statistikbank blev der i hele 2007 indgået godt 36.000 praktikaftaler, og ifølge Danmarks Statistiks statistikbank var antallet af igangværende uddannelsesaftaler i 2006 ca. 60.000 (www.sts.dk (hentet 030308)).

I forhold til adgangen til praktikpladser har den individuelle kontraktlige forpligtelse mellem elev og virksomhed konsekvenser. I takt med at mange virksomheder bliver stadig mere specialiseret kan de ikke længere godkendes som praktikvirksomheder, fordi de ikke kan tilbyde en bred introduktion til faget. Der eksisterer en mulighed i loven for, at eleven kan indgå kombinationsaftaler, hvilket indebærer, at eleven er i praktik på forskellige virksomheder. Man kunne forestille sig, at eleven i stedet for at være i oplæring på en enkelt virksomhed kombinerede oplæring på flere specialiserede virksomheder. Men de fleste virksomheder vil ikke indgå den slags aftaler, fordi det netop indebærer, at den virksomhed, der i begyndelsen investerer i elevens oplæring, ikke kan være sikker på at få betaling i form af elevens arbejdskraft i slutningen af uddannelsesforløbet. Konkret betyder det, at hvor der kunne skaffes nye praktikpladser med anvendelse af kombinationsaftaler, udnyttes denne mulighed ikke af virksomhedsøkonomiske årsager.

I sammenligning med andre uddannelser baseret på princippet om vekseluddannelser fx sygeplejersker, socialrådgivere, skolelærere, pædagoger, læger etc., skiller erhvervsuddannelserne sig ud ved, at det ikke er skolen, der sørger for koordineringen af praktikken. Koordineringen sker alene i forhold til virksomhedernes behov. Derfor vil der altid være en dysfunktionalitet i forholdet til adgangen til praktikpladser, da denne altid vil være konjunkturafhængig. Når virksomhederne har meget at lave, stiller de flere praktikpladser til rådighed end, når de har få opgaver.

I en anden forstand er også indholdet i praktikken afhængig af konjunkturerne på den måde, at eleven vil blive oplært inden for de opgaver som virksomheden aktuelt arbejder med. Hvis en tømrervirksomhed derfor har fået en stor opgave med at montere vinduer i forbindelse med nybyggeri, vil det være den opgave, eleven vil blive sat til. Desuden vil markedskræfterne i en situation med flere elever end praktikpladser indebære, at erhvervsuddannelserne bliver elitære i en forstand, at virksomhederne altid vil søge at få de dygtigste elever, hvilket logisk betyder, at de knap så dygtige ikke kan fortsætte deres uddannelse, med mindre det kan ske i skolepraktik.

I forhold til de politiske ambitioner, der er knyttet til erhvervsuddannelsen, og som indledningsvis blev præsenteret, betyder konstateringen af, at antallet af praktikpladser er en funktion af de til enhver tid herskende konjunkturer og markedsvilkår, at der ikke er grund til at tro, at 95% af en ungdomsårgang i 2015

vil kunne gennemføre en ungdomsuddannelse, hvis dette skal realiseres ved, at erhvervsuddannelserne opsuger den største del af den nuværende "restgruppe". Ikke alene skal der tilvejebringes ca. 20% flere praktikpladser, end der findes i dag, hvor vi befinder os i en højkonjunktur, der har betydet, at antallet af tilgængelige praktikpladser har været stigende de sidste 3 - 4 år. Ifølge Undervisningsministeriets database (www.uvm.dk/statistik/praktikpladstildato) var der eksempelvis godt 16.000 flere praktikpladser i maj 2008 end det var tilfældet i juli 2004, det vil sige, inden højkonjunktoren indenfor byggeriet for alvor tog fart. Det skal samtidig sikres, at der også i en lavkonjunktur, findes et tilstrækkeligt antal praktikpladser, til at de politiske ambitioner kan opfyldes. Interessant nok findes på side 16 i bemærkningerne til det lovforslag til revision af loven om erhvervsuddannelser, der siden blev vedtaget, følgende passus:

"Målsætningen om, at alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, kræver, at der kan tilvejebringes et permanent højt niveau for antallet af indgåede praktikpladsaftaler, der kan imødegå den demografiske udvikling, og som ikke er afhængig af konjunkturudsving" (Undervisningsministeriet, 2006).

I den endelig lov er der imidlertid ikke draget konsekvenser af denne helt afgørende iagttagelse.

Forholdet mellem politik og praktik

Ovenfor har jeg forsøgt at vise nogle af de logikker, efter hvilke erhvervsuddannelsesfeltet fungerer. Selvom der her ikke er plads til at vise det samlede billede men alene enkelte eksempler, er det konkrete resultat, at uanset hvad der bliver sagt og fortalt og uanset hvilke politiske ambitioner, der er knyttet til, hvad erhvervsuddannelserne skal, så er det de økonomiske konjunkturer og markedskræfterne, der bestemmer, hvad erhvervsuddannelserne kan. Det betyder også, at så længe erhvervsuddannelserne i Danmark er bygget op omkring princippet om vekseluddannelse, så længe det alene er virksomhederne, der kan stille praktikpladser til rådighed, og så længe oplæringen i praktikvirksomheden udgør langt den største andel af den samlede uddannelsestid (tekniske erhvervsuddannelser), så længe vil alle politiske krav til, hvad erhvervsuddannelserne skal, være underlagt virksomhedernes behov for at have en effektiv og rentabel produktion. Analyseret i et feltperspektiv inspireret af Bourdieu fremstår princippet om vekseluddannelse, de danske erhvervsuddannelsers didaktiske "kronjuvel" som det ofte bliver omtalt, som den enkeltfaktor der sikrer, at erhvervs-

uddannelserne først og fremmest forbliver markedsregulerede, erhvervskvalificerende uddannelser. Det betyder, at alle andre ambitioner til erhvervsuddannelserne, som fx at de skal være en del af det ordinære ungdomsuddannelses-system, at der skal være større fokus på undervisningen i traditionelle skolefag med henblik på meritring i forhold til det øvrige uddannelsessystem, at erhvervsuddannelserne skal være den del af uddannelsessystemet, hvor „restgruppen“ samles op etc., bliver underlagt dette erhvervsuddannelsernes egentlige raison d'être – at bidrage til virksomhedernes indtjening.

Det forhold, at loven om erhvervsuddannelser stort set alene omhandler de dele af erhvervsuddannelserne, der foregår på erhvervsskolerne, mens praktikdelene (der fylder langt den største andel af uddannelserne) kun omtales overfladisk og kortfattet (Undervisningsministeriet, 2007), kunne pege i retning af, at statsmagten, for hvem erhvervsuddannelserne alene er noget, man skal tale og skrive om, og som man aldrig skal have med at gøre i den uddannelsesmæssige praksis, har en latent erkendelse af, at det alene er de dele af uddannelserne, der foregår i erhvervsskolerne, der lader sig regulere gennem lovgivning. Praktikvirksomhederne lader sig ikke regulere, fordi de sidder inde med nøglen til det danske erhvervsuddannelsessystems mulighed: Praktikpladserne. Uden praktikpladser intet erhvervsuddannelsessystem – med vekseluddannelse. En konstatering som også Wilbrandt gjorde i 2002.

Erhvervsskolerne er på sin side nødt til at efterleve de skiftende lovgivninger, fordi de modtager den største del af deres økonomiske grundlag fra staten gennem taxameterfinansieringen. Samtidig skal erhvervsskolerne holde sig på god fod med de lokale virksomheder, hvilket blandt andet indebærer, at de skal levere nogle elever, der uden for store problemer kan indgå i praktikvirksomhedernes produktion og bidrage til virksomhedernes indtjening, således at de også i fremtiden vil have deres elever i praktik. Endelig skal skolerne ikke forstyrre virksomhederne for meget, eksempelvis ved at eleverne skal på skoleophold i de perioder, hvor virksomheden har meget at bestille. Erhvervsskolerne skal med andre ord navigere mellem krav fra henholdsvis statsmagten og fra virksomhederne, krav der ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med hinanden.

Feltanalysen kan således bidrage til at identificere erhvervsuddannelsesfeltets positioner og nogle af de logikker, efter hvilke de forskellige positioner kan agere i feltet. Desuden viser analysen, at det didaktiske princip om vekseluddannelse i en feltoptik er centralt i fordelingen af dominerende og dominerede positioner. Virksomhederne indtager den dominerende position, fordi de sidder inde med nøglen til erhvervsuddannelsernes eksistens: Praktikpladserne. Det er en erkendelse, der deles af feltets øvrige positioner, og som forbliver uantastet så længe vekseluddannelsesprincippet eksisterer i sin nuværende form.

I relation til de politiske ambitioner, der blev knyttet til henholdsvis Preisler- og Østerlund-udvalgene, betyder denne tingenes tilstand, at fastholdelsen af vekseluddannelsesprincippet i sig selv er en forhindring for at realisere målet om, at 95% af en ungdomsårgang i 2015 vil kunne gennemføre en ungdomsuddannelse, hvis dette skal ske med erhvervsuddannelsernes mellemkomst, mens det formodentlig kan lade sig gøre at sikre, at erhvervsuddannelserne udvikler de spidskompetencer, som (dele af) arbejdsmarkedet efterspørger. Dette selvfølgelig under forudsætning af, at erhvervsuddannelserne er i stand til at tiltrække de dygtigste unge. Analyseret i en feltoptik er der derfor ingen indbyrdes sammenhæng mellem de to fremsatte ambitioner, hvis de skal realiseres i et erhvervsuddannelsessystem, der har vekseluddannelsen som omdrejningspunkt.

Historisk kan vi konstatere, at de danske erhvervsuddannelser har været i stand til at levere højt kvalificeret, fleksibel og omstillingsparat fagligt uddannet arbejdskraft, der i det store hele har været i stand til at opfylde erhvervslivets arbejdskraftbehov, hvilket blandt andet har betydet, at den danske faguddannede arbejdskraft er blandt de mest mobile i Europa. Vekseluddannelsesprincippet har sikret, at *arbejdsmarkedet* generelt anerkender en faglært håndværkers kvalifikationer. Disse er med andre ord ikke bundet op på en enkelt virksomhed: Har du et svendebrev som tømrer, kan du få arbejde som tømrer i alle tømrervirksomheder. I den forstand er de danske erhvervsuddannelser (måske) verdens bedste.

Samtidig kan vi konstatere at til trods for, at skiftende regeringer i mere end 30 år har fremsat politiske målsætninger om, at erhvervsuddannelserne skal medvirke til reduktion af den såkaldte "restgruppe", så er dette ikke i nævneværdigt omfang sket. I øjeblikket ser det endda ud til, at denne gruppe voksende. Princippet om vekseluddannelse indebærer i denne sammenhæng, at erhvervsuddannelserne er konjunkturafhængige og markedsregulerede, og derfor ikke særlig velegnede til at løfte skiftende regeringers socialpolitiske ambitioner og målsætninger. I den forstand er de danske erhvervsuddannelser (måske) verdens dårligste.

Perspektivering

På baggrund af den gennemførte analyse tegner der sig følgende mulige scenarier for de danske erhvervsuddannelser:

- Nedlæg princippet om vekseluddannelse, som det traditionelt praktiseres inden for de tekniske erhvervsuddannelser og gør erhvervsskolerne til uddannelsernes omdrejningspunkt. Inspirationen kan komme fra det Norske ungdomsuddannelsessystem, der er opbygget efter en enkelt streng, hvor-

ved det bliver sikret, at selvom man tror, man vil i gang med en uddannelse som murer, kan man undervejs skifte over og fortsætte med at blive student. Ungdomsuddannelsen indledes med 2 år på "Videregående skole", og afsluttes for erhvervsuddannelseselevens vedkommende med 2 års virksomhedspraktik. Modellen giver større muligheder for politisk styring og dermed for at tage initiativer til at mindske "restgruppen", men samtidig kan den medvirke til, at en del af de unge, der i dag vælger en erhvervsuddannelse for at slippe for "skolen" og al dens væsen, vil være truede af frafald.

- Gør virksomhederne eneansvarlig for uddannelserne. Dette vil sikre, at der vil være overensstemmelse mellem antal elever og antal praktikpladser, fordi en erhvervsuddannelse i denne model vil indledes i en virksomhedspraktik. Problemet vil være, at "restgruppen" ikke vil kunne samles op i denne model, og at en erhvervsuddannelse knyttet til en enkelt virksomhed uden erhvervsskolens mellemkomst vil medføre, at arbejdskraften låses fast til specifikke virksomheder med manglende fleksibilitet og mobilitet på arbejdsmarkedet til følge.
- Endelig kan man fortsætte som hidtil, hvilket indebærer højt kvalificeret mobil og fleksibel arbejdskraft og en konjunkturafhængig "restgruppe".

Så spørgsmålet er måske ikke om erhvervsuddannelserne er gode eller dårlige, men snarere om de krav, der fra politisk hold bliver stillet til uddannelserne, er relevante eller ej. Analyseret i en feltoptik er kravene fra politisk hold til erhvervsuddannelserne om på samme tid at sikre indfrielse af ambitionen om 95% og at være garant for uddannelse af faglig arbejdskraft på højeste niveau, ubegrundede i den forstand, at kravene ikke tager dynamikken i feltets praktiske logik alvorligt.

Summary

The Danish vocational education and training system (VET) is by the political majority pointed out to fulfil two ambitions which are apparently not compatible within the same part of the educational system. On the one hand Danish VET must secure education at the highest level in order to secure Danish economy a leading position within a global economy. On the other hand Danish VET is pointed out to be the main element in fulfilling the governments' ambition that in the year 2015 95% of a youth cohort will finalise a youth education. This means that the Danish VET is to provide education for the most qualified students as well as for the students who are not under the present circumstances able to take up education. This paradox is analysed from the theoretical perspective presented by Pierre Bourdieu, compiled in the notion of "Social field". The article takes its point of departure in the Ph.D.-thesis "The Good Vocational Education and Training? An Analysis of Political Thinking and the Students in VET" (Koudahl, 2006).



Peter Koudahl

Lektor, ph.d.

Institut for Didaktik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

koudahl@dpu.dk

Referencer

- Andersen, Dines** (2005): *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. akf forlaget.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd** (2007): *Fedtspil på uddannelsesområdet*. ABladet nr.5. November 2007.
- Betænkning 1112** (1987): *Betænkning om de grundlæggende erhvervsuddannelser*. Statens Informationstjeneste.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude** (1991): *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. Walter de Gruyter.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D.** (1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag.
- Broadly, Donald** (1991): *Sociologi och Epistemologi*. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin. (Andra korrigerade upplagen). HLS Förlag.
- Cort, Pia** (2008): *The Danish Approach to Quality – in Vocational Education and Training*. National Educational Authority. Danish Ministry of Education.
- Green, Andy; Wolf, Alison; Leney, Tom** (2000): *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Bedford Way Papers. Institute of Education. University of London.
- Hastrup, Bjarne** (1979): *Håndværkets økonomiske historie 1879 – 1979*. Håndværksrådets forlag.
- Jensen, Henrik Hersom; Kobbarnagel, Christian; Maibritt Kerner; Larsen, Didda; Pihl, Dorthe** (2001): *Nødvendigheden? Et projekt om kampene op til udformningen af Reform 2000*. Institut for Socialvidenskab. Roskilde Universitetscenter.
- Jensen, Ulla Højmark; Jensen, Torben Pilegaard** (2005): *Unge uden uddannelse – Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* Socialforskningsinstituttet. Rapport nummer 05:09
- Juul, Ida** (2005): *På sporet af erhvervspædagogikken*. Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industri-teknikerelevernes møde med vekseluddannelsessystemet. Ph.d.-afhandling. Institut for Pædagogisk Sociologi. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, Anne; Nielsen, Jens Christian** (2005): *Det normale ungdomsliv. Hverdagsliv, fællesskab, trivsel og fremtid*. Center for Ungdomsforskning/ Learning Lab Denmark/Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Koudahl, Peter** (2005): *Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer*. Undervisningsministeriets temahæfte nr. 1 – 2005. Undervisningsministeriet. Publikationen kan hentes på nettet: <http://pub.uvm.dk/2005/frafaldsopsamling/> (030308)

- Koudahl, Peter (2006):** *Den gode erhvervsuddannelse?* En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse. Samfundslitteratur.
- Koudahl, Peter (2007):** *Den gode erhvervsuddannelse.* Uddannelsesestænkning og eleverne. Erhvervsskolernes forlag.
- Mathiesen, Anders (2002):** *Sociologiske feltanalyser.* Research paper no. 8/02. Socialvidenskab. Roskilde Universitetscenter. Publikationen kan hentes på nettet: <http://hdl.handle.net/1800/1210> (030308)
- Møller, Jonas (1991):** *Fra tegneskole til teknisk skole.* Teknisk Skoleforening.
- Sigurjonsson, Gudmundur (2002):** *Dansk vekseluddannelse i støbeskeen.* Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse. Institut for Kommunikation. Aalborg Universitet.
- Socialforskningsinstituttet (2002):** *Danske arbejdspladser - Plads til alle?* Resultater og perspektiver fra Socialforskningsinstituttets forskning om arbejdsmarkedets rummelighed. Rapport 02:6. Socialforskningsinstituttet.
- Sørensen, John Houman; Rasmussen, Preben H; Nielsen, Ole Zink; Lassen, Morten (1983):** *Lærlingeuddannelse og udbytning.* Om lærlingeuddannelsens politiske økonomi og ideologiske funktioner, bind I – IV. Institut for uddannelse og socialisering. Aalborg Universitet.
- Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark i samarbejde med Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (2004):** *Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet.* Ministeriet for flygtninge og indvandrere.
- Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark i samarbejde med Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (2005):** *Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber.* Ministeriet for flygtninge og indvandrere.
- Udvalget om fremtidssikring af erhvervsuddannelserne (2006):** *Fremtidssikring af erhvervsuddannelserne.* Rapport fra Udvalget om fremtidssikring af erhvervsuddannelserne. Undervisningsministeriet Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser. Publikationen kan hentes på nettet: <http://pub.uvm.dk/2006/fremtidssikring/> (030308)
- Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse (2006):** *Forslag til handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse.* Undervisningsministeriet. Publikationen kan hentes på nettet: <http://www.uvm.dk/06/documents/handlingsplan.doc> (030308)
- Undervisningsministeriet (2006):** *Forslag til Lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser og lov om Arbejdsgivernes Elevrefusion med flere love samt ophævelse af lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser og*

lov om landbrugsuddannelser. (Ungdomsuddannelse til alle, fælles ramme-
lov for erhvervsuddannelser og landbrugsuddannelser).

Sagsnr.: 026.573.021.

Undervisningsministeriet (2007): *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser.* LBK nr. 1244 af 23/10/2007 Gældende. (Erhvervsuddannelsesloven).

Offentliggørelsesdato: 02-11-2007. Undervisningsministeriet. (Kan findes på nettet:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=105174>) (030308).

Wilbrandt, Jens (2002): *Vekseluddannelse i håndværksuddannelserne.* Lærlingens oplæring, faglighed og identitet. Uddannelsesstyrelsens temahæfte-serie nr. 14 – 2002. Undervisningsministeriet. Publikationen kan hentes på nettet: <http://pub.uvm.dk/2002/veksel1/> (030308).

3F (2008): *Flere unge falder fra erhvervsuddannelser.* Nyhedsbrev fra 3F. (Siden hentet 20. februar 2008. Se www.3f.dk)

Noter

- 1 Den tyske verdensomspændende medievirksomhed Bertelsmann AG uddeler hvert år et antal priser indenfor blandt andet uddannelse og virksomhedsdrift (se www.bertelsmann.de).
- 2 En af Bourdieus egne mest kortfattede definitioner af feltbegrebet lyder eksempelvis således:
"På det analytiske plan kan et felt defineres som et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner. Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne, i kraft af deres øjeblikkelige og potentielle placering i relation til fordeling af forskellige former for magt (eller kapital), som giver adgang til de specifikke fordele og goder, der står på spil i det enkelte felt, og dermed i kraft af deres objektive relationer til andre positioner .." Bourdieu mfl. 1996: 84-85).
- 3 **P**raktiktilknyttede **U**ngdomsuddannelsers **K**apacitets-, **K**valifikations- og **S**ocialisationsfunktioner.

Pia Cort

Transcending the nation state

- Towards a European vocational education and training model?

Throughout Europe, vocational education and training is undergoing reform and modernisation as part of a common EU policy process, the Copenhagen Process. The aim of this Process is to initiate a pan-European modernisation of vocational education and training in order to meet the challenges of global competition. This article surveys vocational education and training models in Europe, applying a discursive institutionalist perspective in order to describe how vocational education and training as an institution is being reframed by means of the Copenhagen Process, and concludes that a European model is under construction which aims to transcend the nation state by introducing a new way of "thinking" vocational education and training.

Introduction

The issue of definition often raises problems in a European Leonardo da Vinci project dealing with vocational education and training: how can we define vocational education and training in such a way that we are not, so to speak, comparing apples with pears? The issue of definition is troublesome due to the diversity of vocational education and training systems (or lack of systems) in Europe. In my experience¹, this issue ends up being tackled pragmatically: yes, vocational education and training is quite diverse and whatever is defined as vocational education and training at the national level is also taken to be vocational education and training at the transnational level. Common ground is established in the definition of vocational education and training as "practical education and training", "education and training aimed at qualifying people for

specific trades or crafts", "education and training aimed at qualifying people for entering the labour market". When it comes to defining target groups, educational levels, provision, structures, organisational principles, well, these have arisen out of historical and cultural circumstances and all the varieties have to be accounted for.

However, this issue may prove to be less troublesome in the future: at a European level, common objectives are being laid down in the Copenhagen Process and the contours of a European model are emerging.² Already now, we have common benchmarks for assessing the quality of a vocational education and training system, as indicators on employability, matching labour market needs and access to education have been defined in the European Quality Assurance Reference Framework. In January 2008, a resolution on the European Qualifications Framework was adopted by the Council and the European Parliament, and a European credit transfer system for vocational education and training is likely to be adopted at the end of 2008 under the French Presidency.

The claim that a European model is emerging would probably be contested by policy makers³: the Copenhagen Process is about aligning policy objectives while at the same time allowing for national diversity. However, I shall argue that by means of the Copenhagen Process, a European model for vocational education and training which transcends the nation state and national vocational education and training systems is under construction. The Process includes elements which form a new configuration of vocational education and training in Europe: what it aims to achieve, how it should be organised, the role of formal educational institutions and settings, and the positioning of the individual learner. The aim of this article is to examine the changes over time in the institutional construction of vocational education and training, with the main emphasis on the emerging construction of a European model of vocational education and training. By comparing the different models, I shall attempt to identify the ways in which the European discourse changes the conditions of possibility within the field and hereby opens up for institutional change in national models.

A discursive institutionalist perspective

In this article, I shall apply a discursive institutionalist perspective on vocational education and training in order to see how, by introducing new distinctions, new concepts, new boundaries and new practices, the European discourse on vocational education and training may "change the space of possibility", making some ways of thinking and acting possible and excluding others, hereby contributing to institutional change.⁴

I shall draw on Andersen and Kjær (1996) who have developed an analytical strategy, institutional history, for analysing the role of discourse in institutional change.⁵ Their epistemological interest is to "diagnose the spaces of possibilities that emerge and change as a result of specific institutional histories" (Andersen & Kjær, 1996, p. 4). To pursue this aim they look into the relationship between discourse and institutions and identify three steps in the development of institutions: from ideals to discourse to institutionalisation. Secondly, they are interested in capturing changes or ruptures in the institutional space of possibilities. They focus on identifying the main distinctions at play within an institutional field, in this article vocational education and training, in order to analyse how it is constructed and how it is delimited vis-à-vis other fields.⁶ They apply an analytical strategy consisting of two steps:

- a diachronic analysis focusing on how a specific institution is constructed over time;
- a synchronic analysis focusing on changes/ruptures that reconfigure a specific institution, or in their words "change the space of possibility" of an institution.

In this article, I shall apply both perspectives by looking into how vocational education and training has been constructed over time as a social institution, hereby identifying the main distinctions at play within the field and subsequently comparing ideal models of vocational education and training in order to analyse the changes taking place in the European construction of vocational education and training.⁷ My main emphasis is on how the European model is being constructed, how distinctions and rationalities change and how they may contribute to institutional change by reframing vocational education and training in Europe.

This article is based on the reading of EU policy documents and secondary literature. EU policy documents lay down the framework for national and European determinations within this policy field, and subsequently this article is an attempt to anticipate the effects by analysing the discursive construction of vocational education and training at a European level. It is important to note that the European discourse is already affecting national vocational education and training policies through the involvement of civil servants in the development of European tools such as the European Qualification Framework; the European Credit Transfer System for Vocational Education and Training; the continuous monitoring against European indicators and benchmarks; and the bi-annual evaluation and revitalisation of the Process etc. (see Cort, 2008b).

Exactly *how* national systems are affected, however, does not fall within the scope of this article.

Different vocational education and training models in Europe

In this section, I shall be looking into vocational education and training as a social institution which is historically and culturally embedded. My intention is to analyse how vocational education and training as an institution has developed from an initial pan-European model into a variety of different European models, embedded in different discourses and rationalities of education and work (see figure 1). First, I will outline the apprenticeship model of the Middle Ages in order to describe how vocational education and training originated in the crafts and was based on a uniform model across Europe.⁸ Secondly, I shall describe the three models emerging in the European industrial societies in order to identify the different rationalities at stake within each model. This analysis provides the basis for identifying, in the final section of the article, contemporary shifts in the discourse and institutionalisation of VET in the emerging European model of the "knowledge society".⁹

Meisterlehre (apprenticeship)

Historically, vocational training was organised as apprenticeship training within a craft. Being an apprentice was a transitional phase for a young person being initiated into a specific craft. One function of vocational training/apprenticeship was to reproduce the social order, and the craft was often transmitted from generation to generation.¹⁰ Being a craftsman was not just a way to earn a living; it was a position in the social hierarchy. Even the classifications we use today reflect this social order, as journeymen belonged to the third estate (middle-level occupations). Besides being part of the social system, vocational training was part of the production system and served the function of protecting the crafts from outside influence and of ensuring the quality of the craftsmanship. Vocational education and training was institutionalised in the guilds located in the medieval towns, where they monopolised access to the crafts. The rationality of learning was one of learning by doing. Apprentices were trained by the master or journeymen. This model for vocational training was common for towns all over Europe.

However, the monopoly of the guilds was undermined during the period of mercantilism and, it either broke down or, from the 18th century, was transfor-

med, under the influence of industrialisation, the formation of the nation state and the differentiation of society into different subsystems. A vacuum was created, and to fill it vocational training was reconfigured as an institution dependent on the degree and pace of industrialisation, the construction of the nation state, craft traditions and the dominant values deriving from the relationship between the state, capital and labour. Vocational qualifications were needed by the emerging industries; new ways of organising and institutionalising vocational education and training arose in different countries during the period from 1800 until the mid-1900s.

The introduction of freedom of trade and the abolition of the guilds unleashed those interests which had been tied up in the guild system. This is not to say that there had been no conflicts during the period of the guilds: on the contrary the guilds created conflicts, for instance between skilled and unskilled, and between town and country (see e.g. Jacobsen, 1982; Sigurjonsson, 2002). The transition from a traditional to a modern society created new conflict lines within the field, and the alignment of different interests, which took place over centuries, has led to the present variety of European models for vocational education and training. The conflict lines arising in modern society included those resulting from state, employers (capital) and employees (labour) acting on the basis of quite different rationalities.

