

# Relationen mellem arbejde og læringsidentitet - Et bud på en kvalitativ analysemodel

Sissel Kondrup

Arbejdets indhold og organisering spiller en ikke ubetydeligt rolle for menneskers udfoldelses- og erfaringsmuligheder. Det sætter sig spor, i måden hvorpå vi erfarer verden og os selv, og i den betydning vi tillægger uddannelse og andre former for læringsaktiviteter. Denne artikel præsenterer et bud på, hvordan man kan begrebsætte forholdet mellem arbejde og læringsidentitet. Og der tilbydes en kvalitativ analysemodel, som kan indfange, hvorfor og hvordan konkrete arbejdslivserfaringer får betydning for identitetsprocesser, herunder synet på forskellige typer af læringsaktiviteter.

Artiklen udfoldes et begrebsapparat, som indfanger, hvordan menneskers engagement i specifikke arbejdsliv giver anledning til konkrete erfaringer og bekymringer, som har betydning for deres udvikling af læringsidentitet. Et sådant begrebsapparat er nødvendigt for at forstå, hvorfor og hvordan arbejdets organisering, indhold og udvikling giver forskellige grupper forskellige betingelser for at forme en proaktiv læringsidentitet. Og hermed forskellige forudsætninger for at imødekomme fordringen om at sikre egen 'employability' (vedligeholde relevante arbejdsmarkedsrettede kvalifikationer) gennem deltagelse i formel voksen- og efteruddannelse. En fordring der formuleres i både nationale og transnationale politikker om livslang læring (Fejes 2006).

Artiklen præsenterer en analytisk model, som kan anvendes til kvalitativt at undersøge, hvordan *læringsidentiteter* dannes og vedligeholdes som led i menneskers engagement i specifikke arbejdsliv. Modellen

er udviklet med inspiration fra Margaret Archers kritisk realistiske tilgang og hendes begreber om personlig identitet, naturlige, praktiske og sociale bekymringer (concerns) (Archer 2000; 2003). Og fra Henning Salling Olesens livshistoriske tilgang til voksnes læring med rødder i kritisk teori (Salling Olesen 2002; 2007). Begge tilbyder en dialektisk forståelse af relationen mellem arbejde og identitet.

Modellen er udviklet som en del af mit Ph.d.-projekt *Livslang læring for alle?* (Kondrup 2012). Jeg ville undersøge betingelserne for at indfri den danske strategi for livslang læring fra 2006. Det undrede mig, at ufaglærte er mindre tilbøjelige end andre grupper til at deltage i formel videre- og efteruddannelse (Desjardins m.fl. 2006). Og at de generelt vurderer at have mindre glæde af og mulighed for at omsætte formel uddannelse i deres arbejdsliv end andre, og ofte har modstand mod den uddannelsesoptimisme, der kendetegner uddannelsespolitikken (Paldanius 2002).

Når en faldende efterspørgsel på ufaglært arbejdskraft umiddelbart lægger op til, at formel voksen- og efteruddannelse er en forudsætning for at sikre tilknytningen til arbejdsmarkedet. Samtidig undrede det mig, at forklaringen på forskellige deltagelsesmønstre ofte bliver gjort til et spørgsmål om individuel motivation eller særlige kulturelle eller habituelle præferencer (defineret som egenskaber hos målgruppen) uden eksplicit blik for, hvordan motivation eller kulturelle eller habituelle præferencer er kontekstuelle og historiske fænomener. Det undrede mig, at det ufaglærte arbejdes indhold, organisering og udvikling ikke eksplicit blev taget i betragtning.

Derfor ville jeg undersøge, hvordan medarbejdere i ufaglært arbejde oplever betydningen af voksen- og efteruddannelse, og hvordan dette er påvirket af konkrete arbejdslivserfaringer (Kondrup 2012; 2014).

Analysemodellen, som præsenteres i denne artikel, er udviklet for at belyse kompleksiteten, i måden hvorpå mennesker danner og vedligeholder deres læringsidentitet. Konkret til at forstå hvorfor og hvordan menneskers deltagelse i specifikke arbejdsliv giver anledning til forskellige typer erfaringer, og hvordan disse har betydning for identitetsprocesser. Herunder, om og hvordan de har betydning for orienteringerne mod forskellige typer læringsaktiviteter.

Ideen, om at kombinere det livshistoriske perspektiv med Archers begreber om forskellige typer bekymringer, opstod under gennemførelsen og bearbejdningen af mine interviews. Når informanterne fortalte om deres arbejdsliv, fortalte de om både fysiske, faglige og sociale dimensioner i arbejdet. Fx udmattelse og belastning forårsaget af fysisk hårdt eller ensidigt arbejde og skiftende arbejdstider. Om vigtigheden af erfaring, grundighed og fornemmelse for materialer og processer og af gode sociale

relationer, respekt og anerkendelse både kollegerne imellem og til og fra forskellige ledelseslag. Alle tre dimensioner gav anledning til glæder og bekymringer, som blev brugt som begrundelser for de valg, de traf i deres arbejdsliv, og for den betydning de tillagde forskellige typer læringsaktiviteter.

Men, inden jeg uddyber Archers og Salling-Olesens perspektiver, og hvordan de har inspireret til min analytiske model, vil jeg kort begrunde interessen for ufaglærtes deltagelse i voksen- og efteruddannelse og for arbejdet som betingelse for etablering af læringsidentitet.

## **Kravet om livslang læring og en proaktiv læringsidentitet**

Livslang læring og uddannelse er længe blevet udråbt som forudsætning for både samfundsmæssig og individuel velfærd og velstand. Behovet for livslang læring begrundes med globalisering, intensiveret international konkurrence, transformation fra industrielle til vidensbaserede økonomier, teknologiske forandringer og nye organisationsformer. Forandringer, som alle øger efterspørgslen på højtuddannet arbejdskraft (Bélanger & Tuijnman 1997; Desjardins 2009).

Det politiske fokus på den økonomiske betydning af uddannelse er intensiveret i takt med neoliberalismens udbredelse siden begyndelsen af 1980'erne. Uddannelse ses i dag som et centralt velstandspolitisk redskab. Den tætte relation mellem uddannelse og økonomi manifesterer sig blandt andet i den uddannelsespolitiske diskurs, som er skiftet fra en primær social til en primær økonomisk orienteret diskurs (Desjardins 2009). Skiftet kan, ifølge økonom og uddannelsesforsker Richard Desjardins, blandt andet forklares ved de store stigninger i offentlige udgifter til uddannelse. Men det skyldes også, at udbredelsen af politik-

ker, som skal forhindre handelshindringer, har reduceret nationalstaternes mulighed for at bruge traditionelle makroøkonomiske redskaber til regulering og sikring af beskæftigelsen på de nationale arbejdsmarkeder (Desjardins 2009, 28). Derfor opstår der behov for nye redskaber, som kan skabe sikkerhed og tryghed for arbejdsstyrken. Og statens opgave bliver at sikre arbejdsstyrkens mulighed for at udvikle 'employability' via voksen- og efteruddannelse (Andersen & Pedersen 2010; Brown m.fl. 2002). Læring gennem voksen- og efteruddannelse bliver i konkurrencestaten et helt afgørende redskab til at understøtte den nationale konkurrencekraft.

