

Christian Helms Jørgensen

Uddannelse og forandringer af arbejdet - praksis, refleksion og læring

I denne artikel vil jeg undersøge forholdet mellem læring i uddannelsessystemet og forandringer i praksis på arbejdspladsen. Det vil jeg gøre dels med udgangspunkt i en række empiriske undersøgelser af uddannelse og arbejdsvilkår i slagteribranchen. Og dels med udgangspunkt i en teoretisk belysning af forholdet mellem uddannelse og forandring af praksis. Sammenhængen mellem praksis, refleksion og læring diskuteres ud fra sociologisk handlingsteori og ud fra den aktuelle debat om "praksislæring". I forlængelse heraf vil jeg pege på blokeringer for læring og på muligheden for at uddannelse kan fungere som frirum, der åbner for nye handlingsmuligheder i praksis.

Det praksisfelt, som jeg har undersøgt, er arbejdsorganisering og arbejdspladskultur i slagteribranchen (Jørgensen, 1997; Bilfeldt og Jørgensen, 1996; Bering og Jørgensen, 1999). Desuden har jeg deltaget i udviklings-, evaluerings- og analysearbejde omkring uddannelse og arbejdsorganisering i branchen. I de senere år er der etableret uddannelsesplanlægning i begge de to store danske slagterikoncerner, og i den ene desuden et system med individuelle uddannelsessamtaler.

Slagteribranchen har næsten uændret fastholdt en tayloristiske organisering af arbejdet til i dag. Taylorismen er fastholdt, til trods for at den i de fleste teorier om arbejdets forandring er erklæret for ikke-levedygtig i vores del af verden. Og til trods for, at der fra mange sider er et pres for at ændre arbejdets organisation i retning mod mere kvalificerede jobs, mere fleksible organisationsformer og mere kvalitetsprægede produkter. Der er da også i branchen fra midten af 1990'erne iværksat en række uddannelsesinitiativer, som dog ikke hidtil har ført til væsentlige ændringer i den traditionelle organisering af arbejdet.

Ud fra mine undersøgelser mener jeg ikke at, man kan pege på én enkelt faktor, som kan forklare den tayloristiske models evne til at modstå forandringer i slagteribranchen. I stedet er der tale om et samspil af forhold, som gensidigt forstærker hinanden. Det drejer sig om forhold af både teknisk-økonomisk, institutionel og kulturel karakter, som virker sammen. I stikord drejer det sig om manuelt samlebandarbejde, industriel masseproduktion, autoritær ledelsesform, udbredt akkordarbejde og elementer af en traditionel arbejderkultur.

Teknologisk har råvarernes karakter hidtil forhindret automatiseringer i større omfang. Økonomisk har virksomhederne i høj grad satset på stordriftsfordele gennem centralisering, strukturrationaliseringer og intensivering af arbejdet. Den tayloristiske strategi indebærer en centralistisk og autoritær ledelsesform med en tradition for intern rekruttering af ledere og med en lav grad af professionalisering af især personaleledelsen. Det forstærker den konfliktprægede samarbejdskultur i branchen.

De tayloristiske industriarbejdspladser er typisk ramme om stærke fællesskaber, som bygger på modsætningen til ledelsen og på traditionelle arbejdsværdier, en god løn og et godt kammeratskab. Arbejdet i slagterierne indeholder ikke mange andre værdier, som kan give en oplevelse af tilknytning til arbejdspladsen. Fællesskabet bygger samtidig på normer og hold-

ninger, som er skeptiske overfor forandringer.

Desuden medfører den sociale baggrund hos mange slagteriarbejdere, at de ikke er orienteret mod uddannelse og at de har et defensivt livsperspektiv. De afstår ofte fra at søge jobs, som stiller krav skolekundskaber og formel uddannelse. Det udgør for mange en tryghed at vide, at de kan klare arbejdets krav. Deres nedarvede uddannelsesorientering bestyrkes af kulturen på de tayloristiske arbejdspladser, der værdsætter de praktiske og kropslige færdigheder overfor boglige og formelle uddannelser. Myten om mulighederne for en høj løn i akkordarbejdet appellerer til de materielle arbejdsværdier.

Slagteriernes produktionsform indebærer således på den ene side, at de efterspørger arbejdskraft, som kan udholde det monotone arbejde og indordne sig i den hierarkiske arbejdsorganisation og under det uformelle fællesskabs normer. På den anden side søger mange kortuddannede, som har dårlige skoleerfaringer og ingen erhvervsuddannelse, mod den type ufaglærte jobs, som findes i slagterierne. Arbejdskraftens kvalifikationer og det konfliktprægede samarbejde tilskynder ledelsen til teknologiske løsninger og en kontrollerende ledelsesstrategi, som ligger i forlængelse af taylorismen.

Den tayloristiske model fremstår således i slagteribranchen som en struktur, der reproduceres gennem en række selvforstærkende mekanismer. Strukturen bliver fastholdt trods et ydre pres for forandring, som blandt andet viser sig i krav fra det offentlige (om reduktion af EGA), fra forbrugerne (om øget produktkvalitet) og i stigende rekrutteringsproblemer (Bering og Jørgensen, 1998).

Det spørgsmål, som jeg i første omgang vil diskutere teoretisk er, hvordan uddannelse kan bidrage til at bryde den selvforstærkende logik i branchen. Der er allerede et overskud af faglige kvalifikationer i branchen, idet omkring 20% af de ansatte er faglærte slagtere, som arbejder i ufaglærte jobs. I alt har over halvdelen af slagteriarbejderne en faglig uddannelse, oftest dog fra andre brancher. Derfor er det klart, at mere faglig uddannelse ikke i sig selv er vejen til ændringer i arbejdets organisering. Det gælder, hvad enten vi taler om den faglige grunduddannelse eller de kurser, som en stor del af de ufaglærte gennemgår. Uddannelse benyttes overvejende i dag af slagterierne til oplæring i specialiserede, manuelle færdigheder ("skærekurser"). Desuden benyttes i stigende grad "holdningsbearbejdende" AMU-kurser i et forsøg på at ændre den konfliktprægede arbejdspladskultur. Disse initiativer peger sammen med indførelse af jobrotation, o.l. mere i retning mod justeringer af taylorismen ("neo-taylorisme") end mod et brud med taylorismen.

De uddannelsesforløb, som i stigende grad iværksættes på initiativ af medarbejderne selv, er typisk rettet mod personlig udvikling, og handler ikke om arbejdet. De kan dog åbne for ændringer også på arbejdspladsen, men kan også fungere som en kompensation for et indholdsløst arbejde - og dermed reelt til en fastholdelse af taylorismen.

Jeg vil i denne artikel diskutere mulighederne for, at uddannelse kan være rum for refleksion og læring, som kan bidrage til social forandring fra neden. I forhold til uddannelse er spørgsmålet om læring og refleksivitet centralt, fordi det giver mulighed for at forstå, hvordan en frigørelse fra strukturel tvang kan finde sted gennem bevidst koordineret handlen. Gennem refleksion over egen placering i den sociale struktur og de utilsigtede konsekvenser af egne handlingsmønstre er der mulighed for, at aktørerne indefra kan bryde med den selvforstærkende dynamik, som jeg har beskrevet.

Struktur mod aktører

Taylorismen er traditionelt i økonomiske og industrisociologiske analyser forklaret som

udtryk for en strukturel logik. Hos for eksempel Braverman (1976) udgøres logikken af kapitalens iboende trang til at bemægtige sig kontrollen med arbejdsprocessen og dequalificere arbejdet. Den marxistisk inspirerede, tyske industrisociologi har ifølge Gerhard Brandt (1984) bygget på grundforestillinger om enten kapitalens subsumptionstvang eller produktivkraftudvikling, som de bestemmende kræfter. I sådanne tilgange forklares arbejdets udvikling som udfoldelse af en given systemlogik. Aktørerne beskrives som underlagt en strukturel tvang, der bestemmer deres handlinger og holdninger, og som de i bedste fald blot kan gøre modstand imod.

Problemet med denne form for analyser er, at de ikke giver plads til at aktørerne kan forandre den sociale struktur gennem bevidst, koordineret handling. Desuden betragtes strukturer og aktører som adskilte størrelser, der teoretisk og metodisk forstås på forskellig måde.

De strukturelle forhold beskrives med brug af kausale og funktionelle forklaringer, som for eksempel når produktionssystemets behov siges at bestemme, hvordan uddannelsessystemet er indrettet. Sådanne forklaringer benyttes dog ofte uden at vise, hvordan de funktionelle sammenhænge konkret virker gennem feedback-mekanismer (Johansson, Lena, 1982). For at forklare sociale fænomener postuleres der bestemte systembehov, hvorefter fænomenerne hævdes at være en funktion. Funktionalistiske forklaringer bygger således ofte på en form for cirkelslutninger. De implicerer herved en højere grad af social sammenhængskraft, af "funktionelt fit" i det sociale system, end der faktisk findes. Dermed bliver det vanskeligt at forklare, hvordan social forandring kan finde sted. Mens funktionelle forklaringer tildeler systemer - og ikke aktører - rationalitet, kan en aktøranalyse åbne for at forstå det intentionelle indhold i handlingerne. Det kan afsløre den betingede og modsætningsfyldte karakter af en praksis, der ellers blot er tildelt en bestemt funktion.