During this period, different ways of regulating vocational education and training and different ways of organising learning arose. The degree of institutionalisation of vocational education and training and its underlying rationalities came to cover a greater variety of models than during the period of the guilds. However, according to Greinert (2005), three exemplary models can be said to emerge in Europe during the first period of industrialisation:

- the liberal market economy model (England);
- the state-regulated bureaucratic model (France);
- the dual-corporatist model (Germany).

The underlying rationalities in these three models are liberalism, rationalism and traditionalism, reflecting the overall regulation of vocational education and training and modes of learning within each model.¹¹ In the following, I shall briefly outline these three models:

In the English liberal market model, the relationship between training supply and training demand came to be regulated by the market. This model is based on the assumption that the market will create an equilibrium between the demand for skills and the supply of skills. The state should not intervene in the

market as this would create imbalance. The individual has free choice of occupation, and businesses should be free to organise work so as to achieve the highest degree of efficiency and profit. As a consequence, there is no national system for vocational training; the distinction between skilled and unskilled is less clear-cut, and as an institution, vocational education and training is less developed and less integrated into the education system. The regulation of vocational education and training is minimised and (on-the-job) training focuses primarily on employability, i.e. the knowledge, skills and attitudes required for available jobs in the labour market. In this model, the accreditation of qualifications acquired at work has come to play an important role (see e.g. Thelen, 2004). As such, the rationality is one of short-term planning and the narrow qualification of workers.

In the French state-regulated bureaucratic model, the state took responsibility for vocational education and training, integrating it into the education system. The logic of the education system prevailed, with theory prioritised over practice:

This model contains the risk that vocational training institutions may be too strongly influenced by the logical structures of the general education system and degenerate to a subordinate branch of it. (Greinert, 2005, p. 21)¹²

The state-regulated bureaucratic model is based on the rationality of the education system, and vocational education and training is school-based. As such, vocational education and training becomes detached from the labour market and there are only weak connections between the knowledge, skills and attitudes imparted in vocational education and training programmes and the needs of the individual who has to be able to perform in the labour market. In this model, vocational education and training may not be connected to specific occupations but to an educational taxonomy where abstract knowledge and theory are advanced to the detriment of practical training. As such, the rationality is one of technocratic planning and forecasting, a general qualification of workers and the education of the citizen.

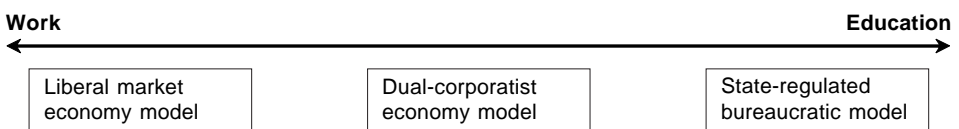
In the German dual-corporative model, vocational education and training provision came to be the joint responsibility of the state and the social partners. In this model, education and training at school alternates with training in a company, whereby work and education are linked. The labour market is highly regulated, and to enter a craft or trade requires certification. Vocational education and training is highly institutionalised, first, through a web of councils

and committees on which both sides of the labour market are represented. Secondly, national regulations lay down requirements for training and for trades/occupations/crafts, and there is further regulation through labour market laws and collective agreements. Thirdly, vocational education and training is institutionalised through the principle of vocation, i.e. a process of socialisation and identity-building based on "learning while working" (Jørgensen, 2007).

The dual-corporatist model links the traditional apprenticeship model with the modern national labour market. The crafts have been transformed into modern occupations and the social partners and the state cooperate in the governance of training and access to training. Acquiring a vocational qualification has a double function: it provides direct access to a specific occupation in the labour market and to better earnings (compared to those of unskilled workers), and it forms the basis of a vocational identity and membership of an exclusive group. As such, the rationality is one of basing vocational education and training programmes on "traditional" crafts and occupations, and a broad vocational and general qualification of workers.

It is important to note that these three models are associated with different ways of *regulating the labour market*: through the market itself (which is basically non-regulative, though liberal labour markets often have a minimum standard for wages); through national law; or through corporate arrangements.

These three models emerged with the formation of the nation state and the emergence of a national industrial economy, a national labour market and a national education system. Common to the three models is that they all rest on the rationality of the "national": the nation state became the *natural* context for "thinking" vocational education and training. One of the main distinctions at play within the national context was whether vocational education and training should be regarded as "work" or as "education"; its position in national policy formation was therefore ambiguous, should it be covered by employment policy, labour market policy or education policy? Each policy choice would lead to quite different forms of regulation and institutionalisation.¹³ The three models seem to represent three positions on a continuum from regulation through the market at one extreme to bureaucratic regulation at the other.



As an institution, vocational education and training has an ambivalent position at the discursive intersection between education and work where quite different

rationalities exert centrifugal forces within the field. Today, globalisation and the specialisation of production processes, the changing labour market (changes in occupational structures), the massification of general upper secondary and higher education and the modernisation of the welfare state have once again put pressure on the institution of vocational education and training and led to a crisis: How should vocational education and training be organised? How should it be provided? How should it be "marketed" vis-à-vis general and higher education? What is the target group? What should be the contents of the training? Who should be involved in the regulation and provision of vocational education and training? We are witnessing a change in the three "classical" vocational education and training models outlined above, which were embedded in the nation state. In response the European Union has adopted a common policy on modernising vocational education and training in Europe, the Copenhagen Process. In the next section, I shall look into the "emerging model" in Europe and its underlying rationalities.

The emerging European vocational education and training model

Vocational (education and) training has been on the EU agenda since the establishment of the Coal and Steel Union in 1951. It was included in the Treaty of Rome (Article 128), in which at the request of the Council the Commission was to establish general principles for a common European vocational training policy. In some respects, vocational training has served as an icebreaker for including other educational areas in the domain of community policy. Article 128 in conjunction with article 7 on free mobility has provided the basis for the European Court of Justice to open up for a broad interpretation of vocational education and training which even includes higher education (see e.g. Cort, 2008a; de Moor, 1985; Walkenhorst, 2005).¹⁴ In this section, I shall look into the Lisbon Agenda and the Copenhagen Process in order to see how vocational education and training is constructed in these policy processes, which distinctions are made and how the emerging model transcends the nation state.

The mainframe of European vocational education and training policy is the Lisbon Agenda with its focus on lifelong learning as a means of gaining European competitive advantage in the knowledge society and ensuring social cohesion in Europe. There is a clear economic rationality behind the Lisbon Agenda and its focus on lifelong learning (education and training). In an article on the Lisbon Agenda, Dion (2005) from the European Commission (Directorate General for Education and Culture) describes how an increase in the overall edu-

cational level will lead to an increase in growth, e.g. one year of extra schooling increases economic growth by 5 per cent in the short term, and by an additional 5 per cent in the long term. Such a line of argument exemplifies the economic rationality driving the Lisbon Agenda and the Copenhagen Process: education and training are perceived as a panacea to the low European growth rates (compared to those of the USA and China). There is a strong instrumental rationality driving education and training policies in Europe: it is perceived as a means to foster economic growth. In this sense, it is the rationality of vocational education and training (vocationalism) which has become prevalent to the detriment of general and higher education. Education and training is reconstructed as a means to serve the economy, the labour market or society at large. At a European level, vocational education and training is for example defined as

"Education and training which aims to equip people with skills and competences that can be used on the labour market" (EU glossary)

There is no mention of the traditional educational virtues of citizenship and personal development or fulfilment.¹⁵ However, it is important to acknowledge that the overall EU discourse is contradictory and conflicting, representing many different interests within the EU. Social-democratic issues are noticeable in the concepts of "sustainable economic growth", "greater social cohesion", and "social inclusion". All the same, it is clear from the EU policy documents that the social-democratic discourse has become subordinate to and dependent upon the hegemonic neo-liberal discourse, leading to a transformation of social democratic values in the acceptance of the market as the "modus operandi of "governance" and institutional life" (Hall, 2005, p. 327; see also Mitchell, 2006).

With regard to the institutional set-up, the Commission's report on lifelong learning makes it clear that "traditional" formal education institutions are "ill-equipped to empower citizens for actively dealing with the consequences of globalisation, demographic change, digital technology and environmental damage" ("Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", 2001, p. 1). The report stresses that "traditional systems must be transformed to become much more open and flexible so that learners can have individual learning pathways suitable to their needs and interests, and thus genuinely take advantage of equal opportunities throughout their lives" ("Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", 2001, *ibid.*). The shift from education to learning as the main focus implies a shift away from national standardised education and training institutions to learning arenas understood broadly. Learning is a lifelong exercise which has to be performed if the individual is to avoid social exclusion.

The lifelong learning discourse dominates the Copenhagen Process, but in addition vocational education and training is constructed as a means to achieving "a genuine European labour market" ("Maastricht Communiqué on the future priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training", 2004). The main problem is represented to be that national vocational education and training systems are too closed and this will prevent the EU from realising its vision of an internal labour market with free mobility of workers

[...] a comprehensive new European approach to valuing learning is seen as a prerequisite for the area of lifelong learning, building on the existing right of free movement within the EU. Proposals focus on the identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning as well as the transfer and mutual recognition of formal certificates and diplomas". ("Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", 2001, p. 4)

The aim is to open up national labour markets to migration in order to make the European labour market more responsive to the needs of industry and business for qualified labour.

Framing vocational education and training within the lifelong learning agenda means that some of the main distinctions within education and between education and work are broken down. The main distinction comes to be that between social inclusion and exclusion, with "learning" as the main means of ensuring inclusion in the labour market, and the labour market as the main mechanism for ensuring inclusion in society. The learning model being promoted is one where the monopoly of formal education and training institutions is broken down and they develop into demand-led providers of "tailored learning opportunities". Learning takes place in other settings, and the individual has the right to have qualifications and competences acquired elsewhere "identified, assessed and recognised" (see Bjørnavold, 2000). This points to more open systems and to accreditation institutions playing a more central role than today. The practice at a national, and even an institutional, level has hitherto been that of protecting (national) qualifications and not recognising learning that has taken place elsewhere:

The Commission will by 2003, in cooperation with the Member States, develop a "modular" system for the accumulation of qualifications, allowing citizens to combine education and training from various institutions and countries. This will build on the European Credit Transfer

System (ECTS) and Europass. ("Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", 2001, p. 17)

In the Helsinki Communiqué, the focus is on recognising prior learning gained through training and work experience. A credit transfer system for vocational education and training (ECVET) is currently being developed and tested around Europe, pointing towards *modularisation* as a common European principle for organising vocational education and training.

A key issue in the Maastricht Communiqué is how to make vocational education and training more attractive in relation to other educational areas. In a sense, the Maastricht Communiqué draws on a traditional perception of vocational education and training as the first rung of the educational hierarchy.¹⁶ It says, among other things, that vocational education and training are designed to meet the needs of the low-skilled and people at risk. On the other hand, there is clearly an attempt to transcend such a traditional distinction by promoting the idea of a flexible individualised learning system:

[...] the development and implementation of open learning approaches, enabling people to define individual pathways, supported by appropriate guidance and counselling. This should be complemented by the establishment of flexible and open frameworks for vocational education and training in order to reduce barriers between vocational education and training and general education, and increase progression between initial and continuing training and higher education. ("The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training", 2006, p. 2)

The barriers between vocational education and training and higher education are to be broken down as it is the concern of both areas that people should acquire skills and competences relevant to the labour market. The exclusive pathway from general to higher education is to be abandoned and instead flexible pathways should be established leading to further education and training, "especially from vocational education and training to higher education" ("Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", 2001).

One of the instruments which are to facilitate the transformation of vocational education and training systems is the European Qualifications Framework. This framework is based on the concepts of learning outcomes and levels of achievement, marginalising traditional education descriptors such as duration, curriculum, institutional settings etc. In this logic, vocational education

and training need no longer consist of programmes of specified length, with specified progression and specified contents provided by a specific vocational education and training provider. Vocational education and training can be acquired through a mixture of on-the-job learning, school-based courses and participation in informal activities. The outcome of these forms of learning can then be assessed and recognised. It is clear that the borders between formal education, work-based learning and leisure-time activities become blurred – they all come to be learning arenas with the possibility of identification, assessment and recognition with the purpose of enhancing the individual's overall employability. The European Qualifications Framework will also transcend national borders and make it possible to transfer qualifications across Europe:

*[the European Qualifications Framework] will provide a common reference to facilitate the recognition and transferability of qualifications covering both vocational education and training and general (secondary and higher) education, based mainly on competences and learning outcomes. It will improve the permeability within education and training systems, provide a reference for the validation of informally acquired competences and support the smooth and effective functioning of the **European**, national and sector labour markets [emphasis added] ("Maastricht Communiqué on the future priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training", 2004, p. 4)*

In the emerging European model, the main functions of vocational education and training as an institution are to contribute to the functioning of the economy and to stabilise social order. It is furthermore based on the rationality of promoting European competitiveness and establishing a European labour market which overcomes the restrictions of national vocational education and training systems (and labour markets):

Vocational education and training has a dual role in contributing to competitiveness and in enhancing social cohesion [...] In short, vocational education and training should be both equitable and efficient ("Maastricht Communiqué on the future priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training", 2004, p. 4)

The terms "equitable and efficient" echo the OECD discourse on education and a neo-liberal rationality based on ideas of individualisation and marketisation. Employability has become a key concept, as it is employability that determines

the value of one's human capital and which is perceived to be the source of economic opportunity, choice and occupational status (Brown, 2001, p. 7).

In the Maastricht Communiqué it is stated that the Copenhagen Process aims at promoting

a European VET area in which qualifications and skills acquired in one country are recognised throughout Europe; thus supporting the mobility of young adults and adults. This VET area should be cultivated through the use of common frameworks, instruments and tools and supported by consistent use of comparable data enabling evidence-based policy-making. ("Maastricht Communiqué on the future priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training", 2004, p. 4)

To some extent the aim is to return to a pan-European vocational education and training model, but now anchored in a European framework based on a belief in rational-scientific policy-making. It would, however, be a model without monopolisation and protective barriers at national, regional or local level: an open flexible individualised system where learning and recognition of individual learning are at the centre of attention. The learning system is to be based on a neo-liberal market rationality of differentiation of learning provisions, adaptation to individual needs and tailor-made provision/production. The nation states are no longer to provide "standard goods" within the educational sector. Without stretching the argument too far, one could say that the European lifelong learning strategy aims in the long run to undermine the education system as a "pillar" of the nation state (see Nóvoa & Lawn, 2002). There is no question that the model attempts to transcend the "national" and make "Europe" the standard.

Not surprisingly, as "declarations" of intent and good faith, the EU policy papers make no mention of conflicts between interest groups in vocational education and training. However, the documents touch on the conflict between capital and labour by stressing the importance of "engaging social partners and sectoral organisations in all stages of the work" ("The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training", 2006). Representatives of the European social partners are involved in technical working groups and advisory committees, and national social partners are involved through extensive consultation processes. Moreover, discursively the policy is presented as serving the interests of all stakeholders in Europe, as it is based on "evidence-based policy-making", "best practice" and "policy learning". Ideology and values are removed from the equation – at least rhetorically.

The relocation of vocational education and training to a European level and its contribution to the realisation of a European labour market, however, has already re-accentuated conflict lines: the influx of Eastern European labour into Western Europe has led to transnational labour market disputes. This shows that the "problem" is not so much one of mutual recognition of vocational qualifications in order to facilitate labour mobility. In periods of economic upturn, barriers to labour mobility are low, especially in a two-tier Europe (East and West), but when economic competition increases the problem is one of reconciling different ways of regulating trades, vocational demarcations and not least access to the labour market.¹⁷

Conclusions and some comparative perspectives

Historically, vocational education and training has developed from a uniform European model that was tied up in the working communities of the guilds, which protected access to the crafts and the quality of the craftsmanship. Going through vocational education and training was an initiation into a craft and (ideally) the formation of an identity with vocational pride in being a craftsman. However, this model was transformed from the late 18th century, with the introduction of freedom of trade as a means to undermine the privileges of the guilds.¹⁸ Throughout Europe, different ways of organising vocational education and training arose, leading to the present diversity of systems. Three models for the institutionalisation of vocational education and training can be discerned, based on different ways of regulating vocational education and training. These models reflect the fact that vocational education and training is at a discursive intersection between education and work as it was either left to market forces, integrated into the education system or bridged through corporative structures. Today, these models are under pressure due to (the hegemonic discourse on the threat of) globalisation, changing labour markets, and the massification of general upper secondary and higher education.

In the article, I have argued that a model for vocational education and training is under construction at a EU level. It is forwarded as a "meta-model" able to bridge this diversity of vocational education and training models in Europe and align only objectives, not national systems. However, more is at stake here than ensuring transparency and the mutual recognition of vocational qualifications across Europe. The emerging European model transcends the "national" and the institutions traditionally responsible for vocational education and training.

In the emerging European model, many of the distinctions made in the na-

tional models are transcended: between education and work; vocational education and training and general education; vocational education and training and higher education; and between formal education and non-formal and informal learning. The aim is to create a flexible and highly individualised lifelong learning system which is not restricted within national borders. The rationality of the system is predominantly neo-liberal. Education and training are supposed to match the needs of individuals responsible for enhancing their employability in accordance with the requirements of the European labour market. Employment is seen as a means of inclusion, not once and for all, but as a continuous process whereby the individual keeps abreast of the demands of the labour market through learning.

In this model, accreditation of learning (wherever acquired) comes to play a major role. Thus, not only is the nation states' monopoly over education systems broken but so is the education institutions' monopoly on education programmes. Furthermore, national vocational qualifications are to be modularised on the basis of a rationality of accreditation of prior learning. This could lead to a loss of the integrative aspect of socialisation and identity formation in vocational education and training programmes.¹⁹ One future scenario that emerges from the reading of the EU papers is of a European system of accreditation institutions where individual European citizens can have their learning assessed, accredited and even certified, wherever they go.²⁰ This may be considered as a plural lifelong learning model offering many pathways to the same qualification.

Figure 1

VET model	Refers to		Regulation	Rationality
"Meisterlehre"	European towns		Guilds	Protectionism
Market-based	England	N a t i o n	Market/companies	Liberalism
Dual	Germany		Corporative	Traditionalism
School-based	France		State	Rationalism
Plural lifelong learning	Europe		Market/individuals	Neo-liberalism

Author's construction, partly based on Greinert (2005).

There can be no doubt that the emerging European model changes the space of possibility through a transcendence of the "national" as the *natural* arena for vocational education and training, both when it comes to the education system and to the labour market, and through subtle discursive changes in the traditional distinctions found within the field. The model calls for a harmonisation

not only of vocational education and training models but also of labour market models, as these two types of systems are intensively intertwined.

However, the emerging European model is not a rupture with the existing models of vocational education and training. The transition from one model to another is dependent on existing institutional paths. The example of the transition from the Medieval apprenticeship model shows that many elements from this model were continued in the dual model, but within a national framing.²¹ The European model induces a European framing of vocational education and training and makes policy making within this field a European matter.

In the emerging European model elements from the three existing models can be traced. There seems to be a continuation in terms of the English market-based model with which it shares not only its underlying market rationality but also the concept of recognising and accrediting learning outside of formal education institutions, and a modularisation of qualifications cf. the European Qualification Framework. It is noteworthy, though, that in the European model the responsibility for lifelong learning lies with the individual, not the companies. For the English market-based model, the leap towards a European model does not seem to be large.

The school-based model is under pressure as the formal education institutions are perceived to be outdated and are faced with the challenge of developing into market-oriented demand-led providers of individualised and flexible learning offers. The school-based models are set the task of establishing ties with industry and businesses in order to make vocational education and training more relevant to its customers – i.e. primarily the labour market. It is beyond doubt that the school-based model is challenged by the EU policies as it is not perceived to deliver the "goods" of providing students with relevant labour market skills.

The EU model also echoes the German dual model as its focus is on bridging education and work and making education more relevant to the labour market. However, the European model implies a rupture with the principle of vocation, as a vocational qualification can be acquired through the recognition of non-formal and informal learning. The ideal of socialisation into a trade/craft as a temporal process and the formation of vocational identity and pride may be lost in an individualised, modularised plural system. Undoubtedly, the European model will also challenge the dual-corporative model where vocational education and training is tied up in vocational demarcations, as these may be seen as a barrier to free mobility.

References

- Andersen, N. A., & Kjær, P.** (1996). *Institutional Construction and Change: An Analytical Strategy of Institutional History* (Vol. 5). København: Center for offentlig organisation og styring.
- Brown, P.** (2001). Skill Formation in the 21st Century. In: P. Brown, A. Green & H. Lauder (Eds.), *High Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Green, A., & Lauder, H.** (2001). *High Skills. Globalization, Competitiveness and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, J. L., & Pedersen, O. K.** (Eds.) (2001). *The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis*: Princeton University Press.
- Copenhagen Declaration, The** (2002). In: T. E. Commission (Ed.).
- Cort, P.** (2008a). The EC discourse on vocational training - how a "common vocational training policy" turned into a lifelong learning strategy (pp. 22): Aarhus University.
- Cort, P.** (2008b). The open method of coordination - a triangle of EU governance? The Danish School of Education.
- de Moor, A.** (1985). Article 7 of the Treaty of Rome Bites. *The Modern Law Review*, 48(4), 452-459.
- Dion, D.-P.** (2005). The Lisbon Process: A European Odyssey. *European Journal of Education*, 40(3), 295-313.
- Epstein, S. R., & Prak, M.** (Eds.) (2008). *Guilds, Innovation and The European Economy 1400 - 1800*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greinert, W.-D.** (2005). *Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th.* (Vol. 118). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hall, S.** (2005). New Labour's Double-shuffle. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 319-335.
- Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training, The** (2006). Finnish Ministry of Education.
- Jacobsen, G.** (1982). *Håndværket kommer til Danmark* (Vol. 1). København: Schultz Forlag.
- Janne, H.** (1973). For a Community policy on education. In: T. E. Commission (Ed.) (Vol. 10, pp. 60): The European Commission.
- Jørgensen, C. H.** (2007). Three conceptions of the changing relations between education and work, *Challenges of VET: political, historical and cultural issues*. Universität Konstanz.
- Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.** (2001). In D. G. f. E. a. Culture (Ed.): The European Commission.

- Mitchell, K.** (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, 389-407.
- Maastricht Communiqué on the future priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training.** (2004).
- Nóvoa, A., & Lawn, M.** (Eds.) (2002). *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Sigurjonsson, G.** (2002). *Dansk vekseluddannelse i støbeskeen. Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse*. Aalborg: Institut for kommunikation, Aalborg Universitet.
- Thelen, K.** (2004). *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Walkenhorst, H.** (2005). The German Education System and Europeanisation: From "Golden Rein" to Last Resort? *ASGP Conference*. Manchester.



Pia Cort

PhD student

Institut for Didaktik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

cort@dpu.dk

Notes

- ¹ Having participated in quite a few European projects and networks.
- ² With the adoption of the Copenhagen Declaration in 2002, a common process was initiated at a European level which aimed at reforming and modernising vocational education and training in Europe ("The Copenhagen Declaration", 2002).
- ³ See e.g. the interview with Roland Østerlund in this volume and his reference to the Danish Minister of Education, Bertel Haarder's principle of "recognise not harmonise".
- ⁴ Andersen & Kjær (1996) introduce this concept by drawing on Foucault's concept of "conditions of possibility", which make certain ways of thinking and acting possible and exclude others (see Foucault, *Vidensarkæologien*, 2005). However, I prefer the concept "space of possibility" as it provides a good image for what happens with an institution when space is transcended, in this case the nation state and national institutions.
- ⁵ The concept of "institutional history" has not gained ground in the literature on new institutionalism, which is most often divided into the following four branches: rational choice, sociological institutionalism, historical institutionalism and discursive institutionalism. Andersen and Kjær can be placed within the fourth branch of new institutionalism: discursive institutionalism, which investigates the role of discourse in institutional change. Andersen and Kjær see "institution" as a consecration or formalisation of discourse (for a further discussion of new institutionalism see Campbell & Pedersen, 2001).
- ⁶ Andersen & Kjær (1996) define a field as "a network of institutions that are all based on the same discourse" and refer to Bourdieu's concept of field as "a stable network of positions with clear and unambiguous boundaries". I consider vocational education and training as a field as it ties together different actors and different institutions.
- ⁷ It is important to note that this is not an analysis of real vocational education and training systems "lying underneath the surface of discourses and institutions" (Andersen and Kjær 1996, p. 17). It is an attempt to analyse changes in the discourse on vocational education and training at a European level through an exploration of distinctions and rationalities of vocational education and training and existing models which historically have emerged in Europe.
- ⁸ According to Epstein and Prak, guild-based apprenticeship was the main institution for craft training across Europe from 1400 to 1800. However, they point to the fact that craft training also took place through other institutional settings, primarily the family and charitable institutions (Epstein & Prak, 2008, p. 10). Especially women, who were excluded from the guilds, were dependent on these alternatives.
- ⁹ As it would entail an insurmountable amount of work to look into the vocational education and training systems of 27 member states, I will remain at the exemplary model level and look into the models which are perceived as incarnating the main principles and rationalities of vocational education and training.
- ¹⁰ It is important to note that it was not a rigid closed system: it was possible to enter the guilds by paying for an apprenticeship and it was also possible to leave them, although restrictions were placed on those who did so (see e.g. Jacobsen, 1982).
- ¹¹ I am aware of the limitations of Greinert's models but find them feasible as theoretical concepts within the framing of this article. The limitations are among others that other rationalities may be at stake, e.g. an analysis of the Swedish system would point to the rationality of "egalitarianism" as being at the core of the non-streamed Swedish system (as opposed to "elitism" in the overall French education system). Greinert's models, furthermore, are Euro-centric. Models found outside of Europe are not included. In other comparative studies of vocational education and training models, Japan is often typified as an exemplary model (see e.g. Brown et al., 2001; Thelen, 2004).

- ¹² It is clear from Greinert's account that he has a bias towards the dual model and considers it to be superior.
- ¹³ This is reflected in the fact that vocational education and training can be under the jurisdiction of quite diverse ministries: Ministry of Labour, Ministry of Employment, Ministry of Education or Ministry of Commerce.
- ¹⁴ This is rather interesting as vocational training was perceived from the beginning to be part of a European employment policy rather than part of an education policy.
- ¹⁵ In the consultation process on the Memorandum of Lifelong Learning, voices were raised about the predominant weight given to employment and labour market dimensions of lifelong learning.
- ¹⁶ In the article "Identifying Vocational Education and Training", Moodie identifies three types of classifications at use within the field of vocational education and training: by educational level; by occupational level; and by cognitive level. These hierarchical classifications are markers of the status of vocational education and training, in the sense that vocational education and training is embedded in an educational hierarchy where it constitutes the bottom rung of the educational ladder, an occupational hierarchy where it makes up "middle occupations", and a cognitive hierarchy where practical knowledge is less highly regarded than theoretical knowledge.
- ¹⁷ The Vaxholm case is a good example of the problems that national labour market regulation poses in the internal market. In brief, the case concerns the principles of anti-discrimination and free movement vs. the right to collective action and to negotiate and conclude collective agreements. A Latvian company contracted to refurbish a school in Sweden refused to sign the collective agreement and was subsequently blocked by the Swedish unions. The company went bankrupt and took the case to the European Court of Justice arguing that the industrial actions taken in Vaxholm were not in compliance with EU law. In December 2007, the European Court of Justice ruled the Swedish blockade of the Latvian construction company illegal since it violated the rules on the free movement of services as laid down in the Treaties.
- ¹⁸ Freedom of trade was first introduced in France in 1791.
- ¹⁹ It is also worth remembering the far-sighted warning by Janne in his report to the Commission in 1973 where he warns against the extreme outcome of à la carte system where learners can choose freely: "inevitably, the industrial enterprise would seek to train workers, employees and supervisory staff according to its own needs and would organise promotion in such a way as to fit in with its own criteria for technical and managerial skills. The abolition of the legal value of degrees and diplomas, the institutionalisation of systems providing completely free options [...] might culminate in the emergence of a meritocracy regulated by the interest of private enterprise" (Janne, 1973, p. 43).
- ²⁰ In Denmark, a national institute responsible for accreditation of university programmes was set up from January 2008 in line with the Bologna Process.
- ²¹ Even in the market- and school-based models, the apprenticeship model has been continued within certain crafts.