Forestillingen om, at livslang læring er forudsætning for en konkurrencedygtig økonomi og samfundsmæssig såvel som individuel velfærd og velstand, indebærer, at folk, som ikke deltager, ses som en dobbelt risiko. De risikerer at blive marginaliseret på arbejdsmarkedet, og de bliver en forhindring for udviklingen af en konkurrencedygtig økonomi og derfor en samfundsmæssig udfordring (Brine 2006). Dette indebærer, at deltagelse i livslang læring skifter fra at være en ret til at blive en pligt (Biesta 2006, Fejes 2006). Målgruppen for livslang læring er ikke begrænset til udvalgte grupper. I dag defineres alle som *uddannelsesegnede subjekter* (*educable subjects*), som skal ønske at deltage i livslang læring (Fejes 2006). Der ligger her en fordring om, at alle skal formulere proaktive læringsidentiteter og fortsat engagere sig i formelle læringsaktiviteter (Kondrup 2012).

## Forskellige deltagelsesmønstre og orienteringer mod voksen- og efteruddannelse

Selvom politikkerne om livslang læring definerer alle som uddannelsesegnede subjekter og understreger behovet for, at alle

deltager, viser nationale og internationale undersøgelser betydelige uligheder i fordelingen af voksen- og efteruddannelse.

Chancerne for at deltage i voksen- og efteruddannelse er betinget af 'familiens, jobbets og velfærdsstatens lange arm' (Desjardins m.fl. 2006). Fordelingen er præget af en Matthæuseffekt, så de, der allerede har en høj grad af formelle kvalifikationer, har højere sandsynlighed for at deltage i formel voksen- og efteruddannelse. Samme tendens kendetegner muligheden for uformel og ikke-formel læring på arbejdspladsen (Desjardins m.fl. 2006).

Mønstret med, at kortuddannede og ufaglærte er mere tilbageholdende over for videre- og efteruddannelse end andre grupper, har været medvirkende til en stor forskningsmæssig opmærksom på forskellige attituder eller grader af motivation overfor uddannelse (Kondrup 2015). I rekrutterings- og deltagelsesforskningen er der en tradition, som er optaget af at forstå betydningen af voksen- og efteruddannelse fra målgruppens eget perspektiv (Kondrup 2015). Bidrag fra denne tradition viser, at orientering mod voksenuddannelse kan forstås som element i specifikke livshistorier eller biografier, hvor bestemte habituelle dispositioner (Paldanius 2002; Hodkinson & Hodkinson 2004), kulturer (Klindt & Sørensen 2010), signifikante læringsoplevelser (Antikainen, 2006) samt foranderlige værdikontekster (Lynch 2008) har betydning for den mening eller betydning, folk tilskriver uddannelse.

Selv om der er påvist en sammenhæng mellem folks job og deres orientering mod videre- og efteruddannelse, har rekrutterings- og deltagelsesforskningen en tendens til at overse, hvordan orienteringer knytter sig til det konkrete arbejde og folks arbejdslivshistorier. Der er en tendens til at overse, hvordan folks engagement i specifikke arbejdsliv påvirker deres oplevelser af behov

og mulighed for at deltage i forskellige former for læringsaktiviteter og for at engagere sig i livslang læring. Dette indebærer risiko for at overse, hvordan det specifikke indhold i og organiseringen af arbejde, job og opgaver bidrager til reproduktion af bestemte dispositioner eller kulturer (Kontrup 2015).

## Læringsidentitet som analytisk begreb

Fordringen om, at alle skal bevare deres 'employability' ved at deltage i livslang læring, gør det vigtigt at forstå, hvordan folks deltagelse i konkrete arbejdsliv giver særlige betingelser for at forme en proaktiv *læringsidentitet*.

Inspirationen til at anvende begrebet læringsidentitet kommer fra Antikainen (2006). Han bruger begrebet *learner identity* til at undersøge, hvordan uddannelse og læring har ændret betydning i efterkrigstidens Finland. Antikainen låner konceptet fra Weil, som definerer læreridentitet som den værdi og mening, folk tilskriver forskellige former for læringsaktiviteter og deres resultater. Antikainen undersøger, hvordan læringsidentiteter dannes gennem *signifikante læringsoplevelser* og møder med *signifikante andre* som elementer i et livsforløb.

Selv om Antikainen anerkender, at der opstår betydelige læringsoplevelser på arbejdspladsen, og at kolleger og arbejdsgivere ofte spiller rollen som signifikante andre, har han ikke eksplicit fokus på informanternes arbejde og arbejdsliv. Derfor har han også en tendens til at overse, hvordan indholdet i og organiseringen af arbejdet giver anledning til bestemte læringsoplevelser. Antikainens teoretiske rødder i symbolsk interaktionisme indebærer, at han primært fokuserer på betydningen af sociale relatio-

ner på bekostning af opmærksomhed mod det praktiske og fysiske engagement i arbejdet.

De interview, jeg gennemførte, om ufaglærtes syn på videre- og efteruddannelse, viste, at opfattelsen af både behov og mulighed for at deltage i voksen- og efteruddannelse og andre former for læringsaktiviteter var betinget af informantens arbejdslivserfaringer. Betydningen af voksenuddannelse var blandt andet knyttet til erfaringer med (ændrede) muligheder for at omsætte forskellige former for viden og færdigheder i arbejdet, både tidligere arbejde, nutidigt arbejde og potentielt fremtidigt arbejde.

Informanterne gav udtryk for, at det primært er praktiske 'livs'erfaringer, de anvender i deres arbejde. Flere fortæller om en teknologisk udvikling, som de kvalificerer arbejdet og de beklager, at der er en del af deres kompetence og erfaringer, de ikke længere kan anvende. De giver udtryk for, at uddannelse er vigtigt og bliver stadigt vigtigere, hvis man skal kunne bevare beskæftigelsen på arbejdsmarkedet, men at det er umuligt at forudsige behovet. De fortæller også, at der i deres umiddelbare situation hverken er behov eller mulighed for at omsætte nye formelle kvalifikationer. Det er en generel fortælling, at uddannelsen skal kunne omsættes i arbejdet for at være værdifuld. Flere fortæller, at deres arbejdsplads typisk anvender uddannelse med to formål: 1) for at sikre at medarbejderne har de lovpligtige certifikater og 2) som redskab til at undgå fyringer i perioder med lav aktivitet, da uddannelsesgodtgørelsen dækker en del af lønudgiften. I forbindelse med den sidste strategi har flere oplevet at blive trukket hjem, når produktionen stiger igen, så uddannelsen aldrig er gjort færdig. De fortæller også, at der typisk ikke er fokus på, hvordan uddannelse kan omsættes på arbejdspladsen. Fraværet af udviklingsmuligheder i arbejdet eller klare fremtidsstra-

tegieer betyder, at formel uddannelse ikke bliver opfattet som et reelt redskab til at forbedre den aktuelle arbejdssituation.

