

PANORAMA

Agora – VII **Arbejdstid, uddannelsestid**

Thessaloniki, den 7. – 8. oktober 1999

Agora – VII
Arbejdstid, uddannelsestid
Thessaloniki,
den 7. – 8. oktober 1999

Cedefop Panorama series; 54

Luxembourg: Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 2002

Yderligere oplysninger om EU fås på Internet via Europa-serveren (<http://europa.eu.int>).

Bibliografiske data findes bagest i denne publikation.

Luxembourg: Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 2002

ISBN 92-896-0210-4

ISSN 1562-6180

© Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse, 2002

Eftertryk tilladt med kildeangivelse.

Printed in Belgium

Det **Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse** (Cedefop) er Den Europæiske Unions referencecenter for erhvervsrettet uddannelse. Vi leverer information og analyser om erhvervsuddannelsessystemer, erhvervsuddannelsespolitik, -forskning og -praksis.

Cedefop blev oprettet i 1975 ved Rådets forordning (EØF) nr. 337/75.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Postadresse:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tlf. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Hjemmeside: www.cedefop.eu.int
Interaktivt websted: www.trainingvillage.gr

Udgivet af:

Cedefop

Éric Fries Guggenheim, projektleder

Ansvarlige:

Johan van Rens, direktør

Stavros Stavrou, vicedirektør

Forord

En franskmand, en belgier, en dansker, en portugiser, en irlænder, en tysker, etc., en europæer, hvordan defineres de?

Når man iagttager en europæisk borger, hvad lægger man så mærke til? Hans profil? Hans bolig? Hans levemåde? Hans leveniveau? Hans udtryksmåde? Hans uddannelsesniveau? Kvaliteten af hans beskæftigelse? Hans kompetence? Hans produktivitet? Hans generelle kultur?

Ved en nærmere undersøgelse drejer det sig om lidt af hvert; dvs. en samling iagttagelser, der angår borgeren – familiefaderen, det aktive medlem af en sportsforening, en kulturel eller religiøs forening, fagforeningsaktivisten, medlemmet af et politisk parti, ... - men de angår ligeledes den unge under uddannelse - folkeskoleeleven, gymnasieeleven eller lærlingen – og endelig arbejder – den erhvervsaktive eller arbejdsløse arbejder.

I løbet af et liv er den tid, der anvendes til arbejde, uddannelse og livet uden for disse to grundlæggende sociale tider, af ret forskellig størrelse. Arbejdstid og uddannelsestid optager det ene med det andet højt regnet 20 % af et menneskes levetid og overstiger ikke 35 % af tiden i vågen tilstand. De er imidlertid hver for sig eller sammen blevet til sociale tider, som man lægger så stor vægt på, at de lader livets andre tider komme i anden række.

Hensigten med denne Agora er at reflektere over tilrettelæggelsen af disse forskellige sociale tider. Agoraens emne er ganske vist "Arbejdstid – uddannelsestid", men den manglende eksistens af tid til at leve i selv i denne debat rejser spørgsmål og opfordrer os. Herfra stammer temaet for det første møde i denne Agora VII.

Møde 1: Arbejde og uddannelse i samfundet i det 21. århundrede

Hvilken status har arbejde og uddannelse i vort liv som europæiske borgere? Er de centrale bestanddele i vores tilværelse, selve målet med tilværelsen, eller er de kun midler til at sikre den materielle og åndelige reproduktion? (Juan José Castillo).

Er arbejde og uddannelse menneskerettigheder eller er de borgerens pligter? (Ricardo Petrella)

Hvilke forhold forener arbejde og uddannelse, er de selvstændige eller er de uløseligt forbundne?

Hvilket forhold eksisterer der mellem viden, kultur og faglig effektivitet? Er arven fra N.F.S. Grundtvig universel? (Ole Vig Jensen)

Struktureringen af de sociale tider: tid til sig selv, arbejdstid, uddannelsestid, fritid.

Under de omstændigheder er *homo sapiens* blevet *homo faber*, og uddannelsen har naturligvis følgevirkninger på hans dygtighed, opfindsomhed, effektivitet og produktivitet. I vores sociale struktur, hvor lønforholdet er det dominerende produktionsforhold, udøver han primært sin produktive aktivitet i virksomheden som lønmodtager, endskønt andelen af lønmodtagere i den erhvervsaktive befolkning siden midten af 1980'erne er stagneret, endog faldet i størstedelen af landene i Den Europæiske Union.

Virksomheden fungerer imidlertid i henhold til egne målsætninger: erobringer af markeder, eliminering af konkurrence, minimering af risici og omkostninger, maksimering af profit, der ikke systematisk er i fase med borgernes hensigter og målsætninger.

Arbejdsmarkedets stigende fleksibilitet, der ledsages af en større smidighed i arbejdsrelationerne (og af en større professionel mobilitet i beskæftigelsesbestemmelserne) har ved afslutningen på sidste århundrede ændret virksomhedens funktion og tilrettelæggelsen af produktionen i dybden: de former, der for ikke så længe siden blev betragtet som "atypiske" (deltidsarbejde, vikararbejde, midlertidigt arbejde, osv.) er nu blevet en væsentlig faktor i arbejdsmarkedets funktion. Denne situation er ikke uden konsekvens for uddannelsens stilling og placering i virksomhedernes interne strategier. Der gives en stadig større plads til kompetencer (til deres opnåelse, opretholdelse, udvikling) i modsætning til alene de formelle kvalifikationer, der i mange tilfælde dannede grundlaget for, om end ikke berettigede, arbejderne status i virksomheden og samfundet.

Problemstillingen med kompetencerne er endnu mere centreret mod individet, der således ser sig "gjort ansvarlig", og i højere grad lægger vægt på de dueligheder (tekniske, sociale og relationelle), der er erhvervet på arbejdspladsen.

Ved spørgsmålet om forholdet mellem "arbejdstid" og "uddannelsestid" underforstås nødvendigvis i det mindste en vis afhængighed, hvis der ikke er tale om en underkastelse af det andet under det første, således at forstå at det andet er placeret i forhold til det første. Da virksomhedens mål er profit og arbejdstiden én af produktionsfaktorerne, siger det sig selv, at uddannelse og den "tid", der anvendes herpå, kun kan berettiges ved deres bidrag til en forbedring af virksomhedens ydelser ved at give arbejderne de kompetencer, der kræves af produktionsbehovene: denne "snævre" og "utilitaristiske" opfattelse af uddannelse, der for øvrigt er vidt udbredt, står i modsætning til en bredere og mere autonom indfaldsvinkel, der gør uddannelse til et område med personlig udvikling for arbejderne, og som følgelig ikke kan defineres alene ved (virksomhedens) kortsigtede produktionsbehov. I visse medlemsstater (bl.a. Belgien og Frankrig) har ordninger som "uddannelsesorlov" således kunnet betragtes som repræsenterende midlet til at gøre det muligt for arbejdere at starte på et "personligt" projekt (uden for produktionstiden og virksomheden) uden nogen forbindelse med de "uddannelser", der varetages inden for virksomheden under dennes ansvar og finansiering. Den øgede fleksibilitet i arbejdstiden, dens tilrettelæggelse og omlægning, men også den kendsgerning at virksomhederne er blevet mere bevidste om, at uddannelse er en investering på lige fod med for eksempel forsknings- og udviklingsaktiviteter, tvinger os til at overveje forholdet mellem "arbejdstid" og "uddannelsestid".

Det er nødvendigt al den stund, at omlægningen af arbejdstiden og hermed dens "reduktion" udløser "tid", som visse kan betegne som "fritid" (der lægges til ferie og generelt set til tiden "uden for produktionen" og derfor "uden for virksomheden"). Der kan spørges om, og der spørges i øvrigt meget ofte i forhandlinger om omlægning og tilrettelæggelse af arbejdstiden, om "uddannelsestiden" indgår eller ej i denne tilrettelæggelse, dvs. om den er fuldt indlemmet heri og anerkendt. Der er ikke kun tale om et "kvantitativt" spørgsmål (med færre "arbejdstimer" kan det være fristende for visse at reducere tiden til uddannelse eller under alle omstændigheder at begrænse denne endnu mere til alene virksomhedens behov). Spørgsmålet er også af strukturel art i det omfang, hvor den stigende nuancering af arbejdstiden (forskudte arbejdstider, skiftende arbejdstider, osv.) og ændringer i selve arbejdets tilrettelæggelse gør tilrettelæggelsen af uddannelse i virksomheden mere kompleks. Det er emnet for det andet møde i denne Agora VII.

Møde 2: Arbejdstid og uddannelsestid i og uden for virksomheden, forvaltning af mandskab og kompetencer

Hvor og hvornår opnår man kompetencerne, hvor og hvornår opnår man de centrale kvalifikationer? Hvilke genveje eksisterer der mellem de to? (Alain Dumont).

Har virksomheden et ansvar i uddannelse af mennesket og borgeren, der rækker videre end arbejderens uddannelse? I hvilket omfang skal uddannelse af arbejderne ske uden for arbejdstiden? (Jacques Trautmann)

I hvilket omfang er arbejde dannende? (Vincent Merle).

Opdelingsmåder for arbejdstid og uddannelsestid: vekseluddannelse, tilbagevendende uddannelse, videreuddannelse, voksenuddannelse, forbedring af den sociale stilling, etc.

Hvilke roller har henholdsvis virksomhederne og uddannelsesinstitutionerne (skoler, centre for videreuddannelse, etc.)

Viden, kompetencer og centrale kvalifikationer erhverves imidlertid ikke længere i dag på et enkeltstående tidspunkt forud for arbejdslivet, der selv, som vi har nævnt, tiere og tiere er mærket af afbrydelser og brud. De erhverves i løbet af tre store etaper, der understreger uddannelsesaktiviteten:

- (a) grunduddannelsen;
- (b) efteruddannelsen ved integration på arbejdsmarkedet;
- (c) videreuddannelsen.

Disse etaper betragtes og behandles stadig for ofte på en ikke jævnbyrdig måde.

Selv om grunduddannelsen de facto er meget let at begrænse til de unge i starten af livet, så bliver integrationen på arbejdsmarkedet til gengæld en lang proces, der undertiden gentages med udflydende konturer. Videreuddannelsen, der, efter hvad alle synes at være enige om, er blevet en uundgåelig nødvendighed set over for de teknologiske udviklinger, bliver for ofte vraget.

Den tvungne inaktive tid, og herunder arbejdsløshed, bliver en større udfordring for "reformationen", ja endog for genoptagelse af grunduddannelserne på baggrund af de tidligere opnåede erfaringer. Herfra stammer betydningen af godkendelse af de opnåede resultater, nuancering af erhvervsuddannelserne og af tilrettelæggelsen via erhvervsvejledning af de personlige og faglige forløb, der omfatter arbejdsperioder og uddannelsesperioder. Det tredje møde i denne Agora VII vedrører disse anliggender.

Møde 3: Arbejdstid og uddannelsestid i løbet af livet

Medfører nedsættelsen af arbejdstiden en længere uddannelsestid?

Godkendelse af opnåede resultater, nuancering af erhvervsuddannelserne og erhvervsvejledning, tilrettelæggelse af personlige og faglige forløb, der omfatter arbejdsperioder og uddannelsesperioder (María Helena André / Joana Agudo).

Konceptet den tilbagevendende uddannelse (Ole Vig Jensen).

Voksenuddannelse og arbejde (Paul Bélanger).

Fra permanent uddannelse til faglig videreuddannelse (Lucie Tanguy).

Litteraturhenvisninger

10-punktsplan om tilbagevendende uddannelse. Indledning af Ole Vig Jensen, undervisningsminister. København: Undervisningsministeriet, 1995. Internet: www.uvm.dk/gammel/10_punkt.htm [19.7.1999]

Acquérir et développer ses compétences professionnelles: tome 5 / Conseil national du Patronat français. Paris: CNPF, 1998. (Journées internationales de la formation 1998: objectif compétences [12 tomes])

Agora II: the role of the company in lifelong learning. [Virksomhedens rolle i den livslange uddannelse] Luxembourg: De europæiske fællesskabers tidende, 1998. (Cedefop Panorama Series, 5086). Internet: www2.trainingvillage.gr/download/agora/Themes/agora02/A2_Brochure_EN.pdf [22.11.2001]

Agudo, Joana. Konference gennemført på vegne af Det Økonomiske og Sociale Udvalg om temaet "La Formation: Kaléidoscope autour de l'individu, des organisations et de l'État" (Uddannelse: kalejdoskop omkring individet, organisationer og staten), INOFOR-seminar om "Développement des compétences, compétitivité et citoyenneté" (Udvikling af kompetencer, konkurrenceevne og statsborgerskab), spansk tekst. Lissabon: 19.- 21. maj 1999.

Bertrand, Olivier. "Éducation et travail" (Uddannelse og arbejde), eksternt bidrag udfærdiget som led i "Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle" (Det internationale udvalg for uddannelse i det 21. århundrede). Paris: UNESCO, 1994. Internet: www.unesco.org/education/pdf/16_53.pdf [22.11.2001]

d'Iribarne, Alain. En læsning af paradigmerne i hvidbogen om almen uddannelse og erhvervsuddannelse: elementer til en debat. *Europæisk tidsskrift "Erhvervsuddannelse"*, maj-december 1996, p. 23. Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-8-9/8-9-95-da.pdf> [15.3.2002]

Faure, Edgar; et al. *Learning to be: the world of education today and tomorrow* (At lære at være) / Internationale udvalg for udvikling af uddannelse. Paris: Unesco, 1972. Internet: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf [22.11.2001].

Indledende sammenfattende dokument til rapporten fra Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Det internationale udvalg for uddannelse i det 21. århundrede)/ Jacques Delors. Paris: Unesco, 1995. Internet: http://www.unesco.org/education/pdf/15_59.pdf [19.07.1999]

La compétence professionnelle enjeu stratégique (Faglig kompetence, en strategisk indsats): bind 1 / Conseil national du Patronat français. Paris: CNPF, 1998. (Internationale uddannelsesdage 1998: objectif compétences [12 bind])

Trautmann, Jacques. *Fin de l'idée d'éducation permanente* (Enden på ideen om den permanente uddannelse). Strasbourg: Cra-Céreq Alsace, 1998. (dokument Ronéo)

Dagsorden for mødet

Torsdag den 7. oktober 1999

9.00 Velkomst og åbning af Agoraen: Johan van Rens, Direktør for Cedefop

9.15 Introduktion ved Éric Fries Guggenheim, Cedefop

Session I Arbejde og uddannelse i samfundet i det 21. århundrede

9.30 Arbejds- og uddannelsespladsen i det moderne samfund, Juan José Castillo, Universidad Complutense de Madrid (Spanien)

9.50 Mellem retten til uddannelse og pligten til at uddanne sig – Findes der en tredje vej, Jørgen Mørk, Kongsbak consulting (Danmark)

10.10 Præsentation af OECD-forskningsprojektet "Tematisk undersøgelse af voksnes indlæring", Patrick Werquin, OECD (International organisation)

11.00 Generel diskussion om struktureringen af sociale tider i det moderne samfund

Session II Arbejdstid og uddannelsestid i og uden for virksomheden, forvaltning af mandskab og kompetencer

14.30 Rundbordssamtale mellem arbejdsmarkedets parter

- Alain Dumont, Mouvement des Entreprises Françaises – MEDEF (Frankrig)
- Luís Miguel Fernández, Confederación Sindical de CC.OO (Spanien)
- Lise Skanting, Dansk Arbejdsgiverforening – DA (Danmark)

15.15 Generel diskussion om "Arbejdstid og uddannelsestid i og uden for virksomheden: forvaltning af mandskab og kompetencer"

16.45 Har virksomheden et ansvar for uddannelsen af mennesket og borgeren, der rækker videre end arbejderens uddannelse? Saul Meghnagi, Istituto Superiore per la Formazione (Italien)

- 17.05 Arbejdstid – uddannelsestid Jacques Trautmann, Université Louis Pasteur de Strasbourg (Frankrig)
- 17.25 Skolernes/erhvervsuddannelsescentrenes og virksomhedernes respektive roller i uddannelsesprocessen, Klaus Schedler, Wirtschaftskammer Österreich, Wien (Østrig)
- 17.45 Debat om foranstaltningerne

Fredag den 8. oktober 1999

Session III Arbejdstid og uddannelsestid i løbet af livet

- 9.30 I hvilken udstrækning er arbejdet uddannende, Vincent Merle, kabinetsdirektør for Nicole Péry, Statssekretariatet for kvinders rettigheder og erhvervsuddannelse (Frankrig)
- 10.00 Arbejdstid, uddannelsestid og social kapital: med livets varighed som perspektiv, Tom Schuller, Birkbeck College, University of London (Det Forenede Kongerige)
- 11.00 Første sammenfatning af debatterne ved André Kirchberger, fhv. kontorchef i Europa-Kommissionen (Cedefop)
- 11.30 Generel diskussion om "Arbejdstid og uddannelsestid i løbet af livet"

Indholdsfortegnelse

Forord	1
Dagsorden for mødet	7
Indholdsfortegnelse.....	9
1. I hvilken grad er arbejde også uddannelse? Johan van Rens	11
2. Læring: hvor, hvornår, hvordan? Éric Fries Guggenheim	19
3. Arbejds- og uddannelsesstedet i nutidens samfund Juan José Castillo	25
4. Krise i traditionerne for adgang til uddannelse Jørgen Mørk	35
5. OECD's tematiske undersøgelse af voksnes læring. Gennemgåede temaer Patrick Werquin	47
6. Uddannelseskontekster Saul Meghnagi	59
7. Erhvervsuddannelse i forbindelse med nedsættelse af arbejdstiden Jacques Trautman	69
8. Om det fremtidige forhold mellem arbejdstid og uddannelsestid Klaus Schedler	79
9. Arbejdstid, uddannelsestid og social kapital Tom Schuller	89
10. Sammenfattende rapport André Kirchberger	99
11. Deltagerliste	105

1. I hvilken grad er arbejde også uddannelse ⁽¹⁾?

Johan van Rens ⁽²⁾

Som de fleste af Dem allerede ved, er Cedefop det europæiske referencecenter for erhvervsuddannelse.

Ideen om et referencecenter realiseres naturligvis efterhånden. Da Cedefop i 1995 flyttede fra Berlin til Thessaloniki, havde vi en debat om, hvordan Cedefop kunne forny sine aktiviteter og starte på ny. Vi kom til det resultat, at den bedste måde ville være at udbyde Centerets aktiviteter og udvikle et referencecenter, som ikke konkurrerer med Kommissionen eller andre politiske beslutningstagere. Vi understregede især, at vi ville levere vel funderede argumenter til både politiske beslutningstagere, praktikere og selvfølgelig forskere.

Cedefop's primære opgave er at tilvejebringe dokumentation og undersøgelsesdata, at bidrage til forskningsudvikling og -koordinering, udnytte og udbrede information, tilskynde til en samordnet behandling af erhvervsuddannelsesspørgsmål og naturligvis være mødested for de implicerede parter.

Agora Thessaloniki er et udvekslingssted, hvor der bygges bro mellem interesserede parter inden for erhvervsrettet uddannelse. Vi har udarbejdet dette projekt for at give forskere, politiske beslutningstagere og praktikere mulighed for at mødes. Vi har udviklet det for at se, hvordan vi mere generelt kan bygge broer, fordi vi er kommet til det resultat, at forholdet mellem politik og forskning undergår en betydelig forandring.

Man kan ikke sige, at politiske beslutningstagere bare laver politik og ønsker at få svar fra forskerne. Politikerne bliver nødt til at argumentere og levere intelligente løsninger på problemer. Forskerne bliver for deres vedkommende nødt til at se praktisk på, hvordan deres forskning kan levere argumenter og elementer til politiske beslutningstagere og praktikere.

De interesserede parter i denne Agora er derfor praktikere, arbejdsgivere og arbejdsgiver-sammenslutninger, arbejdstagere og fagforbund, regeringer og selvfølgelig forskere.

Formålet med Agora er at oprette et forum for en åben, flersidet debat, at samle modsatte synspunkter og fremme forståelsen mellem de forskellige parter.

⁽¹⁾ Teksten er et udskrift af en optagelse af Johan van Rens' indledning til Cedefop's Agora VII, som afholdtes i Thessaloniki den 7. oktober 1999.

⁽²⁾ Cedefop's direktør siden 1. oktober 1994.

Samtlige behandlede emner er vigtige, ikke her og nu inden for politik, men de vil efterhånden få mere og mere betydning, Så på denne måde udgør Agora Thessaloniki indledningen til yderligere argumenter og ideer, som kan udvikles i Cedefop.

For at nævne nogle eksempler:

- (a) Spørgsmålet om lavt kvalificerede på arbejdsmarkedet indtager en vigtig plads i vort arbejdsprogram næste år.
- (b) Godkendelse af ikke-formel læring er et vigtigt emne i mange medlemsstater. Der er stor interesse for dette projekt.
- (c) Rapportering om humankapital i virksomhedernes regnskaber er også et vanskeligt emne.

Denne Agora behandler altså emnet tid, forholdet mellem den tid, der anvendes på hhv. arbejde og uddannelse. Agora VI behandlede emnet humankapital, men for at akkumulere humankapital har vi brug for tid, og vi behandler derfor spørgsmålet social tid på denne Agora VII.

Jeg har set de indlæg, der er blevet sendt rundt. Da jeg ikke selv er i stand til at besvare de mange vanskelige spørgsmål, vil jeg fremføre nogle overvejsler, som Éric Fries Guggenheim har gjort sig.

Spørgsmålet om tid er i almindelighed vanskeligt. I Amsterdam, i fagforbundenes museum i de tidligere diamantarbejderes forbunds bygning, hvor de tre nederlandske forbunds historie er samlet, er der et gammelt bestyrelseslokale. På væggene er der malerier, der viser dagens inddeling i tre: arbejde, hvile og fritid, søvn. For arkitekter og kunstnere dengang var det en enkelt måde at betragte tingene på. Bygningen er fra begyndelsen af dette århundrede, og ideen om en grov inddeling i tre trejdedele har ændret sig betydeligt siden da.

Hvad er så tid?

Ser De f.eks. på Deres eget program for i dag, så vil De se, at det vil være temmelig vanskeligt at foretage en streng og traditionel inddeling.

 Hvad er tid ? Deres program i dag		
Ankomst til Thessaloniki lufthavn	-0.20	Transport
Transfer til hotellet	0.20-1.00	Transport
Kort nat på hotellet	1.00-7.30	Søvn - hvile
Morgenmad på hotellet	7.30-8.00	Spisning - energiopladning
Med taxi til Cedefop	8.00-8.30	Transport
Første kontakt med deltagere i Agora	8.30-9.00	Arbejde - social kontakt
Agora VII: første møde	9.00-12.30	Arbejde - energiforbrug
Frokost	12.30-14.30	Spisning - energiopladning
Agora VII: second session	14.30-18.30	Arbejde - energiforbrug
Med taxi til hotellet	18.30-19.00	Transport
Brusebad på hotellet	19.00-19.15	Afslapning
Telefonsamtale med familien hjemme	19.15-19.30	Privatliv
Tur til Παροταβepvā ICTIRA	19.30-20.00	Transport
Græsk middag	20.00-24.00	Spisning - socialt samvær - energiopladning
AGORA VII THESSALONIKI 7-8 October 1999		

Programmet er delt op i transport, søvn, hvile, spisning, transport, arbejde, social kontakt, arbejde, energiforbrug, transport, afslapning, privatliv, transport, spisning, socialt samvær, energiopladning.

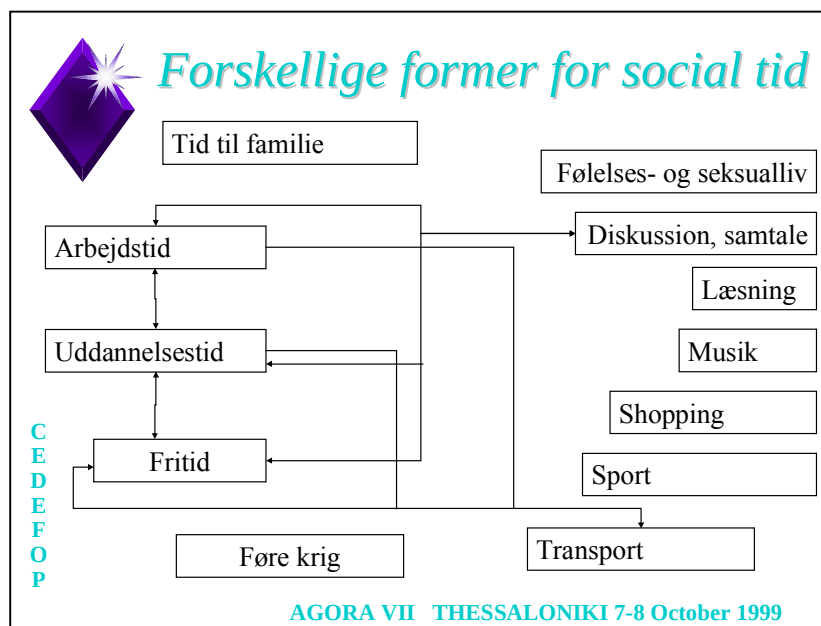
Fra fritid til social tid

Ankomst til Thessaloniki lufthavn	-0.20	Arbejdstid
Transfer til hotellet	0.20-1.00	Arbejdstid
Kort nat på hotellet	1.00-7.30	Fritid
Morgenmad på hotellet	7.30-8.00	Fritid
Med taxi til Cedefop	8.00-8.30	Arbejdstid
Første kontakt med deltagerne i Agora	8.30-9.00	Arbejdstid - uddannelsestid
Agora VII: første møde	9.00-12.30	Arbejdstid - uddannelsestid
Frokost	12.30-14.30	Fritid - uddannelsestid
Agora VII: second session	14.30-18.30	Arbejdstid - uddannelsestid
Med taxi til hotellet	18.30-19.00	Arbejdstid
Brusebad på hotellet	19.00-19.15	Fritid
Telefonsamtale med familien hjemme	19.15-19.30	Fritid
Tur til Ψαροταβερνα ICTIRA	19.30-20.00	Fritid - arbejdstid
Græsk middag	20.00-24.00	Fritid - uddannelsestid

AGORA VII THESSALONIKI 7-8 October 1999

Beregnes den samlede arbejdstid, er resultatet 10½ time, tiden til læring udgør 14 timer og fritiden 12 timer. Lægger man alle timerne sammen, har dagen, eller i det mindste den sociale tid, i det mindste 36½ time, selv om dagen kun har 24 timer.

I virkeligheden er der mange former for social tid: arbejdstid, tid til læring og fritid og alle de forskellige forbindelser mellem de nævnte aktiviteter – blot for at nævne eksempler på, hvor komplicerede tingene kan blive.

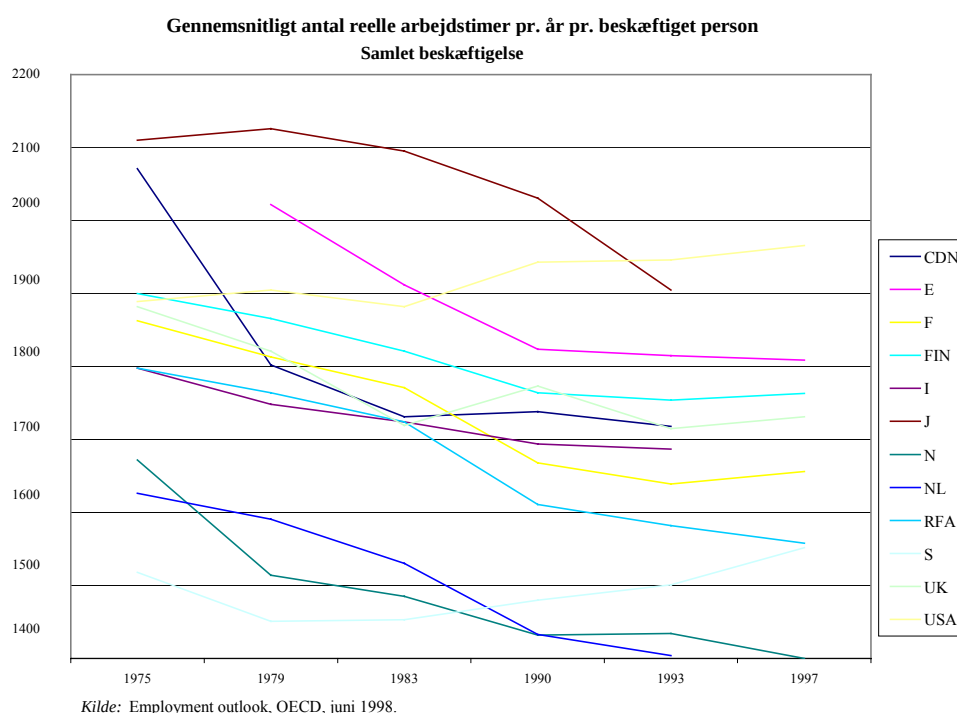


Ser vi på den sociale tid i historiens løb, når vi frem til følgende:

- (a) I oldtidens Grækenland var arbejde et udtryk for slaveri. Det der betød noget for borgerne var tilrettelæggelsen af deres fritid: diskussioner, politik, sport, religion og filosofi.
- (b) I middelalderen var arbejde for de livegne. Herremanden gik i krig og forsvarede samfundet, og de gejstlige bad for sjælene. Arbejde var knyttet til arvesynden.
- (c) I reformationstiden underviste Luther og Calvin i arbejdets værdi, og opsparing og uddannelse var vigtig. Arbejde var en vej til frelse.
- (d) Under den industrielle revolution: ifølge de franske *fysiokrater* arbejdede natur og menneske sammen; ifølge Adam Smith skabte arbejdet rigdom; Hegel og Marx opfattede mennesket som den 'store producent'. Arbejdets urform var betalt arbejde. Arbejde var det primære aspekt i social samhørighed.

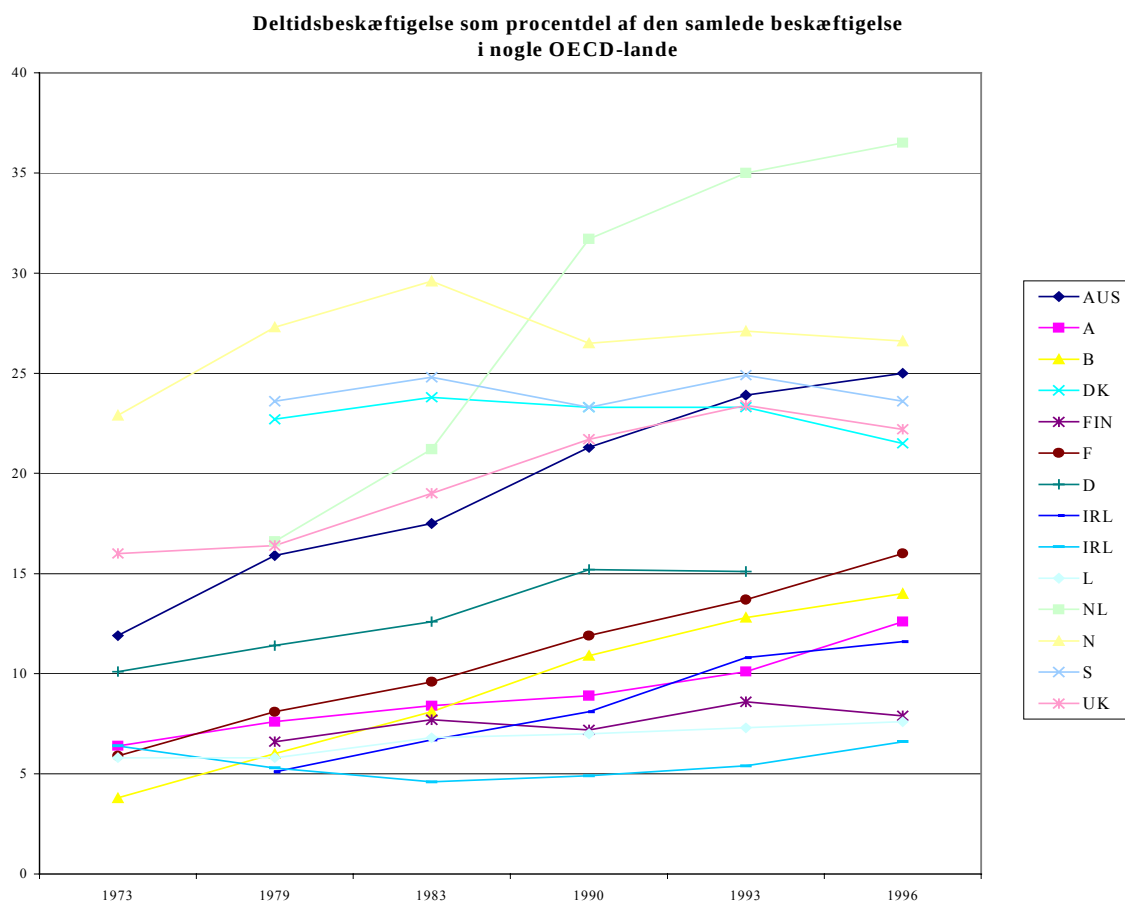
Denne opstilling er selvfølgelig ikke grundig nok og kan nemt kritiseres. Formålet med den er at pege på nogle punkter til nærmere overvejelse og diskussion.

Hvad angår den sociale tid i dag, så ser vi, at arbejdstiden nedsættes, selv om denne tendens er faldende, og der i nogle lande endog siden 1993/94 har været en modsatrettet udvikling.



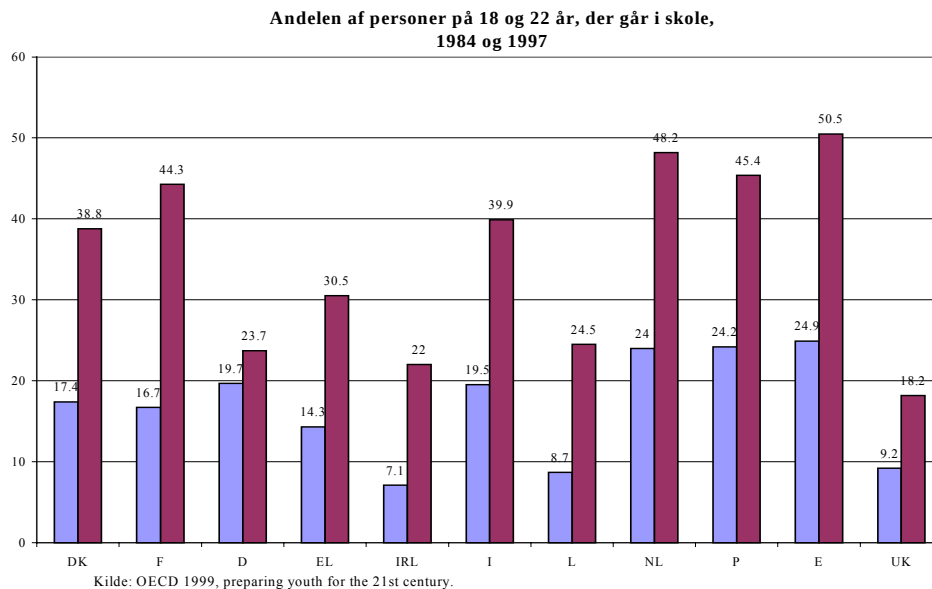
Hvad angår arbejdstiden, udgør deltidsarbejde en vigtig udvikling, og jeg har lagt mærke til, at det måske mere specielt er udbredt i Nederlandene end i andre lande. Procentdelen af deltidsbeskæftigede stiger hurtigt i nogle OECD-lande. Denne udvikling fremmes naturligvis af virksomhedernes efterspørgsel efter større arbejdsmarkedsfleksibilitet, og – det må vi

indrømme – også af udbuddet. Der er et stigende antal kvinder og mænd, der gerne vil kombinere arbejde og familie – eller sociale opgaver på en bedre måde.