Aktør-perspektivet benytter sig af tolkende metoder og intentionelle forklaringer og af aktører, der ofte betragtes som rationelt handlende enkeltindivider. Perspektivet er her aktørernes liv, tanker og handlinger indenfor en social struktur, som findes udenfor, som noget eksternt i forhold til aktørerne.

Det teoretiske arbejde hos både Giddens og Bourdieu udgør forsøg på at komme ud over denne modstilling af aktør og struktur, af subjekt og objekt, af det levede liv og de objektive livsvilkår. Hos Bourdieu sker dette blandt andet gennem habitusbegrebet. Habitus udstyrer de sociale agenter med nogle grunddispositioner, men lader samtidig de situationsbestemte handlingsmønstre stå åbne for agenternes udfoldelse af konkrete strategier.

For Giddens sker sammentænkningen gennem strukturations-teorien, som fremhæver, at strukturer eksisterer som nedlagt i den sociale praksis og i aktørernes rutinerede handlingsmønstre. Han fremhæver samtidigt, at strukturer både er begrænsninger og ressourcer, som aktørernes trækker på - og som de forandrer, når de bruger dem.

Hos begge teoretikere står *praksis*-begrebet centralt i forsøget på at komme ud over struktur-aktør dikotomien, og bryde med den rationalistiske og funktionalistiske sociologiske forklaringer af menneskelig handling. Der er dog forskel på de to sociologers forsøg på at sammentænke struktur- og aktørperspektivet.

Giddens (1984) skelner mellem viden på flere niveauer: et praktisk, et diskursivt og et ubevidst niveau. Den praktiske bevidsthed knytter sig til de rutinerede handlingsmønstre, som dominerer i hverdagens aktiviteter. Den diskursive eller refleksive bevidsthed knytter sig derimod til situationer, hvor den tætte sammenknytning af handlen og tænkning i kropsliggjorte handlingsmønstre bliver brudt, og hvor disse handlings- og tankemønstre selv bliver genstand for refleksion. Giddens beskriver forholdet mellem den praktiske og den diskursive bevidsthed som en flydende og foranderlig grænse. Det handler simpelthen om forskellen mellem, hvad der kan siges, og hvad der normalt blot bliver gjort (Giddens 1984:7). Desuden påvirkes både bevidste og rutineprægede handlinger af ubevidste handlingstilskyndelser, som

normalt unddrager sig bevidst refleksion.

Bourdieu (1990) fremhæver, at handlinger er underlagt en *praktisk logik*, og at de ikke generelt kan forstås som resultatet af bevidste og rationelle planer. Hos Bourdieu dominerer de strukturelle forklaringer og vægten er på forklaringer af den sociale reproduktion. Det hænger blandt andet sammen med, at habitus forstås som en rent socialt produceret kategori. Habitus dannes tidligt i livet gennem indkorporering af de ydre livsvilkår, og bestemmer de fremtidige perceptions- og handlingsmønstre. Bourdieu fremhæver forskellen mellem den teoretiske logik hos forskeren og den praktiske logik bag hverdagslivets handlingsmønstre. Han mener, at det kun i særlige krisesituationer er muligt for aktørerne at reflektere over forudsætningerne for deres egne handlings- og tankemønstre. Refleksion er normalt forbeholdt udenforstående, som de intellektuelle, som kan bryde med feltets selvforståelse og dermed få øje på den strukturelle logik, som er skjult for aktørerne selv.

Hvis Bourdieus tilgang skal vurderes i forhold til mulighederne for læring, indebærer den, at læringen holder sig indenfor de grundskemaer, som bliver skabt i den tidligere barndom, og som normalt bliver bekræftet af den senere livsbane. Socialiseringen bestemmer livsforløbet ved at udstyre aktørerne med handlingsdispositioner, der medfører at de "naturligt" søger mod en social position, der passer med deres habitus. Den praksisbundne ekspertise, der ligger i habitus, "det praktiske mesterskab", kan ikke overskride de ureflekterede handlingsforudsætninger, som ekspertisen bygger på. Som Jean Lave (1997) påpeger, så mangler Bourdieu et egentligt læringsbegreb. Dannelsen af habitus sker tilsyneladende som en konfliktløs indprentning af de sociale vilkår med individet som passiv modtager og ikke som aktivt bearbejdende subjekt. Uddannelsessystemet betragtes som et socialt felt i sig selv, som primært har som funktion at bidrage til reproduktionen af den givne sociale orden (Bourdieu og Passeron, 1995).

Bourdieus teori lægger således vægten på at forklare, hvordan den sociale reproduktion foregår, fremfor på hvordan sociale forandringer finder sted. Forandringer påtvinges aktørerne udefra eller sker som utilsigtede resultater af deres praksisbundne handlingsmønstre, og ikke gennem bevidst koordinerede handlinger og på grundlag af aktørernes kritiske selvindsigt. Den forklaring på den tayloristiske reproduktionslogik, som jeg beskrev ovenfor, er inspireret af Bourdieus teori om, hvordan felt og habitus gensidigt betinger hinanden. Bourdieu mener, at for langt de fleste mennesker passer subjektive og objektive strukturer sammen. De kommer på grund af deres habitus til at leve et liv, hvor de gang på gang kommer ud for erfaringer, der bekræfter deres tidligt indsocialiserede holdninger (Bourdieu og Wacquant, 1996:118).

Bourdieu åbner dog for at den determinisme, som præger hans beskrivelser af den sociale praksis, kan brydes ved at aktørerne bliver bevidste om de strukturelle kræfter, der indvirker på deres handlinger. De sociale agenter bliver kun determineret i det omfang de determinerer sig selv. Han mener dog, at aktørernes erkendelse af forudsætningerne for deres egne handlingsmønstre og et brud hermed kun kan finde sted i krisesituationer, hvor de kropsliggjorte handlingsdispositioner ikke fungerer længere. Det betyder, at refleksion normalt kun finder sted som reaktion på ydre forandringer, der tvinger aktøren til at tilpasse sig til de nye vilkår. Og selv da forudsætter refleksion tilstedeværelsen af intellektuelle redskaber og begreber, der gør det muligt at objektivere egne traditionsbestemte tanke- og handlingsmønstre. Det sætter grænser for aktørernes muligheder for refleksion over egen praksis. Bourdieu skelner ikke i den henseende mellem førmoderne og moderne samfund. I modsætning hertil fremhæver Giddens, hvordan traditionsbundne handlingsformer bliver opløst i det refleksivt moderne eller "post-traditionelle" samfund (Giddens, 1994).

Giddens beskriver refleksion som en integreret del af det moderne samfundsliv. Det mener han blandt andet hænger sammen med den stigende usikkerhed, som den videnskabelige oplysning af verden paradoksalt nok har medført - og som også uddannelse bidrager til. Giddens (1990) taler om to forskellige former for refleksivitet. Den grundlæggende refleksivitet ("*reflexive monitoring of action*") finder sted som individets løbende selvovervågning af den kontinuerte handlingsstrøm i lyset af hensigter og erfaringer. Til forskel herfra indebærer *modernitetens refleksivitet* en mere radikal omtolkning af rutiner og traditioner i lyset af alternative handlingsmuligheder og forestillinger.

Udviklingen af denne mere omfattende refleksivitet skyldes blandt andet modernitetens løsrivelse af den sociale praksis fra dens lokale og tidsbundne forankring, hvilket indebærer, at forskellige former for praksis konfronteres med hinanden. Refleksiviteten skyldes også den stigende mængde af ny information, som de overleverede handlingsmønstre hele tiden bliver konfronteret med. Det sker blandt andet som følge af, at ekspertviden om samfundet vender tilbage til samfundet selv, og dermed bidrager til en stadig omtolkning af den sociale praksis - den såkaldte dobbelthermeneutik (Giddens, 1984: 184). Med dette begreb om refleksivitet er der åbnet en mulighed for at uddannelse kan udgøre rum for refleksion og læring som led i social forandring.

Dette spørgsmål vil jeg uddybe senere. Først vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om forholdet mellem aktør og struktur og om karakteren af den sociale reproduktion, som ligger i den forklaring på taylorismen, som jeg startede artiklen med. Det er nødvendigt for at forstå, hvor potentialerne for læring og forandring ligger.

Tilpasning og modstand

Hos Bourdieu fremstår, som nævnt, forholdet mellem de ydre sociale vilkår og individets holdninger og handlingsmønstre som en ret gnidningsløs tilpasning. Som sådan bidrager hans tilgang til at forklare den kontinuitet i de sociale strukturer, som for eksempel den tayloristiske produktionsform i slagteribranchen. Bourdieus teori har sværere ved at forklare, hvordan sociale forandringer finder sted som integreret del af den sociale praksis. Det skyldes efter min mening, at han opererer med "oversocialiserede" aktører. Aktørerne tildeles ikke en rolle som aktive og forandrende subjekter og beskrivelser af deres indre dynamik er stort set fraværende. Til forskel herfra fremhæver Giddens aktørernes aktivt forandrende rolle i den sociale struktur, og dermed den åbne og betingede karakter af disse strukturer. Han beskriver aktørerne som "*vidende aktører*", altså som subjekter, som har indsigt i dele af de sociale strukturer, og som bevidst kan gøre modstand mod og forandre den strukturelle tvang.

