

Arbejdserfaringer og almen voksendannelse

Thomas Aastrup Rømer

Artiklen diskuterer, med udgangspunkt i nogle af VUC's forsøg med at virksomhedsrette deres fagpakker, hvorledes man kan beskrive samspillet mellem arbejde og uddannelse. Især diskuteres forskellige måder, hvorpå arbejdslivet kan vise sig i undervisningen. Der peges på forskellige muligheder, blandt andet at arbejdslivet viser sig som eksempler i undervisningen, og at undervisningen bliver til handling i arbejdslivet. Artiklen redegør også for, hvordan disse samspilsprocesser spiller sammen med forskellige opfattelser af livslang læring, uddannelse og organisationsudvikling, og der argumenteres for, at dette samspil primært sker på bekostning af det uddannelsesmæssige til fordel for en mere organisatorisk tilgang.

Mange steder arbejdes der i praktiske uddannelses- og virksomhedsmæssige kontekster for tiden med at få uddannelses-systemet og arbejdsmarkedet til at spille sammen på forskellige måder, og man forsøger intenst at forstå og foreslå sådanne samspilsprocesser i både det politiske system, i en række forskningsmiljøer og i uddannelses-systemet. Den uddannelsespraksis jeg, som en del af en forskergruppe på fem personer, har undersøgt, er et eksempel på en sådan konstruktion. Det drejer sig om voksendannelsescentrenes (VUC) arbejde med at virksomhedsrette den almene undervisning med udgangspunkt i deres bekendtgørelsesbestemte fagpakke, altså skole- og hf-fag samt fagene *Samarbejde og kommunikation* og *Formidling*. Organisatorisk er forskergruppen knyttet til den gruppe undervisningsprojekter og eksperimenter, der finder sted i regi af EU-socialfondsprojektet *KomUd*, der står for KOMPetenceudvikling i UDKantsområder¹. I og med at disse projekter er støttet økonomisk af Den Europæiske Socialfond², har de

primært et beskæftigelsespolitisk syn på uddannelse. Der er mange interesser og formål i denne proces, faglige, regionale, institutionelle, som jeg ikke vil diskutere her. Formålet er mere overordnet at *forstå karakteren af samspilsprocesserne mellem arbejde og uddannelse, når de almene uddannelser går i byen og virksomhedsretter deres arbejde*. Vi taler altså ikke om almindelige arbejdsmarkedsrettede kurser, som enhver kan udbyde. Vi taler om kurser med udgangspunkt i en bekendtgørelsesbestemt fagrække, som man forsøger at tone, tilrette eller forarbejde, så disse kurser kan begå sig i en eller anden form for interaktion med arbejdslivet.

Med begrebet samspilsprocesser tænker jeg på tre delprocesser: For det første den del af processen der har at gøre med bevægelsen fra virksomhed til undervisning. Hvordan udvælges og rekrutteres medarbejdere til kurserne, og hvad er de organisatoriske betingelser, som kursisterne rives ud af. For det andet karakteren af inddragelsen af kursisters arbejdserfaringer i selve kurset og for

det tredje kursistens tilbagevenden til produktionen og anvendelse af den ny viden – implementering kunne man kalde det.

Det er dog primært punkt 2, der er af interesse i denne artikel, altså spørgsmål om karakteren af arbejds erfaringernes inddragelse i undervisningen. Ikke at de andre aspekter er uinteressante, tværtimod. Det valgte aspekt er på den anden side også interessant, fordi analysen heraf får konsekvenser for mulighederne for at tilrettelægge og gennemføre voksenuddannelse både hos VUC og i andre regi.

Det empiriske grundlag er omfattende. Ud af en population på over 100 små og store uddannelsesprojekter i tre jyske amter, har forskergruppen samlet set iagttaget undervisning og interviewet relevante aktører på næsten halvdelen af projekterne. Denne artikels forfatter har selv gennemført undersøgelser af 12 projekter, og en række andre projekter er iagttaget og undersøgt af andre i forskergruppen. Selvom den metodiske systematik ikke har kunnet gennemføres helt, er der lagt vægt på, at konklusionerne bygger på en række kvalitative interviews, nogle gange på forskellige tidspunkter i forløbet og oftest på forskellige niveauer, dvs. både med kursister, virksomhedsfolk, lærere og undervisningsplanlæggere. Derudover ligger der et omfattende arbejde med at følge og iagttage undervisningsprocesser i de enkelte kursers forskellige faser. Vi har på denne måde virkelig kunnet arbejde med mønstre og forskelle mellem de mange projekter i bestræbelserne på at indløse det for denne artikel videnskabelige formål, nemlig at forstå karakteren af den del af samspillet, der angår, hvordan arbejdet spiller ind i undervisningen.

I det følgende belyses dette arbejde i fire skridt. Først via en indplacering af projekterne i nogle af de mest fremtrædende bestemmelser af livslang læring. Her vil jeg argumentere for, at der i KomUd-projekter-

ne er indskrevet en ambivalens mellem en civilsamfunds- og en markedsorienteret tilgang til livslang læring. Dernæst via en refleksion over forholdet mellem organisations- og uddannelsesteori, hvor vi vil argumentere for, at en række teoretiske og praktiske tendenser alle trækker disse samspildiskussioner i bestemte retninger. Efterfølgende vil jeg, med udgangspunkt i disse bestemmelser, prøve at tegne feltet for de empiriske spørgsmål, man kan stille til VUC's arbejde. Undervejs vil jeg redegøre for nogle af de foreløbige resultater, som vi har fundet frem til vedrørende inddragelse af arbejds erfaringer i de pågældende kurser. Endelig rejses nogle diskussioner af mere kritisk og analytisk karakter i forhold til forskellige opfattelser af organisationsudvikling og uddannelse.