Interviewene viste også, at bekymringer for fysisk nedslidning og oplevelsen af udmattelse og belastning i det ufaglærte arbejde blev tillagt stor betydning, både for behovet og for mulighederne for at deltage i forskellige typer af læringsaktiviteter. Flere informanter brugte bekymringen for nedslidning som begrundelse for brancheskift, mens andre brugte udmattelsen fra arbejdet som begrundelse for ikke at kunne deltage i uddannelsesaktiviteter i fritiden (Kondrup 2012).

For at kunne indfange denne kompleksitet, så jeg mig nødsaget til at 'reframe' begrebet læringsidentitet på en måde, som indfanger arbejdets komplekse betydning.

## Arbejdet som ramme for etablering og vedligeholdelse af Læringsidentitet

Forskning med fokus på arbejdspladslæring viser, at arbejdspladser danner ramme for forskellige former for praktisk involvering og sociale interaktioner, som giver anledning til læring. Gennem læring på arbejdspladsen opnås en betydelig arbejdskapacitet (og generel kapacitet), herunder viden om verden og om sig selv. De konkrete læringsmuligheder knytter sig i høj grad til arbejdets indhold og organisering: forskellige job tilbyder bestemte *læringsbaner* (Lave & Wenger 2001) og læringsmulighed (*affordances*) (Billett 2006), som danner specifikke betingelser for identitetsprocesserne (Archer 2000; Salling Olesen & Weber 2001).

Derfor skal arbejdet inddrages, hvis man vil forstå, hvordan folk udvikler, vedligeholder eller omdanner deres identitet, herunder læringsidentitet: arbejdet ikke som abstraktion, men som historisk, social og materiel praksis, hvor folk engagerer sig i

opgaver med specifikt indhold og organisering, som rammesætter både handlinger og lærings- og identitetsprocesser.

For at udvikle en ramme, som kan indfange, hvordan læringsidentitet dannes gennem folks engagement i arbejdet, har jeg ladet mig inspirere af to forskellige perspektiver, som eksplicit adresserer forholdet mellem arbejde og identitet. Begge definerer identitetsprocesser som en dialektiske processer, der sker fortløbende livet igennem. Det er Archers (2000; 2003) kritiske realistiske tilgang og Salling Olesens livshistoriske tilgang forankret i kritisk teori (Salling-Olesen 2002; 2007).

## Et kritisk realistisk begreb om identitet som formet af bekymring

Archers kritisk realistiske tilgang understreger, at menneskers identitetsproces er konstitueret af de bekymringer (concerns<sup>1</sup>), som udspringer af involveringen i konkrete projekter og gøremål. Denne involvering har altid både en kropslig, en praktisk og en social dimension, som hver i sær giver anledning til konkrete bekymringer.

### Struktur – aktør

Archer opponerer mod modernitetens forestilling om frie rationelle aktører og samfundet som summen af disse aktørers handlinger, fordi perspektivet ikke anerkender, at samfundsmæssige strukturer betinger både rationalitet og handlemuligheder (Archer 2000). Samtidig vil hun bringe det menneskelige subjekt tilbage, som forsvinder både i poststrukturalismen, hvor subjektet decenteres og opløses, og i strukturations- og socialisationsteorier, hvor mennesket reduceres til bærere af samfundsmæssige strukturer (Archer 2000).

Socialvidenskaben må, ifølge Archer,

anerkende mennesket som et subjekt med særlige emergente egenskaber. Både for at forstå menneskets evne til at forholde sig reflektivt og intentionelt forsøge at håndtere og ændre samfundsmæssige strukturer, og for at kunne fastholde et humanistisk projekt. Der må være et subjekt, som kan krænkes, hvis man skal kunne vurdere en samfundsmæssig foranstaltning! Archer skriver om sit projekt, at hun ønsker at *"reclaim the notion of common humanity"* (Archer 2000, 18) og *"reclaim human beings as the ultimate fons et origo of (emergent) social life or socio-cultural structures"* (Archer 2000, 18). Men hun understreger, at mennesker altid lever, tænker og handler i en konkret samfundsmæssig kontekst.

For at forstå relationen mellem struktur og aktør, må vi, ifølge Archer, skelne mellem *mennesker, strukturer og kultur*. Der er tale om tre ontologisk forskellige fænomener med hver deres emergente egenskaber. Menneskers egenskaber er blandt andet evnen til at reflektere, intendere, tro, elske og tænke. Og udviklingen af en fortsat selvbevidsthed er den mest grundlæggende menneskelige egenskab (Archer 2000, 254). Kulturelle egenskaber er blandt andet sprog, teorier, værdier, overbevisninger og argumenter. Strukturelle egenskaber omfatter fordelingen af muligheder og ressourcer, som knytter sig til roller, organisationer og institutioner. Emergensbegrebet henviser til, at egenskaberne udvikles relationelt under konkrete betingelser, men de får deres egne kræfter, som er 'irreducible' og efterfølgende har indflydelse på relationen.

Archers teori, har fokus på menneskers emergente egenskaber, særligt evnen til at være reflektive og forsøge at leve et godt og meningsfuldt liv inden for de samfundsmæssige rammer (Archer 2002; 2003).

## Den naturlige selvfølelse og situerede bevidsthed

Archer opponerer mod traditioner, som iagttager subjektivitet som socialt eller inter-subjektivt, dannet i relation til en social omverden. Hun argumenterer for, at subjektivitet udvikles i relation til en differentieret virkelighed, idet menneskers virkelighed består af tre lag eller niveauer: det naturlige, det praktiske og det sociale. En tredeling hun henter fra Bhaskar (Archer 2000).

Dannelsen af subjektiviteten starter ifølge Archer i det private - i barnets udveksling med *den naturlige verden*. Det er i den relation, vi erfarer, at vi er noget andet end vores omgivelser, at de har indvirkning på os, og at vi kan have indvirkning på dem. Denne erfaring, som er kropslig og før-lingvistisk, er udgangspunktet for dannelsen af selvfølelsen, *sense of self*. Selvfølelsen er forudsætning for, at vi kan indgå i både praktiske og sociale relationer og udvikle andre egenskaber efterfølgende, for eksempel reflektivitet (Archer 2000, 121). Archers argument, for at den naturlige relation er primær i forhold til sociale relationer, er, at det sociale formidles sprogligt, og at mennesket som art udvikler sine sproglige færdigheder relativt sent i livsforløbet. Socialiseringen, som sker gennem tilegnelsen af begreber, ligger efter og er betinget af dannelsen af selvfølelsen.