I forklaringen på taylorismen ovenfor fremhævede jeg arbejderkulturens rolle i tilpasningen af medarbejderne til den givne produktionsform. Denne vægtning skyldes ønsket om at forklare kontinuiteten i den tayloristiske tradition. Men den kulturelle tilpasning er ikke nogen funktionel mekanisme, der sikres af produktionssystemet selv. Det beskrevne samspil kan således ikke forstås på den måde, at et systembehov i produktionen automatisk dækkes via socialisering og uddannelse.

Den *tilpasning* af slagteriarbejderne til de givne vilkår, som arbejdspladskulturen medvirker til, findes samtidig med en *modstand* mod de givne vilkår. Socialiseringen i arbejderkulturen har som et centralt træk modstand mod den disciplinering, sortering og undertrykkelse, som ligger i skolesystemet og på det industrielle arbejdsmarked. Denne modstand udgør et poten-

tiale for forandring og sætter spørgsmålstejn ved reproduktionen af den givne sociale struktur.

Slakteriarbejderne har traditionelt udgjort en militant og fagligt stærk arbejdergruppe, hvilket er kommet til udtryk både i mange konflikter omkring de centrale overenskomster og en tradition for hyppige lokale strejker. Standsningen af disse konflikter har i mange tilfælde krævet direkte politiske indgreb - ofte med henvisning til eksporten og samfundsøkonomien (Grelle, 1995). Arbejderkulturen kan således ikke beskrives som nogen konfliktløs tilpasning til vilkårene i produktionssystemet.

Men den faglige kamp har ikke generelt været vendt mod den tayloristiske organisering af arbejdet og den autoritære ledelsesform, men har primært handlet om løn- og arbejdstid. Det må blandt andet forstås i lyset af det knaphedssamfund, som den ældre generation af slagteriarbejdere, har deres rødder i (Andersen, 1996).

Modstanden på arbejdspladserne har i perioder sat spørgsmålstejn ved de tayloristiske arbejdsvilkår (Braskhøj, 1979), men arbejderne faglige organisation har optrådt som garant for opretholdelsen af det givne bytteforhold. Den faglige kamp er herved blevet holdt indenfor fordismens rammer, hvor der kæmpes om fordelingen af produktionsresultatet, mens arbejdet indhold og organisering forbliver et ledelsesanliggende. Siden 1970'erne har krav til arbejdsmiljøet og fra starten af 1990'erne har krav til produktkvaliteten spillet en stigende rolle i fagforbundet NNFs faglige profil, men disse krav er ikke blevet integreret i den faglige politik. Det har for eksempel ikke ført til krav fra forbundet om afskaffelse af det akkordsystem, som har spillet en væsentlig rolle i forringelsen af arbejdsmiljøet indenfor området. Men det kan ikke forstås sådan, at arbejderne modsætningfrit har tilpasset sig det dominerende bytteforholds betingelser. Både forholdet mellem forbund og medlemmer, mellem virksomhedsledelse og medarbejdere og forholdet mellem slagteriarbejdernes egne livssfærer (arbejdsliv - øvrige liv) har været præget af modsætninger.

Disse modsætninger følger sig til en række andre modsætninger, som har vist sig i mine undersøgelser af arbejdspladskulturen og det sociale liv på slagterierne. Der er både beskrivelser af et stærkt sammenhold og solidaritet, og af indbyrdes konkurrence og samarbejdsproblemer. Omgangstonen beskrives som både fri og åben, og samtidig som hård og intolerant. Arbejdet beskrives både som frit og selvbestemt (især enkeltmandsakkorderne), og som bundet, ufrit og tvangspræget. Og forholdet mellem medarbejdere og ledelse opfattes både som et lige bytteforhold og som et ulige magtforhold.

Disse modsigelser må ses som udtryk for modsætninger i et arbejdsliv, der tilbyder ringe muligheder for selvregulering eller personlig udfoldelse, men hvori medarbejderne på trods heraf forsøger at skabe sig frirum, arbejdsglæde og subjektiv mening. Heri ligger en fremhævelse af det positive indhold, som kan tilskrives arbejdet, eller som kan tilkæmpes: Fællesskabet, den indbyrdes lighed overfor virksomhedsledelsen, og de tilkæmpede sprækker af frirum og mening i arbejdet. Samtidig ligger heri en fortrængning af arbejdet karakter som hårdt, ufrit og nedslidende, og en omtolkning af disse vilkår i positiv retning som et forsvar mod den psykiske nedbrydning, som arbejdet karakter potentielt indebærer. Disse psykiske forsvarsmekanismer og de kulturelle figurer, som de afføder, bidrager til at opretholde arbejderne selvværd og overlevelse i et inhumant arbejde. Men de bidrager også til at fremstille de givne vilkår som naturlige og nødvendige og til at harmonisere de faktiske modsætningsforhold i arbejdet. Dermed virker de konserverende på de givne arbejdsforhold, og viser sig som modstand mod forandring for virksomhedsledelsen og for forandringsaktører udefra.

Samtidig modvirker disse træk ved arbejderkulturen, at arbejderne optræder samlet mod tempoforøgelserne, arbejdet organisering, akkordsystemet og de autoritære ledelsesformer.

Der er således træk i arbejderkulturen, der modvirker forandringer i arbejdets organisering, selvom dette kunne reducere nedslidningen og dequalificeringen i arbejdet.

Modsætningerne i arbejdernes selvforståelse og i deres forståelse af arbejdet udgør dog samtidig et potentiale for læring og forandring. Dynamikken i en læreproces ligger i bearbejdningen af den modsætningsfyldte realitet.

Men arbejdspladsen udgør ikke et læringsmiljø, der kan bryde de kulturelle traditioner og de rutineprægede handlingsmønstre. De begrænsede kommunikationsmuligheder og arbejdets tvangsprægede og fastlåste karakter gør det vanskeligt i arbejdssituationen at abstrahere fra arbejdsvilkårene, som de er. Og manglen på selvstændighed og dispositionsmuligheder i arbejdet gør det umuligt for arbejderne selv at afprøve alternative arbejdsformer og nye former for samarbejde.

Det fører til spørgsmålet om, hvorvidt uddannelse kan tilbyde mulighed og rum for refleksion, det vil sige for bearbejdning af de modsætninger, som jeg har beskrevet. Samt hvad forholdet er mellem refleksion og ændring af den sociale praksis på arbejdspladsen.

Læring og social praksis

Den tidligere diskussion om forståelsen af praksis hos Bourdieu og Giddens peger på, at hverdagspraksis på arbejdspladsen og den bevidste refleksion følger hver sin logik. På den ene side forløber den rutinerede hverdagspraksis efter en logik, som er bundet til den konkrete sociale kontekst i tid og rum, og som er bestemt af deltagernes kropsliggjorte livshistorie, deres habitus. I hvert fald dele af de kropslige og socialt bestemte handlingsmønstre unddrager sig bevidst kontrol og forandring. På den anden side er der mulighed for at dele af de overleverede traditioner og rutinerede praksisformer kan gøres til genstand for refleksion. Det kan finde sted, når de givne handlingsmønstre holder op med at fungere, som de plejer, fordi omverdenen har forandret sig. Eller det kan ske, når den givne praksis konfronteres med andre former for praksis, eller ved at praksis bliver omtolket gennem brug af teorier og begreber, som er hentet udefra. Eller det kan ske, når ikke blot praksis men også personens eget forhold til praksis gøres til genstand for (selv-) refleksion. Refleksionen kan ændre forståelsen af praksis og åbne for alternative handlemuligheder, som medfører, at aktørerne bevidst og koordineret kan forandre deres praksis.

For at komme tættere på, hvad disse abstrakte pointer indebærer for uddannelse, vil jeg se på, hvad de to nøglebegreber, *social praksis* og *refleksion*, betyder i forhold til læring. Den sociologiske handlingsteori og den pædagogisk-didaktiske teori udgør godt nok to forskellige teoritraditioner, men i de senere års debat om praksislæring har begge de to nævnte begreber haft en central betydning (Lave og Wenger, 1991; Kvale og Nielsen, 1999; Schön, 1987). I det følgende vil jeg primært tage udgangspunkt i Lave og Wengers bog fra 1991, når jeg henviser til "teorien om praksislæring". Først vil jeg se på forholdet mellem praksis og læring.

Forståelsen af læring som knyttet til social praksis indebærer en kritik af den i skolesystemet dominerende kognitivistiske og psykologiske forståelse af læring. Læring forstås her primært som en intellektuel proces, der foregår inde i hovedet på enkeltindivider. Denne traditionelle læringsteori bygger på en subjekt-objekt dikotomi, hvis grundfigur er et erkendende individ, der begriber noget om et objekt gennem dannelsen af kognitive strukturer. Teorien om praksislæring peger overfor dette på, at læring foregår ved at deltage i en social praksis både gennem aktiv og kropslig involvering og ved at opnå delagtighed i praksisfællesskabets viden. Erkendelse og viden opstår ikke i en frit svævende bevidsthed, men gennem menneskers aktive, kollektive bearbejdning af omverden - i en social praksis.