Ida Juul

Kontorarbejdets udvikling fra mandefag til kvindefag

Hensigten med denne artikel er at vise, hvorledes rekrutteringen til kontorfaget har ændret sig op gennem historien. Analysen centrerer om perioden fra slutningen af det 19. århundrede til 1950'erne, dvs. perioden før den ny kvindebevægelse for alvor satte spørgsmålstegn ved det traditionelle kønsrollemønster. Artiklen viser, hvorledes kategorier som klasse, køn, alder og ægteskabelig status på forskellig vis har spillet sammen og været bestemmende for kvinders adgang til uddannelse og beskæftigelse indenfor kontorfaget. Endvidere viser artiklen, hvordan forskellige institutioner som eksempelvis fagbevægelse, arbejdsgiverrepræsentanter, kvindeorganisationer mv. har spillet en aktiv rolle i kampene om på den ene side at definere kvindelighed og på den anden side kategorisere kontorarbejdet. I artiklen vises det, hvorledes forventningerne til kvinderne skifter både over tid og afhængigt af kvinders klassetilhørsforhold, alder og ægteskabelig status. Artiklen illustrerer endvidere, hvorledes ændringer i kontorarbejdets indhold og organisering influerer på den status, der er knyttet til faget og dermed dets mulighed for henholdsvis at in- og ekskludere bestemte grupper på baggrund af deres klassemæssige baggrund, deres køn og deres ægteskabelige status.

Det kønssegregerede arbejdsmarked før og nu

Debatten om det kønsopdelte arbejdsmarked indtager ikke nogen stærk position i Danmark i dag. Diskussionerne omkring arbejdsmarkedets sorteringsmekanismer handler aktuelt mest om, hvordan borgere med anden etnisk oprindelse integreres på arbejdsmarkedet og i et mindre omfang om, hvorvidt der skal indfø-

res kønskvotering på visse kvindedominerede områder. På det seneste har diskussionen om "mandeløn" til kvindefag vundet gehør. Vi skal imidlertid helt tilbage til 1980'erne for at finde politiske initiativer, der for alvor søgte at rykke ved de traditionelle kønsrollemønstre og den rolle, disse spillede for de unges uddannelses- og erhvervsvalg. Strategien blev kendt under sloganet "Kvinder i mandefag" og koncentrerede sig om at få flere unge kvinder til at søge ind i de relativt set bedre lønnede mandsdominerede håndværksfag. Kampagnerne for at få kvinder til at søge utraditionelle beskæftigelsesområder blev imidlertid ingen succes, idet det efterfølgende viste sig at kvinder, der uddannede sig inden for de traditionelle mandefag, havde dobbelt så høj arbejdsløshedsrisiko som deres mandlige kolleger. De havde også en højere arbejdsløshed end de af deres medsøstre, som valgte at uddanne sig indenfor eksempelvis handels- og kontorområdet. Mænd, der valgte en uddannelse indenfor handels- og kontorområdet, oplevede modsat kvinderne at blive belønnet for deres utraditionelle valg, idet deres arbejdsløshedsrisiko lå lavere end deres kvindelige kollegers (Holt, 1988 bd. 1 & 2).

Diskussionen om kønsopdelingen i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet er på ingen måde et spørgsmål, som hører efterkrigstiden til. Emnet blev også diskuteret i slutningen af 1800-tallet, hvor arbejdsvilkårene for eksempelvis tjenestepiger, syersker, sygeplejersker og lærerinder var udgangspunkt for en heftig debat. I forlængelse heraf blev kvinders muligheder for at uddanne sig indenfor håndværksfagene taget op. Det skete bl.a. i Dansk Kvindesamfunds blad *Kvinden og Samfundet* (som udkom første gang i 1885 og som fortsat eksisterer den dag i dag). Debatten drejede sig om, hvorvidt kvinder kunne blive håndværkere, om de kunne klare jargonen i værkstederne, om kvinderne skulle have særlig undervisning for at kunne indgå i de nye fag, og om de tekniske skoler eller mesterlæren var at foretrække (*Kvinden og Samfundet*, 1887 i Jensen 1987; 73-75).

I en artikel fra bladet argumenteres der for, at kvinderne i større omfang burde søge ind i de ikke fysisk krævende håndværksfag som bager, urmager, skrædder, typograf og møbelsnedkerfaget. Midlet, som blev foreslået, var, at Dansk Kvindesamfund tog initiativ til oprettelsen af særlige læresteder for kvinder, hvor de kunne blive oplært i et håndværk, men samtidig forskånet for den rå tone på værkstedet.

At sende unge kvinder ind i værkstederne, som de nu er, for at få dem uddannede til håndværkere ville være galmandsværk, de ville som regel blive moralsk ødelagte og næppe få lært at arbejde. Værkstedstonen er desværre en sådan, at man med rette gruer for at få sine sønner under dens

indflydelse, endsige sine døtre, og det kan med sikkerhed påpeges, at arbejderne ikke er uegennyttige nok til at opdrage konkurrenter, der med tiden kunne blive dem truende nok. Inden der kan være på tale om at få kvinderne til at tage håndværket op må der følgelig dannes læreværksteder med det særlige formål for øje, at uddanne kvinder til håndværkere. (Kvinden og Samfundet, 1887: 177-182 optrykt i Jensen 1987).

I artiklen, som i øvrigt var skrevet af en mand, italesættes kvinder som værende mænd moralsk overlegne, hvilket samtidig diskvalificerer dem til at arbejde på mandsdominerede arbejdspladser, idet de hverken vil kunne trives med den rå tone eller kunne klare sig overfor mændenes usolidariske forsøg på at hindre dem i at lære det pågældende håndværk. I forlængelse heraf foreslår forfatteren, at der oprettes værksteder, der udelukkende skal påtage sig at oplære kvindelige håndværkere.

Og sådanne initiativer blev faktisk iværksat. Kvindelige håndværkere forblev dog dengang som nu et sjældent syn. Nogle formåede dog at bryde datidens stereotype kønsrollemønstre. Det gjaldt malermester Karen Hansen, der sammen med sin islandske kompagnon Arnadottir havde værksted i Peder Skramsgade i København og var Nordens og rimeligvis Europas første kvindelige malermestre. Karen Hansen havde været på valsen i Tyskland, hvor hun traf sin islandske kollega. Med støtte fra et legat fra Dansk Kvindesamfund lykkedes det de to kvinder at etablere sig som selvstændige og senere at ansætte en ung pige som lærling (Kvinden og Samfundet, 1910: 131-132 optrykt i Jensen 1987). Det generelle billede var dog et arbejdsmarked, som i endnu højere grad end i dag var kønsopdelt både horisontalt og vertikalt. Barriererne var både kulturelle, økonomiske og juridiske.

Selvom en ugift kvinde siden næringslovens indførelse i 1857 havde kunnet drive selvstændig virksomhed, skal vi helt frem til 1931, før hun fik ret til at fortsætte sin forretning som gift kvinde. Dertil kom de forskellige forventninger, som fra samfundets side knyttede sig til henholdsvis mande- og kvinde- rollen. Af folketællingerne fra 1914 fremgår det, at kvinder udgjorde en minoritet blandt såvel selvstændige (knap 2%) som tilsynsførende og arbejdsformænd (sammenlagt godt 0,5%). (Kvinden og Samfundet, optrykt i Jensen 1987).

Om hvad der anses for passende for en rigtig kvinde

Selvom en række erhverv på forhånd var kønsmærkede, og selvom det kunne tage generationer at gøre op med traditionelle forestillinger, så var der andre fag, som inden for en kortere årrække skiftede køn. Et sådant fag var kontorfacet. I

denne artikel vil jeg diskutere, hvad det var for faktorer, som medvirkede til, at kontorfaget, der oprindeligt primært var forbeholdt mænd, udviklede sig til et typisk kvindefag. Mere specifikt vil jeg undersøge hvilke faktorer, der medvirkede til at gøre kontorfaget til et "naturligt" valg for unge kvinder.

I analysen vil jeg trække på Beverly Skeggs analyse (1997) af engelske arbejderkvinder og deres kamp for at opnå anerkendelse. I analysen understreger hun klassebegrebets relevans i forhold til den symbolske konstruktion af køn. Hun argumenterer for, at sociale positioner på forskellig vis sætter rammer for hvilke subjektspositioner, der er tilgængelige for forskellige grupper af kvinder og betoner samtidig, at disse subjektspositioner er genstand for diskursive kampe omkring anerkendelse og genkendelse. Dette teoretiske udgangspunkt gør det muligt for hende at forklare, hvordan et kvideideal centreret omkring begrebet respektabilitet, der på den ene side udspringer af en idealiseret middelklasselivsform og på den anden side er karakteriseret ved dets læggen afstand til arbejderklassen, kunne opnå hegemonisk status og dermed fremstå som ideal også for arbejderkvinder, der for hovedpartens vedkommende var udelukket fra at realisere dette ideal.

I denne artikel vil jeg med udgangspunkt i begreberne respektabilitet og dannelse vise, hvorledes det gik til at kontorarbejdet blev anerkendt som et erhverv, der blev anset for passende og dermed attraktivt for middelklassens ugifte kvinder. I den historiske kontekst, jeg undersøger, er begrebet respektabilitet tæt knyttet til begrebet dannelse. Som det vil fremgå, refererer begrebet dannelse til en særlig opdragelses- og uddannelsesbaggrund, som repræsenterer et middelklasseideal og som ikke mindst har til formål at markere afstand til arbejderklassen. Dannelsesbegrebet reflekterer således middelklassens tvetydige position som positioneret mellem arbejderklasse og borgerskab.

Endvidere vil jeg i artiklen vise, hvorledes positionering af kontorarbejdet som et respektabelt erhverv blev henholdsvis udnyttet af arbejdsgiverne og bekæmpet af arbejderbevægelsen, samt den rolle kategorier som køn og klasse spillede i disse kampe.

Som kvindeforskeren Bente Rosenbeck gør opmærksom på, blev kvindelighed omkring år 1900 ikke primært anskuet som en kulturel eller social konstruktion, men som biologisk determineret. I stedet for at argumentere for kønnenes ligestilling blev kønnenes komplementaritet betonet. Således hævdede bl.a. positivismens fader, Auguste Comte, at mænd var kvinderne overlegne hvad angik tænkning og fornuft, mens kvinder omvendt var mændene overlegne på det følelsesmæssige område, hvilket gjorde dem velegnede til at tage sig af familie og opdragelse. En lignende tankegang skinner igennem i følgende citat fra en artikel i Salomons Konversationsleksikon fra 1901 om kønsforskellene:

Paa de aandelige Evner er der ligeledes Forskel; mens evnen til abstrakt tænkning er størst hos Manden, er Følelseslivet og den intuitive opfattelse mest udviklet hos Kvinden". (Salomonsen, citeret efter Bente Rosenbeck 1987: 57).

Kvindelighed omfattede, som det fremgår af ovenstående citat, ikke blot kropslige men også psykiske egenskaber. Tankegangen var også udbredt blandt forkæmpere for kvindernes rettigheder, jævnfør indlægget ovenfor fra Danske Kvinder, hvori der blev argumenteret for oprettelsen af læresteder forbeholdt kvinder. Dette forhindrede dog ikke Dansk Kvindesamfund i at kæmpe for kvinders demokratiske rettigheder samt for deres adgang til uddannelse og arbejdsmarked.

Dansk Kvindesamfund støttede på den ene side oprettelsen af husmorforeningerne, hvoraf den første blev dannet i 1917. Hermed bidrog organisationerne til at cementere komplementaritetstænkningen¹, idet de i deres bestræbelser på at hæve husarbejdets status og skabe respekt om husmodererhvervet bidrog til opfattelsen af, at i hvert fald de gifte kvinders plads var i hjemmene. På den anden side arbejdede organisationen for kvindernes økonomiske uafhængighed ved at sikre dem adgang til uddannelse og erhverv, således at de fik et reelt valg mellem lønarbejde og husmorrollen. Eftersom indgåelse af ægteskab blev betragtet som et erhverv på linje med andre erhverv, blev gifte kvinders erhvervsarbejde ikke diskuteret i foreningen. Med ægteskabslovgivningen fra 1925 blev kvinder og mænd ligestillede i ægteskabet og havde gensidig forsørgelsespligt. Kvindes forsørgelsespligt forventedes dog at bestå i husførelse, mens manden forventedes at være den, der tjente pengene. Ægteskabet hvilede således på en kønsmæssig arbejdsdeling, som heller ikke Dansk Kvindesamfund stillede afgørende spørgsmålstejn ved. (Rosenbeck, 1987)

Familiebaggrund, køn og uddannelse som middel til at regulere adgangen til kontorlaget

Frem til starten af det 20. århundrede var adgangen til uddannelse præget af såvel kønsmæssig, klasse-mæssig og geografisk ulighed. Først med skoleloven fra 1903 fik en bredere kreds af unge, herunder pigerne, adgang til mellemskolen og dermed til den realeksamen, der af de fleste arbejdsgivere blev anset for en forudsætning for indgåelse af en lærekontrakt inden for kontorområdet. En fuldstændig formel ligestilling af de to køn var der imidlertid ikke tale om. Pigerne skulle således typisk gå fem år i mellemskolen mod de normerede fire år. Begrundelsen var deres angiveligt mere skrøbelige helbred. Desuden skulle pigerne

modsat drengene prøves i håndgerning ved optagelsesprøven til mellemskolen, og de kunne i realskolen fravælge regning og matematik, hvilket betød, at de ofte stod svagere rustet på arbejdsmarkedet end drengene. Denne ordning blev først afskaffet med skoleloven fra 1958 (Rosenbeck, 1987).

De allerfleste unge fra arbejder- og småborgerhjem forlod skolesystemet, når de nåede konfirmationsalderen. Andelen af en ungdomsårgang, som fik en realeksamen eller tilsvarende, udgjorde i 1905 knapt 4%, og blandt disse var der dobbelt så mange mænd som kvinder. I 1956 var billedet dog vendt, idet godt 20% af kvinderne og godt 18% af mændene fik en realeksamen mv. I 1905 udgjorde pigerne 13% af studenterne, mens tallet i 1955 var steget til 42%. Som det fremgår, benyttede pigerne sig af de uddannelsesmuligheder, som efterhånden blev åbnet for dem (Ørum & Fridberg, 1973). Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at den stigende uddannelsesfrekvens blandt kvinderne ikke afspejlede sig i en tilsvarende tilgang til de erhvervsrettede uddannelser. Ørum & Friberg konkluderer med udgangspunkt i dette, at motiverne til at uddanne sig syntes at have været forskellige for de to køns vedkommende. Hvor mændene så uddannelse som en mulighed for at styrke deres position på arbejdsmarkedet, syntes uddannelse for kvinderne i højere grad at have været et mål sig selv. Sandsynligheden taler for, at uddannelse for især de lidt bedre stillede unge kvinder har repræsenteret et alternativ til netop arbejdsmarkedet i overgangsperioden fra grundskolen til ægteskab. Ud over at arbejderhjemmene sjældent havde råd til at bekoste den uddannelse, som krævedes for at få adgang til handels- og kontor-faget, udgjorde selve lærlingelønnen også en barriere for unge fra arbejderklassen, idet den sjældent rakte til at forsøge og slet ikke til at ekvipere den unge lærling på passende vis. Unge mænd fra middelklassen kunne således uddistan-cere unge mænd fra arbejderhjemmene i kraft af en bedre uddannelsesbaggrund og økonomisk støtte hjemmefra. (Pedersen, 1950)

Kvindernes arbejdsmarked

Indtil mellemkrigstiden var tyendeerhvervet, håndværk og industri de dominerende ungdomserhverv. Siden oplevede disse erhverv kraftig konkurrence fra handels- og kontor-fagene, der var i vækst. For mange kvinder fra middelklassehjem fremstod arbejdet som ekspeditricer og kontordamer som et attraktivt alternativ til tyende- og husassistentjobbet.

Oprindeligt havde kontor-faget været et mandsdomineret fag med gode avancementsmuligheder. Det, man som kontorist stiledede efter, var ikke som i handels- eller håndværksfagene at etablere sig som selvstændig men derimod at få en ledende stilling – helst en direktørstilling, eller til nød en plads som prokurist, bogholder, kontorchef eller tilsvarende (Pedersen, 1950: 23). Så længe

beskæftigelsesområdet var lille og antallet af unge underordnede forholdsvis begrænset i forhold til antallet af overordnede, havde kontorlæreren en realistisk chance for at avancere til en overordnet stilling. Kontorarbejdet var et arbejdsområde, som krævede mange års rutine for at blive udført tilfredsstillende. Dette ændredes imidlertid i takt med, at antallet af kontorjobs voksede, skellet mellem de rutineprægede og de mere krævende kontorfunktioner blev skarpere og avancementsmulighederne færre.

Mens arbejderklassen omkring århundredeskiftet således stort set var udelukket fra kontorarbejde pga. de krav til uddannelse, dannelse og ikke mindst fremtoning, som adgangen til faget fordrede, blev det i stigende omfang almindeligt, at især middelklassens kvinder fik ansættelse på et kontor (Geertsen, 1990). Dette skyldes ikke mindst, at deres arbejdskraft ikke længere var nødvendig i familien, idet en række af de produkter, der tidligere havde været produceret i husholdningerne nu i stedet blev købt på det frie marked. Deres arbejdskraft var dermed blevet overflødig i hjemmet, og de ugifte døtre repræsenterede ikke længere en arbejdskraft men derimod en forsørgelsesbyrde, indtil en passende ægtemand var fundet.

Set fra den lavere middelklassers perspektiv fremstod kontorarbejdet som en passende måde at tilbringe perioden inden ægteskabet på. Selvom lønnen var lav og dermed gjorde kvinderne afhængige af økonomisk støtte hjemmefra, var det ikke desto mindre billigere for familierne, end hvis de slet ingenting tjente og i stedet var under uddannelse. Længerevarende uddannelser som fx en universitetsuddannelse eller uddannelsen til sygeplejersker var forbeholdt overklassens og den mere velstående middelklassens kvinder.

Kontorarbejdet havde desuden den fordel, at det modsat fabriksarbejdet og håndværket repræsenterede normer og værdier, der lå i forlængelse af opvækstmiljøet. Modsat fabriksarbejdet var kontorarbejdet rent, ikke fysisk krævende og omgangstonen præget af middelklassens dannelsesidealer. En pige-, mellem-skole eller realeksamen og dertil et kort handelskursus blev derfor anset for passende for middelklassens døtre. Kontorarbejdet havde et skær af respektabilitet over sig, som gjorde det til en passende arbejdsplads for småborgerskabets og middelklassens kvinder i mellemfasen mellem skolens ophør og ægteskabets indgåelse. Blev pigerne ikke gift ville kontorarbejdet kunne sikre dem økonomisk. Samtidig var det netop arbejdets midlertidige karakter, som gjorde disse kvinder til en attraktiv arbejdskraft for kontorarbejdsgiverne, eftersom deres forventninger til arbejdet ikke som udgangspunkt rettede sig mod en fremtidig arbejdsmarkedskarriere. At især unge piger fra middelklassehjem var ønskede på kontorerne, fremgik ikke mindst af stillingsannoncerne. Kirsten Geertsen har i bogen "Dannet pige søges" analyseret stillingsannoncernes sprog og konkluderer på

baggrund heraf, at det at være dannet blev anset for ensbetydende med gode skolekundskaber, samt at den unge kvinde i såvel påklædning som adfærd tilpassede sig middelstandens normer og værdier. Mht. faglige kvalifikationer fremgik det, at en pæn håndskrift var afgørende (Geertsen, 1990).

Som det er fremgået, var klassebaggrund ikke den eneste faktor, som spillede en rolle i forhold til hvem, der fik adgang til kontorområdet. Således kunne kvinder fra middelklassehjem udkonkurrere ikke bare kvinder fra arbejderklassen i kampen om kontorarbejdspladserne i kraft af deres "dannethed". De kunne også udkonkurrere mændene fra middelklassen i kraft af deres lave lønkrav. Endelig stod ugifte kvinder stærkere end gifte kvinder på kontorområdet, idet der var et stærkt samfundsmæssigt pres for at få gifte kvinder til at helligede sig hjemmets pligter. Sociale kategorier som køn, klasse og ægteskabelig status i forskellige kombinationer havde således betydning for hvem, der i de forskellige perioder blev anset som en særlig attraktiv arbejdskraft på kontorområdet. Omvendt betød de ændringer, som kontorarbejdet gennemgik kombineret med, at uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder blev udvidet, at også piger fra arbejderklassen på sigt fik adgang til de respektable kontorjobs.

Kontorarbejdet ændrer køn

Mens mekaniseringen og rationaliseringsbestrebelseerne prægede håndværk og industri fra slutningen af 1800-tallet og frem, slog disse tendenser kun langsomt igennem på kontorområdet. Kun på de rigtig store virksomheder var skrivemaskinen almindelig udbredt omkring i 1920'erne, og mange mindre virksomheder klarede sig uden helt frem til mellemkrigstiden². Det var således ikke skrivemaskinerne, der var årsag til kvindernes indtog på kontorerne. Indførelsen af kontormaskiner som skrive-, regne- og bogholderimaskiner betød imidlertid, at en del arbejdsfunktioner kunne mekaniseres. Da det administrative arbejde samtidig var i vækst, resulterede dette ikke i en reduktion i antallet af kontoransatte. Til gengæld blev kravene til uddannelse slækket, idet færdighed i maskinskrivning som regel var tilstrækkeligt til at få ansættelse i de store firmaer, hvor der var en udstrakt arbejdsdeling.

Til forskel fra de store virksomheder var mekaniseringsgraden på de mindre kontorarbejdspladser fortsat lav i hele mellemkrigsperioden og arbejdsdelingen tilsvarende uudviklet. Disse virksomheder søgte typisk at holde omkostningerne nede ved i stigende grad at gøre brug af den lavtlønnede kvindelige arbejdskraft. Det betød, at kontorfaget langsomt begyndte at "skifte køn". Alleerede i 1921 udgjorde kvinder 56% af samtlige kontoransatte. Kvinderne blev i reglen sat til det ufaglærte arbejde, der primært bestod af manuelt kontorar-

bejde, hvortil der ikke krævedes nogen særlig faglig uddannelse eller særligt ansvar. Deres løn var ca. halv så høj som den, deres mandlige kolleger i samme stillingskategori fik. Højst hver fjerde af kvinderne var ansat i overordnede stillinger, mens det gjaldt for halvdelen af mændene. I visse sektorer var der kun en ud af ti kvinder, der var ansat i overordnede stillinger. Hovedparten af de kvindelige kontoransatte var under 25 år, hvilket illustrerer, at arbejdet for de flestes vedkommende repræsenterede en overgangsfase mellem skolegang og ægteskab (Skjøtt-Petersen & Lauersen, 159-162).

Med etableringen af stadig større kontorhold og med opsplitningen af arbejdet i forskellige specialer skærpedes også kønsarbejdsdelingen på kontoret, og kvinderne blev efterhånden uundværlige ikke mindst pga. deres lave lønniveau. Set fra de mandlige kontormedarbejdes perspektiv handlede det derfor ikke længere om at hindre kvinderne adgang til kontorerne og dermed undgå pres på lønnen. I stedet handlede det om at legitimere, at kvinderne fortrinsvis blev beskæftiget med de mere rutineprægede opgaver. Argumentationen gik nu på, at kvinder selv foretrak de underordnede jobs, da de manglede initiativ og lyst til at påtage sig et ansvar. I 1916 udtalte inspektøren fra Købmandsskolen i København sig således om forskellen på de mandlige og de kvindelige kontormedarbejdere:

"... kvinder er ypperlige kontormedarbejdere og finder særlig anvendelse som stenografer og maskinskrivere. De er ofte mindre egnede til at handle på eget initiativ, men de yder til gengæld et bedre og solidere mekanisk arbejde end mændene, deres orden og akkuratessse er pålidelige, og deres udholdenhed betydelig større, navnlig fordi de p.g.a. af deres natur trættes mindre af det regelbundne arbejde"(citeret efter Geertsen 1990).

Som det fremgår, er det ikke længere kvindernes moralske overlegenhed og deres dannelse, som kvalificerer dem til kontorarbejdet, men snarere at de modsat mændene ikke evner at handle på eget initiativ og derfor foretrækker arbejde, der ikke udfordrer intellektuelt. Kontorarbejdet var i færd med at gennemgå en ændring både, hvad angik den kønsmæssige og klassemæssige rekruttering til faget. I takt med at arbejderklassens kår bedredes og antallet af hjemmeboende børn faldt, blev det muligt også for arbejderklassen at sikre deres børn den uddannelsesmæssige baggrund, som krævedes af unge, der ønskede ansættelse på et kontor. Samtidig steg behovet for kontorarbejdskraft i en grad, som gjorde det nødvendigt også at tiltrække unge fra arbejderhjem til kontorfaget (Pedersen, 1950: 34).

I 1920'erne var kontorerne på den ene side befolket af en relativ stor gruppe

mandlige kontormedhjælpere, hvis chancer for advancement var betragteligt indskrænket og på den anden side af en gruppe kvindelige kontomedarbejdere, hvis ophold på arbejdsmarkedet blev betragtet som en overgangsfase. Dertil kom, at en stadig større andel af de kvindelige kontormedhjælpere kom fra lønarbejderfamilier - primært funktionærfamilier og faglærte arbejderfamilier (Skjøtt-Petersen & Lauersen, 1984). Selvom de mange kvinder, som efterhånden rekrutteredes fra arbejderklassen, ikke kunne regne med økonomisk støtte hjemmefra, blev de fortsat betragtet som en attraktiv arbejdskraft, idet de fik mindre i løn end deres mandlige kolleger. Ganske vist arbejdede de mandlige elever i reglen lige så billigt de første år, men kvinderne havde den fordel set fra et arbejdsgiverperspektiv, at flertallet af dem normalt forlod kontorjobbet efter nogle år pga. ægteskab. Netop det faktum, at lønarbejdet for flertallet af kvinderne blev betragtet som noget midlertidigt, passede arbejdsgiverne godt, da disse som regel ikke var interesserede i at beholde de kontoruddannede helt frem til pensionsalderen men gerne et par år forudsat, at det var til en lav løn. Endelig var det, som nævnt, en udbredt opfattelse blandt arbejdsgiverne, at kvinderne i højere grad end mændene stillede sig tilfredse med år ud og år ind at udføre rutinefunktioner såsom fakturaskrivning, kartoteksarbejde og betjening af regne- og bogholderimaskiner mv. (Pedersen, 1950: 25).

