

ERHVERVSUDDANNELSE

EUROPÆISK TIDSSKRIFT



**Livslang læring
- tilbageblik og
fremtidsperspektiver**





Argumenter for livslang læring

Livslang uddannelse er et anliggende med bred appel, som det fremgår af Edith Cressons bidrag til dette nummer og af hvidbogen. 1996 er da også blevet udnævnt til Det Europæiske År for Livslang Uddannelse. I sidste instans er kernen i problemet selvfølgelig, at der skal findes en positiv løsning på arbejdsløshedsproblemet, og at permanent opkvalificering efterhånden bliver en nødvendighed for alle beskæftigede og ikke blot for nogle af os. Kan en sådan tankegang overhovedet være forkert?

Den er i hvert fald ikke ny, men de forsøg, der gjordes med udmøntning af konceptet livslang uddannelse i efterkrigsårene, er, som det fremgår af Denis Kallens' artikel (og af Albert Tuijmans redegørelse for det tidlige svenske eksperiment), langt fra historien om en succes. Kallens dystre konklusioner, der er baseret på hårde facts, står i skarp modsætning til hvidbogen. Kan det tænkes, at han har ret?

Livslang læring er indlysende nok ikke et veldefineret anliggende. Det svenske eksperiment handlede snarere om tilbagevendende **uddannelse**. Og uddannelse er noget langt snævrere end **læring**. Det svenske eksperiment slog fejl, hvilket illustrerer den store afstand mellem vision og virkeliggørelse. Selv planlæggere og politikere må tage sig tid til at lære, **hvor** **dan** tingene skal gøres, hvis de skal fungere i overensstemmelse med deres ambitioner. Alain d'Iribarne sætter i sin læsning af hvidbogen (jf. hans artikel i dette nummer) spørgsmålstejn ved hvidbogens paradigmer og operationelle indhold, navnlig hvad angår muligheden for at forene økonomiske realiteter med sociale ambitioner.

Nogle økonomiske grundtræk

Lad os kaste et blik på nogle af de økonomiske grundtræk, der er dokumenteret i artiklerne i dette nummer af Erhvervsuddannelse. Er der noget, der taler for en

1996 er blevet udnævnt til "Det Europæiske År for Livslang Uddannelse". Tanken om at skabe vilkår, der giver alle borgere mulighed for at tilegne sig viden gennem hele livet, indgår i den demokratiske opfattelse af vore samfunds funktionsmåde. I en tid, hvor informationssamfundet vinder indpas og videnskabelige og tekniske fremskridt sker hurtigt, og hvor der er risiko for, at kløften mellem "de vidende" og "de uvidende" bliver stadig større, bliver denne tanke, som er indeholdt i retningslinjerne i Kommissionens hvidbog "Undervise og Lære. På vej mod det kognitive samfund", derfor yderst aktuell. I tidens løb er de grundlæggende principper for denne tanke dog blevet udsat for kraftige spændinger, navnlig på grund af konjunkturelle og budgetmæssige krag, som alt for ensidigt betinger og omstrukturerer erhvervsmæssig undervisning og uddannelse.

Med dette dobbeltnummer ønsker det europæiske tidsskrift "Erhvervsuddannelse" at efterkomme den opfordring, som Edith Cresson fremsatte i sin tale den 2. februar 1996 i Venedig om at åbne en omfattende debat om hvidbogen i forbindelse med Det Europæiske År for Livslang Uddannelse. Det er ligeledes hensigten at præsentere tidsskriftet i anledning af de politisk betydningsfulde Condorcet-samtaler i Frankrig, hvor emnet livslang uddannelse vil blive udførligt debatteret.

Beslutningen om at knytte tidsskriftet til denne begivenhed blev truffet på grund af den hermed givne mulighed for at få adgang til faktuelle argumenter, som kan understøtte debatten. Idet tidsskriftet giver ordet til politiske beslutningstagere og skitserer det historiske forløb af denne generøse tanke om livslang uddannelse og endvidere sætter de grundlæggende principper i relation til den faktiske situation i forskellige lande, håber det på denne måde at udfylde dets primære rolle, nemlig at bidrage til debatten om erhvervsuddannelse i Europa på grundlag af analyser og velfunderede argumenter.

Johan van Rens
Direktør for CEDEFOP

positiv udmøntning af den politiske retorik?

Her er nogle facts. Med alderen (a) ned-sættes **evnen** til at lære og (b) **de økonomiske incitament**er til at lære bliver mindre, fordi afskrivningsperioden for investeringen i uddannelse bliver kortere med alderen. José Morais og Regine Kolinski påpeger i deres artikel, at indlæringen foregår i en bestemt rækkefølge, og at visse intellektuelle evner skal udvikles tidligt. Hvis dette holder stik, bliver de **økonomiske** argumenter for livslang læring svagere med alderen for på et tidspunkt - der er forskelligt fra individ til individ - helt at forsvinde. Sådan forholder det sig i det mindste for en stor gruppe mennesker, der mangler evnen til effektiv indlæring, en historie, som illu-



streres af de data, der gengives i Norman Davis' artikel.

En positiv indsats til fordel for livslang læring vil da kræve (a) en radikal forbedring af indlæringsmulighederne og (b) økonomisk støtte, der ydes på en sådan måde, at deltagelsen i livslang uddannelse øges med alderen.

Andre forhold arbejder imidlertid for større udbredelse af livslang uddannelse. I de senere år er kvalifikationernes nedskrivningstakt blevet væsentlig hurtigere, og dermed bliver det stadig vigtigere at erhverve kvalifikationer og at ajourføre dem for at beholde jobbet eller finde et nyt, hvis man har mistet det gamle. Der er to sider af dette problem. Den hurtige teknologiske udvikling ændrer kravene til arbejdsstyrkens viden og kundskaber. Arbejdstagere i andre lande lærer hurtigt, og for at blive, hvor man er, må man udvikle sig.

For at undgå, at en stadig større del af arbejdstagerne skal blive funktionelle analfabeter, dvs. at de med stort besvær kan læse, skrive og kommunikere, men ikke godt nok til at få et job, der giver en **rimelig løn**, er det simpelthen nødvendigt, at livslang uddannelse bliver en realitet. Det er en barsk, men positiv betragtning. Spørgsmålet er, om der findes egnet undervisningsteknologi, som kan bringe dette mål inden for rækkevidde, og om der er etableret støttemuligheder og lovgivning med sigte herpå?

Hvem får adgang til uddannelse?

Indledningsvis skal det understreges, at hvor det private erhvervslivs lønsomhedsregler hersker, er det de i forvejen veluddannede og begavede, som får adgang til uddannelse, enten på arbejdsgiverens eller på egen regning. Hvis det private erhvervsliv skal finde det rentabelt at investere i en medarbejders uddannelse, skal den pågældende derfor kunne bevise sin **evne til effektiv indlæring (modtagerkompetence)**. Et af kriterierne herfor er, at han tidligere har bevist en sådan evne. Midaldrende arbejdstagere uden uddannelse og med få eller ingen erfaringer med jobrelaterede omstillingsprocesser betragtes derfor ofte som et dårligt objekt for uddannelsesinvestering. Dette ses tydeligt i arbejdsgivernes uddannelsespraksis (se

f.eks. Hillages og Planas' artikler), og det må siges at være en absolut rationel arbejdsgiveradfærd, problemet er blot, at en sådan praksis udelukker nogle arbejdstagere fra at få del i uddannelse på arbejdspladsen.

Læreprocessens kumulative natur

Den direkte anvendelige menneskelige kapital er for det meste skabt på arbejdspladsen. Dette fremgår helt tydeligt af en række nyere studier, og bl.a. Jordi Planas' artikel leverer rigelige beviser herpå. Dermed bliver evnen til at lære på arbejdspladsen af altafgørende betydning for arbejdspræstationen, og denne evne til at lære er på sin side stærkt afhængig af erfaringerne fra grundskolen. **Læreprocessen er kumulativ**, og det bliver stadig mere omkostningskrævende for den enkelte og for samfundet at rette op på mangler og dårlige skoleerfaringer, en situation, som gør den økonomiske indsats til livslang uddannelse endnu værre for dem, der har mest brug for det, som det hedder i Hillages artikel. Jeg taler her ikke så meget om teoretiske skolekundskaber, som om aktive skoleerfaringer i bredere forstand, som kan udvikle evnen til at tage initiativer, arbejde på en disciplineret og velorganiseret måde og at lære på arbejdspladsen (jf. f.eks. Laestadius' artikel i Erhvervsuddannelse nr. 6/95 om de særdeles velkvalificerede arbejdstagere, som ikke har nogen formel erhvervsuddannelse), selv om teoretiske kundskaber i stigende grad er nødvendige for at kunne lære og kommunikere effektivt på moderne arbejdspladser. Det vigtigste fundament for arbejdsbaseret efter- og videreuddannelse lægges således allerede i grundskolen, og dermed bliver muligheden for at nyde gavn af en livslang læreproces i høj grad afhængig af en effektiv tilrettelæggelse af grundskoleundervisningen. Og selv om familiebaggrunden spiller en større rolle for udbyttet af skolegangen, end vi normalt ønsker at tro, skal forbedringen af uddannelsespraksis starte allerede på grundskolens første trin, hvis livslang uddannelse skal blive den succes, som der slås til lyd for i hvidbogen.

Den individuelle indsats er afgørende

Vi står efter alt at dømme over for et dobbelt arbejdsmarkedsproblem; de unge,



som skal ind på det rigtige indlæringsspor, og de ældre, som ikke har kunnet udnytte de uddannelsesmuligheder, som i så rigt mål tilbydes i alle velstående industrisamfund.

Hvad de unge angår, vil der ikke fremover være nogen undskyldning for funktionel analfabetisme. Det individuelle udbytte af uddannelsen afhænger af den individuelle indsats. Men kan vi kræve en sådan ansvarlighed og indsats af de unge? Eller forholder det sig måske snarere sådan, at organiseringen af det formelle undervisningssystem og den efterfølgende erhvervsuddannelse er så dårlig, at individuel ansvarsfølelse og indsats ikke hjælper stort?

Hvad de øvrige grupper angår, er et af de mest presserende sociale problemer at tilrettelægge nye og effektive læremuligheder for dem, der ikke kom med i første ombæring. Både Edith Cresson og hvidbogen understreger dette aspekt. Men uddannelse er en meget stor, ressourcekrævende, beskyttet, offentligt drevet industri med en lang tradition for lærerstyret undervisning, der nu står over for den vældige opgave at skulle frembringe livs- og arbejdsduelige individer. Vil det gamle eller for den sags skyld en nyt offentligt livslangt uddannelsessystem være i stand til at levere de relevante tjenesteydelser? At forvente resultater i form af nyttig og anvendelig viden uden at stille langt hårdere krav til den enkelte er ønsketænkning. Men strengere krav til dårligt stillede egenindsats og til skolerne og erhvervsuddannelsesinstitutionerne vil ikke blive vel modtaget. Tendensen er snarere at placere ansvaret andetsteds, og f.eks. lade virksomhederne betale.

Lad virksomhederne betale

At lade virksomhederne betale har været et standardargument fra fagforeninger og regeringer med budgetproblemer. At gøre virksomhederne ansvarlige for uddannelse af arbejdstagerne kan imidlertid gøre situationen endnu værre. Gode uddannelsesresultater er noget helt andet end ressourcer investeret i uddannelse. Det, der betyder noget, er uddannelsesdeltagernes initiativ og indsats og en effektiv tilrettelæggelse af uddannelsesaktiviteterne. At lægge sådant ansvar over på et foretagende, som ikke har en na-

turlig interesse i at løse de dårligt stillede problemer, er ikke en anbefalelsesværdig praksis. Virksomheder er interesseret i at fremme en positiv virksomhedskultur og kompetent teamwork. Som François Germe og François Pottier gør opmærksom på, vil virksomhederne være tilbøjelige til at investere i uddannelse i det omfang, de finder det nødvendigt for at forbedre virksomhedens ydeevne, og de vil typisk investere i de medarbejdere, hvis uddannelse forventes at være til nytte for virksomheden. De forventer, at staten tager ansvaret for de dårligt stillede og arbejdsløse. At skabe en situation, hvor deltagelse i efter- og videreuddannelse afhænger af arbejdsgiverens initiativ, vil desuden ikke alene gøre arbejdstagerne mere passive, men også resultere i ulige muligheder for uddannelse.

Nødvendigheden af livslang uddannelse

Men hvori består problemet? Kan de rige industrilande ikke bare fortsætte som før og overlade de dårligst stillede til det sociale sikringssystem, efterhånden som alderen nedsætter deres evne og tilskyndelse til at lære?

Svaret er NEJ, og det af tre grunde.

For det første udvikler den industrielle teknologi sig med stadig større hast og tvinger de virksomheder, som ikke kan følge med, ud i dårlig økonomi eller konkurs.

For det andet øges konkurrencen fra mindre velstillede tredjelande, navnlig i den laveste og intellektuelt mindst krævende ende af produktionen. Alle må til stadighed ajourføre og forbedre deres erhvervskompetence, for at blive hvor de er.

Heraf følger, at ingen kan forvente at forblive i det samme job i hele den erhvervsaktive periode. I stedet må man regne med at skulle ud på arbejdsmarkedet og se sig om efter et nyt job, og tilmed et mere videnskrævende job, en eller to gange i løbet af sit aktive liv, og det vil endda ske tidligt i arbejdsforløbet, hvis man ikke kan afværge denne situation gennem en effektiv livslang læreproces og skifte til et bedre job, før man bliver sejlet agterud. En effektiv kompetenceallokering i et



udviklet samfund er desuden baseret på, at den enkelte selv opsøger nye jobmuligheder, som svarer til hans evner og kvalifikationer. Hvis man først er arbejdsløs, er det umuligt at finde et nyt job med blot tilnærmelsesvis samme løn som det foregående, såfremt man ikke har sørget for at vedligeholde en livslang læreproces lige fra de tidligste skoleår. Ingrid Drexel beskæftiger sig (i artiklen i dette nummer) med nedbrydningen af den traditionelle erhvervsuddannelses- og arbejdsmarkedsmodel i Tyskland, baseret som de er på tidligere tiders erhvervsstruktur og hævdevundne interesser og praksisformer svarende til denne. En lignende analyse kan af samme grund gøres gældende for de fleste europæiske lande.

For det tredje tilhører løsningen med at lade socialsikringen kompensere for skævhederne, nu fortiden. De vesteuropæiske landes offentlige budgetter kan ikke længere præstere så generøse finansieringer som tidligere, og det af grunde, som vi ikke skal diskutere her.

Artiklerne i dette nummer behandler ikke eksplicit den kritiske sammenhæng mellem nødvendigheden af anvendelige uddannelser og arbejdsmarkedets og

kvalifikationsmarkedets funktionsmåde. Dette problem er imidlertid løbende blevet behandlet i tidligere numre (se f.eks. mine artikler i nr. 2/1994), og tidsskriftets format begrænser desværre muligheden for en samlet behandling af hele problemkomplekset.

Som konklusion skal det blot understreges, at hvis man skal undgå, at arbejdsløsheden fortsætter på samme høje niveau i Europa, at indkomstkløfterne bliver dybere og dybere, at antallet af funktionelle analfabeter stiger, og at flere og flere arbejdstagere ikke kan få ansættelse, kræves der et effektivt livslangt uddannelsessystem. Men et sådant system kan ikke fungere, hvis det ikke understøttes af et effektivt undervisningssystem - som i størstedelen af de europæiske lande for næsten 100 procents vedkommende er statens ansvar og monopol - af den enkeltes eget initiativ til og indsats for at lære og af et omorganiseret arbejdsmarked, som tilskynder folk til at opsøge bedre jobmuligheder og at lære undervejs. Dette er de primære forudsætninger for at løse problemet med livslang læring.

Gunnar Eliasson



Livslang læring - tilbageblik og fremtids- perspektiver

Doppelnummer

Udviklingen af en idé

Hen imod en politik for livslang uddannelse 9

Edith Cresson

Gennemgang af retningslinjerne i hvidbogen og oplysninger om Det Europæiske År for Livslang Uddannelse.

Erhvervsmæssig grund- og efter- og videreuddannelse: den nuværende situation og fremtidsperspektiver i Portugal.

Interview med Eduardo Marcal Grilo, undervisningsminister 13

Livslang uddannelse - et tilbageblik 16

Denis Kallen

"(...) det stort tænkte og vidtfavnende livslange uddannelseskoncept, som det opfattedes i de tidligere faser, stemmer ikke længere overens med den "kæft-trit-og-retning-ånd", der præger nutidens effektivitetsorienterede markedsøkonomier."

En læsning af paradigmerne i hvidbogen om almen uddannelse og erhvervsuddannelse: elementer til en debat 23

Alain d'Iribarne

"Hvis det bebudede projekt om via livslang uddannelse at forene økonomiske konkurrencemål, personlig udfoldelse og social samhørighed skal have den ringeste chance for at lykkes, er det nødvendigt, at de aktører, der spiller en hovedrolle i dekonstruktions-/rekonstruktionsfænomenerne, accepterer at deltage i et komplementaritetsspil (...)"

Idé og virkelighed

Hvem modtager uddannelse? - en oversigt på europæisk plan 32

Norman Davis

"Sammenligninger viser grunduddannelsens betydning for sandsynligheden for at modtage efter- og videreuddannelse senere i livet."

Efter- og videreuddannelse i virksomheden

- et bidrag til gennemførelse af livslang uddannelse 37

Uwe Grünewald

I denne artikel "(...) skal det undersøges, hvorvidt der fra Kommissionens koncepter for livslang uddannelse kan udgå impulser til udvikling af efter- og videreuddannelsen i virksomheden."



Arbejdsgiverholdninger til arbejdsbaseret uddannelse i Storbritannien

43

Jim Hillage

"Uddannelsesforanstaltningerne er (...) koncentreret om en bestemt del af arbejdsstyrken, hovedsagelig yngre, fuldtidsbeskæftigede i højt kvalificerede og ledende stillinger. På trods af den øgede investering i virksomhedsuddannelse, der har kunnet registreres i Det Forenede Kongerige i de senere år, er der stadig mange, som ikke omfattes heraf."

Frankrig: Voksenuddannelse på eget initiativ - tilbagegang eller opblomstring?

50

Jean-Francois Germe; Francois Pottier

"Virksomhedernes uddannelsesforvaltning, som i højere grad afhænger af kortfristede økonomiske interesser, har ført til, at virksomhederne udelukker enhver form for uddannelse, der imødekommer mellemfristede erhvervsprojekter eller ikke indgår i dens øjeblikkelige mål."

Relationen mellem efter- og videreuddannelse og forfremmelse - den tyske model, dens styrke og risici som led i livslang uddannelse

58

Ingrid Drexel

"Vi står over for (...) usædvanlige omstrukturings- og rekvalificeringskrav, som - både tillokkende og foruroligende - kommer til udtryk i konceptet for livslang uddannelse, uden at det dermed er klart, hvordan man kan honorere de motivationsmæssige og finansielle krav i den forbindelse."

Livslang læring som emne for den sociale dialog og kollektivaftaler

67

Winfried Heidemann

"Livslang læring har endnu ikke været udtalt genstand for aftaler arbejdsmarkedets parter imellem, men ideen ligger til grund for mangfoldige bestræbelser på bl.a. gennem kollektivaftaler at forbedre efteruddannelsen for virksomheder og arbejdstagere samt adgangen til denne uddannelse med sigte på at muliggøre livslang læring."

Læringsforløb

Efter- og videreuddannelse for "unge voksne" - ny chance eller supplement?

72

Jordi Planas

"På den ene side konstateres en proces med opdeling i et A-hold og et B-hold med en polarisering af uddannelsesforløbene, som begynder under grunduddannelsen og forstærkes gennem efter- og videreuddannelsen. På den anden side konstateres det, at uddannelsens A- og B-hold falder sammen med arbejdsmarkedets A- og B-hold."

Livslang uddannelses kognitive krav

81

José Morais; Régine Kolinsky

"Livslang tilegnelse er givetvis et mål, der hænger sammen med humanistiske idealer, men harmonerer det også med vort kendskab til den kognitive funktion?"

Uddannelse som livsledsager? Psykologiske og pædagogiske kommentarer vedrørende 'det kognitive samfund'

88

Klaus Künzle

"En af teserne i denne artikel er, at ideelle offensiver, som 'hvidbogen' eller 'Det Europæiske År for Livslang Uddannelse' udgør, ikke tager hensyn til det grundlæggende dilemma i forbindelse med det supranationale programarbejde. Det drejer sig ikke så meget om dets mentale og politiske kerne, men snarere om dets argumentative fremtoningsforms psykologiske og pædagogiske infrastruktur."



Uddannelsesmuligheder: to eksempler fra virksomheder

Uddannelse på jobbet for ufaglærte og specialarbejdere:

“Kvalificeringsoffensiv ’95” hos Ford-Werke AG i Köln 93

Erich Behrendt; Peter Hakenberg

“Kvalifikationskravene omfatter alle niveauer i virksomheden. Det er ikke kun ledere og den faglærte arbejdskraft, der står i centrum for en vedvarende kvalificering, men tillige de lavere niveauer i virksomheden, hvis kvalitet og innovationsvilje er afgørende for, at strukturelle tilpasningsforanstaltninger bliver en succes.”

“Ligestillingsprogrammet”

- implementeret af Electricity Supply Board (ESB) i Irland” 100

Winfried Heidemann, Freida Murray

“Det irske eksempel beskriver således også efteruddannelsens begrænsninger som isoleret foranstaltning.”

Anbefalet lecture

Udvalgt litteratur 106

Modtaget af redaktionen 121





Hen imod en politik for livslang uddannelse



Edith Cresson

Medlem af Europa-Kommissionen, ansvarlig for Forskning, Uddannelse og Ungdomsaffænder.

Uddannelsens betydning for det enkelte menneskes selvudfoldelse og muligheder på arbejdsmarkedet har længe været anerkendt i Europa. Dette bekræftes af den stigende sammenhæng, der kan konstateres mellem uddannelse og beskæftigelse i Europa; i 1994 var således 11% af de erhvervsaktive, der ikke havde en uddannelse på gymnasialt niveau, ramt af arbejdsløshed, 8% af de erhvervsaktive, der havde gennemført dette uddannelsesstrin, mens kun 5% af indehaverne af et højere uddannelsesbevis var arbejdsløse.

Almen uddannelse og erhvervsuddannelse er faktorer, der bidrager til socialt fremskridt og konsolidering af demokratiet. De spiller en central rolle for konkurrenceevnen og væksten. Konceptet livslang uddannelse må derfor defineres som en individuel konstruktion med variabel geometri, der kan fungere som bindeled mellem individuelle og økonomiske determinanter.

Udfordringen til uddannelsespolitikkerne består i at sikre, at alle får adgang til permanent uddannelse, og det i en situation præget af stor arbejdsløshed og gennemgribende ændringer i de økonomiske, sociale og arbejdsmarkedsmæssige forhold, som betyder, at gennemførelsen af disse politikker bliver en yderst kompleks sag.

Europa under forandring

Der er dybtgående forandringer i gang. Dels globaliseringen af økonomien og internationaliseringen af handelen, som bevirker, at Europa må forbedre sin konkurrencedygtighed, bl.a. gennem udnyttelse af innovationspotentialitet og kvalificeringen af arbejdsstyrken. Dels fremkomsten af informationssamfundet, som hastigt ændrer arbejdets karakter og leveformerne og gør det nødvendigt for den enkelte at tilpasse sig de nye teknologier. Endelig betyder den stadig hurtigere videnskabelige og tekniske ud-

1996 er af Ministerrådet og Europa-Parlamentet blevet udnævnt til Det Europæiske År for Livslang Uddannelse¹. Dette initiativ er udtryk for, at der blandt fællesskabsaktørerne hersker enighed om nødvendigheden af at intensivere indsatsen på uddannelsesområdet og gøre den mere permanent. Sigtet med Det Europæiske År er at åbne en bred debat på alle niveauer om emnet livslang uddannelse, og hermed stemmer målene for Det Europæiske År overens med de retningslinjer, der er fastsat i Kommissionens hvidbog om almen uddannelse og erhvervsuddannelse². Disse to initiativer er en opfølgning af den i hvidbogen om vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse fra 1993 indeholdte analyse af den almene uddannelses og erhvervsuddannelsens betydning for den økonomiske vækst og beskæftigelsen. De sigter mod at "bevidstgøre europæerne om de gennemgribende forandringer, der følger med informationssamfundet, globaliseringen, den videnskabelige og teknologiske civilisations fremskridt og det svar, som almenuddannelse og erhvervsuddannelse kan bidrage med til at tage denne udfordring op".

vikling, at det mere end nogensinde er nødvendigt med permanent adgang til information og viden.

I denne situation bliver det bydende nødvendigt, at den enkelte har mulighed for at ajourføre og udvide sine kundskaber hele livet igennem, det være sig i skolen, virksomheden eller på eget initiativ. Dette kræver øget fleksibilitet i systemerne, diversificering af uddannelsesmetoderne, indførelse af valideringssystemer, som kan tage højde for de kompetencer, der er erhvervet gennem arbejds erfaring, og nye finansieringsformer.

En målrettet og samordnet iværksættelse af politikker for livslang uddannelse er uomgængelig for at sikre, at adgang til viden bliver en reel mulighed for alle og for at undgå, at fremskridtsfaktorerne ikke på længere sigt skal udvikle sig til ulighedsskabende faktorer og kilder til nye former for udstødelse.

Udviklingen i beskæftigelsen

Beskæftigelsessituationen er fortsat foruroligende i størstedelen af Unionens

1) Afgørelse af 23. oktober 1995.