Det er dog i teorien uklart, om denne forståelse af læring som knyttet til social praksis skal forstås som indføring i en *lokal* praksis og viden, som især teoriens danske fortalere lægger op til med fokuseringen på mesterlæren (Kvale og Nielsen, 1999). Eller om læring skal forstås som knyttet til *samfundsmæssige* praksisformer, sådan som det ligger i erfaringsbegrebet (Olesen, 1998). Hvis læring forstås som knyttet til reproduktionen af lokale praksisformer (fag og fællesskaber på arbejdspladsen), får den en konserverende karakter. Og det er svært at se, hvordan en fælles samfundsmæssig fornuft kan etableres. En forståelse af praksis som samfundsmæssig åbner derimod for at forstå, hvordan viden er socialt produceret og knyttet til sociale interesser og rationaler. Med et begreb om samfundsmæssige praksisformer er det desuden muligt at etablere en ramme indenfor hvilken de lokale og handlingsbundne former for viden kan forhandles ud fra fælles gyldighedskrav. Konkret betyder det at den lokale logik i slagteribranchen, der gør taylorismen fornuftig set indefra, kan mødes med en samfundsmæssig logik, der er kritisk overfor taylorismen.

Praksislæring indebærer en kritik af uddannelsessystemets “skolastiske paradigme” (Wackerhausen, 1997), ifølge hvilken tilegnelsen af viden er adskilt fra den sociale kontekst, hvori denne viden skal anvendes. Adskillelsen medfører, at skolen dyrker viden, som er abstrakt og diskursiv, og at den opfatter handlen som styret af abstrakte regler. Praksis er anvendt teori. Samtidig medfører det, at skolesystemet for deltagerne bliver et praksisfelt i sig selv med sin egen rationalitet. Deltagerne lærer her den sociale orden, som skolen repræsenterer. Det vil sige, at de lærer at reproducere den i systemet værdsatte abstrakte viden og de gældende normer, som led i en praksis, der handler om at stige op indenfor systemet, bestå eksamener og opnå titler (Lave og Wenger, 1991; Lave, 1996).

Både i forståelsen af praksis og i kritikken af uddannelsessystemet er der her paralleller til Bourdieu (Bourdieu, 1984; Bourdieu og Passeron, 1995), selvom Jean Lave er kritisk overfor Bourdieus strukturalisme. Pointen i at betragte læring som bundet til konteksten, som *situeret* - også i skolesystemet - er, at man bryder med skolens selvforståelse, ifølge hvilken man i skolen lærer for livet (deltagerens eget liv, samfundslivet eller erhvervslivet). I stedet rettes opmærksomheden mod den sociale orden i skolesystemet selv og skolens “skjulte læreplan”. Til gengæld forsvinder muligheden for at forstå, hvordan den læring, der foregår i uddannelsessystemet, spiller sammen med praksis i andre sociale felter - som på arbejdspladsen.

I den radikale udgave af situeret læring er der ingen muligheder for “transfer” mellem læring, der foregår i forskellige kontekster. Hvis skolen udelukkende betragtes som et socialt felt (eller et praksisfællesskab) i sig selv, udelukker det, at uddannelse kan bidrage til ændringer i arbejdets organisering i produktionen. Når teorien kan føre til sådan en konklusion, skyldes det blandt andet, at den savner et samfundsbegreb. Den betragter de enkelte fællesskaber og deres sociale praksiser som lokale og adskilte, og ser dem ikke som indskrevet i en samfundsmæssig helhed, der forbinder dem med hinanden. At betragte de lokale fællesskaber eller de sociale felter som selvstændige enheder udelukker ikke, at de samtidig forstås i en større sammenhæng.

Lave (1991) og Schön (1987) opfatter i lighed med Bourdieu ikke handlen som bevidst, regelstyret og målrationel, men som bestemt af kropsligt indlejret praksisviden. Og i lighed med Bourdieus praksisteori understreger teorien om praksislæring, at læring altid er kontekstbundet, “situeret” (Lave og Wenger, 1991) og knyttet til socialt forankrede praksisformer. Derfor opfatter de tænkning og handling som integrerede dele af praksis. Teorien om praksislæring handler ikke primært om læring som led i social forandring, men om læring gennem indsocialisering i et givet fællesskab og i dette fællesskabs helhed af normer, værdier og traditioner. Teorien bidrager derfor mere til at forstå den sociale

reproduktion end til at forstå social forandring, selvom der åbnes for, at optagelsen af nye deltagere i fællesskaberne også ændrer den bestående viden (Kvale og Nielsen, 1998:244).

På trods af Laves kritik af Bourdieus determinisme er det et fælles træk hos begge, at de opererer med en "oversocialiseret" aktør. Aktøren eller deltageren forstås fra et rent sociologisk perspektiv, og ses som bestemt af sin sociale position, hvad enten det er i det sociale felt hos Bourdieu eller i praksisfællesskabet hos Lave. Begge mangler et begreb om læring som subjektiv bearbejdningsproces. De ser læring som *socialt situeret*, men ser ikke læring som en *subjektiv* proces i et livshistorisk perspektiv.

Med henvisning til den opfattelse af læring, som ligger i erfaringsbegrebet, mener jeg, at læring må forstås som en samtidig bearbejdning af en ydre genstand, der læres noget om, og af en indre erfaring, som er dannet gennem livshistorien (Olesen, 1985). Erfaringer er socialt produceret, i og med at de trækker på kulturelt givne værdier og sociale normer. Men samtidig har erfaringer en subjektiv dimension, som involverer ambivalenser og modsætningsfyldte handlingsdispositioner. Til disse ambivalenser hører modsætninger mellem på den ene side kropslige oplevelser af lyst og ulyst, som ikke har kunnet sprogliggøres og som derfor er fortrængt, og på den anden side sproglig viden, som ikke har kunnet erfares kropsligt, som for eksempel sociale normer, der er blevet påtvunget. Man kan tale om kropslige erfaringer, som er *gjort tavse*, og som er fortrængt socialt og psykisk, fordi de strider mod kollektive normer eller er forbundet med forbudte følelser. Set i dette lys er der ikke blot tale om forskellige former for viden (hhv. praktisk-kropslig og diskursiv), som svarer til forskellige praksisformer. Forholdet mellem forskellige vidensformer drejer sig også om indre psykiske konflikter mellem på den ene side fortrængte følelser og kropslige handlingsdispositioner og på den anden side de socialt accepterede vidensformer og handlingsmønstre.

Den modsætningsfyldte subjektivitet må inddrages i forståelsen af læring, fordi det er den subjektive betydning, som individet tillægger en given situation, der bestemmer situationens læringspotentiale (Hansen, 1998; Olesen, 1998). Den subjektive betydning omfatter oplevelsen af den samlede sociale situation med de erindringsspor, som den aktiverer, med dens følelsesmæssige kvaliteter, med oplevelsen af implicite magtforhold og konflikter, og med oplevelsen af de øvrige deltageres hensigter og forventninger. Det betyder, at læring ikke kun kan forstås som en funktion af deltagerens objektive position (hos Jean Lave: "den perifere deltagelse") i et fællesskab. Læring må også forstås som en subjektiv proces for at forklare, hvorfor forskellige individer lærer noget forskelligt i den samme position i det samme læringsmiljø. Deltagelse i et givet læringsmiljø har forskellig betydning i forskellige deltageres livshistorie.

Denne diskussion indebærer to pointer. Den ene er, at læring har en subjektiv dybde-dimension, som vedrører forholdet mellem på den ene side det bevidste og diskursive og på den anden side det ubevidste og kropsligt-emotionelle. Den anden er, at læring foregår som led i individets forsøg på at skabe mening og sammenhæng i sit livsforløb på tværs af de sociale sammenhænge, det bevæger sig igennem.

Dette problem i teorien om praksislæring er der taget skridt til at løse ved at skifte fokus fra læring gennem optagelse i ét givet praksisfællesskab og til læring gennem bevægelser mellem forskellige praksisfællesskaber (Østerlund, 1996) og med begrebet personlige deltagerbaner (Dreier, 1999). Det åbner for at forstå læring, som knyttet til refleksion over de modsætningsfyldte former for viden og normer, som findes i de forskellige sociale rum, som personen bevæger sig gennem, for eksempel fra en arbejdsplads til en uddannelsesinstitution og tilbage igen. Spørgsmålet er dog, om denne bevægelse mellem kontekster af sig selv fører til læring.

Blokeringer for læring

Som tidligere beskrevet gælder det for slagteriarbejderne, at modsætningsfyldte forståelsesformer kan eksistere side om side indenfor en given social kontekst. Der findes også modsætningsfyldte forståelsesformer hos den enkelte person knyttet til personens forskellige livssammenhænge, hvilket indebærer et usammenhængende verdensbillede. For eksempel kan opfattelser i mandefællesskabet på arbejdspladsen være i modstrid med slagteriarbejderens opfattelser og normer i familiesammenhængen.