Kvinderne vil ikke hjem til kødgryderne

Da arbejdsløsheden steg i 1930'erne, steg også presset på de gifte kvinder for at få dem til at trække sig fra arbejdsmarkedet og vige pladsen for ugifte kvinder og mænd. Det var imidlertid ikke kun 1930'ernes arbejdsløshed, der lagde pres på de gifte kvinder for at få dem til at hellige sig hjemmet frem for lønarbejdet. I samme retning virkede den demografiske udvikling. Bente Rosenbeck beskriver, hvorledes det faldende fødselstal, som prægede det 20. århundredes begyndelse især i konservative kredse, resulterede i en frygt for "folkedød". Bekymringen var dog ikke forbeholdt konservative kredse. Også i Socialdemokratiet var man bekymret. Inspireret af de svenske socialdemokrater blev der i 1935 nedsat en befolkningskommission. Tankegangen var, at samfundet via forskellige socialpolitiske initiativer som fx oprettelsen af børnehaver, lån til boligbyggeri, huslejebradrag mv. skulle modvirke, at befolkningen af økonomiske årsager begrænsede antallet af børnefødsler. Befolkningskommissionen diskuterede også, om gifte kvinders adgang til arbejde uden for hjemmet skulle begrænses. Holdningen var dog, at man godt ville støtte, at kvinderne blev i hjemmet, men at man ville afholde sig fra at indføre restriktioner på kvindernes adgang til udearbejde (Rosenbeck, 1987: 23). I andre dele af samfundet var man imidlertid af

en anden opfattelse. Således ville Københavns Kommune kun have ugifte sygeplejersker ansat, og i adskillige kommuner blev der indført regler om, at lærerinder og andre kommunalt ansatte kvinder skulle afskediges, når de blev gift (Kold 1992, 24). Først i 1943 faldt der dom for, at en kvinde ikke kunne afskediges fra det offentlige, blot fordi hun var blevet gift (Jensen, 1987)

Debatten i 1930'erne stod således i familiens tegn, hvilket betød, at kvindens rolle primært blev betragtet ud fra et familieperspektiv. Det var hendes rolle som husmor og mor, der var i fokus. På trods af den ideologiske oprustning til fordel for den hjemmegående husmor steg antallet af kvinder på arbejdsmarkedet i perioden. Især kontorfaget var populært blandt de af pigerne, som gik i realklasserne. I 1934 foretog psykolog Poul Bahnsen³ en undersøgelse af erhvervsønskerne blandt 7.870 elever i København og på Frederiksberg. Af denne fremgik det, at over halvdelen af pigerne i realklasserne og godt en tredjedel af pigerne i 4. mellem ønskede at komme på kontor. Andelen var langt lavere for pigerne i 7. og 8. nemlig henholdsvis 4 og 7%. Disse piger orienterede sig i stedet mod detailhandlen. Blandt drengene blev en håndværksuddannelse inden for metalfagene betragtet som det mest eftertragtede, men også kontorfaget var attraktivt. Samlet set var der dog færre drenge (8,2%) end piger (14,3%), der ønskede beskæftigelse inden for kontorfaget (Bahnsen, 1939: 49-51). Den hyppigst anførte begrundelse for at vælge kontorfaget var udsigten til en "fast plads". En anden hyppigt forekommende begrundelse var den realeksamen, som forventes opnået. Det illustrerer, at kontorfaget blev betragtet som et fag, der var forbeholdt de bogligt egnede og dermed et fag, som signalerede afstand til eksempelvis det ufaglærte fabriksarbejde. Kontorfaget syntes således stadig at fremstå som indbegrebet af respektabilitet og som et fag, der appellerede til begge køn om end i højere grad til pigerne end til drengene. Bahnsen selv tolkede resultaterne som et udtryk for, at de honnerte ambitioner gjorde en væsentlig motivation bag valget af kontorfaget.

Fra flipproletar til lønarbejder

Den ændrede klasse-mæssige rekruttering til kontorarbejdspladserne i 1930'erne blev italesat gennem det nye begreb "flipproletar", som antydede, at det blev betragtet som fint at blive ansat på kontor, også selvom lønnen ikke var høj. Samtidig indikerer begrebet, at de ansatte inden for kontorfaget ikke havde samme nære forhold til arbejderbevægelsen som eksempelvis faglærte og ufaglærte inden for industri og håndværksfagene. Dette afspejlede sig i en lavere organisationsprocent og i et politisk tilhørsforhold, som lå til højre for sidstnævnte grupper. Især det konservative folkeparti bejlede til de nye funktionær-

grupper, som de betragtede som en vigtig ny vælgerbase i en situation, hvor deres traditionelle vælgere blandt de mindre erhvervsdrivende mindskedes i antal. Arbejdsgiverne søgte at overbevise de kontoransatte om, at det personlige tillidsforhold mellem arbejdsgiver og ansat var den sikreste vej til advancement. Holdningen blev dels legitimeret med henvisning til, at de handels- og kontoransatte indtog så betroede stillinger, at de ikke kunne sidestilles med fagbevægelsens øvrige medlemmer, der udførte manuelt arbejde og dels med henvisning til, at det netop for denne gruppe var vanskeligt at fastsætte ensartede lønninger. Arbejdsgiverne søgte med andre ord at markere afstand til arbejderbevægelsen ved at positionere kontorfaget som mere ansvarsfuldt end andet faglært arbejde. Endvidere blev fællesskabet og de personlige loyalitetsbånd mellem ansatte og arbejdsgiver betonet, hvorved der blev markeret afstand til fagbevægelsens forsøg på at appellere til en kollektiv lønarbejderidentitet og solidaritet.

I 1900 var Handels- og Kontormedhjælperforbundet (HK) blevet dannet. På programmet var bl.a. bedre løn, kortere arbejdstid, regulering af lærlingevæsnet og ligeløn for kvinder og mænd (Petersen, 1950: 64). I modsætning til den konkurrerende organisation Privatfunktionærforeningen, der gik ind for en såkaldt retfærdig løn og lagde vægt på, at funktionæren følte et fællesskab med arbejdsgiverne frem for med de andre kontoransatte, var HK en kamporganisation i den forstand, at organisationen anså strejkeret og strejkeevne som vigtige våben i kampen for at sikre medlemmerne bedre løn- og arbejdsbetingelser. Hvor eksempelvis Det Konservative Folkeparti, de gule fagforeninger samt repræsentanter for arbejdsgiverne søgte at markere afstand mellem kontorarbejdet og andre faglærte grupper, søgte HK at markere fællesskab med resten af fagbevægelsen. At kontormedarbejderne ikke entydigt bakkede op om sidstnævnte fremgår af de problemer, som forbundet havde med at få organiseret de handels- og kontoransatte. (Pedersen, 1950)

Helt fra starten havde uddannelsesspørgsmålet og ligeløn mellem kvinder og mænd på arbejdsmarkedet stået højt på HKs dagsorden. Mændene var ganske vist i overtal blandt såvel medlemmer som agitatorer, men disse så en egeninteresse i at få indført ligeløn og dermed hindre kvinderne i at underbyde mændene. I det agitoriske arbejde blev der gjort en stor indsats for at organisere kvinderne og dermed bl.a. hindre, at de i stedet tilsluttede sig andre og konkurrerende organisationer.

Når uddannelsesspørgsmålet af HK blev ansat for et vigtigt indsatsområde for ligestillingen mellem mænd og kvinder, hænger det sammen med, at arbejdsgiverne i stor udstrækning ansatte de unge piger til en billig lærlingeløn uden at indfri de læremæssige forpligtelser (Pedersen, 1950: 82). Uddannelsesspørgsmålet var således tæt knyttet til lønkampen og konkurrencen om kontorarbejdspladserne.

Selvom flertallet af de kontoransatte fra og med 1920'erne bestod af kvinder, var mændene i overtal på handelsskolerne. Lærlingeloven fra 1921, der var blevet til under en socialdemokratisk ledet regering, repræsenterede en væsentlig styrkelse af de kvindelige kontoransattes position, selvom de kvindelige kontoransattes forhold ikke blev gjort til et selvstændigt tema i debatten omkring lovens tilblivelse. Lærlingeloven fra 1921 betød, at der nu blev stillet krav om oprettelse af lærekontrakter med mindre, der var tale om decideret specialarbejde. En række voldgiftskendelser i kølvandet på loven viste, at en lærling kunne få tilkendt erstatning, såfremt vedkommende var ansat uden kontrakt⁴.

Selvom 1921-loven repræsenterede et fremskridt i forhold til tidligere lovgivning, pressede fagbevægelsen på for at få strammet lærlingelovgivningen yderligere. Først i 1936, da Socialdemokratiet dannede regering sammen med Det Radikale Venstre, kom der skred i forhandlingerne, og en ny lærlingelov så dags lys i 1937. Loven betød vigtige forbedringer af lærlingenes forhold og det gjaldt i særdeleshed indenfor handels- og kontorområdet. Kravene til lærestedene blev skærpet, idet grænsen mellem en lærekontrakt for kontorfaget og en specialkontrakt blev præciseret. Var arbejdet mere omfattende end nedestående fem arbejdsfunktioner, skulle der oprettes en lærekontrakt:

1. pasning af telefonomstillingsbord
2. pasning af hulsystemmaskiner
3. udfyldning - med eller uden maskiner - af postblanketter, fragtbreve, andre blanketter, cirkulærer o.l.
4. postbesørgelse
5. bortlægning af breve og andre papirer (Lind Hansen, 1995: 45)

Som det fremgår, hørte maskinskrivning nu under lærlingeloven, hvilket betød, at såfremt en arbejdsgiver beskæftigede en ung mand eller pige under 18 år med maskinskrivning, skulle der oprettes lærekontrakt, og arbejdsgiveren var i så fald forpligtet til at give vedkommende en almindelig kontoruddannelse (Lind Hansen, 1995: 46).

Under forhandlingerne om den nye lærlingelov søgte arbejdsgivernes repræsentanter at få gennemført en særlovgivning for handels- og kontorfagernes vedkommende. Igen var argumentationen at handels- og kontorområdet indtog en særstilling i forhold til det øvrige faglærte arbejdsmarked. Dette forsøg på at udskille handels- og kontorområdet fra de øvrige faglige uddannelser og dermed åbne for en mere begrænset læremesterforpligtelse på dette område lykkedes imidlertid ikke. Det lykkedes til gengæld heller ikke for lønmodtagersiden at opnå tilslutning til et forslag om, at læremesteren skulle forpligtes til at beholde

lærlingen et år efter læretiden til fuld svendeløn/medhjælperløn. Dette ville ellers have hæmmet antagelsen af lærlinge i virksomheder, hvor der ikke var mulighed for at give en ordentlig uddannelse, og hvor lærlingene primært fungerede som billig arbejdskraft. Ikke desto mindre resulterede loven i væsentligt forbedrede vilkår for oplæring og øget deltagelse i undervisningen på handelsskolerne. Loven betød, at der blev indført regler om afholdelse af ferie og for kostpenge, og det blev pålagt mesteren at lade lærlingen deltage i undervisning i dagtimerne uden fradrag i lønnen såfremt, der inden for en afstand af 10 km var oprettet en dagskole (Lind Hansen, 1995: 42)

Det næste vigtige initiativ på handelsskoleområdet var lærlingeloven fra 1956. Arbejdsmarkedskommissionen havde samme år afgivet en betænkning med det formål at undersøge den fremtidige beskæftigelsessituation for de store fødselsårganges vedkommende. I kommissionens betænkning blev der udtrykt bekymring for, at kvindernes allerede i forvejen ret lave uddannelsesfrekvens ville blive yderligere forringet, når de store fødselsårgange meldte sig på arbejdsmarkedet. (Betænkning nr. 143: 86). Af Arbejdsmarkedskommissionens kortlægning fremgik det, at kvinderne kun udgjorde 23% af samtlige faglærte indenfor håndværk, industri og handel & kontor. De piger, som ikke fortsatte i uddannelsessystemet efter grundskolen, blev især beskæftiget inden for husligt arbejde og i mindre grad som ufaglærte inden for industrien samt som butikslærlinge. Kontorarbejdet var fortsat forbeholdt dem med en mellemskoleeksamen.

Selvom kvindernes erhvervsfrekvens var stigende, var det dog fortsat almindeligt, at kvinderne forlod arbejdsmarkedet i 18-20 års alderen for at blive gift (Betænkning nr. 143: 21-22). Af en undersøgelse af unge københavnske familier udgivet i 1954 fremgik det, at halvdelen af de unge familier giftede sig fordi de ventede barn, og andre fordi de havde fået bolig. Knap hver fjerde nygifte kvinde ophørte med udearbejdet og yderligere ca. halvdelen af kvinderne forlod arbejdsmarkedet i forbindelse med det første barns fødsel (Rosenbeck, 1987: 248). Indgåelse af ægteskab var således ikke længere den vigtigste anledning til, at de københavnske kvinder forlod arbejdsmarkedet. Det var moderrollen, som var den primære årsag til, at kvinderne i stort antal blev hjemmegående. Andelen af kvinder beskæftiget med husarbejde var faldende i perioden 1940-50 samtidig med, at der var tale om en kraftig vækst i det kvindelige kontorpersonales antal. Især steg andelen af uddannede kontorfunktionærer. Alene i perioden 1939-54 var der tale om en 9-dobling (Betænkning nr. 143: 86-87). Pigernes andel af de godkendte lærekontrakter indenfor kontorfaget udgjorde i 1954 67% af samtlige læreforhold inden for området (i alt 2703). (Betænkning nr. 143: 263).

Arbejdsmarkedskommissionen vurderede ikke, at indførelsen af nye kontorhjælpemidler som eksempelvis skrive-, regne- og bogføringsmaskiner ville mind-

ske væksten i antallet af kontorjobs. Tværtimod forudså man, at nye typer af arbejdsopgaver ville opstå bl.a. som følge af de forbedrede muligheder for at gennemføre statistiske analyser, og at dette ville føre til en yderligere vækst i kvindernes andel af kontorjobbene. Fra Arbejdsmarkedskommissionens side forudså man, at kontorarbejdet i endnu højere grad ville udvikle sig til et kvindefag. Begrundelsen var, at eftersom:

... kvinder i særlig grad syntes velegnede til at betjene de nye maskiner, vil overgangen til større anvendelse af tekniske hjælpemidler muligvis medføre en vis forskydning i retning af forholdsvis mere kvindelig arbejdskraft.
(Betænkning, 143: 236)

Selvom tonen havde ændret sig i forhold til den udtalelse, som inspektøren fra Købmandsskolen kom med i 1916, har holdningen tilsyneladende ikke ændret sig afgørende. Den implicitte opfattelse syntes fortsat at være, at kvinder var særlig kvalificerede til at påtage sig de mere rutineprægede funktioner, som indførelsen af ny kontorteknologi og en udbygget arbejdsdeling afstedkom. Deres velegnethed antages at bestå i, at de i modsætning til mændene affandt sig med disse opgaver, idet kontorarbejdet ikke på samme måde som for mændenes vedkommende blev betragtet som en karrierevej. I den forstand understøttede de herskende kønsrollemønstre en arbejdsdeling, hvor kvinderne påtog sig de rutineprægede opgaver, mens mændene tog sig af de udviklende og dermed karriereorienterede opgaver.

Især arbejdsgiverrepræsentanterne i Arbejdsmarkedskommissionen presede på for at få oprettet flere lærepladser og henviste til den aktuelle mangel på kvalificeret kontorphersonale. Også HK lagde vægt på, at unge inden for kontorfaget i større omfang end hidtil skulle have adgang til at tegne en lærekontrakt, men forbundet var samtidig bekymret for, at en for kraftig vækst i antallet af indgåede læreforhold ville betyde, at de 30-40-årige kontorfunktionærer, der allerede var på arbejdsmarkedet, og som for en stor dels vedkommende bestod af gifte kvinder, ville blive presset ud af unge, der gik til en billig lærlingeløn (Betænkning nr. 143: 88). Uenigheden illustrerer endnu en gang hvorledes alders- og uddannelsesmæssige skel mellem de kvindelige kontoransatte af arbejdsgiverne kunne udnyttes til at sikre lave lønomkostninger.

Kommissionen gjorde i sin betænkning opmærksom på, at en udvidelse af de traditionelle beskæftigelsesområder for kvinder, herunder kontorfaget, næppe i sig selv ville kunne løse de "store pigeårganges uddannelsesproblem". Man var, som det fremgår af nedenstående, indstillet på at opløde den traditionelle kønsarbejdsdeling og opmuntre flere kvinder til at søge ind på tidligere mandsdominerede beskæftigelsesområder.

"Kommissionen må ud fra princippet om, at der bør gives piger og drenge lige adgang til uddannelse, anse det for ønskeligt, at pigerne i større udstrækning end hidtil får mulighed for at gennemgå en lærlingeopklæring inden for lærefag, der ikke er uforenelig med kvindernes fysik. (Betænkning nr. 143: 90)

Kommissionen pegede på fag som urmager, litograf, optiker og finmekaniker, hvorom det hed, at det primært var traditionen og sædvanen, der hæmmer piger i at gå ind i disse fag mere end biologisk betingende kønsforskelle (Betænkning nr. 143: 89). En argumentation, som på mange måder ligner den, som var blevet fremført godt 60 år tidligere i Dansk Kvindesamfunds medlemsblad, men som i modsætning til dengang, ikke blev ledsaget af et forslag om kønsopdelt undervisning og oplæring.

Også fra kvindeorganisationernes side blev der presset på for at give kvinder adgang til nogle af de mindre fysisk krævende mandefag. Danske Kvinders Nationalråd (en paraplyorganisation) opfordrede i en udtalelse til kommissionen både fagbevægelse og arbejdsgivere til at bidrage i opgøret med de herskende fordomme omkring kvinders erhvervsevner. Det gjaldt både fordommen om, at kvinder ikke egnede sig til at have med teknik at gøre og fordommen om, at de skulle have særligt anlæg for arbejde, der krævede fingerfærdighed og nøjagtighed (Betænkning nr. 143: 296). Rådet henviste til, at de samme kvinder under 2. verdenskrig udmærket havde kunnet betros udførelsen af disse "mandefag". Samtidig erkendte rådet dog, at piger selv i vidt omfang foretrak at blive lærlinge i anerkendte kvindelige erhverv eller erhverv, hvor der ikke fandtes lærlingeuddannelser. En yderligere barriere var ifølge rådet, at pigerne ikke kunne forvente samme opbakning fra hjemmets side til at tage en uddannelse, eftersom de havde tradition for at forlade arbejdsmarkedet, når de blev gift. Forskelle i kvinder og mænds forskellige valg af uddannelse og beskæftigelse betragtes således ikke længere som biologisk, men snarere som kulturelt bestemt. Kulturelle forskelle som Danske Kvinders Nationalråd i høj grad var indstillet på at anerkende og respektere.

Denne pragmatiske holdning til det kønsopdelte arbejdsmarked skinnede ikke mindst igennem i de drøftelser, der i 1944 var omkring etableringen af en generel erhvervsvejledning, som skulle omfatte hele landets skoleungdom. I forbindelse hermed henvendte rådet sig til Arbejdsministeriet for at sikre sig repræsentation i de kommende drøftelser og dermed sikre, at vejledningen af de unge kvinder blev tillagt samme betydning som vejledningen af unge mænd, samt at kvinder i øget omfang fik adgang til en faglig uddannelse. Det er i denne forbindelse interessant, at rådet fremhævede husgerning som et af de fag, som

de unge kvinder burde gøres opmærksomme på. Ikke mindre interessant er begrundelsen, der lyder som følger:

Hjemmene, særlig byhjemmene tilbyder ikke samme uddannelsesmuligheder som tidligere hjem og det vil derfor være vigtigt at bibringe de unge en forståelse af at supplere den praktiske uddannelse hjemmene kan give, med en teoretisk. (Brev stilet til Arbejdsministeriet november 1944 optryk som bilag i Ungdomskommissionen 1950)

Selvom det ikke fremgår direkte af brevet, er det tydeligt, at sigtet med at få flere kvinder ind på husholdningsskolerne er dobbelt. Dels ville dette sikre en øget professionalisering af det lønnede huslige arbejde, og dels vil uddannelsen bibringe kvinderne kompetencer, som de vil få gavn af, når de senere som hjemmegående skulle hellige sig det ulønnede arbejde med husførelse og børneopdragelse.

Parallelt med Arbejdsmarkedskommissionen blev der nedsat en lærlingekommission, hvis arbejde i 1956 resulterede i vedtagelsen af en reform af lærlinguddannelserne. Loven betød, at undervisningen på handelsskolerne og de tekniske skoler fremover skulle ske i dagtimerne. Den resulterede desuden i en udvidelse af den skolebaserede undervisning og betød dermed, at kravene til oplæringen kunne svækkes, da skolen overtog en del af det ansvar, som hidtil primært havde hvilet på oplæringsvirksomheden. Når antallet af læreforhold inden for håndværk og industri i perioden 1950-62 steg med 50% og med hele 100% inden for handels- og kontorområdet, så skal forklaringen naturligvis ikke alene findes i de gunstigere betingelser for oprettelse af læreforhold, som 1956-loven medførte. Forklaringen skyldtes nok så meget det industrielle opsving, som fandt sted fra midten af 1950'erne og den vækst i funktionærlaget, som fulgte i kølvandet på den industrielle ekspansion. Medvirkende til væksten var også det voksende antal kommunalt - og statsligt ansatte, som opbygningen af velfærdsstaten efter 1945 afstedkom. Når antallet af gifte kvinder på arbejdsmarkedet øgedes op igennem det 20. århundrede, skyldes det udover de gunstige beskæftigelsesforhold også et ændret fertilitetsmønster, som betød, at kvinder både fik børn tidligere og samtidig færre af dem. Det betød, at perioden, hvor kvinder havde små børn, udgjorde en mindre del af deres gifte tilværelse (Rosenbeck, 1987). Dertil kom, at husarbejdet i 1950'erne og 1960'erne blev mekaniseret og dermed frigjorde tid, således at kvinder kunne påtage sig erhvervsarbejde uden, at dette krævede afgørende ændringer af arbejdsdelingen i husholdningen. Kvinderne blev i stedet dobbeltarbejdende. Deres øgede erhvervsfrekvens resulterede således ikke i et afgørende brud med det traditionelle kønsrollemønster, hvor

hjem og børn var kvinders primære ansvar, men det mindskede dog kvindernes økonomisk afhængighed af ægtemanden. Kvindernes øgede erhvervsfrekvens betød heller ikke afskaffelsen af det kønsopdelte arbejdsmarked. Det var fortsat således, at kvinderne koncentrerede sig om jobs i kontor, uddannelses- og sundheds- og omsorgssektoren, mens mændene dominerede i industri, håndværk og transportsektoren, og sådan er det som bekendt fortsat i dag til trods, for at de traditionelle kønsrollemønstre på en anderledes radikal måde blev sat til debat med rødstrømpebevægelsens opståen i 1970'erne.

Sammenfatning

Som det er fremgået, har klasse, køn og ægteskabelig status samt ikke mindst samspillet mellem disse kategorier spillet en central rolle i forhold til hvem, der fik adgang til kontorfaget i forskellige historiske perioder. Reguleringen af adgangen til kontorfaget var dels af strukturel og dels af diskursiv karakter. På det strukturelle plan fungerede kravet om dannelse som middel til at udelukke arbejderklassen fra kontorfaget. Arbejderklassens børn var af økonomiske årsager som regel udelukket fra den mellemskoleeksamen, som ofte var en forudsætning for indgåelse af en lærekontrakt. Desuden betød de lave lærlingelønninger og kravet til påklædningen, at lærlingen var afhængig af støtte hjemmefra, hvilket ligeledes virkede begrænsende på arbejderklassens adgang til kontorfaget. Disse barrierer gjorde sig ikke i samme grad gældende for middelklassens børn, der generelt havde en længere og bedre skolegang bag sig, og som samtidig kunne regne med økonomisk støtte hjemmefra under læretiden. Klassesdimensionen spillede således en afgørende rolle i perioden fra 1870'erne til 1920'erne for hvem, der fik adgang til kontorfaget. Til gengæld betød væksten indenfor kontorsektoren, at kontorfaget mistede status. Den enkeltes advancementsmuligheder blev indskrænket samtidig med, at der skete en øget opdeling af kontorarbejdet i udviklende og rutineprægede opgaver. Det betød, at der opstod en række arbejdsfunktioner, som ikke i et længere perspektiv blev betragtet som attraktive for unge mænd fra de bedre stillede samfundslag.

Middelklassens ugifte døtre stod parat til at besætte disse mere rutineprægede jobs. Med markedøkonomiens udbredelse var der ikke længere i samme grad brug for de ugifte kvinders arbejdskraft i middelklassens husholdninger. For disse kvinder fremstod kontorarbejdet som en passende beskæftigelse i perioden fra skolens ophør til indgåelse af ægteskab. At være kvindelig kontoransat blev betragtet som respektabelt. Denne respektabilitet hang ikke mindst sammen med, at der var tale om en arbejdspladskultur, som lå i forlængelse af middelklassens normer og værdier. Arbejdet var rent og ikke fysisk krævende

og det krævede gode skolekundskaber og var præget af en høflig omgangstone. Hermed markeredes samtidig en forskel til arbejderklassen og fabrikkulturen, hvilket ydermere var med til at signalere respektabilitet. Når middelklassens døtre i stigende omfang fik adgang til de mere rutineprægede kontoropgaver, hang det sammen med, at de ikke stillede samme krav, hverken hvad angik lønnen, arbejdets indhold og mulige advancementsmuligheder, som mændene, som på sigt måtte forventes at skulle forsørge en familie. Forventningerne til middelklassens unge kvinder var, at de skulle giftes og forsørges. Denne opfattelse, der bl.a. blev støttet af Dansk Kvindesamfund, var helt i overensstemmelse med den dominerende kønsdiskurs. Kønnene blev betragtet som ligeværdige men forskellige. I forlængelse af denne komplementaritetstænkning blev hustrurollen betragtet som et erhverv på linie med andre erhverv, men samtidig som det mest efterstræbelsesværdige erhverv for kvinder. Konsekvensen var, at de ugifte kvinder på kontorerne forventedes at forlade arbejdsmarkedet, når de blev gift. Idealet om den hjemmegående hustru og husmor opnåede hegemonisk status, hvilket især blev understreget i 1930'erne. I praksis lod idealet sig ikke realisere i samme grad for arbejderfamiliens vedkommende, hvor kvinderne ofte var tvunget til at bidrage til familiens økonomi ved at påtage sig lønnet arbejde. Selvom middelklassens døtre på det strukturelle plan havde nogenlunde lige så gode betingelser for at få adgang til kontorfaget som middelklassens unge mænd, blev de tildelt en mere marginal position indenfor faget. Deres løn og advancementsmuligheder var ringere end deres mandlige kollegers, hvilket hang sammen med, at deres erhvervskarriere blev betragtet som midlertidig eller som en form for sikkerhedsnet i fald, det ikke lykkedes dem at finde den rette ægtemand.

I løbet af mellemkrigstiden får arbejderklassens børn i voksende omfang adgang til kontorarbejdspladserne. Det gjaldt især for børn af faglærte arbejder. Samtidig fandt en yderligere rutinisering af arbejde sted bl.a. som følge af indførelsen af skrivemaskinen og andre former for kontorteknologi. Det betød, at kravene til uddannelse kunne slækkes. Det faldende børnetal og den stigende velstand betød at uddannelsesniveaulet også blandt arbejderklassens børn steg. Disse faktorer betød sammen med en øget efterspørgsel efter kontorarbejdskraft, at kontorerne i stigende grad åbnede dørene også for arbejderklassens børn. Hermed blev den aura af respektabilitet, som faget hidtil havde været omgæret af, truet. Fra arbejdsgiverside blev denne udvikling søgt imødegået ved at appellere til de kontoransattes honnorable ambitioner og deres loyalitetsfølelse over for arbejdsgiverne. Det gjaldt om at markere afstand til det øvrige faglærte område. HK arbejdede i modsat retning og søgte at appellere til de kontoransattes lønmodtagerbevidsthed. På uddannelsesområdet kæmpede HK bl.a. for, at Lærningeloven skulle gælde for hele det faglærte område modsat arbejdsgiverne, der ønskede særlige regler for kontorlærningen.