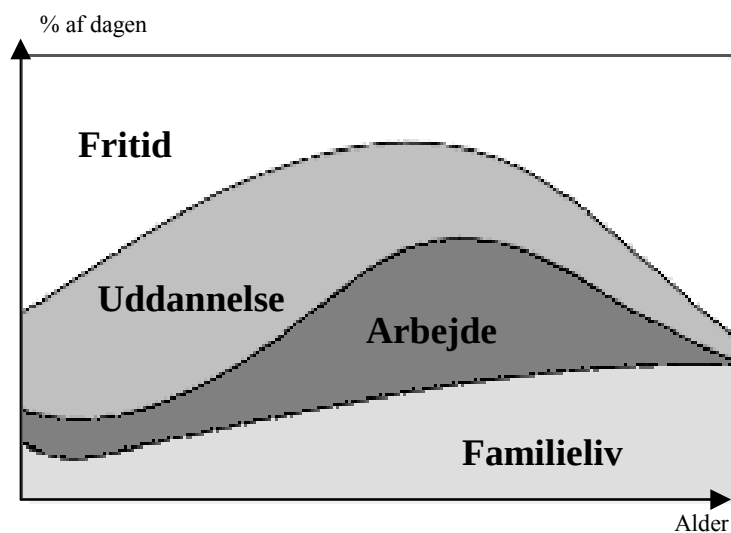


Kilde: OECD full-time/part-time employment database.

Betrakter vi inddelingen af den sociale tid i livets løb, så har vi tendens til at blive i uddannelsessystemet længere, når vi er unge, og til at reducere arbejdet, når vi bliver ældre. Tallene nedenfor viser tydeligt, at de unge i dag bliver i undervisningssystemet i længere tid.



Det komplementære forhold mellem arbejde, uddannelse, fritid og tid til familien igennem hele livet er et andet aspekt af den sociale tid i dag. Til en vis grad er det ikke så nemt at foretage ændringer i den tid, der vedrører familielivet. Men i forbindelse med arbejde, uddannelse og fritid kan der naturligvis foretages ændringer i livets løb, specielt i forbindelse med uddannelse og arbejde. Unge mennesker kan ikke tvinges til at arbejde, og ældre har deres grænser.



Kilde: Emilio Fontela, España en la década de los ochenta,
Presidencia del Gobierno, Madrid, 1980.

En anden del af den sociale tid i dag, som stadig er vigtig, er, at *arbejde* og *lønnet arbejde* mere generelt fortsat udgør det centrale i et menneskes liv.

AF nedenstående tabel ser vi, hvilken betydning arbejdet har for den enkelte. Vi ser, at der ikke er store forskelle for de forskellige aldersgrupper, hhv. under og over 25 år. Selv om der er forskelle for nogle kategoriers vedkommende, som vi f.eks. kan se for dem, der er uden for arbejdsstyrken. Men alt i alt viser det, at arbejde, lønnet arbejde i almindelighed, stadig er vigtigt for alle kategorier og alle aldersgrupper.

	under 25	25 og derover	alle
Arbejde udgør en persons vigtigste aktivitet			
Beskæftigede	39	46	45
Arbejdsløse	55	52	53
Uden for arbejdsstyrken	33	55	52
Alle	38	50	48
Ønsker et lønnet job, selv om der ikke er behov for pengene			
Beskæftigede	67	67	67
Arbejdsløse	72	68	69
Uden for arbejdsstyrken	51	66	68
Alle	67	60	61

Kilde: OECD, 1999, preparing youth for the 21st century.

Det oldgræske problem eksisterer stadig. Dengang var der slaver til at gøre borgernes dagligdag nemmere og give dem fritid. I dag er det den tekniske fremgang, som gør arbejdet mindre anstrengende og giver os mere fritid. Den teknologiske udvikling øger ikke kun produktiviteten, men øger også arbejdets kvalitet og sikkerheden på arbejdspladsen. Spørgsmålet bliver så mere og mere, hvordan vi tilrettelægger vor fritid. Jo højere uddannelse, vi har, desto bedre er vore chancer for at tilrettelægge vort sociale liv tilfredsstillende, selv om enhver fritidsaktivitet har sin pris. Vi har også bedre udsigter til at få et job, til adgang til erhvervsrettet videreuddannelse og til en højere indkomst til anvendelse i fritiden.

Man kan således sige, at uddannelse hjælper til at forbedre den enkeltes position inden for alle områder, hvis man ser på de nøgledata, som Cedefop har opstillet sammen med Eurostat og Europa-Kommissionen.

Jeg har sammen med Éric Fries Guggenheim forsøgt at vise, hvilke aspekter der spiller en rolle i forbindelse med begrebet tid. De kender naturligvis allerede den omdelte dokumentation, som jeg mener er nyttig. Den giver ikke løsninger på alle problemerne, selv om brochuren fra den franske arbejdsgiverforening MEDEF (tidligere CNPF) indeholder forslag til en praktisk start.

Jeg håber meget, at vore drøftelser vil føre til flere fælles undersøgelser og til enighed om nogle grundlæggende spørgsmål.

Som jeg f.eks. husker det fra diskussioner i Nederlandene og fra samtlige diskussioner i Frankrig, er det sådan, at prøver man at opnå en god balance mellem de forskellige aspekter vedrørende uddannelse, fritid, arbejdstid og den hermed forbundne indkomst, fleksibilitet og sikkerhed, så kan man ikke undgå at gå i detalje og rejse vanskelige spørgsmål.

Vi skal ikke her finde løsninger på alle spørgsmål, men en god diskussion om de grundlæggende aspekter kan være nyttig med henblik på opnåelse af konkrete løsninger på grundlag af forhandlinger og med henblik på at støtte den praktiske udvikling i medlemsstaterne. Forhåbentlig kan denne Agora bidrage hertil.

2. Læring: hvor, hvornår, hvordan?

Éric Fries Guggenheim

Den klassiske tragedie, Corneilles *Le Cid*, Racines *Andromaque* karakteriseres af de tre enheder tid, sted og handling. Den klassiske tragedie er uden tvivl smuk, men den er efter min ringe mening dødkedelig og ganske modsat det virkelige liv ⁽³⁾.

Når man tænker på uddannelse, så må man sige til sig selv, at den er, som den er, men at den under ingen omstændigheder har noget til fælles med den klassiske tragedie. I forbindelse med uddannelse er der ikke nogen enhed – hverken tidens, stedets eller handlingens.

⁽³⁾ På Agora Thessaloniki-projektets websted i Cedefop's *Training Village* : <http://www2.trainingvillage.gr/etv/agora/introduction/default.asp> sammenfattes projektets mål således :

»Det drejer sig kort og godt om at bygge bro og skabe forbindelser mellem aktører inden for erhvervsrettet uddannelse med henblik på at udvikle både grundlæggende erhvervsuddannelse og videreuddannelse, at støtte de nyskabelser, som er mest lovende for borgerne, virksomhederne og samfundet som helhed – uden på noget tidspunkt at forsøge at gennemtvinge et bestemt synspunkt og under hensyntagen til de mange forskellige kulturer, lokale særegenheder, historiske forskelle mellem de medvirkende parter, regioner, nationer osv.«

Hensyntagen til forskellige synspunkter, til forskellige fremgangsmåder opfatter jeg som ledeordet i denne kollektive proces for læring og fremtidsplanlægning, som Agora danner rammen om. Jeg kan heller ikke lade være med at udtrykke min glæde over her i form af oversætterens anmærkning at give ordet til et medlem af en kategori, som ikke ofte bliver bedt om at tage ordet på vore Agoraer, men som på et eller andet tidspunkt får mødeindlæggene mellem hænderne, enten til oversættelse eller revision, og som således tæller blandt de mest trofaste læsere af vore Agora-dokumenter. Hermed følger den e-mail, som vi har modtaget fra en af vore oversættere, og som jeg betragter som plædering for tolerance og gensidig forståelse, og som desuden med rette fik mig til at rette opmærksomheden mod et vigtigt punkt, som jeg slet ikke har omtalt i mit indlæg.

*»Jeg er i færd med at 'revidere' en af dine tekster fra Agora VII med titlen »Læring: hvor, hvornår og hvordan?«, og jeg må indrømme, at det gør mig lidt ked af det.. Hvad skal jeg tænke, når jeg i det første afsnit læser, at »den klassiske tragedie er dødkedelig«? Har du aldrig, som jeg, som 14-årig haft tårer i øjnene, når en dygtig og engageret filosofilærer fortalte om Antigones død. Den eneste forbrydelse, hun havde begået, var, at hun ville begrave sin bror, som var bystatens tyrans fjende. Har du aldrig haft en klump i halsen i forbindelse med Xenophons beskrivelse af perserkongen Kyros' død (persernes, ikke grækernes konge !)? Det har jeg. Uden Ødipus havde psykoanalysen ikke haft sin grundlæggende myte ... Og hvad skal jeg sige om Elektra, Orestes, Eurydike ? Eksempler, som der er tusindvis af, på børns kærlighed til deres forældre og ægteskabelig kærlighed (nå ja, og *Andromaque* ..., på ansvar og borgerlig hæderlighed, på opofrelse for almenvellet ... Samlet set, alt det, vi ønsker at lære (LÆRE) vore børn. Undskyld, at jeg gør det meget (for ?) følelsesbetonet, men det går mig nært ! Spørgsmålet er ikke kun »hvor, hvornår, hvordan?«, men også »hvad?« (overs.anm.)*

2.1. Uddannelse, det er livet

2.1.1. Der er ikke nogen tidens enhed inden for uddannelse

Vi lærer hele tiden, og vi lærer ikke alle det samme på samme tid. For at tilegne sig viden, er det nødvendigt, at man er disponibel og modtagelig, og ikke alle mennesker er modtagelige i samme øjeblik og for de samme ting. Vi har allesammen vor egen rytme. Der er ikke nogen grund til, at vor langsommere eller hurtigere fatteevne indtræder parallelt.

Det er derfor upædagogisk og absurd at anvende det samme undervisningsskema på alle børn. Nogle har nemt ved at lære at svømme, når de er fire år, andre når de er 15; nogle forstår ligninger med to ukendte, når de er otte år, andre når de er 30 eller måske aldrig.

I forbindelse med uddannelse er det således vigtigt at være opmærksom på graden af modtagelighed hos den anden, eleven, praktikanten, den lærende, uanset om det er et barn eller en voksen. Det er absurd at forestille sig, at man kan opdele den enkeltes liv i en lærings-, en afprøvnings- og en udrangeringsfase.

Livet er tilstrækkeligt langt og rigt til at give den enkelte mulighed for at tilegne sig viden, opnå knowhow, lære at beherske reaktioner og adfærd.

2.1.2. Der er ikke nogen stedets enhed inden for uddannelse

Man lærer overalt. Man lærer selvfølgelig i skolen. Der lærer man en masse ting, som man undertiden har svært ved at sluge. Men man lærer ikke kun, når man sidder ved sin skrivepult og lytter til læreren. Man lærer f.eks. også i skolegården. Man lærer slang i skolegården, men man lærer også reglerne for fodbold, basketball og andre gruppelege. Man lærer måske at tale værtslandets sprog, sådan som det er tilfældet for min yngste søn i den græske skole. Og man lærer også noget så vigtigt som forskellen mellem piger og drenge, respekt for hierarki, social status osv.

Man lærer bestemt også på arbejdspladsen: Man lærer ved arbejdsbænken, på kontoret, gennem kontakten med sine kolleger.

Der findes ikke et sted, hvor man ikke kan lære noget. På gaden lærer man som ganske ung at bedømme de folk, man møder, om man kan have tillid til dem eller ikke. På markedet lærer man at se, om frugt og grøntsager, kød og fisk er friske.

Der er endda steder, som eksisterer uden egentlig at eksistere, virtuelle steder. I Cedefop har vi en Training Village, hvor vi kan lære en masse, både faktisk viden og knowhow om, hvordan vi kan finde rundt i junglen af informationer, som vi oversvømmes af.

2.1.3. Der er ikke nogen handlingens enhed

Man lærer på alle måder, man kan forestille sig.

Skal man huske en række videnselementer, er det nødvendigt at indprente sig dem. I dag tenderer vi for stærkt til at afvise udenadslære.

Man lærer også gennem det, som en af mine venner ved Louis Pasteur Universitetet i Strasbourg måske lidt højtravende kalder tålmodig læsning af store de store værker og de store tænkere. Det skrevne ord er fortsat et vigtigt læringsmiddel. Både når man konsumerer det, ved læsningen, og når man producerer det, ved skrivningen. Jeg er altid overrasket over at konstatere, hvor godt man kan »gøre sig overvejelser med sin fyldepen«.

Men man lærer også »by doing«, ved selv at tage fat. Vore bevægelser formes, handlingen sker gennem kontakten med ting, gennem kontakten med lyde, undertiden gennem den visuelle kontakt. Man lærer hurtighed, man lærer regelmæssighed, man lærer præcision ved at deltage i produktionsprocessen. Heraf også den interessante betegnelse *produktionsskole*, som danskerne har givet skolen for unge, der er tøvende over for at lære på skole. Produktionsskole betyder ikke nødvendigvis, at man lærer at producere. Det betyder, at man her lærer, hvordan en skole fungerer, at man her lærer at acceptere at lære.

Man lærer også ved at lege, og det skulle jeg nok have startet med at sige, da det er den første form for læring hos alle unge pattedyr. Og jo mere pattedyrene leger, og jo længere de leger, desto mere udviklede er deres intellektuelle evner.

Der er kun et tilfælde, hvor jeg virkelig tvivler på, at man lærer meget, nemlig når man sover – til trods for alt det, man har villet have os til at tro på om underbevidst læring eller f.eks. læring under hypnose. Selv om drømme har pædagogiske og heuristiske funktioner, som endnu ikke er belyst. Hvor tit falder man ikke i søvn grublende over et problem, som åbenbart er uløseligt, men som ved et trylleslag er løst, når vi vågner?

2.2. Uddannelse betyder ligevægt

Det bringer tanken hen på Montaignes franske maksime »mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine« (hellere et godt hoved end et fyldt hoved). Hvad betyder det? Ganske enkelt, at teori uden praksis er som en drøm, der aldrig går i opfyldelse, rent drømmeri, en dagdrøm; og at praksis uden teori er som den ufuldendte handling, en verden, der uafslutteligt skal opfindes på ny, en uforklaret verden. Det er således nødvendigt at forene tilegnelse af almen viden, teoretiske kundskaber og gennemførelsen af arbejdsopgaver. Almen viden og præcise, højt kvalificerede, specifikke kompetencer er ikke kun to videnpoler, som begge er uundværlige for at opnå ligevægt i den enkeltes liv, men også komplementære elementer i en læringsproces.

Erhvervsrettet uddannelse af kvalitet forudsætter åbenhed, fleksibilitet, tilpasnings- og analyseevne, som er karakteristisk for den almene uddannelse.

Det er dog ofte svært for den enkelte at følge en almen uddannelse, som synes for virkelighedsfjern, som ikke er praktisk nok, som er for langt væk fra det, der kan kaldes det virkelige liv, uden at kende alle de nærmere omstændigheder. Derfor er både erhvervs- og skolevejledning vigtig.

Erhvervsrettet uddannelse kan således være et middel til at fremme ønsket om en bredere uddannelse. Selv om det er nemmere for nogle at koncentrere sig om læring i en arbejdsituation, gennem bevægelser, praksis, handling, snarere end om teoretisk læring, udelukker det alligevel ikke risikoen for hele tiden at støde på vanskeligheder og problemer, som ikke kan overvindes uden at anvende teori, analyse og beregninger. Det er på det tidspunkt i forbindelse med det praktiske arbejde, at man bliver klar over betydningen af teori, matematik, sprog osv., at man kan opdage, at man gerne vil lære noget herom, at man kan blive motiveret til almen uddannelse. Som altid er praksis og teori altså uadskilleligt forbundne.

Mennesker er meget forskellige i denne henseende, nogle har behov for at vide, hvordan tingene fungerer, før de sætter dem i bevægelse, andre har behov for at holde genstande og materialer i hænderne, før de er i stand til at gøre sig tanker om deres egenskaber. Men det er – som vi allerede har sagt – mindre væsentligt, da vi ikke alle lærer de samme ting på samme tid.

Skolen, uddannelsesinstitutioner og virksomheder har ud fra denne betragtning komplementære roller. Den grundlæggende almene viden tilegnes i skolen, medens kompetence utvivlsomt erhverves i virksomheden. Dette betyder ikke, at skolen ikke er et sted, hvor man kan opnå personlighedsrelaterede kompetencer, og heller ikke, at virksomheden er ude af stand til at skærpe forstanden. Hele denne debat om virksomhedens henholdsvis skolens rolle, om dialektikken mellem arbejdstid og uddannelsestid vil vi tage op i løbet af denne Agora, og Klaus Schedler vil særligt komme ind på disse spørgsmål i løbet af det andet møde.

Vi genfinder her hele debatten om læringsprocesser, og her findes der mange yderst interessante eksempler i Europa.

Jeg tænker her naturligvis på alt det, vi har overtaget fra Danmark, og specielt på udviklingen af Grundtvigs tanker, præsten og politiker, som oprettede folkehøjskolen i Danmark. I forbindelse med denne skoleform, som senere bredte sig i Europa, uddannes borgeren og den erhvervsudøvende samtidig, tilegnelsen af tekniske færdigheder giver anledning til filosofiske diskussioner, læren om landbrug giver anledning til matematiske overvejelser, og tilegnelsen af yderst specifikke teknikker sker gennem litterære overvejelser.

Jeg tænker på erhvervslivets integrerende rolle. Indslusningsvirksomhederne er efter min opfattelse sande skoler, skoler for livet. Folk, som ikke længere har nogen ide om, hvad

arbejde er, hvad en arbejdsplan er, hvad koncentreret arbejde er, lærer i indslusningsvirksomhederne at arbejde, genoplæres til arbejde, lærer igen at leve et liv som arbejdstagere. I denne henseende er indslusningsvirksomheden en virkelig skole.

Og endelig tænker jeg på de spanske *Escuelas Taller* eller på de erfaringer, som Bertrand Schwartz har gjort med 'Nouvelles qualifications' i Frankrig. Ideen her er næsten den samme som med *produktionsskolerne*. Praktisk gøren og praktisk læring byder her på en lejlighed til at skabe forbindelse med teorien. Det drejer sig her om at udnytte lysten til praktisk gøren, til praktisk læring, og således skabe lyst til almen læring og på en måde indbygge den almene læring i den praktiske, og omvendt drejer det sig om ud fra den almene viden at orientere deltagerne i retning af erhvervsopgaver.

Det er ved hjælp af disse to elementer, viden og kompetence, teori og praksis, at læringsprocessen bedst kan omforme egoistiske, ligegyldige, kværulerende og dovne individer – som vi jo i grunden alle er – til ansvarlige, engagerede, effektive og omgængelige borgere, som er absolut nødvendige, hvis der skal opnås social samhørighed, som dog for ofte udsættes for fare på grund af socioteknologiske forandringer og øgede sociale uligheder.

2.3. Uddannelse er et middel til strukturering af rum og tid

Det sociale og det erhvervsaktive liv forløber mindre og mindre lineært. Det sammensættes mere og mere af en vekslen mellem arbejdsperioder, hvor man slider sig ihjel, og andre såkaldte frie perioder, som desværre ofte ikke er optaget (arbejdsløshed, ferie).

Problemet er at nå frem til at benytte sig af denne vekslen mellem perioder med produktivt arbejde og uden arbejde for igen at skubbe gang i læringsprocessen, som i virkeligheden aldrig får ende.

Heri ligger hele problematikken omkring det, vi kalder tilbagevendende uddannelse, omkring det, vi kan kalde livslang læring eller almen eller erhvervsrettet videreuddannelse. Forskellen mellem alle disse koncepter er undertiden temmelig stor, undertiden subtil, i hvert fald altid af stor betydning, men det vil vi også komme ind på i løbet af denne Agora, især i forbindelse med det tredje møde.

3. Arbejds- og uddannelsesstedet i nutidens samfund

Juan José Castillo

"Maskinens funktion er at spare arbejde(...).
Man forestiller sig, at [menneskene] befries for "arbejdet"
for at kunne foretage sig noget, som ikke er "arbejde".
Men hvad er arbejde, og hvad er ikke arbejde?
[Nævner en række meget forskellige aktiviteter]
Alt dette er for nogle personer arbejde,
mens det for andre er fritidsbeskæftigelse.
Der er meget få aktiviteter, som ikke kan betragtes
som arbejde eller som fritidsbeskæftigelse,
alt efter hvordan man ser på dem".

George Orwell,
The Road to Wigan Pier, 1937

3.1. Indledning

For 180 år siden henvendte Robert Owen sig til sine "fellow manufacturers", sine medfabrikanter, for at delagtiggøre dem i sine egne ledelseserfaringer fra "forsøget" i New Lanark i Skotland, som senere skulle blive verdensberømt. Han opfordrede dem til at pleje deres "levende maskiner", sådan som de gjorde det med de andre maskiner, fordi det ville være til stor gavn for dem, for arbejdsgiverne som fabrikanter.

Det er klart, at det også for arbejderne var en positiv politik. Men Owen gik som bekendt længere, idet han gjorde det til New Lanarks kendemærke at prioritere undervisning højt, og i 1816 blev "Instituttet til Karakterdannelse" oprettet. En komplet og moderne uddannelse til livet og til arbejdet, som er blevet rost, studeret og beskrevet i én uendelighed. Og som i dag kan beundres i de smukke omgivelser ved Clyde-floden, hvor dens fysiske rammer er genetableret.

Det er jo ikke noget nyt, at man er stærkt optaget af uddannelse, arbejde og deres plads i livsforløbet, og der er gjort ikke så få forsøg og erfaringer i en verden, hvor der tilsyneladende hersker et ganske enkelt forhold, men hvor man i hvert fald i dag er langt fra at finde forenkede forklaringer.

Derfor mener vi, det er rigtigt først og fremmest at minde om, at det er nødvendigt at finde et (mere) globalt grundlag for en vision om den rolle, arbejdet skal spille i fremtiden i folks liv, som personer og som borgere.

"For os [er uddannelse] et borgerretsspørgsmål", var en af aftalerne på Den III Nationale Metalarbejderkongres, som CUT afholdt i São Paulo i august 1995.

Den akademiske middelmådighed og arbejdsgivernes banale opfattelse af, at det er nemt at finde en enkel sammenhæng mellem viden, arbejde og uddannelse, bør man sky som pesten. De er grobund for dårlig ledelsespolitik, såvel på det sociale som på det virksomhedsmæssige plan, med alvorlige skader til følge, både for virksomheden og for de individer eller grupper, der indgår i den.

Jeg skal her blot fremhæve 4 ting:

- (a) Den bedste forskning inden for arbejdssociologien søger nødvendigvis ud over den øjeblikkelige sociale virkelighed, i dybden, for at kunne give en forklaring på begrebet arbejde. Et godt eksempel herpå er et værk af en stor fransk forsker, hvis opfattelse vi plejer at dele: Philippe Zarifian: *Éloge de la civilité* (1997), for at kunne "integrere" hans arbejder vedrørende arbejdsbegrebet.
- (b) De mennesker, der forsker i arbejde, søger stadig videre rammer for deres ræsonnementer for at "indpasse" analyserne af arbejdsbetingelser og erhvervs- eller uddannelsesmæssige forhold i de samfundsmæssige ændringer. Et godt eksempel herpå er den seneste bog af Pierre Rolle: *Le travail dans les révolutions russes* (1988). Den handler ikke alene om de nuværende omskiftelser og forstyrrelser, men også om den klassiske tendens til at forklare 1917-revolutionens fiasko ved den arbejds politik, som bolsjevikkerne så sig nødsaget til at udvikle.
- (c) Det bliver mere og mere vigtigt at fastholde, at det er nødvendigt at kende den "samfundsmæssige brug" af de "teoretiske" muligheder for forandring, der findes i dag. Man må se på praksis og ikke på teori. Den evindelige snak om teknologiens muligheder "i teorien" og begrænsningerne i den konkrete, mulige og stationære praksis. Den teoretiske store efterspørgsel efter kvalifikationer og den ringe anvendelse af arbejdernes viden, der derefter finder sted ⁽⁴⁾.
- (d) Endelig vil jeg fremhæve, at man kan sige, at det i socialforskningen i dag er "obligatorisk" at gennemføre en reel tværfaglig forskning: den, der ikke forbinder anden

⁽⁴⁾ En god diskussion i N. Besucco og M. Tallard: "L'encadrement collectif de la gestion de compétences...", *Sociologie du Travail*, 2, 1999: 123-142.

viden og andre problemer med en idé om, hvordan arbejde og uddannelse skal gribes an i vores nutidige samfund, kan ikke bidrage med meget andet end værtshussnak ⁽⁵⁾.

3.2. Udviklingen af arbejdets rolle og betydningen heraf: sådan som opfattelsen er af arbejdet i livsforløbet, sådan er opfattelsen af uddannelsen ⁽⁶⁾

Den futuristiske litteratur, der er revet ud af sin sociale sammenhæng, har vænnet os til at opfatte arbejdet som noget, der tilsyneladende vil forsvinde i umiddelbar fremtid ⁽⁷⁾. Forestillingerne om arbejdet, dets betydning for folk, den rolle, det spiller i struktureringen af samfundet, ændres og dermed helt klart den rolle, man tillægger uddannelse, det være sig erhvervsuddannelse, efteruddannelse, eller simpelthen "almen" uddannelse.

Den betydning, vi tillægger disse forestillinger – hvad enten de svarer til virkeligheden eller ej – gør, at de netop er grundlaget for en retfærdiggørelse af alle former for politik: det være sig arbejds politik, økonomisk politik eller uddannelses politik. På grundlag af disse forestillinger skabes der forventninger hos folk; der skabes social efterspørgsel. Det er kort sagt der, hvor uddannelsen er forankret.

Blot det, at man kender forestillingerne om arbejdet, "forklarer" modstridende forhold, såsom at førtidspensioneringspolitikken eksempelvis hos Telefónica i Spanien "baseres" på, at de og de arbejdere er "gamle", selv om de måske kun er 50 år. Og takket være forestillingerne og ideologien om arbejde siger det sig selv, at når de er "ældre", må de nødvendigvis være dårligt uddannede og ikke i stand til at tilpasse sig de nye informationsteknologier. Men når man griber til frivillig afgang (i det mindste af navn) eller førtidspensionering, forhindrer man dem imidlertid i at arbejde med deres erhverv for en anden virksomhed, dvs. man forhindrer dem i at anvende deres formodede ikke-uddannelse hos Telefónicas konkurrenter. Således mister man en kilde til viden og uddannelse, som det spanske samfund ikke burde kunne tillade sig.

Jeg skal kort illustrere mit argument ved at minde om, hvilken rolle uddannelse spillede i de seneste 3 historiske perioder.

⁽⁵⁾ Se min tekst "El paraíso perdido de la interdisciplinarietà" (Tværfaglighedens tabte paradís) i *A la búsqueda del trabajo perdido*, Madrid, Tecnos, 1998.

⁽⁶⁾ Se min artikel *El significado del trabajo* (Arbejdets betydning), 1998.

⁽⁷⁾ Se vores *El futuro del trabajo*, 1999.

1968-1973: Arbejdskrise, overfølsomhed over for arbejde, krise i arbejdssamfundet.

Samfundsstrukturen i disse år, som man har forsket i og analyseret ved forskellige lejligheder ⁽⁸⁾, viser os, hvordan det, at arbejderne radikalt satte spørgsmålstegn ved det, de kaldte den "kapitalistiske" organisering af arbejdet i stedet for den "videnskabelige", som litteraturen plejede at kalde den, kunne komme til udtryk i forbindelse med uddannelse, eksempelvis i det, man kaldte "debatten vedrørende polarisering af kvalifikationer", hvilket Harry Bravermans værk, *Arbejde og monopolkapital*, 1974, og Michel Freyssenets værk, *Kapitalistisk arbejdsdeling*, 1976, er klassiske eksempler på.

Hvis udviklingen af den kapitalistiske produktion ikke krævede mere almen uddannelse af den samlede arbejderstand, hverken i industrien eller i servicefagene, og det, der skete, var en reduktion af behovet for dygtiggørelse eller en polarisering af kvalifikationer (mere uddannelse for nogle få, mindre uddannelse og forringelse af kvalifikationer for flertallet), hvilken rolle ville man så tildele uddannelse, navnlig i forbindelse med arbejde, for slet ikke at tale om folks personlige udvikling som borgere?

Som det er vist i litteraturen, var målet for de pædagogiske politikker og uddannelsespolitikkerne, og navnlig politikkerne omkring organisering af arbejdet i anden halvdel af 70-erne, ikke at uddanne arbejdere, der var DYGTIGERE, med flere "tekniske" kvalifikationer, men simpelthen at kvæle arbejdernes kritik i virksomhederne og opnå et minimum af konsensus, dvs. at få arbejdere, der følte en større TILKNYTNING til virksomheden.

De daværende "nye former for organisering af arbejdet" forklares bl.a. som en politisk bestræbelse på at indføre ændringer i virksomhederne, ikke som en teknisk nødvendighed. Og det bedste europæiske eksempel på disse sociale ændringer, som kommer til udtryk i nationale og europæiske institutioner, er Den Europæiske Fond til Forbedring af Livs- og Arbejdsbetingelser og Centret for Udvikling af Erhvervsuddannelse.

1984 og derefter: Omlægning af produktionen, outsourcing, virksomhedsnetværk: hen imod et net af små virksomheder (SMV'er)

Ud over at man genkaldte sig Orwells "Big Brother", der for altid er forbundet med 1984, kan dette år tages som en grænse eller adskillelse mellem to perioder, hvor man analyserede samfund, arbejde og uddannelse. Der udgives faktisk i 1984 tre mesterværker inden for den sociologiske litteratur om arbejde: *Arbejdsdelinger* af Ray Pahl, i Storbritannien. *Formålet med arbejdsdeling?* af Horst Kern og Michael Schumann, i Tyskland; og *Det andet industrielle gennembrud* af Michael Piore og Charles Sabel, i USA.

⁽⁸⁾ Se min Sociología del Trabajo (Arbejdssociologi): et undervisningsprojekt, 1996.

Den territoriale spredning af virksomhederne, opløsningen af den store virksomhedskoncentration, der havde været den "store proletarmetropol", ændrede oppefra og ned ikke blot det sociale netværk og arbejdsstedet, men kom helt klart med nye udfordringer til uddannelse i erkendelse af produktionens kompleksitet og nødvendigheden af at styrke lokal viden ⁽⁹⁾.

Med hensyn til uddannelse åbnede der sig to slags muligheder: på den ene side den berigelse, som er et resultat af integreringen i det sociale netværk, og uddannelsen som grundlag for identitet og lokal viden. Således blev det enkelte område det sociale sted, hvor uddannelse fandt sted, og hvor mulighederne fandtes for den arbejdende borger.

På den anden side har det nye produktionskoncept, baseret på outsourcing, kontrahering af underleverandører, asymmetriske produktionslinjer, også medført en accelererende videnforringelse på grund af den svækkelse af forholdet mellem (den centrale) virksomhedsleder og arbejdstagerne (i slutfasen), der har fundet sted. I disse tilfælde er dygtiggørelse/uddannelse lig med adfærds kvalifikationer, og det, at arbejdet er inden for rækkevidde, minder os om, at det igen er muligt at søge efter arbejdere, der ikke er så dygtige, men som føler større tilknytning til virksomheden.

1990 til i dag: "Lette" produktionsmodeller: medbestemmelse, kvalitet, stadig udvikling... Uddannelse: lære at lære...at cirkulere

De to mest iøjnefaldende træk i 90'erne er måske for os i øjeblikket to vedvarende debatter, der foregik samtidig, både i den sociologiske litteratur og i den almindeligt udbredte litteratur, og følgelig vedrørende forestillingerne om arbejde. Debatter, som i deres formulering er indbyrdes modstridende, men som i praksis finder løsningen på det paradoks, de indeholder.

Den første er talen om "arbejdets endeligt": vi er igen ved begyndelsen af en epoke, hvor det ikke længere vil være nødvendigt at tænke på arbejdere, fordi arbejdet forsvinder. Hvad enten det drejer sig om varsling af en materiel forsvinden eller om den efterfølgende varsling af arbejdets forsvinden som en moralsk værdi hos folk, virker det ikke, som om arbejde længere er hovedspørgsmålet i vores samfund, hvor den reformerede kapitalisme hersker.

Men sagen er, at man ikke holder op med at tale om og formulere politikker og udgive bøger om noget, der er for nedadgående...

På den anden side må man konstatere, at dette 90'ernes tiår har været, er, og efter alt at dømme stadig vil være uddannelsens, dygtiggørelsens tiår, det tiår, hvor man satsede stort på sociale pagter, hvor kernepunktet var uddannelse af arbejderne.

⁽⁹⁾ Om disse spørgsmål har vi udbredt os i det afsluttende kapitel i vores *A la búsqueda del trabajo perdido*, 1998.

De "nye produktionsmodeller" siges at kræve mere intelligent, mere engageret arbejde, med et helhedssyn på problemerne, med større viden, med genoprettelse af kvalifikationsintegreringen ⁽¹⁰⁾. Forskningen viser, at dette nye arbejdskoncept sandsynligvis kræver større intelligent videnanvendelse, men det er mere stressende, mere intenst, med ringe eller ingen plads til eftertanke, ingen tid til samarbejde i arbejdsgrupper, der til stadighed er overbebyrdede, og hvor det derfor i realiteten er umuligt at formidle viden og reflektere over det praktiske arbejde.

Hvordan stemmer behovet for mere uddannelse til arbejdet overens med det massive mediebombardement om, at arbejdet forsvinder? Skal man uddanne sig mere og mere for at opnå en viden, der ikke kan bruges til noget?

3.3. Fra arbejdsdeling til konkret og kompleks uddannelse.

Da vi gennemførte en undersøgelse, der var bestilt af den spanske fagforening UGT og finansieret af Den Nationale Aftale om Efteruddannelse, for at udarbejde en "vejledning" til afdækning af uddannelsesbehovet i de store spanske virksomheder, så vi os nødsaget til at opstille en meget videre ramme end den, der eksisterer for de endnu gældende undersøgelser af "virkningen" (dvs. innovation medfører behov for dygtiggørelse og dermed for uddannelse). Dette perspektiv betyder, at det er nødvendigt at se på arbejdsdelingen i samfundet som minimumsudgangspunkt for at kunne forudsige de fremtidige kvalifikationsbehov ⁽¹¹⁾, inden man undersøger den konkrete arbejdsdeling i virksomheden, virksomhedspolitikkerne vedrørende outsourcing, kontrahering af underleverandører m.m.

En stor virksomhed reorganiserer sig og outsourcer en (stor) del af sin produktion. Hvordan skal uddannelsen være for og i disse produktionsfragmenter, som i dag udgør produktionssystemet i det, der tidligere var en stor arbejdsplads, men som i dag kun er en stor virksomhed? Hvilken uddannelse er nødvendig for de medarbejdere, man har flyttet ud i periferien af den store virksomhed?

Det, der i dag er produktionsfragmenter, må nødvendigvis genvinde en del af de kompetencer, der gik tabt ved den traditionelle arbejdsdeling. Og desuden må de sandsynligvis gøre det med fornyet autonomi (og undertiden med fornyet afhængighed): udforme eller udtænke (hvor langt?, alt afhængigt af arten af forholdet til "moder"-virksomheden), koordinere, planlægge, overvåge(s), hellige sig arbejdet..., opfinde, uddanne sig...