2) Hvidbog: "Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund", Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, Luxembourg, 1995.



medlemslande med stigende langtidsledighed og øget social udstødelse, som navnlig rammer unge, kvinder og ufaglærte arbejdstagere. Hver femte unge europæer i den erhvervsaktive alder er arbejdsløs. Arbejdsløsheden er to gange højere blandt de unge end i gruppen af 25-årige og derover, og tendensen er, at arbejdsløshedsperiodernes gennemsnitsvarighed bliver stadig længere. Integrering og genintegrering af vanskeligt stillede grupper på arbejdsmarkedet, navnlig af de unge, er således en prioritet for vore samfund, idet det er velkendt, at mange af dem er kommet ud af vane med at lære og har mistet motivationen. Udviklingen af nye, mere individcentrerede, pædagogiske strategier, som har en tæt forbindelse til nærmiljøet, kan spille en væsentlig rolle i denne proces.

Udviklingen på arbejdsmarkedet

Arbejdsmarkedernes nuværende virkemåde har tendens til at befæste den udvælgelse, der er foretaget med den erhvervsmæssige grunduddannelse. Den forlængede skolegang og de øgede krav til erhvervslivet medfører en mærkbar stigning i den samfundsmæssige efterspørgsel efter grundlæggende uddannelse på højt niveau. Dette fænomen bevirker en i sig selv positiv højnelse af de menneskelige ressourcers kvalifikationsniveau. Men forekomsten af stadig højere kvalifikationer på arbejdsmarkedet risikerer dels at skubbe de lavere kvalificerede arbejdstagere ud af arbejdsmarkedet og dels at skabe substitutions-effekter til ulempe for visse personalekategorier, som traditionelt har været omfattet af en karriereudviklingspolitik. At fremme adgangen til efter- og videreuddannelse for lavt kvalificerede arbejdstagere, for arbejdstagere, der har mistet motivationen, og navnlig for ældre arbejdstagere, er i dag en grundlæggende forpligtelse i vore samfund og et centralt aspekt i politikken for livslang uddannelse.

Udviklingen i arbejdets status

Der kan i dag konstateres stigende fleksibilitet på arbejdsmarkedet, som kommer

til udtryk i en indskrænkning af den stabile beskæftigelse og en stigning i antallet af selvstændige arbejdstagere, tidsbegrænsede ansættelsesforhold og mere deltidsarbejde. Virksomhederne er imidlertid den vigtigste kilde til finansiering af efter- og videreuddannelse, og denne er primært rettet mod højt kvalificerede arbejdstagere med et stabilt ansættelsesforhold. Det er derfor nødvendigt at finde metoder til, at de arbejdstagere, der ikke tilgodeses ad de traditionelle efter- og videreuddannelseskanaler, kan få adgang til uddannelse, bl.a. ved at fremme det individuelle initiativ, der bør understøttes af egnede uddannelsesudbud og passende finansieringsforanstaltninger, navnlig for de mest ugunstigt stillede målgrupper.

De ovenfor stillede spørgsmål giver, uden at være udtømmende, en fornemmelse af vigtigheden af og udfordringerne i en politik for livslang uddannelse. De giver desuden en idé om omfanget af de opgaver, der skal løses på medlemsstats- og fællesskabsplan.

Nogle af hvidbogens nøgleideer vedrørende almen uddannelse og erhvervsuddannelse

Hvidbogen "Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund" fremsætter nogle anbefalinger og forslag vedrørende fem prioriterede målsætninger, der bør fremmes på europæisk plan:

□ **Tilskynde til tilegnelse af ny viden:** alle bør have adgang til indlæringsmetoder, der er tilpasset deres behov. Metoder og midler diversificeres, antallet af uddannelsessteder øges, og navnlig arbejds erfaring kan frembyde indlæringsmuligheder, som nødvendigvis må kunne udnyttes. Valideringssystemerne bør tage hensyn til denne mangfoldighed af forløb, steder og metoder. Hvidbogen indeholder bl.a. forslag om, at der på europæisk plan indføres en ny metode til anerkendelse af tekniske og erhvervsfaglige kundskaber med støtte i europæiske netværk af forskningscentre og erhvervsuddannelsescentre, virksomheder og brancher. Med henblik på at lette de stu-



derendes mobilitet foreslår Kommissionen, at den gensidige anerkendelse af studieforløb, dvs. de kundskabsmoduler, som et eksamensbevis omfatter, gøres generel³. Endelig foreslår den en fjernelse af de administrative og juridiske hindringer, der bremser udvekslingen af studerende på højere læreanstalter, andre uddannelsessøgende, undervisere og forskere.

❑ **Tættere forbindelse mellem skole og virksomhed:** at skabe en tættere forbindelse mellem skole og virksomhed er stadig et prioriteret mål i størstedelen af Den Europæiske Unions medlemslande, selv om denne tilnærmelse i nogle europæiske lande har fundet sted for længe siden, navnlig på grunduddannelsesniveauet. En sådan tilnærmelse kan bl.a. åbne mulighed for studieforløb baseret på validering af de gennem arbejds erfaring opnåede kundskaber og færdigheder. Hvidbogen foreslår, at der oprettes netværk af lærlingecentre mellem forskellige lande i Europa, og at lærlingenes mobilitet fremmes inden for rammerne af et program af ERASMUS-typen. Der er drøftelser i gang om indførelse af en europæisk status for lærlinge.

❑ **Bekæmpe udstødelse:** antallet af unge uden eksamensbeviser eller erhvervskvalifikationer er fortsat stort, og dette er en tungtvejende faktor, der resulterer i arbejdsløshed og social udstødelse. Hvidbogen anbefaler, at der udvikles indslusningsordninger baseret på uddannelses tiltag, bl.a. i form af positive særforanstaltninger, navnlig til fordel for unge fra belastede kvarterer. Det foreslås, at der ydes støtte til pilotprojekter inden for rammerne af lokale beskæftigelsesinitiativer, der tager sigte på at integrere unge, der har forladt skolesystemet uden eksamensbevis eller erhvervskvalifikationer.

Desuden vil lanceringen af en frivillig europæisk tjeneste give vanskeligt stillede unge lejlighed til at få arbejds erfaringer i et andet europæisk land og dermed at berige deres kundskaber og forbedre deres sociale og erhvervsmæssige integrationsmuligheder.

❑ **Sikre beherskelse af tre fællesskabssprog:** beherskelse af fællesskabssprogene er en kommunikations-, udveks-

lings- og mobilitetsfaktor i Europa. I hvidbogen foreslås bl.a. at yde støtte til udviklingen af nye materialer og indlæringsmetoder for forskellige aldersgrupper og uddannelsesniveauer, at fremme indlæringen af fremmedsprog fra de første skoleår og at indføre et kvalitetsmærke "Europaklasser", som skal tildeles undervisningsinstitutioner, der opfylder visse kriterier til fremme af undervisning i fællesskabssprog.

❑ **Behandle fysisk investering og investering i uddannelse på lige fod:** hvidbogen foreslår, at der indledes en debat om den skatte- og regnskabsmæssige behandling af udgifter til erhvervsuddannelse. Der kunne således træffes foranstaltninger til fordel for de virksomheder, som gør særligt meget ud af uddannelse, og parallelt hermed kunne der udvikles en "uddannelsesopsparing" for folk, der ønsker at forny deres viden.

Det Europæiske År for Livslang Uddannelse

Formålet med Det Europæiske År for Livslang Uddannelse er at åbne en omfattende debat på europæisk, nationalt, regionalt og lokalt plan om betingelserne for iværksættelse af en politik for livslang uddannelse. Denne debat vil finde sted i forbindelse med de mere end 500 arrangementer, der vil blive organiseret på alle niveauer i form af konferencer, seminarer, konkurrencer, aktiviteter til udvikling af multimedier, udformning og udbredelse af undervisningssoftware, tv-udsendelser og udbredelse af eksempler på gode fremgangsmåder. Det anvendte koncept dækker alle former for indlæring, formelle såvel som uformelle.

Det Europæiske År 1996 lægger i debatform vægten på følgende nøglespørgsmål med henblik på udviklingen af livslang uddannelse:

❑ **En anden opfattelse af indlæring, undervisning og erhvervsuddannelse:** den opfattelse, at en grundlæggende erhvervsuddannelse er en tilstrækkelig forudsætning for livslang erhvervsegnethed, er nu forældet. Livslang efter- og videreuddannelse er blevet en uomgængelig nødvendighed som støtte for erhvervs-

3) ECTS - Det Europæiske Meritoverførselssystem (European Transfer Credit System)



mæssige forløb, der er noget mere komplekse end tidligere som følge af den større mobilitet og de store ændringer på arbejdspladserne i kølvandet på den teknologiske udvikling og ændrede arbejds-tilrettelæggelse.

❑ **Indførelse af principperne om livslang indlæring i den almene uddannelse og erhvervsuddannelsen:** stimulere de studerendes intellektuelle nysgerrighed, give dem lyst til at lære og få dem til at lære at lære er de hovedudfordringer for udviklingen af livslang uddannelse, som underviserne må være i stand til at tage op. Erhvervelse af nøglekundskaber, udvikling af evnen til at vurdere, analysere, træffe beslutninger og løse problemer samt arbejde i hold er de grundlæggende principper i den livslange uddannelse.

❑ **Udvikling af overgangsmuligheder mellem undervisning, erhvervsuddannelse og arbejdsmarked:** Erhvervsuddannelsesudbuddet bør kunne tilpasses arbejdsmarkedets efterspørgsel og de stadig mere forskelligartede målgrupper. Et mere fleksibelt udbud med mulighed for overførsel mellem uddannelseslinjer, niveauer og tilegnelsesmåder samt indførelse af valideringssystemer, der er tilpasset disse forløb, bliver efterhånden en uomgængelig nødvendighed.

❑ **Fremme af indlæring i virksomhederne:** individcentrerede læreprocesser er ikke nødvendigvis en garanti for, at der sker en indlæring i virksomhederne. Det er nødvendigt med en særlig strategi til fremme af virksomhedernes uddannelsespolitik, navnlig på et tidspunkt, hvor der finder omfattende organisatoriske ændringer sted. I forbindelse med disse ændrin-

ger satser mange virksomheder på at etablere "lærende organisationer", som kan vise sig at være ikke uvæsentlige kvalifikationsredskaber.

Det Europæiske År koordineres på europæisk plan af Europa-Kommissionens Generaldirektorat XXII, som er ansvarligt for Uddannelse og Ungdomsaffærer, og også andre internationale instanser er engagerede i de arrangementer, der gennemføres i løbet af året. De nationale koordineringsinstanser, som er udpeget af medlemsstaterne, bidrager til at udbrede kendskabet til årets temaer, indsamler nationale, regionale og lokale projekter, udsender informationsmateriale og bidrager til evaluering og overvågning af udviklingen af Det Europæiske År på nationalt plan.

Konklusion

I løbet af de sidste 15-20 år har de europæiske økonomier gennemgået en bemærkelsesværdig moderniseringsproces. Produktiviteten er øget, og det samme gælder fleksibiliteten i beskæftigelsen, men prisen har været mere usikre arbejdsforhold; arbejdsløsheden og marginaliseringen er ikke blevet mindre. Nye tilpasningsbestræbelser vil højst sandsynligt blive nødvendige, og de vil kun kunne accepteres, hvis de ledsages af reelle modtydelser på beskæftigelsesområdet, nedbringning af den sociale marginalisering og forbedring af den enkeltes muligheder på arbejdsmarkedet. Uddannelse kan i betydelig grad bidrage til at fremme en sådan udvikling, men hertil kræves der medvirken fra alle medlemsstats- og fællesskabsaktører.



Erhvervsmæssig grund- og efter- og videreuddannelse: den nuværende situation og fremtidsperspektiver i Portugal

Interview med Eduardo Marçal Grilo, undervisningsminister



Eduardo Marçal Grilo
Undervisningsminister, Portugal.

Betingelserne for at udvikle en politik for livslang uddannelse er forskellige fra land til land afhængigt af nationale særegenheder og strukturelle forhold. Kendskab til disse forhold er en betingelse for at forstå det enkelte lands problemer.

CEDEFOP: I Den Europæiske Unions medlemslande kan der registreres en dobbelt bevægelse: på den ene side en tendens til et højere grunduddannelsesniveau og på den anden side et stigende antal korte uddannelser i virksomhedsregi, som tager sigte på at tilgodese virksomhedernes interne behov. Findes disse tendenser også i Portugal?

EMG: Ja, det gør de, men man kan ikke generalisere. Også fordi den portugisiske virksomhedsstruktur langt fra er ensartet, for så vidt som arkaiske organisationsstrukturer findes side om side med andre langt mere udviklede strukturer. I den førstnævnte virksomhedstype er der ingen forståelse for uddannelsens betydning. I de sidstnævnte lægges der stor vægt herpå.

CEDEFOP: Er der i Portugal tradition for, at den enkelte arbejdstager på eget initiativ deltager i efter- og videreuddannelse med henblik på at forbedre sine muligheder på arbejdsmarkedet?

EMG: Ja, i nogle sektorer, og dette ser ud til at hænge sammen med de muligheder (karriereudviklingsforanstaltninger eller udvælgelsesprøver), der tilbydes på ar-

bejdspladsen. Når mulighederne og tilskyndelserne er til stede, vender arbejdstagerne i nogle tilfælde tilbage til skolebænken. Efter alt at dømmes søger de, der ikke har fået en videregående uddannelse at indhente det forsømte på et senere tidspunkt.

Hvad angår Deres spørgsmål om, hvorvidt der kan tales om en tradition for individuelle efter- og videreuddannelsesinitiativer, tager disse under alle omstændigheder i højere grad sigte på at forbedre den erhvervsmæssige situation end den sociale position. Det kan forekomme paradoksalt, for så vidt som en doktorgrad har umådelig stor betydning for den sociale position, men der ser ikke ud til at være den store efterspørgsel efter højere uddannelseskurser alene med henblik på social opstigning.

Det skal bemærkes, at det endnu ikke er almindeligt, at arbejdsgiverne afholder efter- og videreuddannelse. Og uden konkrete ansporinger af social, kulturel eller erhvervsmæssig art, vil arbejdsgiverne næppe heller gå i gang med det.

CEDEFOP: Kan man for virksomhedernes vedkommende tale om en tradition for



at investere i uddannelse? Og i bekræftende fald, siden hvornår og under hvilke former?

EMG: Efter min mening er der endnu ikke tradition for at investere i uddannelse. Det skal måske ses i sammenhæng med, at størstedelen af virksomhederne endnu ikke har tilpasset sig de moderne krav.

Mange virksomheder lægger stadig kun ringe vægt på at følge med i f.eks. den teknologiske og informationsteknologiske udvikling. Og uden en sådan tilskyndelse vil der heller ikke være interesse for at investere i efter- og videreuddannelse af de ansatte.

CEDEFOP: *Ydes der i Portugal offentlig støtte til at integrere vanskeligt stillede grupper på arbejdsmarkedet?*

EMG: Ikke systematisk. For tiden yder staten primært støtte til arbejdsløse (i form af understøttelse og visse former for arbejdsmarkedsinterventioner med henblik på at give de arbejdsløse et beskæftigelsestilbud) samt (via fællesskabsmidler) støtte til omskolingskurser.

CEDEFOP: *Hvilken form for uddannelsespolitiske muligheder er der for at integrere det skolebaserede erhvervsmæssige grunduddannelsessystem, der henhører under staten, og de erhvervsuddannelser, der forvaltes af arbejdsmarkedets parter med henblik på uddannelse i løbet af hele det erhvervsaktive liv?*

EMG: Der er nu oprettet en kontaktgruppe mellem undervisningsministeriet og ministeriet for kvalifikation og beskæftigelse, som har til opgave at strukturere og koordinere foranstaltninger på dette område.

Efter min mening vil etableringen af denne kontakt gøre det muligt løbende at overvåge udviklingen i såvel den skole- som den arbejdsmarkedsbaserede erhvervsuddannelsespolitik og således få et helt præcist billede af de virkelige behov.

CEDEFOP: *Det øgede udbud af stadig højere kvalifikationer og den stigende fleksibilitet på arbejdsmarkedet indebærer en risiko for de lavt kvalificerede og de ældre arbejdstagere. Hvorledes kan staten*

regulere forholdene til fordel for de mest ugunstigt stillede grupper?

EMG: På to måder: støtte til den enkelte og støtte til virksomhederne. På det individuelle plan må der gribes ind allerede på grundskoleniveau.

Jo bedre kvaliteten er af den uddannelse, der erhverves i grundskolen, jo bedre udrustet vil den enkelte være til at gå videre i uddannelsesforløbet. Det er på dette niveau, vi vil og kan intervenere: undervisningssystemet kan levere en udmærket grunduddannelse (også selv om den ikke er af erhvervsmæssig eller erhvervsrettet karakter), der kan sætte de unge i stand til at overvinde arbejdslivets vanskeligheder og give dem en bredere horisont, så de bl.a. også får øjnene op for nødvendigheden af efter- og videreuddannelse.

Også på et andet område kan der gribes ind, nemlig de højere uddannelser. Efter vores mening har de højere uddannelsesanstalter (universiteter og polytekniske læreanstalter) en særdeles vigtig rolle at spille med hensyn til kursusudbud og uddannelsesinitiativer, dog altid under forudsætning af at der er tale om uddannelser med "bredbåndskarakter".

CEDEFOP: *Når man ser på de nuværende udviklingstendenser, får man det indtryk, at den enkelte i stigende grad gøres ansvarlig for forvaltningen af sin erhvervs-karriere, og det i en situation med stor arbejdsløshed og vidtrækkende omstruktureringer. Hvad betyder denne udvikling i portugisisk sammenhæng, navnlig med hensyn til arbejdsmarkedsparternes rolle?*

EMG: Det er en efter min mening meget vigtig udvikling. I dag kan ingen tro - og dette gælder for såvel uddannelsesmiljøet som arbejdslivet - at uddannelsen er afsluttet, når man forlader skolen. Og ingen kan heller tro, at deres arbejdssituation vil være stabil livet igennem, og at uddannelse følgelig skulle være overflødig.

Alle må indse, at det er nødvendigt med regelmæssig ajourføring af skolelærdommen i forhold til de sociale, økonomiske og kulturelle ændringer, der måtte finde sted (og som på sin side medfører store ændringer i virksomhederne). Og for



at den enkelte skal indse dette, vil det være nødvendigt, at også virksomhederne og arbejdsmarkedets parter indser det. Her er der en meget vigtig rolle for fagforeningerne, der undertiden tænker i alt for fastlåste baner. De må over for deres medlemmer understrege, at en konstant ajourføring af kundskaberne er en nødvendig forudsætning for at forbedre arbejdsforholdene og levevilkårene.

CEDEFOP: *Under hensyntagen til forholdene i Portugal, hvilke prioriteter har man da fastsat for anvendelsen af EU-støtten med henblik på udvikling af livslang uddannelse?*

EMG: Højeste prioritet har erhvervsskolerne, som gør det muligt at gøre en særlig indsats inden for undervisningen på sekundærtrinnet.

Erhvervsskolerne opstod med EU-tilskud og er stadig afhængige heraf, hvilket rejser et problem, når perioden for den anden fællesskabsstøtteramme udløber i 1999. Indtil da vil vi fortsat bruge EU-midlerne til at fremme disse skoler og rette op på nogle uregelmæssigheder, som vi har fået øje på, men derefter må der findes en løsning på finansieringsproblemet.

Hvad angår støtten fra Den Europæiske Union, må vi analysere situationen efter udløbet af den anden fællesskabsstøtteramme, hvilket naturligvis også skaber andre finansieringsproblemer. Vi mener imidlertid, det vil være muligt at finde en løsning herpå inden for rammerne af vore forhandlinger med Den Europæiske Union.

Hvad angår vore uddannelsesprioriteter, er det som sagt først og fremmest grundskoleundervisningen og dernæst, som forberedelse til arbejdslivet, sidste del af undervisningen på sekundærtrinnet.

CEDEFOP: *Hvordan er prioriteringen mellem bekæmpelse af analfabetismen og uddannelse i avanceret teknologi? Mellem de traditionelle erhvervsrettede uddannelser og de nye?*

EMG: Der er i en vis forstand en fin balance mellem de to områder. Analfabetisme er stadig et problem, men dog begrænset til de ældste befolkningsgrupper, som for størstedelens vedkommende ikke længere befinder sig på arbejdsmarkedet. Dette er vi opmærksomme på, og vi tilstræber at sikre, at de pågældende får mulighed for en vis skolegang gennem de muligheder for tilbagevendende uddannelse, som vi råder over.

Hvad angår uddannelse i avanceret teknologi, stiller den store krav til udstyr og til menneskelige ressourcer. Også dette område søger vi at tilgodese inden for mulighedernes grænser.

CEDEFOP: *Hvordan kan Den Europæiske Union bidrage til at gøre livslang uddannelse tilgængelig for alle?*

EMG: Efter min mening på to planer: dels det lovgivningsmæssige gennem fastsættelse af fælles retningslinjer, som tager behørigt hensyn til de nationale særeheder, og dels det finansielle plan gennem kanalisering af øremærkede midler til projekter og politikker, som er i overensstemmelse med de fastsatte retningslinjer.



Denis Kallen

blev ansat i OECD i 1962. Efter at have forladt OECD blev han ansat som professor i pædagogik ved Amsterdams Universitet og Université de Paris VIII Vincennes-Saint Denis. Han er nu hovedkoordinator af Europarådets projekt "A Secondary Education for Europe".



"(...) de tre overordnede paradigmer for livslang uddannelse, som stadig er retningsgivende for tænkningen på dette område, er udviklet af Europarådet, UNESCO og OECD. (...) Set i bakspejlet er det bemærkelsesværdigt, at alle tre organisationer næsten samtidig udviklede et koncept for livslang uddannelse, som forfulgte de samme globale mål. (...) 1990'ernes politiske og økonomiske klima er meget forskelligt fra 1960'ernes. Det er ikke gunstigt for den noget utopisk-idealistiske filosofi, der karakteriserede det oprindelige livslange uddannelseskoncept. Det er derimod fremmede for arbejds- og beskæftigelsesrelaterede - fortrinsvis private - uddannelsesprogrammer, som ikke lægger det store beslag på offentlige midler.

Livslang uddannelse - et tilbageblik

Blandt de uddannelsesparadigmer, som har gjort sig gældende op igennem historien, indtager konceptet "livslang uddannelse" en særlig plads. Det findes i mange varianter og står i lige så mange forskellige gode sagers tjeneste. Den livslange uddannelses målsætninger spænder lige fra afhjælpning af uddannelses- og socialpolitiske mangler til vidtfaavnende nyskabende eller endog revolutionære tiltag; det spænder fra radikal-egalitær samfundsfilosofi til konservativ bekræftelse af den eksisterende samfundsorden; målgrupperne omfatter både unge og ældre, erhvervsaktive og pensionister; strukturelt spænder modellerne fra netværk af liberale voksenuddannelsesprogrammer over jobrelaterede efter- og videreuddannelsesordninger (inden for rammerne af virksomhedsinterne uddannelser) til modeller, som omfatter enhver form for almen uddannelse og erhvervsuddannelse.

Forklaringen på, at livslang uddannelse kan repræsentere så vidt forskellige og endog modstridende ideer og tjene så mange interesser, ligger i selve paradigmerne karakter: de tilpasser sig såvel eksisterende som nye koncepter og får dermed en hybrid karakter og en fantastisk evne til at imødekomme de mest forskelligartede interesser og tilpasse sig nye behov og tendenser. Men dette er på samme tid deres akilleshæl, idet de risikerer at miste deres sjæl og blive fremmede for dem, der oprindeligt udformede dem.

Det er da også kort fortalt, hvad der er sket med de tre hovedkoncepter, som vil blive diskuteret i det følgende, og dette er måske også en af hovedårsagerne til, at ingen af dem er kommet øverst på den politiske dagsorden. Hvad der er endnu værre er, at de elementer, som har opnået tilstrækkelig politisk modenhed og rent faktisk er blevet implementeret, i bedste fald er yderst reducerede udgaver af de oprindelige koncepter. Ikke én af de mellemstatslige organisationer, som var med til at udforme den livslange uddannelsesmodel, har givet den en central pla-

cering i deres egne programmer - et faktum, som undertiden giver anledning til bitre kommentarer fra "fædrene". Paul Lengrand, en af nøglepersonerne bag udformningen af UNESCO's livslange uddannelseskoncepter, bemærker således, at "siden da er der ikke foretaget nogen væsentlige ændringer i UNESCO's programmer", og at, i den udstrækning, der overhovedet er sket ændringer, har de nærmest været af negativ art (Lengrand, 1994, s. 115).

Nedenstående tegnes et kort rids af det livslange uddannelseskoncepts udvikling, og der vil blive knyttet et par kommentarer til dets rolle i den aktuelle internationale og nationale uddannelsespolitik. En kort fremstilling af et så facetteret og sammensat aspekt af uddannelsens historie må nødvendigvis blive ufuldstændig og partiel. I det følgende rettes søgelyset mod den politik på området, der føres af tre mellemstatslige organisationer, alle med hjemsted i Europa: Europarådet, UNESCO og OECD.

Strejftog i et koncepts historie

Det livslange uddannelseskoncepts oprindelseshistorie er i sig selv et interessant eksempel på en samtidig fremkomst af nye ideer; i begyndelsen af 1970'erne så en række forskellige uddannelsespolitiske koncepter således dagens lys, koncepter, som havde det til fælles, at de opfattede uddannelse som en livslang aktivitet, der ikke kunne begrænses til den første fase i et menneskes liv. Den tanke, at liv og læring går hånd i hånd - eller burde gøre det - var ikke i sig selv ny. Den kan spores tilbage til de tidligste kendte tekster, der har fungeret som rettesnor for menneskeheden. Det Gamle Testamente, Koranen, Talmud og mange andre hellige bøger understreger på forskellig vis menneskets behov for at lære hele livet igennem.



I det 19. århundrede opstod de første organiserede bevægelser, som forfægtede tanken om voksenuddannelse uden for skolesystemet. Grundtvig, "folkehøjskolens fader", lagde i Danmark grunden til en emancipatorisk, liberal voksenuddannelsesmodel i vid udstrækning baseret på frivillig arbejdskraft, en model, som hurtigt spredtes til andre skandinaviske lande. I de største europæiske industrinationer opstod bevægelser til fremme af uddannelsesprogrammer for den nye industriarbejderklasse.