I takt med at kontorarbejdet blev tilgængeligt også for kvinder med en arbejderbaggrund, svækkedes kravet om dannelse. Kundskaber i maskinskrivning var som regel tilstrækkeligt til at få ansættelse på et kontor. Begrundelserne for at ansætte kvinder var ikke længere deres dannethed, men derimod deres evne til at affinde sig med et ensformigt arbejde uden advancementsmuligheder. For kvinderne repræsenterede kontorarbejdet fortsat ikke en karrierevej. Flertallet af kvinderne forlod jobbet enten ved ægteskabsindgåelse eller ved det første barns fødsel, men mange af dem vendte senere tilbage til kontorjobbet, når børnene nåede skolealderen.

Summary

The article analyses changes in the recruitment to office work in the period from the late 19th century to 1950s. The aim is to show how categories like class, gender, age and marital status intersected in different ways in different periods in order to exclude certain groups and include others as office workers. The article draws on the works of Beverly Skeggs and her argument that working class women's ways of thinking and doing things are organized around a notion of respectability, which has its origin in the middle class. The notion of respectability became a hegemonic ideal for women thus exceeding its original class character. The employers stressed respectability as a qualification required in order to obtain office work. The positioning of office work as being respectable was a means to attract unmarried middle class women to the low paid routine jobs in the offices in the interim between leaving school and entering marriage. This meant that office work changed from being a primarily male occupation with good opportunities for advancement to become a temporary occupation for middle class women. Later, as office work expanded it became accessible for especially the sons and daughters of skilled workers and thus lost its middle class distinctions. The unions fought to organize the office workers and appealed to their solidarity and identity as workers. Correspondingly, the employers' union stressed the respectability of the office workers in order to indicate distance to the working class and its unions. The article concludes that the respectability connected to office work is part of the explanation of the existence of gendered labour market which has persisted until now.



Ida Juul

Lektor, ph.d.,

Institut for Didaktik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

juul@dpu.dk

Referencer

- Arbejdsmarkedskommissionen.** (1956). De store fødselsårgange: Betænkning nr. 143.
- Bahnsen, P.** (1939). *Ungdommens fremtidsplaner og erhvervsønsker. Bidrag til erhvervsvalgets psykologi.* Kjøbenhavn: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck.
- Betænkning nr. 145** afgivet af lærlingekommissionen (1956).
- Geertsen, K.** (1990). *Dannet ung pige søges.* København: Akademisk Forlag.
- Holt, H.** (1988). *Kvindefag. Mandefag. Tilgangen til de erhvervsgymnasiale uddannelser 1975-1985 (Vol. 1).* København: Socialforskningsinstituttet.
- Holt, H.** (1988). *Kvindefag - mandefag. Arbejdsløshed, beskæftigelse og karriere.* København: Socialforskningsinstituttet.
- Kold, V.** (1992). Under samme betingelser lige adgang? Kønsideologi og affeminisering i den københavnske kommuneskole 1930-1943. *Den jyske historiker*, 119-134.
- Hansen, F. L.** (1998). *I lovens tid.* Århus: Danmarks Handelsskoleforening.
- Hansen, F. L.** (1995). *Fra laug til lov.* Århus: Danmarks Handelsskoleforening.
- Lauersen, L., & Skjøt-Petersen, L.** (1982). De kvindelige butiks- og kontorfunktionærer 1918-1940: Københavns Universitet.
- Jensen, J.M.**(Ed.), *Da kvindesagen dukkede op:* Dansk Kvindesamfund & Forlaget April.
- Pedersen, G.** (1950). *Bogen om handels- og kontormedhjælperne og deres organisation 1900-1900.* København.
- Rosenbeck, B.** (1987). *Kvindekøn: Den moderne kvindeligheds historie 1880-1980.* København: Gyldendal.
- Skeggs, B.** (1997). *Formation of Class & Gender.* London: Sage Publications Ltd.
- Ungdomskommissionen.** (1950). *Etablering af en offentlig erhvervsvejledning.* København: J.H. Schultz A/S Universitets-bogtrykkeri.
- Ørum, B., & Fridberg, F.** (1973). Boys and Girls in the Danish Secondary school in this Century. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 23-38.

Noter

- ¹ Kønskomplementaritetsteori understreger, at kønnenes forskelle komplementerer hinanden til gavn for den sociale helhed. Dette kønssyn har historisk ført til den opfattelse, at kønnenes forskellige arbejder, der var lokaliseret i hver sin sfære (kvinderne i privatsfæren, mændene i den offentlige sfære) skulle betragtes som ligeværdige. Et af problemerne med kønskomplementaritetsteori er, at den i virkelighedens verden kan blive eksponent for et falsk ligeværd. Eftersom den offentlige sfære i et borgerligt samfund har en højere status end den private sfære, er der risiko for, at kvinderne generelt vil blive opfattet som andenklassborgere (Kold, 1992: 120).
- ² Undervisning i maskinskrivning blev først almindelig på de statsstøttede handelsskoler omkring 1921.
- ³ På initiativ af K. Vedel-Petersen, der var kontorchef ved Københavns Arbejdsanvisning, blev Psykoteknisk afdeling ved Københavns Lærlingeanvisning oprettet. Lehmans tidligere elev Poul Bahnsen blev daglig leder og prægede udviklingen af dansk erhvervsvejledning frem til sin død og skrev flere bøger om vejledning.
- ⁴ I 1926/27 udgjorde antallet af dimmitenter fra handelsskolerne 8% af en ungdomsårgang. Knap 40% var kvinder. Blandt eleverne i København, der tegnede sig for godt en tredjedel af eleverne på landsplan, havde 38% af handelsskoleeleverne bestået præliminæreksamen, inden de startede som lærlinge, mens 0,5% havde en studentereksamen. Handelsskoleeleverne tilhørte således fortsat den bedre uddannede del af ungdommen, idet den samlede andel af en ungdomsårgang, som bestod realeksamen eller præliminæreksamen på daværende tidspunkt, udgjorde 6%, mens 2% af en ungdomsårgang fik en studentereksamen. Ikke desto mindre klagede arbejdsgiverne hyppigt over elevernes manglende forkundskaber. Svaret fra skolernes side var et krav om, at aftenundervisningen på handelsskolerne blev erstattet af undervisning i dagtimerne, så eleverne mødte mere veloplagte op til undervisningen og fik tid til at udføre deres hjemmearbejde. Dette krav var allerede blevet fremført på handelsskolemødet i København i 1884 (Lind Hansen, 1998; 31-35), men der skulle gå mange år, før dagskolen blev en realitet med reformen i 1956.

Marianne Søgaard Sørensen

Faglig praksis i erhvervsuddannelserne

I artiklen tager jeg udgangspunkt i mit ph.d. projekt om faglighed i erhvervsuddannelserne og analyserer faglighed ved hjælp af det etnologiske praksisbegreb. En praksis har både et materielt udtryk og et værdibaseret tankegods. Man må imidlertid i første omgang nærme sig en praksis gennem dens materialitet, det være sig som forsker eller som elev på teknisk skole. Ved hjælp af eksempler fra et feltarbejde på teknisk skoles snedkeruddannelse diskuterer jeg kompleksiteten i en given praksis og nogle af de vanskeligheder denne indebærer, når man, som eleverne, skal optages i og af denne. Kompleksiteten intensiveres af forskellige elevers livsforms-specifikke strategier og mål med uddannelsen. En specifik dimension af kompleksiteten er spændet mellem det traditionelle håndværk, der ligger til grund for mange af aktiviteterne på uddannelsen og det kompetencebegreb, der med erhvervsuddannelsesreformen i 2000 blev indført også på de tekniske uddannelser.

Fag og faglighed

Fag, faglig og faglighed er et begrebskompleks, der er – netop – komplekst. Det første man tænker på er måske det fagligt professionelle indhold i et fag eller i en uddannelse, man selv har gennemgået. Hvis man for eksempel er snedker, har man en kvalificeret kunnen og viden om træbehandling og værktøjs-håndtering. Man er i stand til at konstruere og udføre ting i træ, og man ved, hvordan man vedligeholder og bruger det relevante værktøj. Man er i stand til at udmåle og optegne det produkt, man vil ende med, og man kender de sikkerhedsforskrifter, der skal overholdes i omgangen med maskinerne.

Men faglighed har også andre dimensioner; politiske såvel som sociale. Når snedkere holder 'faglige møder' og er engageret i 'fagligt arbejde', så handler det ikke om overfladebehandling og materialekendskab men om en *fagpolitisk* dimension; at man solidariserer sig med sine fagfæller i fælles arbejde på at opnå optimale arbejdsvilkår eller i forsøget på at monopolisere bestemte arbejdsområder (Nielsen 2002). Dette knytter igen an til en social dimension; nemlig det at udøve sit fag i samspil med andre og bl.a. være gode *kolleger*. Som snedkersvend og lønarbejder har man traditionelt haft en fælles faglighed med sine kolleger, som man også deler ansættelsesvilkår og dermed fagforeningspolitiske interesser med. Som selverhvervende mester kan man ligeledes have fælles interesser med andre mestre både i forhold til faglige standarder og i forhold til at være arbejdsgivere. Dette faglige fællesskab står i en potentiel modsætning til den stadig mere fremhersekende teamstruktur, hvor teamet i sin grundidé er tværfagligt og dermed bryder med den traditionelle gensidige solidaritet mellem fagfæller. (Se Bovbjerg og Sørensen, 2007).

Samtidig er faglighed et begreb, som alle bruger, bl.a. som politisk slagord. Søger man på Undervisningsministeriets hjemmeside på 'faglighed' får man 1960 hits med overskrifter som; "Faglighed skal øges..."; "Folkeskole med større vægt på faglighed..."; "Styrket faglighed for pædagoger og lærere..."; og "Fokus på fagligheden...". Ifølge Undervisningsministeriet ser 'faglighed' således ud til at være noget positivt, som vi skal have mere af, samtidig med at man også kan aflæse modstridende tendenser. I forhold til erhvervsuddannelserne har ministeriet fra reformen i 2000 og frem lagt mere og mere vægt på individualisering i form af for eksempel modulisering og individuelle uddannelsesplaner og sidst med kravet om realkompetencevurdering af alle elever ved indgangen til EUD. Denne tendens sammen med beskrivelsen af de faglige mål i kompetencecentrene gør det klart, at begrebet 'faglighed' ændrer sig i disse år.

Feltet og felten

Men hvordan nu gå ud i uddannelsessystemet og undersøge et begreb, der både er komplekst og i den grad politisk ladet? Et klassisk antropologisk greb er at gøre det velkendte fremmed, så man derved kan få øje på hidtil usete dimensioner. I stedet for at kikke efter en faglighed, man på forhånd har defineret ved hjælp af parametre og variable, så må man undersøge, hvordan faglighed bliver til eller 'gøres' i samspillet mellem lærere, elever og øvrige aktører som skoleledelse, faglige udvalg og ministerium. Undervisningen og læringens fysiske omdrejningspunkter såvel som elevers og læreres samarbejde og arbejdsvilkår er nogle af de ting, der må tages i betragtning sammen med for eksempel organiserin-

gen af det daglige arbejde og tildelingen af ressourcer. Denne tilgang betyder også, at man er nødt til at være opmærksom på og give plads til uforudsete forhold og begivenheder.

Både for antropologen og for etnologen er feltarbejdet, hvor man er materiel til stede, deltager og observerer, essentielt.¹ Det er her man med 'tætte beskrivelser' (Geertz, 1973) af hverdagslivet og arbejdslivet på mikroplan kan skabe 'vinduer', hvorfra man kan se og analysere større samfundsmæssige sammenhænge. For at skabe mit 'vindue' havde jeg altså brug for *et felt*, og dette blev teknisk skoles snedkeruddannelse. Først og fremmest det fælles grundforløb for bygnings- og møbelsnedkere, orgelbyggere og lærernes teamarbejde, men også (i mindre grad) enkelte hovedforløb for både bygnings- og møbelsnedkere. Den fysiske felt står i modsætning til, men er samtidig tæt forbundet med, *feltet*; det genstandsfelt eller de problematikker man vil undersøge, for mit vedkommende altså faglighed i erhvervsuddannelsen.²

Snedkeruddannelsen blev valgt som et 'eksemplarisk' håndværksfag med en stærk materiel binding, og stærke traditioner både med hensyn til fagets udøvelse og med hensyn til organisering. Faget spænder forholdsvist vidt fra unikt møbelsnedkerarbejde til fabriksfremstillede serieproduktioner og har til stadighed måttet omstille sig til nye produkter og produktionsmåder samtidig med, at nicher består, hvor fagets mere traditionelle metoder overlever. Den materielle binding giver faget en træghed, der kan minde om de underliggende 'seje strukturer' Braudel (1981) identificerede som en historiens understrøm under de brud og forandringer, der sker på overfladen. En saksamling vil have de samme kvaliteter også i fremtiden, også selvom man får nye maskiner og metoder. Trægheden viser sig også i, at de traditionelle metoder og værktøjer for nogle håndværkere har en stor identitetsskabende betydning. I et fag med en lang fagtradition som snedkerhåndværket vil det således sandsynligvis være muligt at opdage en række generelle træk, der har en anden form end et nyt fag indenfor for eksempel mediebranchen. Ikke at snedkerfagligheden ville være mere 'værdifuld' men måske mere 'idealtypisk' og dermed være i stand til at pege på mere generelle problemstillinger omkring faglighed på erhvervsuddannelserne³.

Faglig praksis

Mit perspektiv på feltet; den måde, jeg valgte at operationalisere fagligheden på, blev et kulturanalytisk begreb, der har en central plads i etnologens egen faglighed; nemlig *praksis*. Én betydning af ordet, som ofte bruges, er praksis som modsætning til teori; altså en opdeling af verden i det *praktiske* vi gør, og den måde vi *teoretisk* tænker det på. I den betydning bliver opgaven ofte at forene

de to (se for eksempel Aarkrog, 2007). I denne artikel opererer jeg imidlertid med en anden og bredere kulturanalytisk forståelse af praksisbegrebet. Her bliver praksis tværtimod forstået som et sammenhængende hele, et holistisk begreb, der opfatter såvel idé som handling, såvel materialitet som socialitet. Og netop det materielle udtryk har været et klassisk etnologisk tema; vi begriber først og fremmest menneskers livsopfattelser via den måde, de materialiserer sig på i handlinger såvel som i de genstande de fremstiller, bruger og forbruger. Eller som den svenske etnolog Orvar Löfgren formulerer det:

"Poängen med att studera livet med tingen är just den starka invävningen av de två dimensionerna: det materiellas mentalitet och det mentalas materialiseringer." (Löfgren, 1995:137)

Begrebskomplekset omkring faglighed, sådan som det indledningsvist er antydet, indeholder netop både materialitet og mentalitet, ideologi og handling. Indenfor håndværksfagene, taler man ofte om 'skills and knowledge' – viden og kunnen, en anden tilsvarende tvedeling, som samtidig er et sammenhængende hele. Men som citatet ovenfor også antyder, så er det først og fremmest den materielle side, vi umiddelbart kan iagttage. I en håndværkerpraksis gør materialiteten sig særligt stærkt gældende, idet selve praksis' omdrejningspunkt er at skabe fysiske objekter eller produkter.

I etnologien har man arbejdet med livsformsbegrebet som en teoretisk model til forståelse af praksis. I den strukturelle livsformsanalyse er livsformen en "selvreproducerende praksis", der lever i et "socialt stofskifte" med sine samfundsmæssige omgivelser (Højrup, 1989b:124). I udgangspunktet blev der udviklet tre strukturelt forskellige men sammenhængende livsformer; den selvstændige livsform med mulighedsbetingelser i enkel vareproduktion og lønarbejderlivsformen, der sammen med karrierelivsformen finder deres mulighedsbetingelser i den kapitalistiske produktionsmåde (Højrup, 1989a og b).

Praksis består altså af det, mennesker gør og den måde, de tænker det på, således at deres handlinger kommer til at skabe mening for dem i deres dagligliv. Samtidig er det vigtigt at understrege, at der med et sådant praksisbegreb ikke er tale om enkelte menneskers løsrevne handlinger, men derimod om en form for kollektivitet, hvor grupper af mennesker deler en livsopfattelse, der i en bestemt samfundsform genererer bestemte handlingsmønstre med en indre logik. Eller forstået med Bourdieus praksisbegreb in mente; praksis opstår i et socialt felt, hvor de enkelte agenter ved hjælp af deres specifikke habitus er i stand til at indtage bestemte positioner. Samtidig struktureres eller defineres fel-

tet selv af de positioner, agenterne indtager og af relationerne mellem dem (Bourdieu, 2005). I praksisbegrebet hos Bourdieu (2005) og Sherry B. Ortner (1989) såvel som hos Højrup (1989a og b) er strukturens betydning en væsentlig del af forståelsen af praksis. Ortner arbejder således med fire begreber: praksis, struktur, aktør og historie (Ortner, 1989:11). Jeg er helt enig i, at strukturen og aktørernes gensidige påvirkning af hinanden er med til at forme praksis. I denne artikel har jeg været interesseret i at undersøge den indre sammenhængskraft i snedkernes egen praksis på teknisk skole men for at forstå den, må den (til dels) kontrasteres til det omgivende samfunds krav til den.

Praksisbegrebet er for etnologen en operationalisering af kulturbegrebet. En anden måde at tale om 'faglighedens praksis' i erhvervsuddannelserne kunne da også være at tale om for eksempel 'håndværkerkultur'. Dette begreb ville imidlertid ikke indfange de strukturelle forskelle, der kendetegner for eksempel forskellen mellem lønarbejderlivsformens og den selvstændiges livsforms opfattelse af faglighed. I det følgende tager jeg udgangspunkt i konkrete, materielle arbejdsprocesser, der udfolder sig især på snedkeruddannelsens grundforløb. Også her vil det fremgå, at den faglige praksis hele tiden har et dobbeltperspektiv mellem materialitet og socialitet.



Værktøjskassen – en materialiseret praksis

Med praksisbegrebet som udgangspunkt bliver lærernes opgave på teknisk skole at indføre eleverne i en faglig praksis. Uddannelse handler i praksisperspektivet om, hvordan man bliver del af en praksis; optages i den eller optager dens logik i sine egne handle-mønstre. På snedkeruddannelsen gøres dette først og fremmest gennem konkrete opgaver. I det følgende tager jeg fat i en af de obligatoriske opgaver på grundforløbet, nemlig selv at fremstille en værktøjskasse. Netop denne opgave er interessant i denne sammenhæng, fordi den indeholder både faglige, politiske og sociale dimensioner.

Kassen er lavet af fyrretræ og sinket sammen i hjørnerne, låget er fineret og hængslet på kassen. Den er stor nok til at indeholde et standard værktøjssæt af den slags, lærlingen får udleveret, når en lærekontrakt indgås, og den er en af de større opgaver, der afslutter grundforløbet. Eleverne bruger lang tid på den, og den indeholder en række eksemplariske arbejdsprocesser, der tilsammen repræsenterer en væsentlig del af den viden og kunnen, eleverne skal have opnået i forløbet. De ser i store træk ud som følger:

- Træet udvælges, skæres op og lægges til tørre.
- De enkelte stykker afrettes og tykkeshøvles på maskine.
- Kassens 4 sider dannes ved at lime et antal stykker sammen, passet til efter træets farve, tegninger og eventuelle uregelmæssigheder.
- Disse 4 sider mærkes, limes og spændes op. Efter tørring skræbes de rene for limrester.
- Kassen skal sinkes sammen i hjørnerne. Først afgøres, hvordan de 4 sider skal sidde i forhold til hinanden og de mærkes, sinkerne optegnes, skæres og stemmes ud i hånden med sav og stemmejern.
- Sinkerne limes og siderne spændes sammen, kassen krydsmåles og efterspændes i sin endelige facon.
- Hvis nødvendigt, repareres sinkerne, kassens sider høvles med rubanken.
- Bund og låg skæres ud af plade og fineret, de tilpasses, limes og spændes sammen med de 4 sider til en lukket kasse.
- Kassen skæres over i to: kasse og låg og de to flader høvles og passes til.
- Kassen monteres med hængsler, beslag, og kæder.
- Kassen lakeres.
- Det færdige produkt vurderes.

I løbet af opgaven kommer den enkelte elev således til at arbejde med både maskiner og håndværktøj, med både træ og finer og med at måle op, skære, stemme ud, høvle, lime og lakere. Alle er det færdigheder, der tilhører snedkerfagligheden og som i grundforløbet af lærerne italesættes og iscenesættes som essentielle og som kræver en vis grad af håndelag, hvis resultatet skal blive tilfredsstillende. Samtidig lægger værktøjskassens fremstilling op til et samarbejde mellem eleverne. En del af arbejdsgangene som at skære træet op, lægge det til tørre og afrette det, kan med fordel gøres sammen, mens andre opgaver, som at lime og spænde kassens sider sammen og at skære låget fra selve kassen, kan være særdeles svært at gøre alene. Dette samarbejde opstår uformelt, typisk mellem elever, der 'kan' med hinanden, ligesom ældre elever kan tage ansvar for en ung, der ikke er helt så målrettet i sit arbejde som de selv. I lærernes og det lokale

uddannelsesudvalgs afsluttende vurdering kommer andre sociale aspekter såsom fagets vedtagne standarder og lærere og udvalgs autoritet som bedømmere i spil.

Men værktøjskassen er også en symbolsk ladet genstand, materialiteten er bærer af mentale og ideologiske dimensioner. I mit feltarbejde bad jeg en række elever, både på grundforløbet og på hovedforløbene, om at vise mig og fortælle mig om deres værktøj og deres værktøjskasse. En af disse elever, Håkon⁴, var på den sidste del af bygningsssnedkernes hovedforløb, hans kasse var velassorteret. Værktøjet afspejlede både lærepladsens arbejde på byggepladser og med renoveringsopgaver, og det mere basale 'håndarbejde', der foregik på skolen. På det konkrete hovedforløb han var i, var det konstruktion og udførelse af en trappe til en kunde i nabolaget. Efter at vi havde gennemgået alt værktøjet, pakkede Håkon sine ting ned i kassen igen, men lige inden han lukkede den, tog han en lille rød bog op: *nå ja*, sagde han, *jeg glemte den her, det er min fagforeningsbog*. Og så fortsatte han; *det er jo ikke alle, der er interesserede i det med fagforeningen, men jeg synes nu, det er vigtigt*.

Fagforeningsarbejdet handler om fagpolitiske spørgsmål; bl.a. kampen om rettigheder som lønarbejder. Og netop værktøjskassen symboliserer den tætte sammenhæng mellem arbejdet og forholdet til arbejdsgiveren. Værktøjet indikerer den specielle viden og kunnen, lærlingen bliver indført i gennem læretiden. Værktøjet er personligt, enhver snedker har sit eget sæt, som han bruger på sin egen måde, og som bliver formet af hans brug⁵. Men der er ydermere det særlige ved værktøjet, at det bliver indkøbt ved lærekontraktens indgåelse; ikke af lærlingen selv, men af mester. Senere kan det blive suppleret med specialværktøj, som lærlingen er særligt interesseret i og derfor selv køber, men det er mester, der i første omgang investerer i et sæt standardværktøj. Gennem læretiden betaler lærlingen af på værktøjet, sådan at det ved læretidens afslutning tilhører ham selv, og han kan tage det med til sin næste arbejdsplads sammen med sit svendebrev. Derved kommer det endelige ejerskab til værktøjet til at symbolisere den anerkendelse som faglært snedker, og dermed den frihed til at skifte arbejdsplads, som svendebrevet også giver.

Det er således ikke en tilfældighed, at det netop er en værktøjskasse, eleverne skal lave på grundforløbet som en første dannelse til snedkerfaget, den knytter eleven materielt og kropsligt til sit fag. Ydermere suppleres betydningen af de eksemplariske arbejdsprocesser, der teknisk set kunne have været indeholdt i en anden opgave, af en anden og mere symbolsk betydning: Værktøjskassen rummer det værktøj, eleven skal lære at håndtere gennem sin uddannelse; læreprocessen der binder lærlingen til en mester og hans værksted i læretiden, men også set fra mesters side den investering, der gør det muligt for ham at udnytte

lærlingens arbejdskraft til gavn for virksomheden, der er hans egen livsforms mulighedsbetingelse.



At blive del af en faglig praksis – dannelse og disciplinering

Værktøjskassen er imidlertid en af de sidste større opgaver på grundforløbet. Før eleverne får lov at give sig i kast med den, går der en grundlæggende træning forud, først og fremmest i fremstilling af samlinger. En bygningsnedker hedder på engelsk en 'joiner'; en der samler noget. Og meget hurtigt på grundforløbet fandt jeg ud af, at samlingerne er essentielle i forståelsen af faget, både rent teknisk og som udsmykningselement; specielt måske sinksamlingen. En sinksamling er en klassisk

måde at samle to stykker træ på i en ret vinkel, for eksempel siderne i en skuffe. Når sinken er lavet tilstrækkeligt præcist er den meget stærk og holder bedre end søm og skruer. Til gengæld kræver dette forholdsvis meget akkuratesse. Ikke blot i selve udskæringen og udstemningen, men også i udregningen og opmålingen.

Ude i virksomhederne laves sinkerne på maskine i dag, men på skolen er sinkerne stadig håndlavede og spiller en væsentlig rolle både på grundforløbet og senere i uddannelsen. På grundforløbet er sinkøvelserne noget af det første, man bliver præsenteret for som en væsentlig forberedelse til værktøjskassen. I teori-bogen er der en tegning af en enkel sinksamling. Den overfører eleverne til afrettede træstykker, hvor de tegner op, skærer og stemmer ud. Stykkerne skal ikke bruges til noget udover øvelsen, og mange af dem lander i affaldsbunken, fordi eleverne i begyndelsen skærer forkert. Dette 'endeløse' arbejde kan synes meningsløst, og nogle lærere overvejer, hvordan man kan opnå den samme øvelse med andre opgaver.

Men disciplineringen i sig selv er ikke meningsløs. Snedkerhåndværket er bundet til materialiteten og kroppen. For virkeligt at mestre håndværket er man nødt til at underkaste sig den tidskrævende proces, det er at blive ved med at

skære og stemme ud, indtil det 'sidder på rygraden', og man ikke behøver at overveje hver gang, man sætter stemmejernet til træet. På den måde bliver disciplineringen samtidigt en frigørende proces.

Grundforløbseleverne reagerer forskelligt og livsforms-specifikt på sinkøvelserne. Gunnar er (ligesom Glenn og Gustav) voksenlærling og har læreplads i den virksomhed, hvor han i flere år har været ufaglært medarbejder. Han siger en dag til mig: *Nu er jeg godt nok træt af de der sinksamlinger, vi kommer jo aldrig videre. Og prøv lige at spørge, hvor mange sinker jeg skal lave i hånden hjemme i firmaet!* Underforstået: Ikke en eneste. Jeg spørger Glenn, der står ved siden af, om han også er træt af sinksamlinger: *Træt*, svarer han, *hvordan mener du, træt? Det er ligesom folk, der er træt af regnvejre – vejret er noget, der er der, man må bare klæde sig på efter det*, siger han og arbejder videre, underforstået: sinken er ligeså naturgiven som vejret. Da jeg nogle dage senere komplimenterer Gustav for hans samlinger, der for mig ser perfekte ud, svarer han, *Kom igen, når jeg har lavet 200, så er de måske blevet gode nok.*

De tre grundforløbselever repræsenterer tre helt forskellige holdninger til det at lære, bl.a. fordi uddannelsen indgår i deres egen praksis som middel til forskellige mål. Gunnar har typiske træk fra en lønarbejderlivsform. For ham er arbejdet målet til det gode liv udenfor arbejdet. Grunden til at han tager uddannelsen er ikke, at han ikke vil være lønarbejder længere, men at han derved kan sikre sig en mere sikker ansættelse og en højere løn, så han bl.a. får råd til at lave den ombygning af familiens hus, som han bruger meget af sin fritid på.