⁽¹⁰⁾ Se "La emergencia de nuevos modelos productivos" (Fremkomsten af nye produktionsmodeller), et særnummer af *Sociología del Trabajo*, nr. 27, 1996.

⁽¹¹⁾ Se "Guía para la detección de necesidades de formación" i litteraturhenvisningerne sidst i artiklen.

Sker der en omfordeling af den anvendte intelligens i produktionen? Eller er der tale om en tilsyneladende autonomi? Drejer det sig om en afbalanceret fordeling? Eller er der tværtimod tale om en koncentration af uddannelsesbehovene på den store virksomhed og en kvalifikationsforringelse på den lille underordnede arbejdsplads?

Hvilken linje skal mennesker, arbejde og uddannelse følge?

Den første konsekvens, hvis svaret på spørgsmålet om en afbalanceret arbejdsdeling er positivt: skal alle borgere uddannes til eventuelle *managers*, eller ledere, selv om de kun bliver det for sig selv?

3.4. Konklusion: forslag til debat

Ovenstående betragtninger får mig til at stille nogle spørgsmål for at indlede en debat, spørgsmål, som jeg finder relevante. Nogle er formuleret generelt, andre mere konkret, men for at man kan besvare dem klart, kræves der en mere generel betragtning af forholdet mellem samfundsstruktur, forestillinger om arbejde samt uddannelsespolitikker og -behov.

Det altoverskyggende spørgsmål er naturligvis: hvordan ser fremtiden ud for arbejde og for uddannelse, og hvordan ser den ud for vores samfund?

Og det bør ikke opfattes som et retorisk spørgsmål, der rækker så langt ud i fremtiden, at det ikke har meget at gøre med vores daglige praksis. Snarere tværtimod. Sådant et spørgsmål forudsætter, at det er muligt at opbygge en social virkelighed, at arbejdsmarkedets parter ikke er fastlåst i en betinget determinisme, som man ikke kan stille noget op med. Det indebærer, at man diskuterer - og dette er et godt forum herfor - de forskellige muligheder for en organisering af samfundet, for en prioritering af en orientering mod borgerne frem for en snæver kortsigtet vision, for en samfundsmæssig struktur baseret på forhandling, for de jobs, vi ønsker skal findes i fremtiden, og naturligvis mulighederne for den uddannelse, der er nødvendig, for at disse jobs, disse arbejdspladser, denne specifikke arbejdsdeling og disse borgere kan være til stede.

Arbejdssociologien giver os et væld af kundskaber, af viden, af forskellige erfaringer, som kan være afgørende på det tidspunkt, hvor man giver arbejdsmarkedets partnere flere valg- og forhandlingsmuligheder. Jeg mener, at det er den rolle, man her tiltænker os forskere.

Vi er ikke tilhængere af en ny middelalder, som Umberto Eco skrev, hvor verdens borgere, fri for sociale bånd, uden referenceramme, er blevet til en flygtig arbejdskraft, geografisk mobile og altid til rådighed eller svarende for sig selv.

Fremtiden for arbejde og samfund kan udformes, planlægges og udtænkes i dag med mange flere ressourcer end tidligere.

Ud fra en nogenlunde klar forestilling om, hvilken person, hvilken borger, hvilken arbejder vi ønsker, og i direkte tilknytning til de offentlige politikker, der er udformet med dette sigte, må man diskutere, hvordan, hvor og hvorfor man skal investere stigende offentlige ressourcer, hvad enten der er tale om nationale eller europæiske, hvis man søger at skabe potentielle arbejdere og navnlig borgere (som samtidig skal være potentielle arbejdere).

På baggrund af denne debat om de offentlige politikkers sigte er det umiddelbart nødvendigt at planlægge, hvordan man skal bidrage til, at virksomhedernes private politikker stiler mod samme mål, hvordan man skal få offentlige og private politikker til at mødes, politikker, der ofte er direkte modstridende, ikke kun indbyrdes, men også på det enkelte private eller offentlige område og endog inden for samme virksomhed, hvad enten den er individuel eller kollektiv.

Et iøjnefaldende eksempel er organisationspolitikken i de virksomheder, der søger større inddragelse i arbejdet, ud fra et behov for at disponere ikke alene over arbejdstagernes viden, men også over deres vilje til at gøre en indsats og lære, en politik, som eksisterer i virksomheden side om side med andre politikker om "fri rådighed" vedrørende tilhørsforholdet til virksomheden, til et team eller en arbejdsgruppe, og som kombineres med handlinger, hvis formål er at nedbryde arbejderens evne til kollektiv aktion ⁽¹²⁾.

En god måde at sætte debatten om uddannelse i sammenhæng med samfundsforhold er for nylig kløgtigt formuleret af José Rose som "et særkende ved den aktuelle situation". Faktisk synes det, som om den aktuelle situation er karakteriseret ved, at der på samme tid er tale om følgende: a) en efterspørgsel efter overkvalificering ved ansættelsen af medarbejdere; således skulle uddannelse anvendes som udvælgelseskriterium; men b) der er en "manglende udnyttelse af kompetencer i udførelsen af arbejdet", hvilket kan gøre situationen mere utilfredsstillende: højt uddannede personer, borgere, som må arbejde som ufaglærte arbejdere. Og c) en ny undervurdering ved aflønningen ⁽¹³⁾.

Hvad uddanner vi vores borgere til?

Arbejdet, den menneskelige handling, hvis mål er at omforme virkeligheden på visse sociale betingelser, spredes og udviskes, aflejres på skjulte steder i samfundet, bliver socialt og videnskabeligt usynligt.

Hvis arbejdet mere og mere bliver til forskellige jobs, forskelligt arbejde, eksisterer der stadig for os, der mener, at man opbygger borgerskab gennem uddannelse (også til arbejde, men navnlig for samfundet), en udfordring i spørgsmålet: hvem skal uddannes og hvordan?; hvem styrer og træffer afgørelse om et så kompleks system?; hvilke synlige hænder skal der lægges

⁽¹²⁾ Gode eksempler på det, vi siger, i Danièle Linharts arbejde, 1995.

⁽¹³⁾ José Rose, "Travail et formation", i Kergoat og andre, *Le monde du travail*, 1998, pp. 265-272.

oven på de usynlige, der undergraver vores håb om indtil videre i det mindste at skabe unionsborgere?

Efter vores mening bør den dominerende diskussion om arbejdets endeligt, et alibi for så mange forfejlede politikker, give plads for et mere fornuftigt og reelt perspektiv, der er forankret både i samfundsforskningen og i folks erfaring og i behovene i de virksomheder, der planlægger på noget længere sigt.

Litteraturhenvisninger

Castillo, Juan José. *A la búsqueda del trabajo perdido*. Madrid: Tecnos, 1998.

Castillo, Juan José. El significado del trabajo hoy. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 1998, Nr 82, p. 215–229.

Castillo, Juan José. *El trabajo del futuro*. (udgiver). Madrid: forlaget Complutense, 1999.

Castillo, Juan José. *Emergencia de nuevos modelos productivos* (sænummer af Sociología del Trabajo, nr 27) Madrid: Siglo XXI, 1996.

Castillo, Juan José. *Guía para la detección de necesidades de formación en las grandes empresas* (flere forfattere), arbejdsdokument Nr 5 på Charles Babbage seminar om Forskning i arbejds sociologi, præsenteret i Lissabon, INOFOR-kongres, maj 1999.

Castillo, Juan José. Looking for the meaning of work. *Work and Occupations*. 1997, vol. 24, nr 4, pp. 411–425.

Castillo, Juan José. Which way forward for the Sociology of Work? udgiver af særudgaven af *Current Sociology*. April 1999, vol. 47, nr 2.

Castillo, Juan José; Villena, Jesús. *Ergonomía: conceptos y métodos*. Madrid: forlaget Complutense, 1998.

Delgado Moreira, Juan M. Individuo y conocimiento en las políticas de identidad en EE UU. I *Política y Sociedad*. 1999, nr 30, p. 103–119.

Diseño del trabajo y cualificación de los trabajadores: en una fábrica de motores. I Castillo, Juan José (udgiver). *La automatización y el futuro del trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo, 1991, p. 261–336.

Kergoat, J.; et al. *Le monde du travail*. Paris: La Découverte, 1998.

Leite, Marcia; Neves, Magda. *Trabalho, qualificação e formação profissional*. São Paulo, Brasil: ALAST, 1998.

Linhart, Danièle. *La modernisation des entreprises*. Paris: La Découverte, 1994.

4. Krise i traditionerne for adgang til uddannelse

Jørgen Mørk

4.1. Indledning

Af oplægget til konferencen fremgår det, at der efterlyses en refleksion og overordnet debat om, hvilken rolle arbejde og uddannelse spiller som mere eller mindre fastlåste blokke i det moderne samfundslivs kalender. Det originale i emnet er, at det forslår at se på den tid, der medgår til arbejde og uddannelse: tiden er en strukturerende faktor, der både åbner muligheder og sætter grænser for vor samfundsorganisering. Når vi skal indrette morgendagens tilværelse, ville det derfor være gavnligt at kende de reelle muligheder for at opstille nye mål for den tid, vi bruger på arbejde og uddannelse. Her kan en debat om europæiske erfaringer, eksperimenter, visioner osv. udgøre en første, betydningsfuld øvelse.

Naturligvis kan den efterlyste debat ikke initieres på noget fuldkomment videnskabeligt niveau, og vi ser da heller ingen mulighed for at unddrage os en vis personlig prægning af dette bidrag. Det bygger på et passende kendskab til de sidste årtiers danske arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitiske udvikling, en viden der for øvrigt er almindeligt tilgængelig i diverse flersprogede rapporter. I sin form vil bidraget således ikke forsøge at give et dansk helhedssyn på sessionens tema: arbejde og uddannelse i det 21. århundredes samfund. Det vil snarere ligne et udvalg af debatskabende punktnedslag i den arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitiske situation i dag, og udfra disse forholdsvis tidstypiske eksempler vil vi i et sammenfattende afsnit forsøge at kigge ind i fremtiden.

Det fremføres ofte af udenlandske kolleger, at Danmark er et foregangsland med hensyn specielt til uddannelse. Vi har i dette bidrag valgt en måske lidt uretfærdig holdning til vore dyder, idet vi stort set kun vil beskrive eksempler på den kritiske udvikling, landet er inde i, i dets organisering af uddannelserne. Igen kan der henvises til eksisterende publikationer, der i rigt mål giver et retfærdig hovedindtryk.

4.2. Videnssamfundets udfordringer

Det danske samfund oplever her ved tærsklen til det nye århundrede en sand eksplosion i uddannelsesaktiviteterne, såvel i mængden af tilbud, som i de kvalitative krav til relevans i forhold til virksomhedernes behov. I firsernes kriseår opfattede økonomerne uddannelse som en vej til at fastholde en højt kvalificeret kernearbejdskraft og til at oprethold et let realiserbart potentiale blandt de ca. femten procent ledige. I dag er der om ikke mangel, så i det mindste knaphed både på emner til nye stillinger i almindelighed, jf. de små ungdomsårgange, og på folk med tilstrækkelig erfaring og uddannelsesmæssig ballast. Virksomhederne kører på

højtryk, potentialet er realiseret så vidt det har været muligt, og ledigheden er nede på et kritisk niveau, ca. fem procent ⁽¹⁴⁾. Knapthedssituationen truer nu opsvinget med inflatoriske tilbagefald, specielt for den så altafgørende danske eksportøkonomi, men den advarer os også om, at vort uddannelsesniveau på lidt længere sigt kan blive forringet. Der er alt andet lige mindre råd til uddannelse under et opsving, hvor markedsandelene skal sikres i et opskruet tempo, end under de forhold, vi kendte gennem kriseårene.

De danske arbejdsmarkeds- og uddannelsesreformer gennem de sidste fem år viser tydeligt, at der er bekymring for uddannelsesniveaut. Nogle eksempler vil anskueliggøre de politiske beslutningstageres vilje til at bryde med traditionel tænkning i spørgsmålet om adgang til uddannelse.

4.3. Ungeindsatsen – pligt til uddannelse

Det er og har i de sidste tyve år været den herskende opfattelse, at landet producerer for få faglærte, at de unge mangler motivation til at gennemføre de ca. tolv års elevtid, der som minimum kræves for at få en professionsuddannelse eller en adgangsbillet til de højere læreanstalter ⁽¹⁵⁾. Sammenlignet med de europæiske partnere er der næppe grund til den store bekymring, men den danske selvopfattelse tilsiger her en ambition om at videreføre et historisk forspring og gøre det bedre end gennemsnittet. Lad os kort erindre om, at landets økonomiske top-score på tressernes og halvfjerdsernes verdensscene vitterlig i høj grad var betinget af uddannelse, ikke mindst af de såkaldte arbejdsmarkedsuddannelser, der producerede specialarbejdere og faglærte med efteruddannelse helt op til mellemliderniveau gennem et system af offentligt finansierede kursusforløb. Vi vil senere vende tilbage til disse arbejdsmarkedsuddannelsers situation idag.

Det har i korthed vist sig, at en nogenlunde konstant andel af de unge ikke benytter sig af deres ret til uddannelse ⁽¹⁶⁾. Sociologer, der har fulgt undersøgelsen af gruppen gennem de sidste snart fyrre år, betegner disse unge som arbejdersolidariske i den forstand, at de reproducerer faderens eller moderens ideal om at slippe ud af skolen og komme i gang med at bruge hænderne. Denne mulighed foreligger faktisk, for så vidt der endnu findes mange ufaglærte stillinger i det industrielle segment, der ellers så ofte påstås at have overlevet manden med kosten ⁽¹⁷⁾. I sammenstødet mellem den nationale uddannelsesambition og disse

⁽¹⁴⁾ Arbejdsmarkedsstyrelsens home page (www.ams.dk)

⁽¹⁵⁾ Jørgen Mørk, Réformes et nouvelles approches aux problèmes de l'échec scolaire des jeunes au Danemark. GRET, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona og Bruxelles, 1997.

⁽¹⁶⁾ Jørgen Hansen: En generation bliver voksen, Danmarks Pædagogiske Institut, 1997

⁽¹⁷⁾ Man kan følge disse statements i en række artikler over de sidste fem år i Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse. Benyt evt. adgangen til et overblik over artiklerne på Undervisningsministeriets home page www.uvm.dk.

unge er det ikke realiteterne, der kan bruges som argument, men kun de mørke perspektiver på sigt med over-arbejdsløshed for arbejdstagere uden uddannelse.

Det er med andre ord fremskrivningerne, der i dag dikterer den politiske håndtering af de såkaldt arbejdersolidariske unge, når de efter en kortere eller længere periode i beskæftigelse bliver ledige og dermed røber en første svaghed på arbejdsmarkedet. De bliver ikke længere anvist arbejde for enhver pris, men i stedet søgt bragt tilbage på uddannelsessporet, jo hurtigere desto bedre. Unge under femogtyve år, der har været i arbejde i et år eller mere, og som ikke allerede har en uddannelse, vil således med den sidste arbejdsmarkedsreform miste ret til fulde dagpenge, hvis de ikke inden ca. et halvt år påbegynder en kompetencegivende uddannelse. Eneste alternativ er, at de selv meget hurtigt finder ny beskæftigelse og dermed bliver uafhængige af dagpenge og af de pligter, der ligger i den aktuelle aktiveringsordning for unge uden uddannelse: ungeindsatsen.

Ungeindsatsener er blevet evalueret og fundet særdeles effektiv⁽¹⁸⁾. Med i udfaldet regnes imidlertid ikke kun, når en uddannelse påbegyndes, men også når den unge kommer ud af ledighed, altså i arbejde igen ved selvhjælp. Og det er kun relativt få, der frivilligt vælger uddannelse, for derved overgår de til statens uddannelsesstøtte, en blanding af offentlig ydelse og lån, i alt svarende til væsentligt mindre end de fulde dagpenge, og under halvdelen af en ufaglært indkomst. Ordningen har således den slagside, at arbejde for enhver pris – selv på urimelige vilkår – oftest er en altoverskyggende nødvendighed for disse unge, der ikke længere bor hjemme, men måske har stiftet familie og fået børn i forventning om en stabil indtægt fra ufaglært arbejde. Om nogle år vil der måske kunne tales om en signifikant proletarisering af disse unge.

I politikernes øjne er det interessante ved ordningen, at man udveksler ret med pligt, og for så vidt er den samfundsmæssige logik i orden, med den ene, men dog ikke ubetydelige inkonsistens, at den unge som nævnt reelt ikke kan gøre brug af sin ret til dagpenge under uddannelse. Han eller hun bliver grundigt snydt, vil nogle kunne hævde, men her overfor står fremskrivningerne med argumentet om, at samfundet gør den unge en tjeneste ved at insistere på nødvendigheden af en kompetencegivende uddannelse. De fleste politikere vil gå så vidt som til at hævde, at samfundet handler ansvarsfuldt overfor de unge, der ikke selv kan finde ud af, hvad der er til deres eget bedste.

Anderledes ser ordningen ud for en sociolog, der snarere opfatter den som en beslaglæggelse af halvdelen af den unges liv, nemlig af de ca. tolv års samlet uddannelse, der bliver gjort til et kriterium for opnåelse af fulde rettigheder på arbejdsmarkedet. Signalværdien er klar: den unge skal ikke regne med samfundets støtte, hvis han eller hun ikke har gjort sin borgerpligt og fået en kompetencegivende uddannelse. Eller sagt lidt mere direkte: når man er under

⁽¹⁸⁾ Ungeindsatsen er blevet evalueret på landsplan af Danmarks Teknologiske Institut (DTI) i 1997, og på regionalt niveau (Storstrøms Amt) af FIFU-Instituttet. Konklusionerne er de samme.

femogtyve og ikke har nogen uddannelse, så kan selv ikke en femårig ansættelsesperiode kvalificere den unge til de rettigheder, som voksne opnår efter blot et år. Arbejde er ikke længere nogen attraktiv løsning for de arbejdersolidariske unge, der vil bruge hænderne.

Ungeindsatsen, og specielt arbejdet med at evaluere den, har åbnet øjnene for en helt anden side af forholdet for gruppen. Det har således vist sig, at der blandt en kategori af de virksomheder, der ansætter de unge ufaglærte, faktisk findes en professionel kultur, der mere eller mindre automatisk fører dem tilbage på uddannelsessporet⁽¹⁹⁾. Det viser sig videre, at der tilmed er et mønster for, hvilke typer af virksomheder, der er uddannelsesfremmende. Det drejer sig således specielt om mellemstore industrier, der har en kerne af faglært arbejdskraft, typisk uddannede indenfor metal, mekanik, elektronik eller lignende. Det faglige kollektiv er her stærkt i den forstand, at det ikke giver slip på den unge, når først han eller hun er integreret i miljøet⁽²⁰⁾. Begreber som at følge med, at udvikle sig, at få større ansvar osv. er helt centrale i denne type virksomheder, der har tradition for både intern og ekstern efteruddannelse.

Det har været sagt hundrede gange før og kan ikke siges ofte nok, at "tid til uddannelse" for alle unge, men specielt for de svagest motiverede, er et spørgsmål om timing, om at slå til med et tilbud præcis når lysten er der. Denne simple erfaring er ikke taget i betragtning i ungeindsatsen, hvorimod det ser ud, som om en gruppe af virksomheder ikke blot kender til kunsten at motivere, men også dyrker den bevidst. De har tid til at afvente den unges udvikling gennem det daglige arbejde, og motivationen hentes ikke fra et regelsæt, men fra oplevelsen af faglige krav fra det nære miljø, fra kollektivet, som den unge er en del af. Selvom der i disse virksomheder måske ikke ligefrem kan tales om lærende organisationer, så er resultat på bundlinjen det samme: uddannelse gennem arbejde. Virksomheder kan noget, som det offentlige arbejdsmarkedspolitiske system ikke kan, og man har da også anbefalet i højere grad at udnytte dette potentiale ved simpelthen at subsidiere de uddannelsesfremmende virksomheder.

4.4. Folkehøjskolen – begrænset ret til uddannelse

For blot fem år siden ville den unge ledige måske have valgt et ophold på én af landets godt hundrede folkehøjskoler. Her er i korthed tale om en ret enestående dansk (nordisk) uddannelsesform, hvor elever i alle aldre og med alle forudsætninger tilbringer op til seks

⁽¹⁹⁾ FIFU-Instituttet, James Høpner og Jørgen Mørk: Ungeindsatsen – en undersøgelse af de unge forsikrede, der bliver ledige, men ikke påbegynder en uddannelse, 1997, Vordingborg.

⁽²⁰⁾ I sin undersøgelse giver FIFU-Instituttet ikke konkrete navne på de uddannelsesfremmende, hhv. de uddannelseshæmmende virksomheder. Som medforfatter af evalueringsrapporten kan jeg imidlertid give nogle eksempler på de brancher, vi undersøgte. Til den første kategori hører et stort glasværk, en elektronikindustri, en metalindustri, og en enkelt fødevarekæde. Blandt eksempler på uddannelseshæmmende virksomheder finder vi en biscuit fabrik, en sukkerfabrik, en turistindustri, en række hoteller og restauranter, samt (andre) fødevarekæder. Her er med andre ord ikke tale om en komplet scanning af det erhvervsmæssige landskab i Danmark.

måneder i internat for at udvikle deres personlighed og demokratiske sindelag. Undervisningen er ikke eksamensforberedende, men bygger på en fordomsfri dialog over emner, temaer og faglige stofområder, som har aktualitet eller relevans for deltagerne. Niveauet er højt eller rettere så ambitiøst som muligt og ofte akademisk, og højskolerne figurerer da også som sammenlignelige med højere læreanstalter. Det er de færreste danskere, der ikke har været på et højskoleophold, blandt andet af den grund, at et længerevarende ophold giver merit i forhold til optagelse på en videregående uddannelse. Danske politikere, specielt i landkommunerne, vurderes grundigt på deres tilhør til højskolebevægelsen, og landet har da også en tradition for at vælge en tidligere højskoleelev som undervisningsminister.

En sidste karakteristisk ligger i det grundvigske kristensyn, der nærmest er indbegrebet af folkehøjskolen. Præsten, digteren og politikerens Grundtvig var foregangsmand for etableringen, for over halvanden hundrede år siden, af de første beskedne højskoler for landalmuen, som skulle få nyt liv og demokratisk duelighed gennem oplysning. Læringsbegrebet blev knyttet til ligeværdig dialog, til respekt for den enkelte og for den danske sag i forhold til de truende stormagter sydfra. Resultatet blev en slags sindelagsskole, der udviklede sig på egne præmisser, med hold både i historien og nu'et, snart reaktionær, snart revolutionær, men altid med fingeren på pulsen og i opposition til de autoritære undervisningsformer.

Indtil for blot fem år siden var det almindelig praksis, at kommune og stat tilsammen ydede et næsten hundrede procent tilskud til borgeres højskoleophold. Med arbejdsmarkedsreformen i 1995 og senere stramninger påhviler det nu deltagerne selv at betale en så stor andel af udgifterne, at elevtallet er faldet drastisk på højskolerne. Højskolernes egenart var kommet i konflikt med et af arbejdsmarkedspolitikens tidstypiske begreber: "kompetencegivende uddannelse". Som allerede nævnt er højskolerne ikke eksamensforberedende, de vil nærmest det stik modsatte af offentlig kontrol med den enkeltes duelighed, nemlig at udvikle en personlig målestok for dannelse. Konflikten er aldrig blevet løst af den grund, at de to parter ikke taler samme sprog og måske heller ikke ønsker en forståelse. Lad os prøve i korthed at sammenfatte sagens kerne.

Uddannelse repræsenterer en lineær proces, der i almindelighed er styret af lærerkræfter og programmer, der fastsætter form, indhold og mål. Her overfor står højskolernes traditionelle dannelsesbegreb: dannelse er en ikke lineær proces, hvor eleven bygger sine evner og kompetencer op gennem en personlig og derfor fuldstændig uforudsigelig søgen efter viden. Engagement i og ejerskabsfølelsen til resultatet er karakteristisk for den pædagogiske linie på højskolerne, og det kan arbejdsmarkedspolitikere ikke bruge til ret meget. For dem handler det naturligvis om at imødekomme virksomhedernes krav til arbejdskraftens duelighed, og den kan kun defineres via en eller anden form for prøve.

En såkaldt kompetencegivende uddannelse er således intet mindre end en uddannelse, der giver resultater, som arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer sammen med det offentlige finder egnet til selvsamme betegnelse. Højskolerne har i regelen alle tre interessenter repræsenteret i deres bestyrelse og kunne for så vidt let få en accept af deres kurser som

kompetencegivende, hvis de blot tillod en afsluttende prøve. Men det gør kun de færreste, og kun tvunget af de katastrofale økonomiske konsekvenser, som den arbejdsmarkedspolitiske reform fra 1995 fik. Ledige, hvadenten det drejer sig om unge eller ældre, kan ikke længere få fuldt tilskud til et højskolekursus, og såfremt de har ret til dagpenge, kan de slet ikke få tilladelse til et ophold uden at miste retten, medmindre kurset er kompetencegivende. Heller ikke beskæftigede, der ønsker at benytte sig af den offentligt finansierede uddannelsesorlov, kan få accept af et højskoleophold, dog stadig med undtagelse af de kurser, der fører til en prøve.

Arbejdsmarkedsreformen har begrænset retten til højskoleophold i et forsøg på at kanalisere de søgende uden om en uddannelse, der ikke på kort sigt er omsættelig på arbejdsmarkedet. I en historisk periode med små ungdomsårgange, høj beskæftigelse og følgelig knaphed på de kompetencer, som virksomhederne efterlyser, er der ikke tid til personlig udvikling. Men kriseårene har lært de unge, at det betaler sig at starte voksenlivet med et år eller to til personlig modning, før de vigtige valg træffes, og det er ikke mindst her, højskolerne har haft og for så vidt fortsat har deres berettigelse. Selv om de unge er nok så meget lydighedsnægttere i forhold til arbejdsmarkedspolitikken, kommer det ikke højskolerne til gavn, så længe det er billigere at rejse jorden rundt i et år, end at betale sig fra et seks måneders kursus.

Uddannelsespolitisk er det nedslående at se, hvor lidt der skal til for at vælte et nationalt klenodie som folkehøjskolen. Den er ikke baseret på undervisningsplaner, men på elevernes søgen efter viden og personlig udvikling, og når elevgrundlaget svinder, falder højskolen let fra hinanden. Kvantitet og dermed også kvalitativ mangfoldighed er en forudsætning for en ikke lineær dannelsesproces. Arbejdsmarkedsreformen har med et på papiret lille snit i adgangs- og tilskudsreglerne formået at få højskolerne til selv, gennem deres aktuelle krise, at bevise berettigelsen af reformens indgreb.

4.5. Specialarbejderuddannelserne – markedsstyret adgang til uddannelse

Vi bliver konstant mindet om behovet for at matche uddannelse med arbejde, ikke blot i de unges første integration på arbejdsmarkedet, men også mere kontinuert i forhold til erhvervsaktive i alle aldre. Tilbagevendende uddannelse er blevet en nødvendighed, og et centralt interessefelt er i denne forbindelse virksomhedernes forsøg på at realisere begrebet den lærende organisation. Matchningen bliver her gjort til et indre anliggende, fjernet fra de offentlige styringsinstrumenter, men dog stadig i vidt omfang spillende på de ressourcer, som uddannelsesinstitutionerne stiller til rådighed.

Det er således kendetegnende for situationen i dag, at den afgørende matchning af såvel de unges som de ældres kompetencemæssige forudsætninger er blevet umulig for uddannelsesinstitutionerne. Vi står derfor overfor en redefinering af en af hjørnestenene i dansk uddannelsesstradition: specialarbejderuddannelserne. I de sidste fyre år har de repræsenteret en national succes, nemlig et modulopbygget uddannelsessystem for ufaglærte, et system, der dækker behovene for nye kompetencer i virksomhederne og sikrer, at alle

perioder med vigende ordrebeholdning kan udnyttes til dygtiggørelse af de ansatte for det offentlige regning.

Efter en række lovændringer fra 1995 til idag er specialarbejderuddannelserne nu helt og aldeles efterspørgselsbestemte, og det vil overordnet sige, at de er afhængige af konkrete ordrer fra virksomheder, der selv har påtaget sig at styre matchningen og i den forbindelse ønsker en offentlig uddannelsesyndelse. For at forstå, hvor vidtrækkende denne ændring er, må vi kort berøre den styringsmæssige struktur omkring specialarbejderuddannelserne.

Specialarbejderuddannelserne er i modsætning til, hvad man kunne tro, ikke en offentligt styret forretning: staten er formelt kun sekretariat for det samarbejde mellem arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer, der ligger til grund for specialarbejderuddannelserne. Fænomenet er typisk dansk. Der ligger treparts-forhandlinger til grund for de fleste betydningsfulde beslutninger omkring indhold, tilrettelæggelse, gennemførelse og finansiering af uddannelser. Der har således indtil de seneste reformer været en årlig konsensus mellem arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer om behovene for kurser inden for specialarbejderuddannelserne. Det vil sige en gensidig accept af, hvor mange kursister hver af landets fjorten regionale uddannelsesenheder – specialarbejderskoler – skulle modtage, hvornår, hvor længe og til hvilke kurser.

Planlægning ned til mindste detalje, men bestemt ikke ud i det blå. Den store forskel på dengang og nu er, at man indtil den seneste reform af specialarbejderuddannelserne foretog en summarisk planlægning på regionalt niveau, baseret på virksomhedskontakter og på meldinger fra repræsentative aktører på arbejdsmarkedet. Det resulterede i, at specialarbejderskolerne forberedte sig på at modtage et bestemt antal kursister, der kunne fordeles nogenlunde jævnt over året med et tilsvarende udbud af uddannelsesspecialer og med den nødvendige lærerstab. Det væsentligste var imidlertid, at virksomheder og arbejdstagerorganisationer følte ansvar overfor deres behovstilkendegivelser og derfor i vid udstrækning søgte at indfri forventningen om at sende medarbejdere på kurser, om at opfylde deres pligt i forhold til selve den paritære institution.

I dag udløses der kun finansiering på grundlag af konkrete ordrer direkte fra virksomhederne til specialarbejderskolen. Man skulle tro, at det kom ud på det samme, men planlægningshorisonten er dramatisk forkortet, og kravene til underviser- og kursusberedskab er blevet tilsvarende problematiske. Specialarbejderskolerne kan af gode grunde ikke længere planlægge sig ud af situationen, men det er stadig deres eneste overlevelsesmulighed at foregribe uddannelsesbehovene, nu ved at knytte endnu tættere bånd til de regionale virksomheder. Det sker med held i nogle tilfælde, men tendensen er tab af kursister.

Ifølge en helt aktuel undersøgelse foretaget af Aalborg Universitets Center (AUC)⁽²¹⁾ går virksomhederne således i stigende grad efter at erstatte ufaglærte med faglærte medarbejdere i stillinger som specialarbejdere. Derved sikrer de sig alt andet lige et kompetecemæssigt løft og en lønmæssig fordel, men samtidig har det naturligvis alvorlige konsekvenser for de forsmåede ufaglærte. Deres specialarbejderuddannelser oplever vigende interesse fra virksomhederne, som sidder med nøglen til de ansattes tilmelding. Vi har tidligere været inde på profetierne om de ufaglærtes fremtidige over-arbejdsløshed, og et faldende uddannelsesniveau i denne befolkningsgruppe kan kun virke yderligere fremskyndende på udviklingen. Hvis virksomhedernes vigende interesse for specialarbejderuddannelserne vitterlig er udtryk for en forretningsmæssig strategi, så er nedtællingen for alvor begyndt for de ufaglærte.

Det interessante ved spillet om specialarbejderuddannelserne er, at vi kan følge en historisk periodes afslutning. Hvor ufaglærte tidligere kunne konkurrere på relationen kompetence-produktivitet-løn, er den første faktor nu i mange virksomheder blevet så altafgørende, at man ifølge den refererede undersøgelse fravælger de personer, der skal bygges op fra grunden. Omsætteligheden af et specialarbejderkursus er uden tvivl for omkostningskrævende i tid for den enkelte virksomhed, specielt under et kraftigt opsving, hvor der stilles ekstreme krav til faglig professionalisme, og hvor faglært arbejdskraft tilsyneladende er et realistisk alternativ. De traditionelle specialarbejdere er således ved at miste deres uddannelsessystem, fordi de ikke selv er herrer over det, men afhænger af virksomhedernes konkrete behovstilkendegivelser.

4.6. Ledighed – principielt forbud mod uddannelse

I sammenstødet mellem begreberne arbejde og uddannelse, oplever vi noget, der nærmest ligner en naturlov for vor samfundsorganisering. Hvor det i regelen er velset, at en uddannelsessøgende har arbejdsperioder ind imellem studierne, er det fuldstændig utænkeligt, at han eller hun efter ansættelse i en virksomhed kan gøre krav på sideløbende uddannelse i arbejdstiden. En medarbejder kan opnå ret hertil, såfremt arbejdsgiveren giver sin tilladelse, men det vil naturligvis kun ske, hvis der vurderes at være et uddannelsesbehov, jf. specialarbejderuddannelserne. Selvom virkeligheden således oftest tager sig anderledes ud, er det ikke desto mindre principielt slut med friheden til uddannelse for den enkelte borger, når først han eller hun er blevet optaget på arbejdsmarkedet.

Denne besynderlige lovmæssighed videreføres med konsekvens i det danske regelsæt for ledige dagpengeberettigedes ret til uddannelse: de har ingen, formelt set, fordi det ville forhindre dem i at være til rådighed for eventuel beskæftigelse, teoretisk set fra den ene time til den anden. (Selvfølgelig kan de altid tildeles en ret, men det er straks noget helt andet, end

⁽²¹⁾ Foretaget af Aalborg Universitets Center for Arbejdsmarkedsstyrelsen [navn, titel], 1999.

selv at besidde retten). Hvis de ikke ligefrem vælger at sige farvel til dagpengene, er eneste undtagelse er en accept fra arbejdsformidlingen, der kan vurdere, at vejen tilbage til et job nødvendigvis må gå over en supplerende uddannelse, f.eks. et specialarbejderkursus. Med kriseårenes samlede ledighedsperioder på op til ti år for mere end ti pct. af befolkningen, er det ubegribeligt, at det principielle forbud mod uddannelse har kunnet legitimeres. Men der er da også sket noget med de seneste års arbejdsmarkedspolitiske reformer, selvom adgangen til uddannelse under ledighed fortsat ikke er en ret, men betinget af en vurdering af virksomhedernes behov.

Forbuddet mod uddannelse under ledighed berører og har i særdeleshed berørt de kompetencefelter, som ligger udenfor arbejdsformidlingernes synsfelt, eller rettere udenfor virksomhedernes behovstilkendegivelser. Ledige ville have kunnet tilpasse sig til den informationsteknologiske udvikling langt tidligere og væsentligt mere perspektivrigt, hvis de havde fået lov til at gå på selvvalgte kurser på de regionale handelsskoler. De ville have kunnet følge med internationaliseringen, såfremt dørene havde været åbne til undervisning i det sprog, som lå deres hjerte nær, eller i det kulturhistoriske aspekt, som de fandt interessant. For tusinder af ledige ville det uden tvivl have været løsningen simpelthen at lade sig omskole til en profession, som de selv troede på og så beskæftigelsesperspektiver i. Osv.