Hovedsigtet med disse initiativer var ikke at forberede voksne på deres arbejdsopgaver. Formålet var primært af kulturel, social og indirekte politisk art, nemlig at give de nye industriarbejdere adgang til kulturen ved at bibringe dem den fornødne viden og indsigt til at tage deres skæbne i egne hænder i forhold til arbejdsgivere, administration og bureaukrati. "Social og kulturel emancipation", "kulturel styrke", en "demokratisk og folkelig kultur", "en ny humanisme" var nogle af folkeoplysningsbevægelsernes slagord. Disse bevægelser befandt sig naturligt nok som regel til venstre i det politiske spektrum og ofte med tæt tilknytning til fagforeningerne og de nye venstrefløjspartier - måske var det mere rammende at sige, at initiativet udelukkende kom fra denne side.

Arbejdsrelaterede mål spillede kun en sekundær rolle - og i mange tilfælde ingen rolle overhovedet. Den eneste relation til arbejdslivet vedrørte arbejdstagernes evne til at forsvare deres interesser, og tilknytningen til den opstående fagforeningsbevægelse skal ses i denne sammenhæng. Heller ikke arbejdsgiverne interesserede sig på daværende tidspunkt for voksenuddannelse som en metode til at opretholde eller forbedre erhvervsmæssige kvalifikationer.

Heller ikke forbindelsen til det formelle uddannelsessystem havde nogen særlig høj prioritet i det oprindelige koncept om livslang uddannelse. Ganske vist kunne mange af de aktiviteter, der afvikledes inden for folkeoplysningens rammer siges at være af uddannelsesmæssig karakter. I nogle tilfælde tilstræbtes det at forbedre deltagernes beherskelse af grundlæggende færdigheder, såsom læsning, skrivning og talbehandling. Men i de fle-

ste tilfælde var der ingen erklæret hensigt om at supplere den grundlæggende uddannelse, ligesom der heller ikke var udarbejdet et generelt uddannelseskoncept.

Udviklingen af voksenuddannelse har i historiens løb været stærkt determineret af specifikke sociale og økonomiske faktorer: industrialiseringen og den massive etablering af beboelseskompleser for industriarbejdere og minearbejdere i det 19. århundrede, den store økonomiske krise i 1920'erne og 1930'erne, og i de angelsaksiske lande millioner af unge menneskers tilbagevenden fra krigen. Sidstnævnte er interessant i to henseender. På den ene side fordi det betød, at mange unge mennesker vendte tilbage og genoptog en formel uddannelse efter krigsårenes afbrydelse. For første gang skulle universiteterne arbejde med studerende, hvis erfaringer, familiesituation og alder afveg fra deres normale klientels. På den anden side skulle de tilbagevendende gøres bekendt med nye teknikker og færdigheder som følge af den enorme teknologiske udvikling, der havde fundet sted i krigsperioden. Det var således første gang, man erfarede nødvendigheden af at give unge en ny uddannelseschance, og det var første gang, at behovet for struktureret omskoling af arbejdstagere anerkendtes.

I efterkrigstidens første årtier skete der en stærk ekspansion og institutionalisering af førkrigstidens liberale voksenuddannelsesinitiativ. Således udviklede studiekredsene i de skandinaviske lande og de tyske "Volkshochschulen" sig til organiserede, anerkendte og offentligt finansierede voksenuddannelsesforetagender. I England vandt voksenuddannelse og efter- og videreuddannelse kolossal udbredelse. Fra at være blevet drevet på hovedsagelig frivillig basis fik mange af disse foretagender nu halvoftentlig status og blev drevet med statstilskud. Med offentlig støtte fulgte mindstebestemmelser vedrørende undervisningsplaner, adgangsbestemmelser og godkendelse. Lærere og andre medarbejdere skulle aflønnes efter de offentlige tariffer. I alle henseender skete der en vis tilnærmelse til den formelle uddannelse, og hermed var der åbnet for en fælles politisk ramme for al uddannelse, grund- og voksenuddannelse, formel som uformel.

"I det 19. århundrede opstod de første organiserede bevægelser, som forfægtede tanken om voksenuddannelse uden for skolesystemet. (...) Hovedsigtet med disse initiativer var ikke at forberede voksne på deres arbejdsopgaver."

"Heller ikke forbindelsen til det formelle uddannelsessystem havde nogen særlig høj prioritet i det oprindelige koncept om livslang uddannelse."

" (...) i de angelsaksiske lande (vendte) millioner af unge mennesker tilbage fra krigen (...) og det var (...) første gang, man erfarede nødvendigheden af at give unge en ny uddannelseschance, og det var første gang, at behovet for struktureret omskoling af arbejdstagere anerkendtes."



“Med offentlig støtte fulgte mindstebestemmelser vedrørende undervisningsplaner, adgangsbetingelser og godkendelse.”

“Europarådet havde i 1960'erne indført temaet livslang uddannelse (éducation permanente) i sine programmer (...) Livslang uddannelse forventedes at repræsentere en mere effektiv strategi end det traditionelle uddannelsessystem med hensyn til at fremme lige adgang til uddannelse (...)”

De nye paradigmer

I 1960'erne førtes der en heftig debat om voksenuddannelsens fremtid, fordele og ulemper ved det eksisterende og den bedste metode til at imødekomme det hurtigt voksende uddannelsesbehov. Planlægning og rationalisering var blevet standardtræk på den politiske scene, og forudsætningerne var nu til stede for at give voksenuddannelsen en veldefineret plads inden for den generelle uddannelses- og kulturpolitik såvel som i den socioøkonomiske politik. Der blev taget mange initiativer på nationalt plan, og sideløbende hermed så de store mellemstatslige organisationer sig nødsaget til at skabe større sammenhæng i deres egne programmer og navnlig at skabe en sådan sammenhæng mellem uddannelse på den ene side og deres aktiviteter på det sociale, kulturelle og økonomiske område på den anden side. Organisationernes medlemslande forventede, at de fremkom med nye ideer og koncepter, som kunne etablere den nødvendige sammenhæng.

Det var i denne situation, at de tre overordnede paradigmer for livslang uddannelse, som stadig er retningsgivende, blev udviklet af Europarådet, UNESCO og OECD. Hver af disse organisationer havde sine egne motiver, målgrupper og præferencer på de forskellige politiske områder. Set i bakspejlet er det bemærkelsesværdigt, at de alle tre på næsten samme tid udviklede et koncept om livslang uddannelse med praktisk talt identiske målsætninger.

Europarådet havde i 1960'erne indført temaet livslang uddannelse (éducation permanente) i sine programmer, og dette kom snart til at spille en overordnet rolle i organisationens uddannelsesmæssige, kulturelle og politiske aktiviteter. I en af Europarådets publikationer om livslang uddannelse hedder det, at “indførelsen af konceptet livslang uddannelse som overordnet tema i forbindelse med den generelle politiske debat i Rådet for Kulturelt Samarbejde i 1966 markerede et vendepunkt i Europarådets uddannelsespolitiske historie” (Europarådet 1970, s. 9). Europarådet havde i årene forud uden større held forsøgt at sætte skub i harmoniseringen og tilpasningen af medlemslandenes traditionelle uddannelsessystemer. Livslang

uddannelse opfattedes som et “fundamentalt nyt og vidtspændende koncept ... et overordnet uddannelsesmønster, der var i stand til at imødekomme de hurtigt voksende og stadig mere differentierede uddannelsesbehov hos den enkelte, såvel unge som voksne, i det nye europæiske samfund” - et mål, som havde vist sig ikke i tilstrækkelig grad at kunne opfyldes af de traditionelle grunduddannelsessystemer, delvis på grund af utilstrækkelig spredning i uddannelsesudbuddet.

De tre grundprincipper i Europarådets nye politik var “lige muligheder”, “medbestemmelse” og “globalisering”. Livslang uddannelse forventedes at repræsentere en mere effektiv strategi end det traditionelle uddannelsessystem med hensyn til at fremme lige adgang til uddannelse; denne form for uddannelse skulle tilrettelægges i samarbejde med deltagerne, og den skulle integrere teori og praksis, viden og kunnen, indlæring og gøre (se den ovenfor citerede publikation fra 1970 samt Europarådet, 1977 og Europarådet, 1978).

UNESCO stod i sin egenskab af verdensomspændende organisation over for en lignende efterspørgsel efter et mobiliserende globalt uddannelsespolitiske koncept. Udviklingslandene oplevede, at der skabtes en stadig dybere uddannelseskluft mellem de unge generationer og en for en stor dels vedkommende analfabetisk voksenbefolkning. Af hensyn til den demokratiske udvikling og landenes økonomiske udvikling var det nødvendigt at finde veje og metoder til at bibringe i hvert fald en stor del af den voksne befolkning et minimum af viden og kunnen. Desuden havde UNESCO's uddannelsesmæssige, videnskabelige, sociopolitiske og kulturelle programmer udviklet sig ad forskellige veje, og der var nu et stort behov for en fælles begrebsramme.

Den stærkeste impuls til organisationens politik og aktiviteter på området livslang uddannelse kom fra “Learning to Be”, den rapport, der var udarbejdet af Den Internationale Kommission om Uddannelsesudvikling under Edgar Faures forsæde (Faure, 1972). Rapportens filosofi er i vid udstrækning præget af denne Kommissions meget dygtige formand, men er dog også baseret på UNESCO's tidligere indsats på dette område. Der var blevet afholdt flere store internationale konferen-



cer om voksenuddannelse (bl.a. Helsingør så tidligt som i 1949 og Montreal 1960). De havde lagt det begrebsmæssige fundament og beredt jorden for et nyt koncept, som kunne inspirere og angive retningen for UNESCO's samlede uddannelsesprogram og på samme tid gøre det muligt at etablere en organisk forbindelse med dens videnskabelige, kulturelle og sociopolitiske aktiviteter.

Før "Learning to Be" udkom i 1970, var Lengrand's "An Introduction to Lifelong Learning" udkommet (Lengrand, 1970), et værk, der havde slået tonen an og opridset de hovedkonturer, som Faure-rapporten efterfølgende bearbejdede. Den underliggende filosofi i "Learning to Be" kan bedst karakteriseres som en "ny humanisme", der er forankret i menneskets medfødte lærelyst, og som gør det muligt at arbejde hen imod et nyt, mere humant samfund i fuld overensstemmelse med de ophøjede ideer, som organisationen bygger på. Konceptet var i overensstemmelse med UNESCO's generelle politiske og sociokulturelle mission og i særdeleshed med organisationens engagement i at fremme international forståelse og fred, kulturelt og videnskabeligt fremskridt i menneskehedens tjeneste og internationalisme som en vej til at undgå, at nationalisme endnu en gang skulle blive årsag til konflikt og krig. Der var tale om et idealistisk og mobiliserende koncept, som kunne vinde tilslutning i alle UNESCO's medlemsstater, industrilande såvel som udviklingslande, lande i Syd og lande i Nord, som repræsenterede et bredt spektrum af politiske regimer. Målene var da også formuleret tilstrækkelig globalt og fleksibelt til, at de var acceptable for lande på forskellige økonomiske og kulturelle udviklingsstadier og med forskellige politiske regimer.

OECD's "Recurrent Education: a strategy for lifelong learning" (Kallen og Bengtsson, 1973) havde, som det fremgår af undertitlen, et mere beskedent sigte; heri defineredes "recurrent education" [tilbagevendende uddannelse], (et udtryk, der blev anvendt af den svenske U'68 Kommission og blev gjort internationalt kendt af Olof Palme, den daværende svenske undervisningsminister) som en strategi, der primært tager sigte på at give den enkelte adgang til uddannelse hele livet igennem, når behovet herfor opstår (jf. G. Papadopoulos, 1994, s. 113).

Konceptet tilbagevendende uddannelse forfægtedes som et alternativ til den stadig længere grunduddannelse, som fastholdt unge mennesker i skolen - og dermed på afstand af det "virkelige" liv - indtil i hvert fald sidst i puberteten. OECD's koncept var stærkt inspireret af ønsket om at bryde dette uafbrudte grunduddannelsesforløb og ligeledes af de massive beviser på manglende effektivitet og stigende omkostninger men et skuffende ringe udbytte, en situation, som OECD's uddannelsesrapporter havde medvirket stærkt til at afdække.

Kritik af det eksisterende skolesystem spillede en stor rolle i OECD-filosofien. Det var opfattelsen, at uddannelsens manglende effektivitet for en stor del skyldtes, at skolen var "rig på information, men fattig på aktion" (udtrykket var lånt fra Coleman's publikationer). Vekslen mellem uddannelse og arbejde eller anden aktivitet var derfor et vitalt element i den nye strategi.

Helt på linje med OECD's generelle mission havde konceptet tilbagevendende uddannelse en stærk økonomisk konnotation, for så vidt som det hermed blev muligt at samle grundlæggende uddannelse, voksenuddannelse og arbejdsbaseret uddannelse inden for en enkelt politisk ramme, der tog sigte på et fælles sæt af uddannelsesmæssige, økonomiske og sociale mål. En mere fleksibel forbindelse mellem uddannelse og arbejdsliv, som kunne afstemme uddannelsen efter arbejdsmarkedets og den enkeltes reelle behov, ansås for et af hovedmålene.

En sådan politik for tilbagevendende uddannelse ville kræve en gradvis, men på lang sigt radikal ændring af uddannelsespolitikken, således at al uddannelse efter grundskolen blev organiseret på en sådan måde, at det blev muligt at veksle mellem uddannelse og arbejde og at vende tilbage til formel eller uformel uddannelse, når behovet opstod. Rapporten understregede imidlertid, at den tilbagevendende uddannelse ikke alene skulle tage sigte på arbejdslivet, men også skulle bidrage til at forbedre fritidens og pensionisttilværelsens kvalitet. Hermed ville tilbagevendende uddannelse kunne udbedre nogle af uddannelsessystemets væsentligste mangler og på samme tid "frembyde et vidtfaavnende uddannelses-

UNESCO: "(...) Den underliggende filosofi i "Learning to Be" kan bedst karakteriseres som en "ny humanisme", der er forankret i menneskets medfødte lærelyst, og som gør det muligt at arbejde hen imod et nyt, mere humant samfund (...)"

"OECD's "Recurrent Education: a strategy for lifelong learning" (...) definerede "recurrent education" [tilbagevendende uddannelse] (...) som en strategi, der primært tager sigte på at give den enkelte adgang til uddannelse hele livet igennem, når behovet herfor opstår (...)"



“De tre internationale organisationers samtidige konceptualisering af livslang uddannelse først i 1970'erne modsvarede af et væld af kritiske analyser af det formelle uddannelsessystem.”

alternativ, som kunne imødekomme det fremtidige samfunds behov” (op.cit., s. 7).

De tidlige 70'ere: status over fortiden og modeller for fremtiden

De tre internationale organisationers samtidige konceptualisering af livslang uddannelse først i 1970'erne modsvarede af et væld af kritiske analyser af det formelle uddannelsessystem. Meget af denne kritik influerede direkte på udformningen af koncepter og politikker for livslang uddannelse.

Det formelle uddannelsessystems ringe resultater med at fremme lige uddannelsesmuligheder var for USA's vedkommende allerede blevet påvist af Coleman. Jencks fremkom senere med overbevisende belæg for, at skolen havde langt ringere indflydelse på erhvervsstatus og indkomstniveau end elevernes sociale og økonomiske status og medfødte evner. Hans arbejde er ofte blevet brugt som et argument imod øget investering i uddannelse og omkostningskrævende uddannelsesreformer (Jencks, 1972).

I Europa havde Huséns forskning stort set ført til samme konklusioner, men den bidrog imidlertid også til at identificere de variabler i skolesystemet, som forbedrer uddannelsesresultaterne og tjente således til at begrunde behovet for en uddannelsesreform (se Husén, 1974).

Det grundlæggende budskab i alle de relevante publikationer var ikke desto mindre, at grunduddannelserne, uanset hvor mange midler der stilledes til rådighed, og uanset hvor godt de var organiseret, kun i ringe omfang formåede at opfylde målsætningerne, det være sig fremme af lige muligheder, bibringelse af viden, færdigheder, kompetencer eller erhvervs-kvalificering.

Skolen var også udsat for angreb fra andet hold. Det væsentligste kritikpunkt var, at skolen som institution prætenderede at have et monopol på vidensformidling, som den for længst havde mistet. Skolen hævdedes endvidere at være et instrument for indoktrinering og undertrykkelse af spontaniteten i hænderne på stater, som

først og fremmest ønskede at lære børn respekt for loven, disciplineret opførsel og andre dyder, som gode borgere skulle være i besiddelse af. Skolens funktion var at opretholde de eksisterende sociale hierarkier og at uddanne føjelige arbejdere i overensstemmelse med arbejdsgivernes ønsker. Skolen kritiseredes for at kvæle børnenes initiativ og medfødte nysgerrighed. En af forfatterne, Paul Goodman, gav sin bog titlen “Compulsory Miseducation” (Goodman, 1962, genoptrykt 1972). Han citerer Einstein for at have sagt, at “det er intet mindre end et mirakel, at de moderne undervisningsmetoder endnu ikke fuldstændig har kvælet den hellige forskertrang”.

Af de mange forslag til radikale ændringer er “Det Skoleløse Samfund” af Ivan Illich (I. Illich, 1970) formodentlig det bedst kendte. Bogens radikale budskab har til en vis grad tilsløret hans ideer, hvoraf nogle stadig er relevante, såsom ideen om uddannelsesnetværk. Men Illichs optimisme med hensyn til menneskets lyst til at lære - en optimisme, der for den sags skyld deles af mange forfattere med et radikalt syn på uddannelse - og med hensyn til menneskets evne til selv at skabe de nødvendige indlæringsbetingelser, opfattedes af mange som grænsende til utopi - selv om mange af Illichs tanker i vores Internettid kan forekomme mindre urealistiske.

Få kritikere gik så langt som Jencks, som slutter sit værk “Inequality” med følgende mindeværdige påstand (som han ofte er blevet kritiseret for i USA, hvor dette betragtedes som skjult kommunisme): “Hvis vi ønsker at overskride denne traditionelle tænkemåde (at regne med, at skolen bidrager til at skabe økonomisk lighed) må vi indføre politisk kontrol med de økonomiske institutioner, som former vort samfund. Det er, hvad man i andre lande sædvanligvis kalder socialisme...” (op.cit., 265).

I 1960'erne og i begyndelsen af 1970'erne blev der gennemført vidtgående reformer af grunduddannelsessystemet. Mange lande indførte nye love, og der blev fremsat mange globale reformforslag: “Rahmengesetz” i Forbundsrepublikken Tyskland, “Loi d’Orientation” i Frankrig, “Contourennota” i Nederlandene, Ottosen-Udvalgets rapport i Norge og den tidligere omtalte U’68-rapport i Sverige. Prin-



cippet om livslang uddannelse optoges i dem alle - som i England, hvor det allerede havde figureret i lov om uddannelse fra 1944.

Hvad blev der af den livslange uddannelse?

De nye teoremer blev alt i alt godt modtaget af de politiske beslutningstagere i de fleste udviklede lande, som heri så et middel til at undgå yderligere forlængelser og øgede udgifter til grunduddannelserne og til at tilpasse uddannelsen til arbejdsmarkedets behov. Udviklingslandene var stærkt optaget af "Learning to Be"-filosofien, som imødekom deres efterspørgsel efter en ny uddannelsesstrategi inden for rammerne af den generelle udviklingsstrategi.

Men i praksis gik det kun langsomt med at omsætte teorierne i uddannelsespolitiske tiltag. Fra OECD-side rapporteredes det, at konferencen af europæiske undervisningsministre, der blev afholdt i Bern i 1973, tilsluttede sig princippet om livslang uddannelse, en tilslutning, der bekræftedes i Stockholm i 1975. Men derefter skete der ikke ret meget, og de fremskridt, der trods alt opnåedes, var i småtingsafdelingen og ulige fordelt på de forskellige lande" (Papadopoulos, 1994, s. 115).

I UNESCO kan der konstateres en lignende udvikling. På successive generalkonferencer erklærede man sin tilslutning til konceptet livslang uddannelse, men det blev hurtigt indskrænket til et par specifikke aspekter, alfabetiseringskampagner i udviklingslandene og navnlig støtte til den traditionelle voksenuddannelse (se Lengrand, op.cit., side 125).

Europarådet er måske den organisation, der i sin generelle strategi er forblevet mest trofast over for den livslange uddannelsesfilosofi, men også i dets programmer har de mere traditionelle og etablerede uddannelsesområder i årenes løb fået overtaget, medens det oprindelige helhedskoncept må siges at være lagt på hylden.

Men ligesom Loch Ness-uhyret dukker konceptet livslang uddannelse med jævne

mellemrum op i internationale politiske erklæringer, primært med det formål at etablere en bredere konceptuel ramme for de mange enkeltprogrammer, som rent faktisk er blevet iværksat.

Det ligger uden for denne artikels rammer at give en detaljeret redegørelse for disse partielle implementeringer af det livslange uddannelseskoncept. Men et par antydninger kan give et vink om, i hvilke henseender de nuværende voksenuddannelsesprogrammer som helhed ikke svarer til de oprindelige koncepter:

□ der er ikke sket de store fremskridt med samspillet mellem på den ene side uddannelse og på den anden side den kulturelle og sociale udvikling. Det eneste område, hvor et sådant samspil for længst er opnået, er de traditionelle, "liberale" voksenuddannelsesprogrammer, navnlig de, der fokuserer på udviklingen af lokalområdet.

□ de frigørende, emancipatoriske og politisk progressive mål - som ganske vist heller ikke havde vundet udtrykkelig tilslutning i de internationale organisationer og i størstedelen af deres medlemslande - er blevet afløst af mere "realistiske" mål, som tager sigte på at bevare og forbedre de eksisterende sociale systemer, men ikke på nogen måde på radikale ændringer;

□ der er ikke meget tilbage af ideen om "tilbagevendende" uddannelse. Universiteterne har ikke grebet chancen til at omstrukturere undervisningen og skabe en reel mulighed for "tilbagevenden" og har heller ikke åbnet døren for et nyt klientel (Kallen, 1980).

Også andre fundamentale elementer i et livslangt uddannelseskoncept mangler. Således er retten til uddannelsesorlov med løn kun udmøntet i nogle få lande og kun på betingelse af, at der er tale om en erhvervsrettet uddannelse. Der er endvidere sket meget lidt med hensyn til harmonisering af uddannelsesbeviser, og eksamensbeviserne fra det formelle uddannelsessystem indtager stadig en monopolstilling, hvad angår adgangen til kvalificeret beskæftigelse.

1990'ernes politiske og økonomiske klima er meget forskelligt fra 1960'ernes. Det er ikke gunstigt for den noget utopisk-idea-

"(...) de nuværende voksenuddannelsesprogrammer svarer som helhed ikke til de oprindelige koncepter (...)"



listiske filosofi, der karakteriserede det oprindelige livslange uddannelses-koncept. Det er derimod fremmede for arbejds- og beskæftigelsesrelaterede - fortrinsvis private - uddannelsesprogrammer, som ikke lægger det store beslag på offentlige midler. Virksomhedsuddannelserne vinder hurtigt frem. Dette gælder dog ikke løsningen af presserende sociale problemer, som udgør en trussel mod det sociale klima, som f.eks. ungdomsarbejdsløsheden. Her tager det offentlige hånd om sagen og tilrettelægger og finansierer programmer, som skal give de unge en mulighed for at vende tilbage til uddannelse.

Man skal være i besiddelse af en god dosis optimisme og en høj tolerancetærskel

for at mene, at den livslange uddannelse i dens oprindelige konceptualisering trods alt har overlevet i god behold. Ganske vist har den generelle idé vundet gehør såvel i politiske erklæringer som i mange uddannelsesprogrammer. Men konceptet har efter min mening gennemgået en radikal ændring. Dette var på en måde også at forvente på baggrund af de ændringer i det politiske klima, der har fundet sted i de senere årtier, og udviklingen af de udviklede landes økonomier i retning af en liberal model: det stort tænkte og vidtfavnende livslange uddannelseskoncept, som det opfattedes i de tidligere faser, stemmer ikke længere overens med den kæft-trit-og-retning-ånd, der præger nutidens effektivitetsorienterede markedsøkonomier.

Litteraturhenvisninger

Europarådet. Permanent Education, Strasbourg, 1970

Europarådet. Contents and Methods of Adult Education, Strasbourg, 1977

Europarådet. Permanent Education. Endelig rapport, Strasbourg, 1978

J. Coleman. Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President. U.S. Printing Office, 1966

E. Faure. Learning to Be. Unesco-Harrap, Paris-London, 1972

P. Goodman. Compulsory Miseducation. Penguin, London, 1971

T. Husén. The Learning Society. London, 1974

I. Illich. Deschooling Society, New York, 1970 (på dansk: Det Skoleløse Samfund)

Chr. Jencks. Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, New York, 1972

D. Kallen og J. Bengtsson. Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OECD, Paris, 1973

D. Kallen. University and Lifelong Education: a crisis of communication, in: European Journal of Education, bind 15, nr. 1, 1980

P. Lengrand. An Introduction to Lifelong Education. Unesco, Paris, 1970

P. Lengrand. Le Métier de Vivre. Peuple et Culture-Education Permanente. Paris, 1994

G. Papadopoulos. Education 1960-1970. The OECD Perspective. OECD, Paris, 1994



En læsning af paradigmerne i hvidbogen om almen uddannelse og erhvervsuddannelse*: elementer til en debat



Alain d'Iribarne

Forskningsleder for
CNRS i Laboratoire
d'Economie et
Sociologie du Travail
(LEST) - CNRS.

Europa-Kommissionens hvidbøger bør læses meget opmærksomt, ikke mindst fordi de har en hybrid status. Selv om de generelt præsenteres som et debatoplæg eller et idékatalog, der har til formål at fremme "en bred debat med de involverede parter..."¹, kan de meget hurtigt få status af referencetekst, som så igen lynhurtigt kan udvikle sig til en officiel doktrin på grund af såvel dokumentets "oprindelsesbetegnelse" som dets karakter af handlingsorienteret refleksion.