Når modsatrettede forståelsesformer varigt kan eksistere parallelt hos den enkelte, hænger det sammen med i hvert fald tre forskellige forhold, som jeg kort vil omtale. Det drejer sig om manglen på relevante teorier og begreber, om psykiske forsvarsmekanismer og om manglen på handlemuligheder.

Når der findes parallelle forestillinger hos den enkelte, skyldes det blandt andet at de sociale kontekster, hvori hverdagslivet leves, er underlagt forskellige rationaler, der har hver deres begreber og forståelsesformer. Slagteriarbejdernes traditionelle kollektivistiske opfattelse af arbejdslivet har for eksempel vanskeligt ved at forbinde sig med de individualistiske forståelsesformer, som præger de samfundsopfattelser, som medierne formidler. Derfor er tilstedeværelsen af forståelsesformer (begreber, teorier, diskurser), som kan bidrage til at skabe helhed i deltagerens verdensbillede, en forudsætning for læring, der skaber en sammenhængende forståelse af den modsætningsfyldte hverdagspraksis. Det kræver både "teori", forstået som abstrakte begreber om sociale processer, og almen viden om forhold, der ligger udenfor hverdagens erfaringshorisont.

Når de modsætningsfyldte forståelser ikke bliver bearbejdet subjektivt, kan det desuden skyldes, at de bidrager til at skabe et meningsfuldt hverdagsliv i kraft af harmoniseringer, fortrængninger og mytedannelser af den slags, som indgår i slagteriarbejdernes arbejdspladskultur. Det gælder for eksempel opfattelsen af akkordarbejdet som frit og selvstændigt eller opfattelsen af produktionsarbejdet som mere værdifuldt end andet arbejde.

Endelig kan den opsplittede bevidsthed skyldes, at der ikke findes handlemuligheder, som en mere sammenhængende forståelse af omverden kan knyttes an til. For slagteriarbejderne er der for eksempel ikke umiddelbart muligheder for i praksis at ophæve den modsætning mellem arbejde og fritid/familieliv, som er et grundvilkår ved det industrielle lønarbejde. De krav til fødevarerne, som de stiller som forbrugere og forældre, kan de ikke omsætte til handlinger i rollen som slagteriarbejdere, da kvalitetsnormerne er givne og fastsat af ledelsen. Tværtimod kan det at anlægge sådanne vurderinger på eget arbejde medføre, at arbejdet opleves som utilfredsstillende, fordi det forringer oplevelsen af at producere samfundsnyttige produkter.

Den opsplittede bevidsthed må betragtes som en måde psykisk at klare et arbejdsliv med få handlemuligheder og et hverdagsliv, der er underlagt forskellige rationaler (arbejder, forælder, forbruger). Det er delvist en tillært kollektiv forsvarsmekanisme. Flere af mine interviewpersoner har beskrevet, hvordan de har måttet lære *ikke* at tage sig af, at skulle lade dårlige produkter køre igennem i produktionen, selvom det stred imod deres personlige moral at gøre det.

Det opsplittede hverdagsliv fungerer i større eller mindre grad som adskilte sæt af værdier og normer knyttet til forskellige livssammenhænge. Det gør det vanskeligt for deltagerne at opnå en sammenhængende forståelse af sig selv og deres sociale omverden, og modvirker udviklingen af personlig myndighed og af en sammenhængende samfundsforståelse.

Herredømmeforhold i de moderne samfund bliver blandt andet etableret gennem udbredelsen af ekspertviden på denne videns egne præmisser (Beck, 1986). Det vil sige uden at denne

viden bliver vurderet ud fra normer og værdier hos de sociale grupper, som denne viden angår. I virksomhederne handler det blandt andet om, at ekspertviden om teknologi, markeder og organisation bliver formidlet til medarbejderne som objektiv viden, som skal begrunde nødvendigheden af højere effektivitet, nye organisationsformer og fleksibilitet. Meget af den virksomhedsnære voksen- og efteruddannelse har i den sammenhæng en tvivlsom rolle, hvis den skal vurderes ud fra målet om at udvikle deltagernes selvstændige stillingtagen og kritiske indsigter. Ophobningen af løsrevet ekspertviden gør det svært for medarbejderne at danne sig selvstændige og sammenhængende holdninger til forandringer på arbejdspladsen og at afklare, hvilke behov og interesser de selv har hertil. Det skyldes blandt andet, at praksis på arbejdspladsen foregår indenfor bestemte forståelsesformer, som blot tages for givet i denne kontekst. Aagaard Nielsen (1996) taler om, at virksomhedens horisont lukker for at forbinde praksis på arbejdspladsen med de øvrige livssammenhænge. Hvis uddannelse skal forandre praksis på arbejdspladsen ved at gøre denne til genstand for refleksion, er der behov for at bryde med virksomhedens horisont og handlingstvungen i arbejdet.

Refleksion og praksis

Teorien om praksislæring har nogle pointer at bidrage med til forståelse af læring og praksis. Men den praksisnære og kropsligt bundne læring er en form for læring, som primært reproducerer den givne sociale orden. Desuden har teorien vanskeligt ved at sige noget om, hvordan læring i én kontekst (uddannelse) kan skabe ændringer i en anden kontekst (arbejdspladsen). Den bygger jo på, at læring er socialt situeret og dermed bundet til den givne kontekst. I sin konsekvens indebærer det en afvisning af, at ekstern uddannelse kan bidrage til organisationsforandringer på arbejdspladsen.

I sin kritik af den "skolastiske læring" undervurderer teorien betydningen af den analytiske og reflekterende bearbejdning af praksis gennem brug af abstrakte begreber og teorier, som er hentet udenfor praksisfeltet. Ved at fokusere på læring i praksis lukker teorien for en forståelse af, hvordan den praksisnære, kropslige og tavse viden spiller sammen med den distancerede og kritisk-reflekterende vidensproduktion.

Samtidig åbner nogle af teoriens fortalere dog for at "*deltagelse på tværs af flere handlekontekster åbner for refleksive muligheder*" og at "*skolen kan være et frirum, der åbner for refleksion over praksis*" (Kvale og Nielsen, 1999:245 / 255). De mener her, at refleksion og vekslingen mellem forskellige lærekontekster skaber mulighed for fornyelse af den etablerede praksis.

Denne fremhævelse af refleksion indebærer en anden opfattelse af forholdet mellem tanke og handling, end den som teorien ellers bygger på, og som opfatter tanke og handling som tæt sammenvævede. Refleksion består i distanceret overvejelse og eftertanke adskilt i tid og rum fra en situeret praksis og frigjort fra situationens handlingstvung. Det fører til spørgsmålet om, hvordan refleksion hænger sammen med praksis og praksislæring.

Giddens skelner som nævnt mellem to former for refleksivitet, dels den løbende overvågning af strømmen af handlinger, og dels en mere omfattende refleksion over de ikke-erkendte forudsætninger for og utilsigtede konsekvenser af handlinger. Giddens to former for refleksivitet kan sammenlignes med den skelnen, som findes i Donald Schöns (1987) teori om professionslæring mellem "*reflection-in-action*" og "*reflection-on-action*".

I lighed med andre, der har undersøgt praksislæring, mener Schön, at en meget stor del af den viden, som vi bruger i praksis, er ikke-diskursiv *praksisviden*. Samtidig beskriver han, hvordan denne praksisviden, når den bruges, til stadighed bliver udviklet gennem *refleksion-i-praksis*. Ved at eksperimentere, ved at afprøve forskellige perspektiver og ved at bruge sin

intuitive praksisviden finder praktikerne nye løsninger på problemerne. Refleksionen sker som integreret del af den løbende handlingsstrøm.

Denne refleksion-i-praksis foregår som led i den aktive kropslige deltagelse i praktisk problemløsning og finder sted indenfor den givne praksisforms forståelsesformer og handlemuligheder. Under refleksion-i-praksis stilles der ikke spørgsmålstejn ved den grundlæggende måde, hvorpå problemet og problemløsningen forstås. Først hvis problemløsning via brug af intuitiv viden og praktisk forståelse ikke fungerer, eller hvis der i processen opstår konflikter mellem praktikerne, tvinges praktikerne til at reflektere over sin egen intuitive praksis, og til at gøre sig sin implicite praksisviden bevidst i en *refleksion-over-praksis*. Under refleksion-over-praksis er det også deltagerens egne normer og opfattelse af handlingernes hensigter og forudsætninger, som er i fokus - det indebærer således også selv-refleksion.

I Schöns beskrivelse af læring opfattes refleksion og praksislæring ikke som to adskilte og uafhængige aktiviteter, men som to forskellige aspekter af læreprocessen. Han repræsenterer derved en mere sammenhængende forståelse af de forskellige læringsformer i lighed som den for eksempel findes i Kolb's læringscirkel (Illeris, 1995; 1999). Den er et forsøg på at begribe de adskilte faser i en (idéel) læreproces ved at skelne mellem den konkrete oplevelse, den reflekterende observation, den abstrakte begrebsliggørelse og den aktive eksperimenteren. Det er spændingsforholdet mellem disse forskellige læringsformer, der skaber progressionen og dynamikken i læreprocessen.