Det centrale problem efter de seneste arbejdsmarkedsreformer, der så afgjort planlægger mere uddannelse ind i ledighedsperioderne end tidligere, er imidlertid fortsat de såkaldt blinde vinkler, de behov, der ikke opdages, fordi de ikke tilkendegives af virksomhederne. Her mangler systemet en samfundsmæssig ansvarlighed på linie med den, der udøves over for unge, som ikke ved, hvad der er til deres eget bedste. Det meget tætte danske treparts-samarbejde omkring arbejde og uddannelse har vanskeligt ved at løfte sig over det umiddelbare, det nære og det allerede kendte. Den dominerende logik i samarbejdet er yderst problematisk, for så vidt den forsøger at forbinde solidaritet omkring arbejdskraftens adgang til uddannelse med et arbejdsmarked, der kun kan beskrive sine behov i forhold til allerede eksisterende kompetencer. Resultatet er ofte en slags gensidig lydhørhed over for forældede uddannelsesbehov.

De seneste arbejdsmarkedsreformer indtænker uddannelse som et muligt element i den handlingsplan, som den ledige efter reglerne og sammen med arbejdsformidlingen skal iværksætte for at komme tilbage i beskæftigelse. Det er her bekymrende, at der i så høj grad tænkes bagud i forhold til kompetencebehovene på arbejdsmarkedet: der er således eksempler på, at personer gennemgår samme grundlæggende kursus i computerbrug op til fem gange under et ledighedsforløb. Simpelthen fordi kurserne engang blev erklæret relevante for arbejdsmarkedet og derfor blev institutionaliseret som en uddannelse, der passende kunne indgå i en handlingsplan.

Problemet er ikke viljen til opkvalificering af de ledige, men evnen. På grund af rådighedsbegrebet kan uddannelsesforløb ikke være længerevarende og dermed heller ikke omskolende for den enkelte, hvadenten faglært eller ufaglært. Uddannelseselementet i en handlingsplan kan i praksis kun sigte mod afgrænsede nøglekompetencer, der kan erhverves inden for overskuelig

tid og i forlængelse af allerede dokumenterede færdigheder. Omskoling i ordets egentlige forstand, altså reorientering i forhold til arbejdsmarkedet, eksisterer ikke i Danmark, der godt nok har en lov om omskoling, men i betydningen uddannelse til fortsat beskæftigelse i en virksomhed, der skifter produktionsapparatet ud (typisk eksempel: grafisk industri).

4.7. Uddannelsernes samfundsmæssige værdi i det 21. århundrede

Vi har i det foregående givet nogle kritiske eksempler på, hvordan uddannelserne har bevæget sig i de seneste år, og hvordan forsøgene på politisk styring af kvantitet og kvalitet har gjort det vanskeligere at være uddannelsesinstitution i dag. Der eksisterer ikke som tidligere nogen klar samfundsmæssig bevidsthed om, hvad ret og pligt er i forhold til at lade sig uddanne, undtagen hos de unge, der nok havde den før ungeindsatsen blev opfundet.

Ungeindsatsen skal således ses som realiseringen af en samfundsmæssig autoritet, der fortæller de unge uden uddannelse, at de ikke kan gøre krav på behandling som voksne, hvis de bliver ledige. De mangler at opfylde en uddannelsespligt, som samfundet meget pludseligt opfandt for fem år siden, og som paradoksalt nok ikke har tilbagevirkende kraft for de tilsvarende voksne, der har været inaktive siden kriseårene og frem til idag. Disse har fortsat ingen ret til at bruge en ledighedsperiode til uddannelse, de skal nemlig i modsætning til de unge stå til rådighed for et eventuelt arbejde, hvadenten det kommer eller ej.

Tid til uddannelse har med ungeindsatsen fået en meget håndfast definition: det er perioden frem til det fyldte femogtyvende år. Hinsides denne tærskel ligger voksenlivet med en gråzone, hvor ret og pligt ikke eksisterer, men hvor vi finder såkaldte ordninger for enhver tænkelig målgruppe.

Til kategorien af restriktive ordninger, som vi har valgt at hellige os de foregående afsnit, hører netop reguleringen af de voksne lediges situation i forhold til dygtiggørelse. Grundlaget er en logik, der ikke er til at tage fejl af, nemlig den kendsgerning at tid til uddannelse kun kan tages på bekostning af tid til ledighed, der i lovgivningen sidestilles med arbejde. Samme logik finder vi i eksemplet med den vigende tilgang til specialarbejderkurserne: for at ufaglærte i beskæftigelse kan få tid til uddannelse skal de ske på bekostning af tid til arbejde, og her er virkighederne i stigende grad stopklods. I vort eksempel med folkehøjskolerne finder vi endnu engang den samme logik: politikerne vedtager, at der ikke er tid til denne uddannelse, fordi den ikke opfylder kriterierne for at erstatte arbejde, og for den sags skyld heller ikke ledighed. Den er nemlig ikke kompetencegivende.

Når vi bruger betegnelsen ordninger, er det i forsøget på at forstå praksis som beroende på et veludviklet regelsæt, hvis motiver ikke nødvendigvis er nedfældet på papir. Vi kunne også benytte termen rationale, henholdsvis et offentligt for de ledige og et privat for de beskæftigede, men forskellen synes minimal. Alle tre netop gennemgåede eksempler viser os samfundsskabte restriktioner overfor uddannelse, og de er nok så foruroligende. Arbejde er et ideologisk slaveri i

den forstand, at det som målestok for vore værdisættelser fastholder samfundet på et kontrolleret videns- og færdighedsniveau. Netop, hvad vi ikke har brug for i det 21. århundrede.

Nu findes der også snesevis af uddannelsesfremmende ordninger på alle niveauer, vi har blot ikke gjort noget ud af at præsentere dem, fordi de reelt ikke gør livet lettere for de befolkningsgrupper, vi har valgt at beskæftige os med. Disse udgør en sammensat population, der går ind i næste århundrede uden umiddelbare perspektiver for en lempeligere behandling af uddannelsessystemet. Hvad er det så, samfundet bærer med sig ?

I første omgang er det en uddannelsespligt for de unge, der skal være på arbejdsmarkedet i de næste fyre år. Ordningen er måske en rigtig samfundsmæssig disposition, men resultatet er beviseligt, at de unge arbejdersolidariske tvinges tilbage i ufaglært beskæftigelse, fordi de ikke har råd til at gå ned på uddannelsesstøtte. Indsatsen kommer for sent eller i hvert fald ikke på rette tidspunkt.

Dernæst er der de ufaglærte, der i de næste ti-tyve år også vil omfatte tilgangen af unge uden uddannelse. Gruppens adgang til uddannelse er vigende, fordi virksomhederne hellere ansætter faglærte, der ikke først skal bygges op fra grunden. De ufaglærtes uddannelsesniveau falder støt, og de vil kunne blive en enorm samfundsøkonomisk belastning i løbet af få år.

Det samme kan siges om de ledige. Vi har i de seneste ti år set en meget kraftig stigning i mængden af borgere på overførslesindkomst, og det kan ses som et udtryk for, at førtidspensionering eller lign. er den eneste måde, hvorpå samfundet kan skabe livskvalitet for de ledige, der ikke fik chancen for dygtiggørelse. Denne gruppe vil blive tilført personer fra de ufaglærtes rækker, jf. ovenfor.

Endelig er der højskoleeleverne, der udebliver og med al sandsynlighed finder andre veje til personlig udvikling. De udgør et tab af samfundsmæssigt potentiale, et skud i foden på de politikere, der lukkede kassen uden sans for højskolernes værdi. Men hvorfor er det nu så interessant at fremhæve dette måske trods alt beskedne tab ?

Når vi skal se ind i næste århundredes uddannelsesverden, må vi forsøge at eksponere nogle af de markante tendenser i vor aktuelle situation. Det kan gøres mere eller mindre videnskabeligt, men også mere eller mindre intuitivt, hvilket vi her vil forsøge. Vi har tidligere været inde på højskolernes dannelsesbegreb og vil nu kort se på dets potentiale i forhold til at præge det næste århundredes samfund.

Børns læring i den danske folkeskole har meget tilfælles med den ikke lineære dannelsesproces, vi finder på højskolerne. Den er karakteriseret ved uforudsigelighed, nærmere bestemt ved en blanding af induktiv, deduktiv og abduktiv⁽²²⁾ adfærd i forhold til videns- og færdigheds-tilegnelse. Folkeskolen producerer unge mennesker, der er disponeret for at udvikle det, vi

(²²) Abduktiv = hypotetisk deduktiv

kalder patchwork kompetencer, altså sammensatte profiler i forhold til beskæftigelse. De kan lidt af hvert, og der er ikke langt til, at de faktisk er specialister på flere områder, altså dannede i en forstand, som også virksomhederne kan værdsætte, selvom der ikke findes nogen certificering af denne type duellighed. I avisernes stillingsopslag ser vi i dag tydeligt en tendens til at søge disse profiler, og vi er overbevist om, at fremtiden ligger i patchwork kompetencer, der bevises gennem arbejde, og ikke gennem eksaminer.

Med tabet af højskoletraditionen bliver samfundet sat tilbage i udvikling, tilbage til et nulpunkt, hvor børnene pludselig får rollen som banebrydere for den ikke lineære læringsproces og for det næste århundredes skæve profiler på arbejdsmarkedet. Der var noget at holde fast i og videreudvikle i højskolerne, nemlig en påstand om, at det samfundsøkonomisk kan betale sig at give læringen frie rammer og at det prøvebaserede uddannelsessystem kan overhales inden om, hvis man dyrker den personlige ejerskabsfølelse til videns- og færdighedstilegnelse. Taberne i spillet om højskolerne er ikke mindst de befolkningsgrupper, der kunne nyde gavn af en opløsning af det meget restriktive uddannelsesbegreb, af de ordninger vi tidligere analyserede.

Ikke mindst den lærende organisation, som tidstypisk fænomen, kan betragtes som et symptom på, at et prøvebaseret uddannelsessystem er for trængt i forhold til arbejdsmarkedets behov. Vi har tidligere været inde på, at visse typer af virksomheder har en så stærk professionel kultur, at selv de mest sårbare på arbejdsmarkedet, de unge ufaglærte, bringes tilbage på uddannelsessporet. I disse virksomheder er der ikke holdningsmæssige barrierer overfor en læringsproces, der tager tid, fordi den skal tage hensyn til den enkelte persons motivation. Arbejdet er her den størrelse, der på en gang begrunder, formidler og beviser uddannelse, og vi ser derfor i disse virksomheder et lovende perspektiv med nye måder at tilgodese de uddannelsesstøvende på arbejdsmarkedet. Om de ligefrem kan gøres til et arbejdsmarkedspolitisk instrument, således som det er blevet anbefalet ⁽²³⁾, må tiden vise.

4.8. Afsluttende bemærkninger

Vi har med denne artikel villet vise, hvordan arbejde som målestok for vore værdisættelser fastholder samfundet på et kontrolleret videns- og færdighedsniveau. Selve opmærksomheden omkring motiverne bag de mange restriktive ordninger i det danske uddannelsessystem lader meget tilbage at ønske. De er bestemt en debat værd, og tænk, hvis den kunne ændre vilkårene for de ledige, som samfundet også i det næste århundrede vil stå med, og hvis inaktivitet det måske ikke længere har råd til at betale sig fra! Selv ikke i arbejdets navn!

⁽²³⁾ FIFU-Instituttet, James Høpner og Jørgen Mørk: Ungeindsatsen – en undersøgelse af de unge forsikrede, der bliver ledige, men ikke påbegynder en uddannelse, 1997, Vordingborg.

5. OECD's tematiske undersøgelse af voksnes læring. Gennemgåede temaer ⁽²⁴⁾

Patrick Werquin

Undervisningsministrene i OECD-landene bekræftede under deres møde i januar 1996, at omfattende ændringer trængte sig på for at gøre den livslange læring til en realitet for alle. "Strategierne for livslang læring kræver en ubetinget tilslutning til nye normer, metoder og målsætninger, der skal finde anvendelse for samtlige systemer og tilpasses til det enkelte lands kultur og forhold". Ministrene, der erkendte, at voksne støder på særlige problemer for at kunne deltage i de livslange erhvervsuddannelsesaktiviteter, opfordrede OECD til at "gennemgå og undersøge nye undervisnings- og læringstyper, der er egnede til voksne, uanset om de arbejder, er arbejdsløse eller pensionerede". Dette mandat, der blev betroet af ministrene, indgik som en forlængelse af det omfattende arbejde med indsamling og analyse af data, der vidner om de problemer, der opstår på grund af, at politikker og institutionelle bestemmelser tilbyder begrænsede muligheder i forhold til videns og erhvervsuddannelsens stigende betydning i vore samfund. Arbejdsministrene i OECD-landene redegjorde for denne meddelelse i oktober 1997. De erkendte, at personer, der ikke har mulighed for at lære i enhver alder, støder på problemer på arbejdsmarkedet, og de lagde vægt på "nødvendigheden af, at det gøres muligt for samtlige personer i den erhvervsaktive alder at få adgang i vidt omfang til de livslange læringsmuligheder for at bevare og øge arbejdstagernes egnethed på arbejdsmarkedet".

I 1998 afholdte OECD og USA's *Department of Education* sammen en international konference om temaet *De lærende voksne* for at gennemgå resultaterne fra nylig forskning om uddannelser tilpasset til de voksnes behov samt praksis på området. Formålet med konferencen var at følge op på det arbejde, der tidligere var udført af Sekretariatet vedrørende arbejdstagernes efteruddannelse, og supplere arbejdet i *Centret for Uddannelse, Forskning og Innovation i undervisningen* (CERI) om temaet *Bekæmpelse af udelukkelse via voksenuddannelse*. En af de vigtigste konklusioner fra denne konference er, at iværksættelsen af strategier for livslang erhvervsuddannelse ikke alene kræver ressourcer, men også en ny opfattelse af undervisning og erhvervsuddannelse:

- (a) At gøre livslang læring til en realitet for alle kræver en langfristet handling for at skifte fra en didaktisk strategi, der er baseret på ydelsen af givne uddannelsesaktiviteter, til en "strategi med ansvarlighed", der gør det lettere for de voksne at deltage i uddannelsesaktiviteter inden for forskellige rammer;

⁽²⁴⁾ Dette dokument, der er forberedt til Agora 7, hviler på kravspecifikationerne udfærdiget ved forberedelsen af denne tematiske undersøgelse.

- (b) Den didaktiske strategi har med visse begrænsninger vist sig at være effektiv, men én af disse begrænsninger er, at det ikke er lykkedes for den at nå størstedelen af de sårbare voksne, dvs. de voksne, der ikke har lyst til at lære, og dem, der har den nødvendige motivation, men som på grund af manglende kompetencer og grundlæggende viden ligeledes er udelukket fra størstedelen af de livslange uddannelsesmuligheder.

En anden af konklusionerne fra Washington-konferencen er, at en international tematisk undersøgelse kan være et nyttigt instrument til at registrere og analysere erfaringskonklusionerne vedrørende voksenuddannelse og til at forstå, hvordan aktionsrammerne og det institutionelle miljø kan blive mere gunstige for denne aktivitetstype. En sådan tematisk undersøgelse er fremover på OECD's aktivitetsprogram. Det er en fælles aktivitet for Afdelingen for analyse af beskæftigelsespolitikker, der henhører under Udvalget for beskæftigelse, arbejde og sociale anliggender (ELSA), og Afdelingen for uddannelse og erhvervsuddannelse, der henhører under Uddannelsesudvalget.

Dette dokument identificerer den befolkning, der skal undersøges, og skitserer de temaer, der skal behandles af eksperthold. Men der gives først et kort resumé af, hvad den tematiske undersøgelse består af.

5.1. Præsentation af den tematiske undersøgelse af voksnes læring

Formålet med denne aktivitet er at undersøge, om kvaliteten og mængden af læringsmuligheder er egnede for voksne. Den har også til formål at undersøge, hvordan man kan forbedre de voksnes adgang til erhvervsuddannelse. Den skal analysere:

- (a) de særlige omstændigheder ved voksnes deltagelse eller manglende deltagelse i erhvervsuddannelse;
- (b) diagnoser af problemer, der opstår på grund af disse særlige omstændigheder;
- (c) de af medlemsstaterne iværksatte politikker og anvendte institutionelle bestemmelser for at udvikle læringsmulighederne for voksne;
- (d) de valgmuligheder, der kan betragtes som "god praksis" under diverse institutionelle omstændigheder, og den måde, hvorpå de kan anvendes i videre udstrækning inden for landets grænser og i andre lande.

Dette arbejde kan støttes på de tilgængelige resultater fra uddannelsesaktiviteter, der tilbydes voksne, og de voksnes deltagelse heri. Disse oplysninger vil hidrøre fra basisrapporter, som de nationale myndigheder i de lande, der deltager i undersøgelsen, skal udfærdige. Der kan ligeledes drages nytte af andre af OECD's kilder: den internationale undersøgelse af voksnes læse- og skriveevner; INES-programmet (indikatorer i uddannelsessystemerne), Centret for Uddannelse, Forskning og Innovations arbejde vedrørende "Bekæmpelse af udelukkelse via voksenuddannelse"; evaluering af aktive arbejdsmarkedspolitikker samt nylige analyser, især kapitlet om erhvervsaktive voksnes erhvervsuddannelse i udgaven fra 1999 af *Perspectives de*

l'emploi (beskæftigelsesperspektiver). Undersøgelsen vil ligeledes være en anledning til at afmærke de analyser og oplysninger, der er nødvendige, for at den offentlige debat om voksenaluddannelse kan foregå med fuldt sagkundskab.

Undersøgelsen kan vedrøre en bred vifte af voksne, der strækker sig fra voksne, der hverken behersker sproget eller har den grundlæggende viden, til pensionister via faglærte arbejdstagere, der skal ajourføre deres kvalifikationer. Uddannelsesudvalget har erklæret, at det går kraftigt ind for at undersøge erhvervsuddannelsesbehovene hos alle voksne uden skelnen, og at det vil lægge vægt på behov, der er knyttet til såvel et erhvervsrelateret som et ikke-erhvervsrelateret formål. De delegerede i Udvalget for beskæftigelse, arbejde og sociale anliggender har for deres vedkommende lagt større vægt på undersøgelsen af de lærende voksne, der møder, eller risikerer at møde, problemer på arbejdsmarkedet; de voksne, der risikerer udelukkelse. De delegerede i to udvalg er imidlertid blevet enige om, at uddannelsesbehovene hos videnskabsmænd og andre højt uddannede personer skulle tildeles en lavere prioritet, idet de pågældende og deres arbejdsgivere er i en position, hvor de er i stand til at imødekomme disse behov.

Ud over de forskellige interesseområder, som uddannelses- og arbejdsmarkedsmyndighederne har givet udtryk for, er der også betydelige forskelle landene imellem med hensyn til den befolkning, der skal undersøges. Et land er for eksempel specielt interesseret i arten af de muligheder, der tilbydes voksne arbejdstagere uden særlige kvalifikationer; et andet land i kvinder, der kommer ind på arbejdsmarkedet, eller vender tilbage til det efter at have tilbragt flere år i hjemmet med børnepasning; et tredje i faglærte mænd, der ikke deltager i efteruddannelse; et fjerde i uddannelse af løst ansatte arbejdstagere; og et femte i langtidsledige.

Valget af befolkningsgrupper, der skal undersøges i hvert land, bør i lige høj grad baseres på oplysninger fra uddannelses- og arbejdsmarkedsmyndighederne. Valget er kun en mulighed, der overlades til landene, og undersøgelsen foretages primært på baggrund af samtlige voksne uden nogen form for forhåndsskelnen. Basisrapporterne vil blive udarbejdet af landene på en sådan måde, at de indeholder oplysninger om de befolkningssegmenter, der i givet fald lægges til grund – størrelse, status i forhold til aktiviteten, sociale og demografiske egenskaber, behovenes art og omfang – og analyser af årsagerne til, hvorfor de anvendte befolkningssegmenter svarer til den højeste prioritering.

På tidspunktet for denne teksts offentliggørelse har ni lande forpligtet sig til at deltage i undersøgelsesprocessen: Canada, Danmark, USA, Finland, Norge, Portugal, Storbritannien, Sverige og Schweiz. Ni andre lande er i beslutningsfasen. Arbejdet skulle komme til at strække sig over en periode fra 18 måneder til to år fra slutningen af 1999.

Nedenfor følger de temaer, der skal undersøges.

5.2. Valgte temaer

Kvalitativ og kvantitativ overensstemmelse mellem læringsmulighederne for voksne og den voksne befolknings adgang til diverse segmenter kan stå i forbindelse med udbuds- og efterspørgselsdimensionerne og deres samspil i en given institutionel kontekst. På udbudssiden vedrører de største udfordringer arten af de disponible erhvervsuddannelsesmuligheder: Hvem leverer dem, til hvilken pris og af hvilken kvalitet? På efterspørgselssiden henviser de centrale spørgsmål til, om diverse målsætninger og former for erhvervsuddannelse for samtlige potentielle lærende voksne er taget i betragtning. Er læringsmulighederne for eksempel til rådighed på tidspunkter af dagen og på steder, der passer til de voksnes behov, der har erhvervs- og familiemæssige ansvar? Samspillet mellem udbud og efterspørgsel bestemmer sammen med de institutionelle bestemmelser, om der er tilstrækkelige incitamenter til udbydere og brugerne af uddannelse og erhvervsuddannelse. Der er også det vigtige spørgsmål, om markedets utilstrækkelighed er ansvarligt for et manglende adækvat erhvervsuddannelsesudbud. Da en stor del af voksenuddannelsen finder sted i virksomhederne, er den undervisnings- og uddannelsesstype, som de søger, og de incitamenter, som virksomhederne har for at tilbyde mulighederne, afgørende elementer for adgangen til erhvervsuddannelsen. Set fra den synsvinkel er virksomhedens størrelse en vigtig faktor, idet læringsmulighederne er reducerede i de små strukturer. Endelig er der blandt de primære spørgsmål spørgsmålet om, hvorvidt de forskellige lærende kategorier alle har de "gode" tilskyndelser til at lære og de økonomiske midler til at dække erhvervsuddannelsesomkostningerne. Kan de forskellige kategorier også etablere bånd mellem de forskellige læringsmuligheder, således at denne læring kan anerkendes af markedet og af de andre institutioner?

Set i lyset af det ovenstående har det udførte arbejde indtil videre påvist fire store problemgrupper, der bremser de voksnes deltagelse i de livslange erhvervsuddannelsesaktiviteter: uoverensstemmelse mellem de voksnes tilskyndelser til og motivationer for at lære; den komplekse opdeling af de forskellige uddannelsessystemer og den manglende gennemsigtighed i beskrivelsen af resultaterne fra uddannelsesaktiviteterne inden for de forskellige uddannelsesrammer, det være sig institutionaliserede rammer eller ej; uoverensstemmelsen mellem undervisnings- og erhvervsuddannelsesmetoderne; og den manglende samordning mellem de offentlige myndigheders aktioner, der har direkte eller indirekte indflydelse på den livslange uddannelse. Disse temaer drøftes nu.

For hvert land, der deltager i den tematiske undersøgelse, skal basisrapporten og ekspertgruppens rapport behandle de ovenstående fire temaer og fokusere på de valgte befolkningssegmenter, der tildeles den højeste prioritet. Den sammenlignende rapport, der afslutter den tematiske undersøgelse, skal behandle de samme temaer og lægge samtlige segmenter, der er valgt i alle de nationale basisrapporter, til grund.

Tema 1: Hvordan kan regeringer, arbejdsmarkedets parter og andre aktører højne de voksnes motivation – herunder de udsattes motivation – samt tilskyndelserne til at deltage i uddannelsesaktiviteterne?

Det er en temmelig udbredt ide, at mange voksne ikke deltager i læringsaktiviteter, fordi de enkeltes og arbejdsgivernes tilskyndelser og motivationer er for svage til, at der kan investeres i erhvervsuddannelse og undervisning. Tilstedeværelsen af positive "eksternaliteter" på erhvervsuddannelses- og undervisningsområdet for voksne er vidt anerkendt. Markedets funktion vil aldrig gøre det muligt at fastholde disse "eksternaliteter" fuldt ud, og én af konsekvenserne heraf er, at individerne og virksomhederne ikke investerer tilstrækkeligt i erhvervsuddannelse og anvender mindre, end udbyttet ville berettige. I forhold til de store virksomheder kan de små strukturer have større problemer med at drage fuldt udbytte af deres erhvervsuddannelsesinvesteringer, delvis på grund af en større rotationshastighed blandt arbejdstagerne. Set fra individernes side er den manglende deltagelse i erhvervsuddannelsesaktiviteter af skolemæssig art ikke nødvendigvis et udtryk for manglende vilje eller manglende indlæringssevne. Den er ofte udtryk for manglende tilskyndelser – idet den intellektuelle investeringsrentabilitet er svag eller uvis – eller den kendsgerning, at de pågældende ikke er klar over, eller ikke tror, at erhvervsuddannelsen vil give dem bedre udfoldelsesmuligheder. Det blev under Washington-konferencen bemærket, at voksnes motivation for at deltage i erhvervsuddannelsesaktiviteter i væsentlig grad afhænger af uddannelsens anvendelighed og de muligheder, de har for at anvende den blandt andet til at øge deres faglige mobilitet eller hjælpe deres børn med lektierne. Den manglende deltagelse kan også skyldes en manglende motivation, der kan tilskrives et socialt eller fagligt system, som ikke tillægger erhvervsuddannelsen værdi, eller de voksnes ønske om ikke at gentage de nederlag, de led under grunduddannelsen.

I hvilket omfang kan de lave deltagelsesniveauer i de forskellige uddannelses typer, der tilbydes voksne, forklares ved den svage forventede økonomiske rentabilitet – set ud fra løn/ anvendelighed og de forøgede omkostninger på grund af mulighederne – eller ved den store usikkerhed, der hersker i den forbindelse? Hvilke voksengrupper er mest berørt af svage tilskyndelser? Eksisterer der eksempler på politikker og praksis, som har indflydelse på deltagelsen i uddannelsesaktiviteterne ved at styrke den økonomiske rentabilitet og begrænse graden af usikkerhed?

Hvilke metoder har bevist, at de styrker tilskyndelserne til og motivationen for at lære for de dårligst stillede arbejdstagere, langtidsledige, eller andre voksne, der ikke er registreret i et offentligt arbejdsformidlingskontor?

Man fremsætter ofte den ide, at en bedre evaluering og anerkendelse af erhvervsuddannelsesresultaterne styrker tilskyndelserne til at lære, fordi de gør det muligt for individerne at sende mere læsbare signaler til arbejdsgiverne og uddannelsesudbydere, om det de allerede ved. Visse lande har igennem flere år anvendt en metode af typen kompetencestatus til anerkendelse af de akademiske resultater for personer, der vender tilbage til et formelt uddannelsessystem. Men sådanne metoder beskriver ikke nødvendigvis de kompetencer og kvalifikationer, der er nødvendige på arbejdspladsen, i det mindste ikke ud over det

diplomerne allerede beskriver. I hvilken grad er systemerne til evaluering og måling af uddannelsesresultaterne udviklet? Hvilke midler anvendes til at kontrollere kompetencer, kvalifikationer og viden erhvervet uden for de formelle undervisnings- og erhvervsuddannelsessystemer? I hvilket omfang og under hvilke betingelser anerkendes kompetencerne, kvalifikationer og den viden, der er opnået på uformel måde, i den kollektive forhandlingsproces? Hvilke barrierer forhindrer indførelse af systemer til evaluering og anerkendelse af resultater fra erhvervsuddannelse opnået under uformelle rammer?

Hvilke metoder er mest hensigtsmæssige til at forbedre de økonomiske tilskyndelser til at investere i voksenuddannelse inden for små og mellemstore virksomheder, men også fra regeringers og individers side? Hvilke dispositioner kan forbedre samarbejdet mellem arbejdsgivere og arbejdstagere med henblik på at øge kvaliteten, omfanget og fordelingen af erhvervsuddannelsen, og hvilken rolle kan regeringerne spille for at forbedre dette samarbejde?

Tillader den eksisterende forskning en korrekt undersøgelse af samtlige faktorer, der har indflydelse på forskellige voksengrupperes tilskyndelse til og motivation for at deltage i livslange uddannelsesaktiviteter, og hvilke mangler i forskningsbehovene skal der fortrinsvis rådes bod på?

Hvilke rammer for læring, uddannelsesleverandører eller tjenester til iværksættelse er de mest effektive til at opfylde behovene for uddannelse, erhvervsuddannelse og samtlige andre behov, der vedrører de dårligst stillede arbejdstagere, langtidsledige og andre voksne, der ikke er registreret hos et offentligt arbejdsformidlingskontor, således at de begynder at lære?

Hvilke politikker og andre programmer har blandt dårligt stillede voksne formået at fremme de enkeltes personlige ansvar for egne erhvervsuddannelsesbehov? Hvilke programmer har været de mest effektive til at informere de mest tilbageholdende individer om læringsmuligheder og de fordele, udover økonomiske, som de kunne opnå (for eksempel personlig udfoldelse, gensidig hjælp, større selvstændighed, deltagelse i samfundslivet og i mere forskelligartede kulturelle aktiviteter)?

Tema 2: En integreret indfaldsvinkel til erhvervsuddannelsernes tilbud til voksne og deres deltagelse heri

Erhvervsuddannelsen til voksne består af et stort antal fragmenterede bestanddele, i hvilke de aktiviteter, der tilbydes i selve undervisningssystemet, på arbejdspladsen, i hjemmet eller inden for andre rammer, er stillet side om side. Uddannelserne af skolerelateret, erhvervsrelateret, social og kulturel art er sædvanligvis isolerede i forhold til hinanden. Nogle institutionelle bestemmelser tjener ganske vist til at forbinde de erhvervsuddannelser, der tilbydes inden for forskellige rammer (fjernundervisning og fjernundervisningsuniversiteter – "åbne universiteter" – gør det muligt at blive undervist i hjemmet; de højere undervisningsinstitutioner og arbejdsgiverne samarbejder om levering af uddannelserne), men disse eksisterer ikke på en systematisk måde. Intet tillader, at man kan sige, at der eksisterer en "global" voksenuddannelsesstrategi, der fungerer som grundlag for opfyldelse af *samtliche*

voksnes behov. Man kender kun isolerede programmer, der forsøger at opfylde *samtlige uddannelsesbehov i særlige voksegrupper* (i deres erhvervsrelaterede, familierelaterede og sociale rolle). Erhvervsuddannelser, der for eksempel tilrettelægges inden for arbejdsmarkedets rammer, opfylder et begrænset antal målsætninger, for så vidt angår deres målbefolkninger. Denne manglende sammenføjning med de, der tilbydes af andre udbydere, forhindrer enhver global strategi. Erhvervsuddannelserne, der tilbydes voksne, inden for sociale og kulturelle rammer planlægges og administreres sædvanligvis på samme måde isoleret fra de erhvervsuddannelser, der er egnede til at blive tilbudt på arbejdsstedet, endskønt der er betydelige undtagelser i den henseende. Endvidere evalueres og valideres de erhvervede kundskaber inden for de forskellige erhvervsuddannelsesrammer i henhold til variable kriterier og af forskellige myndigheder. Deres validering eller officielle anerkendelse varierer og afhænger ofte mere af uddannelsesrammerne end af selve indholdet; mulighederne for at overføre resultater fra én uddannelsesramme til en anden er ofte ubetydelige eller uvisse.

Iværksættelsen af en strategi, der giver de voksne midlerne til at lære, kræver en stor mængde erhvervsuddannelsesmetoder, der kan tilpasses til et næsten uendeligt antal af mulige kombinationer af individuelle behov og uddannelsesrammer. Det er ikke tilstrækkeligt, at staten tilbyder et begrænset antal erhvervsuddannelser efter princippet "take it or leave it". Flere deltagere gjorde under Washington-konferencen opmærksom på det interessante tilfælde med "mæglervirksomhed": sidstnævnte fungerer som mellemlid og gør det på den måde muligt for voksne med særlige læringsbehov og -måder at opnå de uddannelsesbetingelser, der passer til dem, blandt en samling erhvervsuddannelsesmuligheder og følgetjenester, der er meget mere differentierede og langt mindre institutionaliserede. Nødvendigheden af øgede mægleraktiviteter viser den nye rolle, som denne strategi, der skal give de voksne midlerne til at uddanne sig, medfører for regeringen. Mens ansvaret for at opfylde de voksnes erhvervsuddannelsesbehov i højeste grad hviler på de, der fastsætter reglerne for og administrerer erhvervsuddannelsesstrukturerne uden for undervisningssystemet, og på enkeltpersoner og de husholdninger, som de er del af, er det bydende nødvendigt, at staten er leverandør af en sidste udvej, hvis markedet skulle svigte. Man kan stille følgende spørgsmål:

Hvilke foranstaltninger er truffet eller kan træffes, for at de potentielle lærende får let adgang til fuldstændige og pålidelige oplysninger samt til rådgivning om samtlige tilbudte muligheder for erhvervsuddannelse?

Sikrer de nuværende leverandører af voksenuddannelser også den nødvendige assistance til en begrænsning af de barrierer, der bremser for deltagelsen (mangel på transportmiddel, børnepasning, sundhedsservice)? Har leverandørerne og individerne midler og tilskyndelser til at samordne erhvervsuddannelsesaktiviteterne med den nødvendige logistik? I hvilket omfang kan manglende deltagelse fra de voksnes side tilskrives leverandører, der ikke er tilstrækkeligt engagerede i denne materielle assistanceproces? I hvilket omfang skyldes det utilstrækkelige ressourcer?

Hvilke faktorer begrænser og hvilke tilskynder til erhvervsuddannelse sammen med andre aktiviteter, såsom arbejde eller jobsøgning?

Når erhvervsuddannelsesmulighederne afhænger af eksisterende institutionelle systemer – undervisningsprogrammer for voksne, erhvervsuddannelsesprogrammer tilrettelagt i forbindelse med arbejdsmarkedet, programmer med videregående erhvervsuddannelse i universitetsmiljø – med hvilken lethed eller med hvilke problemer kan de voksne så få adgang til de forskellige muligheder, vælge det, der interesserer dem, således at de kan kombinere dem i et personligt uddannelsesprojekt?

Er der adgangsbarrierer for nye leverandører på uddannelsesmarkedet for voksne (disse barrierer kan omfatte bestemmelser, der begrænser visse nye leverandørers mulighed for offentligt tilskud; faktiske begrænsninger af anerkendelse af uddannelsesresultaterne; indirekte offentligt tilskud til leverandører, der gør det muligt for disse at anvende priser, der er lavere end den reelle uddannelsesomkostning)?

Hvordan evalueres og anerkendes de erhvervede kundskaber inden for forskellige uddannelsesrammer? I hvilket omfang beskrives de opnåede kompetencer inden for en given uddannelsesramme – for eksempel i forbindelse med en videregående universitetsuddannelse – på et sprog, der forstås inden for andre rammer (for eksempel på arbejdspladsen), og omvendt? Hvilken plads optager uddannelsesresultaterne, når de certificeres i beslutningsprocessen om ansættelse, forfremmelse og lønfastsættelse? I hvilket omfang anerkendes uddannelsesresultater, der opnås i en jurisdiktion (stat, provins, region...), i en anden? Er manglende anerkendelse en alvorlig hindring for den livslange læring?

Eksisterer der andre midler (for eksempel rådgivning, informationstjenester på Internettet) til en tættere integration af de oplysninger, der gives i diverse sammenhænge?

Er det relativt svært for visse voksengrupper at få adgang til de ønskede oplysninger, eller er deres deltagelse i erhvervsuddannelsesaktiviteter mere kompliceret på grund af problemer, der har forbindelse med de ovenfor gennemgåede punkter? Hvordan kan man løse disse problemer på en effektiv måde?

Tema 3: Forbedre kvaliteten, pædagogikken og de tilbudte uddannelsesaktiviteters forskelligartethed

Det er under dette tema vigtigt, at spørge sig selv, om indholdet, pædagogikken og måden, hvorpå uddannelsesaktiviteter til voksne tilbydes, er tilpasset denne befolkningsgruppes uddannelsesbehov og læringsmåder, og om den institutionelle ramme er hensigtsmæssig. De ovenfor stillede spørgsmål kan være af større eller mindre betydning alt efter den eller de voksengrupper, der lægges til grund for den tematiske undersøgelse.