Livslang læring og virksomhedsrettet undervisning

Voksenuddannelserne er for alvor kommet på dagsordenen som en selvstændiggjort aktivitet i forbindelse med opfattelsen af uddannelse og læring som livslange aktiviteter. At sige at læring er livslang, er imidlertid ikke at sige noget særlig præcist. Begreber som livslang læring og livslang uddannelse har forskellige betydninger, alt efter hvilken teoretisk og politisk kontekst vi befinder os i. Grundlæggende kan man skelne mellem to tilgange (Tight 1996, 34-40; Høyrup & Pedersen 2003; Korsgaard 1999, 163-166; Green 2000). For det første en tilgang, der lægger vægt på, at livslang læring er en vedvarende proces, der fremmer befolkningens evne til at deltage i demokratiets og civilsamfundets udvikling. Særlig UNESCO har siden 1970'erne stået for denne tilgang, og det er stadig denne universelle og værdiorienterede tilgang, der præger UNESCO's prioriteringer. Også i Europa har dette perspektiv spredt sig, og inden for uddannel-

sessektoren er dette syn en del af manges selvforståelse. Også i en række officielle politiske papirer fra både EU og de nationale niveauer kan man finde målsætninger som 'social deltagelse', 'økologisk bevidsthed', 'uddannelse for alle', 'demokratisk udvikling' og 'medborgerskab'. Når man støder på sådanne ord, så befinder vi os inden for denne første forståelse af livslang læring. Her er begreber som 'arbejde' og 'produktion' og 'effektivitet' ikke i højsædet.

Det er derimod i den anden tilgang til livslang læring, som via OECD's uddannelsespolitiske engagement har fået stigende indflydelse. OECD blev etableret efter 2. verdenskrig for at fremme økonomisk samhandel og udvikling i den vestlige verden og har ikke civilsamfundet som uddannelsesmæssigt fokus. I stedet er udgangspunktet økonomien, og man interesserer sig for, hvordan man kan indrette relationen mellem kompetenceniveau og produktionsformer på en måde, der bidrager positivt til beskæftigelse og økonomisk vækst. I en globaliseret og højdynamisk kapitalistisk økonomi bliver disse samspilsprocesser livslange, fordi forholdet mellem kompetencer og produktion hele tiden udsættes for forstyrrelser og omstillingskrav. Desuden gør globaliseringens skærpede konkurrence mellem EU, USA og Østen disse samspilsprocesser til en del af en diskurs, der handler om at sikre vækst og indflydelse for Europa i forhold til resten af verden. Dermed får uddannelsestænkningen omtrent samme funktion som for USA under den kolde krig, hvor det sovjetiske sputnikchok var en medvirkende årsag til en stor amerikansk satsning på uddannelsessystemet (Walberg & Haertel 1990).

Ser vi på de overordnede målsætninger, er det ikke klart, hvor i dette billede KomUd-projekterne befinder sig. På den ene side er projekterne støttet af den europæiske socialfond, og en af de centrale målsætninger er her, med udgangspunkt i Lissabonerklæ-

ringen, at *"blive den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensøkonomi i verden"*; en formulering der klart understøtter den økonomisk orienterede diskurs. På den anden side står hele VUC-traditionen med sin vægt på almindelse og personlig udvikling, en vægtning der umiddelbart lettere lader sig forene med UNESCO-traditionen. Vi kan derfor forvente, at KomUd-projekterne er præget af en række indre spændinger og en høj grad af kompleksitet, hvad angår begrebet om livslang læring og praktiseringen heraf. Denne dobbelthed spillede også en rolle i de oprindelige ansøgninger til socialfonden: F.eks. hedder det i ansøgningen, at

"Undervisningens gennemførelse forudsætter den fagbestemte skoleform med tilstedeværelsesundervisning, store holdstørrelser, faste timetal og fastlagt pensum. Der er meget begrænsede muligheder i voksendannelses-systemets ordinære drift til at eksperimentere med nye metoder og fleksible tilrettelæggelses – og læringsformer med udgangspunkt i behov og efterspørgsel."

Derudover betones samarbejdet mellem uddannelse og virksomheder i ansøgningsteksten, f.eks. i

"på baggrund af gennemførte forsøg med lokalt forankrede afviklingsformer vil KomUd udvikle nye metoder og fleksible tilrettelæggelsesformer, der tilgodeser særlige vilkår og muligheder for kortuddannede ansatte og virksomheder i udkantsområder".

Citaterne peger på den samtidige tilstedeværelse af almene fag som grundlag for undervisningen og det, der kaldes *"udgangspunkt i behov og efterspørgsel"* og *"fleksible tilrettelæggelsesformer"*. Fag og virksomhedens behov på samme tid. KomUd-projekterne kan derfor i et kompetenceudviklings- og samspilsperspektiv anskues som en

kompetenceudviklende relation mellem arbejde og uddannelse med udgangspunkt i almene fag, en samtidighed af dannelsesorienterede og økonomisk orienterede tilgange til livslang læring.