Da selvfølelsen udvikles gennem menneskets udveksling med omgivelserne, skal selvet ikke forstås som en substans, men som

*"an emergent relational property whose realisation comes about through necessary relations between embodied practice and the non-discursive environment"* (Archer 2000, 123).

Med antagelsen om, at menneskets tilgang til verden er baseret på krop og sanser, skri-



ver Archer sig op imod Descartes' begreb om fornuft. Erfaring er ikke noget, der 'passivt' indprentes i individet. Erfaring opnås gennem kropslig praksis. Bevidstheden udvikles gennem levet involvering i konkrete situationer (Archer 2000, 131).

## Bekymring som konstituerende for identitet

Virkelighedens tre lag indebærer, at vi som mennesker er henvist til at håndtere bekymringer og følelser, som knytter sig til hvert af disse lag.

Bekymringer, der knytter sig til den naturlige virkelighed, opstår, fordi mennesket er bundet til sin krop. Kropsligheden medfører en optagethed af fysiske velbefindende, og at man ikke kan være indifferent over for fx. belastninger eller nydelse, smerte og glæde, selvom andre fx sociale følelser som stolthed kan prioriteres højere (Archer 2000).

Bekymringerne, der opstår i relationen til den praktiske virkelighed, knytter sig til præstationer. Alle mennesker er henvist til at deltage i konkrete praksisser, og deltagelsen kan opleves som mere eller mindre succesfuld:

*"[N]ecessary work is the lot of homo faber. Performative concerns are unavoidably part of our inevitable practical engagement with the world of material culture. The precise objects of performative concerns are historically, cross-culturally and social varied, but the import of our competence in dealing with the practical realm is universal"* (Archer 2000, 198).

Archer bruger lønarbejdet som eksempel. Oplevelsen, af ikke at kunne udføre en opgave af den ønskede kvalitet, kan medføre frustration. Omvendt kan monotont og ikke-udfordrende arbejde medføre fravær

af tilfredsstillelse, kedsommelighed og de-generering. Hun henviser til Adam Smiths pointe om, at ekstrem arbejdsdeling, hvor arbejderne udfører få simple operationer og resultatet altid er det samme, ikke giver anledning til, at de udvider deres forståelse eller udvikler deres arbejdsgang, og de mister derfor evnen til dette og fordømmes (Archer 2000, 212).

Bekymringer i den sociale virkelighed knytter sig til følelsen af selvværd. Alle mennesker er henvist til at leve i sociale sammenhænge og er ikke indifferente over for, hvordan deltagelsen bedømmes af andre – fx om den beundres, hånes eller ignorerer. Vi investerer altid (mere eller mindre) os selv, når vi engagerer os i bestemte projekter – i familien, karrieren, foreningsliv eller andet. Derfor er det ikke ligegyldigt for os, om vores engagement er succesfuldt eller ej (Archer 2000, 216). Dommen bliver altid foretaget i lyset af eksisterende kulturelle normer og værdier og kan derfor ikke reduceres til noget rent inter-subjektivt (Archer 2000:215).

Mennesker er altid samtidigt involveret i virkelighedens tre lag, som hver i sær giver anledning til bekymringer. De kan potentielt kan være modsætningsfyldte. Men mennesker kan ikke leve med et virvar af modsætningsfyldte bekymringer. Derfor 'skubbes' normale mennesker til at prioritere, hvad der er deres *ultimate bekymringer*, og til at etablerer en balance, som er til at leve med, selvom det er umuligt fuldstændigt at fortrænge de øvrige bekymringer.

Netop denne balance, som Archer betegner *modus vivendi*, danner udgangspunkt for den personlige identitet:

*" [W]hich precise balance we strike between our concerns, and what precisely figures amongst an individual's concerns is what gives us our strict identity as particular persons"* (Archer 2000, 221).

Mennesker fødes altid ind i socialt strukturerede og stratificerede samfund. Forskellige grupper har forskellige muligheder og befinder sig i konkrete situationer, der giver anledning til konkrete bekymringer. Derfor har vi som mennesker forskellige betingelser for at danne en *modus vivendi* og personlige identiteter. De rammer, hvori folk lever og udvikler deres *modus vivendi*, er ikke nogen de selv har skabt eller valgt, men er resultatet af en forudgående historisk udvikling.

En varig og effektiv etablering af *modus vivendi* er en bedrift. Det er ikke noget, der kan opnås med det samme eller nødvendigvis bevares (Archer 2000, 246). Den kan destabiliseres af forskellige hændelser, ellers hvis man opdager at man har taget fejl, hvis f.eks. prisen for at gå efter bestemte mål var højere end forventet. Derfor er identitetsprocesser fortløbende.

### Et kritisk realistisk blik på læringsidentitet

I forhold til at forstå forholdet mellem arbejde og læreridentitet tydeliggør Archers tilgang, at personlig identitet udvikles af mennesker, der fortsat er involveret i en differentieret, struktureret og socialt stratificeret virkelighed. Involveringen er på samme tid kropslig, praktisk og social.

Derfor skal deltagelsen i arbejde analyseres som deltagelse i fysiske, praktiske såvel som sociale praksisser, der forårsager forskellige bekymringer.

For at forstå, hvordan deltagelse i arbejdet har betydning for etableringen af læringsidentitet, er det derfor nødvendigt at anlægge et perspektiv, som er følsomt over for, hvordan folks deltagelse i arbejdet giver anledning til specifikke kropslige, praktiske og sociale bekymringer, og hvordan de oplever deres muligheder for at imødekomme disse bekymringer, særligt hvordan og i hvilket omfang de oplever, at deltagelse i

forskellige former for læringsaktiviteter er svaret på deres ultimative bekymringer.

### Et livshistorisk begreb om identitet som formet af erfaring

Salling Olesens livshistoriske, kritisk teoretiske perspektiv på voksnes læreprocesser understreger, at *erfaring* er konstituerende for identitetsprocesser.

Baggrunden for udviklingen, af en livshistorisk teori om læring og deltagelse i voksenuddannelse, var ønsket om at forstå og forklare voksnes motiver for og modstand mod læring i relation til deres livserfaringer, og hvordan disse livserfaringer er indlejret i en konkret historisk og social kontekst (Salling Olesen 2007).