På hvilken måde påvirker kvaliteten, pædagogikken og læringsmulighedernes forskellighed deltagelsen fra de voksnes side, der anses for at være mest trængende?

Hvilke konklusioner angående undervisningsmetoderne, læringsmetoderne eller uddannelses-systemerne kan man drage af de programmer, der er iværksat på arbejdsmarkedet for visse voksengrupper, for eksempel langtidsledige?

Hvordan kan man styrke arbejdsstedets rolle som et centralt uddannelsessted for mindre uddannede personer? Er visse strategier vedrørende styring, overvågning, gruppearbejde og/eller anvendelse af teknologi særligt effektive til at lette erhvervsuddannelsen? I bekræftende fald, hvordan er det så muligt at fremme disse?

Eksisterer der særlige strategier (uddannelse uden tilstedeværelse, såsom distanceuddannelse, undervisningsvejledning og selvstudiegrupper; erhvervsuddannelse baseret på anvendelse af informations- og kommunikationsteknologier), der ikke forekommer at være anvendt fuldt ud, selvom de anses for effektive? Hvordan kan man udvikle en større anvendelse heraf?

Under hvilke omstændigheder giver læringsaktiviteter til "fritid" eller et ikke erhvervsrelateret formål et nyttigt udgangspunkt for læring med et mere arbejdsrelateret formål eller i det mindste et formål, der forbedrer adgangsmulighederne til en faglig forberedelse? Gør man sig tilstrækkeligt umage med at søge den mest effektive læringsmåde til de forskellige voksengrupper, og hvordan kan erhvervsuddannelsen bedre forenes med erhvervsaktiviteten og med fritidsbeskæftigelserne?

Har visse leverandører af erhvervsuddannelse mere succes end andre med at fastslå og opfylde visse voksengrupperes behov?

Hvordan sikrer regeringerne sig, at leverandørerne overholder kvalitetsnormerne, såsom de normer, der er fastsat af den Internationale Standardiseringsorganisation (ISO) eller af den franske standardiseringsorganisation (AFNOR)? Hvilken indflydelse har disse kvalitetsnormer på uddannelsesleverandørernes kapacitet og gode vilje til at opfylde de forskellige behov for erhvervsuddannelse?

Opfylder de forskellige erhvervsuddannelsesrammer (herunder arbejdspladsen, erhvervsuddannelsesprogrammer tilrettelagt i arbejdsmarkedets aktive politikker) de forskellige lærende grupperes behov? Hvilke hindringer er der for indførelse af strategier, der har bestået deres prøve?

Tema 4: Forbedre regeringsindsatsernes sammenhæng og effektivitet

Uddannelse og erhvervsuddannelse for voksne er fortsat, selvom de har et vist omfang, af diskret størrelse og svage såvel strukturelt som økonomisk. Adskillelsen af de institutionelle systemer, der er åbenlys set fra den voksne lærendes side, fornemmes i den manglende sammenhæng og samordning inden for de styrende instanser. Denne faktiske tilstand udspringer af to typer problemer. Der er for det første en manglende *vertikal* integration, dvs. at uddannelses- og erhvervsuddannelsesprogrammerne for voksne ikke er godt integreret i undervisningsprogrammerne i grunduddannelsen, på de sekundære og videregående niveauer.

For det andet er der behovet for en *horisontal* integration: uddannelses- og erhvervsuddannelsespolitikkerne bør samordnes med de andre politikker, især beskæftigelsespolitikken og politikken vedrørende sociale anliggender, der påvirker befolkningens arbejde og fritid.

Den eksisterende praksis betyder, at beslutningstagerne inden for forskellige områder ikke er ansvarlige for en fælles strategi for voksenuddannelse, og at de lærendes mening om adgang til erhvervsuddannelsesmulighederne ikke er et kriterium for evaluering af, udkast til og iværksættelse af politikker, der har indflydelse på de voksnes læring. Et vigtigt aspekt i den horisontale samordning hviler på de offentlige myndigheders og de private aktørers respektive roller. Forskellige politikker påvirker direkte eller indirekte de tilskyndelser, der har indflydelse på efterspørgslen efter erhvervsuddannelse for såvel individet som for virksomheden og udbuddet af læringsmuligheder fra undervisningsmyndighederne samt fra den private sektors side. Mulighedernes begrænsede omfang betyder, uanset de institutionelle rammer, at delingen af, hvad der skal henhøre under det offentlige og det, der afhænger af det private, bør gøres klar og mere synlig. Dette kræver et større samarbejde mellem de offentlige og de private aktører, end det man sædvanligvis har kunnet konstatere inden for uddannelses- og erhvervsuddannelsespolitikken indtil i dag.

En af konsekvenserne af den svage samordning af erhvervsuddannelsespolitikkerne er, at de ikke nødvendigvis gensidigt styrker hinanden, og de kan i visse tilfælde endog være produktive i modsat retning. En anden konsekvens er, at der kan være mangler i udbuddet af erhvervsuddannelser: visse behov, som voksne giver udtryk for, henhører hverken under en ministers kompetenceområde, ej heller under nogen eksisterende institutions kompetenceområde. Denne adskillelse kan også være udtryk for, at regeringerne ikke er godt forberedte til at evaluere samtlige erhvervsuddannelsesbehov for voksne. Et andet problem stammer fra spredningen af god praksis og beslutningstagerne og de praktiserende parter evner til at drage konklusionerne af forskellige nationale erfaringer. Et problem, der i almindelighed blev fastslået under Washington-konferencen, vedrører den manglende kommunikation mellem forskning, innovation og hverdagspraksis. Generelt set forbliver de effektive innovationer isoleret i de institutionelle hierarkier. Succesen kommer ofte alene på grund af inspirerede individers handling, men ikke på grund af tilskyndelser, der er indført i systemet, og som kunne belønne de gode præstationer. Det er endvidere sjældent, at succes på et område – for eksempel erhvervsuddannelse for arbejdsløse – tilskynder til samme handlingstype på andre områder. Der er på Washington-konferencen fremkommet oplysninger, der viser et åbenlyst paradoks mellem en innoverende praksis i overflod for voksenuddannelse samt forskning i det, der fungerer, og de udviskede rammer for den generelle politik og institutionerne, der ikke er tilstrækkeligt udviklede til at passe til de voksnes erhvervsuddannelsesbehov. Kort sagt, så er kløften mellem den enestående praksis og den gængse praksis stadig dyb.

Inden for erhvervsuddannelsespolitikken er den største udfordring behovet for at arbejde med spørgsmålet om båndene mellem de vertikale og de horisontale dimensioner, der er omtalt tidligere. For at det kan lykkes, er det nødvendigt, at man finder midlerne til at engagere de meget forskellige grupper af modtagere – de lærende, deres familier og deres samfund; de officielle undervisningsinstitutioner; de private erhvervsuddannelsesleverandørers fostergruppe

og de ikke-statslige organisationer; den offentlige beskæftigelsestjeneste; arbejdsgiverne; fagforeningerne; og regeringerne på samtlige niveauer, især på lokalt plan. Da en stor del af voksenuddannelsen finder sted inden for virksomhedens rammer, er arbejdsgivernes og fagforeningernes deltagelse af afgørende betydning for såvel politikken udvikling som for udbuddet af erhvervsuddannelsesprogrammer. Selvom regeringerne er i en bedre position til at indføre beslutningsrammer, som for eksempel for udstedelse af kvalifikationer, bør leverandørerne af erhvervsuddannelse, arbejdsgiverne og fagforeningerne engageres kraftigt i uddannelsesresultaternes certificerings- og anerkendelsesproces. Et andet område, der kræver uafbrudt opmærksomhed, er evalueringen af de offentlige politikker. Deltagerne i Washington-konferencen fandt, at det - for at vedtage en strategi - er vigtigt at påvise dennes effektivitet ved at forbedre evalueringen af de midler, der iværksættes af de offentlige myndigheder, og de opnåede resultater. De bemærkede, at målingen af samtlige fortjenester ved voksenuddannelse kun er lidt udviklet på mange områder, såsom bidrag til en bedre produktivitet, indkomster og den skattemæssige solvens; en reduktion af sundhedsudgifterne i de højere alderslag; et bidrag til uddannelse af børn, en bedre udviklet samfundsånd og et rigere socialt og kulturelt liv.

De spørgsmål, der kan undersøges under dette tema, er for eksempel:

De voksnes erhvervsuddannelsesbehov svarer ikke nødvendigvis til den opfattelse, som de politisk ansvarlige og de ansvarlige for de opdelte institutioner har af erhvervsuddannelsen. Hvis det er sandt, at de praktiserende, der har til opgave at iværksætte disse politikker, måske er smerteligt bevidste om de talrige hindringer, som deres kunder støder på på erhvervsuddannelsesområdet, så er den mekanisme, der er nødvendig, for at de bliver hørt, måske ikke på plads. Har beslutningstagerne midlerne til at fastslå og opfylde de voksnes erhvervsuddannelsesbehov og til at levere de tjenester, der følger med, såsom transport, børnepasning eller sundhedspleje? Hvordan kan man evaluere de voksnes behov i en åben ånd eller i henhold til en metode, der ikke fører til en delvis diagnose af erhvervsuddannelsesbehovene? Hvordan kan udbuddet af støttetjenester på logistikområdet samordnes mere effektivt?

I størstedelen af tilfældene er voksenuddannelsen hverken institutionaliseret, eller af skolemæssig art, og den foregår under andre rammer end de, der henhører under undervisnings- og arbejdsministeriernes kompetenceområder. En god strategi kræver, at de offentlige myndigheder tager alle de vigtigste sammenhænge, hvori de voksne lærer, i betragtning. Hvilke hindringer er der for at have en samordnet vision med hensyn til de forskellige aktionsområder? Eksisterer der enestående fremgangsmåder til bekæmpelse af fragmenteringen og politikken manglende sammenhæng? Hvilke midler gør det muligt at vurdere de eksisterende politikkers indflydelse på erhvervsuddannelsen og maksimere de forskellige aktioners og ministeriers komplementaritet?

Arbejdsmarkedets parter spiller en vigtig rolle i både at tilbyde erhvervsuddannelsesmuligheder og fastsætte efterspørgslen heraf. Hvilke metoder er de mest effektive til at forbedre samordningen af udviklingen og det politiske tilbud mellem regeringen og arbejdsmarkedets parter. Hvilke typer af mekanismer – individualiserede uddannelsesplaner,

bedre evaluering og anerkendelse af erhvervsuddannelsesresultater– kunne bedre knytte de forskellige sektorer sammen, som leverer uddannelses- og erhvervsuddannelsesservice, og på en måde, der betyder, at de lærende får større adgang til mulighederne, og som opfylder arbejdsgivernes behov? Eksisterer der eksempler på gode aftaler efter en kollektiv forhandling, der omhandler forskellige voksnes erhvervsuddannelsesbehov, letter deltagelsen – for eksempel ved at tilbyde uddannelsesorlov – og styrker tilskyndelserne til at lære (for eksempel ved at knytte kvalifikations- og kompetencerresultaterne sammen med lønningerne)?

Behandler de eksisterende evalueringer spørgsmålene om politik og samordningsprogrammerne? Giver de en nyttig diagnose af årsagerne til, at den ene eller anden metode lykkes eller fejler? Træffer de foranstaltninger for resultater, der rækker videre end for eksempel erhvervsuddannelsesprogrammernes målsætninger, men som er gavnlige for de lærende? Er det muligt at fremskynde innovationernes evalueringsproces og i større målestok at iværksætte de innovationer, der har bestået deres prøve? Hvordan vil de offentlige myndigheder og arbejdsmarkedets parter kunne fremme den systematiske indførelse af bånd mellem forskersamfund, reformatorerne og den almindelige praktiserende ikke kun inden for de skolemæssige uddannelsesaktiviteter, men ligeledes inden for de systemer, der anvender de nye teknologier, samt inden for andre rammer for læring?

Hvilke nye metoder til fastsættelse af politik og programtilbud er nødvendige, for at der eksisterer en komplet servicekæde, og for at distributionen heraf samordnes?

6. Uddannelseskontekster

Saul Meghnagi

6.1. Indledning

Inden for uddannelsesforskning er mange forskere enige om (jf. Jobert, Marry, Tanguy 1995), at visse forudsætninger er nødvendige for at kunne analysere forholdet mellem uddannelse og arbejde. Kvalifikationer opnås både gennem uddannelse og arbejde, og disse to elementer kan kun vurderes, hvis det er klart, hvad der forstås ved "kvalifikationer", ikke kun faglige, men også sociale. Formidling, dannelse og opnåelse af viden sker både inden for og uden for uddannelsessystemerne som et resultat af bevidste handlinger og naturlige processer. Man kan uddanne sig hvor som helst og på et hvilket som helst tidspunkt i sit liv. Deltagelsen i uddannelse er afhængig af betingelserne på arbejds- og bopælssted.

Uddannelsesforskningen har tendens til at fastlægge en dialektisk relation mellem uddannelsesdimensioner, som tidligere betragtedes særskilt: den dimension, der vedrører "dereguleringsprocesserne" for de forskellige livsforløb, arbejdets dimension med tiltagende utypisk beskæftigelse og den voksende usikkerhed omkring ansættelsesforhold, som tidligere blev anset som stabile, samt den "kontekstuelle" dimension i erhvervelsen af kompetence.

Dette indlæg beskæftiger sig med disse dimensioner og forbindelsen mellem dem, som jeg anser for yderst vigtige.

6.2. Deregulering af livsforløb

Den demografiske udvikling i alle europæiske lande er i løbet af de seneste tiår kendetegnet af en nedgang i fødselstallet og en stigning i levetiden.

Denne strukturændring i livsforløbet, mønstre og i graden af livsforløbets normativitet har haft alvorlige følger for menneskets måde at leve og handle på, på det sociale system, arbejdsmarkedet og arbejdets tilrettelæggelse.

Der har på forskellige tidspunkter fundet to processer sted i Europa i løbet af de sidste ti år (Saraceno 1991). Den første proces er en gradvis institutionalisering og regulering, demografisk og normativ, gradvis mere ensartede mønstre og tidssekvenser hos enkeltpersoner og sociale grupper. Den anden proces, som endnu ikke er afsluttet, drejer sig om en deregulering af tidligere gældende normative modeller.

Den første proces, den såkaldte "institutionalisering af livsforløb", er resultatet af flere med hinanden forbundne fænomener, bl.a. større kontrol med livsforløbet via arbejdsmarkedet, virksomhederne og staten, gennem indførelsen af regler vedrørende arbejdsmønster og varigheden af bestemte livsperioder i forhold til valg og forløb, f.eks. fastlæggelse af alderen for adgang til og ophør på arbejdsmarkedet, mindstealderen for adgang til og afgang fra skolesystemet, mindstealderen for indgåelse af ægteskab, defineret ved lov. De begrænsninger, der opstår ud fra alle sociale og kulturelle kontrolmekanismer forbundet med disse modeller, har været ledsaget af forskellige former for sikring mod sociale risici som sygdom, arbejdsledighed og arbejdsudytighed.

De beskrevne og andre relaterede fænomener har dannet grundlag for udviklingen af det livsforløb, der defineres som "normalt", hvor man kommer frem til en "egnet alder" og "regelmæssige" eller "ikke-regelmæssige" levnedsløb (m.h.t. arbejde, familie og uddannelse). Adgang til et "normalt livsforløb", som er et krav for social accept, er betinget af enkeltpersoners eller gruppers økonomiske situation, selv om forskelle forbundet med social lagdeling er fastslået, idet uddannelses- og arbejdsforløb er kortere og aldringsprocessen indtræder tidligere for de lavere sociale klasser.

Den hele eller delvise udelukkelse fra arbejdsmarkedet af de væsentligste ressourcer til opnåelse af denne regelmæssighed (underbeskæftigede og arbejdsløse unge og voksne, arbejdere i den sorte økonomi, en del landarbejdere og næsten alle indvandrere) viser sig nu at være et problem med hensyn til fastlæggelsen af en tilstræbelsesværdig idealmodel. Desuden er systemet med familie og fordeling af arbejdsopgaver mellem kønnene, blevet et yderligere aspekt, både med hensyn til arbejdets tilrettelæggelse og samfundets struktur, hvor kvinderne har påtaget sig størstedelen af de nødvendige familieopgaver.

Den anden proces, den såkaldte deinstitutionalisering af livsforløb, som er kendetegnet ved disse forløbs differentierede og individuelle elementer parallelt med en slækkelse af de lovmæssige forpligtelser og stabilitet, viser en tendensændring i forhold til den førstnævnte proces.

Den voksende arbejdsløshed har i almindelighed medført mindre arbejdspladssikkerhed, mindre forudsigelighed i karrieremulighederne, større krav om arbejdsfleksibilitet, færre muligheder for medbestemmelse vedrørende arbejdsvilkår, tiltagende svækkelse af betingelser, ressourcer og former for social sikring.

Parallelt med den tidligere model baseret på sikkerhed, stabilitet og regelmæssighed, er der efterhånden opstået andre modeller, som delvis er forbundet med enkeltpersoners og gruppers ønsker og interesser, men som i almindelighed er resultatet af fleksibilisering og deinstitutionalisering af livsforløb. Ud fra dette synspunkt er bruddet i "rækkefølgen" af studieforløb, arbejdsforløb, det sociale liv og familielivet betegnende. Der er sket en ændring i opfattelsen af "normalitet" med hensyn til, hvad der er passende og "rigtigt" for en given alder, og de forskellige former for social sikkerhed passer ikke til de nye livsbetingelser, specielt ikke de nye arbejdsbetingelser. Situationen synes at blive forværret af det stadig uløste problem i forbindelse med fordelingen af familieopgaver mellem de to køn.

Indførelsen af nye "normalitetsmodeller" er ikke uden virkning på kvindernes karriereforløb, som resulterer af kvindernes forventning om større lighed med hensyn til fordelingen af arbejdsopgaver og nye ressourcer til planlægning af deres eget livsforløb.

Konsekvensen af de undersøgte fænomener kan både være en styrkelse (Rossi 1997) af gamle uligheder, men også nye uligheder mellem kønnene, de sociale klasser og de forskellige grupper på grund af etnisk og territorielt tilhørsforhold samt mellem aldersgrupper.

Nedbrydelsen af vanskeligt opnåede borgerrettigheder og af nyligt eller først delvis erhvervede garantier om ligestilling blandt kønnene eller økonomisk sikkerhed i livsforløbet, medfører ikke kun ikke-lineære sekvenser i livsforløbet, men også uundgåeligt konflikter mellem generationerne, både hvad angår arbejdspladser og adgang til sociale, økonomiske og beskæftigelsesmæssige muligheder.

Tilhørsforhold til en bestemt generation bliver således til en meget ufuldstændig beskrivende faktor for betingelser, holdninger, adfærd, opfattelser og realitetsforestillinger. Variabler som køn, uddannelse, uddannelsesgrad og bopæl hører faktisk sammen med familieforpligtelser, faserne i den erhvervsmæssige karriere, deltagelse eller manglende deltagelse på arbejdsmarkedet i forbindelse med fuldtids- eller deltidsarbejde, fast eller usikker ansættelse.

Foruden de nævnte faktorer skal også fortid, nutid og forestillingen om en fremtid tages i betragtning, hvor de arbejdsmæssige betingelser og de sociale og familiemæssige forhold ikke mere er adskilte.

I denne forbindelse har en analyse af uddannelsestiden en afgørende betydning (Cevoli 1998), hvis man skal forbinde en bestemt faglig kvalifikation og en persons evne til at imødegå en ændring af bestemte livsbetingelser og arbejdsmæssige betingelser og sætter dem i forhold til andre faktorer såsom alder, køn, kultur og etnisk tilhørsforhold.

De faglige kvalifikationer er stærkt kendetegnet ved den sociale dimension, og de kompetencer, der skal udvikles, bør bestemmes af nødvendigheden af at udvide referencerammerne frem for en uddybning af de enkelte områder.

6.3. Arbejdets udviklingsdimension

Menneskets "naturlige" adfærd er betinget af tro, vaner, skrevne og ikke-skrevne regler og er forbundet med kulturelle ændringer og naturligvis bestemt af den sociale kontekst. I moderne veludviklede samfund identificeres denne indbyrdes afhængighed, der kan defineres som antropologisk, ved hjælp af faktorer defineret som enten "institutionalisering" eller "deinstitutionalisering" af livsforløbet. Sådanne faktorer afhænger af og interagerer med en kombination af ændringer i sociale og faglige faktorer.

En forlængelse af tiden før indtrædelsen på arbejdsmarkedet er et eksempel på en tydelig konsekvens af en forlængelse af levetiden. På samme måde er ændringen af omfanget af tid,

som anvendes til socialt og nødvendigt arbejde inden for forskellige aktiviteter, forbundet med krisen i de offentlige sikringssystemer. I hele det økonomiske system er der mere fleksible beskæftigelsesmønstre, og nye arbejdsbetingelser vinder efterhånden udbredelse; de er vidt forskellige fra sektor til sektor, fra virksomhed til virksomhed og frem for alt fra person til person. Inden for det samme markedssegment kan der på samme tid være mange forskellige former for uddannelse, beskæftigelsesforhold, adgang til eller manglende adgang til arbejde.

Den strategiske ressource for denne type forhold kendetegnes af afgangsbetingelserne, mulighederne for læring og for faglig udvikling på arbejdspladsen. Kvaliteten og varigheden af denne læring og den indflydelse, som virksomhederne og mere sjældent arbejdstagerne har i denne forbindelse, er bestemmende for arbejdstagernes arbejdsbetingelser. Jo længere, mere kompleks og sjældnere en uddannelse er på arbejdsmarkedet, desto mere har arbejderne adgang til ansættelsesforhold, som beskytter dem mod konkurrence, og til yderligere uddannelsesmuligheder. Jo mere arbejderne er i stand til at styre deres egne uddannelsesforløb, desto bedre kan de øge deres styrke i forhold til virksomhederne og selve arbejdsmarkedet. På denne måde etableres der forskellige byttestrategier i et klima med deregulering af arbejdsmarkedet.

På det laveste niveau står ud fra virksomhedernes synspunkt aktiviteter, som kræver en begrænset uddannelse og ingen regelmæssighed, og som har tendens til at frembringe ustabile arbejdsforhold. Unge med begrænset skolegang udgør sikkert størstedelen af dette arbejdsmarked. På et lidt højere niveau findes aktiviteter, som ganske vist ikke kræver uddannelse, men regelmæssighed og pålidelighed, og byttes mod arbejdsbetingelser, som giver normative garantier, og hvor muligheden for afskedigelse ikke udelukkes. Denne gruppe består hovedsagelig af midaldrende personer med en mellemlang uddannelse samt af ældre arbejdere. For et betydeligt antal arbejdstagere kan evnen til eller mulighederne for at investere betydeligt i teknik og organisatorisk uddannelse opvejes af stabile beskæftigelsesforhold og adgang til kortere eller længere karriereforsløb og ansvarsfulde stillinger. En hurtig og vellønnet karriere og mindre forpligtende arbejdsorganisatoriske sammenhænge tilbydes personer, som har kvalifikationer, der er sjældne på arbejdsmarkedet, og som kan udføre komplicerede tekniske opgaver og ledelsesopgaver. I disse tilfælde erhverves kompetencen gennem komplekse faglige uddannelsesforløb og erhvervserfaring, og i forbindelse med karriereforsløbet træder mobilitet i forgrunden, idet arbejdstageren går fra den ene virksomhed til den anden, fra selvstændig virksomhed til fastansættelse eller fra industrien til den tertiære sektor. I disse tilfælde afhænger arbejdets stabilitet i højere grad af arbejdstagerens valg end af virksomhedernes ønsker.

Disse forskellige virksomhedsstrategier afspejles i anvendelsen af forskellige rekrutteringsmetoder (almene og specielle) og af forskellige kriterier (kollektive eller individuelle) i henhold til den type kvalitet og kompetence, som kræves inden for forskellige områder. De afspejles også i de forskellige beløb, som virksomhederne investerer i uddannelse, og i uddannelseskvaliteten. Denne dynamik tager dog ikke hensyn til det "utypiske" arbejde, der i stigende omfang udvikles uden for det system, der afgrænses og defineres af virksomhedernes handling.

Faktisk synes der ikke længere at være en enkel forskel mellem beskæftigelse og ledighed, og det er nødvendigt at huske, at mange former for arbejde og mulige arbejdssituationer ofte er midlertidige og usikre, specielt for personer med kort skoleuddannelse og uden erhvervsuddannelse eller kvalifikationer. Arbejdet og mangelen herpå defineres i praksis af forholdet mellem tilrettelæggelse af tiden på lang og kort sigt, af udformningen af enkeltpersoners forskellige relationsbestemte og symbolske verdener og former for identifikation, som resulterer af arbejds erfaringer og arbejdets karakteristika.

Ud fra denne synsvinkel har undersøgelser fra forskellige fagområder (jf. Accornero 1997, Reyneri 1997, og se også de bibliografiske henvisninger), klarlagt forholdet mellem forskellige dele af det økonomiske grundlag, akkumuleringsmekanismer for uligheder mellem geografiske områder, måder for fordelingen af ressourcer mellem de forskellige befolkningsgrupper og de hermed forbundne sociale og kulturelle udvikling. I denne forbindelse blev det bl.a. forsøgt at opstille koncepter, der giver mulighed for at beskrive en mere og mere kompleks sammensætning af de samfundsklasser og arbejdsmarkedssegmenter, som ligger uden for de traditionelle kategorier. Især blev omfanget af det problem tydeliggjort, som personer stilles over for (jf. Wilson 1997), der i bestemte regioner selv under antagelse af de største udviklingstakster risikerer at blive arbejdsløse i kortere og længere tid eller må nøjes med underbeskæftigelse eller ufrivilligt deltidsarbejde. Af en analyse af den sociale struktur fremgår det, at dele af arbejdsstyrken har forladt eller er blevet udelukket fra produktionsprocessen, har mistet modet eller er blevet foranlediget til senere indtræden på arbejdsmarkedet. I sidstnævnte tilfælde drejer det sig hovedsagelig om ikke-beskæftigede personer, der er beskæftigelsesegnede, nemlig kvinder og unge over 18 år, som udgør det store område omfattende sort arbejde, usikker beskæftigelse og det grå arbejdsmarked. I undersøgelserne er disse data medtaget for (jf. især Gelpi 1997) at kunne beskrive de forskellige former for deltagelse i og udelukkelse fra uddannelse og fra et arbejdsmarked, hvis egenskaber bliver mere og mere komplekse med hensyn til forbindelsen mellem produktionssted og -former samt distribution, både på nationalt og internationalt plan.

Når arbejdet bliver mere fleksibelt, brydes modellen for kontinuerlige ansættelsesforhold, og en direkte konsekvens er en udvidelse af den persongruppe, som har et usammenhængende arbejdsforløb. Selv om de igangværende ændringer i de vestlige økonomier giver håb om nye modeller for arbejdspraksis og -kultur, hvor forskellige typer arbejdstagere får flere valgmuligheder i de forskellige faser af deres liv, støder man under de aktuelle betingelser frem for alt på vanskeligheder, fordi fleksible og afbrudte arbejdsforhold på grund af deres struktur og de eksisterende velfærdssystemers karakteristika ikke kan garantere den samme beskyttelse og den samme betaling som i forbindelse med permanente ansættelsesforhold.

Spørgsmålet om rettigheder drøftes ved forhandlingerne mellem arbejdsmarkedets parter, som (Rainbird 1990) rækker fra lønbeskyttelse (fra garanti om ligeløn for "normale" og "fleksible" arbejdstagere til muligheden for at opnå arbejdsløshedsunderstøttelse i perioder uden arbejde) til alle andre institutioner, der giver arbejdstagerne garanti på ubestemt tid (sygdom, barselsorlov, pension, fagforeningsrepræsentation – retten til orlov og rettigheder og muligheder for repræsentation i almindelighed). Fleksible beskæftigelsesformer kan for personer med høje

kvalifikationer medføre større beskæftigelsesevne, mens afbrudt beskæftigelse for personer med kort skolegang i almindelighed er ensbetydende med lave kvalifikationer, manglende anerkendelse og ingen muligheder for videreuddannelse.

Kort sagt, hvis vi ønsker at drøfte forholdet mellem uddannelse og arbejde, er det nødvendigt at analysere arten af det pågældende arbejde, at definere, hvilken uddannelse der kan styrke personernes position på arbejdsmarkedet, undersøge betingelserne for en mulig ny udvikling i retning af arbejdsformer med et rigere indhold og søge efter muligheder og metoder for videreuddannelse og social fremgang.

6.4. Kompetencens "kontekstuelle" dimension

Viden, som i høj grad styres af den sproglige beherskelse og af symbolske systemer, er afhængig af et dynamisk forhold mellem kundskaber og erfaring. Faktisk øges et menneskes personlighed gennem en gradvis erhvervelse af viden som et resultat af en fortsat analyse, bearbejdelse og omdannelse af erfaringsgenstande. Denne gradvise opbygning sker ved en stigning i både kvantitet og kvalitet af de erhvervede informationer og gennem raffineringsgraden i behandlingen af disse informationer samt en voksende bevidsthed om det, man ved, om udviklingsmuligheder og om, hvordan man kan videregive sin egen viden.

De bedste strategier i en given situation findes gennem en kombination af almene og specifikke kompetencer og formel viden, som erhverves i løbet af et normalt studieforløb, og af viden, som opnås på vidt forskellig vis.

Erhvervskvalifikationer er (Schwartz 1995) ikke så meget resultatet af uddannelse, men snarere – om ikke udelukkende – af aktiviteter, der er et resultat af arbejds erfaringer, som bygger på teoretisk og praktisk viden. De konsolideres gennem kontrol og selvkontrol af egne ressourcer; de udvikles gennem anvendelsen af erfaringer i situationer, der er forskellige fra lærings-situationen. Kvalifikationer øges takket være et arbejde, som under de forskellige arbejdsmæssige betingelser afkodes, fortolkes på ny og rekonstrueres i hukommelsen.

Erhvervskvalifikationer er et resultat (Meghnagi 1992) af en læringsproces, som aldrig kan foregå udelukkende i en uddannelsesinstitution eller gennem erhvervsudøvelse. Kvalifikationer konfigureres på forskellige måder fra person til person som individuelle ressourcer af viden og kompetencer, der er egnede til at klare forskellige arbejdssituationer i tidens løb. Kvalificeringsforløbet for de fleste mennesker er kort sagt ikke resultatet af en række programmerede, organiserede, overvågede og evaluerede uddannelsesforløb. Tværtimod er det et tilfældigt forløb, hvor forskellige erfaringer fra formel uddannelse og praktisk arbejde supplerer hinanden, hvor vidt forskellige kognitive ressourcer efterhånden forenes til kvalifikationer.

"Kvalifikationer" kan derfor defineres som en besiddelse af kompetencer, der er egnede til at løse bestemte opgaver, eller som evne til på grundlag af færdigheder og tilegnet viden at knytte forbindelser, som gør det muligt at klare en given situation.

Erhvervskvalifikationer, som betegnes som "ekspertise" i de undersøgelser, der henvises til af bl.a. Ajello Meghnagi 1998, kan rent faktisk beskrives som et kompleks hele, der omfatter færdigheder og evner som et resultat af en begrebsmæssig og operativ syntese af teoretiske aspekter, der er forbundet dels med fagviden og dels med konkrete erfaringer. De er resultatet af en grunduddannelse eller videreuddannelse, som foregår gennem kohærente former og er delvis præget af den pågældende organisations miljø. De viser en raffinering, som afhænger af de objektive muligheder og den subjektive evne til analyse, forståelse og påvirkning af selve miljøet og kan udvikles i forskellige former og på forskellige steder, som ikke nødvendigvis er bestemt til uddannelse.

De vigtigste kompetencer for ethvert arbejde, som indeholder et minimum af vurderingsevne, vedrører faktisk "beslutningstagning" og "problemløsning" i forskellige former og på forskellige faglige niveauer.

Problemløsning er resultatet af en proces, der omfatter bearbejdelse af eksisterende eller tilgængelige informationer, og som forløber forskelligt, alt efter hvilken opgave der skal løses. Faktisk kræver problemløsningssituationer ofte, at delvis eller fuldstændig eksisterende viden struktureres på ny for at finde en løsning. Det er ikke tilfældigt, at evnen til at løse problemer ofte består i først at indordne problemerne rigtigt; problemløsning er resultatet af en forståelses- og opfattelsesproces, resultatet af strategier til begrebsdannelse og organisering af oplysningeer, undertiden sultresultatet af kreativ handling i forhold til de givne betingelser, eller resultatet af en tilpasning til hidtil ukendte situationer. Beslutningstagningen er umiddelbart forbundet med den måde, hvorpå problemerne dukker op, og med de heraf følgende spørgsmål.

Kompetence er derfor ikke en absolut størrelse, men snarere en afhængig variabel, som interagerer med den organisatoriske kontekst, hvori den kommer til udtryk. Den får karakter og dimension i de forskellige omgivelser – arbejdsplads, sektorer eller produktionssegmenter.

I dette perspektiv er kvalifikationer afhængige af de erfaringer og færdigheder, som anvendes i en given kontekst. De får en konnotation, der er forbundet med erfaringsindhold, anvendelse, kontrol, bearbejdelse og nystrukturering deraf. Utilstrækkelig kompetence synes derfor at være en mangel på egnede instrumenter til en konstant og uundværlig omarbejdelse af den viden, man har, for således at erhverve ny viden eller anvende den allerede erhvervede på nye måder i forbindelse med problemløsning.

Opbygning af evner og viden sker desuden i forbindelse med en proces, som ikke er begrænset til kontakten med den materielle eller symbolske virkelighed, men også er bestemt af en social formidling, som opstår gennem interaktion med andre på samme eller højere kompetenceniveau, idet der udvikles en dynamisk dialog. Den sproglige og kognitive udveksling finder sted på vidt forskellig vis, afhængigt af "vidensobjekterne". Det afhænger af denne interaktion, om det udviklingspotentiale, som alle er i besiddelse af, anvendes. Den støtter rent faktisk den enkelte på det emotionelle plan, gør det muligt at dele vanskeligheder med andre og analysere problemerne på det sociale plan, at observere, forklare synspunkter, fastslå, om andre er af samme eller anden mening, opbygge et begrebsmæssigt "stillads", der er nødvendigt for erhvervelse af yderligere viden.

Den "sociale kontekst" styrer på forskellige måder erhvervelse af viden og gør indsamling, forståelse, analyse og systematisering af erfaringer lettere og muliggør opbygningen af en persons viden. Ud fra dette synspunkt kan arbejdsomgivelserne også udgøre uddannelsesmiljøet.

Endelig kan kvalifikationer ikke vurderes isoleret, men i henhold til en bestemt kontekst. Kvalifikationer er knyttet til særlige områder, til den sociale virkelighed, den arbejdsmæssige situation, produktionssektorer eller –segmenter, hvori de er "placeret". Kvalifikationer kan ikke defineres globalt på baggrund af forud definerede funktioner ved at henvise til en teoretisk eller praktisk uddannelsesplan. Tværtimod vurderes de positivt som den faktor, der mobiliserer viden og færdigheder. En sådan indfaldsvinkel kræver to grundlæggende forudsætninger: indførelsen af muligheder for medvirkning og fjernelse af den skelnen, der ofte foretages mellem sociale og faglige kompetencer. Denne definition vanskeliggør enhver diagnostisk fremgangsmåde, som til analytiske formål anvender indikatorer, der udelukkende er forbundet med abstrakte erfaringer og færdigheder. Der kræves en tilbundsgående undersøgelse af arbejdets karakteristika og betingelser, som de forskellige arbejdsmarkedsparter, som er aktive på uddannelsesområdet, søger at opnå passende aftaler om.