Forskydning af arbejds- og uddannelsesforståelser

Det næste spørgsmål er, hvordan vi skal forstå forholdet mellem læring og arbejde. Før lanceringen af ideen om livslang læring, var uddannelse fortrinsvist noget, man modtog i de unge år. Når man først var på arbejdsmarkedet, var der ikke mere brug for undervisning udover simpel oplæring. Uddannelse var altså en selvstændig sfære knyttet til en særlig livsepoke, som var adskilt fra arbejdslivet og fra samfundets produktionsprocesser. På uddannelsessiden havde man så et meget lærer- og indholdsorienteret syn på undervisningen. Det centrale indhold blev importeret fra universiteterne (i bred forstand) i formidlet form, og elevernes udbytte af undervisningen kunne testes via mere eller mindre standardiserede evalueringsformer, som alene knyttede sig til fagets (og ikke arbejdets) standarder. Hvis denne undervisning overhovedet var erhvervsrettet, så var det i form af det den amerikanske filosof Donald Schön (1983) har kaldt for en teknisk rationalitet, dvs. som ren og skær anvendelse og træning i afgrænsede og identificerbare situationer. Industri- og organisationsteorien var på denne tid i store træk adskilt fra uddannelsesdiskussionerne. Industrieforskningen var i stedet præget af organisationsrationaler med udgangspunkt i folk som Max Weber, Henry Ford, Frederick W. Taylor og Herbert Simon. Fælles for disse tilgange er en forståelse af organisationer og virksomheder som rationelle strukturer, hvor produktion, koordinering og beslutninger kan udtænkes i på forhånd angivne skemaer og funk-

tioner, der beskriver relationerne mellem de højeste og de laveste niveauer i de organisatoriske funktionelle hierarkier.

Min pointe er her, at til trods for at disse sfærer, altså produktion og uddannelse, var adskilt, så lignede de hinanden i forhold til den type rationalitet, der var på spil. Både uddannelses- og produktionssiden var kendetegnet ved en ide om, at det var muligt at strukturere henholdsvis læring og arbejde i hierarkiske strukturer på forhånd, altså før eleven eller den ansatte entrede skolen eller virksomheden. I nedenstående tabel har vi kaldt disse situationer for henholdsvis A og B.

Tabel 1. *Forholdet mellem rationalitet og læring i uddannelse/arbejds-samspillet*

	Teknisk rationalitet	Konstrueret rationalitet
Uddannelsestradition	A	C
Organisation/industri-tradition	B	D

Det traditionelle udgangspunkt for at tænke et forhold mellem uddannelse og arbejde er altså præget af adskillelse, anvendelse og en lineær teknisk rationalitet.

Men både organisationsforskningen og uddannelsesforskningen har forandret sig og er blevet langt mere komplekse størrelser. Her har en række aktører taget del i et skifte i fokus fra teknisk rationalitet til læring, eller det som i tabellen er kaldt for konstrueret rationalitet. Inden for organisationsforskningen lægger man vægt på, at moderne organisationer skal fungere i meget mere konfliktsuelle og skiftende omgivelser, hvilket gør, at alle niveauer i organisationen må kunne lære nyt – og vel at mærke ikke kun nyt om det, man grundlæggende ved i forvejen, men også noget mere grundlæggende nyt, altså helt reorganisere organisationens forståelse af sig selv og dens omgivelser (Argyris & Schön 1978).

Dette fokus på forandringsprocesser gør, at læringsbegrebet kommer til at fremstå centralt i megen moderne organisationsteori. Denne tradition for analyse af organisationsprocesser er stærkt knyttet til begreber som læring og konstruktion (deraf begrebet 'konstrueret rationalitet') og tilgangen falder derfor ind under celle D i tabel 1.

En lignende bevægelse er sket inden for den disciplin, vi nu kan kalde for voksenaludannelse. Skiftet fra undervisning til læring er tematiseret mange steder. Hovedsynspunktet er, i forskellige varianter, at det er elevens subjektive arbejde med at konstruere nye forståelser, der er i centrum frem for elevens evne til at reproducere allerede eksisterende viden. De første tegn på dette skifte fra undervisning til læring i Danmark var introduktionen af projektarbejdsformen omkring 1975 (Illeris 1981). Denne teori byggede netop på en konstruktivistisk læringsforståelse (Piaget). I sin tid var projektarbejdsformen imidlertid også knyttet til den kritiske teori, hvilket vil sige, at målet for disse subjektive konstruktionsprocesser var øget samfundsmæssig handlekraft for arbejderklassen. Projektarbejdsformen var altså et eksempel på celle C ovenfor – dvs. en læringsteori formuleret ind i en uddannelsesdiskussion frem for en organisatorisk diskussion. I dag er koblingen mellem den kritisk-politiske vinkel og læringsteorien stærkt undermineret, og tilbage står en læringsteoretisk interesse i forandrings- og konstruktionsprocesser i bred almindelighed (Aspin m.fl. 2001; Harrison m.fl. 2002). Mere generelt er kriterierne for, at man befinder sig i celle C, at man arbejder med at udvikle f.eks. kursisternes selvstændighed, forståelse og kritiske sans. Der er selvfølgelig også andre kriterier, men man arbejder altså inden for en pædagogisk tradition, og bidrager dermed til at løse samfundets værdispørgsmål. Men tages værdispørgsmålet ud, så står altså tilbage en almen interesse

for forandringsprocesser, som ligner dem, som gør sig gældende inden for teorierne om den lærende organisation. Organisationsteorien forsøger på den anden side ikke at besvare et værdispørgsmål. Den interesserer sig for karakteren af organisatorisk rationalitet og effektivitet.

Så her er altså to bevægelser at holde rede på. For det første en flytning af hele den samlede kontekst fra A-B til C-D; det vil sige en ændring i den rationalitetsforståelse, der ligger til grund for forholdet mellem arbejde og uddannelse. For det andet sker der imidlertid også en sammenblanding af C og D. Teorier om forandringsprocesser i henholdsvis uddannelses- og arbejdssammenhænge kommer til at ligne hinanden utroligt meget, og mange, der beskæftiger sig med læring, henvender sig nu også direkte til begge kontekster. For eksempel har Donald Schön (1983), Etienne Wenger (1998) og Kenneth Gergen (1997) formuleret sig i både uddannelses- og organisationskonteksten. På det teoretiske plan er der en tendens til, at den konstruerede rationalitet bliver den samme for både organisation og uddannelse. Der findes selvfølgelig også traditionel uddannelsesforskning, der beskæftiger sig med, i hvilken retning læreprocesserne skal gå som for eksempel Kemp (2005), men megen læringsteori tager ikke mere stilling til det værdimæssige spørgsmål, og kan derfor bruges af alle, som blot har en eller anden værdi.