Schön beskriver forholdet mellem praksis og refleksion som en refleksions-stige (Schön, 1987:115), hvor fokus for refleksionen udvides, når man bevæger sig op ad stigen. Første skridt er refleksion-i-praksis, næste skridt er den diskursive formulering af den givne praksis, næste skridt igen er en refleksion over denne formulering, og endelig kan der foregå en refleksion over refleksionen. Der er ikke hos Schön tale om noget normativt skema for læring, men om en model, der kan belyse, hvordan samspillet mellem refleksion og forandring af praksis kan foregå på forskellige måder.

Mere dybgående forandringer af praksis forudsætter bevidstgørelse og objektivering af den tavse viden og de kropslige handlingsformer, som normalt bruges intuitivt i praksis. Ved at praksis bringes på sproglig form, kan den underlægges forskellige tolkninger og blive genstand for en kollektiv bearbejdning. Forskellige perspektiver på praksis kan blive stillet op overfor hinanden og blive afprøvet.

En sådan proces finder typisk sted, når den kropsliggjorte ekspertise støder på modstand for eksempel ved at komme i konflikt med andre deltagere i den givne praksis. Derved tvinges praktikerne til at reflektere over sin egen praksis og dens implicite forståelsesformer, til at klargøre sine opfattelser af de andre deltagere og til gennem perspektivskifte at forsøge at forstå situationen fra andres side. Det kan så resultere i helt nye måder at forstå og angribe det givne problem på, så både forståelses- og handlingsmønstre bliver forandret.

I modsætning til den enhed af tanke og handling, som ligger i teorien om praksislæring, indebærer denne forståelse en skelnen mellem aktiv handlen, konkret oplevelse og reflekterende begribelse, selvom alle elementer indgår i en læreproces, der forandrer praksis. Det har konsekvenser for, hvordan kulturelt overleverede handlingsmønstre kan forandres gennem uddannelse. I teorien om praksislæring opfattes uddannelse som en selvstændig social praksis, som foregår i et socialt felt med sin egen logik. Selvom teoriens kritik er relevant for meget af det, der foregår i uddannelsessystemet, er en sådan kritik utilstrækkelig i forhold til at sige noget om, hvordan læring sker på tværs af kontekster. Jeg vil heroverfor pege på muligheden for, at uddannelse kan fungere som et *socialt frirum*, hvor der er skabt distance til arbejdspladsens handlingstvang og hvor modsætningerne i hverdagslivet kan blive genstand for refleksion.

Didaktiske konsekvenser

Spørgsmålet er så, hvad betingelserne er for, at der kan finde læring sted gennem bearbejdning af de modsætninger, som findes i og imellem de sociale kontekster og mellem forskellige vidensformer? Spørgsmålet er blandt andet, hvordan uddannelse og undervisning kan tilrettelægges, så den bidrager til en sådan bearbejdning. Nogle af svarene på dette spørgsmål ligger i forlængelse af diskussionen ovenfor.

Først og fremmest er det nødvendigt, at undervisningen faktisk giver plads til bearbejdning af subjektive erfaringer, som er knyttet til forskellige lokale meningssammenhænge. Sådanne erfaringer passer ikke på forhånd ind i de givne fag og vidensformer i uddannelsessystemet. Faglig undervisning af den slags, som uddannelsessystemet grundlæggende bygger på, kan tværtimod øge mængden af løsrevet viden, som ikke medvirker til at skabe sammenhæng og mening for den enkelte, og som dermed ikke bidrager til at øge deltagernes selvbestemmelse og myndighed. Hvis undervisningen derimod som udgangspunkt er erfaringsbaseret og tværfaglig, giver det muligheder for i undervisningen at inddrage de umiddelbare subjektive erfaringer, som ikke passer ind i de etablerede fag og læreplaner.

Desuden er det nødvendigt, at undervisningen på en ligeværdig måde inddrager erfaringer fra forskellige livssammenhænge. Det er et problem at opnå dette med den nuværende opsplitning af uddannelsessystemet, som indebærer, at den erhvervsrettede og den almene uddannelse retter sig mod hvert deres livsområde. Den mandlige og kvindelige dominans i henholdsvis AMU og VUC og daghøjskoler kan også udblænde bestemte livssammenhænge fra undervisningen i de forskellige dele af uddannelsessystemet.

I forhold til de tidligere nævnte tre blokeringer for læring, vil jeg pege på yderligere nogle didaktiske konsekvenser. Hvad angår det første punkt, mangel på teori, er der behov for at udvikle deltagernes analytisk forståelse og teoretisk viden for at udfordre deres hverdagsforståelse og skabe sammenhæng i den viden, som ikke er integreret. Da mængden af tilgængelig viden og af konkurrerende teorier er næsten uendelig, er det *eksemplariske princip* fortsat et godt bud på, hvordan deltagerne kan skabe sammenhæng mellem hverdagserfaringerne og de større sociale og globale sammenhænge, hvori de indgår (Nielsen, 1997).

Det andet punkt handler om de psykiske forsvarsmekanismer. Hvis de skal overvindes, er det nødvendigt i undervisningen at skabe et socialt miljø, som samtidigt er både udfordrende og trygt. Læreprocesser, der udfordrer disse mekanismer, indebærer risikoen for at aktivere de angstfremkaldende oplevelser, som var årsag til forsvarsreaktionen. Sådanne processer er derfor i større eller mindre grad forbundet med overvindelse af angst, usikkerhed og psykisk modstand. Hvordan læremiljøet kan medvirke til at skabe *overskridende* læreprocesser, har Illeris (1995) beskrevet ud fra et Piaget-inspireret perspektiv. Det handler om at skabe et læremiljø, der giver plads til usikkerhed og til en åben, søgende interesse hos deltagerne. Det forudsætter blandt andet et fravær af stærke magt- og konkurrenceforhold, et fravær af forudgivne, "korrekte" svar på de problemer, der bearbejdes, og et fravær af eksamen og prøver. Det forudsætter også, at deltagelsen i uddannelse er frivillig, hvilket kan stride mod arbejderkulturens kollektivism (Jørgensen, 1997).

Når vi taler om undervisning for virksomhedshold kan sådanne rammer ikke skabes i undervisningen, uden at de også i en vis udstrækning findes på arbejdspladsen. På et slagteri, hvor jeg deltog udviklingen af et kursus, var tillidsmanden for eksempel imod at bede deltagerne om at arbejde med deres livshistorie, fordi han frygtede, at det ville blive "misbrugt" af kollegerne på arbejdspladsen bagefter.

En forudsætning for at skabe tryghed og rum for den ikke-diskursive viden er desuden, at undervisningen giver plads til en aktiv, spontan kropslig udfoldelse og leg. Særligt ufaglærte

industriarbejdere oplever ofte den traditionelle, passiviserende skoleundervisning som undertrykkende og demotiverende. Undervisningen må derfor bygge på opgaver, øvelser og spil, hvor deltagerne kropsligt og praktisk kan arbejde med problemsituationer og konflikter fra egen arbejdsplads. Det kan også ske gennem projektarbejde, hvor deltagerne praktisk bearbejder problemer på arbejdspladsen, som de selv har udpeget som vigtige, og afprøver løsninger på problemerne.

Endelig afhænger overskridende læreprocesser af personlige forudsætninger hos deltageren og af om deltageren er i en livssituation, hvor vedkommende er istand til at give slip på nogle hidtil givne forståelsesformer og forsøge sig med nye tolkninger af sig selv og sin omverden.

Hvad det tredje punkt, manglen på handlingsmuligheder, angår, så afhænger de i høj grad af virksomhedsledelsen, når vi taler om situationen på arbejdspladsen. Det er netop den tayloristiske ledelsesform, som begrænser muligheden for selvbestemmelse i arbejdet, og som dermed gør, at mange ufaglærte oplever det irrelevant at deltage i uddannelse. Derfor er ledelsens medvirken i at ændre arbejdets organisering en forudsætning for at det, som medarbejderne lærer under ekstern uddannelse, kan anvendes på arbejdspladsen. Men det er ikke tilstrækkeligt. For som tidligere beskrevet indebærer arbejdspladskulturen ofte forestillinger om, at forholdene ikke kan være anderledes. De utilfredsstillende forhold er gjort acceptable ved at blive opfattet som nødvendige og uforanderlige.

Erfaringen fra projekt "Industri og Lykke" (Nielsen, 1996; 1999) viser hvordan fremtidsværksteder både kan give plads til at genopleve utilfredsheden og kritikken af de givne arbejdsforhold, og til at udvikle den fantasi og kreative tænkning, som i det hidtidige arbejde er blevet fortrængt. Mine egne erfaringer med medarbejderinddragelse gennem uddannelse peger i samme retning (Jørgensen, 1999). I flere af de uddannelsesforløb i slagteribranchen, som jeg har evalueret (Jørgensen, 1997; Bering og Jørgensen, 1999) fik deltagerne inspiration ved at besøge andre arbejdspladser, som havde indført en ændret arbejdsorganisering.