Glen vil ligesom Gunnar sikre sig fortsat beskæftigelse indenfor et fag, hvor han før har arbejdet som ufaglært. Når han påtager sig arbejdet med sinksamlingerne på samme måde, som han accepterer vejret, så kan det forstås som et træk fra den selvstændiges livsform, hvor arbejdet ikke kontrasteres af ikke-arbejde, men hvor dagen udfyldes af det 'dagsværk', der skal til for, at livsformen kan reproducere sig selv. Glen skærer sinker, fordi hans 'projekt' er at blive møbelsnedker, og dertil er sinkerne nødvendige.

Endelig er der Gustav, der i mange år har arbejdet som faglært i et helt andet fag. Uddannelsen til møbelsnedker indgår i en større strategi, der gerne skulle ende med en uddannelse i møbeldesign. Denne karriereplanlægning, der ikke er bundet til et enkelt fag sammen med et engagement, der accepterer disciplineringen som en vigtig udviklingsproces, peger på træk fra karrierelivsformen, selvom Gustav i mange år har været lønarbejder. Han snakker selv om uddannelsen som hans 'chance til at komme videre'.

Selvom de tre således har forskellige mål med uddannelsen, så er de enige om at se sig selv i modsætning til de ikke-afklarede unge, der bruger lærernes tid uden at have et mål med deres uddannelse og derfor heller ikke engagerer sig i læreprocesserne.

Især voksenlærlingene, der kommer lige fra virkeligheden ude i virksomheden, hvor der som oftest ikke er så megen tid til at kæle for detaljerne, er i første omgang uforstående overfor den værdi, der ligger i at mestre håndværktøjet. I virkeligheden (= virksomheden) vil man jo have maskiner til rådighed, der i elevernes hoveder er langt mere effektive og lettere at bruge. Lærerne derimod mener, at det i mange tilfælde er mindst lige så let at bruge for eksempel en høvl, når træet skal afrettes, så det er i vinkel, og så er man fri for at vente ved rundsaven. Men dette kræver, at eleven faktisk har brugt den tid, der skal til for at 'få høvlen i kroppen'⁶, på den måde kan disciplineringen også få en frigørende effekt, idet den gør håndværkeren uafhængig af maskinen.⁷

Spørger man lærerne, hvorfor det netop er sinkerne, der bliver et af omdrejningspunkterne, svarer Leo simpelthen: *Hvis du kan lave en ordentlig sinksamling, kan du blive en hæderlig snedker.* Dette uddybes af Lasse: *Sinksamlingen træner præcision og finish. Og den tvinger dig til at holde dine stemmejern skarpe.* Hvis stemmejernene ikke er skarpe, kan man nemlig ikke stemme sinkerne tilstrækkeligt præcist ud, så sinkeprøverne gør en basal ting klart for eleverne: en god håndværker passer sit værktøj. For lærerne er der således et eksplicit opdragende eller disciplinerende aspekt af øvelsen.

På skolen lærer eleverne at gøre tingene på bestemte – rigtige – måder⁸. Sinkøvelserne repræsenterer en væsentlig del af disse 'rigtige' måder. I det følgende uddrag fra et interview med tre dedikerede møbelsnedkerelever på hovedforløbet, hører vi, hvordan de konkurrerer med sig selv og hinanden om at lave de tyndeste saksamlinger:

Henrik: *Ja, der har jeg bare selv lavet et stemmejern, der er nede på 2 mm, det kan man godt bruge nogle gange, hvis man laver meget fine saksamlinger for eksempel. Man kan godt lave nogle saks, der kommer helt ned på 2 mm – 1 mm – Holger, han kan godt lide at lave dem meget tynde.*

Holger: *Ja, det kan jeg*

Henrik: *Ja, det kan jeg også godt, det er meget, meget fascinerende og flot, når man laver dem så tynde som muligt. Det ser virkelig flot ud.*

Holger: *Når man kommer ned i 1 mm, så begynder det at blive rigtig, rigtig*

Henrik: *Så bliver det rigtig, rigtig svært. Hvis man kan præstere at få sådan en saksamling, hvor de er så tynde, så både respekt og så er det skideflot*

Hans: *Det er også sådan sporten i det – hvor fint kan man lave det?*

Henrik: *Det er også lidt for at overvinde en selv – ens egen grænse sådan: sidste gang der lavede jeg en på 3 mm, så nu skal jeg ned på 1-2 mm. De bliver tyndere og tyndere, det er også meget fedt.*

Marianne: *Så man konkurrerer med sig selv?*

Henrik: *Ja, det gør man, er det ikke rigtigt?*

Hans: *Jo.*

Holger: *Absolut!*

Henrik: *Men det er også det, når man starter på grundforløbet, så har man ikke en chance for at kunne lave en sinkesamling på 2 mm, man kan dårligt nok lave de der med de der 5 mm, 6 mm. Så det er utroligt, hvad man lærer ved at komme ind i det, bare prøve nogle gange, så bliver det bedre og bedre ikke? Det er også fedt at kunne se en fremgang. Men det er også vigtigt at have forståelse for, hvordan man samler den og hvordan man – hvor det er nødt til at være lige, og hvor man er nødt til at være rigtig, rigtig præcis, hvor man ikke bare kan sige: Nåh her kan den bare gå lidt ind ad, så er der luft, og det kommer man ikke til at kunne se. Det er man lige nødt til at vide, hvorhenne man kan gøre det. Det er utroligt vigtigt, at man har forståelse for det, man laver, for at man kan lave det præcist.*

Marianne: *Men hvordan får man den forståelse?*

Henrik: *Jamen ved at prøve det nogle gange.*

Hans: *Jeg kan da mærke, ude på mit arbejde, det er begrænset, hvor mange skuffer man egentlig laver i virkeligheden – men når man så bliver sat til at lave en skuffe, så skal man lige – så klør man sig lige lidt i nakken, hvordan fanden er det nu lige*

Henrik, Holger og Hans har godtaget den indre logik i sinkøvelsen. Når samtalen fører frem til, at Henrik siger at: *Det er utroligt hvad man lærer ved at komme ind i det, bare prøve nogle gange, så bliver det bedre og bedre*, så handler det ikke blot om, at sinken for ham er blevet en af de måder, man som professionel snedker får to stykker træ forbundet på men lige så meget om, at han har accepteret, at 'øvelse gør mester', og at øvelsen derfor er en væsentlig del af læreprocessen, ligesom Gustav på grundforløbet forstod det.

Når Henrik så oven i købet tilføjer: *Det er også fedt at kunne se en fremgang*, så har han ikke blot accepteret den dannende og disciplinerende øvelse, men gjort den til en del af sin egen praksis, idet han er optaget af og glæder sig over sin egen fremgang. Hans peger på, at *det er begrænset, hvor mange skuffer man egentlig laver i virkeligheden*, alligevel mener de alle tre, at sinkerne er væsentlige. Det meget pragmatiske perspektiv hos Gunnar på grundforløbet er her erstattet af glæden over, at noget er muligt, ligegyldigt om det har en direkte funktion eller ej. Kort sagt er eleverne holdt op med at stille spørgsmål til, hvorfor netop dette skal læres, det er blevet selvfølgelig.

Selvom lærere og elever ikke særlig tit bruger ordet 'håndelag', så er det tydeligt, at netop håndelag, forstået som en mere eller mindre naturlig evne, der

blot skal fremelskes gennem øvelse, er den idé, der ligger bag Leos ord: *Hvis du kan lave en ordentlig sinksamling, kan du blive en hæderlig snedker.* Håndelaget ligger så at sige allerede gemt i kroppen men skal opdages og disciplineres gennem øvelse. Netop det kropslige aspekt og krop-værktøj relationen er udtalt i alt, hvad der foregår på snedkeruddannelsen⁹.



At blive del af en faglig praksis – om at lære koderne

Selvom eleverne på skolen lærer 'de rigtige måder' at gøre tingene på, så viser det sig meget hurtigt, at der altid er flere (mere eller mindre) rigtige måder. Dette forvirrer i begyndelsen eleverne på grundforløbet:

I går viste læreren Ludvig os, hvordan man sliber og sætter høvlen op. I dag er Ludvig på det andet grundforløbshold, og vi har i stedet Lukas. Han fortæller os om, hvordan man holder slibestenen i orden, ren og

plan og bl.a., hvordan man jævnligt skal rense den. Det udløser følgende diskussion blandt grundforløbseleverne:

Georg: *Hvorfor skal man gøre det jævnligt, hvis man kun skal slibe høvlen en gang?*

Gritt: *Jeg synes også, han sagde i går, at man skal slibe helt, indtil man mærker en grat?*

Lukas: *Det er en dårlig ide!*

Gritt: *Jamen hvordan kan man have to forskellige forklaringer på en skole?*

Glenn: *Var det så forkert, det vi lavede i går?*

Gry: *Skal vi så ikke bare holde os til det, ham den anden lærer sagde?*

Lukas: *Men noget helt andet er, at man skal tage det med et gran salt det, der står i bogen (vi ser i bogen side 16 og frem), flere af disse høvltyper bruges ikke i dag – for eksempel en tandhøvl.*

Problemet i ovenstående situation blev forstærket af, at både Ludvig og Lukas fortalte om den måde, de selv sliber og sætter deres høvl op på, som om det er den eneste mulige måde. Begge ved selv, at der findes flere måder, og at hver håndværker må finde den måde, der passer ham bedst. Når man snakker med lærerne om deres pædagogiske overvejelser, så er en af de ting, de nævner, at eleverne skal lære at tage stilling til, hvordan de vil løse et fagligt problem bedst muligt. Herunder altså også at vælge blandt flere mulige løsninger. I selve situationen bliver det dog ikke eksplicit nævnt. Eleverne skal således selv slutte sig til denne flerhed af muligheder.

Hen igennem grundforløbet bliver det dog mere og mere tydeligt, at der altid er flere måder at løse et problem på. Dette kommer især til udtryk, når noget er gået galt. Reparationer og vurderingen af hvad der kan repareres, og hvad der ikke kan, kommer til at spille en væsentlig rolle. Dette blev yderligere accentueret efterhånden som grundforløbets afslutning nærmede sig, og alle helst skulle være nået så vidt, at de kunne fortsætte i en læreplads og på de efterfølgende hovedforløb. I denne sidste periode bliver opgaverne også større og mere tidskrævende så alene af den grund, er det værd at overveje, hvordan man kan redde eventuelle fejl i stedet for at starte forfra.

Flerheden viser sig også i de arbejdsprocesser, der indgår i værktøjskassens tilblivelse. Dels kan de hver især udføres på forskellig måde, først og fremmest i varierende grader af korrekthed. Dels kan man vælge forskellige måder at reparere for eksempel de mange sinker på, der trods den forudgående øvelse ikke altid er perfekt udførte.

En væsentlig del af elevernes læreproces handler således om afkodningen af de accepterede måder at være håndværker på og grænserne for dem. For eksempel at vide hvornår det er tilladt at snyde, og hvornår ikke. Fagligheden er altså nogle gange til forhandling, men ikke altid. På trods af mulighederne for forhandling viser det sig, når det færdige produkt skal vurderes, at fagligheden også har sine grænser. Lærerne og det lokale uddannelsesudvalg kan i sidste ende bedømme et produkt til at ligge under faglighedens nedre grænse. Mellem lærerne og det faglige udvalg og mellem lærerne indbyrdes er der desuden en standende diskussion om forholdet mellem proces og produkt i forhold til uddannelsens delmål. Har eleverne opfyldt delmålet: At være i stand til at lave et vindue med sprosse, hvis vinduet ikke er færdigt? Er det tilfredsstillende, at eleven har været igennem en arbejdsproces, men blot ikke nået et færdigt resultat? Eller er det først i det færdige resultat, man endeligt kan bedømme hans faglige niveau?

Uddannelsesudvalget, der består af repræsentanter for arbejdsmarkedets

parter, har fokus på det færdige produkt. Uanset om man er lønarbejder eller selvstændig erhvervsdrivende, så kan man ikke sælge en halvfærdig dør. Lærerne derimod har et mere nuanceret syn. For dem er læreprocessen vigtig. Til gengæld kan det, som en lærer anfører i en af diskussionerne, være en vigtig del af processen at kunne planlægge, så man bliver færdig til tiden.

De disciplinerende øvelser og afkodningen af det fagliges muligheder og grænser er nogle af omdrejningspunkterne i at blive en del af en faglig praksis. Begge dele er eksempler på det, Löfgren kalder materialiserede mentale processer. I sinkøvelserne er det relationen krop - værktøj - materiale, der arbejdes med, men samtidig udvikles der, som hos Henrik, Holger og Hans, mentale dispositioner, for eksempel en bestemt æstetik, mens grænserne for det fagligt forsvarligt også snarere fremgår af de materielle produkters bedømmelse end af eksplicite forklaringer.

En udfordring I: Den faglige praksis' hvorfor og hvordan

Det er imidlertid ikke altid, at disciplineringen og indoptagelsen af praksis forløber ukompliceret. Det er et stadigt klagepunkt i lærernes samtaler, at eleverne ikke vil rette sig efter deres anvisninger fordi, de tror, 'de er klogere selv'. For eksempel er der en type elever, der altid skal sætte spørgsmålstejn ved det, man viser dem: *Hvorfor?* Spørger de. Hvorfor skal man lige gøre det på den måde? Dette hvorfor bliver en udfordring af den faglige praksis. For mange lærere er det trættende, fordi de egentlig er mere interesserede i, *hvordan* man kan løse en given opgave bedst muligt.

Ser vi igen på praksisbegrebet, så består en given praksis analytisk set af et (ideelt/teoretisk) *hvorfor* og et (materielt/praktisk) *hvordan*. Men denne skelnen er netop – analytisk. Set indefra en bestemt praksis er de to aspekter et uløseligt hele, og det bliver kunstigt, hvis ikke umuligt, at skille dem ad. Når jeg spurgte lærerne og det lokale uddannelsesudvalg, der bedømmer svendestykkerne, hvordan de kunne skelne det fagligt tilfredsstillende fra det, der er ikke-acceptabelt, så smilede de og så ud som om, jeg stillede et virkeligt dumt spørgsmål, for 'det ved man jo bare'. Eller de vendte spørgsmålet mod mig selv: Du har jo set på eleverne og på os i så lang tid. Du må jo vide det. Grunden til at det var så svært for dem at svare, var, at mit spørgsmål egentligt var et *hvorfor*-spørgsmål. Det jeg spurgte om, var jo faktisk: *Hvorfor* noget er fagligt godt nok, og andet ikke. Når jeg observerede, hvordan de gjorde; når de for eksempel bedømte en dør, så viste det sig, at de faktisk iagttog en masse veldefinerede detaljer, først og fremmest samlingernes beskaffenhed, men også beslåningen, overfladebehandlingen, falserne osv. Alligevel var de imod at lave lister over,

hvad der skulle være i orden, for at døren/eleven bestod svendeprøven – resultatet var ikke lig med summen af delene, der var noget mere, noget som de netop ikke kunne forklare. Da jeg endnu engang spurgte en af svendene fra uddannelsesudvalget, hvad det er de *helt nøjagtigt* kikker efter, lød svaret: *jeg har jo sagt, at det er en fornemmelse i kroppen, man ved det, når det er rigtigt*. Og deres bedømmelser gav sig da også udtryk kropsligt; den måde de rørte ved og nærmest kærtegnede den smukt udførte dør på; den måde de kikkede beundrende på den.

Set inde fra en given faglig praksis er selvfølgelighederne egentlig ikke noget problem, men set udefra, for eksempel af dem, der gerne skulle overtage denne praksis, kan det blive det. For i helheden bliver det materielle *hvordan* let det synlige og udtalte, mens det teoretiske *hvorfor* ofte bliver usynligt og underforstået. Når nogle elever insisterer på at ville vide, hvorfor tingene skal gøres på en bestemt måde, så bliver det let af nogle lærere opfattet som et unødvendigt eller udfordrende spørgsmål, fordi det ikke har noget artikuleret svar; det er jo selvfølgelig, hvorfor man vælger lige netop den løsning. Selvfølgeligheden gør, at løsningen let bliver italesat som den eneste mulige, som vi så det på grundforløbet, uagtet læreren godt ved, at der findes andre muligheder. Sådan et *hvordan*-svar uden forklaring kan til gengæld let af eleverne blive opfattet som et ideologisk eller ligefrem totalitært svar.

Når dannelsens disciplinering i Henrik, Holger og Hans' tilfælde er lykkedes, så kan lærerne blandt andet se det på, at de går op i, hvordan de skal få sinkerne skåret fint nok; hvilke stemmejern, der er de bedste; om man skal bruge en japansk sav med langt skaft, eller det bare er i vejen? Forholdet mellem krop og værktøj bliver væsentligt; hvilket værktøj ligger godt i hånden? Den disciplinerende læreproces er lykkedes, når eleven er gået fra at stille udefra *hvorfor*-spørgsmål til snedkerpraksissen til at interessere sig for de *hvordan*-løsninger, der er mulige indenfor den faglige praksis. *Hvorfor*-spørgsmålene er blevet uinteressante og i grunden helt uvæsentlige, når man først har fået øje på de mange *hvordan*'er.

En udfordring II: Faglige kompetencer

Når eleverne stiller deres *hvorfor*-spørgsmål, så er det en udfordring til den faglige praksis på aktør niveauet. En anden udfordring foregår på det strukturelle niveau; nemlig den kompetencediskurs, der det sidste tiår er kommet til at dominere uddannelsesområdet. Den faglighed, der ifølge Undervisningsministeriet skal øges og styrkes og have større vægt og fokus, bliver beskrevet i kompetencetermer. Spørgsmålet er, hvilken betydning det har for forståelsen af fagligheden i snedkerfaget.

Hvis vi skal opsummere den traditionelle snedkerpraksis, som den er udfoldet ovenfor, i en idealiseret og komprimeret form, så sker der her en faglig oplæring inden for et fagspecifikt område. Selvom uddannelsen kan indgå i elevernes forskellige livsforms-specifikke praksisser, så opøves der her færdigheder og hånddelag i en situeret praksis og et kollegialt fællesskab med en fælles disciplinering. Der er fokus på det, der skal læres, og dette stilles der ikke mange spørgsmål til. Derimod koncentrerer man sig om, hvordan tingene kan gøres eller udføres. I denne udførelse trækker man i høj grad på traditionen.

Heroverfor står kompetencediskursen¹⁰. Ifølge den bør der finde en meta-læring sted, i princippet med mulighed for tværfaglighed. Her udvikler man kompetencer, der er fleksible og flydende i et individualiseret forløb med fokus på selve læreprocessen. Dette kræver selvdisciplin og refleksivitet, hvor man hele tiden må spørge til, hvorfor tingene skal gøres på en bestemt måde, og hvor man hele tiden skal være parat til fornyelse.

Erhvervsuddannelsernes skoledel har siden reformen i 2000 været præget af kompetencediskursen, i al fald på det politiske plan. En af de mange publikationer, der udkom i forbindelse med reformen, hed "Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser" (Christensen, 2000). Heri hedder det blandt andet:

"Eleverne må på deres vej gennem uddannelsessystemet have mulighed for at indgå i forskellige former for praksisfællesskaber. Heri indgår lærere, mestre, svende, andre elever – erfarne og mindre erfarne. Refleksionerne over erfaringerne er en vigtig forudsætning for den metalæring, der gerne skulle finde sted. Både faglæreren, den praktikansvarlige i virksomheden og kontaktlæreren har en opgave her. Men refleksionen, den skal gøres af eleven!" (Christensen, 2000:19)

I publikationen tales der først og fremmest om *personlige* kompetencer, mens det *faglige* indhold bliver italesat med henvisning til praksis; som for eksempel 'situeret læring' og 'praksisfællesskaber'. Samtidig gør Christensen meget ud af, at kompetencebegrebet fungerer i en anden dimension end for eksempel kvalifikationer og færdigheder, ligesom selve udviklingsaspektet understreger, at man aldrig når et endemål:

"Ved kompetencer vil vi forstå læringsmål, som egentlig er udviklingsmål for det enkelte menneske. Heri går beskrivelsen mere på personen og det potentiale, som den lærende har, og som gerne skal udvikles. ... Her er målingen det vanskelige, både i sig selv – og fordi det ofte ikke har nogen mening at definere et mål som noget, der skal nås. Målet angiver snarere en

udviklingsretning. Altså noget man bevæger sig i retning ad." (Christensen, 2000:36)

Siden har kompetencebegrebet overtaget også de faglige beskrivelser, således at alle mål i uddannelsessektoren i dag bør beskrives som kompetencemål, som for eksempel i Fremtidens uddannelser (Busch et al., 2004), der benytter, hvad de kalder: "et helt specifikt kompetencebegreb" til "beskrivelse af faglighed i uddannelsessammenhæng". Derved bliver for eksempel en tysk faglig kompetence en "vidensbaseret parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer som rummer en bestemt slags (tysk)faglige udfordringer." (Busch et al., 2004:19). Det interessante er, at hvor Christensen er meget klar på, at netop kompetencer er svære at måle, så hævder Busch et al., at kompetencetilgangen er specielt velegnet, fordi: "Faglige kompetencer kan oversættes til præcise, operationelle og evaluerbare mål for undervisning." (Busch et al., 2004:23). Kompetencebegrebet har i de senere år været taget meget specifikt i brug i forbindelse med indgangen til erhvervsuddannelserne: eleven er blevet *kompetenceafklaret* og nu senest *real-kompetencevurderet* for at få lagt sin individuelle uddannelsesplan.

Men hvad sker der med den ovenfor beskrevne snedkerpraksis, når den skal forholde sig til kompetencediskursen, og ligeså interessant; hvad sker der med kompetencediskursen, når den skal implementeres i snedkerpraksissen? Til det sidste kan man sige, at det viser sig hurtigt, at kompetencebegrebets flydende, fleksible og refleksive karakter har svært ved at klare sig mod den træghed, der kendetegner materialiteten i praksis. Når kompetencerne skal minutiøst beskrives, så bliver de meget hurtigt til færdigheder. Det fokus, der de sidste år har været på *vurdering* af *real*kompetencer, kan netop forstås som at vende tilbage til en faglig praksis, der er real og kan måles og vejes.

Netop arbejdet med realkompetencevurderinger understreger det modsigelsesfyldte. For voksenlærlingene, der for eksempel kommer fra et ufaglært job i branchen, er det oplagt at få realkompetencer godskrevet og dermed afkortet grundforløbet og komme hurtigere videre i uddannelsen. Dette støder imod et af de implicitte mål på grundforløbet, nemlig aflæringen af 'forkerte' vaner og den følgende indlæring af 'rigtige' måder at gøre tingene på. Realkompetencer afskriver altså på sin vis den sociale kontekst af fælles standarder. Her ser det foreløbigt ud til, at praksis vinder; blandt andet fordi den er situeret i tid og rum, mens kompetencerne og kompetencediskursen netop ser bort fra denne grundlæggende materielle binding.

Det, der i kompetencediskursens luftige univers lyder let og ligetil, støder på problemer i praksis, for hvordan pege netop det tidspunkt ud, hvor man lærer en bestemt færdighedsdel. Eleverne lærer snarere i spiraler, hvor de hele tiden

dygtiggør sig på et højere niveau, indtil de pludselig 'har håndlaget'. På sin vis ligner denne stadige læreproces kompetencebegrebet, der jo i sig selv netop indikerer en uendelig læringstilstand (jævnfør citatet ovenfor), ligesom vægten på metalæring må underforstå, at der også finder en læring sted. På denne måde bærer diskursen sin egen moddiskurs i sig, så man netop synliggør det, man tror, man ikke snakker om. For at måle kompetencen er man nødt til at introducere et nyt begreb, nemlig realkompetence. Herved gør man to ting; på den ene side reducerer man det oprindelige kompetencebegreb, på den anden side opsplitter man den faglige helhed i dele, hvis sum ikke er lig med helheden, jævnfør uddannelsesudvalgenes bedømmelser.

På den anden side viser det sig, at selvom snedkerpraksissen er træg, bundet til materialerne og kroppene, så får man, når man sammenholder den med kompetencediskursen, øje på dens diskursive karakter. Snedkerpraksissen er i høj grad en diskurs, der dyrker sine egne underforståede selvfølgeligheder, og kun kan udfolde sig indenfor en *hvordan*-diskurs. Samtidig bliver den let på skolens grundforløb en diskurs, der beklager de forandringer, der sker i faget og ses som reduktioner (a la: *Før i tiden, var der flere forskellige slags høvle, nu må vi nøjes med tre*), eller i tavshed forbigår virksomhedernes tidssvarende produktionsmåder¹¹.

Fælles praksis eller praksisfællesskab

Når Christensen, som i citatet ovenfor, beskriver en ideel praksis i erhvervsuddannelserne som situeret og som udfoldende sig i praksisfællesskaber, så er det med henvisning til Jean Lave og Etienne Wengers bog om Situated Learning eller legitim, perifer deltagelse i praksisfællesskaber (1991), hvor praksisfællesskaber forstås som en række relationer mellem personer og aktiviteter i en kontekst over tid og i relation til andre mere eller mindre overlappende praksisfællesskaber. Lave og Wengers teori er bl.a. udviklet gennem at iagttage, hvordan lærlinge indenfor forskellige faglige og geografiske kontekster er blevet oplært. Slægtskabet med vores egen traditionelle mesterlære har formodentligt netop været med til at gøre denne teori til en relevant inspirationskilde men også en legitimering for erhvervsuddannelsesreformen.

Blandt andet af den grund er det i en diskussion af praksisbegrebet og faglig praksis i erhvervsuddannelserne relevant at nævne teorien. Wenger har senere udfoldet begrebet praksisfællesskab i 'Communities of Practice' (1998), hvor han blandt andet skriver om praksisbegrebet:

"The term practice is sometimes used as an antonym for theory, ideas, ideals, or talk. However, my use of the term does not reflect a dichotomy between the practical and the theoretical, ideals and reality, or talking and doing. Communities of practice include all of these, even if there are sometimes discrepancies between what we say and what we do, what we aspire to and what we settle for, what we know and what we can manifest. We all have our own theories and ways of understanding the world and our communities of practice are places where we develop, negotiate, and share them. (Wenger, 1998:48)

Praksisbegrebet er altså også her et holistisk begreb, der betegner både handlinger og ideer. En væsentlig pointe er, at praksis altid er situeret; både i en bestemt materiel/fysisk kontekst og i en social kontekst. Her er Lave og Wenger på linie med en kulturanalytisk forståelse af praksis. Men det er betegnende, at forfatterne, som i det anførte citat, ikke kan tale om praksis uden at tale om et fællesskab, næsten som en implicit forudsætning for praksis. Her går de på sin vis et skridt videre, end vi gjorde i indledningen; ikke blot kan et enkelt menneskes handlinger ikke forstås som en praksis i sig selv, det ser nærmest ud til, at det er det konkrete fysiske fællesskab for eksempel på en arbejdsplads, der konstituerer praksis. Heroverfor står Bourdieus teori om en gensidig på- og vekselvirkning mellem strukturen og aktøernes habitus og strategier og den etnologiske kulturanalyse, hvor tilhørsforholdet til en praksis ikke altid er udtalt eller bevidst for feltets egne aktører, men eventuelt først fremstår klart i analysen. En årsag til at forskellen mellem Lave og Wenger og for eksempel Bourdieu er så tydelig er, at Lave og Wengers situerede praksis først og fremmest er et læringsbegreb. Teorikomplekset er udviklet for at undersøge, hvordan læring finder sted i forskellige sociale kontekster, og det får dermed en drejning mod en mere pragmatisk forståelse frem for Bourdieus mere ideale teoriudvikling.