Denne udvikling stiller samspillet mellem uddannelse og arbejdsliv i et noget andet lys end tidligere. For det første er samspillet underlagt livslang-læringskonceptet. Det betyder at uddannelse ikke er en forberedelse til arbejde og at arbejde ikke er en simpel anvendelse af uddannelse (dette er forskydningen fra AB til CD), men derimod at uddannelse og arbejde er i konstant vekselvirkning. For det andet er betingelserne for samspillet uklart, fordi begge sider træk-

ker på samme forestilling om læring og rationalitet. Hvad der er uddannelse, og hvad der er organisationsudvikling bliver dermed et spørgsmål, der står åbent i alle sammenhænge, hvor det værdimæssige ikke er ekspliciteret.

Men matrixen er ikke kun et redskab til at forstå nogle meget generelle historiske forskydninger i forholdet mellem uddannelses- og organisationsteori. Hvis vi kigger på empiriske forsøg på at arbejde med samspil mellem uddannelse og virksomheder, så giver tabellen fem muligheder.

1. Celle A placeret i celle D: Traditionel fagundervisning placeret i organiske og lærende organisationsforståelser. Her sætter man et højt struktureret fag ind i en dynamisk, reflekteret og vidensorienteret organisation, uden at lægge op til nogen særlig kontakt mellem fag og virksomhed. Faget er som et sprogspil, der kommer på besøg, men ikke i kontakt med virksomhedens pragmatik og tankegang.
2. Celle A placeret i celle B: Traditionel fagundervisning placeret i hierarkiske og fordristisk prægede produktionsformer. Dette er den traditionelle form, altså voksenuddannelse som adskilt fra arbejdslivet, blot med den tilføjelse, at undervisningen er rekvireret af en bestemt virksomhed. Der er altså ingen særlig kontakt mellem undervisning og arbejde. Uddannelse og undervisning er her som to separate verdner, dog præget af samme kontekstuelle rationalitetsstruktur.

Mange af eksemplerne i vores materiale ligger et sted mellem disse to muligheder. I ca. halvdelen af kurserne var undervisningen, og dermed det almene fag, på en måde blot på besøg. Der var ikke lavet synderligt om på hverken indhold eller form om i forhold til VUC's traditionelle tilbud. Virksomhederne var typisk produktionsvirksomhederne

og kursisterne kortuddannede, hvilket medfører at deres nærmeste omgivelser i produktionen er mere fordristisk prægede end i mere videnstunge produktionsformer. Det er dog kun delvist rigtigt, fordi selv de mindst videnstunge dele af produktionsprocessen i dag i højere grad er præget af teamsamarbejde og refleksion end tidligere.

3. Celle C placeret i celle D: Læringsorienteret undervisning placeret i organiske og lærende organisationer. Her er faget f.eks. en ramme for forsøg på at forstå, beskrive, kritisere og udvikle virksomhedens praksis. Her vil der være mulighed for en stærk dynamik, og virksomheden vil kunne bruge kritiske evner udviklet på kurset.
4. Celle C placeret i celle B: Læringsorienteret undervisning placeret i topstyrede og hierarkiske produktionsformer. Her vender kursisten tilbage som kritiker. Kursisterne vil møde modstand, hvis de forsøger at bruge selvstændighed og kritik på virksomheden, hvor de normalt kun har meget begrænset autonomi. Kritik og lydighed vil støde sammen.

Det er tankevækkende, at der ikke er et eneste registreret tilfælde af de sidste to typer praksis.

Selv i de projekter, hvor virksomhedens liv allermest direkte blev inddraget i undervisningen, var der aldrig tilløb til mere kritiske eller overordnede refleksioner over virksomhedens situation i samfundet. I mit eget materiale har jeg to steder registreret, at kursisterne selv tog initiativ til en sådan diskussion, men også at diskussionen hurtigt blev mødt med modstand af læreren. Der er således ingen tegn på kritisk tænkning i projekterne – tværtimod.

Selvom alle muligheder ser ud til at være beskrevet, er det nødvendigt at omtale en femte option.

5. Fag og organisation kolliderer i celle D. Her er opgaven ikke at udvikle selvstændighed og kritisk sans, men derimod at bidrage til organisatorisk effektivitet. Dvs. at tiltag til kritik og selvstændig refleksion imødegås også af læreren, med mindre den bidrager til udviklingen af virksomhedens selvforståelse. Her er uddannelsesestænkningen på en måde væk, fordi der ikke er nogle dannelses- eller myndighedsfordringer på undervisningen. Her handler det primært om en mere eller mindre reflekteret tilpasning til virksomhedens strukturer og produktionsformer (samt evt. at samle kurser sammen til at kunne videreuddanne sig). Mange af de registrerede tilfælde af undervisning i faget Samarbejde og Kommunikation samt i faget Formidling har denne karakter, dvs. at der arbejdes med kursisternes samarbejds- og formidlingsevner på en sådan måde at deres produktivitet og deres forståelse for bestemte samarbejdsstrukturer i virksomheden øges.

Grunden til, at der sker denne sammenblanding, er måske, at distinktionen mellem organisations og uddannelsesestænkning er blevet uklare. Samtidig med at uddannelsesinstitutionen, VUC, rykker ud på virksomheden, så rykker uddannelsesestænkningen ud. Alting bliver til konstrueret rationalitet i lærende organisationer.

Mellem fag og organisationsudvikling

Med ovenstående in mente, kan man opdele det empiriske felt i følgende fire celler.