Hvis vi vender tilbage til debatten om praksislæring, har den også nogle didaktiske pointer i forhold til spørgsmålet om, hvordan læring kan finde sted gennem bearbejdning af modsætninger mellem kontekster.

Teorien bygger på, at viden, forestillinger, normer og værdier altid eksisterer indlejret i en konkret social praksis. Det betyder, at forandring af viden og forestillinger på en eller anden måde må spille sammen med denne sociale praksis. Det indebærer altså en afvisning af den naive forestilling om, at nye indsigter og forestillinger *om* en praksis opnået gennem ekstern uddannelse i sig selv fører til forandring *af* denne praksis på arbejdspladsen. Der er forskel på at lære *om* en arbejdspraksis i en skolekontekst og at lære på en arbejdsplads *gennem* praksis - og gennem forandring af praksis. I den aktuelle politiske debat om uddannelse er der en tendens til at overvurdere betydningen af den læring, som foregår under kortvarig kursusdeltagelse, i forhold til betydningen og realitetsværdien for medarbejderne af den langvarige og traditionsbundne hverdagspraksis. Teorien om praksislæring har her påpeget, hvordan arbejdspraksis følger en selvstændig egenlogik, som ikke styres af den form for abstrakt viden, som typisk opnås i et uddannelsesforløb.

Konsekvensen af at læring i større eller mindre grad er situeret, er ikke at læring under ekstern uddannelse ikke kan forandre praksis på arbejdspladsen. Men det er et væsentligt problem, at finde ud af, hvordan dette samspil kan foregå. Forstået med et nøglebegreb fra teorien om praksislæring kan man sige at samspillet afhænger af medarbejdernes *deltagelse* i en praksis, der forbinder de to kontekster.

Samspillet kan fungere ved at læring under ekstern uddannelse opleves som forberedelse til deltagelse i en ændret social praksis på arbejdspladsen. Hvis deltagerne oplever såvel skole-

konteksten som arbejdspladsen som led i et sammenhængende lærings- og forandringsprojekt, kan opsplittningen mellem kontekster blive brudt. Det stiller både krav til undervisningen og til forberedelsen på arbejdspladsen af den eksterne uddannelse. Det kræver, at medarbejderne deltager i såvel planlægning af forandringer på arbejdspladsen, som i planlægningen af den eksterne uddannelse. Det er ikke nok, at der for ledelsen og læreren er en sammenhæng, hvis den ikke opleves af medarbejderne selv. Det er medarbejdernes læring, der skal forbindes ved at de skaber en sammenhængende praksis på tværs af de forskellige kontekster.

Det indebærer blandt andet, at den eksterne uddannelse må gøre praksis på arbejdspladsen til genstand for refleksion, og samtidig pege på nye handlemuligheder i denne praksis (for eksempel ved uddelegering af beslutningskompetence og ændringer i arbejdsdelingen). Desuden indebærer det, at deltagerne må have muligheder for i praksis på arbejdspladsen at afprøve de nye idéer og forestillinger, som de har udviklet under ekstern uddannelse (for eksempel at afprøve nye arbejdsmetoder og samarbejdsformer). Dermed kan disse forestillinger i praksis blive forbundet med deltagerens øvrige ikke-diskursive viden, normer og værdier - og medvirke til at forandre denne praksisviden. Og dermed kan disse forestillinger blive forankret i arbejdspladsens sociale miljøer. Først når nye forestillinger på denne måde opnår realitetsværdi ved at blive integreret i den kropslige hverdagspraksis og ved at blive integreret i arbejdergruppens fælles viden, bliver det lært i egentlig forstand.

Det er en central pointe i debatten om praksislæring, at læring foregår som en social proces. Man kan endda sige, at hvis læring skal foregå som led i en social forandring, skal læringen være social i *dobbelt* forstand. For det første skal læringen bearbejde de socialt producerede begreber og forestillinger, som er knyttet til den traditionsbundne praksis. Læring skal forandre de kollektive forståelseskemaer og værdiorienteringer, som er bestemmende for, hvordan deltagerne kan forstå deres omverden og sig selv (arbejdspladskulturen). For det andet skal denne bearbejdning foregå kollektivt. Den skal foregå som en proces, hvor nye forestillinger, begreber og værdiorienteringer bliver accepterede i det fællesskab, hvori forandringen skal finde sted. Det kan typisk foregå ved at undervisningen gennemføres for medarbejdere fra samme arbejdsplads (virksomhedshold) - men ikke nødvendigvis fra samme afdeling eller fra samme niveau i ledelseshierarkiet.

Uddannelse som frirum

Hvis man skal vurdere de givne uddannelsesmuligheder i forhold til disse pædagogiske overvejelser, er der behov for nytænkning. I forhold til samspillet mellem uddannelse og arbejde er der især to problemer. Det ene er, at uddannelse alt for ofte foregår adskilt og løsrevet fra praksis i arbejdslivet. Sådan opleves uddannelse især af kortuddannede, som ikke har en bred faglig vidensbasis, hvori de kan optage og bearbejde ny viden. De er heller ikke vant til at omsætte en skolebaseret viden til praksis på arbejdspladsen.

Det andet problem er, at uddannelserne forenklet sagt handler om at forandre (kvalificere) deltagerne, og ikke om at deltagerne skal lære at forandre deres arbejdsvilkår og praksis. Hovedparten af den erhvervsrettede voksen- og efteruddannelse foregår ud fra en grundtanke om at tilføre deltagerne kvalifikationer, som er nødvendige for at opnå faglige titler og for at opfylde kvalifikationskrav, som er skabt af den teknologiske og organisatoriske udvikling. Ofte er det kvalifikationer, som deltagerne selv ønsker og oplever behov for. Men uddannelsernes grundtanke handler om at tilpasse deltagerne til kvalifikationskrav, som arbejdet på forhånd har defineret - eller som det forventes at kræve i fremtiden.

Det er uddannelse med rødder i folkeoplysningen, aftenskoler samt delvis den almen voksenuddannelse, som har tilbudt undervisning, som har givet plads til personlig udvikling

og som har sat deltagernes egne livssammenhænge i centrum. Men disse uddannelsers afskærmning fra arbejdsmarkedets krav og realiteter udgør også en svaghed. De almene undervisningsforløb under VUS-ordningen, som har været en stor succes for de kortuddannede, har ikke i større omfang givet plads til at bearbejde forhold på arbejdspladsen. I den grad det er sket, har det været op til den enkelte deltager at skabe en sammenhæng tilbage til hverdagen på arbejdspladsen.

I den forstand kan disse personlige frirum i uddannelsessystemet risikere at blive tomrum, fordi de ikke er forbundet med den realitet, som deltagerne vender tilbage til. Skal det være frirum i positiv forstand som et handlings- og refleksionsrum, hvori handlingstvungen er fjernet og fortrængt energi kan frigøres, kræver det muligheder for at forbinde undervisningen med praksis på arbejdspladsen. Hvis ikke deltagerne tror på, at deres idéer om forandring af praksis kan realiseres i en eller anden grad, vil det være meget svært at frigøre den sociale fantasi. Frirum i undervisningen kræver et vist mål af frihed i arbejdet. Ellers bliver der tale om frirum i negativ forstand, det vil sige undervisning, der er løsrevet fra en forpligtende hverdagspraksis på linje med de dagdrømme, som blandt andet kulturindustrien og medierne lever af.

Set i forhold til spørgsmålet om uddannelse og organisationsforandring i slagteribranchen er det ud fra den tidligere diskussion klart, at der her er behov for mere dybtgående brud med de givne forståelses- og handlingsformer. Praksis på arbejdspladsen (arbejdsrutiner, omgangsformer, kommunikationsmønstre) har i høj grad karakter af ikke-diskursiv viden og kropsligt indlejrede handlingsmønstre. Det daglige arbejde er præget af en stærk handlingstvang, fordi arbejdet ikke indeholder mange selvstændige handlemuligheder. Arbejdsmetoderne er forudbestemte, og arbejdstempoet er maskinstyret eller indirekte fastlagt i akkordsystemet. Desuden er arbejdet stærkt rutinepræget og arbejdsrutinerne er indarbejdet i kroppen som refleksagtige handlemønstre. Hertil kommer individuelle og kollektive forsvarsmekanismer, som er udviklet for at udholde monotonien og afhængigheden i arbejdet.

Arbejdspraksis er således for mange slagteriarbejdere indarbejdet som selvstændiggjorte kropslige rutiner, der modsætter sig forandring gennem bevidst, rationel refleksion. Arbejdssituationen indebærer en stærk realitetstvang, og giver få muligheder for refleksion eller udvikling af fantasi. Derfor er en distance til arbejdspladsen nødvendig for at bryde med realitetstvungen og de rutinerede handlingsmønstre, og for at give plads til udvikling af nye forestillinger. Mine erfaringer med uddannelse i fødevarerbranchen viser, at uddannelse kan udgøre et rum, som bryder med arbejdspladsens horisont, og som skaber rammer for nye former for kommunikation på tværs mellem medarbejderne, og som udgør en mere uforpligtende kontekst, hvori holdninger og forestillinger kan afprøves (Jørgensen, 1997). Det kan foregå ved at ufaglærte medarbejdere i forbindelse med uddannelsesforløb i projektgrupper undersøger forhold på deres arbejdsplads og udarbejder forslag til forandringer (Jørgensen, 1999).