Salling Olesen påpeger, at en af de store udfordringer for forskning i læring i arbejdslivet har været at udvikle en teori, som både kan rumme den sociale kontekst, belyst i arbejdsrelateret læringsteori, og samtidig begribe den individuelle læring og læringspotentiale, som er belyst i læringspsykologien (Salling Olesen 2007). Hans ambition er derfor at udvikle et perspektiv, der kan indfange både de subjektive og de samfundsmæssige betingelser for voksnes læring. Dette er ifølge Salling Olesen muligt, hvis man begrebsliggør læring som en erfaringsproces med begreber hentet fra den kritiske teori med rødder i marxismen og psykoanalysen. Hans perspektiv bygger derfor på begreber udviklet inden for forskning om arbejde, socialisering og voksenuddannelse baseret på kritisk teori (Frankfurterskolen), især Lorenzers materialistiske teori om *socialisering*, Negts *erfaringsbegreb* og Leithäusers begreb om *hverdagsbevidsthed*. Ambitionen indenfor denne tradition har netop været at fastholde arbejdet som centralkategori, til at forstå socialisering, læring og subjektivitet, særligt hvordan forandringer i det samfundsmæssige arbejde



ændrer betingelserne for og sætter sig spor i disse processer.

## Identitet som subjektivitet

Identitetsprocesser må forstås som en fortsat erfaringsproces, der er bestemmende for individets opfattelse af sig selv og sin omverden. Med betoningen af identitetsprocesser, som fortsat og potentielt modsætningsfyldt, skriver perspektivet sig op imod en traditionel forståelse af identitet som enhed (Salling Olesen & Weber 2001, 45).

Perspektivet trækker på et kernebegreb om subjektivitet, for at understrege, at subjektets kapacitet, herunder forudsætningerne til at forholde sig til og håndtere både sig selv og sin omverden, konstitueres i en dialektisk relation mellem individet og dets omgivelser (Weber 2003, 114).

Subjektiviteten dannes i relation til en konkret virkelighed gennem socialisering:

*"We take our concept of the subject from the tradition of critical theory (the Frankfurt School). As opposed to liberal thinking (which holds a hegemonic position, including in most social science) the critical theory focus on the production of human subjectivity through socialisation, in which a specific version of cultural and social experience is embodied, becoming a complex of conscious and unconscious predictions for subjective action and later experience. Avoiding the dichotomy of liberal theory between the free subject in a social, constraining environment we assume in the contrary that subjectivity is something that must continuously be learned socially"* (Salling Olesen 2002b, 15).

Subjektiviteten betegner subjektets specifikke version af kulturelle og sociale erfaringer, som er bestemmende for dets opfattelse af sig selv og sine omgivelser og hermed for dets muligheder for at engagere sig i sin omverden.

For at forklare de samfundsmæssige strukturers betydning for subjektiviteten trækker Salling Olesen på Lorenzers materialistiske socialisationsteori. I den materialistiske socialisationsteori indtager sproget en helt central betydning for udviklingen af bevidsthed. Det er sproget, der konstituerer, hvad der er muligt at erkende eller være bevidst om. Barnet udvikler sit sprog i interaktionen med sin omverden, og de erfaringer og oplevelser, det lykkes at sprogliggøre, integreres og overlever i bevidstheden. Sammenkædningen af sprog og bevidsthed og sprogets manglende evne til at indfange alle niveauer eller facetter af vores oplevelser betyder, at der er dele af oplevelserne, der ikke kan gøres til genstand for umiddelbar erkendelse. I socialiseringen sker der derfor en opsplitning mellem det sproglige bevidste og det ubevidste.

Den venstrefreudianske tradition bidrager med forståelsen af, hvordan menneskers subjektivitet dannes gennem udviklingen af psykiske strukturer som led i socialisationsprocessen. Hermed understreges, at socialisering er en dobbelt proces, hvor subjektet på én gang *samfundsmæssiggøres* og *individueres*. Individueringen henviser til, at det netop er gennem socialisationsprocessen, at mennesket opbygger sine psykiske strukturer, som udgør grundlaget for den individuelle subjektivitet. Samfundsmæssiggørelsen indebærer, at disse psykiske strukturer opbygges i en specifik social relation, hvorigennem samfundsmæssige begrænsninger og selvregulering installeres i den menneskelige krop (Salling Olesen 2007).

Inden for den venstrefreudianske tradition, for eksempel hos Lorenzer (1977), Volmerg (1977) og Volmerg (1977), har der primært været fokus på identitetsdannelsen som resultat af den socialisering, der finder sted i barndommen (Salling Olesen & Weber 2001, 42). Deres projekt har været at

undersøge og påvise, hvordan det kapitalistiske lønarbejde og opsplitningen mellem behovsudvikling og behovstilfredsstillelse i det samfundsmæssige arbejde truer identiteten (Volmerg 1977). Hermed risikerer de imidlertid at overse, i hvilken grad deltagelse i lønarbejdet selv bidrager til dannelsen af identitet. Den livshistoriske tilgang argumenterer for, at socialiseringsprocessen ikke kan afgrænses til specifikke livs-faser, men fortsætter livet igennem. Derfor må der anlægges et perspektiv, som kan indfange, hvordan erfaringerne fra (løn) arbejdet bidrager til den enkeltes identitetsdannelse; idet "*[w]ork is in itself a constitutive field of experience and identity*" (Salling Olesen & Weber 2001, 30).

### **Erfaring som konstituerende for identitet**

Pointen, med at anlægge et livshistorisk perspektiv og undersøge, hvordan identiteter reproduceres i involveringen i konkret praksisser, herunder arbejdet, er netop at fastholde, at identitetsdannelsen er en livs-lang (fortsat) erfaringsproces. Hermed åbnes mulighed for at forstå, hvordan de individuelle subjekter og det samfundsmæssige (løn)arbejde er produceret og reproduceret af hinanden (Salling Olesen & Weber 2001, 44). Et livshistorisk perspektiv tilbyder et blik på relationen mellem arbejdsliv og identitet, der åbner mulighed for at forstå, hvordan konkrete arbejdslivserfaringer bidrager til udviklingen af en specifik identitet (Nielsen m.fl. 1994).

Erfaringsbegrebet hentes fra Negt. Han definerer erfaring som en aktiv proces, hvor mennesker individuelt og kollektivt tilegner sig virkeligheden, de eksisterende opfattelser af denne virkelighed og forholdet til den (Salling Olesen 2002a). Erfaring og virkelighedstilegnelsen er altid medieret af fortolkning. Derfor må erfaring aldrig forveksles med en affotografering af virkelig-

heden. Hermed adskiller erfaringsbegrebet sig fra den betydning, det tillægges i hverdags sproget, hvor erfaring er det, man ved, fra iagttagelse eller umiddelbar oplevelse.

Relation mellem virkelighed, fortolkning, bevidsthed i erfaringsprocesser betyder, at de konkrete muligheder for erfaringsdannelse altid er udspændt mellem subjektets *umiddelbare erfaring* i den konkrete situation, subjektets forudgående (*livs*)historiske *erfaringer*, og de på det givne tidspunkt objektiverede *kulturelle erfaringer*, som ligger i det sprog, de begreber og teorier, subjektet har til rådighed for sin fortolkning af sine umiddelbare erfaringer. Erfaring er således et fænomen med tre modaliteter, der er relativt uafhængige, men medieres gennem hinanden (Salling Olesen 2007).