Undrager de sig hermed forfatternes intention? Det er i denne sammenhæng uvæsentligt. Et lærerigt eksempel er i den forbindelse hvidbogen om vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse, som offentliggjordes i 1993 med det formål "at give stof til eftertanke og at fungere som et grundlag for beslutningstagning"², og hvis rolle i fastlæggelsen af Kommissionens retningslinjer er velkendt. Den fungerer som en veritabel doktrin - eller bibel? - som der stort set ikke kan rettes indvendinger imod.

Hvidbogen om almen uddannelse og erhvervsuddannelse, der bærer et dobbelt stempel, dels fra GD XXII - Uddannelse og Ungdomsanliggender - og dels fra GD V - Beskæftigelse, Arbejdsmarkedsrelationer og Sociale Anliggender - skal ses i perspektivet "livslang uddannelse", og det er da også dette aspekt, der interesserer os her. Men den udgør på sin vis også en fokuseret forlængelse af hvidbogen om vækst, og også i dette perspektiv har vi ønsket at læse den. Vi har i den forbindelse interesseret os for selve grundlaget for hvidbogens analyser og handlingsforslag. Der må siges at være tale om den slags trossætninger og reference-

paradigmer, der fungerer som implicitte postulat, og som er så meget mere skræmmende, fordi de er implicitte, selv om de spiller en væsentlig rolle for argumentationen. Efter vores mening er det kun muligt at gå ind i en egentlig debat om hvidbogen via et epistemologisk analysearbejde.

En sådan analyse af hvidbogen er et spændende foretagende, da det giver større indsigt i Kommissionens intellektuelle univers og de vanskeligheder, den slås med i bestræbelserne på at præstere en effektiv tænkning i forhold til de problemer, som den selv lokaliserer som de største i Den Europæiske Union, nemlig afskaffelse af arbejdsløsheden og opretholdelse af den europæiske sociale model inden for rammerne af en åben økonomi. En epistemologisk analyse peger efter vores mening på eksistensen af irreduktible modsætninger mellem det postulerede aktionsgrundlag og de mål, der søges opfyldt med aktionen. I den henseende letter hvidbogen arbejdet for læseren, da den klart og tydeligt redegør for opfattelsen af krav og udfordringer, mål og aktionsforslag.

I betragtning af den centrale rolle, der i hvidbogen tillægges forbindelsen mellem konkurrenceevne, beskæftigelse, social samhørighed og udviklingen af almen uddannelse/erhvervsuddannelse, og for at give læserne et grundlag for at vurdere min egen holdning til sagen, henviser jeg til mit værk, der er udkommet på CNRS' forlag i 1989³, og til forskellige andre dokumenter, der er udkommet siden da. Også de tager sigte på at vise, at der er en sammenhæng mellem virksomhedernes og nationernes konkurrenceevne og

Hvidbogen "Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund" rummer nogle vigtige implikationer, for så vidt som den med betoningen af en direkte sammenhæng mellem uddannelse og opfyldelse af virksomhedernes behov når til den konklusion, at eksamensbeviset er en arkaisme, for så vidt som det skaber stivhed på arbejdsmarkedet. Ud fra en analyse af de i hvidbogen indeholdte ræsonnementer må forfatteren til nærværende artikel imidlertid udtrykke bekymring over en tendens, som på trods af de erklærede gode hensigter kan risikere at få utilsigtede følger for lønmodtagerne.

^{*}) Hvidbogen "Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund", Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, Luxembourg, 1995.



“(...) selv om paradigmerne er af generel karakter, kan de konkrete former, hvorunder de udmøntes på et givet tidspunkt i et givet land, være vidt forskellige afhængigt af samfundsindretningen i de enkelte lande, og vores fortolkning vil da også i en vis forstand være udpræget fransk-orienteret.”

“Alle studier af teknikkens historie viser (...), at en “systemisk” betragtningsmåde er den eneste gyldige set i et historisk perspektiv, for så vidt som der heri lægges vægt på den gensidige afhængighed mellem samtlige samfundskomponenter, det være sig de teknologiske, økonomiske, sociale, kulturelle eller religiøse...”

udviklingen på uddannelsesområdet, at de uddannelsespolitiske tiltag udgør en social udfordring, og at “sociale innovationer” bliver helt afgørende i det øjeblik, målet er at forene økonomisk konkurrenceevne og social samhørighed. Men de pågældende dokumenter bygger på analyser, der er radikalt forskellige fra hvidbogens, og de plæderer for en forvaltningspolitik, af såvel privat som offentlig karakter, som ligger meget langt fra de aktuelle politiske trends.

Når der fokuseres på den indflydelse, der af kombinerede makro- og mikroforvaltningsløsninger udøves på arbejdsforholdene, beskæftigelsen og levevilkårene, bliver det muligt at analysere den livslange uddannelses relation til produktionsparadigmerne og arbejdsmarkedsrelationerne, hvis determinerende karakter er velkendt (arbejdsmarkedsrelationerne er rent faktisk strukturerende for produktionsnormer og forbrugsnormer). Hermed bliver det også muligt at analysere anvendelsen af arbejdskraften i et dobbelt perspektiv, som både produktionsfaktor og basis for velfærd, dvs. i perspektivet fordeling af værdierne.

Men som det til overmål fremgår af artiklerne i tidsskriftet “Erhvervsuddannelse”, forholder det sig sådan, at selv om paradigmerne er af generel karakter, kan de konkrete former, hvorunder de udmøntes på et givet tidspunkt i et givet land, være vidt forskellige afhængigt af samfundsindretningen i de enkelte lande, og vores fortolkning vil da også i en vis forstand være meget franskorienteret.

Der må sættes et stort spørgsmålstejn ved præmissernes gyldighed

Hvidbogen indledes med en slags cirkelslutning gående ud på at postulere, at der findes tre ubestridelige iværksættende faktorer i Europa, nemlig informations-samfundet, globaliseringen og den videnskabelige og tekniske civilisation. Vores spørgsmålstejn gælder ikke de betydelige effekter af de teknologiske innovationer, den øgede udveksling mellem nationerne eller den stadig hurtigere videnskabelige og tekniske udvikling, som alt sammen er ubestrideligt. Det gælder derimod den

måde, hvorpå fremtidsperspektiverne og de omtalte faktorer relateres til andre samfundsområder behandles på. Denne relatering spiller nemlig en afgørende rolle for såvel rækkevidden som selve karakteren af den omtalte gennemgribende forandringsproces.

Informationssamfundet

I hvidbogen citeres Bangemann-rapporten fra maj 1994: “over alt i hele verden skaber informations- og kommunikationsteknologierne en ny industriel revolution”. Lidt senere står der i hvidbogen: “Det ligger ... fast, at informationsteknologierne har ændret arbejdets art og tilrettelæggelsen af produktionen” og lidt længere fremme: “informationsteknologierne [...] udvirker en tilnærmelse mellem indlæringsmetoder og produktionsmetoder”⁴.

De citerede passager viser tilbage til en gammel kending, nemlig teknologisk determinisme eller i en lidt mere sofistikeret form produktionsforholdenes determinisme. Ifølge en sådan “one best way”-tankegang udkonkurrerer de nye teknologier de gamle og slår igennem som følge af deres større effektivitet. Det, vi her har med at gøre, er en ret så klassisk “økonomisme”, som ellers er blevet tilbagevist i alle de empiriske undersøgelser, der er foretaget inden for erhvervsøkonomi og arbejds sociologi i de sidste tyve år. Alle studier af teknikkens historie viser i øvrigt også, at en “systemisk” betragtningsmåde er den eneste gyldige set i et historisk perspektiv, for så vidt som der heri lægges vægt på den gensidige afhængighed mellem samtlige samfundskomponenter, det være sig de teknologiske, økonomiske, sociale, kulturelle eller religiøse, som det så udmærket vises i Bertrand Gilles’ værk, der stadig er et referenceværk i Frankrig.⁵

Således må man, selv om man uden besvær kan tilslutte sig hypotesen om fremkomsten af nye informations- og kommunikationsteknologier, opfatte dem som en komponent i et nyt “teknisk system”, som vil blive indlejret i det aktuelle system ifølge en “dekonstruktions-rekonstruktions” dynamik, hvis karakter er vanskelig at forudse, eftersom det drejer sig om væsentlige nyskabelser, som har en gennemgribende indvirkning på den eksisterende økonomiske og sociale orden.



Det er derfor vigtigt at holde sig for øje, at de nye teknologier ikke er andet end redskaber, som i lighed med alle de andre store tekniske nyskabelser, der er fremkommet i historiens løb, har den egenskab, at de afdækker de eksisterende modsætninger i samfundet eller, hvis man foretrækker, det reelle styrkeforhold befriet for enhver retorisk ikklædning. De er på samme tid en afslørende faktor og en faktor, som muliggør forandringer.

De nye informations- og kommunikationsteknologiers økonomiske og sociale effekter vil således være direkte afhængige af de institutionelle og sociale former, som den enkelte kollektive enhed skaber, i første række af de politiske valg, idet det politiske felt rent faktisk er styrende for de økonomiske og sociale forhold. Det samme gælder for økonomiens og markedets respektive plads i reguleringen af produktions- og udvekslingsforholdene ved siden af andre fundamentale dimensioner i det menneskeskabte samfund, såsom den symbolske, den poetiske og den spirituelle. Det er dette synspunkt, vi har gjort gældende i et indlæg om det europæiske informationssamfund⁶. Og samme holdning kommer til udtryk i interim-rapporten fra januar 1996, som er udarbejdet af den af kommissær Flynn nedsatte ekspertgruppe⁷.

Globalisering

Herom står der i hvidbogen: "Denne åbning, som tilskynder til at øge vore økonomiers generelle konkurrenceevne, højner det generelle velfærd gennem en mere effektiv allokering på verdensplan af ressourcerne"⁸. Ligesom for de nye teknologiers vedkommende er det opfattelsen, at den internationale arbejdsdeling gennem den frie allokering af faktorer vil højne det generelle velfærd på grundlag af en optimal udnyttelse af de territoriale ressourcer.

Problemet med globaliseringen af udvekslingerne er dobbelt. Det vedrører dels forholdet mellem den geografiske placering af personer og produktionsaktiviteter og betingelserne for at harmonisere dem. Det vedrører desuden forholdet mellem den udvidede konkurrence på varemærkederne og levestandarden, målt ved forholdet mellem udgifter til goder og tjenesteydelser og arbejdsindkomsten.

Postulatet er, at den frie bevægelighed for varer og produktionsfaktorer fører til prissænkninger som følge af en øget produktions- og konkurrenceeffektivitet, og at de i øvrigt udløser en "merværdi", som giver mulighed for en lige så høj eller endnu højere aflønning af faktorerne, som den eksisterende.

Et sådant ræsonnement, som kan være gyldigt set i et meget langt perspektiv - et århundrede eller deromkring - modsiges imidlertid på det mest absolutte af kendsgerningerne, når man ser det over en generations tid, som det fremgår af Europas økonomiske og sociale historie. Åbningen af markederne, kombineret med investeringsbehovet, førte således i hele slutningen af det 18. århundrede til, at priserne steg meget mere end lønningerne, hvilket skabte større profit og dermed kapital til at opbygge industrimagter i Europa. Således skriver Earl Hamilton: "Gennem en nedgang i realindkomsten som følge af lønningernes forholdsvis større nedgang i forhold til priserne har arbejderklassen båret byrden ved det materielle fremskridt [...]. De følgende generationer af arbejdere høster sammen med andre socialgrupper fordelene heraf"⁹. I den anden fjerdedel af det 19. århundrede var de franske tekstilarbejderes løn to gange mindre end i 1800, medens minearbejdernes løn halveredes mellem 1792 og 1850. "I England tjente en hjemmевæver 30 shillings om ugen omkring 1820, men kun 7-9 shillings tyve år senere"¹⁰.

Disse mekanismer, der medførte en hurtig forarmelse af de befolkningsgrupper, der var mest direkte berørt af den pludselige og omfattende åbning af markederne, er velkendte og kræver ikke yderligere uddybning. Det er imidlertid vigtigt at holde sig dem for øje for at forstå, hvad der sker i dag, og for at foregribe fremtiden, da de allerede er en realitet. De er ikke til at overse, men det er yderst vanskeligt at indkredse deres aktuelle virkemåde og at udlede relevante aktionsformer¹¹.

Den videnskabelige og tekniske civilisation

Efter at have konstateret, at "udviklingen og udbredelsen af videnskabelig viden og fremstillingen af tekniske genstande går

"De nye informations- og kommunikationsteknologiers økonomiske og sociale effekter vil (...) være direkte afhængige af de institutionelle og sociale former, som den enkelte kollektive enhed skaber."



“Disse mekanismer, der medførte en hurtig forarmelse af de befolkningsgrupper, der var mest direkte berørt af den uhæmmede åbning af markederne, (...) er vigtige at holde sig for øje for at forstå, hvad der sker i dag, og for at foregribe fremtiden (...)”

Med fremkomsten af forbruger- og miljøbevægelserne i slutningen af 1960'erne begynder man i industrilandene at sætte spørgsmålstegn ved den opfattelse, at videnskaben og den videnskabelige udvikling i sig selv skulle være et gode.

“Det er (...) ikke tilfældigt, at der i dag såvel inden for som uden for videnskabelige kredse føres en debat på to fronter: dels om vor videns epistemologiske og kosmogoniske grundlag og dels om den demokratiske kontrol med den videnskabelige forskning.”

stadig hurtigere [...]” og at: “industrien søger i stadig større grad tilflugt i videnskaben [...]”, beklager hvidbogens forfattere, at “i stedet for at fejre fremskridtet som i sidste århundrede opfatter den offentlige opinion ofte den videnskabelige virksomhed og det teknologiske fremskridt som en trussel”. De henviser til “kløften mellem fremskridt og kollektiv samvittighed, som allerede fandtes ved overgangen fra Middelalder til Renæssance”. “Det er gennem udbredelse af viden, at dette irrationelle klima forsvinder”, konkluderes det¹².

Ligesom for de foregående afsnits vedkommende er det ikke så meget selve konstateringerne, der kan sættes spørgsmålstegn ved, som de underliggende værdidomme, navnlig sammenstillingen af nye teknologier og teknologiske fremskridt og den implicitte ækvivalering af videnskabelige, tekniske og økonomiske fremskridt med sociale fremskridt. At der drages en parallel mellem den aktuelle situation og overgangen mellem Middelalderen og Renæssancen er ligeledes udtryk for den opfattelse, at den videnskabelige udvikling er et gode i sig selv, hvormed alle, der har en anden opfattelse, implicit rubriceres som “obskuranter”.

Men den begyndende anfægtelse af denne tro, som kom til udtryk i industrilandene hen imod slutningen af 1960'erne med forbrugerbevægelserne og senere med miljøbevægelserne, er ikke uden bund i virkeligheden. Det er ligeledes heller ikke noget tilfælde, at begrebet “større uheld” vandt indpas som betegnelse for ikke alene naturkatastrofer, men især for menneskeskabte katastrofer i tilknytning til anvendelsen af videnskabelige og tekniske opfindelser. Debatten herom rejstes ikke alene i “profane”, ikke-videnskabeligt orienterede miljøer, men også i videnskabskredse, hvor man så sig nødsaget til indernt at tage orienteringen og styringen af forskningen op til debat. Det er således heller ikke tilfældigt, at der i dag såvel inden for som uden for videnskabelige kredse føres en debat på to fronter: dels om vor videns epistemologiske og kosmogoniske grundlag og dels om den demokratiske kontrol med den videnskabelige forskning.

Det er i endnu mindre grad tilfældigt, at videnskabsfolk - eller i det mindste mennesker med en videnskabelig uddannelse - deltager i udviklingen af religiøse sekter og fundamentalistiske bevægelser. Det er helt korrekt, at set i et langt historisk perspektiv, er det formodentlig vort forhold til verden og til viden, sådan som det gradvis, fra Renæssancen til Oplysnings-tiden, er udviklet i Europa, som anfægtes i den nuværende historiske periode¹³. Det er således hævet over enhver tvivl, at spørgsmål vedrørende den videnskabelige og tekniske videns placering i kulturen såvel som videnskabsetiske spørgsmål er væsentlige, men set under en anden synsvinkel end den i hvidbogen foreslåede.

Overgangen fra et fleksibilitets-/tilpasningsparadigme til et fluiditets-/likviditetsparadigme

Ovenstående analyser af de generelle referencepostulater kan suppleres med en analyse af det produktionsparadigme, som forslagene til aktion er baseret på. Også på dette punkt er det oplysende at kaste et blik på hvidbogen.

Et fleksibilitetsparadigme

I hvidbogen står der, at: “masseproduktionen glider ud af billedet til fordel for en mere differentieret produktion”, at “virksomhedens organisation udvikler sig i retning af større fleksibilitet og decentralisering” med “stræben efter større fleksibilitet”, “udvikling af samarbejdsnet” og “øget behov for underleverancer”. Desuden anføres det, at “informations-teknologierne fremover vil bidrage til at fjerne de rutineprægede og repetitive jobs, som kan systematiseres og programmeres af automatikken...”. Resultatet heraf skulle være “større individuel uafhængighed for arbejdstageren i dennes udførelse af sit job...” og “en tilnærmelse mellem “indlæringsmetoder” og “produktionsmetoder...”¹⁴.

Det ovenomtalte perspektiv på den fremtidige udvikling er i god overensstemmelse med de analyser, der er udarbejdet som led i det, der er blevet kaldt



søgen efter en ny produktionsmodel. Drivkraften heri er de strategier, der iværksættes af virksomheder i hele verden i bestræbelserne på at forbedre konkurrenceevnen i forhold til konkurrenternes. Til det formål mobiliseres de ressourcer, som informations- og kommunikationsteknologierne i dag stiller til rådighed, og virksomhedsorganisationen ændres i retning af større fleksibilitet og tilpasningsevne¹⁵. På den måde opstår de "netvirksomheder", som ingen rigtig ved, hvor begynder og hvor ender, så vage og udflydende er deres juridiske og organisatoriske konturer (kaskader af firmanavne, finansieringslabyrinter, skuffeselskaber). Det er da også givet, at for at kunne overleve nogenlunde hæderligt i en produktionsstruktur af denne type, er det nødvendigt at råde over store økonomiske, sociale og kulturelle midler, hvis man skal kunne placere sig inden for rammerne af disse udviskede konturer og forhandle værdisætningen af sine ressourcer.

Det er korrekt, at den teknisk-økonomiske tendens til at prioritere korttidstransaktioner (reel tid og interaktivitet) sammen med de udvidede udvekslingsrum medfører en generel ustabilitet i det globale produktionssystem, som igen forstærkes af ustabile vekselkurser og konjunkturbestemte udsving i omsætning og priser i tilknytning til virksomhedernes konkurrencestrategier. Men denne ustabilitet i tilrettelæggelsen af produktionen, som gør det vanskeligere at forudsige noget om udviklingen, modsvares af en efterspørgsel efter social stabilitet, som kommer til udtryk i bestræbelser på at finde en identitetsforankring i nærmiljøet og lokalområdet. Europa står således endnu en gang over for modsætningsfyldte perspektiver, og det er en politisk opgave at træffe et valg.

Arbejdet som vare: nedbrydning af lønmodtagerkulturen

Svaret gives på en vis måde i det resumé, der gives forrest i hvidbogen, og hvori der står, at "et globalt arbejdsmarked er nærmere, end man generelt antager", og at "man i hvidbogen slår til lyd for en mere åben og fleksibel fremgangsmåde" bestående i at "fremme arbejdstagernes mobilitet". Endvidere er det ifølge hvidbogen "slående at kunne konstatere, at

varer, kapital og tjenesteydelser i dag bevæger sig mere frit omkring i Europa end personer og viden". Ifølge hvidbogen ser det endvidere ud til, "at den langvarige tendens til lønnet, fast arbejde, det vil sige på fuld tid og tidsbegrænset" vil vende i forbindelse med "en udvikling af det uafhængige, individuelle arbejde"¹⁶.

Med skiftet fra temaet produktionsforvaltning og -organisation til temaet forvaltning af arbejdsstyrken og arbejdsmarkedets funktionsmåde ændrer hvidbogen analyseniveau og går over til at behandle sammenhængen mellem økonomiske og sociale perspektiver. Spørgsmålet er, hvordan smidiggørelsen af arbejdet vil blive organiseret i Europa¹⁷. Den vægt, der tidligere er lagt på juridiske aspekter, får her sin fulde betydning i forbindelse med arbejdets status. "Fleksibilitets-/tilpasningslogikken" resulterer primært i usikre ansættelsesforhold i form af tidsbegrænsede arbejdskontrakter og deltidsansættelse. Men desuden er udviklingen fra lønmodtagerstatus til selvstændig arbejdstager i kølvandet på omorganiseringen af markedets og institutionernes respektive plads i reguleringen af produktionstilrettelæggelsen udtryk for en tilbagevenden til en arbejds- og aflønningsform, som er kendt fra telearbejdet. Der er tale om intet mindre end at gengive den, der sælger sin arbejdskraft, ansvaret for forvaltningen af samme under de ovennævnte usikre forhold.

Det må siges at være et absolut tilbage-skridt i forhold til alt det, der siden mellemkrigstiden er opnået med hensyn til udviklingen i arbejdsmarkedsrelationerne i Europa og i de store industrilande, og det sker helt klart på bekostning af dem, der lever af at sælge deres arbejdskraft på markedet. På den baggrund er det forståeligt, at hvidbogen understreger nødvendigheden af, at uddannelsen bidrager til at øge den europæiske befolknings tilpasningsevne, som siges at være utilstrækkelig i forhold til fremtidsperspektiverne. Spørgsmålet er, om Kommissionens erklærede ønske om at "fastholde den sociale model i Europa" er troværdigt i dette perspektiv. Vi finder det meget sigende, at svaret fra de fagforeningsfolk og forskere, som for nylig deltog i et seminar om lønarbejdernes forhold i Det Europæiske Fællesskab, var klart negativt¹⁸.

"(...) denne ustabilitet i tilrettelæggelsen af produktionen, som gør det vanskeligere at forudsige noget om udviklingen, modsvares af en efterspørgsel efter social stabilitet (...)"

"Fleksibilitets-/tilpasningslogikken" resulterer primært i usikre ansættelsesforhold (...) Men desuden er udviklingen fra lønmodtagerstatus til selvstændig arbejdstager (...) udtryk for en tilbagevenden til en arbejds- og aflønningsform, som er kendt fra telearbejdet. Der er tale om intet mindre end at gengive den, der sælger sin arbejdskraft, ansvaret for forvaltningen af samme under (...) usikre forhold."



“Eksamensbevisets gyldighed er baseret på statens anerkendelse. (...) Det er tillige et faktum, at eksamensbeviset har en så stor betydning for de sociale markeringer, at det i vid udstrækning er strukturerende for adgangen til de forskellige erhvervskategorier og sideløbende hermed for de sociale hierarkier, som bygger på videnshierarkiet. Muligheden for i nærmeste fremtid at røkke ved disse sociale strukturer er yderst tvivlsom (...)”

Anfægtelse af eksamensbeviset som grundlag for “certificering”

Hvidbogen beklager, at den “traditionelle holdning hos den enkelte er, at man skal have et eksamensbevis”, og at “eksamensbeviset i visse lande udgør næsten den samlede kompetencereference” hvilket fører til “nogle uheldige situationer”, “et ufleksibelt arbejdsmarked og et stort spild, fordi der ikke tages hensyn til de talenter, der ikke svarer til standardprofilerne”. Det foreslås at indføre nye former for anerkendelse af viden og kunnen inden for Den Europæiske Union, og ikke blot anerkendelse af eksamensbeviser, men også af de forskellige områder og elementer, som de omfatter. Der foreslås indført “personlige kundskabsbøger” med angivelse af indehaverens viden og kundskaber¹⁹.

Således genfinder man i forbindelse med eksamensbevis-diskussionen kommentarerne om den manglende fleksibilitet, der skulle hindre det europæiske samfund i at bevæge sig ud på modernitetens åbne hav. Forfatterne lader forstå, at eksamensbeviset i en vis forstand er en arkaisme, som begrænser mulighederne for dem, der fra starten har et lavere kvalifikationsniveau, idet det ikke er muligt efterfølgende at indhente de oprindelige handicap. Der skulle være behov for “at afskaffe privilegierne”: “I størstedelen af de europæiske systemer opfattes eksamensbeviserne som et filter, der skal finde frem til den ledende elite til administration og virksomheder, forskere og professorer. I visse lande udgør eksamensbeviset endog næsten den samlede kompetencereference...”²⁰.

Det ville være for pladskrævende at gå ind i en diskussion om fordele og ulemper ved eksamensbeviset og de herpå baserede sociale strukturer i de forskellige medlemslande. Andre artikler i dette nummer af “Erhvervsuddannelse” beskæftiger sig med aspekter af denne problematik. Jeg vil imidlertid gerne vende tilbage til spørgsmålet om kundskaber og eksamensbeviser. I Frankrig udgør eksamensbeviset afgjort et referenceelement for “certificeringen” i den forstand, at det certificerer, at indehaveren har erhvervet den sum af kundskaber, som den pågældende uddannelse omfatter. Det giver indehaveren en “faglig kvalifikation”, som attesteres af eksamensbeviset.

Eksamensbevisets gyldighed er baseret på statens anerkendelse. Og stadig hvad angår Frankrig, er det tillige et faktum, at eksamensbeviset har en så stor betydning for de sociale markeringer, at det i vid udstrækning er strukturerende for adgangen til de forskellige erhvervskategorier og sideløbende hermed for de sociale hierarkier, som bygger på videnshierarkiet.

Muligheden for i nærmeste fremtid at røkke ved disse sociale strukturer er yderst tvivlsom, og tanken om at erstatte dem med et andet, ikke officielt anerkendt “referencesystem”, nærmer sig bluff. Nogle af de store franske virksomheder har forstået dette. Derfor har de med det samme mål for øje, som Kommissionen påberåber sig, tilstræbt at give deres personaleuddannelse en dobbelt legitimitet: internt sigtes der mod at forbedre de ansattes “knowhow” med henblik på at øge produktiviteten, og eksternt sigtes der mod at opnå den officielle anerkendelse, der stadig er afgørende. Derfor har de pågældende virksomheder indført “diplomgivende efter- og videreuddannelser”, som de selv finansierer, men som afsluttes med et statsanerkendt diplom²¹.