At tale om uddannelse som frirum indebærer dog en fare for en idealiseret forståelse, der svarer til dele af uddannelsessystemets egen selvforståelse, hvori uddannelsernes samfundsmæssige funktion, samt implicite interesser og magtforhold fortrænges, sådan som det er påpeget af fortalere for praksislæring (Lave, 1997).

At tale om frirum indebærer også en fare for at overse den tavse viden, de uudtalte forventninger og kulturelle ballast, som deltagerne selv bringer med ind i uddannelserne. Især kortuddannede oplever ofte de sociale rammer i uddannelsessystemet som mindst ligeså ufrigt og hierarkisk som i virksomhederne.

Det medfører, at undervisningsrummet ikke er frit for deltagerne, uanset hvor åbent

undervisningen tilsyneladende er tilrettelagt. Derfor handler skabelsen af frirum ikke kun om fraværet af synlige magt- og interesseforhold. At undgå at undervisningen styres af en faglig læreplan eller af virksomhedens kvalifikationskrav er kun et første skridt. Selvom sådanne umiddelbart synlige ydre begrænsninger er fraværende, er undervisningsrummet forud struktureret af både institutionen, læreren og deltagerne selv. De skaber i kraft af deres forventninger og erfaringer en bestemt horisont for det sociale rum i undervisningen.

Etableringen af frirum handler derfor om at bryde med denne begrænsede horisont, hvilket for virksomhedshold blandt andet handler om at få deltagernes liv udenfor arbejdspladsen med ind i det sociale rum. Dernæst handler det om at synliggøre de implicitte, kropslige og fortrængte former for normer og viden, som styrer deltagernes praksis. Det kræver både tryghed, udfordringer og plads til aktiv kropslig udfoldelse.

Derved er der mulighed for at den utilfredshed, den modstand og de implicitte ønsker om forandring, som bliver fortrængt i hverdagspraksis, kan blive synlige og at modsætningerne i hverdagslivet kan blive bearbejdet.

Deltagernes mulighed for at lære ved at bearbejde disse modsætninger afhænger også af deres konkrete handlemuligheder. På arbejdspladsen oplever medarbejderne ofte, at de ikke har indflydelse på arbejdspladsens fremtid, fordi den er bestemt af den teknologiske udvikling, af kundekrav og af ledelsen. Derfor skal undervisningen skabe et *åbent fremtidsperspektiv*, som viser hvordan forskellige udviklingsveje er mulige, og som giver plads til medarbejdernes indflydelse.

Hvis deltagerne skal skabe et mere sammenhængende verdensbillede, skal de desuden have mulighed for at se sig selv som del af en samfundsmæssig helhed. Det kræver at de har adgang til teorier, begreber og viden om, hvordan deres hverdag hænger sammen med samfundsproblemer som demokrati, velfærd, marginalisering, globalisering, miljø, m.v. Derved er der mulighed for at deltagerne kan skabe en større sammenhæng i deres liv på tværs af kontekster, og få et fælles grundlag, udfra hvilket de kan formulere krav og ønsker til forandringer i arbejdet.

I det lys skal uddannelsesplanlægningen således forsøge at løse "cirkelns kvadratur". På den ene side forudsætter refleksion over praksis og udviklingen af nye forestillinger en distance og et brud med den kontekst, hvori den givne praksis udspiller sig. På den anden side forudsætter forandringer af denne praksis, at refleksionen forbindes tæt med praksis og tilfører den nye handlingsmuligheder. Det indebærer, at kollektive læreprocesser, der ændrer de etablerede praksismønstre, må finde sted i et tæt samspil mellem udviklingen af nye forestillinger og den praktiske afprøvning af nye handlemuligheder. Ellers dannes der blot - som det ofte er tilfældet med læring i uddannelsessystemet - parallelle forståelsesformer. Så bidrager uddannelse blot til at øge mængden af løsrevet viden, som ikke bliver tilegnet subjektivt ved at den forbinder sig med de individuelle erfaringer, og som heller ikke bliver tilegnet socialt ved at den forandrer de kollektive handlingsmønstre.

Note:

Artiklen er skrevet som led i et Ph.d-projekt om uddannelsesplanlægning i virksomheder, som gennemføres indenfor rammerne af forskningprojektet "Menneskelige Ressourcer i Arbejdslivet" ved Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Referencer

- Andersen, Svend Aage, (1996): *Arbejderkultur i velfærdssamfundet*. SFAH Skriftserie nr. 34. København
- Beck, Ulrich, (1986): *Risikogesellschaft -auf dem Weg in eine andere Moderne-* Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Bering og Jørgensen, (1998): *Fastholdelse af medarbejdere gennem en systematisk uddannelsesindsats*. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter og Slagteriskolen i Roskilde.
- Bering og Jørgensen, (1999): *Medbestemmelse - en læreproces. Erfaringer fra Projekt medbestemmende grupper på Steff-Houlberg i Frederikssund*. Projekt Fremtidens Slagteri, Slagteriskolen i Roskilde og Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Bilfeldt og Jørgensen, (1996): *Medlemsundersøgelse (1996)*. Nærings- og Nydelsesmiddelarbejder Forbundet, København.
- Bourdieu, P, (1990, opr. 1980): *The logic of practice*. Polity Press.
- Bourdieu og Passeron, (1995, opr.1977): *Reproduction in education, society and culture*. Sage, London.
- Bourdieu og Wacquant, (1996): *Refleksiv sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Brandt, Gerhardt, (1984): Marx und die neuere deutsche Industriesociologie. I Brandt, Gerhardt, (1984): *Arbeit, Technik und gesellschaftliche Entwicklung*. Suhrkamp.
- Bravermann (1974 - svensk udgave i 1982): *Arbete och Monopolkapital*. Rabén och Sjögren.
- Braskhøj, John; Christian Hjort Hansen; Per Riis Ebbesen, (1979): *Slagteriarbejdernes løn- og arbejdsvilkår* Århus : Fagtryk, Arbejdspapirer fra fagkritisk front.
- Dreier, (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Kvale og Nielsen (red): *Mesterlære*, Hans Reitzel, København.
- Giddens, A, (1984): *The constitution of society*. Polity Press, Oxford.
- Giddens, A, (1990): *The consequences of modernity*. Polity Press, Cambridge.
- Giddens, A, (1994): Living in a post-traditional society. I: Beck, Giddens, Lash (Red): *Reflexive modernization*. Polity Press.
- Grelle, Henning og Knud Kudsen, (1995): *Gris på kniven, slagteriarbejdernes arbejde og organisation i 100 år*. NNF.
- Hansen, Kirsten Grønbæk, (1998): Er læring mere end situeret praksis ? I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2/98.

Illeris, Knud, (1995): *Læring, udvikling og kvalificering*. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Illeris, Knud, (1999): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Johansson, Lena, (1982): On latent functions and hidden actors. In: *The sociology of educational expansion*. Edited by Margaret Archer. SAGE, London.

Jørgensen, Henning, m.fl. (1992): *Medlemmer og meninger*. APL-undersøgelsen, AUC, Aalborg.

Jørgensen, C Helms, (1997): *Personlig udvikling eller udvikling i arbejdet ?* Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter og Nærings- og Nydelsesmiddelarbejder Forbundet.

Jørgensen, C Helms, (1999): *Fremtidens Bageri - inddragelse af medarbejderne gennem uddannelse*. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Kvale og Nielsen, (Red) (1998): *Mesterlære*. Hans Reitzel. København.

Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Nielsen, Kurt Aagard, (1996): *Arbejdets sociale orientering*. Roskilde universitetsforlag.

Nielsen, B Steen, (1997): Det eksemplariske princip. I: Olesen, m.fl. (red) *Modet til fremtiden - inspirationen fra Oscar Negt*. Roskilde Universitets Forlag.

Nielsen, Kurt Aagard; Nielsen, Birger S; Olsen, P: , (1999): *Demokrati som læreproces*. Roskilde Universitetsforlag.

Olesen, Henning Salling, (1985): *Voksenundervisning hverdagsliv og erfaring*. Forlaget Unge Pædagoger.

Olesen, Henning Salling, (1998): Arbejde, kompetence og læreprocesser. I: Jørgensen (red): *Uddannelsesplanlægning - arbejdsliv og læring*. Roskilde universitetsforlag.

Schön, Donald, (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.

Wackerhausen, (1997): The scholastic paradigm and apprenticeship. In *Nordisk Pedagogik*, Vol 17, nr. 3.

Østerlund, Carsten, (1996): *Learning across contexts*. Psykologisk Skriftserie, Vol 21, nr. 1. Aarhus Universitet.

Christian Helms Jørgensen, cand.scient. soc. er forskningsadjunkt i uddannelsesforskning ved Roskilde Universitetscenter, e-mail: cjhj@ruc.dk