Litteraturhenvísninger

Accornero, Aris. *Era il secolo del lavoro*. Bologna: Il Mulino, 1997.

Ajello, Anna Maria; Meghnagi, Saul. *La competenza tra flessibilità e specializzazione*. Bologna: Il Mulino, 1998.

Cevoli, Marida. Mutamenti nel lavoro e mutamenti dei lavori. In Ajello, Anna Maria; Meghnagi, Saul. *La competenza tra flessibilità e specializzazione*. Bologna: Il Mulino, 1998.

Gelpi, Ettore. *Éducation des adultes: inclusion et exclusion*. Rennes: Atopies, 1997.

Jobert, Annette; Marry, Catherine; Tanguy, Lucie. *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.

Meghnagi, Saul. *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher, 1992.

Rainbird, Helen. *Training Matters: union perspectives on industrial restructuring and training*. Oxford: Blackwell, 1990.

Reyneri, Emilio. *Occupati e disoccupati in Italia*. Bologna: Il Mulino, 1997.

Rossi, Nicola. *Meno ai padri più ai figli*. Bologna: Il Mulino, 1997.

Saraceno, C. *Dalla istituzionalizzazione alla de-istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili*. Relazione al Convegno internazionale su "I tempi, i lavori, le vite" 18-19 aprile, Torino, 1991.

Schwartz, Bertrand. *Modernizzare senza escludere*. Roma: Anicia, 1995.

Wilson, William Julius. *When work disappears: the world of the new urban poor*. New York: Alfred A. Knopf, 1997.

7. Erhvervsuddannelse i forbindelse med nedsættelse af arbejdstiden

Jacques Trautman

7.1. Indledning

Mit indlæg er baseret på erhvervsuddannelsens historie i Frankrig og på den lovgivning, den har medført. Interessen for uddannelsestiden er specielt aktuel i Frankrig, fordi emnet arbejdstid i dag giver anledning til livlige debatter om arbejdsgivernes nært forestående forpligtelse til at reducere den ugentlige arbejdstid til 35 timer. Men spørgsmålet om koordinering mellem uddannelsestid og arbejdstid er gammelt. Det har i tredive år været genstand for forhandlinger mellem arbejdsmarkedets parter, og mellem disse og de offentlige myndigheder, dvs. ministerierne for beskæftigelse, erhvervsuddannelse eller undervisning samt den lovgivende magt. Vi må understrege, at det således rejste problem om en synkronisering af tiderne forudsætter en fremstilling af uddannelse, der gør den til en særlig aktivitet, der kan identificeres ved selve den tid, der anvendes hertil.

Men man kan imidlertid ikke gøre sig tanker om den tid, der er til rådighed for uddannelse af de erhvervsaktive – dem, der er på arbejdsmarkedet, i beskæftigelse eller arbejdsløse, sagt på en anden måde om den tid, som uddannelse tager fra andre aktiviteter – uden at støde på arbejdstiden, der forbliver den centrale aktivitet for denne befolkning. Tiden fremstår i den forbindelse som en relevant faktor for den værdi, der socialt tildeles en aktivitet, i det foreliggende tilfælde uddannelse; både tiden som en varighed (man anvender lang eller kort tid på det), men også tiden som et valgt øjeblik i tilrettelæggelsen af den sociale tid og endelig en tid, der set fra de to sider i øvrigt har en omkostning, så snart den interfererer med arbejdstiden.

Men når det drejer sig om denne særlige aktivitet, som erhvervsuddannelse en gang er – et artsbestemmende udtryk men svagt, som dækker alt det, man i 70'erne betegnede som voksenuddannelse, erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse, social udvikling, voksenundervisning, tilbagevendende eller livslang uddannelse mv. – så har de mål, man stræber efter i den sammenhæng, ofte relation til arbejdet. Det arbejde, man udøver, eller det, man trakter efter med udsigt til en arbejdsmæssig forfremmelse. Mange finder i så fald, at erhvervsuddannelsen af erhvervsaktive bør foregå inden for arbejdstiden, hvilket især – bortset fra nogle nuancer – er fagforeningernes synspunkt. I Frankrig, hvor den juridiske indfaldsvinkel i kraftig grad markerer opfattelserne af uddannelsesområdet (ret til uddannelse, uddannelsespligt), antager målingen af den tid, der anvendes hertil, således en central karakter.

Hvilken deling mellem arbejdstiden, der fortsætter med at strukturere samtlige sociale tider, og uddannelsestiden skal man gå ind for, især når man har til hensigt at inddrage disse formers

forskellighed i erhvervsuddannelsen? Måden, hvorpå man svarer på dette spørgsmål, er blevet ændret meget siden 60'erne især på grund af den accelererende udvikling mod en nedsættelse af arbejdstiden, og de fundne kompromiser har ikke været holdbare.

Den første iagttagelse, som jeg gerne vil uddybe, er, at de forhandlinger, der har ført til loven af 1971, objektivt har behandlet uddannelsestiden som en nedsættelse af arbejdstiden. Det er under disse omstændigheder logisk, at udsigten til en ønsket kraftig nedsættelse af arbejdstiden medfører, at princippet om erhvervsuddannelse i arbejdstiden drages ind i debatten.

Min anden iagttagelse vedrører den kendsgerning, at den større betydning, som arbejdsgiverne har tillagt uddannelse af deres lønmodtagere, naturligvis har foranlediget dem til at beskæftige sig med god styring af den tid, som sidstnævnte anvendte til uddannelse, til at ville kontrollere anvendelsen heraf, endog til at outsource i det mindste en del i tilfælde af langvarige uddannelser.

Min tredje iagttagelse vedrører i modsætning til de ovenstående punkter uddannelsens plads i den tid, hvor der ikke arbejdes, først og fremmest fritiden, men også i de ledige stunder i forbindelse med arbejdsløshed.

Vil en nedsættelse af arbejdstiden i den sammenhæng udmunde i, at uddannelsestiden flyttes fra arbejdstiden til fritiden? Under mit fjerde punkt vil jeg komme nærmere ind på begrænsningerne for denne outsourcing af uddannelsestiden, men også på, at forhandling om nye kompromiser mellem arbejdsmarkedets parter er uundgåelig.

Jeg vil endelig undersøge udfordringerne i en mulig udvikling af uddannelse i fritiden, hvilket, man ikke skal forvente, vil ske spontant. Der er i særdeleshed her et område for offentlig indsats, som forekommer mig vigtigt, men som de offentlige myndigheder endnu ikke synes at have taget mål til, det gælder i særdeleshed de lokale myndigheder, der nu har kompetence på området, idet erhvervsuddannelse indgår under de kompetenceområder, som staten har decentraliseret.

7.2. Ret til uddannelsesorlov

Det, der har kendetegnet 50'erne og 60'erne og ført til lov af 1971 om erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse som led i den livslange uddannelse, er en fremstilling af uddannelsestiden, som det er legalt at fradrage fra arbejdstiden: det er en orlovstid. Udtrykket dukkede først op sammen med uddannelsesorlov for arbejdere (lov af 1957), som svarer til en fagforeningsrelateret uddannelsestid, og uddannelsesorlov til ungdomsledere (1961)⁽²⁵⁾. Men det får fuld

⁽²⁵⁾ I midten af 50'erne blev der fremsat flere lovforslag fra parlamentet om indførelse af uddannelsesorlov, jvf. Y. Palazzeschi (1998) Introduction à une sociologie de la formation (Introduktion til en uddannelsessociologi), Anthologie de textes français, L'Harmattan.

betydning med loven af 1971, der generaliserer brancheaftalen fra 1970. Det franske begreb "ret til uddannelse" skal således forstås som fremkomsten af en ret, man kan gøre gældende med hensyn til tid – tid til uddannelse.

Fra den grundlæggende aftale mellem arbejdsmarkedets parter i 1970 vil man blot fastholde, at den lagde grunden for det lovfæstede fravær fra arbejdet med henblik på uddannelse (selve ordet orlov er ikke anført deri), og at den fastsatte kvantitative målsætninger for antallet af fraværstimer fra arbejdet i virksomhederne, der skulle anvendes til uddannelse. Det skal i øvrigt understreges, at der ikke var foretaget nogen skelnen mellem efteruddannelse på lønmodtagerens initiativ og efteruddannelse på baggrund af en beslutning truffet af arbejdsgiveren. Dette henviser naturligvis til en fremstilling af uddannelse primært set i form af kurser eller praktikophold uden for arbejdspladsen. Denne dobbelthed, der sammenblandte muligheden for lønmodtageren for at udeblive fra arbejdet med løn for at tage en erhvervsrelateret eller ikke-erhvervsrelateret uddannelse efter eget valg, og den forpligtelse, som han kunne pålægges, til at deltage i et efteruddannelseskursus for udførelsen af sit arbejde, gjorde det muligt at underskrive denne aftale med påstand om, at enhver uddannelse, når alt kommer til alt, var såvel i lønmodtagerens som i virksomhedens interesse.

Det var endvidere i den konkrete anvendelse op til arbejdsgiverne at tilrettelægge uddannelser, der var i virksomhedens interesse, helt eller delvis ud af det timeantal, der skulle anvendes til uddannelse, eller overlade en ikke-foreskrevet anvendelse heraf til lønmodtagerne. Men det vigtigste, man kan iagttage i den forbindelse, er, at selv hensigtsmæssige uddannelser, eller endog uddannelser uundværlige for arbejdet, blev betragtet som en nedsættelse af arbejdstiden.

Man måtte derefter vente indtil 1982, inden der blev klart skelnet mellem uddannelsestid på lønmodtagerens initiativ, der reelt fortjente at blive betragtet som en orlov, og uddannelsestiden styret af arbejdsgiveren som led i uddannelsesplanen for dennes virksomhed ⁽²⁶⁾. Denne aftale mellem arbejdsmarkedets parter, som skabte den individuelle uddannelsesorlov, der blev gjort retsgyldig ved lov i 1984, anerkender denne gang tydeligt en ret til en nedsættelse af arbejdstiden over en fastsat periode med henblik på uddannelse af en samlet varighed, der kan strække sig over op til 1200 timer med løn. Dette betyder dog ikke omvendt, at uddannelsestiden under uddannelsesplanen betragtes som arbejdstid. Opfattelsen af, at uddannelsestid, der er nødvendig for virksomheden, også svarer til et fravær fra arbejdet, har fortsat med at være den fremherskende opfattelse hos såvel arbejdsgivere som lønmodtagere.

Det skal imidlertid også understreges, at selvom denne ret til uddannelsesorlov – til uddannelsestid, der tages fra arbejdstiden – har en paradigmatiske værdi, så er dens reelle anvendelse meget mere beskeden. I de bedste år har antallet af personer på uddannelsesorlov

⁽²⁶⁾ Nødvendigheden af at foretage denne skelnen blev allerede fastslået i 1974 i en dom fra forvaltningsrådet. Der skulle derefter gå 8 år, inden arbejdsmarkedets parter nåede frem til et nyt kompromis: P. Guilloux (1998), *Le congé individuel de formation* (Uddannelsesorlov), L'Harmattan.

ikke været højere end 34 000 (i 1994)⁽²⁷⁾, hvilket skal sammenlignes med mere end 3 millioner lønmodtagere uddannet inden for rammerne af virksomhedernes uddannelsesplaner. Det står alligevel fast, at opfattelsen i Frankrig af, at uddannelsestiden, uanset dens formål, tages fra arbejdstiden, i vid udstrækning er dominerende. Det kommer til udtryk på flere måder; der er på den ene side skabt nye typer uddannelsesorlov med særlige formål, men stadigvæk uden løn (sabbatorlov, eksamensorlov eller orlov med henblik på kompetencestatus, eller orlov til valgte personer, frivillige brandmænd mv.); på den anden side er de uddannelser, der følges uden for arbejdstiden, ikke genstand for undersøgelser. Man kan kort og godt konstatere, at de regionale råds finansieringer til socialt udviklende uddannelser er kraftigt aftagende.

7.3. Styring af uddannelsestiden

Er det set ud fra et logisk synspunkt fra virksomhedens side nødvendigt at anvende en del af arbejdstiden til at uddanne lønmodtagerne, eller gør arbejdsgiveren det, fordi han er tvunget til at indordne sig under de forpligtelser, han pålægges? Visse virksomheder, især nogle af de største, afventede ikke loven af 1971, inden de anse uddannelse som værende blandt de instrumenter, der er nødvendige for administration af de menneskelige ressourcer. Men størstedelen interesserede sig først derfor fra det tidspunkt, hvor de var tvunget til at anvende den såkaldte bestemmelse om tvungen deltagelse i efteruddannelse, der tvang dem til et udgiftsminimum til erhvervsuddannelse, først på 0,8 % af de samlede lønomkostninger, der i dag er steget til 1,5 %. Disse udgifters gennemsnitlige niveau ligger reelt for samtlige virksomheder, der har mere end 10 ansatte, over det dobbelte af den lovfæstede forpligtelse. Det er udtryk for, at størstedelen af dem nu finder, at sådanne udgifter for det første modsvarer et internt behov.

De eksterne forpligtelser består imidlertid fortsat og er især af to typer. Den ene er en følge af forhandlinger mellem arbejdsmarkedets parter, undertiden på virksomhedsplan, men oftest inden for en branchen, eller endog fælles for alle brancher. Der kan på den måde fastsættes overenskomstmæssige prioriteringer om uddannelse af personale med få kvalifikationer, således som man ser det i de aftaler, der indgår som led i rammerne for uddannelsestidens kapital. Et andet eksempel findes i de aftaler, der vedrører vekseluddannelserne, hvor virksomhederne forpligtes til at bidrage til finansieringen, men ikke nødvendigvis til at modtage unge med sådanne aftaler. I den henseende kan anvendelsesgraden af disse kreditter, der således opsamles, være en indikator for virksomhedernes tendens til at integrere denne uddannelsestype i deres aktivitet, og følgelig i den kollektive arbejdstid, eller til gengæld til at forlade sig på, at andre arbejdsgivere gør det.

⁽²⁷⁾ Antallet er faldet til under 25.000 i 1996: jvf. finanslovforslagernes bilag om erhvervsuddannelse.

Den anden type tvang har karakter af retspleje, idet dommerne kan foranlediges til at pådømme uberettiget afskedigelse, hvis den følger efter en ændring af et arbejdsområde, der ikke ledsages af en uddannelse, som sætter lønmodtageren i stand til at udøve sit nye hverv, og de kan på nuværende tidspunkt støtte sig på en dom fra kassationsretten (*Cour de Cassation*). Sådanne uddannelser, som virksomhederne er ansvarlige for, kan naturligvis kun finde sted i arbejdstiden.

Der er imidlertid grund til at fæste sig ved disse uddannelsesmåders forskellighed inden for virksomheden. Underligt nok er der i lov af 1971 hverken fastsat nogen målsætning eller tærskel for omfanget af arbejdstimer, der skal anvendes til uddannelse, mens brancheaftalen, som den støtter sig på, til gengæld havde fastsat en tærskel på 1 % af samtlige lønmodtageres arbejdstid (og 2 % af ledernes arbejdstid). Udviklingen af erhvervsuddannelser på arbejdspladsen, især i de små virksomheder, giver, hvis de medfører omkostninger især til aflønning af undervisere eller vejledere, flere eksempler på tilfælde, hvor man ikke kan identificere en uddannelsestid, der er adskilt fra arbejdstiden. Ikke desto mindre viser de årlige opgørelser, der foretages af arbejdsministeren, at antallet af praktiktimer i virksomhederne fortsat er højt og ikke viger.

Til gengæld er handlingernes gennemsnitlige varighed reduceret til under 40 timer, mens de var nået op på 60 timer i 80'erne, hvilket er et tydeligt udtryk for en vilje til en stammere styring af den del af arbejdstiden, der anvendes til uddannelse. Den samme tendens til en reduktion af tiden bevilget til uddannelse iagttages i iværksættelsen af "kapital til uddannelsestid", der er indført i Frankrig ved en lov fra 1993. Det er tilstrækkeligt i denne forbindelse at huske på, at denne foranstaltning under visse omstændigheder gør det muligt at tilbageføre halvdelen af de midler, der er beregnet til uddannelsesorlov, til uddannelsesplanen, hvilket som en betydelig konsekvens har medført en meget stor reduktion af uddannelsesvarighederne.

Men den mest bemærkelsesværdige udvikling i styringen af uddannelsestiden er på nuværende tidspunkt den udvikling, der sammenfattes ved begrebet saminvestering. Man forstår herved en aftale indgået mellem en arbejdsgiver og en lønmodtager om, at en uddannelse, hvis pædagogiske omkostninger afholdes af virksomheden, delvis skal finde sted i lønmodtagerens fritid. En lov fra 1991 har fastsat rammerne herfor. Princippet er indtil videre kun blevet anvendt i meget begrænset omfang, men loven om en 35 timers uge er nu en ny mulighed for at udvikle princippet. Og man ser rent faktisk, at visse branche- eller virksomhedsaftaler udtrykkeligt har integreret princippet. Til gengæld for en nedsættelse af arbejdstiden skal en del af den frigjorte tid anvendes til uddannelse finansieret af virksomheden. Men det er stadig for tidligt til, at man kan vurdere den reelle anvendelse heraf.

7.4. Uddannelse uden for arbejdstiden

Den kraftige valorisation i Frankrig af retten til uddannelse i arbejdstiden har som modvægt haft en manglende interesse for uddannelser i fritiden, og det forekommer at være mere udpræget i Frankrig end i andre lande i Den Europæiske Union. Er det resultatet af en sociologisk udvikling, man ikke kan modstå? Nogle bekræfter det, som D. Mothé, når han

konstaterer: "der er ingen, der er blevet tvunget. Lønmodtagerne har kort og godt for at fylde fritiden valgt produkter, der adspredte dem og får dem til at drømme, frem for produkter, der øger deres viden og giver dem lyst til at deltage i den kulturelle, politiske skabelse eller i debatter om de store filosofiske spørgsmål" ⁽²⁸⁾.

N. Terrot anslår mere optimistisk antallet af personer, som er optaget på de såkaldte kurser i "social udvikling", specielt aftenkurser, kurser på det nationale akademi for kunst og håndværksfag (CNAM), på skoler eller universiteter, på det regionale fjernundervisningscenter eller i centre med forberedelse til administrationens optagelsesprøver, til ca. 500 000. Hertil lægger han 3-400 000 voksne studerende, der er optaget på universiteternes ordinære uddannelsesforløb ⁽²⁹⁾. Men det kan på grund af mangel på præcise undersøgelser frygtes, at tallene er for høje.

Jeg vil med hensyn til uddannelsesøkonomien begrænse mig til at bemærke, at den individuelle efterspørgsel betragtes som ikke-betalingsdygtig, og at uddannelsesinstitutionerne foretrækker at søge finansiering af deres aktiviteter hos virksomheder og offentlige institutioner, mens disse lidt efter lidt giver afkald på at finansiere uddannelser, der har social udvikling eller generel dannelse som mål. Det ser ud til, at de regionale råd, der er kompetente på området, ønsker at glemme, at der ikke kan være efterspørgsel på uddannelse i fritiden, uden at der er et uddannelsesudbud, der strukturerer og orienterer den.

Man må erkende, at staten eller de regionale råd i tyve år har haft en anden prioritet, nemlig bekæmpelse af arbejdsløsheden, og især for de unge. På dette område har det offentlige uddannelsesudbud, der primært varetages af private organisationer men med offentlig finansiering, været og er fortsat af betydeligt omfang. Men i dette tilfælde drejer det sig ikke længere om at tilgodese uddannelsen i fritiden, men det er snarere en beskæftigelse i en ledig tid, som tilbydes under skin af beskæftigelsesforanstaltninger. Man kan i øvrigt have den opfattelse, at en del af disse uddannelses tiltag gør det muligt for arbejdsgiverne at outsource varetagelsen af visse af deres uddannelsesbehov, når de opfylder virksomhedernes efterspørgsel på uddannelse af kandidater til hvervning. Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at en arbejdssøgende kun har tilladelse til at følge en uddannelse på betingelse af, at kurset har opnået en godkendelse fra de offentlige myndigheders side, der kun tildeles, hvis det fører til ansættelser, idet han ellers kan risikere at miste sin arbejdsløshedsunderstøttelse.

Selv om de offentlige midler til uddannelse således koncentrerer sig om den arbejdsløse befolkning, er der anledning til at tilføje, at de ikke kommer de personer, der befinder sig midt imellem arbejdsløshed og beskæftigelse, der har usikre ansættelser og/eller tvungne deltidsansættelser, til gode. Selvom de anses for at have mere fritid til rådighed end de andre arbejdstagere, har

⁽²⁸⁾ Mothé, Daniel. *Le temps libre contre la société (Fritid contra samfund)*, Desclée de Brouwer, 1999, p. 50.

⁽²⁹⁾ Terrot, Noël. *Histoire de l'éducation des adultes en France (Voksenuddannelsens historie i Frankrig)*, L'Harmattan, 1997, p. 320.

de ikke af den grund så mange muligheder for at uddanne sig, for der eksisterer kun meget få muligheder for overtagelse af uddannelsesomkostningerne, og det eksisterende udbud er dårligt tilpasset til deres mødetiders fleksibilitet og til den risikofyldte vekslen mellem perioder med beskæftigelse og perioder uden.

Generaliseringen af den reducerede arbejdstid, der ventes i medfør af 35 timers ugen, gør det ikke, såfremt den ledsages af smidighed i arbejdstiderne, muligt at forudsige en udvikling af uddannelse i fritiden, og så meget des mindre hvis de offentlige myndigheder fortsat ikke bevilger midlerne hertil.

7.5. Begrænsninger for overførsel af uddannelse fra arbejdstiden til fritiden

Virksomhedernes generelle rationalisering af uddannelsesomkostningerne og hermed især styringen af arbejdstiden, der er forbeholdt uddannelser, antager således meget forskellige former. Og lovgivningen om en 35 timers uge kan kun fremskynde denne proces. Den tvinger især arbejdsmarkedets parter i virksomheden til at forhandle om, hvad de forstår ved reelt arbejde. Og det er ikke alene pauserne, der står på spil, men alt hvad der udgør det reelt produktive arbejdsmiljø, forberedelsestiden, tiden, der går til afhjælpning af driftsforstyrrelser, etc. Set fra den vinkel udgør uddannelse, selvom den er pålagt af lederne, en ikke-produktiv arbejdstid. Vi er formodentligt flere, der mener, at uddannelsestiden er en tid med arbejdsfravær, men at den er en del af de tider, der skal spares på.

Kan løsningen bestå i en forhandling om et kompromis, i hvilket uddannelsestiden tages fra lønmodtagernes fritid? Denne hypotese kan under alle omstændigheder kun finde anvendelse for visse uddannelsesmåder og kan ikke overvejes som et generelt princip. Ifølge sagens natur kan uddannelser på arbejdspladsen ikke berøres. Det forekommer ligeledes meget anfægteligt at forestille sig, at de korte uddannelser, der har en tvungen karakter, skulle kunne følges uden for arbejdstiden, denne gang af juridiske årsager. Med hensyn til indøvning af nyansatte til deres arbejde eller uddannelser beregnet til at ledsage tekniske eller organisatoriske ændringer kan en lønmodtagers indvending kun udmunde i en anerkendelse af, at denne uddannelsestid svarer til en reel arbejdstid i henseende til arbejdsretten, idet lønmodtageren er forpligtet til at indordne sig herunder.

Til gengæld svarer i visse virksomheder, især i de store, i det mindste en del af de aktioner, der henhører under uddannelsesplanen, til et tilbud til lønmodtagerne, der opfordres til at melde sig frivilligt. Det er blandt andet tilfældet med de aktioner, der følges i forbindelse med kapital til uddannelsestid. Man kan ikke med hensyn til disse på forhånd helt eller delvis udelukke, at en virksomhedsaftale kan fastsætte regler, i henhold til hvilke samtlige eller nogle af disse uddannelser finder sted i den tid, der frigøres ved nedsættelsen af arbejdstiden. Man kan således konstatere, at aftalerne om 35 timers ugen, der er indgået hos Danone, Renault eller Peugeot, indeholder en tildeling af "uddannelseskredit" til lønmodtagerne, som giver dem adgang til uddannelser tilrettelagt og finansieret af virksomheden, men som skal følges i deres fritid.

Denne særlige tilfælde gør det modsat muligt at understrege, at en arbejdsgiver ikke kan kræve af sine lønmodtagere, at de skal erhverve nye kompetencer ved selv at organisere sig med henblik på at følge uddannelser i deres fritid⁽³⁰⁾. Fagforeningsorganisationerne og de organer, der repræsenterer personalet, vil i øvrigt kun kunne gøre indsigelse mod en sådan ordning, der fører til, at de fratages enhver ret til indsigt i og forhandling om virksomhedens uddannelsespolitik⁽³¹⁾. Man kan således konstatere, at mulighederne for placering af uddannelsestiden uden for arbejdstiden til syvende og sidst er meget begrænsede.

Der er imidlertid stadig et spørgsmål om koordinering mellem arbejdstid og uddannelsestid, nemlig spørgsmålet om det legale i arbejdsfravær af uddannelsesmæssige årsager. Kan nedsættelsen af arbejdstiden berettige, at der gives afkald på princippet om uddannelsesorlov, det være sig individuel uddannelsesorlov, sabbatorlov eller orlov med særligt formål? Det er der en risiko for, når man ser på, at der allerede nu er sket en betydelig reduktion af de økonomiske midler til individuel orlov. Selvom disse orlovsformer kun vedrører et mindretal af lønmodtagerne, udgør de rettigheder for arbejdstagerne, og drages de i tvivl, vil det utvivlsomt være en regression, hermed en tilbagetræden fra de offentlige myndigheders side.

7.6. Hvilken uddannelsespolitik i fritiden?

Der er helt sikkert grund til at være agtpågivende med hensyn til de fristelser, der kan bestå i at henlægge uddannelsestiden til fritiden. Det ville være lige så anfægteligt på forhånd at stille sig afvisende med hensyn til sådanne henlæggelser, når arbejdsgiveren fortsætter med at påtage sig ansvaret for en højnelse af sine lønmodtageres kompetencer blandt andet ved at sørge for uddannelsernes finansiering med respekt for bestemmelsen om de uddannelsessøgendes frivillighed samt den rolle, de organer, der repræsenterer personalet, spiller med hensyn til uddannelsesretninger og opfølgning af uddannelsesplanen.

Men de erhvervsaktives øgede fritid på grund af en generalisering af 35 timers ugen samt udbredelsen af valgt deltidsarbejde er ikke alene en ny mulighed for arbejdsgiverne for at finde

⁽³⁰⁾ Jean-Marie Luttringer bemærker, at såfremt arbejdsgiverne skubber uddannelsestiden uden for den effektive arbejdstid, så vil de opdage, "at den kendsgerning, at uddannelsen henvises til privatlivets sfære, fratager dem retten over uddannelsen, der er en væsentlig bestanddel i magten til at styre og lede", i *Négociers de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation* (Forhandling om nye balancer mellem arbejdstid og uddannelsestid), Pour, nr. 162 - juni 1999, p.198.

⁽³¹⁾ Jean-Marie Luttringer: "Hvis uddannelsen henlægges til den private sfære, kommer den ikke ind under den kollektive forhandling og hermed ikke under fagforeningernes indflydelse. Hvis den fortsat knyttes til arbejdssfæren, selvom dens omkostning reduceres, forbliver den en genstand for kollektiv forhandling. Dens henførelse under bestemte retsregler og dens juridiske form adskiller sig fra det, der gælder for det reelle arbejde, samtidig med at den forbliver i samme sfære. Uddannelse bliver delvis en ordning under arbejdet, der godtgøres som arbejdsløshedsforsikring, sygdom, og ikke honoreres med løn", ibidem.

nye måder i styringen af deres lønmodtageres uddannelsestid. Den er også en udfordring for de offentlige myndigheder, når de skifter med intentioner om at fremme den livslange uddannelse.

Årsagerne til, at de erhvervsaktive kan ønske at videreuddanne sig, som varierer efter deres personlige forhold, erhvervsmæssige situation, fasen i deres faglige forløb, alder og deltagelse i det sociale liv, fortjener at blive bedre analyseret og kendt, således at man kan opfylde deres behov og ønsker. Jeg vil kun bemærke om dette emne, der er for omfattende til at blive behandlet her, at uddannelse forekommer at være hensigtsmæssig og ønskværdig i forhold til en aktivitet. Det vil med andre ord sige, at den kan række videre end det faglige område, men at dette forbliver af central interesse, så længe arbejdet udgør den primære sociale aktivitet. Man er imidlertid i dag tilbøjelig til at mene, at man ved erhvervsrelaterede uddannelser skal forstå uddannelser, der skal ses fra beskæftigelsens side, og at de derfor primært henhører under arbejdsgiverens ansvar. Man glemmer hermed, at ønskerne om erhvervsuddannelse i vidt omfang kan række videre end det, de uddannelser, der foreskrives eller tilbydes i virksomhederne, handler om.

Kan man så forlade sig på, at ansvar og den individuelle klarsynethed vil udvikle en efterspørgsel efter uddannelse, som markedet vil tilpasse sig efter, og som vil bevirke, at der fremkommer et tilsvarende udbud? Efterspørgslen efter uddannelse eksisterer almindeligvis ikke før udbuddet, der til gengæld er nødvendigt for, at den kan struktureres og komme til udtryk. De offentlige centrale og decentraliserede myndigheder har således et ansvar for tilrettelæggelsen, udvælgelsen og udviklingen, men også for finansieringen af de uddannelsesaktioner, der kan tilbydes. Det er især op til dem at fremme de nye uddannelsesmåder, der tager højde for problemer med synkroniseringen af de individuelle tider, som blandt andet er en følge af de forskellige og fleksible arbejdstider, idet interessen for og værdien af uddannelsesudbuddet ikke alene beror på dets indhold og slutmål, men også på adgangsmuligheden, der skal tage højde for de tidsmæssige hindringer.

Hvis jeg skal give et sammendrag, så har nedsættelsen af arbejdstiden indtil videre ikke spillet en mærkbar rolle blandt de betydelige ændringer i voksenuddannelsen i Frankrig gennem 30 år, som derefter har fået indflydelse på opfattelsen heraf.

Men udsigten til en betydelig nedsættelse i nær fremtid fører til, at man bliver bevidst om de udviklinger, der er sket i forhold til administration af uddannelsestiden. Ideen om, at uddannelsestiden i sig selv udgjorde en nedsættelse af arbejdstiden, hører nu til fortiden. Arbejdsgivernes primære tanke svarer i dag til et ønske om at spare på uddannelsestiden, at reducere dens indflydelse på arbejdstiden, at reducere de individuelle perioder, eventuelt således at flere lønmodtagere drager fordel deraf.

Udsigten til en nedsættelse af arbejdstiden og den måde, hvorpå den tilrettelægges i virksomhederne, gør det imidlertid ikke muligt at overveje betydelige henlæggelser af uddannelse til fritiden. Men den gør det til gengæld muligt at stille spørgsmål ved den investering, der kan foretages i den arbejdsledige tid for at fremme en ny udvikling af voksenuddannelsen. Denne udvikling burde ikke længere finde sted inden for arbejdstidens rammer, selvom fremskridt stadig er mulige med hensyn til uddannelsernes effektivitet inden for virksomhederne og også

med hensyn til retfærdighed mellem de lønmodtagere, der nyder godt af den. Men denne udvidelse af uddannelsestiden sker ikke spontant ved spillet mellem udbud og efterspørgsel på markedet for fritidsaktiviteter. Det er en politisk udfordring for såvel de offentlige myndigheder som for arbejdsmarkedets parter.

Men det har siden offentliggørelsen af Hvidbogen om erhvervsuddannelse ⁽³²⁾ af Nicole Péry, statssekretær for erhvervsuddannelse, virket som om, drøftelserne nu i større omfang rettes mod en ny definition af en ret til erhvervsuddannelse, herunder adgang til livslang uddannelse, end tager spørgsmålet om synkronisering af uddannelses- og arbejdstiderne blandt de sociale tider i betragtning.

⁽³²⁾ *La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux (Erhvervsuddannelse: diagnoser og udfordringer)*, statssekretariatet for kvinders ret til erhvervsuddannelse, marts 1999.

8. Om det fremtidige forhold mellem arbejdstid og uddannelsestid

Klaus Schedler

8.1. Vedrørende placering af uddannelsestid under hensyntagen til de begrænsede, tidsmæssige ressourcer

I daglig tale anses fritid og arbejdstid for komplementære størrelser, og når der nu dukker begreber som undervisnings- eller uddannelsestid op, kan man stille sig det naturlige spørgsmål: hvordan kan vi få plads til disse yderligere tider i vores tidsbudget, der er underlagt naturlige begrænsninger.

Traditionelt opdeles døgnet i tre dele, sådan at ca. 8 timer kan anvendes som betalt arbejdstid, 8 timer som fritid eller tid til ulønnet arbejde, og de resterende 8 timer til at sove i. Da døgnet kun består af 24 timer, og de hidtidige – ganske vist ikke helt alvorligt mente – bestræbelser på at få tiden til at gå langsommere eller strække den ud ikke ser ud til at ville lykkes, opstår desuden uvægerligt det spørgsmål, hvilken tredjedel af døgnet uddannelsestiden skal tages fra.

Da mange psykologers forsøg på at henlægge læreprocesserne til søvnfasen ikke har medført overbevisende resultater, står vi tilbage med spørgsmålet om, hvorvidt det er i arbejdstiden eller i fritiden, vi finder det rette tidspunkt for uddannelsen.

Hvordan ser udgangssituationen så ud i praksis? Hvis f.eks. en lønmodtager tager på kursus, forventer han en vis imødekommenhed fra virksomhedens side, for så vidt som deltagelsen i den pågældende uddannelsesaktivitet er i virksomhedens interesse. Således er det kun få, helt specielle lønmodtagergrupper, der kan regne med, at arbejdsgiveren vil give dem fri til at deltage i et sejklerkursus, men for deltagelse i kurser inden for edb-området er situationen sandsynligvis en ganske anden, når uddannelsesforløbet stemmer overens med virksomhedens personaleudviklingskoncept.

Når det gælder deltagelse i uddannelsesforløb kan man imidlertid i praksis forestille sig så mange blandingsformer og fortolkninger af "mere erhvervsrettede" og "mere individuelle" nytteforventninger, at man formodentlig kun med stort besvær – hvis overhovedet – kan udlede generelt gældende bestemmelser vedrørende bevilling af frihed til uddannelse.

Dertil kommer, at der på grund af de sidste årtiers afkortelse af arbejdstiden måske kunne være bedre muligheder for at lægge uddannelsestiden i fritiden end i den allerede reducerede arbejdstid. Vi ved imidlertid af erfaring, hvor kontroversielt et sådant udsagn er for arbejdsmarkedets parter, og det er mit indtryk, at vi også inden for rammerne af dette seminar kun alt for ofte er tilbøjelige til at bevæge os ind i det kendte farvand, hvor vi finder de

gængse, uddannelsespolitiske argumenter, som vi jo allerede kender fra diskussioner mellem arbejdsmarkedets parter på nationalt eller europæisk plan.

Jeg frygter derfor, at vi ved behandlingen af spørgsmålet om forholdet mellem uddannelsestid og henholdsvis arbejdstid og fritid kommer til at "køre i den gammelkendte rille" og ikke vil komme frem til en fremtidsorienteret løsning.