Det, vi i tabel 2 har kaldt for indholdsfokus, knytter an til diskussionen i forbindelse med tabel 1. Spørgsmålet er, om fokus for det konkrete projekt er undervisning i et fag eller organisationsudvikling. Dette spørgsmål er specielt fremtrædende for en

Tabel 2. *Undervisningens indhold og kontekst i samspillet mellem arbejde og uddannelse i KomUd-projekterne*

Kontekst	Indhold	Fag	Organisationsudvikling
Skole		A (arbejdet som eksempler)	C (arbejdet som indhold)
Virksomhed		B (arbejdet som kontekst)	D (arbejdet som handling)

institution som VUC, fordi de på den ene side er forpligtet på de almene fag som udgangspunkt for sin virksomhed. På den anden side ønsker VUC så at virksomhedsrette undervisningen, altså tage udgangspunkt i virksomhedens behov. Det betyder helt i overensstemmelse med tesen om, at der sker en slags sammenblanding af C og D i tabel 1, at der skabes et felt, hvor nogle uddannelsesprojekter vil være fagorienterede, mens andre vil være mere organisationsorienterede, men at der ikke nødvendigvis er tale om bevidste processer, der præger uddannelsesplanlægningen. De to tilgange (hhv. fag og organisationsudvikling) flyder sammen og mod hinanden på alle mulige måder.

Det andet niveau i tabellen angår undervisningens kontekst. Med kontekst tænker jeg både på et fysisk og et mentalt rum. Først det fysiske: Med introduktionen af læringsbegrebet ophører nødvendigheden af, at læringen finder sted på en skole eller i et klasseværelse. Læringen kan ligeså vel finde sted på virksomheden. Denne nedbrydning af de institutionelle rammer for læringen ser vi også i KomUd-projekterne, hvor der er forskellige konstruktioner på dette punkt, og det giver i princippet mulighed for en lang række alternative organiseringer af samspillet. I vores projekter kan kurserne således udbydes mange forskellige steder. På VUC-centrerne, på virksomheden og sågar i transportable skurvogne. Distinktionen mellem virksomhed og skole refererer dog ikke kun til det fysiske rum. Inden for

nyere teorier om situeret læring er der også tale om forskellige læringsrum i en bredere forstand, fordi den situerede kontekst, hvori handlinger og bedømmelser finder sted, er helt forskellig i de to rum. Arbejdet er altid organiseret omkring en produktion, f.eks. kan det være struktureret som et samleband i et bestemt socialt hierarki, og læringen finder sted som løbende tilpasninger mellem udefrakommende krav og arbejdsgruppens kropslige og kognitive tilpasninger. Og tilpasninger finder sted som løbende vekselvirkninger mellem handling og bedømmelse inden for specifikke kompetenceregimer. Undervisningen er i princippet det modsatte – uden særlig produkttvang og med et andet socialt hierarki. Eleverne er på en måde lige. Hvis man i en undervisningssammenhæng begynder at sige, at nogen ikke må sige noget, fordi de er underordnede i arbejdslivet, så falder undervisningen sammen. Og grunden til et sådan sammenbrud er, at de regler, der gælder for fornuftigt samvær i den ene kontekst, ikke er de samme som i den anden. Selvfølgelig er der også hierarkier i klasseværelset, men de kan sagtens være anderledes, f.eks. være knyttet an til lærerens frem for en arbejdsleders anerkendelse. Hvis arbejdspladsens hierarkier flyder ind over klasseværelset, så må det nødvendigvis skjules lidt; ellers vil klasserummets på forhånd eksisterende sociale struktur bryde sammen (f.eks. hvis læreren ophører med at opfatte sine kursister som lige i forhold til det faglige stof). Konteksten henviser altså til karakteren af den situerede sammenhæng, og dette 'situerede' er forskellig i henholdsvis traditionel undervisning og på arbejdet.

Som nævnt i indledningen ser jeg i denne artikel primært på karakteren af inddragelsen af arbejdet i undervisningen. Så vidt vi kan se, giver arbejdet med tabel 2 os følgende muligheder:

Celle A er undervisning organiseret som traditionelle skolefag, der finder sted på

skolen, og deltagerne kommer fra samme arbejdsplads. I sådanne situationer bliver arbejdet næsten eller slet ikke inddraget, og hvis det gør, så kan det højst være som mere eller mindre elaborerede eksempler på den almene undervisnings pointer.

Celle B kan også have arbejdet som eksempel materiale, men derudover er det et aspekt, at undervisningen finder sted på arbejdspladsen. Dermed kan man sige, at arbejdet inddrages på et symbolsk plan som en kontekst for undervisningen. Typisk finder det sted i et kursuslokale på virksomheden. Mange steder er der derudover forsøg med at bruge trailers, altså transportable klasseværelser, som stilles på virksomhedens matrikel, så længe et kursus pågår.

Celle C markerer en udvidelse af arbejdet forstået som eksempler. Her bliver arbejdet i sig selv indhold. Dvs. at man arbejder direkte med materiale fra arbejdspladsen med henblik på at forstå karakteren af arbejdets narrativer. Stadig finder undervisningen dog sted på en skole, hvilket vil sige, at arbejdet må 're-præsenteres' sprogligt uden for virksomhedens fysiske eller mentale kontekst. I klasseværelset, som vi jo her befinder os i, er diverse fortællinger og cases det primære indhold i undervisningen. Men læreren har ikke nødvendigvis noget kendskab til arbejdets nærmere karakter, og hvorvidt der arbejdes med kursets indsigter, når kursisterne vender tilbage til arbejdet, er et vidt åbent spørgsmål, som ligger uden for undervisningens råderum.

Endelig har vi celle D, som både har organisationsudvikling som mål, og som finder sted i virksomhedens mentale rum. Dvs. at arbejdslivet ikke blot er et neutralt indhold, som fremlægges og diskuteres i klasserummet. Undervisningen og læringen bliver selv en handling, som rækker direkte ind i produktionsprocesserne og organiseringen heraf, f.eks. via produktion af bestemte dokumenter som har en vis status i arbejdslivet.

vet (f.eks. kompetenceudviklingsstrategier, problemløsningsmetoder osv.).