Både de umiddelbare erfaringer, de livshistoriske erfaringer og de objektiverede kulturelle erfaringer er indlejret i en konkret historie. Derfor kan de ikke forstås eller fortolkes uden en forståelse for den bredere samfundsmæssige kontekst.

### **Et livshistorisk kritisk teoretisk blik på læringsidentitet**

I et livshistorisk, kritisk teoretisk inspireret perspektiv må læringsidentitet forstås som et dialektisk fænomen, der dannes og gendannes gennem et specifikt subjekts fortsatte engagement i en konkret historisk og social omverden. Erfaringsprocessen giver anledning til, at subjektet danner særlige livsstrategier forstået som opfattelser af, hvordan det kan lade sig gøre at leve sit liv.

Menneskers oplevelser og fortolkninger af egen arbejdssituation og handlemuligheder, herunder muligheder og behov for at deltage i forskellige læringsaktiviteter, må derfor forstås som situeret i en konkret situation, som moment i en specifik livshistorie, som begge er resultater af en specifik social og historisk udvikling.

Læringsidentitet må forstås som betinget af de tre modaliteter i erfaringsprocessen: de konkrete hverdags erfaringer, de specifikke livshistoriske erfaringer og den kollektive kulturelle erfaring.

Læringsidentitet er derfor for det første betinget af den historisk og socialt specifikke situation, subjektet befinder sig i, som giver anledning til konkrete umiddelbare erfaringer. For det andet er læringsidentitet betinget af subjektets forudgående, bevidste og ubevidste livserfaringer, som har dannet udgangspunkt for etableringen af særlige bevidsthedsstrukturer. Og for det tredje er læringsidentitet betinget af den samfundsmæssige objektiverede viden, de kollektive kulturelle erfaringer, der i kraft af sproget stiller særlige begreber og teorier til rådighed for subjektets fortolkning af situationen og egne handlemuligheder.

Arven fra psykoanalysen og den materialistiske socialisationsteori understreger, at ikke alle oplevelser kan begrebsættes og hermed bevidst erkendes og gøres til genstand for refleksion. Nogle oplevelser vil (foreløbigt) forblive på det ubevidste niveau og herigennem påvirke fortolkninger af og forholden sig til omverdenen. Arven fra kritisk teori understreger, at den omverden, identitetsdannelse finder sted i, er opsplittet og modsætningsfyldt, hvorfor hverken identitetsdannelsen eller identiteten kan forudsættes at være entydig eller harmonisk. Tværtimod vil samfundsmæssige modsætningsforhold og konflikter i subjektets livssammenhænge afspejle sig i identiteten og komme til udtryk i indre modsætninger og ambivalenser.

## Et analytisk begreb om læringsidentitet

Archers og Salling Olesens tilgange deler en humanistisk ambitionen om at bringe subjektet i fokus. De insisterer begge på

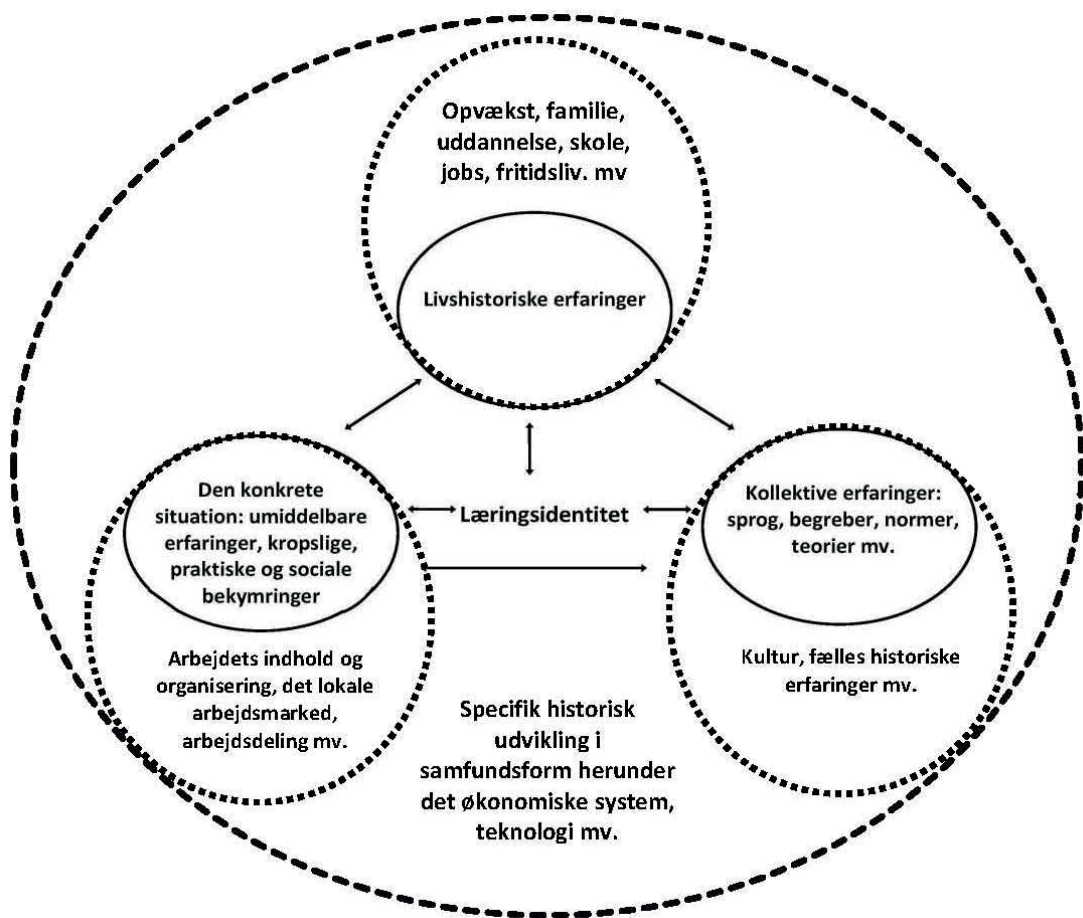
identitetsprocessens dialektiske karakter og understreger betydningen af den historiske, sociale og materielle kontekst. Men der er også betydelige forskelle, som jeg ikke i denne artikel når at komme ind på<sup>2</sup>. I stedet vil jeg komme med et bud på, hvordan begreber fra de to perspektiver kan supplerer hinanden og bidrage til at forstå, hvad der har betydning for etableringen af læringsidentitet.