8.2. Hvor gyldig er vores skelnen mellem arbejdstid og fritid i forbindelse med fremtidens arbejdspladser?

Det er helt bevidst, at jeg først og fremmest har talt om placering af uddannelsestid med lønmodtagerne som eksempel for at vise, hvor hurtigt vi ved vurderingen af uddannelsestid kan underlægge os den kendte, skematiske, uddannelsespolitiske tankegang. Men allerede når vi ser på den selvstændige erhvervsdrivende, der videreuddanner sig, slår disse gængse kriterier ikke længere til: selv den klart fastlagte skelnen mellem arbejdstid og fritid, der for størstedelen af lønmodtagerne endog er fastlagt ved lov, bliver i dette tilfælde uden betydning, og på spørgsmålet om, hvorvidt en selvstændig erhvervsdrivende agter at deltage i kurset i sin fritid eller i arbejdstiden, vil han/hun sandsynligvis reagere uforstående.

Nu skal vi huske, at denne skelnen mellem arbejdstid og fritid i sidste ende udgør et forholdsvis moderne gode i vores kultur, idet vore forfædre vel for størstedelens vedkommende var landmænd, for hvem det i første række var søndagene, der strukturerede tidsforløbet, og som ikke ville have kunnet stille noget op med begrebet "fritid".

Begrebet arbejdstid dukker først op, når individet stiller "sin" tid til rådighed for en anden for at erlægge en arbejdsydelse, og derved opgiver den frie tidsanvendelse i et vist antal timer. Set i dette lys er "fritiden" ikke den tid, hvor man ikke arbejder, men den tid, hvor man gør det, som man selv anser for formålstjenligt.

Hvis vi nu forsøger at fremskrive den traditionelle skelnen mellem arbejdsgiveren, der køber arbejdskraft, og arbejdstageren, der sælger arbejdskraft, til fremtidens arbejdspladser, så kommer vi ret hurtigt i tvivl om, hvorvidt de normalt anvendte definitioner vil være lige så gyldige i de næste årtier som før. Begreber som "ny selvstændighed", "værkaftaler, der ligner tjenesteaftaler" eller "franchisetager" – og måske endog "sort arbejde" – antyder, at den arbejdsretlige skelnen mellem arbejdsgivere og arbejdstagere bliver stadig vanskeligere at foretage i fremtiden.

Når vi altså endnu i dag taler om "atypiske beskæftigelsesforhold", kan det ikke udelukkes (og det er måske endog sandsynligt), at sådanne erhvervsformer i fremtiden snarere kan blive reglen end undtagelsen.

På baggrund af den opblødning af det skarpe skel mellem arbejdsgivere og arbejdstagere, der allerede er i gang, kan der i det videre forløb også sættes spørgsmålstejn ved, om den normale

skelnen mellem arbejdstid og fritid vil være gældende i fremtiden, og derfor må man også stille spørgsmålet om placering af uddannelsestid på en anden måde.

8.3. Hvor finder vi oprindelsen til denne skelnen mellem uddannelse og arbejde?

Lad os træde et par skridt tilbage og se på, hvad uddannelse egentlig betyder. Jordkloden har bestået i ca. 4 ½ mia. år, og udviklingen af primitive former for liv startede for mindre end 1 mia. år siden. Menneskeheden har ganske vist kun spillet en rolle her i de sidste ca. 2½ millioner år, men står på skuldrene af tidligere, såkaldte intelligente former for liv, hvilket betyder, at der fandtes liv, der kunne lære for så vidt som levende væsener også tidligere befattede sig med at lære, hvordan de mest effektivt kunne klare sig i opgøret med den omgivende verden.

Set i det lys er uddannelse en lige så grundlæggende livsytring som bevægelse, indtagelse af næring eller seksualitet. For langt den overvejende del af menneskene skete denne uddannelse i form af socialisering inden for rammerne af familien, udgjorde en integreret del af tilværelsen, og var sandsynligvis så selvfølgelig, at man ikke engang havde brug for en betegnelse for begrebet.

Først inden for forholdsvis nyere tid var denne form for socialisering ikke længere tilstrækkelig, og de første egentlige former for uddannelse opstod: jeg tænker her ikke så meget på et lærer-/elevforhold (det er jo først inden for de sidste 2 til 3 hundrede år, at dette ikke længere er et eksklusivt privilegium for de få), men på atavistiske former for erhvervsundervisning, der har deres udspring i de tidlige håndværk, der opstod på basis af den landbrugsmæssige beskæftigelse.

Trods videreudviklingen af denne undervisningsform består dette grundprincip med integration af undervisning og erhvervsvirksomhed endnu i dag i form af lærlingeuddannelserne.

Det er nok ikke tilfældigt, at der først for ca. 150 år siden efter den industrielle revolution udvikledes et specialiseret, selvstændigt erhvervsuddannelsessystem – dvs. et system, der var uafhængigt af produktionen – fordi man i kølvandet på virkeliggørelsen af den tayloristiske arbejdsdeling ikke længere kunne opretholde den oprindelige integration mellem uddannelse og arbejde. Så længe denne form for arbejdsdeling var det fremherskende princip for strukturen på arbejdsmarkedet, var de pædagogiske uddannelsesformer, der opstod på grundlag heraf, yderst nyttige.

Det er derfor heller ikke mærkeligt, at det først var efter midten af det 19. århundrede, at de første massive, statslige bestræbelser på at regulere det erhvervsmæssige uddannelsessystem opstod. Sandsynligvis var der brug for dem, fordi man – når erhvervsuddannelserne blev udløst af erhvervsaktiviteten – også mistede de styringer, der i den produktionsbundne undervisning havde sikret, at uddannelsens indhold var relevant, og at erhvervsuddannelsen var af tilstrækkelig kvalitet.

Når vi i dag konstaterer, at begrebet industriel arbejdsdeling mange steder i stadig ringere udstrækning formår at matche den tekniske og økonomiske udviklings krav, og nutidens former for organisering af arbejdet stiler mod igen at sammensmelte erhvervsmæssige opgaver og ansvarsområder, er det også et nærliggende spørgsmål, om ikke også adskillelsen mellem arbejde og uddannelse i fremtiden burde ophæves, ligesom adskillelsen mellem arbejdstid og fritid.

Jeg tvivler ganske vist ikke på, at den skolemæssige erhvervsforberedelse også i fremtiden vil yde et nødvendigt bidrag til den beskæftigelsesmæssige integration, også selv om den i sin tid efter den industrielle revolution opstod som "krykke" for den erhvervsmæssige socialisering: jeg ser snarere de aktuelle bestræbelser i mange EU-medlemslande og EU-Kommissionens initiativer på området med henblik på at fremme et intensivt samarbejde mellem virksomheder og uddannelsessteder som en fremtidsorienteret strategi, der går ud på i sidste ende at lade uddannelse og arbejde smelte sammen.

Det bliver ikke os, men måske andre der om 100 år kan sige i tilbageblik, at fremkomsten af særlige institutioner til erhvervsuddannelse egentlig udgør en epoke i historien, der kun varede nogle få årtier, hvor man en overgang havde brug for at adskille uddannelse og arbejde, før man igen begyndte at opfatte de to verdener som én, sammenhængende livsverden.

8.4. Om strukturelle rammebetingelsers indflydelse på værdien af at kvalificere sig

Når vi således forsøger at gå ud fra en holistisk synsvinkel, viser uddannelse sig som en elementær livsudfoldelse og er derfor en grundlæggende, integreret bestanddel af alt, hvad vi foretager os, og uafhængig af, om det nu drejer sig om arbejdstid eller fritid.

På grund af den i hvert fald i øjeblikket faktisk bestående afgrænsning mellem uddannelses- og arbejdssteder må det i forbindelse med erhvervsuddannelse i stigende grad være vigtigt også at genopdage mulighederne for at lære i virksomhederne.

Lad mig ved hjælp af følgende eksempel anskueliggøre, at denne strategi på den ene side ikke kan anvendes til at løse alle problemer, men på den anden side især fører til målet, når de arbejdsorganisatoriske rammebetingelser er til stede.

Indtil for få årtier siden var der en kulmine i Østrig, der på grund af mere økonomiske udvindingsmetoder og på grund af den offentlige eksportfremme i udlandet kom i økonomisk krise og til sidst måtte lukke. Denne udvikling var til at forudse for både virksomhedens ledelse og for minearbejderne, og alle bestræbelser på at udvikle mere effektive udvindingsmetoder var ikke blot uegnet til at standse nedgangen, men forekom dem endog snarere at ville fremskynde lukningen, fordi problemets kerne var, at de producerede kulmængder ikke længere var økonomisk forsvarlige. De østrigske minearbejdere havde ikke ringere kvalifikationer end deres udenlandske kolleger, og hvis man forestiller sig, at erhvervsuddannelses tiltag ville have kunnet redde minen, så lukker man øjnene for kendsgerningerne.

Et andet, mindre dramatisk eksempel er trykkeribranchen, hvor den traditionelle satsteknik for et par årtier siden blev afløst af computerstøttet lystryk. Dengang var der i næsten alle lande store spændinger mellem virksomhedernes ledelse og medarbejderne, der blev konfronteret med den nye teknologi praktisk talt fra den ene dag til den anden. Tilsyneladende var der især blandt medarbejderne lidt bevidsthed om problemet, fordi de fleste indtil omstillingstidspunktet ikke havde kunnet få nogen konkrete erfaringer med den nye teknik: Masseproduktionen i de store trykkerier tillod ikke, at cad-teknologien trængte langsomt frem, idet det ikke gav nogen mening at fremstille de første sider i en avis på den traditionelle måde og resten ved hjælp af den nye teknologi.

Men denne langsomme indtrængen fandt sted inden for maskinbranchen. Da jeg for flere årtier siden for første gang besøgte produktionshallerne, så jeg allerede dengang en broget blanding af traditionelle maskiner, nogle delvist automatiserede og nogle få fuldautomatiske forarbejdningsmaskiner, hvoraf de sidstnævnte på et tidspunkt kunne sættes ind i masseproduktionen. Få år senere var der allerede NC-maskiner, og fulde af stolthed præsenterede medarbejderne det nye produktionscentrum, der naturligvis også var computerstyret og også blev anvendt til fremstilling af små serier. Enhver medarbejder, der forstod sig på sit arbejde, kunne se, hvilke procestekniske fordele disse nye maskiner medførte, og det var lige så let at se på arbejdsstedet, at de medarbejdere, der ikke videreuddannede sig inden for de nye teknologiske udfordringer, i en overskuelig fremtid kun i meget begrænset omfang ville være i stand til at bidrage til virksomhedens succes.

Ved siden af de teknisk-økonomiske ændringer spiller naturligvis også virksomhedens rammebetingelser en afgørende rolle for motivering af medarbejderne med henblik på de nye udfordringer på arbejdspladsen og for at motivere dem til videreuddannelse.

Som følge heraf har tidssvarende, virksomhedsrelaterede videreuddannelseskoncepter til formål at skabe sådanne rammebetingelser, at der opstår mulighed for uddannelse på arbejdspladsen.

8.5. Informations- og kommunikationsteknologiens bidrag til den hurtigere opløsning af den klassiske opdeling mellem uddannelse og arbejde og de andele af vores tid, de har fået tildelt

Der findes et stort understøttelsespotentiale i indsatsen af nye medier i erhvervsundervisningen. Eksempler på virksomhedsinterne produktoplæringer for bestemte forsikringsafdelinger eller oplæring af forhandlere ved lancering af en ny bilmodel viser imponerende resultater med henblik på samtidig og tidsøkonomisk at nå frem til alle målpersoner i virksomheden eller inden for en forhandlerkæde.

Men målet med sådanne CBT-metoder går ofte videre end til erhvervelse af viden og færdigheder: Mange virksomheder, der råder over et intranet, informerer medarbejderne om mellemfristede

planlægningsstrategier, åbner diskussionsfora med hensyn til aktuelle udfordringer eller starter idebørser til fremme af innovationspotentialer inden for virksomheden.

Netop på baggrund af den forudsigelige videreudvikling af CBT-anvendelsen tegner der sig en vej, hvor man må erkende, at det ikke blot er muligt at anvende videreuddannelse, der er frigjort fra tids- og rummæssige strukturer – det er også det, som både dem, der udbyder undervisning, og forbrugerne har til hensigt. Derved er det tydeligt, at overalt, hvor pc'er hører til arbejdspladsens standardudstyr, er det lige så lidt muligt at opretholde den strenge adskillelse af uddannelse og arbejde som adskillelsen mellem uddannelsestid og arbejdstid.

Samtidig kan vi konstatere, at pc'en også har vundet indpas i mange private husholdninger, og at man ved dens hjælp også kan udføre en hel række arbejdsaktiviteter hjemmefra. Allerede nu tager "arbejdsnarkomanen" ikke længere det ugjorte arbejde med sig hjem, han klarer det derhjemme på en pc, der sandsynligvis også via Internettet åbner adgang til CBT-anvendelse.

Vi skal altså forberede os på, at ikke blot udviskes de traditionelle grænser mellem uddannelse og arbejde i kølvandet på nye informationsteknologiske metoder – det bliver også stadig vanskeligere at trække en skillelinie mellem fritid og arbejdstid.

Hvis vi altså – som allerede nævnt i starten – lader os lede alt for meget af de aktuelle, dagspolitiske begivenheder i vore hjemlande, når vi behandler vores tema "arbejdstid og uddannelsestid", løber vi den risiko, at vi styrer diskussionen i retning af klassiske, interessepolitiske, kontroversielle perspektiver i forhold til nedsættelse af arbejdstiden, frihed til uddannelse osv. Naturligvis er vi alle mere eller mindre "fanger af vores overbevisning", men vi bør være os for at tale om særlige tidsandele til arbejde og uddannelse, når det viser sig, at denne stive skelnen på baggrund af den løbende udvikling inden for erhvervslivet bliver mere og mere betydningsløs.

8.6. Fra afindividualisering af uddannelse til organisationsuddannelse

Lad mig gribe fat i endnu en facet af de løbende forandringer: Uddannelse er i henhold til de traditionelle forestillinger en individuel proces, og det er derfor kun naturligt, hvis begreberne uddannelsestid og arbejdstid fastlægges for den enkelte: En arbejdstager er aftalemæssigt forpligtet til at stille en nærmere bestemt andel af sin tid til rådighed for virksomheden, og jo mere han udvikler sine kvalifikationer, jo større bliver hans forventninger til den erhvervmæssige karriere.

Men samtidig må vi i kølvandet på de sidste årtiers uddannelsesekspansion konstatere, at det med hensyn til kvalifikationsaspektet ikke er tilstrækkeligt at bygge viden, kundskaber og færdigheder oven på det individuelle grundlag, hvis det opnåede uddannelsesniveau ikke svarer til kravet i arbejdslivet: Skønt de unge i dag har en formelt højere uddannelse end den foregående generation, er det i stor udstrækning blevet vanskeligere for dem at blive integreret i arbejdslivet.

Alene det i denne sammenhæng anvendte begreb "formelt uddannelsesniveau" antyder, at uddannelsen ikke svarer 1:1 til kvalifikationer og derfor ikke umiddelbart lader sig udmønte i karriereforventninger.

Faktisk fjerner det lærende individ sig i forbindelse med kvalifikationsaspektet fra vores interessefokus: Det er uden tvivl stadig sådan, at det er den enkelte medarbejder, der kvalificerer sig, men når vi taler om et arbejdsholds, en afdelings eller en virksomheds kvalifikationsniveau, så drejer det sig mindre om enkeltpersonernes samlede videns- og erfaringsskat. Den størrelse, der er relevant med henblik på økonomisk succes, er snarere det gnidningsløse samspil mellem alle medarbejdere i organisationen.

Heroverfor må vi forestille os, at de traditionelle begreber inden for den erhvervsmæssige undervisning stadig udelukkende er orienteret mod det lærende individ, at uddannelsesaktiviteterne udfolder sig i forhold til personlige målsætninger. Spørger vi efter kvalifikationsstrukturen hos medarbejderne i en afdeling, så hører vi i reglen meget om enkeltpersoners formelle uddannelsesniveau (f.eks. antal akademikere, antal ingeniører osv.), men ikke meget om, hvordan teamet samarbejder, og hvordan man undgår afskedigelser.

Netop dette samspil mellem medlemmerne i et team med henblik på realisering af virksomhedens mål er imidlertid den reelt relevante, økonomiske størrelse: Det svarer til delene i en mosaik: Hver eneste del skal ikke bare i sig selv være hensigtsmæssig, det skal også sikres, at alle enkeltdele giver et sammenhængende billede, når de sættes sammen.

I fremtiden vil det i forbindelse med kvalifikationsudvikling ikke længere være tilstrækkeligt at stole på de enkelte medarbejders initiativer og vilje til videreuddannelse. Den kollektive uddannelsesproces kræver en ekstern ledelse for at sikre, at videreuddannelsesaktiviteterne samlet set svarer til virksomhedens overordnede uddannelsesmål.

Denne afstemning kan imidlertid kun gennemføres i praksis, hvis arbejde og uddannelse vokser sammen, og man heller ikke subjektivt skelner mellem uddannelse og arbejde. Der hvor man har nået denne tilstand, besvarer man også spørgsmålet, om man videreuddanner sig i arbejdstiden eller i fritiden, med hovedrysten.

8.7. Fra organisationsuddannelse til uddannelsespolitik

De fleste kender slagord som "organisationsuddannelse" eller "knowledge management" og ved derfor også, hvorfor det i videreuddannelse ikke kun drejer sig om "eksplicit viden" (dvs. det, man kan læse sig til), men også om "tavs viden", og med dette begreb kommer vi i nærheden af det, der under dette arrangement allerede er omtalt som "vidensnetværk", "erfaringsviden", "omsætningsviden" og "social kompetence".

Indhold af denne art kan imidlertid kun i begrænset omfang erhverves uden for arbejdslivet, og den tilstræbte skabelse af sådanne "bløde færdigheder" i arbejdslivet sker via tidssvarende virksomhedsstrukturer med flad organisation og decentraliserede beslutningsstrukturer.

Vi erkender her, at et vellykket uddannelsesarbejde i fremtiden ikke kun kan gennemføres hos den enkelte, men i sidste ende endda vil få indflydelse på virksomhedens organisationsstruktur, så denne som lærende organisation er i stand til at modsvare de løbende ændringer i den økonomiske konkurrence.

Ganske vist ved vi i øjeblikket kun relativt lidt om lærende organisationers metaplan og endnu mindre om lærende regioner eller sågar lærende samfund. Men ved hjælp af et eksempel i form af et moderne industriområde kan vi erkende, hvad det drejer sig om: De der installerede anlæg medvirker til praktisk talt enhver udvikling, og dér samles som i en nøddeskal de aktuelle, økonomiske ændringer, så det kan ses udefra: kontorarealer udvides på bekostning af produktionsarealer. Nogle firmaer skifter navn, fordi de bliver lagt sammen med andre til større organisationsenheder. Andre firmaer indstiller deres aktiviteter og anlægget tilpasses af efterfølgeren til den nye virksomhed osv. Men det mest forbløffende er: Som helhed bevarer området sin funktion som arbejdssted for mennesker.

Vi kan gå ud fra, at de beskrevne ændringer styres efter alle den "økonomiske kunsts regler". Men vi står kun ved begyndelsen til udviklingen af koncepter, der muliggør en optimering og fleksibelgørelse af de menneskelige ressourcer, der rækker ud over det enkelte individ og den enkelte virksomhed.

Derved opstår der ubehag med hensyn til omfanget af strukturarbejdsløshed i mange lande i EU, og mistanken forstærkes om, at mange aktuelle arbejdsmarkedspolitiske udfordringer opstår på grund af "stridslyst", fordi vi stadig koncentrerer os meget om den individuelle problematik og forsømmer spirene til systematiske løsninger.

8.8. Uddannelse som evolutionært koncept

Hvis jeg til slut skal forsøge at anskueliggøre sammenhænge med et billede, så ville jeg gøre det ved hjælp af evolutionsbegrebet: I udviklingshistorien var det først og fremmest afgørende for en arts beståen og videre succes, hvor godt den var tilpasset den økologiske omverden. Hvis f.eks. den økologiske omverden havde ændret sig på grund af klimaændringer, uddøde visse arter. Målt efter mangfoldigheden af de levende væsener, der indtil videre har eksisteret på jorden, er det nuværende antal af levende arter vel temmelig lavt. Mange arter, som f.eks. skildpadder eller krokodiller, har klaret sig indtil nu med deres oprindelige, genetiske opbygning, fordi deres økologiske nicher i alt væsentligt er uændrede. Men når dinosauruser og mammutter for længst er uddøde, skyldes det ikke, at de var mindre godt tilpasset til deres økologiske miljø, men at deres økologiske miljø ændrede sig, og at evolutionen ikke kunne følge med klimaændringernes fart.

Dette underskud begunstigede imidlertid udviklingen af arter, hvis tilpasning til omgivelserne ikke kun var bestemt af deres genetiske opbygning, men som havde evnen til aktivt at tilpasse sig de ændrede levebetingelser – en evne, som man normalt kalder "uddannelse", og som man i udviklingshistorien kan betegne som ganske ung. Det hidtil sidste "trick" i evolutionen er

traditionen med at lære det én gang lærte videre til de efterfølgende generationer – et fænomen, som vi i lang tid kun kunne observere hos primaterne.

Det er det samme med de erhvervsmæssige kvalifikationer: Mange erhvervsfærdigheder, f.eks. bearbejdning af en håndkile, der var vigtige i en fjern fortid, er forsvundet lige som dinosaurerne, men også inden for f.eks. pottemagerhåndværket eller smykkefremstilling findes urgamle færdigheder, der ligesom skildpadder og krokodiller er bevaret i mange økonomiske niches.

Udslagsgivende for, om en kvalifikation består, er ikke kun den statiske tilpasningsevne til de økonomiske rammebetingelser, men også om de er egnet til at bestå under ændrede, teknisk-økonomiske forhold. Set ud fra denne synsvinkel er sætterens, stålværksarbejderens og minearbejderens kvalifikationer – i det mindste på vore breddegrader – "uddøde".

Som den genetiske opbygning af en art har det i lang tid været sådan, at den første, erhvervsmæssige uddannelse har bestemt den enkeltes karriereforløb, og det var heller ikke nødvendigt at ændre dette, fordi de teknisk-økonomiske rammebetingelser kun ændrede sig langsomt.

I modsætning hertil oplever vi i dag en tid med dramatiske ændringer, og vi har derfor brug for koncepter, der gør det muligt for os at ajourføre de kvalifikationer, vi erhvervede i vores oprindelige erhvervsuddannelse, i forhold til de løbende ændringer på arbejdsmarkedet. Med den livslange uddannelse har vi et lovende koncept til vores rådighed, der tillader os at skabe en løbende og fleksibel tilpasning af vore kvalifikationer. Vi skal også være os for at lade dette koncept stivne i stramme forskrifter ud fra et konventionelt udgangspunkt og på grundlag af en sådan regulering mene, at vi har gjort nok for at sikre en dynamisk kvalifikationsudvikling i fremtiden.

9. Arbejdstid, uddannelsestid og social kapital

Tom Schuller

9.1. Indledning

En agora er en markedsplads, hvor der udveksles såvel ideer som andre ting. Sidst i denne artikel er det min hensigt at belyse, i hvilken udstrækning det er relevant at inddrage begrebet "social kapital" i debatten om arbejdstid og uddannelsestid, og om det er formålstjenligt at inkludere "social kapital" i en analyse heraf. Først vil jeg dog anstille en række mere pragmatiske betragtninger over uddannelsesmiljøer. Disse fremsættes ud fra det synspunkt, at tid ikke udelukkende kan betragtes som en kvantitativ enhed, der kan indeles i dage, timer og minutter.

Tid indgår som en fast bestanddel af tilværelsens sociale sammenhænge, i såvel de private som de offentlige sfærer. Det er således formålsløst at behandle individuelle tidsplaner uafhængigt af individets arbejds- og privatliv. Beregninger af arbejdstid eller uddannelsestimer har kun begrænset værdi. Ethvert menneskes tidsmønster er tæt forbundet med både kollegers og familiemedlemmers tidsmønster. Dette er et helt indlysende faktum, der dog ofte overses i arbejdstids- og uddannelsestidsanalyser. Det er derfor oplagt at inddrage begrebet "*socialtid*" i Agora's dagsorden.

9.2. Uddannelsesmiljøer

Først og fremmest vil jeg se på omfanget af "uddannelse". I den politiske debat om livslang uddannelse anerkendes det i stigende grad, at uddannelse finder sted i mange forskellige sammenhænge, og at uddannelse ikke udelukkende kan måles på grundlag af, hvor mange personer der deltager i de formelt planlagte uddannelser, eller hvor mange midler der formelt bruges på aktiviteter i uddannelsesøjemed. Frank Coffield har fremsat følgende synspunkt:

"Hvis man tager et isbjerg som symbol på al uddannelse, så repræsenterer den del af isbjerget der befinder sig oven vande de formelle uddannelser, mens de sidste 2/3 af isbjerget under vandets overflade symboliserer de meget mere omfangsrige uformelle uddannelser. Politikere, forskere og andre involverede indrømmer gerne, at uformel uddannelse er af stor betydning, uden at dette dog afspejles i den politik, teori og praksis, der udstikkes." (Coffield 2000, side 1-2).

Dette har mange konsekvenser:

- (a) Arbejdsmiljøet er af altafgørende betydning for menneskets mulighed for at uddanne sig. Arbejdsmiljøer, der fungerer efter Taylors principper med en høj grad af arbejdsdeling og en lav grad af autonomi, vil afholde de fleste ansatte fra at deltage i uddannelse, i det

mindste i traditionel forstand (arbejdstagere i sådanne miljøer kan dog meget vel formå at etablere en vis autonomi på trods af arbejdsdelingen samt at nedbryde de udstukne rammer). Det er usandsynligt, at en arbejdstager i et sådant miljø, hvis faktiske arbejde er meget rutinepræget og har snævre grænser, vil få et godt udbytte af uddannelse, uanset hvor mange kurser han/hun deltager i. Modsat vil en arbejdstager, der arbejder i et udfordrende miljø, hvor der ydes god støtte, konstant få et positivt uddannelsesmæssigt udbytte gennem selve arbejde. Det kan ligge i arbejdets fysiske natur – for eksempel i arbejdet med det tekniske udstyr eller gennem arbejdspladsens sociale tiltag. Eksempelvis kan nævnes arbejdspladser med effektive og mentorordninger og lignende tiltag, hvor arbejdstageren løbende modtager konstruktiv respons på sin arbejdsindsats.

Det er den generelle opfattelse, at moderne arbejdspladser er blevet mere krævende i takt med de store fabrikkers og lange samlebands forsvinden. Det er dog blot en generalisering, der imidlertid støttes bredt af de fleste forskningsresultater. Taylors principper anvendes fortsat i mange sektorer og på mange arbejdspladser, blandt andet hvor ny teknologi kræver stor ledelsesmæssig kontrol, eller hvor det faglige niveau pr. definition er lavt. Eksempelvis er beskæftigelsen inden for vagtsektoren i dag stærkt stigende, og størstedelen af dette arbejde er pr. definition ensformigt, det faglige niveau lavt, og arbejdstiden ofte meget lang. En nyere OECD-rapport påpeger således: "Realistisk set, kan ikke alle arbejde i et miljø, hvor der stilles høje faglige krav; og det er derfor af største vigtighed at prioritere de mange forskellige samfundsmæssige, frivillige, personlige, kulturelle og familiemæssige aktiviteter højt." (OECD 1999, side 23).

- (b) Uddannelsesinitiativer kan tilrettelægges og struktureres, så de ikke tager form af uddannelseskurser i traditionel forstand. Det er også af betydning, i hvilken udstrækning uddannelse anerkendes og belønnes. Dette kan illustreres ved følgende problemstilling:
 - (i) På den ene side lægges der stor vægt på en eller anden form for officiel anerkendelse af erhvervet viden og faglige kvalifikationer. Det betyder, at erfaring kan anerkendes for mennesker, som har fået erfaring på et felt, uden at de nødvendigvis har kvalifikationer, hvilket generelt er en fordel. På den anden side kan anerkendelsesprocessen være dyr, og den stadigt stigende jagt på formelle kvalifikationer får et ekstra skub.
 - (ii) På den ene side vil uddannelsespolitikken kun bære resultater, hvis indsats belønnes. Folks motivation til at uddanne sig falder, hvis der ikke gives håndgribelig belønning herfor (belønningen behøver dog ikke at være af økonomisk karakter). På den anden side vil der opstå udpræget usmidighed, hvis uddannelse knyttes for tæt til belønning, og holdningen til uddannelse vil i stigende grad være rent instrumental.

Et uddannelsesmiljø er et miljø, hvor der tilskyndes til uddannelse, og hvor uddannelse anerkendes og belønnes uden at blive reduceret til en mekanisk handling. Det er her tillid, normer og derfor social kapital kommer ind i billedet. Hvis der udvises tilstrækkelig tillid, vil der ikke være et behov for øjeblikkelig belønning for at deltage i uddannelse, fordi der vil være en forventning om, at belønningen kommer på et tidspunkt. Den bedste motivation findes formentlig i et normativt miljø, det vil sige

i et miljø, hvor der er en generel forventning om, at folk deltager og engagerer sig i uddannelse i stedet for at skulle lokkes med særlig belønning for at deltage.

- (c) Tillid og normer er også aspekter, der indgår i diskussionen om, hvem der skal afholde udgifterne til uddannelse, herunder også de tidsmæssige omkostninger. Der er en almindelig forventning om, at arbejdsgiveren afholder udgifter til jobrelateret uddannelse, og at arbejdstageren afholder udgifter til personlige udviklingskurser. Grænserne kan dog være meget flydende især i et miljø, hvor fleksibilitet og "det at lære at lære" betragtes som centrale kompetencer. Der er eksempler på større initiativer, hvor arbejdsgiveren betaler for ikke-jobrelateret uddannelse. Det økonomiske argument til fordel herfor er blandt andet mindre personaleudskiftning og større engagement fra arbejdstagerens side men også en øget velvilje fra arbejdstagernes side til at anvende deres intellektuelle evner mere aktivt, såvel på arbejdspladsen som udenfor arbejdspladsen. Jo snævrere grænser der trækkes for, hvad arbejdsgiveren er parat til at vil finansiere, des mindre vil sådanne fordele forekomme.

På den anden side kan disse argumenter ikke fremdrages blot til at forkaste enhver sondring mellem arbejdsrelateret uddannelse og anden uddannelse som irrelevant. Spørgsmålet om omkostningsfordeling mellem arbejdsgivere, arbejdstagere og staten forbliver yderst relevant. Som eksempel kan nævnes det nyligt indførte initiativ i Det Forenede Kongerige, Individual Learning Accounts (individuelle uddannelseskonti). Staten yder arbejdstageren et uddannelsestilskud på GBP 150, når han/hun selv indbetaler GBP 25 på kontoen. Det er håbet, at også arbejdsgiverne med tiden vil bidrage til disse konti gennem forskellige ordninger. (Initiativet befinder sig endnu i forsøgsfasen, og det tager utvivlsomt nogen tid at påvirke arbejdsgivernes holdninger.)

Der vil næsten altid eksistere mangfoldige ordninger, selv i lande som Frankrig, hvor man har gennemført en vidtrækkende lovgivning om fordeling af omkostninger til uddannelse. Senest har den norske regering tilskyndet arbejdsgiverne til i højere grad at bidrage til livslang uddannelse og erklæret sin forventning om, at arbejdsmarkedsparterne afvejer hensynet til lønstigninger med fridage til fleksible erhvervsuddannelser (OECD 1999, side 118).

Et centralt punkt er de forskellige muligheder for at kombinere tid og penge i forskellige sammenhænge. På grund af behovet for maksimal maskinudnyttelse i kapitalkrævende industrier vil relativt få arbejdstagere blive tilbudt fridage til uddannelse, hvorimod der velvilligt kan ydes tilskud til uddannelse i fritiden. I andre tilfælde kan planlægningen af uddannelse være meget fleksibel, hvis der tages højde for regelmæssige eller længere perioder med nedsat arbejdsaktivitet, eksempelvis på arbejdspladser, hvor en høj grad af automatisering eliminerer behovet for kontinuerlig aktivitet fra arbejdstagerens side.

- (d) Endelig har hensynet til familielivet stor indflydelse på uddannelse, selv når man ser udelukkende på betalt arbejde, – på mindst to måder. For det første kan den praktiske tilrettelæggelse af familiens hverdag have indflydelse på den tid, en arbejdstager kan afse til uddannelse, uanset om uddannelsen foregår hjemme eller på arbejdspladsen. En undersøgelse af deltidsuddannelse i Skotland foretaget af mine kolleger og jeg har vist, at den praktiske tilrettelæggelse kan være vanskelig (Schuller m.fl. 1999). For det andet har såvel familiens som omgivelsernes normer stor indflydelse på arbejdstagerens motivation

til at uddanne sig. En undersøgelse foretaget i Nordirland har vist, hvorledes traditionelle familienormer kan virke undertrykkende for ambitioner om at uddanne sig og skabe bedre karrieremuligheder (Field & Spence 2000). Politiske tiltag, der ikke tager højde for disse faktorer, vil sandsynligvis ikke have den store virkning.

9.3. Social kapital

Begrebet "social kapital" er endnu ikke fuldt etableret i den akademiske og politiske verden, men det er et begreb, der tiltrækker sig større og større opmærksomhed på såvel nationalt som internationalt plan (Dasgupta 2000; Baron, Field & Schuller, forestående). Et meget bemærkelsesværdigt eksempel er Verdensbanken, som har indraget social kapital som noget meget centralt i en stor del af sine fattigdomsprogrammer (se f.eks. Grootaert 1999). Begrebet skaber under alle omstændigheder god basis for at udforske mulighederne fra andre vinkler, også selv om dets ortodokse analytiske værdi stadigvæk bestrides.

Det er min holding, at tid og social kapital er tæt forbundet af forskellige årsager. 1) Fordi social kapital trues af den måde, hvorpå arbejdstiden kan fortrænge menneskers engagement i andre aktiviteter. 2) Fordi en formindskelse af den sociale kapital også truer effektiv dannelse af menneskelig kapital (og derfor også generering af effektive uddannelsespolitikker og -aktiviteter). 3) Fordi uddannelse i sig selv bør betragtes som en social aktivitet, og den tid, der tilbringes herpå, burde medvirke til at etablere sammenhold, som er væsentlige for at skabe økonomiske resultater og social sammenhæng.

Nedenstående definitioner af begrebet social kapital er medtaget af hensyn til de læsere, som ikke måtte være bekendt hermed. Følgende citater stammer fra tre socialpolitiske teoretikere, som har medvirket til at øge interessen for begrebet social kapital blandt politikere på regeringsplan og mellemstatsligt plan samt blandt akademikere.

Robert Putnam definerer social kapital som "elementerne i det sociale liv - netværk, normer og tillid – som sætter deltagerne i stand til mere effektivt at handle i fællesskab for at nå fælles mål." (Putnam 1996, side 66). Hans oprindelige arbejder omhandlede kvaliteten af regeringen i Nord- og Syditalien (Putnam m.fl. 1993), og han har bygget videre på dette arbejde ved at inddrage omfattende amerikanske tidsundersøgelser, der strækker sig over flere årtier, og som har til formål at give et billede af det udbredte manglende sociale engagement målt ud fra deltagelse i alle former for politiske eller samfundsmæssige aktiviteter lige fra direkte engagement i politiske partier til medlemskab af bowlingklubber.

James Coleman anerkender, at begrebet er mangesidet og kan være næsten diffust. "Social kapital" defineres på et funktionelt grundlag. Det udgør ikke en enkelt enhed men en lang række forskellige enheder med to fælleselementer, som relaterer sig til sociale strukturer og giver aktørerne større handlekraft – uanset om der er tale om enkeltpersoner eller enheder af aktører – inden for strukturen." (1988, side S98).