En bemærkning til matrixens karakter. Det er ikke en ægte matrix i den forstand, at den beskriver fire absolutte felter, som de enkelte projekter enten falder i eller ikke falder i. Der er snarere tale om et analyseredskab, der kan identificere nogle poler i det empiriske felt, som projekterne i forskelligt omfang fordeler sig i forhold til. I virkeligheden kunne man godt have tegnet den som koordinatsystemer. Derudover kan tabellen pege på, hvordan de empirisk forekommende kurser evt. 'strækker sig' over flere felter og dermed må arbejde med forskellige indre ambivalenser og flertydigheder.

KomUd-projekternes indhold og kontekst

Ser vi først på celle A, har en del projekter slet ikke nogen inddragelse af det arbejdsmæssige, i hvert fald ikke som vi har kunnet iagttage det eller spørge til det. De mest almindelige eksempler herpå er de såkaldte FVU-kurser i Dansk og Matematik. FVU står for Forberedende VoksenUndervisning, og man arbejder her med de allermest grundlæggende færdigheder i læsning og matematik. I en række af disse kurser (5 iagttagede) udgøres hele undervisningsindholdet af lærebogsmateriale samt artikler og situationer udvalgt med udgangspunkt i ministerielle beskrivelser eller fra lærerens egen forestillingsverden. Det ser ud til at være ligegyldigt, om denne type undervisning finder sted på skolen eller i tilknytning til virksomheden. Der er iagttaget et eksempel på, at en underviser havde været på virksomheden og systematisk fotograferet bogstaver, koder og tekster derfra. I dette eksempel blev arbejdslivet inddraget som eksempel materiale, der i parentes bemærket også vendte om på undervisningshierarkiet, fordi det jo var eleverne, der på dette felt var de oplyste. Arbejdspladsen var en fiskeindustri, og

materialet var f.eks. nogle bogstavskoder på nogle kasser, skilte i kantinen, helbredserklæringer, personalehåndbøger og mødeindkaldelser. Disse tekster blev brugt som afsæt til at tale om forskellige grammatiske distinktioner i FVU-dansk. Kursisterne lavede tydeligvis op ved denne manøvre. Der er også iagttaget kurser i hhv. Psykologi og i faget Samarbejde og Kommunikation, som afvikles som rene fag, dvs. i celle A. Også her er hele indholdet bestemt på forhånd i forhold til ministerielt bestemte teorier og cases. Trods det at disse fag retter sig mod arbejdspsykologien, er det altså ikke en garanti for, at arbejdslivet inddrages som andet end mindre eksempler. Evalueringerne foregår også her helt traditionelt, som eksaminer i opgaver og cases, som er udarbejdet helt uafhængigt af forhold vedrørende kursisters arbejdsliv.

Dermed bevæger vi os over i den kategori, som er defineret af et organisationsorienteret indhold, men stadig foregår i en skolekontekst, altså celle C i tabel 2. Her er opgaven at forøge organisatorisk effektivitet, mens undervisningen finder sted i skoleregi, hvad enten dette forstås fysisk eller mentalt. Et eksempel herpå er et kursus i engelsk på hf-niveau på en større industrivirksomhed. Grunden til, at kurset var rekvireret, var, at virksomhedens ledelse og medarbejdere mente, at der var behov for at opgradere det engelske i forhold til et stigende antal engelsk-talende kunder. Selvom der var tale om et formelt fagligt udbud (altså hf-engelsk), så spillede de normale faglige emner som engelsk litteratur og engelske samfundsforhold en ret lille rolle (et dilemma som kom tydeligt til udtryk i lærerindens meget ambivalente vurdering af kurset). I stedet kom kurset til at handle mere og mere om at omgås de konkrete tekster og sprogspil, som herskede i virksomhedens kommunikation med dens kunder. På denne måde overgår forhold

vedr. arbejdslivet fra at være eksempler, til at være selve indholdet i undervisningen. Kursisterne medbringer relevant materiale, og i undervisningen arbejdes der derpå med materialet og forskellige øvelser knyttet til virkelighedsnære situationer.

Der er iagttaget en lignende praksis inden for faget Samarbejde og Kommunikation. f.eks. i forbindelse med et kursus for plejere inden for ældresektoren. Inddragelsen af arbejdslivets problematikker var ganske vist uden systematik, men indimellem kunne man dog diskutere spørgsmål som "Har jeres arbejdsplads udviklet en mission for organisationen?". Også inden for faget *Formidling* har vi konstateret inddragelse af arbejdslivets temaer, dog her med lidt større systematik. F.eks. blev kursisterne bedt om at pege på nogle problemstillinger knyttet til arbejdssituationen, som de efterfølgende skulle arbejde med og diskutere i grupper.

Selvom indholdet altså i varierende omfang er virksomhedsrelateret, så er det ikke i celle C meningen, at undervisningen skal resultere i bestemte dokumenter. Det skal den derimod i celle D. I celle D overgår arbejdet fra at være et indhold, som man diskuterer eller øver sig på til at være knyttet direkte til handling i arbejdslivet. Hvis det er helt ude i virksomheden produktionslinje, ville dette kunne finde sted som korrektioner i produktionen.

Der er dog ikke helt rene eksempler på dette i KomUd-billedet, selvom man i andre danske amter har haft sådanne projekter (Jørgensen & Liveng 2004). Derimod er der flere eksempler i KomUd-regi på kursusindhold, hvor man mere generelt har arbejdet med at udfærdige dokumenter og retningslinjer, som skulle bruges direkte i virksomhedens liv. F.eks. hvis virksomheden ønsker at udvikle et fælles værdigrundlag for forskellige afdelinger, eller at udvikle en kompetencestrategi eller at sikre at bestemte grupper i virksomheden får et skræddersyet

tilbud, som er obligatorisk i forhold til at varetage bestemte arbejdsfunktioner.