Udtrykket kompetence dukkede op i Frankrig i begyndelsen af 1980'erne på et tidspunkt, hvor arbejdsgiverne så småt begyndte at få den opfattelse, at de investeringer, de foretog i frembringelse af “viden”, ikke blev hentet hjem i form af “kunnen”. Dette semantiske brud fandt i øvrigt sted på et tidspunkt, hvor alle medarbejdere stilledes over for krav om mere kollektivt samarbejde og fik pålagt et større individuelt ansvar. Altså på et tidspunkt, hvor virksomhederne begyndte at signalere, at kvalifikationskravene ændrede sig i retning af større vægt på knowhow²².

Ved en samlet betragtning af alle komponenterne i den registrerede udvikling er det berettiget at spørge, om arbejdsgiverne ikke under henvisning til konkurrencepresset og den økonomiske model er slået ind på en ny vej og satser på at erstatte fleksibilitets-/tilpasningsparadigmet med et fluiditetsparadigme. Set i dette lys er det helt korrekt, at arbejdet er en blokerende faktor; eller mere præcist de sociale og arbejdsmarkedsmæssige strukturer.



rer, som det er indlejret i, og at det kan betragtes som nødvendigt snarest muligt at nedbryde disse strukturer. På denne baggrund må der sættes et meget stort spørgsmålstejn ved hvidbogen. Spørgsmålet er i realiteten, om de heri fremsatte aktionsforslag inden for rammerne af de lokaliserede strukturelle forhold kan føre til de fastsatte mål i betragtning af de vekslere, der trækkes på dem, der lever af at sælge deres arbejdskraft.

Konkurrenceevne baseret på et tilpasnings-/solidaritetsparadigme

Det mest interessante ved hvidbogen er efter vores mening ikke så meget de konkrete svar, den forsøger at give på de stillede spørgsmål, men at den tvinger os til at tage stilling til, hvilken udvikling der bør fremmes, og hvilke former for samspil der bør etableres mellem de aktører, der berøres af alle aspekterne ved Europas økonomiske og sociale funktionsmåde - det være sig offentlige eller private beslutningstagere - hvis Europa skal kunne fastholde sin sociale identitet og samtidig forblive et sted for produktion og ligelig fordeling af goderne til gavn for alle europæiske borgere.

I et sådant perspektiv er det klart nødvendigt at føre en sammenhængende økonomisk, social og monetær politik på alle niveauer. Ganske særligt for så vidt angår Den Europæiske Unions internationale forbindelser. Det er en udpræget politisk opgave, selv om udfordringen først og fremmest er af økonomisk og social karakter, eftersom det drejer sig om betingelserne for frembringelse og fordeling af de samfundsskabte værdier. Det er en indiskutabel forpligtelse at foretage en dybdegående analyse af hele denne problematik, der hænger sammen med et grundlæggende spørgsmål for samfundsvidenskaberne: hvordan "forene den moderne individualismes former med en fastholdelse af de kollektive og sociale fænomeners kompleksitet og autonomi"²³.

Opbygning af omfattende sociale netværk

Det er ikke svært at få øje på det interessante i hvidbogens ideer om anvendel-

sen af de nye informations- og kommunikationsteknologier på uddannelsesområdet, navnlig hvad angår de interaktive muligheder. De kan være et middel til fornyelse af undervisningsmetoderne i ungdoms- og ganske særligt i voksenuddannelserne med støtte i nye ressourcer som "elektroniske campus" og nye strukturer som de "videnshuse", der er oprettet i Frankrig. Begge uddannelsesområder kan i disse strukturer finde materialer og ressourcepersoner i relation til informationsnettene og de sociale udvekslingsnet, baseret på filosofien bag "fjernundervisning" og "kooperativ indlæring"²⁴.

Det er heller ikke svært at få øje på betydningen af at styrke forbindelserne mellem uddannelses- og produktionsstederne, at udvikle lærlinguddannelserne i form af et vekselluddannelsessystem, der kan skabe forbindelse mellem det erhvervsmæssige grunduddannelsessystem og erhvervslivet, "idet der er ting, man kun kan lære i skolen med assistance fra virksomhederne uanset kvaliteten af de praktiske uddannelser i skolen, og der omvendt er ting, som kun kan læres i virksomheden med assistance fra skolen..."²⁵. I dag arbejdes der ganske givet i mange lande på at befæste dette hængsel mellem skole og virksomhed med henblik på at skabe en vellykket overgang mellem to så forskellige verdener²⁶.

Endelig kan man kun tilslutte sig forslaget om at finde nye finansieringsformer til efter- og videreuddannelse, som f.eks. "individuelle uddannelsesboner", som ville give plads for en bedre og friere udnyttelse af efter- og videreuddannelsesmulighederne på grundlag af mere individuelle projekter. I samme ånd ville det være ønskværdigt med aftaler om intelligent udnyttelse af mulige arbejdstidsnedsættelser med henblik på at kombinere den hermed forbundne øgede fleksibilitet med muligheden for at udvikle sine kompetencer og sin lærelyst.

På den måde vil der kunne udvikles solidariske tiltag i form af en omfordeling i nærmiljøet (arbejdsmæssigt eller territorielt), som vil kunne forankres i udvekslingslogikker, der kan erstatte den rene vareform, ved siden af de mere traditionelle arrangementer. Her ligger der et stort indsatsområde for en forenings-

"(...) det er klart nødvendigt at føre en sammenhængende økonomisk, social og monetær politik på alle niveauer."

"(...) hvordan "forene den moderne individualismes former med en fastholdelse af de kollektive og sociale fænomeners kompleksitet og autonomi"?"



“De foreslåede tiltag, uanset hvor nyttige de er, er ikke i sig selv tilstrækkelige til at imødegå de ødelæggende effekter af de økonomiske og organisatoriske ændringer, der i hvidbogen præsenteres som en nødvendighed for Den Europæiske Union (...)”

sektor, som med offentlig støtte vil kunne gøre en stor indsats inden for rammerne af en “solidarisk økonomi”.

Udskiftning af fleksibilitets-/tilpasningsparadigmet med et tilpasnings-/solidaritetsparadigme

Man fornemmer imidlertid klart, at sådanne tiltag, uanset hvor nyttige de er, ikke i sig selv er tilstrækkelige til at imødegå de ødelæggende effekter af de økonomiske og organisatoriske ændringer, der i hvidbogen præsenteres som en nødvendighed, en slags naturlov, nemlig fremskridtets lov. Man fornemmer, at hvidbogens forfattere selv føler modsætningsforholdet mellem produktions-tilrettelæggelsen på mikroplan og de makrosociale retningslinjer, der foreslås i hvidbogen. Det må være grunden til, at de understreger nødvendigheden af at tilnærme den skattemæssige og regnskabsmæssige behandling af immaterielle investeringer til behandlingen af fysiske investeringer for således, som økonomerne så elegant udtrykker det, at “reinternalisere” de “eksternaliserede” omkostninger. De kommer imidlertid ikke ind på nødvendigheden af en mindst lige så gennemgribende ændring af de former for forvaltning af de menneskelige ressourcer, der i øjeblikket er under massiv udvikling, hvilket ikke er mindre vigtigt set i forhold til deres egne målsætninger.

Således kan hele den passage, der er viet almenviden, kun fremkalde undren på baggrund af virksomhedernes reelle praksis. Når det er velkendt, at virksomhederne ikke belønner almenviden, når den rent faktisk foreligger, hvordan kan man så forestille sig, at de vil finansiere tilvejebringelsen af den? Det er da også langt fra sikkert, at forfatterne selv tror på det. Af de to typer svar på de “tre drivkraftsfaktorer”, der er opstillet, er afsnittet om almen dannelse meget kortere end afsnittene om “udvikling af evnen til beskæftigelse og aktivitet”²⁷.

Endvidere må man spørge, hvordan man på baggrund af den nuværende situation med hensyn til fremmedsprogsindlæring kan forestille sig, at alle skal beherske to fremmedsprog, når en acceptabel beherskelse af et enkelt sprog endnu langt fra

er opnået, end ikke hos afgangskandidater fra de videregående uddannelser?

Hvis det bebudede projekt om via livslang uddannelse at forene økonomiske konkurrencemål, personlig udfoldelse og social samhørighed, skal have den ringeste chance for at lykkes, er det nødvendigt, at de aktører, der spiller en hovedrolle i dekonstruktions-/rekonstruktionsfænomenerne, accepterer at deltage i et komplementaritetsspil, hvilket langt fra er tilfældet i dag, hvis man skal dømme ud fra situationen i en række store franske virksomheder, som har brudt den stiltiende “sociale pagt” med deres ansatte og afskaffet de “udglattende foranstaltninger”, der i løbet af de ansattes erhvervsaktive liv regulerede forholdet mellem indsats og belønning, til fordel for en langt mere strikt relatering i form af præstationsaflønning efter et amerikaniseret mønster.

Det er ligeledes langt fra tilfældet med “downsizing”- managementformen, som man nu begynder at opfatte som en trussel mod virksomhederne selv, medens man endnu ikke har fuld klarhed over rækkevidden af de negative makrosociale virkninger på arbejdsmarkedet i form af omfattende personalenedskæringer i de store virksomheder²⁸. Endvidere betyder den stigende tendens til systematisk at ansætte nye medarbejdere i tidsbegrænsede stillinger, at muligheden for at akkumulere de nødvendige kompetencer forringes, og det samme gælder for den enkelte arbejdstagers mulighed for at vedligeholde sin erhvervskompetence, så meget mere som ansættelsesperioderne bliver kortere og kortere, og hver gang er afbrudt af arbejdsløshedsperioder.

På denne baggrund er det ikke så underligt, at ud af de omkring 2,9 mio. arbejdsløse, der ifølge ILO-definitionen fandtes i Frankrig i marts 1995, var de 45% langtidsledige, medens 2 mio. i 1994 var ansat i offentligt finansierede beskæftigelsesprojekter²⁹. Heraf fremgår det med al ønskelig tydelighed, hvor lang en vej der skal tilbagelægges, hvis muligheden for at virkeliggøre den af Kommissionen generøst udtænkte livslange uddannelse skal være troværdig for Frankrigs, og formodentlig også for de øvrige EU-landes vedkommende.



Noter/Litteraturhenvisninger

- 1) "I løbet af 1996, der er Det Europæiske År for Livslang Uddannelse, vil der blive lanceret en bred debat med de involverede parter: de kompetente nationale myndigheder, lærerne, virksomhederne, arbejdsmarkedets parter osv. Denne debat, som Kommissionen håber vil blive både berigende og frembringe gode idéer, vil blive opfulgt af mere detaljerede forslag. Alle forslagene har et og samme mål: at forberede europæerne til smertefrit at klare overgangen til et samfund, der er baseret på erhvervelse af viden og kundskaber, og hvor man lærer og lærer fra sig gennem hele livet. Med andre ord et kognitivt samfund". Forord af Édith Cresson og Pádraig Flynn til hvidbogen: Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund. Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, Luxembourg 1995, s. 3.
- 2) Vækst, konkurrenceevne, beskæftigelse. Udfordringer og veje ind i det 21. århundrede. Bulletin for De Europæiske Fællesskaber. Supplement 6/93. Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, Luxembourg.
- 3) **Iribarne (A d')** "La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif". CNRS Editions. Collection sociologie. 2. udgave 1993.
- 4) Hvidbog, op.cit. s. 22 og 23.
- 5) **Gilles, B.** (ansv.) "Histoire des techniques", Galimard, Collection Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1978, 1649 s.
- 6) **Iribarne (A d')**: "For a european information society" in "The ethical, cultural and democratic stakes of the information society". Symposium afholdt af Europa-Kommissionen og Commission Episcopale de la Communauté Européenne (COMECE) i Bruxelles den 13. oktober 1995. Udgivet af Generaldirektorat XIII, Bruxelles, s. 42-53.
- 7) "Construire la société européenne de l'information pour tous". Premières réflexions du Groupe d'experts de haut niveau. Interimsrapport, januar 1996. Europa-Kommissionen, udgivet af Generaldirektorat V, Bruxelles, 96 s.
- 8) Hvidbog, op.cit. s. 24.
- 9) **Hamilton, Earl**: "War and prices in Spain 1651-1800", Cambridge, Mass., 1947, s. 225. Citeret efter **Eugen Weber**: "Une histoire de l'Europe. Tome deux, Des lumières à nos jours" Fayard Editeur. Paris, fransk oversættelse 1987, s. 18.
- 10) **Hamilton, E.**, op. cit., s. 21.
- 11) Angående den indkomstkløft, der er under hastig udvikling, kan man med udbytte konsultere **Robert Reich** "L'économie mondiale", fransk oversættelse udgivet på Editions Dunod, Paris 1993. Det er ligeledes interessant at genlæse forsøgene på at sætte vækststandsningen i midten af 1970'erne ind i en historisk sammenhæng. Jf. **Boyer, Robert**: "La crise actuelle: une mise en perspective historique" in Critique de l'économie politique. Nouvelle série nr. 7-8, april-september 1979, s. 5-113.
- 12) Hvidbog op.cit., s. 25.
- 13) Disse spørgsmål er behandlet mere indgående i:
- **Iribarne (A d')**: "L'évolution technologique facteur de progrès?" Indlæg til journées nationales de l'organisation hospitalière. Saint-Malo 17.-18. maj 1995. Hektograferet, Lest/CNRS. Aix-en-Provence, 9 s.
- **Iribarne (A d')**: "Communication of scientific Knowledge and Democracy". Indlæg på den 5. internationale konference: "The future of science has begun. The communication of science to the public: sciences and media", Milano, 15.-16. februar 1996. Hektograferet, Lest/CNRS, Aix-en-Provence, 19 s.
Se endvidere det nyligt udkomne værk af **François Lurcat**: "L'autorité de la science". Edition du Cerf, Paris 1995, 347 s.
- 14) Hvidbog op.cit., s. 22 og 23.
- 15) **Iribarne (A d')**: "La compétitivité.." op.cit., s. 81-171.
- 16) Hvidbog op.cit., s. 22 og 23.
- 17) En god analyse af fleksibilitetsfremmende strategier i forskellige europæiske lande findes i: **Boyer, Robert** (ansv.): "La flexibilité du travail en Europe". Editions La Découverte, Paris, 1986, 330 s.
- 18) "The avoidance of mobile wage-earning workers' exclusion. The guidance role in continuous training". Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'educació. Col·lecció Jornades 51, 1996.
- 19) Hvidbog op.cit., s. 7-9.
- 20) Hvidbog op.cit., s. 33.
- 21) Der henvises her til de omfattende bestræbelser, som undervisningsministeriet og erhvervslivet i Frankrig siden begyndelsen af 1970'erne har udfoldet med henblik på at indføre eksaminer bestående af "meritoverføringsenheder" for således at forene eksamensbevisskravet med efter- og videreuddannelsespolitikken. Herfra stammer udtrykket "diplomgivende uddannelse", jf. **Claude Dubar** m.fl.: "Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise" LASTREE/CNRS Editeur, Lille, 1989, 457 s.
- 22) **Iribarne (A d')**: "Compétences et diplômes à l'heure européennes". Hektograferet, Lest/CNRS, Aix-en-Provence, marts 1996, 9 s.
- 23) **Dupuy, Jean-Pierre**: "Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs". Ellipses Editeur, Paris 1992, s. 7.
- 24) **Arnaud, Michel**: "L'apprentissage coopératif dans la maison du savoir", LARIC, FUTUROSCOPE, oktober 1995, hektograferet, 10 s.
- 25) **Lichtenberger, Yves**: "Alternance en formation et qualification professionnelle" in "Construire la formation professionnelle en alternance", Les éditions d'organisation 1995, s. 69 og 70.
- 26) **OECD**: "Les formations en alternance: quel avenir?" Paris 1994, 167 s.
- 27) Hvidbogen vier lidt under fire en halv side til almen dannelse og tolv en halv side til udvikling af evnen til beskæftigelse (s. 31-43).
- 28) **Kauffmann, Sylvie**. Samtale med Stephen Roach: "L'obsession du "dégraissage" menace l'industrie des Etats-Unis", i dagbladet Le Monde, 29. maj 1996, s. 16.
- 29) **CSERC**: "Les inégalités d'emploi et des revenus, mise en perspective et nouveaux défis". La Découverte, Paris 1996, 244 s.



Norman Davis

Tidligere chef-statistiker i Manpower Services Commission, nu i Centre for Training Policy Studies ved Sheffield University som koordinator for en kontrakt med Europa-Kommissionen under LEONARDO-programmet om analyse og formidling af resultaterne fra EUROSTAT's Continuing Vocational Training Survey (CVTS).



Denne artikel anvender data fra arbejdsmarkeds-oversigten til påvisning af, hvordan deltagelse i uddannelse varierer i forskellige grupper i befolkning og arbejdsstyrke i Den Europæiske Union. Den forsøger at forklare nogle af de konstaterede forskelle og understreger, at der skal udvises forsigtighed ved fortolkningen af data. De fremlagte data viser klart, hvordan uddannelsesmulighederne forringes med alderen, og at de er dårligere for grupper uden eller næsten uden uddannelse samt for de arbejdsløse, som i forvejen er dårligt stillet på arbejdsmarkedet. Specielt behandles de højere uddannelsesfrekvenser i service-sektoren, sammenlignet med industriens, og hvordan de påvirker situationen for kvinder og deltidsansatte, som fortrinsvis er beskæftiget i servicesektoren.

Hvem modtager uddannelse?

- en oversigt på europæisk plan

Det er nu alment accepteret, at en veluddannet arbejdsstyrke er af afgørende betydning, hvis Den Europæiske Union og dens medlemsstater skal kunne klare de udfordringer, de står over for - hurtige teknologiske og organisatoriske ændringer på arbejdspladsen, skærpet konkurrence fra eksisterende og nye industrilande samt behov for større samhørighed i samfundet. Disse udfordringer kræver, at arbejdstagere på alle niveauer i hele Unionen har de nødvendige kvalifikationer, og at disse kvalifikationer fortløbende opdateres. Men trods bevidstheden herom er information om uddannelse, specielt om livslang læring, stadig en af de mindst udviklede økonomiske nøgleindikatorer på EU-plan. Data fra de enkelte lande afspejler nødvendigvis det enkelte lands uddannelsessystem og politiske behov, og opgørelser er baseret på nationale begreber, definitioner og klassifikationer, som ikke umiddelbart giver mulighed for sammenligninger mellem medlemsstaterne.

Det var hensigten at rette op på denne mangel på information på fællesskabsplan med FORCE-programmet ved at indsamle sammenlignelige data om efter- og videreuddannelse, som ydes af virksomhederne. Undersøgelsen gennemførtes i 1994 i samarbejde med De Europæiske Fællesskabers Statistiske Kontor (EUROSTAT), og resultaterne vil foreligge senere på året. EUROSTAT og DG XXII har under LEONARDO-programmet og med støtte fra CEDEFOP et ambitiøst femårsprogram for udvikling og indsamling af statistisk materiale om såvel grunduddannelse som efter- og videreuddannelse.

Indtil videre er hovedkilden til sammenlignelige data om uddannelse på fællesskabsplan EF's arbejdsmarkedsoversigt, der opstilles hvert år i alle medlemsstater på grundlag af spørgeskemaer, begreber og definitioner, som er udarbejdet af

EUROSTAT. Arbejdsmarkedsoversigten er en husstandsundersøgelse, som gennemføres hvert forår. Der indsamles en lang række data om husstandenes voksne medlemmers personlige forhold, deres status i forhold til arbejdsstyrken i referenceugen før undersøgelsen og, hvis de er beskæftiget, deres beskæftigelsesmæssige forhold. Endvidere bruges arbejdsmarkedsoversigten til indsamling af data om enhver form for uddannelse, som er modtaget de sidste fire uger før undersøgelsestidspunktet.

Denne artikel er hovedsagelig baseret på arbejdsmarkedsoversigtens resultater. Den fokuserer på forskelle i uddannelsesmuligheder mellem forskellige befolknings- og arbejdsstyrkegrupper.

Arbejdsmarkedsoversigtens styrke og svagheder

Arbejdsmarkedsoversigten er en omfattende kilde til data, som gør det muligt at analysere deltagelse i uddannelsesaktiviteter ud fra en lang række personlige og beskæftigelsesmæssige faktorer. Af to grunde giver den dog ikke et fuldstændigt billede. For det første fokuserer den, da det er en spørgeskemaundersøgelse, på den enkeltes opfattelse af egne aktiviteter, og resultatet er afhængigt af respondentens evne til at beskrive disse efter undersøgelsens kriterier. Dette punkt er specielt relevant for uddannelse, fordi det er kendt fra undersøgelser i forskellige lande, at de data, som opnås fra respondenterne, ikke altid er i overensstemmelse med oplysninger fra arbejdsgiverne. Det gælder også, selv om der er forsøgt indsamlet sammenlignelige data fra begge kilder. Den enkelte lønmodtager og arbejdsgiveren kan have forskellige opfattelser af, hvad der regnes som uddannelse.



Det andet forhold skyldes, at arbejdsmarkedsoversigtens uddannelsesdata indsamles for en referenceperiode på kun fire uger. Der kan derfor ikke foretages skøn over, hvor mange personer der har modtaget uddannelse i løbet af et år. Når det gælder efter- og videreuddannelse i de højere aldersgrupper, hvor der typisk er tale om korte kurser, vil det antal personer, som modtager uddannelse i løbet af en fire ugers periode, være langt lavere end det antal personer, som modtager uddannelse i løbet af et år.

Af praktiske grunde er almen og erhvervsrettet uddannelse kombineret i denne artikel, og dette er specielt relevant i forbindelse med livslang uddannelse i bred forstand. I nogle lande er det vanskeligt at sondre mellem almen uddannelse og erhvervsrettet uddannelse, idet universiteter også udbyder efter- og videreuddannelsesprogrammer på højt niveau for voksne ansat i erhvervslivet. Det er således ikke sikkert, at arbejdsmarkedsoversigtens svarpersoner fra forskellige lande svarer ensartet på de spørgsmål, som lægger op til en sontring i resultatanalysen mellem almen og erhvervsrettet uddannelse.

Også når det gælder grunduddannelse er der store variationer fra land til land. F.eks. foregår en stor del af den erhvervsmæssige grunduddannelse i Frankrig i skolesystemet, idet de fleste unge går i skole, til de er 18 år, mens et land som Tyskland har et dualt system med virksomhedsbaseret uddannelse.

Trods ovenstående forbehold er arbejdsmarkedsoversigten først og fremmest værdifuld som enestående kilde til data, som viser den relative uddannelsesmæssige situation for forskellige grupper i befolkningen som helhed og i arbejdsstyrken.

Uddannelse opdelt efter alder og køn

Tabel 1 viser på basis af arbejdsmarkedsoversigten uddannelsesfrekvensen i en fire ugers periode i foråret 1994 for aldersgruppen 15-64 år i de daværende 12 EF-medlemsstater, opdelt efter alder og køn.

Selv om der tages højde for ovennævnte forbehold, viser tabellen klart, at uddannelsesmulighederne forringes med alderen. Hvad der måske er mere overraskende er, at fordelingen er markant ensartet for kvinder og mænd, både samlet og i de enkelte aldersgrupper. Man ville måske ikke have forventet dette resultat, eftersom der er stor forskel på de to køns stilling på arbejdsmarkedet og deres beskæftigelse, og eftersom uddannelsesmulighederne også varierer for forskellige grupper på arbejdsmarkedet. For eksempel udgør kvinder to tredjedele af personerne uden beskæftigelse og 85% af de deltidsansatte. Modsat er to tredjedele af de fuldtidsansatte og tre fjerdedele af de selvstændige mænd. Vi vil senere komme ind på forskelle i uddannelsesfrekvens mellem disse grupper og andre befolkningsgrupper og også belyse grundene til ligheden mellem de to køn med hensyn til den samlede uddannelsesfrekvens. I alle lande, der foreligger data fra, har der været tendens til en mindskelse af forskellen mellem mænds og kvinders uddannelsesfrekvens.

For de yngre aldersgrupper er tallene i tabel 1 klart påvirket af, at mange fortsat er under fuldtidsskolegang, erhvervsuddannelse eller videregående uddannelse. I de ældre aldersgrupper er efter- og videreuddannelse i forbindelse med beskæftigelse af størst betydning. Selv om denne artikel fokuserer på en sammenligning mellem forskellige grupper i EF som helhed, skal det her bemærkes, at frekvenser for henholdsvis grunduddannelse og efter- og videreuddannelse varierer mellem medlemsstaterne. Dette belyses i ta-

“(...) arbejdsmarkedsoversigten (er) først og fremmest værdifuld som en enestående kilde til data, som viser den relative uddannelsesmæssige situation for forskellige grupper i befolkningen og i arbejdsstyrken.”

“(...) uddannelsesmulighederne forringes med alderen.”

“(...) fordelingen er markant ensartet for kvinder og mænd, både samlet og i de enkelte aldersgrupper.”

Tabel 1.

Procentdel af befolkningen i alderen 15-64 år under uddannelse (inkl. efter- og videreuddannelse m.v.). EF, foråret 1994.

Alder	I alt	Mænd	Kvinder
15-19	81,3	81,1	81,5
20-24	35,7	35,0	36,4
25-34	11,7	12,7	10,7
35-44	5,8	5,8	5,8
45-54	3,5	3,5	3,5
55-59	1,6	1,6	1,5
60-64	0,6	0,6	0,6
I alt	16,7	16,9	16,5



Tabel 2.

Procentdel af befolkningen under uddannelse (inkl. efter- og videreuddannelse m.v.) - efter lande. EF, foråret 1994.