Coleman beskriver tre former for social kapital, der i al væsentlighed kan nedkoges til tillidsniveauer, information samt styrken af normer og sanktioner. Han undersøger den sociale kapitals evne til at generere menneskelig kapital såvel i familien som i samfundet. En central faktor er den tid, forældre har til rådighed til deres børn. Man kan have en høj grad af økonomisk og menneskelig kapital men lav social kapital. Dette er for eksempel tilfældet i familier med høj status og to indkomster, hvor begge forældre har for travlt med deres respektive karrierer til at kunne yde direkte støtte til deres børn.

Pierre Bourdieu inddrager også social kapital som en af de tre fundamentale kapitalformer sammen med de mere velkendte former, økonomisk og kulturel kapital (Bourdieu 1986). Indledningsvis beskriver han social kapital som "bestående af sociale forpligtelser ('forbindelser'), som i visse tilfælde kan konverteres til økonomisk kapital og institutionaliseres i form af mobilitet" (1985, side 242). Denne overordnede definition opfølges af en række kommentarer, som giver begrebet individuel status: "Størrelsen af en given aktørs sociale kapital afhænger af omfanget af netværksforbindelser, som denne effektivt kan mobilisere, samt af omfanget af den kapital (økonomisk, kulturel eller symbolsk) som hver enkelt af de personer, med hvem han står i forbindelse, kan fremvise." (ibid. side 252).

Putnam er af den overbevisning, at der i USA er en løbende og alvorlig nedgang i den sociale kapital. Imidlertid bestrides hans konklusioner, både på det fortolkningsmæssige og det metodemæssige plan. Hvad angår de europæiske lande, nåede Hall (1999) i en nylig undersøgelse foretaget i Det Forenede Kongerige til et andet resultat. Jeg kender dog ikke til andre undersøgelser, der omhandler begrebet social kapital på nationalt plan. Under alle omstændigheder er det yderst relevant, at en stor del af denne nedgang i henhold til Putnam er forårsaget af stigningen i antallet af familier med to indkomster samt af kvinders øgede arbejdstid i løbet af de sidste to årtier. (Han gør sig dog store anstrengelser for at afvise, at hans analyse indeholder den mindste antydning af, at kvinders deltagelse på arbejdsmarkedet bør nedbringes.) Det er derfor vigtigt at afklare, hvorledes arbejdstiden bruges, og hvorledes dette påvirker resten af den enkelte arbejdstagers og dennes families tid. Ikke alene arbejdstagernes mulighed for at uddanne sig bør afdækkes i sådanne analyser, men også hvorledes det påvirker familiemedlemmers muligheder.

9.4. Social og menneskelig kapital

Formålet med uddannelse betragtes ofte som opnåelse af en stigning i lagrene af menneskelige ressourcer på organisatorisk eller nationalt plan. Det er nødvendigt at opstille en oversigt for at illustrere, hvorledes social kapital er forbundet med menneskelig kapital. En sådan oversigt findes i skema 1. I de efterfølgende kommentarer sammenknyttes skemaet med temaet arbejdstid og uddannelsestid.

Skema 1

	Menneskelig Kapital	Social Kapital
Fokus	Individet	Sammenholdet mellem individer
Måleenhed	Varighed Kvalifikationer	Medlemskab/deltagelse Tillidsniveauer
Resultater	Direkte: indtjening, produktivitet Indirekte: sundhed, samfunds-mæssige aktiviteter	Social samhørighed Økonomiske resultater Øget social kapital
Model	Lineær	Interaktiv/Cirkulær

Fokus: Den væsentligste forskel på menneskelig og social kapital er, at førstnævnte fokuserer på individet og sidstnævnte på sammenholdet mellem individer samt på de netværk, disse danner. I det aktuelle tilfælde viser inddragelsen af social kapital, at individuelle tidsplaner ikke kan ses som afsondrede enheder med en særskilt eksistens i den øvrige sammenhæng. Uddannelsesorlov og opkvalificering kan være fordelagtig for den enkelte arbejdstager. Imidlertid er virkningen afhængig af den samlede reaktion samt af, hvorledes fravær og uddannelsesforløbet opfattes af kolleger og arbejdsgruppe.

Input/måleenhed: Menneskelig kapital udmåles primært på grundlag af opnåede kvalifikationer. Social kapital er langt mere diffus og udmåles bredt på grundlag af den aktive deltagelse i samfundslivet eller andre netværk. Dette kan for eksempel være relevant, på den måde som netværk giver adgang til vigtige oplysninger og ideer på en ofte forholdsvis ustruktureret måde. Desuden kan det spille en rolle, i hvilken udstrækning organisationer aktivt tilskynder deres medlemmer til at deltage i samfundslivet, hvor man også kan tilegne sig væsentlige kvalifikationer. Deltagelse i denne form for aktiviteter rejser klart spørgsmålet om tilrettelæggelse af arbejdstid og fritid.

Resultater: Med hensyn til den menneskelige kapital udmåles resultaterne generelt på grundlag af indtjenings- eller produktivitetstigninger. Mens social kapital har været knyttet sammen med økonomiske præstationer, opnås der også yderligere resultater herunder generering af yderligere social kapital. Betraget på basis af den sociale kapital udmønter resultaterne af uddannelse sig formentlig ligeså meget i styrkede netværk og informationsstrømme som i erhvervelse af individuelle kvalifikationer.

Modeller: For menneskelig kapital er en direkte lineær model oplagt: der foretages en investering i tid eller penge, som giver et økonomisk afkast. Der kan ikke udstikkes en tilsvarende lineær model for den sociale kapital, og afkastet heraf er sværere at definere. På

dette punkt minder det om sondringen mellem "videreuddannelse" med et defineret og forudsigeligt resultat og "uddannelse" med et meget bredere fokus og varierende udfald.

Denne matrix kan anvendes i en lang række sammenhænge med henblik på at udforske forskellige uddannelsesmønstre (og ikke-uddannelsesrelaterede) samt virkningerne heraf. Men hvorledes kan den anvendes i det aktuelle tilfælde til at belyse forholdet mellem arbejdstid og uddannelsestid?

For det første er der forholdet mellem betalt og ubetalt arbejde. Uddannelse forbindes normalt udelukkende med betalt arbejde, men betragtet ud fra et helt livsforløb er det nødvendigt at anlægge en bredere synsvinkel for at dække alle de aktiviteter, i hvilke mennesket deltager på forskellige alderstrin og livsetaper. Mange af disse aktiviteter – især husligt og frivilligt arbejde – er som sådan mindre interessante men har ikke desto mindre stor indflydelse på uddannelsespolitikken. De kvalifikationer, som udvikles gennem udførelse af ikke-arbejdsrelaterede aktiviteter, kan bidrage direkte til at forme de kvalifikationer, den enkelte kan tilbyde på arbejdspladsen. Med den bredere indfaldsvinkel begrebet social kapital danner grundlag for at anlægge, er det oplagt at se nærmere på samspillet mellem uddannelse, der foregår i arbejdsrelaterede sammenhænge, og uddannelse, der foregår andetsteds. Der findes mange konkrete eksempler på positive samspil; – alligevel fokuserer virksomhedernes uddannelses tilbud i øget omfang målrettet på specifikke jobkrav.

For det andet skal der også tages højde for de mindre virksomheder, hvor tid har en særlig betydning. Arbejdsgiveren har ofte ikke tid til at indhente oplysninger om uddannelse, og med få medarbejdere er mulighederne for at afsætte tid til uddannelse meget begrænsede. Dertil kommer, at likviditetshensyn ofte nødvendiggør kortsigtet planlægning, i hvilken investeringer i menneskelig kapital tilsidesættes. Der er et udpræget misforhold mellem virksomhedsstørrelse og omfang af registret formel videreuddannelse. I et miljø, hvor der føres en individualiseret og formaliseret uddannelsespolitik, vil små virksomheder næsten altid komme til kort. Hvis man derimod betragter informationsformidling og –anvendelse i et bredere perspektiv, især når det gælder udvikling af erhvervsnetværk, vil små virksomheder få nye muligheder for at udvikle sig i vidensamfundet.

For det tredje opfattes det generelt som hensigtsmæssige at fastlægge en koordineret eller intersektorel politik. Fokus på individuel erhvervelse af menneskelig kapital vil ikke nødvendigvis besværliggøre dette, men det kan medføre, at der rettes uhensigtsmæssigt fokus på individuelle kvalifikationer. Indrages derimod den sociale kapital, bliver det lettere at tage hensyn til de mange måder, hvorpå folk tilbringer deres tid – og hvorledes dette påvirkes af forskellige politikker om tid. For eksempel er det nyttesløst at fremme livslang uddannelse på arbejdspladsen, hvis social- eller familiepolitikken gør det vanskeligt for den enkelte at forene uddannelseskravene med tilværelsens øvrige sfærer.

9.5. Forslag til dagsorden

Det er min opfattelse, at værdien af begrebet social kapital som idé primært er heuristisk – det vil sige, det baner vejen for en ny tankegang. Hvis man skal sætte sig ud over nogle af de mere sterile og meget ensformige debatter om værdien af uddannelse eller udformningen heraf, er vi nødt til at se på begreber, som gør det muligt for os at anskue de ændrede forhold med friske øjne.

Her er blot fire områder, på hvilke der kan drages nogle pragmatiske konklusioner (og stilles yderligere forslag til CEDEFOP's dagsorden, om nødvendigt).

9.5.1. Omfanget af livslang uddannelse

Det har vist sig, at definatoriske debatter om uddannelse og videreuddannelse ikke er konstruktive. Livslang uddannelse og tilsvarende tiltag som for eksempel tilbagevendende og løbende uddannelse er ligeledes i stor udstrækning blevet dissekeret formentlig til ingen nytte. De udfordringer, der opstår i takt med at forholdene på arbejdspladsen ændrer sig, nødvendiggør imidlertid, at vi anlægger en ny anskuelsesvinkel, som kan skabe en sammenhæng mellem de forskellige uddannelsesformer. Det er især nødvendigt at sætte gang i en debat om, hvorledes vi kan anvende kvalifikationer i stedet for uddannelsesniveau som målestok og således introducere en bredere indgangsvinkel til uddannelse såvel på som uden for arbejdspladsen.

Dette inkluderer også oplysninger om, hvorledes folk rent faktisk bruger deres tid og bør omfatte indsamling af sammenlignelige data gennem undersøgelser eller tidsstudier. Vi vil deraf kunne se, hvor megen tid folk bruger på forskellige former for uddannelse samt i hvilken udstrækning, sådanne aktiviteter er kompatible med andre aktiviteter. Der eksisterer allerede større datasamlinger om tidsforbrug (se f.eks. Gershuny 2000), men uddannelse indgår dog ikke i størstedelen heraf.

9.5.2. Informations- og kommunikationsteknologier

Informations- og kommunikationsteknologi drøftes indgående i forbindelse med livslang uddannelse. Til denne debat kan jeg blot tilføje, at vi er nødt til at se nærmere på, hvorledes den enkeltes brug af informations- og kommunikationsteknologier i uddannelsen er kompatibel med de sociale uddannelsesmønstre. Individuelle uddannelsespakker og fleksible tilbud skaber et positivt potentiale for at forbedre adgangen til uddannelse, motivationen til uddannelse samt og effektiviteten heraf og kan helt klart øge folks udbytte af uddannelsestiden. Dertil kommer, at informations- og kommunikationsteknologier kan give den enkelte adgang til netværk, uanset tid og sted. Dette bør dog ikke ske på bekostning af den sociale uddannelsesinfrastruktur samt af de sammenhænge og organisationer, hvor folk har mulighed for at lære i fællesskab (de danske folkehøjskoler er et glimrende eksempel herpå, se Mørk 1999). Med social kapital understreges betydningen af social kommunikation samt af etablering og opretholdelse af sociale forbindelser som en fundamental fordel, når man betragter uddannelse som en aktivitet.

9.5.3. Saminvestering af tid og penge

Det vil være af afgørende betydning, at såvel det offentlige som arbejdsgiverne yder støtte til uddannelse, hvilket dog kan variere meget inden for de forskellige sektorer og erhverv. Den offentlige politik skal dog fortsat i en vis udstrækning tilstræbe at sikre lige fordeling, således at uddannelsestilbudene ikke overvejende gives til de grupper, som allerede har deltaget i uddannelse. Det kan forventes, at der opstår forskellige ordninger, hvor de involverede bidrager i forskellige grad med tid og økonomiske midler for at opretholde et højere uddannelsesniveau. Dette forudsætter et grundigt forarbejde med fastlæggelse af god praksis og analysering af de forskellige ordningers effektivitet.

9.5.4. Cost/benefit

Endelig banes der vej for indførelse af mere fantasifulde og avancerede metoder til måling og fordeling af omkostninger - og især af fordelene - i forbindelse med livslang uddannelse. Tid kan betragtes som en begrænset og kostbar vare, og i omkostningsbevidste organisationer granskes uddannelsestid i stigende grad. Med begrebet social kapital opstår en bredere indfaldsvinkel, hvori der tages højde for andet end økonomisk afkast (uden dog at tilsidesætte det). Det danner grobund for tværsektorelle og langsigtede indfaldssvinkler til politik og analyser. Et enestående eksempel er den danske jobrotationsordning, der tager et bredt socialt sigte, og som har til formål at etablere et samspil mellem forskellige grupper (arbejdsløse, personer på uddannelsesorlov og mentorer) med støtte fra arbejdsgivere og det offentlige. Sådanne initiativer bør anvendes som case studies med henblik på at udvikle en bredere indfaldsvinkel til evaluering af fordelene ved uddannelse.

Litteraturhenvisninger

Baron, Stephen; Field, John; Schuller, Tom. *Social capital: critical perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 2001.

Bourdieu, Pierre. The forms of capital. In Richardson, J. E. (red). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Ithaca: Greenwood Press, 1986, s. 241-258.

Coleman, John. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 1988, nr 94, Supplement, s. 95-120.

Coffield, Frank. The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning. In Coffield, Frank (red). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press, 2000, s. 1-11.

Field, John; Spence, Lynda. Informal learning and social capital. In Coffield, Frank (red). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press, 2000, s. 32-42.

Grooaert, Christiaan. *Social capital: the missing link?* (Social capital initiative working paper; 3). Washington: World Bank, 1998.

Hall, Peter. Social capital in Britain. *British Journal of Political Science*. 1999, nr 29, s. 417-61.

Mørk, Jørge. 5. *Krise i traditionerne for adgang til uddannelse*. Cedefop Agora VII: Arbejdstid, uddannelsestid. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Overcoming exclusion through adult learning / Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris: OECD, 1999.

Putnam, Robert. *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press, 1993.

Schuller, Tom; m.fl. *Part-time higher education: policy, practice and experience*. London: Jessica Kingsley, 1999.

10. Sammenfattende rapport

André Kirchberger

I en tid, hvor debatten om beskæftigelse og arbejde er på sit højeste, og hvor den tiltagende globalisering af handlen styrkes af de nye informations- og kommunikationsteknologier, er det ikke overraskende, at Agora VII, som CEDEFOP afholdt i Thessaloniki den 7. og 8. oktober 1999, blev fulgt med stor interesse. Mere end 30 eksperter med forskellig baggrund fra en række EU-medlemsstater – herunder forskere og akademikere, men også politisk ansvarlige og arbejdsmarkedsorganisationer – havde således mulighed for at give deres mening til kende. Ud over de generelle, generiske, ja endog generøse "officielle" taler fra de forskellige deltagere var formålet at afdække den centrale problematik i forbindelse med den økonomiske og sociale udvikling. Selvom disse diskussioner ikke nødvendigvis skulle udmønte sig i en fælles holdning, men nærmere en konsensus, var det imidlertid ikke blot nødvendigt at danne sig et overblik over de hidtil opnåede resultater, men også at afmærke terrænet – med andre ord at fastlægge parametrene for de fremadrettede overvejelser, som Agora VII blot skulle afstikke retningslinjerne for. I denne henseende blev det på Agora VII ligesom på de tidligere afholdte møder understreget, at CEDEFOP spiller en afgørende rolle som et sted for overvejelser om efteruddannelsernes udvikling i EU-medlemsstaterne.

Deltagerne fik stillet tre centrale spørgsmål, der i øvrigt afspejler emnets kompleksitet:

- (a) Arbejde og efteruddannelse i det 21. århundredes samfund
- (b) Arbejdstid og efteruddannelsestid i og uden for virksomheden i forbindelse med styring af menneskelige ressourcer og kompetencer
- (c) Arbejdstid og efteruddannelsestid igennem et helt liv

Før man forsøger at drage de første spæde konklusioner af disse diskussioner, skal man, som Johan van Rens, direktør for CEDEFOP, understregede det ved åbningen af Agoraen, holde sig en række kendsgerninger for øje: For det første forbliver arbejdet (det vil sige lønarbejdet) i centrum for planlægningen af både det individuelle og det kollektive liv. For det andet hører arbejdstiden (og dermed også efteruddannelsestiden) til den "sociale tid", der imidlertid ikke på nogen måde kan begrænses til disse to former for tid. De andre "tider" skal også tages i betragtning. Den tid, der er helliget familien, hvile, fritid etc. – uden at det dog er muligt at trække en skarp grænse mellem disse forskellige "tider", der i øvrigt ofte overlapper hinanden. Kort sagt passer overvejelserne om forholdet mellem arbejdstid og efteruddannelsestid ikke ind i nøglekoncepterne for den klassiske tragedie, nemlig enhederne tid, sted og handling (Éric Fries Guggenheim). Man lærer hele tiden (ikke kun i efteruddannelsestiden), man lærer overalt (ikke kun i skolen og på uddannelsesinstitutionen), og endelig lærer man ikke på samme måde, i samme takt eller efter samme skema. Med andre ord kan arbejdstiden ikke adskilles fra de øvrige "tider", heller ikke den tid, der er afsat til social beskyttelse (J. Trautmann).

Der er én bemærkning, der trænger sig på: Uddannelses- og arbejdsstederne differentieres i stadig stigende grad. Den traditionelle rækkefølge – for ikke at sige den traditionelle model – med tidsmæssig og stedlig adskillelse af uddannelses- og efteruddannelses-/lærested og -tid (her bruges ordet "lære" i dets engelske betydning, nemlig "learning", som T. Schuller nævnte det) og arbejdssted og -tid bliver mere og mere uklar. Efteruddannelsesforløbet følger ikke længere en lige linje (J. Mørk), og dets forhold til arbejdstiden bliver mindre og mindre direkte – hvilket i øvrigt rejser det presserende spørgsmål om kompatibiliteten mellem de forskellige "tider" (Falgueras i Ruscalleda). Selvom arbejdet forbliver en privilegeret del af denne "sociale tid" (som det former, bl.a. med hensyn til status), kan man konstatere, at de forskellige "tider" i stigende grad påvirker hinanden gensidigt, f.eks. i forbindelse med udviklingen af aktiviteter som frivilligt arbejde inden for det civile samfund (T. Schuller). Man kan, som C. Kutzner gjorde det, spørge sig selv: Hvor stopper arbejdet, og hvor begynder fritiden?

Dette spørgsmål er så meget desto mere vigtigt, eftersom arbejdet som sådan har ændret sig radikalt (V. Merle). Håndværksfaget med alt det, det indbefattede af læretid – både formelt i skolen eller i et uddannelsescenter – hvor indlæringen faldt sammen med erhvervsaktiviteten, blev erstattet af en arbejdsform i henhold til Taylor-principperne, hvor det ud fra arbejdsgiverens synspunkt gjaldt om at reducere læretiden til et minimum, hvilket udmøntede sig i en udpræget specialisering af arbejds- og efteruddannelsesstederne og -tiden. Dette er ikke længere tilfældet i dag – i hvert fald ikke inden for en række brancher – og denne tendens forventes at fortsætte. Nu drejer det sig om at styre usikkerheder, risici, i arbejdet, det vil sige at beherske erhvervs-situationer, der kræver en høj grad af nytænkning, og således være i stand til at overføre det, man har lært i en given situation, til andre situationer.

Det er imidlertid ikke blot arbejdet, der ændrer sig (og indlæringsmåden, som ændrer sig i takt med dette), men selve forholdet til beskæftigelse bliver mere og mere ustabil. Man har endda talt om "fragmentering" (Winterton) eller "opløsning" af arbejdet. Dette viser, i hvor høj grad de former for beskæftigelse, der for ikke så forfærdelig lang tid siden blev kaldt "atypiske" (deltidsarbejde, tidsbegrænset arbejde, vikararbejde, distancearbejde, sort arbejde ikke at forglemme etc.), har overhalet den traditionelle model med fuldtidsarbejde, tidsbegrænset arbejde i én og samme virksomhed etc. (A. Kirchberger, N. Patiniotis). Som A. Dumont udtrykte det, er vi mindre og mindre sikre på, hvor vi arbejder! Der er i denne forbindelse ingen tvivl om, at den massive udbredelse af nye teknologier vil medføre en omfattende omlægning af ikke blot produktionsmetoderne og arbejdssituationerne (og beskæftigelsesforholdene), men også af det billede, man har af beskæftigelse og arbejde. Arbejdet og det, det betyder for og i samfundet og for hvert enkelt individ, har ændret sig grundlæggende gennem tiderne. Endvidere er det at have et arbejde for mange mennesker blevet mere vigtigt end det at have et fag eller et håndværk (N. Konstantinou). Kort sagt: Hvis arbejdet forbliver i centrum for det sociale liv ... hvor er det så (L. Skanting)? Som J.J. Castillo understregede det, er dette spørgsmål endnu mere vigtigt, eftersom man i visse stillinger er gammel allerede som 45-årig.

Men der er allerede et andet spørgsmål, der trænger sig på, og som flere deltagere på Agoraen berørte meget direkte. Selve den måde, hvorpå dualiteten "arbejdstid/efteruddannelsestid" fremstilles, lader det skinne meget klart igennem, at der er et direkte forhold mellem disse to

tider (J. Trautmann). Faktisk giver den grobund for den (meget traditionelle) opfattelse af et "trade-off" – at efteruddannelsestiden eller den tid, der afsættes til efteruddannelse i løbet af et arbejdsliv, er et minus, skal trækkes fra arbejdstiden eller tages herfra på den ene eller den anden måde. Arbejdet skulle med andre ord ikke være uddannende, eftersom efteruddannelsen på sin vis er adskilt fra arbejdet (da den følges uden for arbejdstiden).

Denne opfattelse er i modstrid med de nye produktionsmetoder (A. Dumont). Man må se at komme ud over logikken med et arbejdssted, der lukker arbejdstageren inde i en meget snæver erhvervsmæssig og relationel sfære svarende til den tidligere nævnte Taylor-opfattelse, og i stedet fokusere på en logik baseret på kompetencer. Det er i virkeligheden kompetencerne, der burde være i centrum for arbejdets planlægning. De er fleksible, afvekslende og under stadig udvikling, og deres vedligeholdelse, deres udvikling er at sammenligne med en byggeplads, hvor arbejdsgiveren og arbejdstageren med dennes repræsentanter forpligter sig gensidigt (J.M. Joubier). Man må således anerkende, at kompetencerne også er et fælles ansvar med en deraf følgende forpligtelse til at gennemføre forhandlinger mellem virksomheden og den ansatte – dette imidlertid også på betingelse af, at udviklingen af kompetencerne anerkendes i form af status for arbejdstageren i dennes professionelle løbebane (J.M. Joubier).

Dette er så meget desto mere sandt og påvirker nødvendigvis forholdet mellem "arbejdstid" og "efteruddannelsestid", eftersom virksomheden og arbejdsituationen i sig selv er en kilde til indlæring (V. Merle), og da det i dette perspektiv er afgørende at komme ud over kløften mellem arbejde og efteruddannelse (og mellem viden og kompetencer). Selvom efteruddannelse er et uundgåeligt og yderst vigtigt led i forbindelse med vedligeholdelse og udvikling af en arbejdstagers anvendelighed (på betingelse af – J.M.Joubier – at man undgår at gøre efteruddannelse til en form for praktikantophold), kræver den i forbindelse med den nye arbejdsplanlægning, at der indgås nye kompromiser mellem arbejdsmarkedets parter (J. Trautmann). Der er en vis form for fælles ansvar mellem virksomhedslederne, de ansatte og deres repræsentanter, når det gælder udvikling af den kvalificerende del af arbejdet (hvilket ikke er tilfældet for øjeblikket som følge af den kompleksitet, manglende læsevenlighed og deraf følgende manglende motivation, der præger efteruddannelsessystemet i dag – P. Werquin).

I denne forbindelse satte flere deltagere spørgsmålstejn ved erhvervsgrunduddannelsens funktion (idet det i øvrigt bemærkedes, at forlængelsen af de unges afhængighedsforhold som følge af forlængelsen af deres studier kan gå så vidt som til at svække båndet mellem erhvervsgrunduddannelsen og efteruddannelsen – T.Schuller) og på et mere overordnet plan ved hele skolesystemets funktion. Skolen burde være det sted, hvor man tilegner sig de grundlæggende færdigheder og forbereder sig på arbejdslivet, borgerskabet og en aktiv social deltagelse. Det drejer sig ikke om at nå frem til et færdigt produkt ved skolegangens (og erhvervsgrunduddannelsens) afslutning (J.M. Joubier), men at forberede de unge på "fagfamilierne", hvilket igen rejser det altafgørende problem med at anvende orientering som et værktøj i den personlige og professionelle udviklingsproces (dette spørgsmål vil blive behandlet ved Agora X i efteråret 2000). Efteruddannelse er ikke et mål i sig selv – den er blot et middel til at opnå og beherske kompetencer (A. Dumont), hvilket endvidere burde give en

større grad af vertikal integration og en bedre sammenhæng mellem erhvervsgrunduddannelse og efteruddannelse (P. Werquin).

Det ville have været usædvanligt, hvis ikke spørgsmålet om kvalifikationer og eksamensbeviser – og især deres betydning for virksomhedernes ansættelsespolitik – var blevet berørt i denne debat. Nogle (A. Dumont) tillægger eksamensbeviserne og de derpå angivne kvalifikationer for stor betydning. Det, der betyder noget for arbejdsgiverne, er, at man er i stand til at bevise sine kompetencer med deraf følgende risiko for at blive afskediget (Mørk). Eksamensbeviserne angiver ganske vist de kvalifikationer, som den pågældende person havde ved indgangen til arbejdslivet, men de kompetencer, som personen har tilegnet sig på arbejdspladsen og gennem hele hans eller hendes professionelle karriere – kort sagt alt det, han eller hun kan – har mindst lige så stor betydning for den potentielle arbejdsgiver. Er det i denne forbindelse muligt at tiltuske sig en garanti for fast arbejde mod udstedelse af en garanti for anvendelighed? Og hvilket ansvar tilfalder i så tilfælde henholdsvis virksomheden og arbejdstageren? (A. Dumont). Men som en anden deltager understregede det (T. Schuller), er eksamensbeviserne stadig den eneste troværdige evalueringsmetode, og uanset hvad man end måtte sige, er de stadig for et stort antal arbejdsgivere den eneste målestok for en persons kvalifikationer. Her – mellem eksamensbeviser og erhvervet kompetence – rejses det for efteruddannelsen centrale spørgsmål om mulighederne for validering og overførsel af viden og knowhow, som man har tilegnet sig på arbejdspladsen.

Det er sandt, og samtlige deltagere insisterede på dette, at det gennemsnitlige uddannelses- og efteruddannelsesniveau er blevet højere. Ikke desto mindre er mulighederne for uddannelse – og især efteruddannelse – fortsat meget ujævn fordelt. Denne ujævnhed rammer i første omgang det offentlige. Der er et negativt forhold mellem uddannelses-/erhvervsgrunduddannelsesniveauet og deltagelsen i efteruddannelsesaktiviteterne på den måde, at det er de dårligst uddannede, der har de dårligste efteruddannelsesmuligheder. Denne ulighed rammer imidlertid også virksomhederne, og for så vidt angår de små og mellemstore virksomheder, har især de ikke-højteknologiske virksomheder store problemer med at tilbyde deres ansatte efteruddannelsesaktiviteter (T. Schuller). Det samme gælder brancher under grundlæggende omlægning som f.eks. den portugisiske tekstilindustri (A. Praça).

Men som P. Werquin understregede det – og det er baggrunden for den undersøgelse, OECD vil gennemføre i flere medlemslande – er der andre faktorer, der ser ud til at spille en rolle i forbindelse med denne ulighed. For det første arbejdstagernes (uden tvivl som følge af de negative minder, de har fra deres skolegang, og det billede, de har af efteruddannelsen) og virksomhedernes manglende motivation. Nogle virksomheder har erklæret, at de kun interesserer sig for efteruddannelse og udvikling af de menneskelige ressourcer i nedgangstider, hvor de imidlertid ikke har de nødvendige midler til at gennemføre de påkrævede aktiviteter (mens de i opgangstider, når de har midlerne ... ikke har tid!). Denne "afstand" vækker yderligere bekymring, eftersom man befinder sig i en paradoksal situation. Det kræver mere og mere tid at lære, og der er flere og flere ting, der skal læres (flere kompetencer, man skal tilegne sig, større forståelse etc.), men der er mindre og mindre tid til at gøre det, hvis ikke man vil påvirke produktiviteten (Castillo).

I denne forbindelse indførte T. Schuller begrebet "social kapital" og dets forhold til "menneskelig kapital" i diskussionen. Sidstnævnte sætter i høj grad fokus på individet, skolegangens varighed, en rationel fremgangsmåde baseret på kvalifikationer og eksamensbeviser, mens det første begreb understreger vigtigheden af netværker, borgerlige forpligtelser og værdier. Han tilføjede, at man for øjeblikket er vidne til en reduktion af den sociale kapital (især som følge af den tidsmangel, der er opstået, fordi flere og flere gifte kvinder arbejder), hvilket igen resulterer i en forringelse af den relationelle sfære. For ham er det lige så vigtigt, at man kan konstatere en tiltagende diversifikation af de midler, der stilles til rådighed for den livslange efteruddannelse, og at man endnu er meget langt fra en cost/benefit-analyse af uddannelsesaktiviteterne, især hvis man ikke begrænser sig til det kortsigtede perspektiv, men tager hele livsforløbet i betragtning.

Som de tidligere afholdte Agoraer (og dem, der afholdes næste år) havde Agora VII ikke til formål endeligt at fastlægge alle de grundlæggende parametre for problematikken "arbejdstid /efteruddannelsestid", men snarere, som det understreges i ovenstående, at ridse en række punkter op, der kan tages op til senere overvejelse. Den traditionelle model med et snævert forhold mellem de to "tider", hvor den tid, der blev brugt på efteruddannelse, blev trukket fra arbejdstiden, som J. Trautmann så fremragende beskrev det i sin indledende tale, erstattes af andre indgangsvinkler, der på én gang tager højde for beskæftigelsesforholdets nye form (mere fleksibel), den ny strukturering af "den sociale tid" (mindre lineær), den ny opfattelse af virksomhedens og arbejdstagerens gensidige ansvar (med fokus på saminvestering) i forbindelse med den nye kvalificerende planlægning af arbejdet etc. Det er ikke en overdrivelse at sige, at disse diskussioner har gjort landskabet mindre "forstenet", mere udviklingsrettet og især mere globalt, når efteruddannelseskonceptet tages i dets bredeste betydning.

11. Deltagerliste

Beyer Paulsen Mette	Ministry of Education, National Education Authority Copenhagen, DK
Castillo Juan José	Universidad Complutense – Madrid, E
Dumont Alain	MEDEF - Mouvement des Entreprises de France – Paris, FR
Falgueras I Ruscalleda Francesc	Secretari Executiu del Consell Català de Formació Professional Barcelona, E
Fernandez Luis Miguel	Confederación Sindical de CC.OO – Madrid, E
Guilloux Patrick	Université de Bretagne Sud – Vannes, FR
Joubier Jean-Michel	CGT - Confédération générale du Travail – Montreuil, FR
Kirchberger André	Consultant Cedefop – Villiers-le-Bois, FR
Konstantinou Nicola	EURO-FIET – Bruxelles, B
Kornelius Luuk	Universiteit Twente – Enschede, NL
Kutzner Christian	Hotell och Restaurang Facket – Växjö, S
Lheureux Éric	Centrale Chrétienne Textile Habillement – Gent, B
Meghnagi Saul	ISF - Istituto Superiore per la Formazione – Roma, I
Merle Vincent	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité – Paris, FR
Morales San-Juan Juan Carlos	UGT-E - Union General de Trabajadores – Madrid, E
Mørk Jørgen	Kongsbak Consulting – Glumsø, DK
Patiniotis Nikitas	University of Patras – Patras, GR
Praca Augusto	CGTP-IN – Lisboa, P
Schedler Klaus,	Austrian Federal Economic Chamber – Wien, A
Schuller Tom	University of London, Birkbeck College – London , UK
Skanting Lise	Danish Employer's Confederation – København, DK

Suárez Santos Roberto	CEOE – Confederación Española de Organizaciones Empresariales – Madrid, E
Suomalainen Heikki	Confederation of Finnish Industry and Employers – TT Helsinki, SF
Trautmann Jacques	Université Louis Pasteur Strasbourg, BETA – Cra Céreq Alsace Strasbourg, FR
Werquin Patrick	OCDE – Paris, FR
Winterton Johnathan	Napier University, Edinburgh, Employment Research Institute Edinburgh (Scotland), UK

CEDEFOP

Fries Guggenheim Éric

Loos Roland

Ní Cheallaigh Martina

Stavrou Stavros

van Rens Johan

Westphalen Sven Åge

Cedefop (Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse)

Agora – VII

Arbejdstid, uddannelsestid:

Thessaloniki, den 7. – 8. oktober 1999

Luxembourg: Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer

2002 – VI, 106 s. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series; 54 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0210-4

Kat.-nr.: TI-49-02-620-DA-C

Gratis – 5138 DA –

Med henblik på at skitsere nogle indfaldsvinkler for overvejelse er der valgt tre emneområder: arbejde og uddannelse i det 21. århundrede ; arbejdstid og uddannelsestid i og uden for virksomheden; arbejdstid og uddannelsestid i løbet af livet.

Det lønnede arbejde udgør fortsat midtpunktet for det individuelle og det kollektive liv. Arbejdsliv og uddannelsesliv er bestanddele af den sociale tid, hvortil der føjes andre tider: familieliv, hvile, fritid osv., som ikke klart kan adskilles fra hinanden.

Overvejelser om forholdet mellem arbejdstid og uddannelsestid kan ikke defineres ved hjælp af den klassiske tragedies nøglekoncepter, nemlig tidens, stedets og handlingens enhed: Man lærer hele tiden, overalt, og vi lærer ikke alle på samme måde, med samme hastighed eller efter samme skema.

Arbejdet selv har ændret sig betydeligt. I dag er det nødvendigt at kunne klare arbejdsituationer, som kræver en stærk evne til fornyelse og til at overføre det, man har lært i en given situation, til andre situationer.

I stedet for den traditionelle model træder der nu andre koncepter, som tager hensyn til mere fleksible former for arbejdsrelationer, en mindre lineær struktur for de sociale tider og en ny fordeling af ansvar mellem virksomhed og arbejdstagere (med vægt på medinvestering).

Agora – VII Arbejdstid, uddannelsestid

Thessaloniki, den 7. – 8. oktober 1999

PANORAMA



Det Europæiske Center for
Udvikling af Erhvervsuddannelse

Europe 123, GR-57001 Thessaloniki (Pylea)
Postadresse: PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki
Tlf. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Hjemmeside: www.cedefop.eu.int
Interaktivt websted: www.trainingvillage.gr

Gratis - Fås ved henvendelse til Cedefop

5138 DA



Publikationskontoret
Publications.eu.int

ISBN 92-696-0210-4