Det livshistoriske perspektiv påpeger, at identitet dannes, vedligeholdes eller omdannes i erfaringsprocesser betinget af konkrete umiddelbare (potentielt tvetydige) erfaringer, forårsaget af folks fortsatte engagement i specifikke historiske og sociale praksisser, livshistoriske erfaringer og kulturelle erfaring. Læringsidentitet, forstået som subjektets erfarede behov og muligheder for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter, er derfor resultatet af en specifik erfaringsproces med tre modaliteter, relativt uafhængige, men formidlet gennem hinanden.

Archers begreber om en differentieret virkelighed tilbyder yderligere nuancering til forståelsen af erfaringsprocesser: Deltagelse er altid både kropslig/fysisk, praktisk og social og derfor giver deltagelsen anledning til både kropslige, praktiske og sociale bekymringer.

Begge perspektiver understreger, at situationen, erfaringerne og bekymringerne, er historisk betinget. Mennesker fødes altid ind i en allerede struktureret og stratificeret social virkelighed, der tilbyder konkrete deltagelses- og erfaringsmuligheder, og hvor både fortolkning af erfaringer og handlemuligheder ikke kan forstås uden blik for den specifikke kontekst.

Betingelserne for etablering af læringsidentitet kan derfor illustreres således:



Figuren er mit bud på, hvordan man ved hjælp af Archers kritiske realisme og Salling Olesens livshistoriske tilgang kan forstå sammenhængen mellem menneskers deltagelse i arbejdet (forstået som specifikke sociale, historiske og materielle praksisser) og etableringen, vedligeholdelsen eller forandringen af læringsidentitet.

For at forstå, hvordan læringsidentiteter etableres, vedligeholdes eller omdannes gennem deltagelse i et konkret arbejdsliv, må man undersøge, hvordan arbejdet giver anledning til konkrete bekymringer og forskellige oplevelser af muligheder for at imødekomme disse bekymringer. Ligesom man må undersøge, hvordan og i hvilket

omfang deltagelse i forskellige former for læringsaktiviteter, herunder voksen- og efteruddannelse, bliver oplevet som middel til at imødekomme disse bekymringer.

Ved at inddrage Salling Olesens begreb om identitetsprocessen som en aktiv erfaringsproces udspændt mellem umiddelbare erfaringer, livshistoriske erfaringer og kulturelle erfaringer, i en til tider fragmenteret livssituation og Archers begreb om en differentieret virkelighed, der giver anledning til både kropslige, praktiske og sociale bekymringer, etableres en ramme, som gør det muligt at indfange og begribe læringsidentitetens komplekse betingelser. Samtidig synliggøres potentielle konflikter og

flertydigheder, som indebærer, at læringsidentiteter kan være både midlertidige og ambivalente.

## Afslutning

Artiklen argumenterer, at arbejde må forstås som konkrete historiske, materielle og sociale praksisser, som giver særlige betingelser for deltagelse og erfaringsdannelse og hermed også for identitetsprocesser og for øvrig kapacitetsudvikling. Dette nødvendiggør, at man, for at forstå menneskers orienteringer i arbejdslivet, herunder også læringsidentiteter, må undersøge, hvordan arbejdslivet former konkrete erfaringshorisonter, giver anledning til specifikke bekymringer og muligheder for at imødekomme disse.

Begrebsapparatet, jeg har udfoldet i artiklen, er et bud på, hvordan man, indenfor arbejdslivsforskningen, kan arbejdet med et erfaringsbegreb som nuancerer blikket på sammenhængen mellem orienteringer i arbejdet og arbejdets indhold og organisering.

Inden for forskningen om ufaglærte og kortuddannede er der en udbredt tendens til at reducere forholdet mellem individ og arbejde til enten en social involvering (med fokus på relationer) eller kognitiv involvering (med fokus på rationaler). Hermed overser man, at deltagelse i arbejde altid både er socialt, praktisk og kropsligt. Og at også den praktiske og kropslige involvering giver anledning til bekymringer. For eksempel bekymringer for nedslidning eller tilpasning, bekymringer for produktets kvalitet og bekymringer for at føle sig kompetent og have kontrol i arbejdet (Kondrup 2012).

Inden for rekrutterings- og deltagelsesforskningen har der været en tendens til at overse, hvordan og hvorfor deltagelse i specifikke arbejdssammenhænge har be-

tydning for, folks orientering mod voksen- og efteruddannelse. Dette har efterladt et centralt spørgsmål ubesvaret: Hvordan giver forskellige former for arbejde og udviklingstendenser indenfor arbejdet forskellige betingelser for, at folk lever op til forpligtelsen om at danne en proaktiv læringsidentitet og engagere sig i livslang læring?

Ved at anvende et dialektisk begreb om læringsidentitet, bliver det muligt at forstå, at folks oplevelser af behov og muligheder for at deltage voksen- og efteruddannelse er formet af deres umiddelbare erfaringer, og de kropslige, praktiske og sociale bekymringer der knytter sig til deres nuværende og fremtidige arbejdsliv, deres livshistoriske erfaringer og af objektiverede kulturelle erfaringer. Alle betinget af en konkret historisk kontekst.

Anerkendelsen, af at deltagelsen altid sker i en differentieret virkelighed, tydeliggør, at arbejdets indholdet og organisering spiller en central rolle, når folk former, opretholder eller udvikler læringsidentitet. Arbejdet er ikke uskyldigt. Arbejdets indhold og organisering (fx variationen i arbejdsopgaver, graden af autonomi, muligheder for selvstændig problemløsning, social interaktion, karriererveje, oplærings- og træningsprogrammer, fysisk belastning og risiko for nedslidning, tempo og støj), har betydning for, hvordan folk opfatter deres behov og mulighed for at deltage i forskellige former for læringsaktiviteter i relation til deres arbejdssituation.

En tilgang, der fokuserer på folks arbejds erfaringer og bekymringer, kan således vise, hvordan arbejdslivet danner konkrete betingelser for at udvikle, vedligeholde eller transformere en proaktiv læringsidentitet og positionere sig som uddannelsesegnede subjekter. Tilgangen udfordrer på en gang individualistiske motivationsbegreber og essentialistiske kulturbegreber som forklaring på strukturelle forskelle i deltagelse



i videre- og efteruddannelse og i menneskers øvrige adfærd på arbejdsmarkedet. I forhold til spørgsmålet om, hvordan man understøtter mulighederne for livslang læring og sikrer at alle, så vidt muligt, bevarer deres 'employability' på et foranderligt arbejdsmarked med stadig stigende krav om

formelle kompetencer, peger perspektivet på, at skævheden i fordelingen af videre- og efteruddannelsesmuligheder først og fremmest må adresseres som en skævhed i mulighederne for at anvende og omsætte sine kvalifikationer på arbejdsmarkedet.

## NOTER

1 Archer opererer med begrebet *concern*. Det er ikke lykkedes mig at komme på den gode oversættelse, som fanger begrebets flertydighed. Jeg har overvejet anliggende, bekymring, optagethed eller en kombination alt efter kontekst. Jeg er endt med at bruge

begrebet *bekymring*, på trods af den negative konnotation, fordi det er det eneste af ovennævnte oversættelser, der fungerer både som substantiv og verbum.