Land	Alder 15-19 år	Alder 35-44 år
Belgien	84,2	2,5
Danmark	87,1	17,0
Frankrig	92,5	2,6
Tyskland	93,2	6,1
Grækenland	79,7	0,6
Irland	82,7	3,8
Italien	72,8	2,2
Luxembourg	80,3	2,7
Nederlandene	91,5	14,0
Portugal	71,2	3,1
Spanien	77,8	2,5
Det Forenede Kongerige	66,9	13,2
I alt	81,3	5,8

enede Kongerige. Data fra 1992-arbejds-markedsoversigten viser, at i Tyskland sagde næsten 50% af de personer i aldersgruppen 35-44 år, der havde modtaget uddannelse, at kursets varighed var over et år, mens kun 15 % sagde, det havde været under en uge. I Det Forenede Kongerige var situationen stik modsat. Mens en højere andel i UK sagde, de havde modtaget uddannelse (som det fremgår af tabellen), sagde 50 %, at kurset havde været under en uge, mens kun 22 % sagde, at de havde deltaget i kurser af mere end et års varighed. Overfladisk betragtet kunne det se ud, som om at færre voksne modtager uddannelse hvert år i Tyskland end i Det Forenede Kongerige, mens intensiteten er langt større i Tyskland. En anden mulighed er, at de tyske respondenter i betydelig grad undervurderer deres deltagelse i korte kurser, selv om man har forsøgt at samle sammenlignelige data.

Uddannelse efter beskæftigelsesstatus

Vi kommer nu tilbage til deltagelse i uddannelse for forskellige befolkningsgrupper. Tabel 3, som giver tal for nogle nøglegrupper, viser interessante klare mønstre.

Hvis vi først ser på gruppen af personer, der ikke er erhvervsudøvende, er den klart opdelt i to undergrupper. Den ene består af fuldtidsstuderende, som endnu ikke har meldt sig på arbejdsmarkedet, mens den anden udgøres af f.eks. hjemmegående kvinder og ældre, som har ladet sig førtidspensionere. Dette forklarer, at uddannelsesfrekvensen for denne gruppe ligger over gennemsnittet til og med aldersgruppen 25-34 år, mens den ligger under gennemsnittet for de højere aldersgrupper.

Blandt de erhvervsaktive er tallene for alle kategorier i de yngre aldersgrupper påvirket af den måde, hvorpå grunduddannelse er koblet til erhvervsaktivitet. Der er imidlertid forskellige former for kobling. For fuldtidsansatte skyldes de høje uddannelsesfrekvenser for de 15-19-årige utvivlsomt, at mange tager en mesterlære eller en dual erhvervsuddannelse, hvor uddannelsen er koblet sammen med erhvervsarbejde. Derimod skyldes de høje

“For de unge svingede frekvenserne mellem over 90% i Tyskland, Frankrig og Nederlandene til under 70% i Det Forenede Kongerige. De øvrige lande lå herimellem.”

“(…) uddannelsesfrekvensen for aldersgruppen 35-44 år (var) i tre lande, nemlig Danmark, Nederlandene og Det Forenede Kongerige, over dobbelt så høj som EF-gennemsnittet.”

“Data om uddannelsesfrekvensen siger intet om uddannelsens længde eller kvalitet.”

bel 2, hvor uddannelsesfrekvensen vises for de to aldersgrupper 15-19 år og 35-44 år.

For de unge svingede frekvenserne mellem over 90 % i Tyskland, Frankrig og Nederlandene til under 70 % i Det Forenede Kongerige. De øvrige lande lå herimellem. Derimod var uddannelsesfrekvensen for aldersgruppen 35-44 år i tre lande, nemlig Danmark, Nederlandene og Det Forenede Kongerige, over dobbelt så høj som EF-gennemsnittet og i Danmarks tilfælde (17%) næsten tre gange så høj. Bortset fra Tyskland lå frekvenserne i de andre lande væsentligt under EF-gennemsnittet - og ofte under halvdelen af dette. Disse tal skal som altid tolkes med nogen forsigtighed. Data om uddannelsesfrekvensen siger intet om uddannelsens længde eller kvalitet. For de unge er der naturligvis for en stor del tale om længerevarende uddannelse, som giver anerkendt erhvervskompetence. Modsat er den uddannelse, som voksne modtager, ofte af meget kortere varighed såsom et par dage eller uger.

I arbejdsmarkedsoversigten indgår spørgsmål om uddannelsens varighed, men disse datas kvalitet er endnu ikke evalueret og må derfor bruges med passende forbehold. Man kan dog få en ide om, hvor væsentligt dette punkt er, ved at se på forskellene mellem Tyskland og Det For-



uddannelsesfrekvenser for unge deltidsansatte, at mange af dem er fuldtidsstuderende, som tager deltidsarbejde for at finansiere deres studier, og hvor der sandsynligvis ikke er anden forbindelse mellem arbejde og studier.

Det er måske mere overraskende at se, hvordan de deltidsansattes uddannelsesfrekvenser også i de fleste af de højere aldersgrupper ligger over de fuldtidsansattes. Årsagerne hertil vil blive behandlet senere i forbindelse med uddannelsesfrekvenser for ansatte i forskellige sektorer, hvor der tilsvarende er forskellige mønstre for fuld- og deltidsansættelse.

I Den Europæiske Union var der i 1994 næsten 20 millioner arbejdstagere, som var klassificeret som selvstændige. Tabel 3 viser, at de i alle aldersgrupper havde signifikant lavere uddannelsesfrekvenser end gennemsnittet, og at de endda i de ældre aldersgrupper havde lavere frekvenser end gruppen uden beskæftigelse. Disse tal kunne tyde på, at der er en højere koncentration af selvstændige i traditionelle erhverv og sektorer i økonomien, hvor den teknologiske udvikling er langsomme og behovet for efter- og videreuddannelse tilsvarende lavere. Det kan imidlertid også bero på, at denne gruppe har særlig svært ved at tage fri til at uddanne sig. Da vi ved, at det er vanskeligt og dyrt for små firmaer at give deres ansatte uddannelse, er det sandsynligt, at sidstnævnte grund i hvert fald vejer tungt.

Mere overraskende er de lave uddannelsesfrekvenser for de næsten 18 millioner arbejdsløse i EU, da de er en gruppe med et særligt behov for at opnå de kvalifikationer, som kan hjælpe dem med at konkurrere om arbejdspladserne. De lave frekvenser kan delvis skyldes, at personer,

Tabel 3.

Procentdel af befolkningen under uddannelse (almen- og erhvervsrettet) - efter alder og arbejdsmarkedsstatus. EF, foråret 1994.

Arbejdsmarkedsstatus	I alt	15-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-59	60-64
Ikke-erhvervsaktive	32,0	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
Erhvervsaktive	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
Beskæftigede								
lønmodtagere	10,3	57,8	19,1	10,2	6,8	4,7	3,1	2,0
Fuldtid	9,4	52,2	16,3	9,7	6,7	4,7	3,1	1,9
Deltid	15,0	72,3	37,2	13,4	7,6	4,9	2,8	2,4
Selvstændige	3,4	35,7	9,7	4,7	3,3	2,5	1,3	1,0
Arbejdsløse	9,2	23,0	13,8	9,4	5,3	3,5	1,8	0,9
I alt	16,7	81,3	35,7	11,7	5,8	3,5	1,6	0,6

som deltager i virksomhedsbaserede statslige uddannelsestiltag, og som ellers ville have været arbejdsløse, i arbejdsmarkedsoversigten er registreret som beskæftigede. Alligevel taler tallene deres tydelige sprog og understreger, at de arbejdsløse i Fællesskabet er dårligt stillet både erhvervsmæssigt og socialt.

Uddannelse fordelt på arbejdsstilling og sektor

Som ovenfor nævnt kan en del af forklaringen på ligheden mellem mænds og kvinders uddannelsesfrekvenser samt på de højere uddannelsesfrekvenser for deltidsansatte findes ved at undersøge uddannelsesfrekvenser for ansatte i forskellige sektorer og i forskellige arbejdsstillinger.

Tabel 4.

Procentdel beskæftigede i alderen 35-44 år under uddannelse - efter sektor. EF, foråret 1992.

Sektor	Fuldtid	Deltid
Landbrug	3,1	2,3
Industri	3,6	3,5
Service	6,7	6,6
Mænd	6,4	9,6
Kvinder	7,2	6,5

“Blandt de erhvervsaktive er tallene for alle kategorier i de yngre aldersgrupper påvirket af den måde, hvorpå grunduddannelsen er koblet til erhvervsaktivitet.”

“(...) deltidsansattes uddannelsesfrekvenser (ligger) også i de fleste af de højere aldersgrupper over de fuldtidsansattes.”



Tabel 5.

Procentdel fuldtidsansatte i alderen 35-44 år under uddannelse - efter arbejdsstilling. EF, foråret 1992.

Lovgivere og højere funktionærer	11,7
Ledende personale	11,5
Teknikere o.l.	7,0
Kontorfunktionærer	4,6
Service- og salgsmedarbejdere	3,7
Faglærte arbejdere i landbrug og industri	1,9
Håndværkere	2,8
Fabriks- og maskinoperatører	1,9
Elementære erhverv	2,0
I alt	5,5

“De deltidsansattes relativt gode stilling i denne aldersgruppe (...) skyldes således, at de fortrinsvis er ansat i de erhvervssektorer, som giver de bedste uddannelsesmuligheder.”

Tabel 4 viser procentdelen af ansatte i alderen 35-44 år, som i foråret 1992 modtog uddannelse, opdelt efter sektorer og fuldtids- og deltidsbeskæftigelse. Det fremgår, at der i de to største sektorer, industri og service, kun er en lille forskel på uddannelsesfrekvensen for fuldtids- og deltidsbeskæftigede. Tabellen viser imidlertid også, at uddannelsesfrekvensen i servicesektoren ligger næsten dobbelt så højt som i industrisektoren. Dette mønster bekræfter resultater fra undersøgelser i medlemsstaterne, hvoraf det fremgår, at efteruddannelsesstilbuddet er lavt i visse brancher, såsom bygge- og anlægsvirksomhed, mens det er højt i den finansielle servicesektor. Disse to brancher kan bruges som eksempler på to typer arbejdsgivere i hver sin ende af spektret. Bygge- og anlægssektoren er kendetegnet ved et stort antal små virksomheder, der ofte anvender traditionelle færdigheder, som tilegnes gennem en grunduddannelse, og som berøres relativt svagt af teknologiske ændringer. Der kan derfor forventes lavere efteruddannelsesfrekvenser. Den finansielle servicesektor er på den anden side domineret af store virksomheder, som på det sidste har gennemgået hurtige teknologiske og organisatoriske forandringer og derfor kræver højere investeringer i efter- og videreuddannelse. Ligesom for de øvrige sammenligninger i denne artikel skal enhver vurdering af forskelle i uddannelsesfrekvens også tage hensyn til de forskellige uddannelsesbehov.

Tabel 4 giver en del af forklaringen på ligheden mellem kvinders og mænds uddannelsesfrekvenser i den i tabel 1 vi-

ste aldersgruppe, selv om der i denne aldersgruppe er mange flere kvinder end mænd uden beskæftigelse. I 1992 arbejdede 80% af kvinderne i alderen 34-44 år i servicesektoren, mens kun godt halvdelen af mændene var ansat i denne sektor. Uddannelsesfrekvensen for kvinder er således påvirket af, at de fleste af dem er ansat i den sektor, som tilbyder mest uddannelse. Endvidere var over 80% af de deltidsbeskæftigede i denne aldersgruppe kvinder, som var ansat i servicesektoren, og deres uddannelsesfrekvens lå på højde med sektorens som helhed. De deltidsansattes relativt gode stilling i denne aldersgruppe, som viset i tabel 3, skyldes således, at de fortrinsvis er ansat i de sektorer, som giver de bedste uddannelsesmuligheder.

Endelig skal vi i denne oversigt over uddannelsesfrekvenser kort se på forskelle efter arbejdsstilling, hvilket måske er det væsentligste. Disse sammenligninger er vigtige, fordi de viser, hvilken betydning grunduddannelsen har for sandsynligheden for at modtage efter- eller videreuddannelse senere i livet.

Tallene i tabel 5 er fra arbejdsmarkeds-oversigten 1992. Tabellen viser kun uddannelsesfrekvenser for fuldtidsansatte i aldersgruppen 35-44 år. Det fremgår imidlertid ganske klart, at efter- og videreuddannelse er mere almindelig hos arbejdstagere i de arbejdsstillinger, som kræver højere kvalifikationer, der normalt tilegnes gennem grunduddannelse. Det ville ikke være svært at påvise, at de, der har det højeste uddannelsesniveau, også modtager mest efter- og videreuddannelse i løbet af hele deres arbejdsliv.

Det ovenfor beskrevne mønster understreges også i undersøgelser fra forskellige lande, hvoraf det fremgår, at det er arbejdstagere i overordnede stillinger, som forventer at modtage efter- og videreuddannelse, mens arbejdstagere i relativt lavt kvalificerede stillinger ikke betragter uddannelse som en væsentlig del af deres arbejdsliv. En mulig grund til dette er, at de højest uddannede ser deres arbejde som en karriere med forventning om udvikling eller advancement. Modsat opfattes uddannelse af dem, der blot ser arbejdet som et job, som noget, der kun kan blive relevant i forbindelse med et nødvendigt jobskifte.



Efter- og videreuddannelse i virksomheden - et bidrag til gennemførelse af livslang uddannelse?



Uwe Grünewald

Gennem 19 år projektleder i forbindelse med empiriske forskningsprojekter på nationalt og internationalt plan i afdelingerne "Strukturforskning" og "International komparativ forskning" i Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin.

Ud af knap 20 mio. deltagere i efter- og videreuddannelsesforanstaltninger deltog ca. 8 mio. i 1994 i erhvervsmæssige efter- og videreuddannelsesforløb, som udvikles på initiativ af og med finansiering fra erhvervsvirksomheder.

I betragtning af den betydning, som efter- og videreuddannelsen i virksomheden har, var det nærliggende at se nærmere på spørgsmålet om, hvorvidt og i hvilket omfang disse foranstaltninger er egnede til også at opfylde Europa-Kommissionens forventninger til et koncept for livslang uddannelse. Artiklens udgangspunkt er de faktiske forhold i forbindelse med efter- og videreuddannelsen i virksomheden med de særlige rammebetingelser, begrænsninger og muligheder.

Til sidst skal det undersøges, hvorvidt der fra Kommissionens koncepter for livslang uddannelse kan udgå impulser til udvikling af efter- og videreuddannelsen i virksomheden.

Betydning af og rammebetingelser for efter- og videreuddannelsen i virksomheden som en væsentlig del af den erhvervsmæssige efter- og videreuddannelse

Ser man på hele området efter- og videreuddannelse, som åbner sig som grundlag for livslang uddannelse, kan man for 1994 gå ud fra i alt 19,9 mio. deltagere. For de enkelte delområder fremgår følgende deltagerantal af det foreliggende kildemateriale:

I 1994 deltog i alt 25-30% af de erhvervsaktive, alt efter hvor bredt efter- og videre-

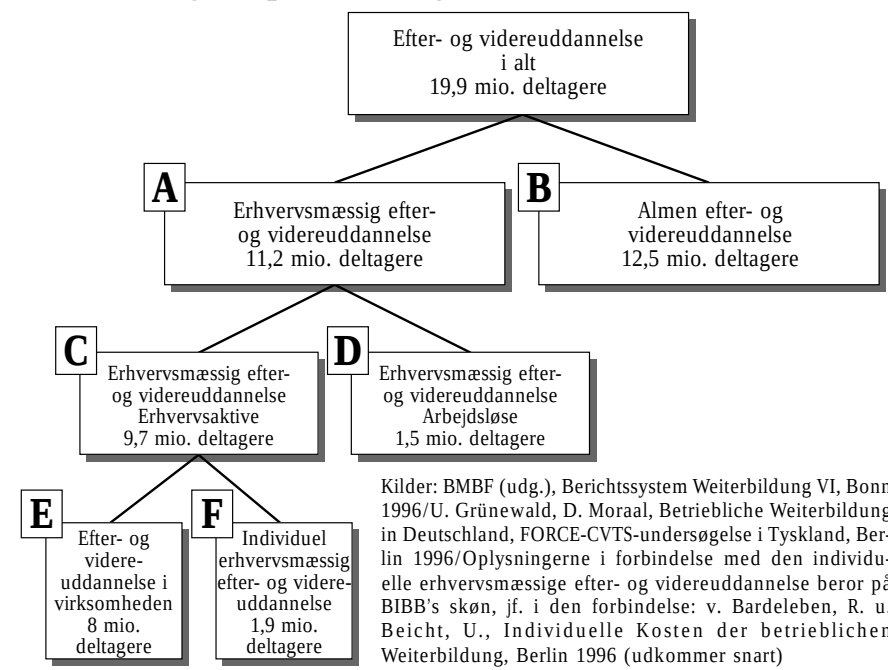
reuddannelsen i virksomhederne defineres, i sådanne foranstaltninger.

Når man ser på efter- og videreuddannelsen i virksomhederne betyder det i relation til hele efter- og videreuddannelsesområdet, at der kun siges noget om et delområde (se figur 1):

1. For det første bevæger vi os på området **erhvervsmæssig** kvalificering (A). Området almen og politisk efter- og videreuddannelse (B) behandles ikke.
2. For det andet drejer det sig i forbindelse med deltagerne i efter- og videreuddannelse udelukkende om erhvervsaktive. Den erhvervsmæssige efter- og videreud-

Formålet med artiklen er at skabe relationer og forbindelser mellem på den ene side det uddannelsespolitiske koncept for livslang uddannelse, som Europa-Kommissionen har udstukket rammerne for i sin hvidbog fra 1996, og som den giver et år til sensibilisering, motivering og mobilisering, og på den anden side et særligt delsegment af den erhvervsmæssige kvalificering, efter- og videreuddannelsen i virksomhederne.

Figur 1:
Antal deltagere på efter- og videreuddannelsesområdet





“Målhorisonten (i forbindelse med efter- og videreuddannelsen i virksomheden) er for det meste kortsigtet, kvalifikationsbehovet opstår som regel i forbindelse med teknisk-organisatoriske ændringer i virksomheden.”

“Efter- og videreuddannelse er ud fra virksomhedernes synspunkt det afgørende redskab til at øge arbejdsproduktiviteten.”

1) På grundlag af efter- og videreuddannelsesundersøgelsen som led i det europæiske handlingsprogram FORCE foreligger der repræsentative data for deltagelse i efter- og videreuddannelse i relation til køn, alder og erhvervsmæssig stilling. Jf.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Statistisches Bundesamt, Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Berlin 1995 (kan rekvireres gratis på tysk, engelsk og fransk hos BIBB i Berlin).

dannelse af arbejdsløse (D) gennemføres via andre finansieringskilder og for det meste også af andre uddannelsesaktører. Ved angivelsen af deltagerantal opstår der klassificeringsmæssige problemer, da en erhvervsaktiv inden for et år kan have deltaget i erhvervsmæssige efter- og videreuddannelsesforanstaltninger både som erhvervsbeskæftiget og arbejdsløs.

3. I erhvervsmæssige efter- og videreuddannelsesforanstaltninger (C) deltager, undertiden som led i en kombineret finansiering, tre finansierer eller initiativtagere, nemlig uddannelsesdeltagerne selv, offentlige institutioner (stat, kommunale institutioner, organer under arbejdsmarkedets parter) og erhvervsvirksomheder. Den efterfølgende redegørelse er koncentreret om de efter- og videreuddannelsesforanstaltninger, der igangsættes og i vidt omfang også finansieres af erhvervsvirksomheder (E). De erhvervsmæssige efter- og videreuddannelsesforanstaltninger, som den enkelte selv tager initiativ til (F), behandles heller ikke.

Det er karakteristisk for efter- og videreuddannelsen i virksomheden, at

□ der forudsættes et grundlæggende almenuddannelsesniveau. Kun undtagelsesvis formidles der almindende indhold; indøvelsen af ekstrarfunktionelle, tværfaglige kvalifikationer får større og større betydning.

□ der forudsættes en erhvervsmæssig grunduddannelse, i Tyskland afslutningen af en lærlingeuddannelse inden for det duale system som grundlag for videreførende eller specialiserende foranstaltninger. Der forventes også ofte flere års erhvervserfaring.

□ resultatet af kvalificeringen for det meste måles på grundlag af virksomhedens konkrete mål. Målhorisonten er for det meste kortsigtet, kvalifikationsbehovet opstår som regel i forbindelse med teknisk-organisatoriske ændringer i virksomheden.

Efter- og videreuddannelsen i virksomhederne er selektiv

Den omstændighed, at de arbejdsløse i vidt omfang ikke omfattes af dette delom-

råde, er et helt almindeligt forhold. Det er kun i forbindelse med en offentlig medfinansiering eller ved berøringspunktet til genbeskæftigelse, at efter- og videreuddannelsen i virksomhederne spiller en rolle. Under visse omstændigheder kan indarbejdelsen af nye medarbejdere være det billigste alternativ i forbindelse med en kontinuerlig kvalificering inden for erhvervsuddannelsessystemet på skolerne eller i virksomhederne.

Efter- og videreuddannelsen i virksomheden er også kendetegnet ved at udelukke bestemte medarbejdergrupper.

I det mindste globalt finder denne udelukkelse i mindre grad sted i relation til køn. Dog kan det bemærkes, at man inden for enkelte brancher kan iagttage betydelige negative afvigelser i denne henseende, navnlig inden for brancher med en dominans af kvindelige arbejdstagere.

Udelukkelsen er mere fremtrædende i relation til alder. Allerede fra 45 år falder antallet af deltagere betydeligt.

Mest graverende er udvælgelsen i relation til erhvervsmæssig status. Kun **7%** af den ufaglærte og specialuddannede arbejdskraft, men **26%** af de faglærte arbejdere/funktionærer og **42%** af det ledende personale deltog i 1994 i efter- og videreuddannelsesforanstaltninger i virksomhederne.¹

Den vigtigste grund til, at der foretages en udvælgelse i forbindelse med efter- og videreuddannelsen i virksomhederne, er, at virksomhedernes engagement er baseret på særlige mål og motiver, som er afhængige af økonomiske aspekter og dermed ikke er socialpolitisk motiverede.

Virksomhedernes mål og motiver for deres efter- og videreuddannelses tilbud

Efter- og videreuddannelse er ud fra virksomhedernes synspunkt det afgørende redskab til at øge arbejdsproduktiviteten. Dette er også grunden til, at andelen af foranstaltninger tæt på arbejdspladsen er steget markant i de seneste 10 år.

Den stigende konkurrence og de hastigere teknisk-organisatoriske ændringer



gør det nødvendigt, at kvalifikationsbetingende mangler afhjælpes hurtigere og tættere på arbejdspladsen.

For så vidt er livslang uddannelse, i det mindste i relation til de erhvervsbeskæftigede, på centrale arbejds- og funktionsområder en uundgåelig følge af en moderne produktion og tilvejebringelse af varer og tjenesteydelser. Er man ikke villig til hele tiden at videreudvikle sin aktuelle kvalifikationsprofil, og følger man ikke i indlæringsmæssig henseende en arbejdsorganisation, der ændrer sig, er der fare for, at man mister sin arbejdsplads.

Visse arbejds- eller indlæringsmæssige former, såsom gruppearbejde, kræver en høj grad af fleksibilitet og lærevillighed. Det er slet ikke længere undtagelsen, at "ældre" medarbejdere (hermed menes en aldersgrænse på 45 år) eller medarbejdere med en "forældet" selvforståelse (f.eks. på grundlag af årelange erfaringer som værkfører) udelukkes.

Særlige indlæringsmuligheder i forbindelse med efter- og videreuddannelsen på arbejdspladsen

Relevansen af efter- og videreuddannelsen i virksomheden, de formidlede indholds aktualitet samt den omstændighed, at den foregår tæt på det ændrede arbejde, er elementer, som giver efter- og videreuddannelsen i virksomheden en særlig betydning som led i livslang uddannelse.

Den risiko, der netop findes i forbindelse med den erhvervsmæssige efter- og videreuddannelse, nemlig en voksende kløft mellem de kvalifikationer, som formidles af virksomhedseksterne efter- og videreuddannelsesinstitutioner, og de kundskaber, færdigheder og adfærdsmæssige dispositioner, som kan anvendes i arbejdets verden, truer med at blive større.

Virksomhederne har med hensyn til efter- og videreuddannelsen i virksomhederne mange muligheder, tæt på eller adskilt fra arbejdspladsen, virksomhedsinternt eller ved udnyttelse af eksterne tilbud (med en bred vifte af udbydere, hvor skoler og forskellige former for højere læreanstalter stort set ingen betydning har blandt udbyderne).

"Salgbarhed" på arbejdsmarkedet og nytteværdien af efter- og videreuddannelsen i virksomheden

I modsætning til den erhvervsmæssige grunduddannelse er efter- og videreuddannelsen i virksomheden af umiddelbar nytteværdi for de virksomheder, der investerer i dette område. Foranstaltningerne er for det meste af kort varighed og har et kortsigtet perspektiv. De sikrer, at de ansattes kvalifikationspotentiale udnyttes eller gør først udnyttelsen mulig i forbindelse med teknisk-organisatoriske ændringer eller ved ibrugtagning af nye maskiner eller anlæg i virksomheden.

Efter- og videreuddannelsens nytteværdi for de ansatte i virksomheden bestod tidligere i alt væsentligt i en større tryghed i ansættelsen og i en forbedring af den enkelte konkurrencemæssige situation i virksomheden.

Da efter- og videreuddannelsesforanstaltninger havde en tendens til snarere at kunne udnyttes af kernegruppen af medarbejdere end af den mere perifere arbejdskraft, var disse arbejdstageres egen "salgbarhed" på det eksterne arbejdsmarked af underordnet betydning.

De strukturelle ændringer inden for mange industribrancher, som er forstærket yderligere af omlægningen af erhvervslivet i det tidligere DDR, har haft en meget negativ indflydelse også på kernegruppen af medarbejdere eller de faste medarbejdere tryghed i ansættelsen.

I forbindelse med en virksomhedslukning har arbejdstagere med en mangeårig erhvervserfaring- og efter- og videreuddannelseskariere store problemer med at godtgøre deres kvalifikationspotentiale over for andre virksomheder.