Men er det et praksisfællesskab i Lave og Wengers forstand, der er tale om i erhvervsuddannelserne og mere specifikt på teknisk skole? I den forbindelse siger Jean Lave selv:

"I said, worrying, that as I understood it, the recent VET Reform seems bent on turning vocational schools into module-markets, aimed at individualising education, on the basis of student "choice." But, said my colleague, the VET Reform cites work like yours and other new theories of learning in support of the new policy. He was surprised by my reaction that social conceptions of learning in practice, used in this manner, were misguided." (Lave, 2001:9-10).

Hvor reformarkitekterne brugte begrebet praksisfællesskab til at betegne alle de enkelt-situationer, hvor elever arbejder sammen, for eksempel i form af projekt-opgaver, mener Lave, at praksisfællesskabet handler om større helheder, der har en nødvendighed i sig for eksempel i form af en autentisk produktion, der skal leveres til en kunde og dermed skaffe en indtægt til værkstedet¹².

Ser vi på de to eksempler på optagelse i praksis, der er beskrevet ovenfor, nemlig disciplinerende øvelser og som det at knække koder og være i stand til at forhandle fagligheden, så taler Wenger i *Communities of Practice* om praksis i form af bl.a. 'shared repertoires' og 'interpretation and negotiation of meaning' (for eksempel Wenger, 1998:82-84).

Med hensyn til det disciplinerende aspekt, så er der masser af disciplinerende elementer i de empiriske eksempler Lave og Wenger bruger til at frem-analysere den legitime perifere deltagelse, dog bliver de snarere italesat som deltagelse. Måske fordi begrebet disciplin har en tone af tvang over sig. At deltage har en helt anden klang, som passer bedre til deres projekt, nemlig at italesætte læring som en positiv fællesskabende proces. En væsentlig forskel er dog, at disciplineringen hos Lave og Wenger snarere udspringer af produktionens nødvendighed og ikke af isolerede øvelser uden direkte brugsværdi.

Som sagt er det et særtræk ved Lave og Wengers teori, at fællesskabet, i modsætning til i kompetencediskursen¹³, har så fremtrædende en plads. Og her ser det ud til, at der altid er tale om et konkret arbejdsfællesskab mellem en gruppe mennesker. Selvom Jean Lave påpeger, at teknisk skoles praksisfællesskaber ikke er 'ægte', så opstår der spontane arbejdsfællesskaber på teknisk skole for eksempel omkring arbejdsopgaver, der kræver hjælp fra kammerater sådan som sammenlimningen af værktøjskassens sider eller dens gennemskæring for at skulle låg fra bund. Eller to eller tre elever kan slå sig mere permanent sammen, arbejde side og side og diskutere deres arbejdsopgaver løbende.

Selvom der ikke er tale om praksisfællesskaber i Lave og Wengers ideale forstand på teknisk skole, så har deres teoretiske arbejde en væsentlig pointe i forhold til erhvervsuddannelserne; nemlig det situerede perspektiv: Læreprocessen udspiller sig i en konkret social kontekst, der består af elever og lærere; den er situeret i en bestemt faglig kontekst som eksempelvis snedker, tømrer eller murer. Og endelig er den situeret i aktørernes egne kroppe som tavs viden og hånddelag. Denne situerethed er, som omtalt ovenfor, en væsentlig faktor, når kompetencetænkningen skal implementeres i uddannelserne.¹⁴

Konklusion: Faglighedens kompleksitet

I artiklen har jeg først og fremmest forsøgt at forstå fagligheden som en praksis med en indre logik. Det er denne indre logik, eleverne skal afkode og optage for i løbet af uddannelsen selv at blive en del af praksis. Set udefra er der en række tilsyneladende modsætninger, der kan vanskeliggøre afkodningen. Hvorfor er det nødvendigt at kunne fremstille ting i hånden, når man i virksomhederne hovedsageligt arbejder med maskiner? Hvordan skal eleverne finde ud af, hvilke forskellige løsninger, der er mulige i en given situation, når hver løsning bliver italesat som den eneste mulige? Hvornår er det muligt at reparere en fejl, og hvornår kasseres et stykke arbejde på grund af den samme fejl?

Set indefra opløses mange af modsætningerne i selvfølgeligheder. Derfor bliver den erfarne snedker ofte mere optaget af de forskellige måder, han kan løse et fagligt problem på, frem for hvorfor disse løsninger i det hele taget er mulige. Men at den faglige praksis traditionelt har haft en række usagte selvfølgeligheder indbygget, har således ikke gjort afkodningsarbejdet lettere for eleverne, der ser på den givne snedkerpraksis udefra. Samtidig er det karakteristisk for nogle af de unge, at de har en anden holdning til det at lære, end den, der traditionelt har været den gængse inden for håndværksfagene, nemlig at efterligne lærere, mestre og svende og efterhånden opøve sit eget håndelag og finde sine egne løsninger, præferencer og kneb. Disse elever vil kort sagt have verbale forklaringer før – eller frem for – de kropslige erfaringer. Og det bliver lærerens opgave at få dem til at forstå, at øvelsen (og dermed erfaringen) rummer svaret i sig selv.

Det praksisfællesskab, som Lave og Wenger advokerer for, og som i sin ideale form tilbyder en vej ind i praksis, eksisterer kun i en reduceret form på teknisk skole. Eleverne på grundforløbet skal derfor i højere grad selv finde ind i den fælles praksis. Optimalt set får de elever, der fortsætter i en læreplads, her muligheden for at indgå i et praksisfællesskab med en nødvendig, men også specifik produktion, der hele tiden forandrer sig og tilpasser sig markedets vilkår. Snedkernes faglige praksis, som den fremstår på teknisk skole, kan, i tidens diskurs der vægter udvikling og fornyelse, virke træg og anakronistisk set fra kompetencetænkningens synsvinkel, men skal ses i sammenhæng med denne anden (og tidsmæssigt største) del af uddannelsen, således at teknisk skoles opgave netop bliver at introducere til og insistere på fagets grundlæggende materielle – og dermed træge – substans.

Set over tid viser det sig, at heller ikke den faglige praksis på skolen er statisk, og her er det ikke mindst lærernes *pædagogiske praksis*, der udfordres fra forskelligt hold; elever, der stiller hvorfor-spørgsmål og dermed tvinger lærerne til at italesætte selvfølgeligheder; nye lærere, der er indstillet på at gøre ting på nye måder, og for eksempel overveje, om samsamlingsernes grundlæggende

øvelse kan opnås på andre måder, og ikke mindst er der nye politiske agendaer og nye måder at italesætte læring på, for eksempel som kompetenceudvikling, der også implementeres på teknisk skole.

Det er imidlertid en vigtig pointe, at fagligheden ikke kan flagre frit i luften. Snedkerfagligheden er så at sige situeret i træet og i kroppen (og det betyder, at den pædagogiske praksis ikke er uafhængig af den håndværksmæssige). Så vidt jeg kan se, betyder det, at den grundlæggende ide om kompetenceudvikling, som den udtrykkes hos Christensen, kommer til kort. Når den skal implementeres bliver den reduceret til for eksempel et realkompetencebegreb, der på den ene side knyttes til specifikke faglige elementer og på den anden side opløser den faglige praksis ved at inddele den i isolerede moduler, der ikke giver mening i sig selv. Således mister både kompetencebegrebet og den faglige praksis noget i implementeringen af kompetencemål i erhvervsuddannelserne. Og selve uddannelsernes position som indgangen til et fag kommer til diskussion.

Fra et livsformsperspektiv ser det ud til, at disse nye uddannelsespolitiske agendaer med fokus på individualitet, udvikling og forandring giver plads til karrierelivsformstræk på et fagligt område, der hidtil har været præget af lønarbejderens og den selvstændiges livsform. Indførelsen af nye begreber som kompetenceudvikling og kompetencemål er ikke 'uskyldig' men igangsætter kampe om og i en faglig praksis. Med et kulturanalytisk praksisbegreb bliver det desuden synligt, at pædagogikkens hovedopgave måske ikke, som mange synes at mene i dag, bliver at få praksis og teori til at hænge sammen i elevernes hoveder, men derimod at forstå at forskellige elever (og lærere), ud fra hver deres praksis, ser uddannelsen som middel til forskellige mål og derfor fortolker dens faglige praksis forskelligt.

Summary

Faglig¹⁵ Practice in Vocational Education

This article builds on an ethnological fieldwork in the vocational program of joiners and cabinetmakers, mainly following a basic course from January to June 2006 and, simultaneously with this, joining the meetings of one of the school's teacher teams. This fieldwork made up the empirical basis for my Ph.D. thesis.

In the article I discuss 'faglighed' as a kind of ideal practice¹⁶, materialised in the exercises students have to carry out during the 20 weeks' basic course. These comprise for instance endless dovetail samples and – at the end of the course – a toolbox. Whereas the dovetail represents the quintessence of joinery and cabinetmaking, the toolbox brings together some of the meanings of 'faglighed' such as craft-specific skills, cooperation between colleagues, the relation between master and apprentice and political engagement in the trade union.

Seen from the perspective of the structural life-mode analysis,¹⁷ this ideal practice forms means to different ends in individual students' life-mode specific practices. These means and ends are revealed when looking at different students' different approaches to for instance the dovetail training.

The ideal practice is challenged from at least two sides: the individual student and the educational structure. On the individual level, an increasing group of students is not satisfied by the traditional teaching, where teachers rather show things than explain them. These students want verbal explanations along with the practical instruction. Along with this, many students resist the bodily subjection to training and disciplining,

On the structural level, The Danish Ministry of Education has implemented the competence concept. This concept poses a range of challenges to the ideal practice such as focusing on a level of meta-learning which emphasizes articulation at the cost of action. Students are supposed to master their learning processes rather than learning as apprentices. Combined with modularisation, the competence concept risks dividing the holistic practice into bits and pieces.



Marianne Søgaard Sørensen

Cand. Mag. i Europæisk Etnologi

Ph.d. stipendiat

Institut for Pædagogik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

mass@dpu.dk

Referencer

- Andersen**, Ole Dibbern og Christensen, Albert Astrup (2002): *Eleven som didaktiker – på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne*, Undervisningsministeriet (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 24 – 2002)
- Boeskov**, Signe, Tine Damsholt & Peter Hussmann Sørensen (2005a): *Humanister i praksis. En undersøgelse af humanisters kompetencer, muligheder og vilkår i erhvervslivet*, Kopsiservice, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet
- Boeskov**, Signe og Peter Hussman Sørensen (2005b): "Situerede kompetencer – en kulturanalytisk kvalificering af kompetencernes kompleksitet", in: *Nord Nytt* nr. 96, 2005, pp: 75-89
- Bourdieu**, Pierre (2005): *Udkast til en praksisteori – indledt af Tre studier i kabylsk etnologi*, Hans Reitzels forlag, København
- Bovbjerg**, Kirsten Marie and Marianne Søgaard Sørensen (2007): "Kollegialitet og teamwork. To logikker i pædagogiske samarbejde", in *Nye sociale tekniker i folkeskolen – kampen om dannelsen*, Dafolo Forlag, ISBN: 978-87-7281-250-2
- Braudel**, Fernand (1981): *The Structures of Everyday Life: The Limits of the Possible* (original title: *Les structures du quotidien*), Collins, London.
- Busch**, Henrik, Nikolaj Frydenbjerg Elf, Sebastian Horst (2004): *Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 2 – 2004, Undervisningsministeriet
- Christensen**, Finn (2000): *Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 31 – 2000, Undervisningsministeriet
- Frykman**, Jonas (2005): "Når ting blir redskab" i: *Materialitet og dannelse: en studiebog* / Minna Kragelund og Lene Otto (red.). - 1. udgave. - Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005. - 197 sider: ill. (s.: 19-32)
- Geertz**, Clifford (1973): "Thick Description: Towards an Interpretive Theory of Culture" in *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, USA
- Højrup**, Thomas (1989a): *Det glemte folk. Livsformer og centraldirigering*, Institut for Europæisk Etnologi
- Højrup**, Thomas (1989b): "Kulturanalyse og samfundsanalyse", i: *Nord Nytt*, nr. 37, udgivet af NEFA-Norden
- Ingold**, Tim (2000): *The Perception of the Environment - Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*, Routledge, London and New York
- Juul**, Ida (2006): "Kompetencebegrebet anskuet ud fra et erhvervspædagogisk perspektiv", i *Cursiv*, nr. 1, 2006, DPU

- Gupta, A.** og J. Ferguson: "Discipline and Practice: "The field" as site, method and location in anthropology", in: A. Gupta & J. Ferguson (eds.) *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science*. University of California Press. Berkeley, ISBN: 0-520-20679-7.
- Lave, Jean** (2001): "Learning in Practice. The Kalundborg Production School" in: *From Education to Learning; Experience of a Danish Production School*, ed. Niels Jakobsen et al., Kalundborg
- Lave, Jean** and Etienne Wenger (1991), *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press
- Löfgren, Orvar** (1995): "Sakletarna. Om det materiellas betydelse i etnologien", in: *Ting, kultur och mening*, red. Åke Daun, Nördiska Museets Förlag
- Marcus, George E.**(1997): Ethnography in/of the World-System: The Emergence of Multisited Ethnography. *Annual review of Anthropology* 24: 95-117
- Mølgaard, Johannes** (1988): "Det 'mørke Jylland' og 'verdensmarkedet'", i: *Folk og Kultur*, Årbog for Dansk Etnologi og Folkemindevidenskab, s. 61-99
- Nielsen, Niels Jul** (1997): Tuborg: *arbejdsliv og dagligdag 1955-95* / serien; Danske arbejdspladser 1800-2000, 1. udgave, 1. oplag. - Lyngby: Nationalmuseet Nyere Tid; Kbh.
- Nielsen, Niels Jul** (2002): Virksomhed og arbejderliv: bånd, brudflader og bevidsthed på B&W 1850-1920, nr. 3 i serien Stats- og livsformer, Kbh.: Museum Tusculanum
- Ortner, Sherry B.**(1984): "Theory in Anthropology since the Sixties", in: *Comparative Studies in Society and History* 1984
- Ortner, Sherry B.** (1987): *High Religion: A Cultural and Political History of Sherpa Buddhism*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, ISBN: 0-691-09439-X
- Otto, Lene** (2005): "Introduktion til forskningsfeltet", in: *Materialitet og danselse: en studiebog* / Minna Kragelund og Lene Otto (red.). - 1. udgave. - Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, (s.: 7-16)
- Rubow, Cecilie** "Samtalen: Interviewet som deltagerobservation" i *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*, redigeret af Kirsten Hastrup (s. 227-245)
- Tellerup, Susanne** og Henrik Helms (1999): *Læring i samspil – giver mening*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 42 -1999, Uddannelsesministeriet
- Wenger, Etienne** (1998), *Communities of practice, learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge
- Aarkrog, Vibe**: "Hvis det skal gi' mening" *Elevernes udbytte af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne*, Undervisningsministeriets temahæfteserie 4 – 2007

Noter

- ¹ Selvom betydningen af det er blevet sat til debat mange gange og med forskellig argumentation. Se f.eks. Marcus 1973, Gupta and Ferguson 1997).
- ² Angående diskussionen om et og en felt indenfor antropologien se for eksempel Cecilie Rubow 2003.
- ³ Snedkeruddannelsen er som de øvrige erhvervsuddannelser en vekseluddannelse, hvor den største del af oplæringen foregår i lærepladsen. Skoledelen er altså en meget specifik del af uddannelsen, hvor især grundforløbet på sin vis kan forstås som en 'renset form', hvor eleverne bliver præsenteret for de helt grundlæggende færdigheder. Fordelen for min undersøgelse af faglighed er, at dette på sin vis forstærker det idealtypiske præg samtidig med, at det er vigtigt at holde sig for øje, at især hovedforløbet, der foregår i lærepladsen, repræsenterer en anden, men lige så vigtig, del af snedkerfagets virkelighed. Denne del kommer til dels til udtryk i diskussionerne med hovedforløbs eleverne.
- ⁴ Alle personnavne i artiklen er pseudonymer.
- ⁵ Netop dette element af kropsligt tilhørsforhold gør at mange snedkere/håndværkere er tilbageholdende med at låne deres værktøj ud til hvem som helst.
- ⁶ Dette udtryk har jeg 'lånt' fra Johannes Mølgaard (1988), der har skrevet om, hvordan nordjyske studehandlere har 'studen i kroppen'. Høvlen bliver både inkorporeret fysisk som en forlængelse af kroppen og mentalt som en del af ens identitet.
- ⁷ Fordelene og ulemperne ved håndværktøj kontra tungere maskineri er en diskussion for sig, der ikke kan blive plads til her, men se f.eks. Ingold 2000.
- ⁸ En indlæring, der samtidig ind imellem for de erfarne elever kræver en aflæring af gamle vaner.
- ⁹ Også med 'modsat fortegn' så at sige; også når nogle elever ikke er interesserede i dette, kommer det til at stå i centrum. Fordi den manglende interesse bliver en grundlæggende hindring for indlæringen.
- ¹⁰ Om kompetencediskursen i erhvervsuddannelserne se for eksempel Juul 2006.
- ¹¹ Dette ændrer sig noget på hovedforløbene, hvor eleverne selv bringer erfaringer med sig ind på skolen, men hvor de samtidig nyder skolens mulighed for at fordybe sig i detaljer og rigtige måder at gøre tingene på.
- ¹² I stedet fremhæver hun den læring der finder sted på nogle produktionsskoler som eksemplarisk for praksisfællesskabsbegrebet. En del af grunden hertil er den helhed og nødvendighed, der er til stede på nogle af de bedst fungerende produktionsskoleværksteder, men som man jo på sin vis kan hævde er 'iscenesatte' om end med et helt andet virkelighedsbillede end teknisk skoles værksteder.
- ¹³ I "Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser" siger forfatteren i sin videre udredning af kompetencebegrebet at: "Med kompetence har vi blikket på personen – ind i personen!" (Christensen 2000:36); altså den ultimative individualisering.
- ¹⁴ I deres artikel: "Situerede kompetencer – en kulturanalytisk kvalificering af kompetencernes kompleksitet" (Boeskov og Sørensen 2005) viser forfatterne, hvordan kompetencerne kun kan forstås som situerede og dermed som en del af, og visende hen til, en bestemt praksis. I deres undersøgelser udleder de via en række interviews to idealtypiske praksisser: den joborienterede og den udviklingsorienterede, der hver især har visse træk tilfælles med lønarbejderlivsformen og karrierelivsformen.
- ¹⁵ In Danish, the terms 'fag', 'faglig' and 'faglighed' have a range of meanings such as profession, trade, craft, ... therefore they are almost impossible to translate with one single word.
- ¹⁶ Practice in this context is not to be understood as a contrast to theory but as a holistic complex of action and ideology.
- ¹⁷ I have been especially inspired from the three classical life-modes; the self-employed, the wage-earner and the career-professional, as they were developed within European Ethnology in Copenhagen in the 80s.

Vibe Aarkrog

Det hjælper ikke at være i værkstedet, når man skal lære areal og rumfang¹

Praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelsernes almene fag

Udgangspunktet for artiklen er et resultat fra et projekt om praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelsernes almene grundfag. Praksisrelateret drejer sig om at skabe nærhed mellem erhvervsuddannelsernes generelle almene indhold og det specifikke erhverv, som eleverne er ved at uddanne sig til. Gennem praksisrelateret søger man at motivere eleverne for at lære og dermed at fremme deres faglige udbytte af undervisningen. Imidlertid viser et nyligt afsluttet projekt, at praksisrelateret ikke nødvendigvis indvirker positivt på elevernes faglige udbytte. Ved hjælp af begrebsparrene specifik - og generel transfer og nær - og fjern transfer tages dette resultat op til overvejelse.

Indledning

Denne artikel tager udgangspunkt i resultater fra et projekt om praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne, som jeg gennemførte i 2006-2007 (Aarkrog, 2007a, 2007b). Praksisrelateret drejer sig om, hvordan man i erhvervsuddannelsernes almene grundfag relaterer til det erhverv og den praksis, som uddannelsen peger frem imod.

De almene grundfag omfatter matematik, naturfag, dansk, sprog, samfundsfag og psykologi. I artiklen fokuseres der på den del af projektet, der drejede sig om undervisningen i matematik og naturfag inden for erhvervsområdet: "Bygge og anlæg".

I artiklen søger jeg at give en forklaring på et centralt resultat af projektet nemlig, at relateret til praksis i de almene grundfag har positiv indflydelse på

elevernes motivation for at lære de almene grundfag, men ikke nødvendigvis på elevernes faglige udbytte af undervisningen i disse fag.

I det følgende redegøres der først for undersøgelsens indhold. Dernæst beskrives to centrale begrebspar inden for transferforskningen: *Specifik - og generel transfer* og *nær - og fjern transfer*. Med hjælp fra disse begrebspar diskuteres ovenfor nævnte resultat, og der formuleres afslutningsvis en antagelse om samspillet mellem praksisrelateret undervisning og elevernes udbytte af undervisningen i de generelle grundfag.

Projektet om praksisrelateret undervisning

Inden for erhvervsuddannelserne undervises der ofte i det *specifikke* erhvervsrettede indhold i situationer, der i en vis udstrækning ligner de situationer, hvori det lærte skal anvendes. For eksempel søger man inden for erhvervsuddannelsen til redder at skabe virkelighedsnære situationer, når eleverne skal lære, hvordan man behandler tilskadekomne (Aarkrog, 2005). Og inden for bygge og anlæg foregår undervisningen i materialelære ofte i værkstedet, der - i hvert fald sammenlignet med et teorilokale - har relativt mange lighedspunkter til praksis. Indlæringen af det specifikke indhold understøttes af nærheden mellem indlærings- og anvendelsessituationerne.

Målet med projektet om praksisrelateret undervisning (Aarkrog, 2007b), der blev gennemført på de merkantile og tekniske uddannelser, var blandt andet at undersøge, om denne nærhed også har positiv indvirkning på indlæringen af uddannelsernes *generelle* indhold, det vil sige indholdet af de almene grundfag.

Formålet med projektet var at undersøge elevernes udbytte af forskellige *former* for praksisrelateret undervisning. Udbytte omfattede elevernes motivation for at lære og elevernes faglige udbytte af undervisningen.

Motivation for at lære blev undersøgt ved at spørge eleverne, i hvilket omfang de opfattede indholdet af undervisningen som relevant i forhold til deres erfaringer fra arbejds-, privat- og fritidsliv og i forhold til deres forestillinger om et fremtidigt erhverv.

Til beskrivelse af *elevernes faglige udbytte af undervisningen* anvendtes tre niveauer: 'at gengive', 'at forstå' og 'at anvende' den teoretiske viden². Niveaulet 'at gengive' betød, at eleverne kunne fortælle eller vise, hvad undervisningen drejede sig om. Niveaulet 'at forstå' betød, at eleverne kunne forklare den teori, som undervisningen havde drejet sig om. Niveaulet 'at anvende' - det vil sige elevernes transfer af teori til den arbejdsmæssige praksis - kunne ikke måles inden for undersøgelsens rammer. Men eleverne skulle løse nogle opgaver, der viste deres evne til at anvende den teoretiske viden i forskellige situationer.

I første del af projektet gennemførtes en empirisk undersøgelse, der omfattede de almene fag på alle syv indgange og udvalgte hovedforløb. Undersøgelsen skulle vise, hvordan lærerne typisk praktiserer praksisrelateret undervisning. På baggrund af denne undersøgelse fremkom to hovedformer for praksisrelatering, 'teoribaseret', henholdsvis 'praksisbaseret' praksisrelatering. Disse to former for praksisrelatering dannede udgangspunkt for den *anden empiriske undersøgelse*, der omfattede udvalgte almene grundfag på det merkantile grundforløb og de tekniske grundforløb 'Bygge og anlæg' og 'Mekanik, transport og logistik'.

I den *teoribaserede* praksisrelatering er fokus på indlæring af teorien, og praksis inddrages typisk i form af eksempler, der skal illustrere teoriens relevans. Praksis er midlet, der skal hjælpe eleverne til at forstå teorien. Undervisning foregår oftest i teorilokalet, dog således at eleverne i naturfagene udfører eksperimenter, der kan foregå i forsøgslokale eller værksted. I den teoribaserede undervisning skabes *nærheden* til praksis ved, at man trækker *forskellige* eksempler på praksis ind i undervisningen som middel til at forstå teorien.

I den *praksisbaserede* praksisrelatering er fokus på praksis. Eleverne skal løse en opgave i praksis, det kan være i værkstedet, i et simuleret forløb eller ude i virkeligheden. Ideen er, at eleverne enten anvender teori til at løse opgaverne eller får behov for at lære teori, fordi de ikke kan komme videre i den praktiske opgaveløsning uden denne. Teorien anvendes eller læres således i relation til én specifik praksis.

I projektet blev det undersøgt, hvordan henholdsvis den teori- og den praksisbaserede undervisning indvirker på elevernes indlæring af teori. Projektet drejede sig således om at sammenligne par af undervisningsforløb, hvor læringsmålene for undervisningen var ens men formen forskellig. Elevernes udbytte af undervisningen blev undersøgt i dels en test, dels interview med eleverne.

I den *anden empiriske undersøgelse* indeholdt dataindsamlingen følgende elementer:

1. Der blev fastlagt undervisningsforløb i par A og B. I hvert par havde A- og B-forløbene samme læringsmål, men indeholdt to forskellige former for praksisrelatering: teoribasering og praksisbasering.
2. I samarbejde med lærerne på forløb A og B formuleredes læringsmål, og lærerne udarbejdede en test³, der kunne undersøge elevernes udbytte af undervisningen.
3. Lærerne udvalgte 2-3 elever på hvert af forløbene til interview efter afslutningen af forløb og test. Eleverne skulle repræsentere holdets faglige spredning. De to grupper elever skulle så vidt muligt ligne hinanden, og de skulle være nået lige langt på uddannelsen.

4. Undervisningsforløbene gennemførtes, og eleverne besvarede den afsluttende test. (Aarkrog, 2007a).

Resultaterne af projektet viste, at i fagene matematik og naturfag indvirkede den praksisbaserede undervisning positivt på elevernes motivation for at engagere sig i de almene fag. Eleverne i erhvervsuddannelserne er generelt karakteriseret ved, at de foretrækker at lære gennem løsning af praktiske opgaver, og eleverne i undersøgelsen var derfor forventeligt relativt mere aktive i den praksisbaserede form. Men samtidig viste projektet, at den teoribaserede form egner sig bedre til indlæring af teorien. Undersøgelsen viste således, at det, at der i undervisningen skabes nærhed mellem indlæringsituationen (skolen) og anvendelsessituationen (praksis) nok motiverer eleverne for det generelle indhold, men ikke nødvendigvis indvirker positivt på deres læringsmæssige udbytte. Tværtimod synes eleverne bedst at kunne lære teori, hvis man i undervisningen ikke relaterer for meget til praksis. Faktisk er det kun de fagligt stærke elever, der samtidigt kan mestre teoriindlæringen og relateringen til praksis.

Undersøgelsen viste nemlig, at de fagligt svage elever har store problemer med blot at lære de basale dele af teorien, og derfor kommer praksisrelateringen til at forvirre dem, især i den praksisbaserede form. Enten mister eleverne blikket for, *hvordan* de skal foretage for eksempel beregninger, eller også mister de blikket for, *hvorfor* de er i gang med at foretage disse beregninger.