2 For en yderligere diskussion af forskelle perspektiverne imellem se (Kondrup 201

## REFERENCER

Andersen, Søren Kaj & Ove Kaj Pedersen

(2010): *De nordiske landes konkurrencedygtighed - fra flexicurity til mobication* FAOS Forskningsnotat No. 107, København, Københavns Universitet.

Antikainen, Ari (2006): Participation I adult education in a Nordic context, i Ari Antikainen, Päiri Harinen & Carlos Alberto Torres (red.): *In from the Margin - Adult Education, Work and Civil Society*, Rotterdam, Sense Publishers.

Antikainen, Ari (2005b): In search for the Meaning of Education and Learning, I Ari Antikainen (red.): *Transforming a learning Society - the case of Finland*, Bern, Peter Lang.

Archer, Margaret (2003): *Structure, Agency and the internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press. Archer, Margaret (2000): *Being Human: The problem of Agency*, Cambridge University Press.

Bélanger, Paul & Albert Tuijnman (1997): *New Patterns of Adult Learning: A six-country comparative study*, Oxford, Pergamon.

Biesta, Gert (2006): What's the point in Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning, i *European Educational Research Journal*, 5, 3/4, 160-180.

Billett, Stephen (2006): Work, Subjectivity and Learning, i Stephen Billett, Tara Fenwick & Margaret Somerville (red.): *Work Subjectivity and Learning - understanding learning through working life*, Springer.

Brine, Jacky (2006): Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Those That Know and Those That Do Not: The Discourse of the European Union Author(s), i *British Educational Research Journal*, 32, 5, 649-665.

Brown, Phillip, Anthony Hesketh & Sara Williams (2002): *Employability in a Knowledge-Driven Economy*, Working Paper 26, School of social Science, Cardiff, Cardiff University.

Desjardins, Richard (2009): The rise of education as an economic policy tool: some implications for education policy research', i Richard Desjardins & Kjell Rubenson (2009) (red.): *Research of vs. Research for Education Policy - In an Era of Transnational Policy-making*, Verlag Dr. Müller

Desjardins, Richard, Kjell Rubenson & Marcella Milana (2006): *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. Fundamentals of educational planning - 83, Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning.

- Fejes, Andreas (2006): *Constructing the adult learner – a govern mentality analysis*, Studies in Education and Psychology No. 106, Linköping, Linköping Universitet.
- Hodkinson, Phil & Heather Hodkinson (2004): The significance of Individuals' Dispositions in Workplace Learning: a case study of two teachers, i *Journal of Education and Work*, 17, 2, 167–182.
- Holsbo, Annemarie & Lizzie Mærsk Nielsen (2005): *Analyseopgave vedrørende voksen-, efter- og videreuddannelse (VEU)*. Delanalyse 3: Deltagelse I VEU – motivation og barrierer for ansatte, Delrapport: Litteraturstudier, Teknologisk Institut.
- Klindt, Mads Peter & John Houman Sørensen (2010): *Barrierer og løftestænger for kortuddannedes opkvalificering*, København, Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Kondrup, Sissel (2015): Understanding unskilled work as a condition for participation in adult education, i *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 2015 6, 2, 159-173.
- Kondrup, Sissel (2014): Det ufaglærte arbejde som ramme for udvikling af læringsidentitet, i *Dansk pædagogisk tidsskrift* 2014, 1.
- Kondrup, Sissel (2012): *Livslang læring for alle – en arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring*, Ph.d.-afhandling, Forskerskolen for Livslang Læring, Roskilde, Roskilde Universitet.
- Lave, Jean Etienne Wenger (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Leithäuser, Thomas (1993): Teorien om hverdagsbevidsthed i dag, i *Voksenpædagogisk teoriudvikling, Arbejdstekster, hverdagsbevidsthedsteorien*, et forsknings samarbejd mellem AUC, DLH, KU & RUC.
- Leithäuser, Thomas (1977): Kapitalistisk produktion og samfundsmæssiggørelse af hverdagen, i Thomas Leithäuser & Walter R. Heinz (red.) (1977): *Produktion, arbejde og socialisation*, Medusa.
- Lynch, Heather (2008): Lifelong learning, policy and desire, i *British Journal of Sociology and Education*, 29, 6, 677-689.
- Negt, Oscar (1991): *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring: til teori og praksis i arbejderuddannelsen*, Kurasje.
- Nielsen, Birger Steen (red.) (1994): *Arbejde og Subjektivitet*, Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde, Roskilde Universitet.
- Paldanius, Sam (2002): *Ointressesets rationalitet – om svårigheder att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier*, Linköping Studies in Education and Psychology No. 86, Ph.d.-afhandling, Linköping, Linköping Universitet.
- Salling Olesen, Henning (2007): Theorising learning in life history: A psychosocietal approach, i *Studies in the Education of Adults*, 39, 1, 28-53.
- Salling Olesen, Henning (2006): Learning and Experience, i Stephen Billett, Tara Fenwick & Margaret Somerville (red.): *Work Subjectivity and Learning – understanding learning through working life*, Springer.
- Salling Olesen, Henning (2002a): Det problematiske subject, i Kirsten Weber (red.): *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Salling Olesen, Henning (2002b): *Experience, language and subjectivity in life history approaches – biography research as a bridge between the humanities and the social sciences?* Paper No. 14, Life History Project, Roskilde, Roskilde Universitet.
- Salling Olesen, Henning & Kirsten Weber (2001): Space for experience and learning theorizing the subjective side of work, i Kirsten Weber (red.): *Experience and Discourse – Theorizing Professions and Subjectivity*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Volmerg, Ute (1977): Om forholdet mellem produktion og socialisation med det industrielle lønarbejde som eksempel, i Thomas Leithäuser & Walter R. Heinz (red.) (1977): *Produktion, arbejde og socialisation*, Medusa.
- Volmerg, Birgit (1977): Samfundsmæssiggørelsen af psykopatologiske strukturer i produktionsprocessen, i Thomas Leithäuser & Walter R. Heinz (red.) (1977): *Produktion, arbejde og socialisation*, Medusa.
- Weber, Kirsten (2003): Forandrings erfaringer og arbejdsidentitet, i Anders Siig Andersen & Finn M Sommer (red.): *Uddannelsesreform*

*mer og levende mennesker – uddannelsernes  
erhvervsretning i et livshistorisk perspektiv.*

Erhvervs- og uddannelsesgruppen, Roskilde,  
Roskilde Universitet.

**Sissel Kondrup**, Ph.d., Uddannelsespolitisk konsulent, Uddannelsesforbundet og  
Ekstern lektor, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.  
e-mail: [sisselkondrup@gmail.com](mailto:sisselkondrup@gmail.com)