Muligheder og grænser for udnyttelsen af efter- og videreuddannelsen i virksomheden til gennemførelse af konceptet for livslang uddannelse

Både efter- og videreuddannelsens kvantitative betydning og de særlige rammebetingelser skulle tydeligt fremgå af den hidtidige redegørelse.

Efter- og videreuddannelsesforanstaltninger, som iværksættes og finansieres af

"I modsætning til den erhvervsmæssige grunduddannelse er efter- og videreuddannelsen i virksomheden af umiddelbar nytteværdi for de virksomheder, der investerer i dette område."

"Efter- og videreuddannelsesforanstaltninger, som iværksættes og finansieres af erhvervsvirksomheder, udgør en central del af de muligheder, som voksne har for at kvalificere sig."



“Der kræves ikke tilskyndelse til at deltage i efter- og videreuddannelse i virksomheden.”

“Betydningen af skolerne eller de højere læreanstalter som udbydere i forbindelse med efter- og videreuddannelsen i virksomhederne er minimal.”

erhvervsvirksomheder, udgør en central del af de muligheder, som voksne har for at kvalificere sig. Disse foranstaltninger er dog underlagt særlige betingelser, for at de kan udnyttes.

Sammenholder man de faktiske forhold i forbindelse med efter- og videreuddannelsen i virksomhederne med de fem generelle mål, som Europa-Kommissionen har opstillet i hvidbogen fra 1996 vedrørende konceptet for livslang uddannelse, kan der konstateres følgende:

Mål 1: *Tilskynde til tilegnelse af ny viden*

Dette mål har ingen strategisk betydning for efter- og videreuddannelsen i virksomheden. Efter- og videreuddannelsen i virksomheden er et resultat af, at det er nødvendigt i den aktuelle situation at tilpasse de ansattes kvalifikationspotentialer til ændrede arbejdskrav, nye produkter og nye produktionsprocesser. De fleste af foranstaltningerne er efterspørgsels- og ikke udbudsorienteret.

Der kræves ikke tilskyndelse til at deltage i efter- og videreuddannelse i virksomheden. Tværtimod risikerer de pågældende arbejdstagere, hvis de ikke deltager, at deres beskæftigelsessituation bliver usikker, og at deres anvendelsesmuligheder i virksomheden reduceres.

En kontinuerlig opbygning af kvalifikationspotentialer med et udnyttelsesperspektiv, der snarere er mellemlangt, er i overensstemmelse med Kommissionens koncepter, men finder kun sted i forbindelse med en mindre del af efter- og videreuddannelsesforanstaltningerne i virksomhederne.

Da der i Tyskland desuden hverken på virksomhedsplan eller i forbindelse med tilvejebringelsen af eksterne efter- og videreuddannelsesstilbud (f.eks. gennem industri- og handelskamrene eller håndværkskamrene) findes nogen dialog mellem arbejdsgiverne og arbejdstagerne eller deres interesseorganisationer med hensyn til indholdsmæssige koncepter, kan der kun ske ændringer på længere sigt.

Kommissionen er på rette vej, hvis den, som det skete i forbindelse med hand-

lingsprogrammet FORCE i første halvdel af 1990'erne, tilskynder til tværnationale projekter med henblik på at udarbejde instrumenter til en integreret personale- og kvalifikationsudvikling og fremmer udbredelsen deraf. Der skal dog advares mod at overvurdere den kvantitative betydning af sådanne tiltag i virksomhederne, også i Tyskland.

Mål 2: *Tættere forbindelse mellem skole og virksomhed*

Betydningen af skolerne eller de højere læreanstalter som udbydere i forbindelse med efter- og videreuddannelsen i virksomhederne er minimal. Dette er resultatet af den tyske del af den europæiske efter- og videreuddannelsesundersøgelse under handlingsprogrammet FORCE. Mindre end 7% af virksomhedernes udgifter til eksterne efter- og videreuddannelsesforanstaltninger og ca. 1% af de samlede udgifter går til dette område².

Grunden til, at de kvalificeringstilbud, der findes på skoler og højere læreanstalter, udnyttes så lidt, er, at disse offentlige institutioner for det meste ikke har tilstrækkeligt kendskab til virksomhedernes kvalificeringsproblemer. Som følge af tendensen til, at efter- og videreuddannelsen foregår som led i kvalificeringsformer, der er tæt på arbejdspladsen, bliver mulighederne for at inddrage skolernes eller de højere læreanstalters tilbud i virksomhedernes efter- og videreuddannelsespektrum endnu mindre. Så længe interessen for spørgsmål i forbindelse med kvalifikationsudvikling og -formidling i erhvervsvirksomhederne er så lille på fagskolerne og universiteterne, som det for øjeblikket er tilfældet, kan der bortset fra det samarbejde, som i national henseende finder sted fra enkelte universiteters side og i international henseende kom til udtryk i Den Europæiske Unions COMETT- og FORCE-program, ikke forventes nogen gennemgribende ændring.

Det ville være interessant at undersøge de erfaringer, der er gjort af offentlige uddannelsesinstitutioner i Nederlandene, som på grund af en ændret politik fra statens side blev tvunget til at finansiere en del af deres udgifter via uddannelsesstilbud til erhvervsvirksomheder, med hensyn til, om og på hvilke områder der

2) Jf.: U. Grünewald, D. Moraal, Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, Ergebnisse und kritische Anmerkungen, Berlin 1995, s. 21



kunne registreres en tættere forbindelse mellem skole og virksomhed.

Mål 3: Bekæmpe udstødelse

Et centralt mål med efter- og videreuddannelsen i virksomheden er at øge medarbejdernes arbejdsproduktivitet. Virksomhederne er kun rede til at betale omkostningerne i forbindelse med deres medarbejderes efter- og videreuddannelse, hvis de kan forvente en umiddelbar nytteværdi for virksomheden af deres kvalificering.

Man vil således kun kunne opnå en reduktion af selektiviteten i forbindelse med efter- og videreuddannelsen i virksomhederne, hvis offentlige instanser deltager i en målrettet medfinansiering af bestemte foranstaltninger, eller der blev tilvejebragt finansielle midler fra forskellige fondskonstruktioner. I betragtning af de aktuelle diskussioner om de for høje indirekte lønomkostninger i Tyskland er det højst usandsynligt, at arbejdsgiverne er rede til at tage skridt i denne retning, da oprettelsen af en fond ville medføre yderligere omkostningsbyrder for virksomhederne.

Også den vidtgående udelukkelse af de arbejdsløse fra virksomhedernes tilbud vil man kun kunne afhjælpe gennem målrettede foranstaltninger fra f.eks. arbejdsdirektoratets side (Bundesanstalt für Arbeit). Også selv om mange eksperter anser virksomhedsnære eller "duale" uddannelsesforanstaltninger for at være et optimalt redskab til at fremme de arbejdsløses reintegration på arbejdsmarkedet, kan man i betragtning af arbejdsdirektoratets anspændte finansielle situation ikke regne med, at man via udvikling af nye instrumenter fremover i øget omfang anvender efter- og videreuddannelsesforanstaltninger i virksomhederne til også at kvalificere arbejdsløse.

Mest sandsynligt kan de, ganske vist kvantitativt ubetydelige modelprojekter, hvor man efter dansk mønster kobler efter- og videreuddannelsen af erhvervsaktive sammen med ansættelsen af arbejdsløse, betragtes som retningsgivende tiltag.

Som led i Den Europæiske Socialfonds initiativ ADAPT forsøger man her også at fremme tværnationale netværk.

Mål 4: Sikre beherskelse af tre fællesskabsprog

Lige så ønskværdigt som dette mål er som kommunikativt grundlag for en vellykket integrationsproces i Europa, lige så stor er kløften mellem målsætningen og de faktiske forhold i de tyske virksomheder. Også som led i internationaliseringen er antallet af beskæftigede, for hvem anvendelsen af et fremmedsprog i Fællesskabet hører til den daglige forretningsgang, begrænset. Dette er blevet bekræftet af sektorundersøgelserne under FORCE-programmet.

Den hyppigste måde, hvorpå man løser sprogproblemer ved en udvidelse af markedsrelationerne eller en decentralisering af produktionen, er ved at rekruttere tosprogede arbejdstagere. Her befinder Fællesskabets små medlemsstater, navnlig Benelux-landene, sig i en forholdsvis gunstig udgangssituation, som næsten svarer til Kommissionens mål.

Beherskelsen af **tre** fællesskabssprog som grundlag for erhvervsarbejde vil ikke få nogen stor betydning i de kommende ti år og vil kun i meget begrænset omfang kunne stimuleres gennem efter- og videreuddannelse i virksomheden.

I de kommende 5-10 år vil i EU-landene selv den tosprogede arbejdstager, trods den fortsatte tendens til internationalisering og globalisering af de økonomiske aktiviteter, fortsat være undtagelsen og begrænse sig til visse centrale områder i virksomhederne.

Mål 5: Behandle fysisk investering og investering i uddannelse på lige fod

Det er interessant at se nærmere på efter- og videreuddannelsen i virksomhederne ud fra investeringsmæssige aspekter, men det går ud over rammerne for denne artikel. Derfor kun to bemærkninger:

For det første synes spørgsmålet om, hvem der rent faktisk foretager "investeringerne" i efter- og videreuddannelsen i virksomhederne, på ingen måde at være afsluttet i den videnskabelige diskussion. Antallet af foranstaltninger, som forlægges til de ansattes fritid både i deres rolle som uddannelsesdeltagere og i form af

"Virksomhederne er kun rede til at betale omkostningerne i forbindelse med deres medarbejderes efter- og videreuddannelse, hvis de kan forvente en umiddelbar nytteværdi for virksomheden af deres kvalificering."

"Beherskelsen af tre fællesskabssprog som grundlag for erhvervsarbejde vil ikke få nogen stor betydning i de kommende ti år (...)"



“En undersøgelse af, om Kommissionens mål kan anvendes til at omdanne eller videreudvikle efter- og videreuddannelsen i virksomheden, gør det klart, at logikken i forbindelse med udviklingen af virksomhedernes uddannelsesindsats kun vanskeligt kan forenes med generelle uddannelses- og socialpolitiske mål.”

bierhverv som lærere, stiger kontinuerligt.

Med hensyn til den vigtigste omkostningsfaktor i de aktuelle efter- og videreuddannelsesundersøgelser, nemlig personaleomkostningerne for uddannelsesdeltagere, skelnes der endvidere ikke tilstrækkeligt mellem, om den virksomhed, der står for efter- og videreuddannelsen, er nødt til at ansætte erstatningspersonale under efter- og videreuddannelsen, eller om den mistede tid indhentes gennem arbejdsintensivering, solidarisk støtte fra kollegernes side eller forlægnings af arbejdet til fritiden.

For det andet skal det overvejes, hvorvidt der kan udvikles redskaber, som gør resultatet af efter- og videreuddannelsesinvesteringerne mere gennemskueligt for alle berørte parter, også for så vidt angår de nyere former for efter- og videreuddannelse tæt på arbejdspladsen, hvis betydning er stigende, samt erhvervserfaringen i tilslutning dertil. En certificering af sådanne læreprocesser ville gøre resultatet af investeringer i efter- og videreuddannelsen i virksomheden “salgbart” på arbejdsmarkedet og pålideligt.

I Storbritannien udviklede man som supplement til de modulopbyggede NVQs instrumentet i form af “accreditation of prior learning”. Desværre foreligger der endnu ingen erfaringer med hensyn til, hvorvidt det i det mindste i enkelte tilfælde var muligt at dokumentere og i givet fald certificere resultatet af uformelle læreprocesser samt læringen i arbejdsprocessen i relation til output.

Facit

Konceptet for livslang uddannelse, som blev udviklet af Europa-Kommissionen i hvidbogen fra 1996, skal med hensyn til

målenes berettigelse og gennemførligheden af en erhvervsuddannelsespolitik, der tager udgangspunkt i disse mål, vurderes på grundlag af de faktiske forhold i forbindelse med udformningen af den erhvervsmæssige voksenuddannelse på vigtige delområder af vort samfund.

Efter- og videreuddannelsen i virksomhederne er ikke kun i Tyskland i kvantitativ henseende et af de vigtigste af disse områder.

En undersøgelse af, om Kommissionens mål kan anvendes til at omdanne eller videreudvikle efter- og videreuddannelsen i virksomheden, gør det klart, at logikken i forbindelse med udviklingen af virksomhedernes uddannelsesindsats kun vanskeligt kan forenes med generelle uddannelses- og socialpolitiske mål.

Ved siden af mål, der ikke kommer ind på deltagernes motivation og derfor snarere er meningsløse på det undersøgte delområde (mål 1), er der målsætninger, der iler langt forud for de faktiske forhold i virksomhederne og endnu langt fra er accepteret, selv ikke i “erhvervs-europæernes” arbejdsrelationer.

I forbindelse med andre mål foreligger der interessante udgangspunkter for udvikling af uddannelsespolitiske instrumenter, hvis man ser på dem på baggrund af de særlige rammebetingelser for “efter- og videreuddannelse i virksomheden”.

Det er af særdeles stor betydning for de europæiske virksomheders konkurrenceevne, at disse udgangspunkter videreudvikles, og at der bidrages til diskussionen om sådanne tiltag og til tværnational dialog om videreudviklingen af efter- og videreuddannelse i virksomheden. Hensigten med denne artikel var at yde et sådant bidrag.



Arbejdsgiverholdninger til arbejdsbaseret uddannelse i Storbritannien

Jobrelateret uddannelse i Storbritannien

Ifølge Eurostats arbejdsmarkedsoversigt for Storbritannien (UK Labour Force Survey) deltog omkring en fjerdedel af de britiske lønmodtagere i jobrelateret uddannelse i den omhandlede 13 ugers periode i foråret 1995. For de resterende tre fjerdedele vedkommende havde størstedelen deltaget i en form for arbejdsbaseret uddannelse, men i en periode, der lå forud for den af undersøgelsen omfattede. Restgruppen, ca. en tredjedel af de beskæftigede lønmodtagere, gav imidlertid udtryk for, at de aldrig havde modtaget et tilbud om uddannelse, det være sig på arbejdspladsen eller eksternt, fra deres nuværende arbejdsgiver.

I løbet af de sidste ti år er procentdelen af ansatte, der deltager i uddannelse på arbejdspladsen, steget støt. I figur 1 gengives data vedrørende ansatte, som havde deltaget i uddannelse inden for de sidste fire uger. Det fremgår heraf, at ca. 8% deltog i uddannelsesaktiviteter i 1984 sam-

menlignet med 15% i 1990. Efterfølgende har mønstret stabiliseret sig i forbindelse med den økonomiske recession. I 1995 havde 13,1% deltaget i uddannelse inden for de sidste fire uger¹.

Internationale sammenligninger

Det er vanskeligt at foretage internationale sammenligninger på grund af de forskellige definitioner og teknikker, der anvendes til at måle deltagelsen i jobrelateret efter- og videreuddannelse, og på grund af uddannelsessystemernes forskelligartethed. Af de data, der trods alt foreligger, fremgår det imidlertid, at sandsynligheden for, at ansatte i Det Forenede Kongerige deltager i jobrelaterede uddannelsesaktiviteter er større end i de fleste andre EU-lande, herunder Frankrig, Tyskland og Italien. Kun Danmark og Nederlandene udviste højere deltagelsesprocenter (DfEE, 1993).

Også sammenligninger baseret på uddannelsesudgifter er forbundet med vanske-



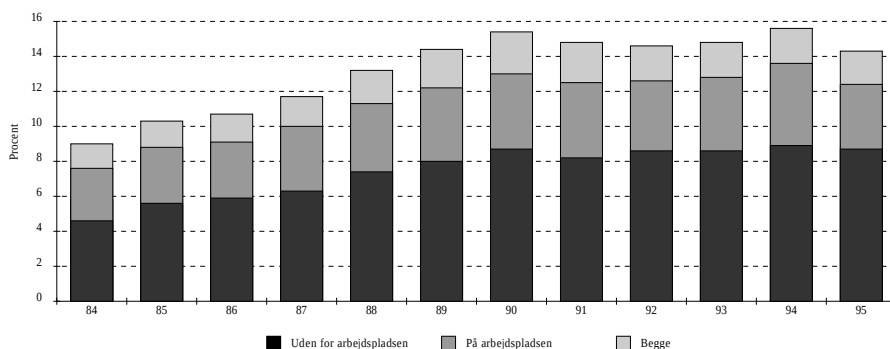
Jim Hillage

er senior-kandidatstipendiat ved Institute for Employment Studies, Sussex Universitet, hvor han koordinerer

Instituttets arbejde på området offentlig erhvervsuddannelses- og udviklingspolitik.

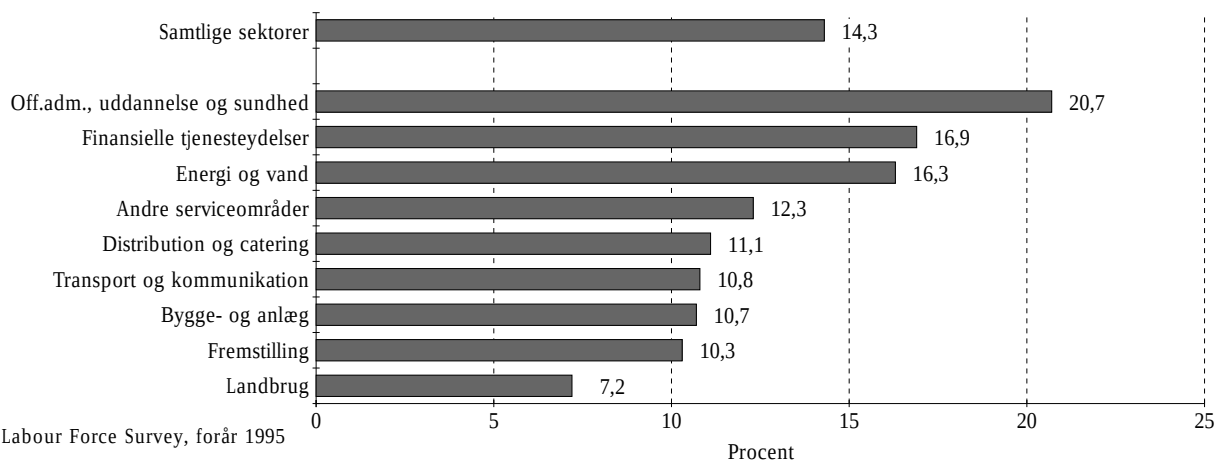
Denne artikel gør status over omfanget af arbejdsbaseret uddannelse i Storbritannien. Det vises, at selv om mange lønmodtagere i Det Forenede Kongerige gennemgår en form for uddannelse eller oplæring på arbejdspladsen, er der stadig mange, som ikke tilbydes en sådan mulighed. Uddannelse finder hovedsagelig sted i større virksomheder i servicesektoren og er primært rettet mod ansatte i højere stillinger. Relativt få arbejdsgivere har en formel eller systematisk personaleuddannelsesstrategi. En af følgerne for den offentlige politik er, at de arbejdstagere, der har de ringeste fremtidsudsigter på arbejdsmarkedet, dvs. lavt kvalificerede arbejdstagere, også har de ringeste muligheder for at få adgang til uddannelse og dermed for at tilpasse sig ændringerne i kvalifikationsefterspørgslen.

Figur 1:
Ansatte, som har deltaget i jobrelateret uddannelse inden for de sidste fire uger - uddannelsesmetode



Kilde: Labour Force Survey, forårsoversigter

1) I sommeren 1994 blev Labour Force Survey-spørgeskemaet ændret. Dette kan have ændret respondenternes måde at besvare spørgsmålet om de forudgående fire uger på, og det kan ligeledes have bevirket et databrud (DfEE, 1996).

**Figur 2:****Ansatte, der modtager jobrelateret uddannelse, opstillet efter erhvervssektor**

“Det er i første række arbejdsgiverne, der finansierer den jobrelaterede uddannelse. (...) Store virksomheder investerer mere i uddannelse end de små (...)”

“Den relativt ringe investering i medarbejderuddannelse i fremstillingssektoren skyldes ikke manglende behov (...)”

ligheder. I en omfattende undersøgelse fra slutningen af 1980'erne ansloges det, at man i Storbritannien anvendte mindst 3% af nationalindkomsten på efter- og videreuddannelse (se Ryan, 1991, og Training Agency, 1989). Dette resultat ser ganske vist godt ud sammenlignet med 1-2% i Tyskland og Japan, men sammenligningen er eventuelt skæv, da de sidstnævnte lande lægger større vægt på erhvervsmæssig grunduddannelse.

Nøgletesten er selvfølgelig selve udbyttet af uddannelserne, dvs. arbejdsstyrkens færdigheder og kvalifikationer. Hvad dette angår, fremgår det af en række sammenlignende analyser af produktivitet og kvalifikationer i forskellige produktions- og servicesektorer, at Storbritannien havde et relativt kvalifikationsunderskud sammenlignet med f.eks. Tyskland (se f.eks. Steedman, 1989, og Prais, 1989). Andre data tyder på, at de relative kvalifikationsmangler ikke er ensartet fordelt på alle faggrupper. På de højere kvalifikationsniveauer (dvs. first degree niveau) kan Det Forenede Kongerige fremvise lige så gode resultater som de fleste af sine konkurrenter (CERI, 1995). Det er på mellemniveau og lavere niveau, at underskudet er tydeligst. Endvidere synes problemet ikke så meget at berøre de nye årgange, der kommer ud på arbejdsmarkedet, for så vidt som en større procentdel af disse har deltaget i fuldtidsuddannelse og dermed har erhvervet et højere kvalifikationsniveau (DfEE, 1996). Problemet er mest markant for hovedparten af de arbejdstagere, der allerede befinder sig på arbejdsmarkedet.

Uddannelsesform

Af figur 1 fremgår det, at størstedelen af uddannelsesaktiviteterne afvikles uden for arbejdspladsen, men dog i langt flere tilfælde på virksomhedens grund end eksternt i undervisningsinstitutioner eller erhvervsuddannelsescentre. Der er indikatorer på (f.eks. Industrial Society, 1995), at anvendelsen af fjernundervisning og edb-baseret indlæring er i stærk stigning.

Hvem iværksætter uddannelsesaktiviteter?

Det er i første række arbejdsgiverne, der finansierer den jobrelaterede uddannelse. To tredjedele af de ansatte, der deltog i uddannelse i foråret 1995, fik udgifterne hertil godtgjort af arbejdsgiveren. Mindre end en femtedel afholdt selv udgifterne, og ca 13% fik dem betalt af det offentlige.

Dette mønster gælder dog ikke for alle arbejdsgivere. Store virksomheder investerer mere i uddannelse end de små og yder generelt mere støtte til personaleuddannelse ved at betale udgifterne hertil, udbetale løn i uddannelsesperioden og stille bøger og materialer til rådighed (se f.eks. Metcalf et al., 1994). Mindre virksomheder benytter sig i højere grad af uformel oplæring på arbejdspladsen og offentlige uddannelsesstilbud. Der ser dog ud til at være store forskelle afhængigt af erhvervssektor med hensyn til niveauet



og arten af uddannelsesaktiviteterne, og meget tyder ligeledes på, at disses uformelle karakter ikke nødvendigvis indebærer, at de er mindre egnet til at imødekomme virksomhedens og de ansattes behov (Abbott, 1993).

Det ser imidlertid ud til, at ikke kun virksomhedens størrelse, men også ejerforholdene, spiller en rolle for de ansattes uddannelsesmuligheder. Ifølge Dench (1993) var størstedelen af de virksomheder, der ikke investerede i uddannelse, små enkeltvirksomheder eller afdelinger af små foretagender. I de tilfælde, hvor der rent faktisk investeredes i uddannelse på denne type arbejdspladser, var der langt mindre sandsynlighed for, at investeringerne ville blive øget, end for større virksomheders vedkommende.

Uddannelsesmønstret varierer ligeledes betydeligt afhængigt af erhvervssektor. Af figur 2 fremgår det, at omkring 20% af de ansatte inden for offentlig administration, sundheds- og undervisningssektoren, deltog i uddannelse, sammenlignet med kun omkring 10% i fremstillings- og bygge- og anlægssektoren. Også på området finansielle tjenesteydelser og energi- og vandforsyning gennemføres der flere uddannelsesforanstaltninger end for gennemsnittet. Den relativt ringe investering i medarbejderuddannelse i fremstillingssektoren skyldes ikke manglende behov, for så vidt som arbejdsgivere i denne sektor generelt melder om større kvalifi-

kationsmangler end arbejdsgivere i de offentlige og private servicesektorer.