Den praksisrelaterede undervisning drejer sig om det generelle indhold af uddannelserne, som man forsøger at relatere til det specifikke erhverv eller den specifikke branche ved at skabe nærhed mellem indlærings- og anvendelsessituationer. I det følgende redegøres der for de to begrebspaar *specifik - og generel transfer* (Ellis, 1965; Persson, 1995) og *nær - og fjern transfer* (Marini & Genereux, 1995; Persson, 1995) som inspiration til at diskutere forholdet mellem det generelle indhold af erhvervsuddannelserne og den praksisrelaterede undervisning.

Specifik - og generel transfer

Specifik - og generel transfer drejer sig om *indholdet* af det, man overfører fra en situation til en anden. Inden for erhvervsuddannelserne er det *specifikke* indhold knyttet tæt til erhvervsudøvelsen og er specifikt for det pågældende erhverv. Således vil hvert af de fire erhvervsuddannelsesområder: De merkantile erhvervsuddannelser, landbrugsuddannelserne, social- og sundhedsuddannelserne (sosu) og de tekniske erhvervsuddannelser adskille sig fra hinanden ved det specifikke indhold. Dette indhold fastholdes blandt andet ved opretholdelse af en særlig skole for hvert uddannelsesområde: Handelsskole, landbrugsskole, sosu-skole og teknisk skole.

Inden for hvert af disse hoveduddannelsesfelter kan man yderligere præcisere det specifikke indhold, der adskiller for eksempel tømrerens fra murerens kompetencer. Det specifikke indhold knytter sig til præcis de arbejdsopgaver og situationer, som tømreren, henholdsvis mureren kommer ud for. Da undersøgelser viser, at eleverne lægger vægt på at lære at udføre selve erhvervet (Juul, 2005; Nielsen, 2003), opfatter eleverne det specifikke indhold som centralt i forhold til erhvervsudøvelsen, og derfor er de positive over for at anvende det i praksis; der er med andre ord gode muligheder for transfer.

General transfer betegner overførelse af generel viden eller generelle færdigheder. Med generel menes, at den pågældende viden eller færdighed kan anvendes i en række forskelligartede situationer, der spænder over både arbejds- og samfundsliv og således ikke er knyttet til specifikke erhverv.

En betydelig del af erhvervsuddannelsernes curricula drejer sig om udviklingen af elevernes generelle viden og færdigheder. Med udgangspunkt i hvad der er relevant for uddannelsernes erhvervsmæssige indhold, men også med blik på det almene dannelsesperspektiv undervises der således i udvalgte⁴ almene grundfag. Endvidere lægges der vægt på at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer, for eksempel deres problemløsnings- og samarbejdsevner.

I litteraturen om transfer gives problemløsningsevne netop som eksempel på generel transfer (Ellis, 1965). Generelle evner som denne læres ofte gennem deltagelsen i bestemte uddannelsesforløb. Således udvikler man for eksempel nogle særlige kompetencer på en akademisk uddannelse, der gør det attraktivt at ansætte akademikere, også selv om de ikke har de specifikke kompetencer, der kræves på den pågældende arbejdsplads. Akademikerne har i deres uddannelse udviklet nogle generelle kompetencer uafhængig af det konkrete fag, de har studeret, der kan anvendes i en række forskellige situationer.⁵ Men de har også i kraft af deres akademiske uddannelse forudsætninger for at overføre og anvende disse generelle kompetencer, idet deres evne til abstrakt tænkning udvikles på disse uddannelser.

Til sammenligning tager Jeanne Gamble udgangspunkt i Basil Bernsteins distinktion mellem vertikal og horisontal diskurs, når hun søger en forklaring på, hvorfor eleverne i erhvervsuddannelserne har vanskeligt ved at forstå og anvende de almene fag i praksis. Undervisningen og indlæringen af de almene fag er karakteriseret ved en vertikal diskurs. I den vertikale diskurs hænger de enkelte betydningselementer sammen gennem systematisk ordnede principper, og viden er løsrevet fra konkrete kontekster. Praksis er derimod kendetegnet ved en horisontal diskurs, hvor det enkelte betydningselement er knyttet til en bestemt kontekst. Elevernes talforståelse er knyttet til konkrete situationer i deres praksis (horisontal diskurs) og ikke til generelle bagvedliggende principper, der kendetegner matematikundervisningen i skolen (Gamble, 2004a, 2004b).⁶

Generel transfer er i reglen vanskeligere at foretage end specifik transfer. Dette skyldes, at det generelle indhold ikke er knyttet til veldefinerede og afgrænsede situationer. For at kunne anvende den generelle viden i konkrete situationer, kræves der en tilpasning til denne situation. Man overfører ikke bare sin viden men transformerer denne i samspil med den aktuelle situation. Således er 'transformation' en mere præcis betegnelse end transfer for overførelsen og anvendelse af viden,⁷ og transformationen er altså generelt vanskeligere ved generel end specifik transfer.

Medens der i forbindelse med specifik transfer er konkrete og synlige ligheder mellem de situationer, hvori man har lært noget, og de situationer, hvori dette skal anvendes, er lighederne i forbindelse med generel transfer mere abstrakte. Man skal kunne tænke abstrakt for at kunne knytte den generelle viden til en række forskellige situationer, der alle er repræsentanter for denne abstrakte viden. Eller man skal være i stand til at opfatte konkrete situationer som eksempler på teoretisk viden - et princip, en regel og så videre.⁸ For eksempel er procentregning relevant i en række forskellige situationer både i arbejds- og privatliv. Man skal således kunne finde paralleller mellem forskelligartede situationer for at komme i tanke om, at i denne konkrete situation kunne man også anvende procentregning.

Medens eleverne generelt er positive i vurderingen af uddannelsernes specifikke indhold, er de mindre positive over for det generelle indhold, se for eksempel (Nielsen, 2003; Aarkrog, 2003). Elevernes opfattelse af hvad der er specifikt og generelt, hænger sammen med deres forventninger til eller erfaringer med, hvilke arbejdsopgaver og situationer, der indgår i erhvervsudøvelsen. Undersøgelser viser således, at jo bredere et billede af jobbet eller erhvervet eleverne har, og/eller jo større grad af variation og kompleksitet der er i de opgaver, som de skal udføre i praktikken, jo større en del af uddannelsernes indhold vil de opfatte som relevant. (Nilsson, 1986; Sørensen, 1990).

Således skulle vekslen mellem teori og praktik i de danske erhvervsuddannelser – under forudsætning af, at arbejdsopgaverne på praktikstederne rummer den tilstrækkelige variation og kompleksitet – indvirke positivt på elevernes behov for en forholdsvis bred skoleuddannelse, herunder øge deres interesse for uddannelsernes generelle og almene indhold. Men dels er kvaliteten i den praktiske oplæring svingende, og dels veksler eleverne typisk først mellem skoleundervisning og praktikoplæring på anden del af uddannelsen:

Erhvervsuddannelserne, der typisk varer 3,5-4 år⁹, er inddelt i et grund- og et hovedforløb. Eleverne gennemfører som hovedregel uddannelsens grundforløb på en erhvervsskole. Længden af grundforløbene varierer; på de merkantile uddannelser varer de 1-2 år, medens de på de tekniske uddannelser varer et halvt

år. Efter grundforløbet fortsætter eleven på et hovedforløb, og først her påbegyndes praktikoplæringen vekslende med kortere eller længere skoleophold. Da eleverne således som hovedregel gennemfører grundforløbet, før de begynder i virksomhedspraktikken, er deres viden om praksis på den første del af uddannelsen begrænset og i mange tilfælde afgrænset til elevernes forestillinger om, hvad man har brug for at vide og kunne som for eksempel salgsassistent, smed eller social- og sundhedshjælper. Det er følgelig generelt vanskeligere at motivere eleverne for de almene grundfag på grundforløbet end på hovedforløbet (Larsen, 2005; Aarkrog, 2007b), og der kræves derfor en særlig indsats på grundforløbet for at vække og fastholde elevernes interesse for disse fag.

I det perspektiv kan det ikke undre, at erhvervsuddannelsesreform 2000 har skabt problemer på erhvervsuddannelserne. Med denne reform indførte man nemlig syv brede indgange til grundforløbene¹⁰ og en relativt stor vægtning af de almene grundfag på grundforløbene. De brede generelle indgange gør det vanskeligt for eleverne at se, at de nu er i gang med at uddanne sig til tømrere, bage-re og så videre. Strukturen minder om universitetsuddannelserne, hvor man ofte også først et stykke hen i studiet kommer til at beskæftige sig med selve faget: medicin, miljøingeniør og så videre.

Eleverne i erhvervsuddannelserne er blandt andet kendetegnet ved, at de forholdsvist hurtigt vil kunne se, at de er i gang med at kvalificere sig til det ønskede erhverv, og de lægger derfor vægt på den praktiske oplæring og på at blive fagligt dygtige se for eksempel (Juul, 2005; Larsen, 2005; Tanggaard, 2004). De brede indgange er derfor en af de mulige forklaringer på det store frafald, som uddannelserne slås med. Som led i bekæmpelsen af frafaldet har man i den seneste revision af curricula ændret indholdet på grundforløbet, således at det er relativt mere specifikt, det vil sige rettet mod det erhverv, som eleverne skal arbejde indenfor. Samtidigt er en relativt større del af det generelle indhold flyttet op på hovedforløbet.

Generelt er der i dag forskellige muligheder for at øge det praktiske indhold af *grundforløbene*. For eksempel kan eleverne gennemføre virksomhedspraktik i en kortere periode i grundforløbet. Endvidere er der på en række uddannelser mulighed for at tegne uddannelsesaftale om et etårigt mesterlæreforløb, hvor eleven overvejende arbejder i virksomheden men kan deltage i kortere uddannelsesforløb på en erhvervsskole. Ved at styrke det praktiske indhold i uddannelsernes indgange imødekommer man elevernes ønske om tidligt i uddannelsen at gøre erfaringer i praksis.

Men da det generelle indhold ikke er taget ud af uddannelserne, og da alt det almene og generelle ikke kan flyttes til senere i uddannelsen, lægges der fortsat vægt på at udvikle en pædagogik, der hjælper eleverne til at kunne se rele-

vansen af og forstå uddannelsernes generelle indhold. I den forbindelse er begrebsparret nær - og fjern transfer relevant.

Nær - og fjern transfer

Begrebsparret nær - og fjern transfer refererer til de *situationer*, hvorimellem transferen foregår, det vil sige imellem en indlæringsituation, hvor man har gjort erfaringer, erhvervet viden eller færdigheder eller udviklet bestemte holdninger og en anvendelsessituation, hvor man anvender disse erfaringer, viden, færdigheder og holdninger. 'Det nære' og 'det fjerne' ved situationerne kan inkludere en række forhold, for eksempel de fysiske omgivelser, personerne rundt om den lærende, lærings- eller arbejdsmiljøet og arbejdsopgavernes indhold.

Nær transfer betyder, at der er forholdsvis mange ligheder mellem de to situationer, medens fjern transfer betyder, at der er forholdsvis få ligheder mellem de to situationer. En af de tidlige teorier om transfer drejede sig om nær og fjern transfer, nærmere bestemt om antallet af identiske elementer i henholdsvis situation 1 og 2, og kaldes teorien om identiske elementer. Jo flere identiske elementer, der er imellem de to situationer, jo bedre mulighed for transfer. Jo mere man kan genkende fra tidligere situationer i den situation, man aktuelt befinder sig i, jo mere sandsynligt vil det være, at man er i stand til at overføre noget af det, man har lært i de tidligere situationer, til den aktuelle. (Thorndike, 1901). Teorien om identiske elementer er fortsat central i forståelsen af transfer.

Forskellige uddannelses- og karriereforløb har forskellige muligheder for at skabe nærhed. Man kan for eksempel tænke på en lærer, hvis uddannelses- og karriereforløb har tegnet sig således: Efter grundskolen fortsatte læreren i gymnasiet og siden i det videregående uddannelsessystem for at gennemføre læreruddannelsen for så som uddannet lærer at arbejde i en skole. I denne lærers forløb er der forholdsvis mange ligheder mellem lærings- og anvendelsessituationer, fordi de alle ligger inden for skoleverdenen.

I erhvervsuddannelserne er der ofte ikke denne nærhed mellem indlærings- og anvendelsessituationerne, det vil sige mellem skole henholdsvis praktik eller mellem uddannelse henholdsvis arbejde. I erhvervsuddannelserne er pædagogikken følgelig karakteriseret ved, at man på forskellige måder søger at skabe nærhed mellem indlærings- og anvendelsessituationerne.

I vekslen mellem skole og praktik kvalificeres eleverne løbende til at bevæge sig mellem skole og praktik og mellem teori og praksis. De lærer at anvende praksis som led i indlæringen af teori og teori som led i udførelsen af de praktiske arbejdsopgaver.

Men i erhvervsuddannelserne introduceres vekslen mellem teori og praksis som regel først, når eleven påbegynder hovedforløbet, jf. ovenfor. På det indledende grundforløb må man derfor finde andre måder at skabe nærhed på. Man efterligner praksis i simulerede forløb, man trækker eksempler fra praksis ind i undervisningen, eller man gennemfører undervisningen i en eller anden form for praksis. Det kan være en praksis i et værksted, således som det er udbredt på de tekniske erhvervsuddannelser, eller det kan være den virkelige praksis, hvor man for eksempel på de merkantile erhvervsuddannelser lader eleverne foretage undersøgelser af det lokale erhvervsliv.

Som det er fremgået ovenfor, er diskrepansen mellem indholdet af skoleundervisningen og elevernes opfattelse af relevans særlig stor i forbindelse med det generelle indhold, det vil sige de almene grundfag. Eleverne har vanskeligt ved det generelle indhold, fordi de ikke umiddelbart kan se koblingen mellem dette og de arbejdsopgaver, de skal udføre i praksis. Samtidig lægger vekseldannelsesstrukturen op til, at en del af elevernes læringsudbytte er, at de skal kunne forstå sammenhængen mellem skole- og praktikdelene og kunne anvende teori i praksis. Derfor er det oplagt, at elevernes manglende motivation for den generelle teoretiske viden skal imødegås af en tydeligere kobling af denne viden og praksis.

Mødet mellem undervisningens generelle indhold og nærheden mellem indlærings- og anvendelsessituationer blev med erhvervsuddannelsesreformen fra 1991 udmøntet i pædagogiske principper så som helhedsorientering, tværfaglighed og problem- og projektorienteret undervisning. Senere hen er begreberne 'praksisrelatering' og 'praksisbaseret' kommet til. De alment boglige fag tones til de erhverv, eleverne er ved at uddanne sig til. Dermed opstår nye "fag" som populært sagt kaldes 'køkkenkemi', 'murermatematik' og så videre (Lausten & Lausten, 1999; Pedersen, 2001). I dag er der mere fokus end nogensinde på den praksisrelaterede undervisning i grundfagene. Det fremgik for eksempel på Undervisningsministeriets årlige FoU-konference 2007, og det fremgår i publikationer, der giver 'råd og vink' til, hvordan man kan undervise i de almene grundfag, herunder relatere til praksis for eksempel: <http://pub.uvm.dk/2006/fremmedsprog>.

Disse pædagogiske principper har gennem skabelse af nærhed eller identiske elementer mellem indlærings- og anvendelsessituationer til formål at styrke elevernes motivation for disse fag, fordi de kan se, at det, de lærer, er relevant for deres praksis.

Diskussion

Ovenfor beskrevne resultat fra projektet om praksisrelateret undervisning stiller spørgsmålstegn ved, om den praksisbaserede form for praksisrelatering er velegnet til at understøtte elevernes indlæring af teori.

Den undervisningsform, der vælges, medfører et bestemt indlæringsmæssigt fokus. Det betyder, at når tømrereleverne lærer om areal og rumfang i den teoribaserede undervisning, så lærer de (fleste) teorien. Når de i værkstedet skal lære areal og rumfang ved at måle op til det legehus, de er ved at bygge, så lærer de, hvordan det er at måle op i praksis, og hvordan det er at arbejde i praksis med denne type opgaver, men de lærer ikke nødvendigvis teori om areal og rumfang. Frustrationen over at skulle lære teori i praksis udtrykkes i et interview med en af tømrereleverne, hvor han siger: *Det hjælper ikke at være i værkstedet, når man skal lære areal og rumfang.*

Man kan sige, at undervisningsformen tager billedet fra undervisningsindholdet og det, der skulle hjælpe eleverne til at lære areal og rumfang, introducerer et nyt indhold, der drejer sig om at måle op til et legehus og om i det hele taget at arbejde i praksis. Dette indhold kommer til at dominere, fordi det er specifikt, konkret og tæt på praksis og dermed interesserer eleverne. Eleverne lærer således noget andet i den praksisbaserede undervisning, og skal denne læring måles, kræver det en anden form for test end den, man anvender i forbindelse med den teoribaserede undervisning.

På baggrund af undersøgelsen kan det således konkluderes, at det læringsmæssige mål for undervisningsforløbet skal bestemme, mellem hvilke typer af situationer der skal skabes nærhed i undervisningen. Skal eleverne lære at *anvende* for eksempel matematiske formler i praksis, kan den praksisbaserede form, hvor der skabes nærhed til praksis, være velegnet.

Men skal eleverne lære selve den matematiske formel, er den teoribaserede form for praksisrelatering måske mere velegnet. Inden for denne form for praksisrelatering vil eleverne i faget matematik skulle løse opgaver, der for eksempel udvikler deres forståelse af areal og rumfang. I en efterfølgende test vil eleverne skulle løse de samme typer opgaver. De vil klare sig godt i testen, fordi der er mange identiske elementer mellem indlærings- og testsituationerne. Man kunne indvende, at så lærer eleverne jo kun for skolen og ikke for livet. Imidlertid må det være op til videre undersøgelser at finde ud af, om det, at eleverne i første omgang udelukkende koncentrerer sig om at lære teorien teoretisk, indvirker mere positivt på deres forståelse og senere anvendelse af teori i praksis, end hvis de lærer teorien i tæt tilknytning til praksis. Hvis dette viser sig at være rigtigt,

medfører det, at der skal skelnes klart mellem undervisning i teori og undervisning i anvendelse af teori.

Til sidst vil jeg vende tilbage til sammenhængen mellem det specifikke, henholdsvis generelle indhold og de nære henholdsvis fjerne indlærings- og anvendelsessituationer. Undersøgelsen af praksisrelateret undervisning i de almene grundfag giver anledning til at formulere følgende tese: Medens den praksisbaserede praksisrelatering - det vil sige nærhed til praksis - understøtter elevernes udbytte af uddannelsernes *specifikke* indhold, understøtter den ikke elevernes udbytte af uddannelsernes *generelle* indhold.

Når man skaber nærhed mellem indlærings- og anvendelsessituationerne ved at lægge undervisningen i en praksis, således som det er tilfældet i den praksisbaserede praksisrelatering, låser man også indholdet af undervisningen fast til denne specifikke praksis. Dette strider mod selve formålet med uddannelsernes generelle indhold. For det generelle indhold skal jo netop kunne anvendes i en række forskellige situationer. Ved at knytte det generelle indhold til en specifik praksis, får eleverne et forholdsvist snævert billede af det generelle indholds relevans.

Måske understøttes udviklingen af elevernes generelle kompetencer i stedet bedre ved, at man i undervisningen arbejder med *fjerne* indlærings- og anvendelsessituationerne fra hinanden. Eleverne skal netop erfare, at det generelle indhold kan anvendes og indlæres i forskelligartede situationer. Forståelsen af nytten af det generelle indhold hænger sammen med evnen til at løsrive dette fra specifikke situationer.

Så videre undersøgelser kunne tage udgangspunkt i følgende tese: Indlæring og anvendelse af et specifikt indhold understøttes af nærhed mellem indlærings- og anvendelsessituationerne; indlæring og anvendelse af et generelt indhold understøttes af fjernhed mellem indlærings- og anvendelsessituationerne.

Summary

Practice related teaching in the general subjects in VET

The article deals with practice related teaching in the general subjects in the vocational education and training programmes (VET). The main result of an empirical study of the students' outcome of practice related teaching is discussed. The result is that although closeness to practice motivates the students for the general subjects, practice related teaching does not necessarily influence positively on the students' learning outcome.

In order to discuss this result two pairs of concept are introduced. "Specific and general transfer" that conceptualizes the contents of the courses. Specific knowledge is closely connected to the specific vocation whereas the use of general knowledge is much broader. "Near and remote transfer" conceptualizes the amount of identical elements in the situations between which transfer takes place. Practice related teaching is a way of reducing the distance between the two situations, i.e. establishing 'near transfer'. However, as the essential aspect of general knowledge is that it can be applied in many and different situations the article questions whether near transfer actually promotes the students' general learning and concludes with the following hypothesis: Learning and application of specific knowledge is facilitated by near transfer whereas learning and application of general knowledge is facilitated by remote transfer.



Vibe Aarkrog

Lektor, ph.d.

Institut for Didaktik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

viala@dpu.dk

Referencer

- Beach, K.** (2000). Mathematics in Transition Between School and Work, *Adults Learning Maths: Adult Learning Maths Newsletter*.
- Ellis, H. C.** (1965). *The Transfer of Learning*. New York: The Macmillan Company.
- FitzSimons, G. E., & Wedege, T.** (2007). Developing Numeracy in The Workplace. *Nordisk matematikdidaktik. Nordic Studies in Mathematics Education*, 12(1), 49-66.
- Gamble, J.** (2004a). General Knowledge and Vocational Knowledge: And Never the Twain Shall Meet? *Working Knowledge in a Globalizing World*. Oslo.
- Gamble, J.** (2004b). Retrieving the General From the Particular: The Structure of Craft Knowledge. In J. Müller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading bernstein, researching bernstein* (pp. 189-203). London: Routledge Falmer.
- Holyoak, K. J., & Koh, K.** (1987). Surface and Structural Similarity in Analogical Transfer. *Memory & Cognition*, 15(4), 332-340.
- Juul, I.** (2005). *På sporet af erhvervspædagogikken: Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekseluddannelsessystemet.*, Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Larsen, J.** (2005). *Unge oplevelse af vekseluddannelsessystemet. En teoretisk diskussion og en empirisk analyse af hvordan unge kan skabe mening og sammenhæng.*, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Lausten, F., & Lausten, R.** (1999). *Engelsk for bagere*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Marini, A., & Genreux, R.** (1995). The Challenge of Teaching for Transfer. In A. McKeough, J. Lupart & A. Marini (Eds.), *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning* (pp. 1-19). New Jersey: LEA.
- Nielsen, K.** (2003). Når eleverne selv skal sige det. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde* (pp. 219-235). København: Akademisk Forlag.
- Nilsson, L.** (1986). Fackdidaktik ur yrkespedagogiskt perspektiv. In F. Marton (Ed.), *Fackdidaktik. Volym 1. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen* (Vol. 1, pp. 191-212). Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, E.** (2001). *Matematik. Struktur/brolægger*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Persson, J.** (1995). *Kontekstens betydning for transfer*. Handelsskolen, København.
- Sørensen, J. H.** (1990). Kvalifikationskrav under forandring - udviklingsbehov i amu-systemet. In P. Rasmussen (Ed.), *Kvalificering til hvem? For hvad?* (pp. 93-113): Aalborg universitets forlag.

- Tanggaard, L.** (2004). *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik - med udgangspunkt i moderne dansk vekseluddannelse.*, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Thorndike, E. L. W., R.S.** (1901). The Influence of Improvement in One Mental Function Upon the Efficiency of Other Functions. II. The Estimation of Magnitudes. *The Psychological Review*, VIII(4), 384-395.
- Aarkrog, V.** (2003). *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne.* (Vol. Ph.D). København: DPU's Forlag.
- Aarkrog, V.** (2005). *Erhvervsuddannelsen til redder. En procesevaluering.* København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Aarkrog, V.** (2007a). *Hvis det skal gi' mening. Elevernes udbytte af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne.* København: Undervisningsministeriet.
- Aarkrog, V.** (2007b). *Kan man lære teori i praksis? En teoretisk og empirisk analyse af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne.* København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Noter

- ¹ Citat fra interview med tømrerelev om matematikundervisning på grundforløbet (Aarkrog, 2007b). På uddannelsen til tømrer og murer skal eleverne gennemføre matematik på F-niveau. Ifølge grundfagsbekendtgørelsen af 23.10. 2006, der var gældende på undersøgelsestidspunktet, indgår enkle plangeometriske figurer (cirkel, trekant og firkant), Pythagoras' læresætning og sinus og cosinus i retvinklede trekanter som en del af niveau F.
- ² Teori eller teoretisk viden skal opfattes som et bredt begreb, der slet og ret omfatter indholdet af de almene grundfag.
- ³ På nogle forløb var det ikke muligt at udarbejde en test. I stedet for blev elevernes faglige udbytte målt gennem deres løsning af de opgaver m.v., der indgik i undervisningsforløbet.
- ⁴ Idet de almene grundfag skal være relevante for det pågældende erhverv, vil rækken af almene fag være forskellig fra indgang til indgang. Skønt de almene grundfag skal være relevante, er det ikke ensbetydende med, at eleverne opfatter dem alle som relevante.
- ⁵ I den seneste revision af studieordningerne for DPUs masteruddannelser kaldes disse kompetencer for 'intellektuelle' kompetencer.
- ⁶ Gail FitzSimons og Tine Wedege anvender ligeledes distinktionen mellem horisontal og vertikal diskurs til at karakterisere voksnes talforståelse ('numeracy') på arbejdspladsen sammenlignet med matematikundervisningens diskurs (FitzSimons & Wedege, 2007).
- ⁷ En yderligere præcisering af transformation findes i begrebet "consequential transitions", der også drejer sig om, at man konstruerer ny viden eller færdigheder i stedet for blot at reproducere tidligere erhvervet viden. Konstruktionen af ny viden indebærer, at relationen mellem individ og den sociale kontekst ændrer sig gennem denne proces (Beach, 2000). Når jeg fastholder begrebet transfer, skyldes det ikke, at jeg ikke er enig i, at overførelse drejer sig om konstruktion af ny viden, men at transfer er den radionelle og veletablerede betegnelse for overførelsen og anvendelse af viden, færdigheder med videre.
- ⁸ I litteraturen om transfer skelner man i denne forbindelse mellem overfladiske og strukturelle ligheder. Overfladiske ligheder er ligheder, der umiddelbart er synlige, når man sammenligner to situationer. For eksempel vil store ligheder mellem artefakterne i indlærings- og anvendelsessituationen kunne betegnes som overfladiske ligheder. Strukturelle ligheder er bagvedliggende ligheder, og der kræves principper eller regler for at kunne "få øje på" disse ligheder, hvilket stiller krav om, at man kan tænke abstrakt (Holyoak & Koh, 1987).
- ⁹ Med den nylige indførelse af trin i erhvervsuddannelserne varierer uddannelseslængden dog fra 1,5 til 5,5 år. Trininddelingen giver eleverne mulighed for at gennemføre relativt korte og dermed mere overskuelige uddannelser, som de så senere kan bygge videre på. Trininddelingen skal ses som led i bestræbelserne på at nå målsætningen om, at 95% af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse.
- ¹⁰ I dag er antallet af indgange blevet udvidet fra 7 til 12, blandt andet fordi social- og sundhedsuddannelserne (sosu) og landbrugsuddannelserne nu er lagt ind under erhvervsuddannelserne. Men princippet om, at uddannelsernes indgange skal være brede, og at eleverne først specialiserer sig på hovedforløbene fastholdes. De 12 indgange leder således tilsammen videre til i alt 109 hovedforløb.