I sådanne eksempler inddrages arbejdet direkte, fordi undervisningen gøres målrettet i forhold til produktionen og organisationen heraf. Derfor har jeg kaldt celle D for handling med et bredt formuleret handlingsbegreb, der kan dække over både det som Hannah Arendt (1998) kalder 'Labour', 'Work' og 'Action'. Undervisningens opgave bliver på en måde at producere bestemte papirer, skemaer, systemer, forståelser mv. Undervisningen bliver et *direkte statement* ind i virksomhedens liv og måske endda i produktionen. Der er flere eksempler herpå i materialet: I forbindelse med en stor kommunalreform skal der sammenlægges kommuner. Derfor skal der også i en konkret kommune sammenlægges ældreforvaltninger og plejecentre. Organisatoriske sammenlægninger kan, som alle ved, være ganske besværlige, så derfor afvikler VUC sammen med de relevante kommuner et kursus i faget *Samarbejde og Kommunikation* med henblik på at udvikle et fælles værdisæt blandt medarbejdere på de forskellige ældrecentre. I pjecen, der beskriver kurset, omtales selve faget slet ikke. I stedet lægges der vægt på organisationsudviklingstiltag som i følgende citat:

"Det er vigtigt at få fokus på, hvilke rutiner, arbejdskulturer og værdier der gør sig gældende i de respektive kommuner, når det gælder kontakten med borgerne. Derigennem bliver det muligt at afdække, hvilke positive og fremadrettede elementer, der skal bygges videre på i tilpasning til nye krav" (VUC-pjece, Viborg Amt, 2005) (min understregning).

Desuden er kurset handlingsorienteret. Det ser man f.eks. i ovenstående "*der skal bygges videre på*", men også endnu mere i formål som at

“arbejde med at udvikle større grad af overensstemmelse mellem de nuværende kommuners serviceydelser” (VUC-pjece, Viborg Amt, 2005) (min understregning).

Man går altså efter at udvikle dokumenter og strategier, der kan være et direkte indspil i arbejdslivet. Ikke bare en eksamensopgave, som en lærer godkender, men noget som skal bruges og kunne fungere i arbejds-konteksten. Også bedømmelsessituationen påvirkes heraf. I det omtalte projekt for ældreplejen var der slet ingen formel vurdering fra lærerside. Evalueringen var derimod bygget op som en dialog mellem kursister og deres overordnede med resten af kursisterne som publikum. Nogle af kursistoplæggene var ganske vist meget traditionelle (gennemgang af diverse teori), men de oplæg, som lærerne var mest glade for, var dem som direkte henvendte sig til kurssets organisationsudviklende koncept.

Et andet aspekt af denne handlingsrettede tilgang til den erhvervsrettede undervisning er, at den automatisk åbner et politisk felt. I ovenstående eksempel (om sammenlægninger i ældreplejen) måtte underviseren og projektlederen forhandle med kommunernes socialchefer om karakteren af denne ‘større grad af overensstemmelse’ og andre ting, og det endte med, at læreren i kurset måtte forholde sig mindre handlingsrettet, end uddannelsesplanlæggerne oprindeligt havde lagt op til i pjecen. I materialet er der flere eksempler på denne politiserende effekt. Det centrale er, at uddannelserne mister deres traditionelt neutrale status og bliver til en aktør i forhold til de forhandlingsprocesser, der konstituerer virksomhedens liv. Et andet politisk felt åbner sig derudover i forholdet mellem kursister og overordnede. Det var i flere interviews tydeligt, at kursisterne vejede deres ord på en guldvægt, når deres overordnede var med i undervisningen eller ved evalueringerne.

Et andet eksempel på det handlingsorienterede er et rengøringsfirma, som også inden for faget Samarbejde og Kommunikation arbejdede med at udvikle kompetenceudviklingsskemaer og handleplaner i forbindelse hermed. Også her er man nærmest på arbejde, når man er på kursus, fordi man producerer papirer, systemer mv. til direkte brug i virksomhedens liv. Formålet fremgår af et interview med uddannelsesplanlæggeren fra VUC, som værende

“.. simpelthen at tage fat på visioner og værdier og virkelig få sat nogle målsætninger for virksomheden. Og også at få lagt en plan for, simpelthen en strategiplan for, hvad er det så vi skal have fat i og gøre, så der kommer noget konkret ud af det” (interview med uddannelsesplanlægger).

Kurset skal altså munde ud i en strategiplan; et dokument, som meget vel kan få stor effekt i virksomhedens liv. Et tredje eksempel, hvor det handlingsmæssige kom ind lidt mere af bagvejen, var den såkaldte Graversen case (Keller 2005). Også her var faget Samarbejde og Kommunikation. Undervisningen kom, ganske vist uforvarende, til at bidrage til, at ledelsen fik nye ideer med hensyn til andre lønsystemer. På den måde blev kurset af medarbejdere set som et statement ind i de lokale løndiskussioner. Derfor måtte underviseren kæmpe med at opretholde neutraliteten.

Mange af eksemplerne på celle D er knyttet til det, man kan kalde kompetencefag, *Samarbejde og Kommunikation* og *Formidling*, hvor det ikke så meget er det faglige indhold der er i fokus, men mere kursisters handleberedskab, altså kompetencer. Jo mere radikalt eksemplet bliver, desto mere forsvinder de traditionelle faglige ting ud af fokus. Og for de planlæggere og undervisere, der arbejder mest intenst med dette, dukker nedenstående spørgsmål op, som vi

hørte på en VUC-konference: *“Spørgsmålet bliver, hvis man tør stille det, hvad vi overhovedet skal med det traditionelle fag?”*

Arbejde som indhold og handling – pædagogiske strategier

Det spørgsmål, der i forlængelse heraf rejser sig, er, hvorvidt VUC, i det omfang at faget forsvinder eller udviskes, havner i ren organisationsudvikling på virksomhedens præmisser, eller om VUC stadig formår at tænke uddannelsesmæssigt? Dette er naturligvis en lang og mere normativ diskussion. Først og fremmest må man udover den enten-eller tankegang, som man let havner i, i stedet diskutere følgende: Hvad er et uddannelsesorienteret perspektiv på arbejdslivet? Og hvis man arbejder sig ind i denne artikels matrix' centrale felter bliver spørgsmålet: Hvad vil det sige at handle i arbejdet? Dette spørgsmål melder sig naturligvis ikke, hvis arbejde og uddannelse er adskilte og parallelle størrelser, der kun trækker på hinanden i et simpelt anvendelses- eller eksempelforhold. Spørgsmålet melder sig kun, hvis vi accepterer, at uddannelse også kan begå sig mere grundlæggende i forhold til arbejdslivet faglige sider, altså i produktionen og dens sociale betingelser. Men altså: Hvad er handling? Er det en anvendelse af teori? Det gælder kun inden for industrisamfundets kontekster i tabel 1. Er det at tilpasse sig omgivelserne på en mere eller mindre reflekteret måde? Det bliver resultatet af et rent kompetenceorienteret syn på livslang læring, hvor værdidiskussionen er taget ud. Så får man den slags projekter, som jeg lige har beskrevet. En tredje mulighed, som kunne være værd at undersøge, men som jeg kun vil nævne helt kort her, er at tage udgangspunkt i Hannah Arendts

handlingsbegreb, hvor handling er en mere fri, kritisk og konstitutiv aktivitet, der kun kan udøves som fornuftsvæsen. Om livslang læring-begrebet kunne have glæde af en sådan mere oplysningsfilosofisk analyse kunne være spændende at undersøge.

Konklusion

I denne artikel har jeg diskuteret forskellige måder, hvorpå arbejdslivet teoretisk og empirisk kan komme i spil i VUC's virksomhedsrettede undervisning. Jeg har forsøgt at placere VUC's virksomhedsrettede undervisning inden for rammerne af livslang læring og i den forbindelse identificeret en til to flertydigheder. For det første ved at undervisningen knytter an til en livslang læringsforståelse, der både henter betydningsressourcer fra en civilsamfundsorienteret og en markedsorienteret tilgang. For det andet ved at uddannelses- og organisationsparadigmerne smelter sammen på en ureflekteret måde, med risiko for at uddannelseselementet tabes. Dette har jeg forsøgt at eksemplificere ved at trække på vores empiriske materiale fra det såkaldte KomUd-projekt. De mange delprojekter er blevet klassificeret i forhold til deres syn på inddragelsen af arbejdslivet i undervisningen. Når nogen derfor siger, at de inddrager arbejdet i undervisningen, så kan det i min optik betyde flere forskellige ting, en indsigt, som jeg tror både forskningsmæssige og didaktiske tilgange kunne have glæde af. Endelig har jeg peget på, men slet ikke egentlig argumenteret for, at hvis vi skal acceptere en så tæt kontakt mellem uddannelse og arbejde, som en række af VUC's projekter lægger op til, så er det nødvendigt at udarbejde et handlebegreb med udgangspunkt i oplysningstidens ideer.

NOTER

1. <http://www.undervisning.viborgamt.dk/sw3838.asp>
2. <http://www.socialfonden.dk>

REFERENCER

- Arendt, Hannah (1998): *The Human Condition*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Argyris, Chris & Schön, Donald (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison-Wesley Publishin Company.
- Aspin, David m.fl. (red.) (2001): *International Handbook of Lifelong Learning – Part 1*, Dordrecht, Klüwer Academic Publishers.
- Gergen, Kenneth (1997): *Virkelighed og relationer*, København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Green, Andy (2000): Lifelong Learning and the Learning Society: Different European Models of Organisation, i Ann Hodgson: *Policies, Politics and the future of lifelong learning*, London, Kogan Page.
- Harrison, Roger m.fl. (red) (2002): *Supporting Lifelong Learning – vol. 1 – Perspectives on Learning*, London, Routledge.
- Høyrup, Steen & Kim Pedersen (2003): Kampen om kompetencerne, i Inge Bryderup (red.): *Pædagogisk sociologi – en antologi*, København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Illeris, Knud (1981): *Modkvalificeringens pædagogik*, København, Unge Pædagoger.
- Keller, Hanne D. (2005): *Undervisning som støtte til virksomhedens forandringsprocesser*, Ålborg, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Ålborg Universitet.
- Jørgensen, Christian H. & Anne Liveng (2004): *Kompetencecirkler – erfaringer med VUC's fleksible undervisning for ansatte og virksomheder*, Roskilde, Institut for Uddannelsesforskning og Learning Lab Denmark.
- Kemp, Peter (2005): *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Klinkby, Erling (2005): *Historien om VUC*, København, Roskilde Universitetsforlag.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabskapløbet – uddannelse i videnssamfundet*, København, Gyldendal.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner*, London, Ashgate.
- Tight, Malcolm (1996): *Key Concepts in Adult Education and Training*, London, Routledge.
- Walberg, Herbert J. & Geneva D. Haertel (1990): Introduction, i Herbert J. Walberg & Geneva D. Haertel: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, New York, Pergamon Press.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Thomas Aastrup Rømer, cand.scient.pol, ph.d. er lektor i Pædagogisk Filosofi på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet
e-mail: thar@dpu.dk