Hvem tilbydes uddannelse

På den enkelte arbejdsplads varierer uddannelsesmulighederne efter stillingstype. Der er således langt større sandsynlighed for, at højt kvalificerede, tekniske og ledende medarbejdere har deltaget i uddannelsesaktiviteter inden for de sidste fire uger (jf. figur 3). Ikke alene er uddannelsesmulighederne afhængige af den erhvervsmæssige status, men karakteren af den tilbudte uddannelse varierer ligeledes, idet vægten for de lavere stillingskategorier i højere grad lægges på kortfristede og jobspecifikke tiltag. Ifølge Metcalf (1994) havde ansatte i højere stillinger større mulighed for at få adgang til uddannelse med henblik på karriereudvikling og andre ikke-jobspecifikke mål end ansatte i lavere stillinger. Selv om dette delvis skyldtes objektive uddannelsesbehov i tilknytning til jobbet og udviklingen af dette, var der også tale om mere subjektive og stereotype opfattelser af det enkelte individs betydning. Dette lader formode, at arbejdsgiverne og de ansatte ikke altid har samme syn på tilstrækkeligheden af de iværksatte uddannelsesforanstaltninger. Ifølge Gallie og White (1993) tydede meget på, at der fandtes en "uddannelseskløft", som navnlig kom til udtryk blandt lavt kvalifice-

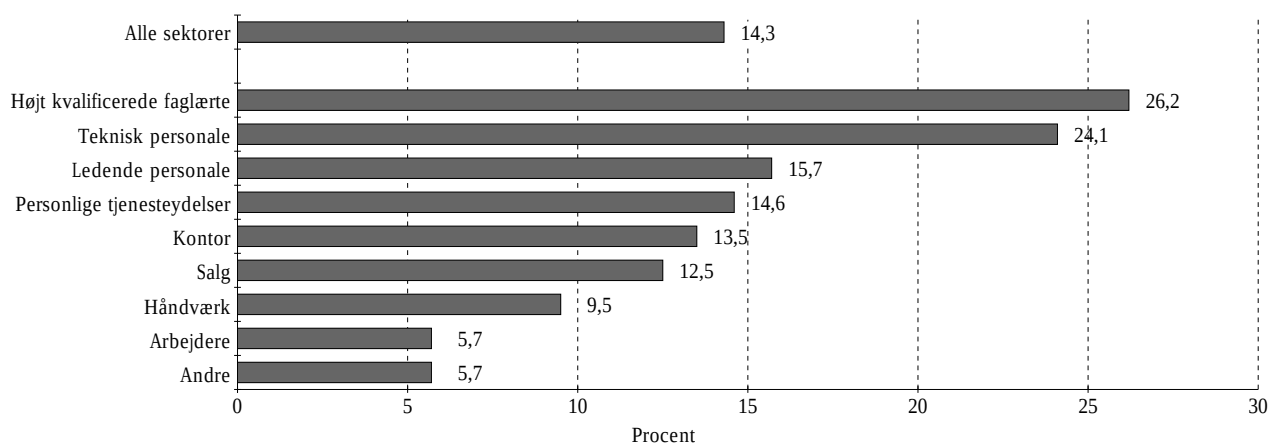
"Der er således meget, der tyder på, at der er et udækket behov for og efterspørgsel efter uddannelse blandt arbejdstagerne."

"Teoretisk har mænd og kvinder lige adgang til uddannelse, men i praksis deltager mænd mere i uddannelse (...)"

"Der er langt større sandsynlighed for, at yngre medarbejdere tilbydes uddannelse end deres ældre kolleger."

Figur 3:

Ansatte, der deltager i jobrelateret uddannelse, opstillet efter stillingstype



Kilde: Labour Force Survey, forår 1995



“Deltidsbeskæftigede har langt ringere mulighed for at få adgang til uddannelse end fuldtidsbeskæftigede.”

“Størrelse, sektor- og stillingsbestemte forhold er kun en del af forklaringen på de forskellige uddannelsesmønstre i Det Forenede Kongerige. Af større betydning er de ændrede betingelser, som virksomhederne arbejder under, og måden, hvorpå de opfylder kravene med hensyn til nye produkter og tjenesteydelser, arbejdsmetoder og anvendelse af nye teknologier.”

rede arbejdstagere, hvor procentdelen af dem, der ønskede uddannelse, var større end den procentdel, der forventede at få adgang hertil. Af en undersøgelse foretaget af Manufacturing, Science and Finance union (MSF, 1995) fremgik det, at 91% af deres medlemmer var interesseret i at deltage i mere uddannelse, end de havde mulighed for. Der er således meget, der tyder på, at der er et udækket behov for og efterspørgsel efter uddannelse blandt arbejdstagerne.

Teoretisk har mænd og kvinder lige adgang til uddannelse, men i praksis deltager mænd mere i uddannelse (for så vidt angår uddannelsesperiodernes gennemsnitsvarighed). Der er dog tale om en vis variation i forhold til sektor og job. Mænd har større sandsynlighed end kvinder for at have deltaget i uddannelse i de erhvervssektorer, der investerer mest i uddannelse, medens kvinder har større sandsynlighed end mænd for at have deltaget i uddannelse i de job, hvor uddannelse er mest udbredt.

Der er langt større sandsynlighed for, at yngre medarbejdere tilbydes uddannelse end deres ældre kolleger. Af figur 4 fremgår det, at 20% af alle ansatte under 20 år deltog i uddannelse, medens deltagerfrekvensen for ansatte over 40 år var lavere end for gennemsnittet.

Deltidsbeskæftigede har langt ringere mulighed for at få adgang til uddannelse end fuldtidsbeskæftigede. Ifølge Labour Force Survey (sommer 1995) havde 8% af de deltidsbeskæftigede deltaget i jobrelateret uddannelse i de forudgående fire uger, sammenlignet med 14% af de fuldtidsansatte.

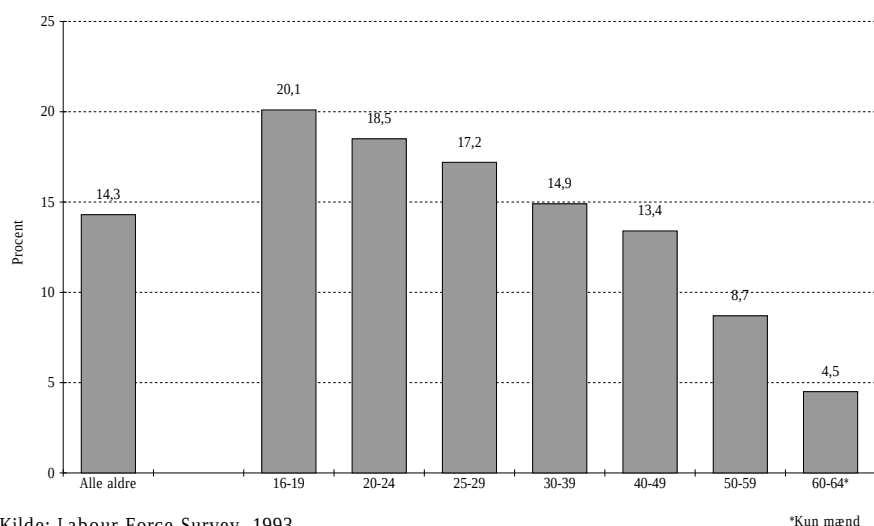
Uddannelsesstilbuddene er således koncentreret om en bestemt del af arbejdsstyrken, hovedsagelig yngre, fuldtidsbeskæftigede i højt kvalificerede og ledende stillinger. Trods den øgede investering i virksomhedsuddannelse, der har kunnet registreres i Det Forenede Kongerige i de senere år, er der stadig mange, der ikke berøres heraf. Omkring 30-40% af de erhvervsaktive regner ikke med at få adgang til yderligere uddannelse, og kun 7% af de 25-årige eller derover deltager i en form for kvalificerende uddannelse.

Hvorfor investerer arbejdsgivere i uddannelse?

Størrelse, sektor- og stillingsbestemte forhold er kun en del af forklaringen på de forskellige uddannelsesmønstre i Det Forenede Kongerige. Af større betydning er de ændrede betingelser, som virksomhederne arbejder under, og måden, hvorpå de opfylder kravene med hensyn til nye produkter og tjenesteydelser, arbejdsmetoder og anvendelse af nye teknologier.

Figur 4:

Ansatte, der deltager i jobrelateret uddannelse, opstillet efter alder



Et eksempel på ovennævnte er området sundhed og sikkerhed på arbejdspladsen. Den mest almindelige form for ekstern uddannelsesaktivitet er sundheds- og sikkerhedsuddannelse (PAS, 1995). Mængden af sundheds- og sikkerhedsuddannelser er øget i de senere år i kølvandet på EU-regler og -bestemmelser om forebyggelse af risici i forbindelse med f.eks. anvendelsen af dataskærme og manuel håndtering. For at opfylde kravene i de nye regulativer har arbejdsgiverne i stigende grad uddannet ledende personale i kontrolteknikker, og det øvrige personale i almindelig viden om sundhed og sikkerhed på arbejdspladsen (Industrial Society, 1995).

Som et eksempel på det sidstnævnte har Williams (1996) i en undersøgelse af rejsebureau sektoren i Det Forenede Kon-



gerige vist, at behovet for at gøre personalet bekendt med nye produkter og tjenesteydelser og med anvendelsen af det nye udstyr var det vigtigste enkeltstående motiv til at iværksætte uddannelsesaktiviteter.

Ifølge Dench (1993) er der en stærk sammenhæng mellem ændringer på arbejdspladsen og investering i uddannelse. Mange af de af undersøgelsen omfattede arbejdsgivere, der investerede i personaleuddannelse eller meldte om øget investering i uddannelse, havde indført ændringer i arbejdsmetode, organisationsstruktur, anvendt teknologi og udstyr, eller produkternes eller tjenesteydelsernes art var blevet ændret. Et fælles træk i deres besvarelser var behovet for at forbedre kvalitetsstandarderne.

Det er imidlertid ikke blot indførelsen af ændringer, der ser ud til at være af betydning, men også, hvorledes arbejdsgiverne reagerer på disse ændringer. Især er det af betydning, om de indtager en dynamisk, strategisk holdning til uddannelse eller en mere pragmatisk, ad hoc-orienteret holdning. I flere studier (f.eks. Felstead og Green, 1993, Metcalf, 1994, Dench, 1993) anses forskellen mellem de to strategier for at være den mest afgørende faktor for, om virksomhederne investerer i uddannelse eller ej.

De mere strategisk-orienterede organisationer (de, der tilstræber at kontrollere deres forretningsomgivelser og at foregribe udviklingen) var efter Metcalfs mening dem, der i almindelighed investerede mest i uddannelse og i særdeleshed for ansatte i lavere stillinger. En del af forklaringen herpå er selvfølgelig, at de reagerer dynamisk på markedsændringer og andre former for ændringer, men det var også et udtryk for deres større tro på nytten af veluddannede medarbejdere.

Arbejdsgiverholdninger til uddannelse

På grundlag af faglitteraturen og vore egne undersøgelser kan vi drage nogle konklusioner vedrørende britiske arbejdsgivers strategier på området personaleuddannelse og kvalifikationsudvikling. Groft sagt kan der lokaliseres fire hovedtyper

af arbejdsgivere. Disse kan forsøgsvis karakteriseres således:

Arbejdsgivere, som enten slet ikke eller kun i yderst begrænset omfang iværksætter struktureret uddannelse. Denne type arbejdsgivere er i vid udstrækning afhængige af erfarne medarbejdere, som har erhvervet deres viden og kunnen gennem mange års erfaring, og af ansættelse af nye medarbejdere, som allerede ved ansættelsen er i besiddelse af de krævede kvalifikationer.

Arbejdsgivere, som følger en uformel ad hoc-strategi og iværksætter uddannelsesforanstaltninger, når det er påkrævet, f.eks. i forbindelse med indførelsen af nye arbejdsprocesser og nye teknologier, i forbindelse med nyansættelser eller til fordel for nøglemedarbejdere. Deltagelse i sådanne uddannelsestiltag kan i nogle tilfælde føre til en kvalifikation, men det er ikke normen. Langt størstedelen af denne form for uddannelse er af uformel, ikke planlagt karakter og baseret på ad hoc-tiltag ved erfarne medarbejdere. Denne gruppe af arbejdsgivere har normalt ingen formelle ordninger (såsom uddannelsesplaner, uddannelsesevaluering m.m.) og denne form for uddannelse er ikke nødvendigvis klart relateret til virksomhedens eller de ansattes behov.

Arbejdsgivere, som følger en mere formel, struktureret uddannelsesstrategi; de har som regel udarbejdet uddannelsesplaner, systemer til identificering af uddannelsesbehov og systemer til evaluering af uddannelsesforanstaltningerne. Der kan være tale om en blanding af ekstern og intern uddannelse, alt efter hvad der er bedst egnet til at opfylde de identificerede behov. Linjechefer og uddannelseschefer vil ofte blive inddraget i arbejdet med at lokalisere og opfylde de ansattes uddannelsesbehov.

Lærende organisationer - dette udtryk er blevet anvendt til at beskrive en bred vifte af organisationskoncepter (se Guest, 1995). I dets mest ambitiøse betydning henviser det til organisationer, der er under konstant udvikling, og hvor de ansatte parallelt hermed i fællesskab lærer at tilpasse sig de nye forhold. I denne artikel anvender vi det i en mere begrænset betydning om en virksomhedsorganisation, som tilbyder de ansatte en række

“Arbejdsgivere, som enten slet ikke eller kun i yderst begrænset omfang iværksætter struktureret uddannelse.”

“Arbejdsgivere, som følger en uformel ad hoc-strategi og iværksætter uddannelsesforanstaltninger, når det er påkrævet (...)

“Arbejdsgivere, som følger en mere formel, struktureret uddannelsesstrategi (...)”



“Lærende organisationer - (...) en virksomhedsorganisation, som tilbyder de ansatte en række formelle uddannelsesmuligheder (både erhvervsmæssige og ikke-erhvervsmæssige).”

formelle uddannelsesmuligheder (både erhvervsmæssige og ikke-erhvervsmæssige). Disse organisationer anerkender også, at kvalifikationer kan erhverves ad uformel vej, via projekter, vejledning, instruktion eller fjernundervisning. De er imidlertid ikke alene karakteriseret ved den brede vifte af uddannelsesmuligheder, de tilbyder deres ansatte, men også ved formålet med uddannelsesaktiviteterne, for så vidt som de ansatte i lige så høj grad lærer med henblik på fremtiden og opfyldelse af deres egne behov som af hensyn til virksomheden.

Det er klart nok ikke enhver arbejdsgiver, der passer ind i en af de fire grupper. Nogle anvender således forskellige strategier over for forskellige personalegrupper og behandler deres ledende og højt kvalificerede kernemedarbejdere forskelligt fra de øvrige ansatte. Højest sandsynligt passer størstedelen af de britiske arbejdsgivere ind i en af de første to grupper. Færre passer ind i den tredje gruppe, der nærmer sig Investors in People-standarden (se nedenfor). Mindre end fem procent af de ansatte arbejder i organisationer, som opfylder Investors in People-standarden. Endnu færre passer ind i den sidste model - den lærende organisation, selv om mange virksomheder af enhver størrelse vil sige, at det er, hvad de tilstræber.

Implikationer for den offentlige uddannelsespolitik

Vi har set, at virksomhedsintern uddannelse i Storbritannien primært er rettet mod yngre fuldtidsansatte medarbejdere i højt kvalificerede og ledende stillinger. Store dele af arbejdsstyrken, navnlig specialarbejdere og ufaglærte, tilbydes kun begrænsede uddannelsesmuligheder. Disse jobtyper har imidlertid længe været i tilbagegang og vil højst sandsynligt vedblive hermed i lang tid fremover. Endvidere vil en stor del af de tilbageværende jobs sandsynligvis kræve et højere kvalifikationsniveau. Ca. halvdelen af de ansatte i faglærte og ufaglærte manuelle jobs melder om øgede kvalifikationskrav (PSI, 1993). Der er især en stigende efterspørgsel efter polyvalente kvalifikationer for ansatte, der forventes

at udføre forskellige arbejdsopgaver på højere og lavere niveau og at arbejde mere selvstændigt.

Den offentlige uddannelsespolitikens svar på dette kvalifikationsproblem har været koncentreret om tre niveauer.

For det første har regeringen reformeret erhvervskvalifikationssystemet og er nu ved at indføre National Vocational Qualifications (NVQs). Det nye system er udformet med henblik på at give flere adgang til at erhverve arbejdsbaserede kvalifikationer og øge mulighederne for overførsel og progression mellem og inden for forskellige fagområder. Men dette system har haft vanskeligt ved at slå igennem såvel i de formelle uddannelser som på arbejdspladserne.

Desuden er udbydere af erhvervsuddannelse og højere uddannelsesinstitutioner blevet tilskyndet til at vise større lydhørhed over for arbejdsmarkedets efterspørgsel og lette adgangen til deres kurser.

For det andet har regeringen iværksat følgende tilskyndelsesforanstaltninger:

□ Nationale uddannelsesmål (National Targets for Education and Training) for arbejdsstyrkens kvalifikationsniveau i år 2000.

□ Investors in People - en national standard for virksomhedernes uddannelses- og udviklingsaktiviteter.

□ National Training Awards - en pris, der gives for ekspertise og nyskabende tiltag på området uddannelse på arbejdspladsen.

Endelig intervenserer staten i begrænset omfang på arbejdsmarkedet for at afhjælpe bestemte lakuner - disse omfatter både arbejdsgivere, hovedsagelig små virksomheder, og enkeltpersoner via støttemekanismer som karriereudviklingslån (Career Development Loans).

Staten kan trøste sig med, at udviklingen i løbet af de sidste ti år er gået i retning af større investering i uddannelse fra virksomhedernes side og højnelse af kvalifikationsniveauet. Det er imidlertid uvist, om fremskridtet er tilstrækkeligt til at få en mærkbar indvirkning på landets generelle



konkurrenceposition, f.eks. ved at opfylde de nationale mål (National Targets), der er fastsat frem til årtusindskiftet, og navnlig ved at standse den kritiske og måske stigende polarisering mellem uddannelsesmuligheder og udbyttet heraf.

Yderligere fremme af uddannelse på arbejdspladsen forekommer at være et nøgleelement i enhver fremtidig politik. Det indebærer, at flere virksomheder tilskyndes til at iværksætte en mere systematisk uddannelsesstrategi og i sidste instans at udvikle sig til lærende organisationer. Evalueringer af Investors in People tyder på, at en sådan strategi har en positiv indvirkning på uddannelsen af lavt kvalificerede grupper (Spilsbury, 1995).

Der er kommet forskellige ideer på bordet (se f.eks. Layard, 1994, Senker, 1994). De kan samles i tre hovedgrupper:

□ for det første en tilbagevenden til en form for uddannelsesafgift, således at ar-

bejdsgivere, eventuelt efter sektor, indbetaler en vis sum til en central uddannelsesfond

□ for det andet ved at tilskynde arbejdsgivere til at nå op på Investors in People-standard, f.eks. gennem skatte- og afgiftslettelser

□ for det tredje har man fra politisk side i den senere tid rettet opmærksomheden mod en ordning med "individuelle uddannelseskonti", som arbejdstagere, arbejdsgivere og staten indbetaler til, og hvorfra den enkelte arbejdstager kan få midler til finansiering af godkendte uddannelseskurser (f.eks. med henblik på at erhverve en faglig kvalifikation).

Hvis der ikke i mellemtiden sker yderligere forbedringer af de britiske uddannelsesresultater, må det formodes, at den næste regering, uanset af hvilken afskygning den måtte være, vil tage i hvert fald nogle af disse ideer op.

"Yderligere fremme af uddannelse på arbejdspladsen forekommer at være et nøgleelement i enhver fremtidig politik."

"(...) man har fra politisk side i den senere tid rettet opmærksomheden mod en ordning med "individuelle uddannelseskonti", som arbejdstagere, arbejdsgivere og staten indbetaler til, og hvorfra den enkelte arbejdstager kan få midler til finansiering af godkendte uddannelseskurser (...)"

Litteraturhenvisninger

Abbott B, "Training Strategies in Small Service Sector Firms: Employer and Employee Perspectives", Human Resource Management Journal, bind 4, nr. 2, vinter 1993/94.

Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 1995, Education At A Glance: OECD Indicators, OECD, Paris, Frankrig.

Dench, S, 1993, The Employers' Manpower and Skills Practices Survey: Why Do Employers Train? Employment Department Social Science Research Branch, Working Paper nr. 5, Department for Education and Employment, London, UK.

DfEE, 1993, Training Statistics, 1993, Department for Education and Employment, London, UK.

DfEE 1996, Labour Market and Skill Trends, Department for Education and Employment, London, UK.

Felstead A og Green F, 1993, Cycles of Training? Evidence from the British Recession of the Early 1990s, University of Leicester, Leicester UK.

Gallie D og White M, 1993, Employee commitment and the skills revolution, Policy Studies Institute, London, UK.

Guest D and MacKenzie Davez K, The Learning Organisation: Hype or Help? Career Research Forum, London UK.

Industrial Society, 1995, Training Trends 15, juli 1995, Industrial Society, London, UK.

Layard R, Mayhew K og Owen G, 1994, Britain's Training Deficit Centre for Economic Performance, Avebury.

Manufacturing, Science and Finance (MSF), 1995, Experiences of Vocational Education and Training, MSF, London, UK.

Metcalf H, Walling A og Fogarty M, Individual Commitment to Learning: Employers' Attitudes, Employment Department Research Series nr. 40, Department for Education and Employment, London, UK.

Policy Studies Institute (PSI), 1993 Employment in Britain Survey Policy Studies Institute, London, UK.

Prais S, Jarvis, V og Wagner K, "Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels", National Institute Economic Review nr. 130, november 1989, NIESR, London UK.

Public Attitude Surveys (PAS), 1995, Skills Needs in Britain 1995, PAS High Wycombe, UK.

Ryan P, "How Much Do Employers Spend on Training? An Assessment of the "Training in Britain Estimates", Human Resource Management Journal, bind 1, nr. 4, sommer 1991.

Senker P, Training Levies in Four Countries: Implications for British Industrial Training Policy, report to the Engineering Authority, oktober 1994.

Spilsbury M, Moralee J, Hillage J og Frost D, 1995, Evaluation of Investors in People in England and Wales' Report nr. 289, Institute for Employment Studies Brighton, UK.

Steedman H og Wagner K, "Productivity, Machinery and Skills: Clothing Manufacture in Britain and Germany", National Institute Economic Review nr. 128, maj 1989, NIESR, London UK.

Training Agency, 1989, Training in Britain: A Study of Funding, Activity and Attitudes, Sheffield, UK.

Williams M, Hillage J, Hyndley K, 1996, Employment and Training in the Travel Services Industry, a report to the Travel Training Company from the Institute for Employment Studies, Brighton UK (ikke publiceret).



**Jean-François
Germe**

Universitetsprofessor ved
Conservatoire national des
arts et métiers, Paris

François Pottier

Leder af studie- og karriere-
tilsynet ved Conservatoire
national des arts et métiers,
Paris

Igennem de sidste tyve år er der i Frankrig sket en væsentlig udvikling af erhvervsuddannelserne for voksne. Hovedparten af denne udvikling har fundet sted på virksomhedernes initiativ eller som led i statens erhvervsindslusningsforanstaltninger. Derimod har personligt initiativ med henblik på adgang til uddannelse kun spillet en beskeden rolle. Paradoksalt nok må man konstatere, at den mere mobile del af arbejdsstyrken, den del der er bedst integreret i arbejdsmarkedets udvikling, har sværere ved at få adgang til erhvervsuddannelse end den del af arbejdskraften, der er fast forankret i virksomhederne. Forbedring af beskæftigelsesvilkår og uddannelsesstilbud er en nødvendighed, hvis den livslange uddannelse skal svare til det yderst forskelligartede erhvervsforløb, der kendetegner nutidens aktive befolkning.

Voksenuddannelse på eget initiativ - tilbagegang eller opblomstring?

Det syn på de europæiske samfunds udvikling, der fremføres i EU's hvidbog "Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund", tillægger uddannelse, adgang til kvalifikationer og kundskaber grundlæggende betydning for medlemsstaternes tilpasning til erhvervslivets globalisering og til den teknologiske og samfundsmæssige udvikling. Men det indebærer også en politisk orientering: den livslange uddannelse. Livslang uddannelse betegner ikke kun den nødvendige livslange sammenfletning af undervisning, uddannelse og andre samfunds- og erhvervsmæssige aktiviteter. I et europæisk perspektiv antager den særlige karakteristika.

For det første lægges hovedvægten på alle medborgeres ansvar, motivation og initiativ med hensyn til erhvervelse af viden og kvalifikationer. Den enkelte bør tage aktiv del i sin uddannelse, dvs. være i stand til at tage initiativ og træffe de nødvendige valg.

For det andet fremføres den livslange uddannelse som en reaktion på eller et modstykke til beskæftigelsesudviklingen. Et mere fleksibelt arbejdsmarked og mere fleksibel beskæftigelse på virksomhederne kræver større mobilitet og konstant tilpasning af den enkeltes kvalifikationer og kunnen.

Endelig indebærer informationsteknologiens voksende udbredelse i samfundet og på undervisningsområdet (multimediale uddannelsesformer) en mangedobling af mulighederne for tilegnelse af viden.

Den livslange uddannelse udgør på en måde et ideal, der i dag er lettere at opnå som følge af de forbedrede adgangs- muligheder til information og viden.

Men er livslang uddannelse i denne forstand en realitet, som vi bevæger os henimod? Styrker arbejdsmarkedets og uddannelsessystemets hidtidige og nuværende udvikling betydningen af det enkelte menneskes initiativ i forbindelse med adgang til kontinuerlig erhvervsuddannelse? Ledsages arbejdsmarkedets udvikling, fleksibiliteten og den voksende usikkerhed af en forbedring af de voksnes erhvervsuddannelse? Med andre ord fremmes eller bremses den livslange uddannelse af uddannelses- og beskæftigelsessystemernes reelle udvikling, og hvilke forhindringer er der tale om?

Artiklen er et forsøg på at besvare disse spørgsmål, idet den dog begrænser sig til at behandle forholdene i Frankrig med særlig vægt på forbedring af det personlige initiativs muligheder på uddannelsesområdet og på sammenhængen mellem arbejdsmarked og erhvervsuddannelse.

Betydningen af uddannelser på personligt initiativ

Igennem de sidste tredive år har både den grundlæggende og den efterfølgende erhvervsuddannelse gennemgået en omfattende udvikling i Frankrig.

Udbygningen af voksenuddannelsen er del af en overenskomst mellem arbejdsmarkedets parter fra 1970 og en lov af 1971. For Jacques Delors, der var en af lovens hovedophavsfolk, har den livslange uddannelse, som loven skulle bane vejen for, især til formål af give "alle en mulighed for at leve op til de mere eller mindre forudsigelige forandringer, der sker igennem arbejdslivet ... og at bidrage til kampen for lige muligheder¹⁾



Målet om tilpasning til udviklingen skal nås gennem virksomhedernes pligt til at deltage i finansieringen af voksnes erhvervsuddannelse (1971-loven) ved at betale dels løn under uddannelsen, dels uddannelsesomkostningerne (i øjeblikket 1,5% af virksomhedens samlede brutto-lønudbetaling). En virksomhed kan frigøre sig for denne pligt enten ved selv at uddanne sine ansatte i henhold til en med personalerepræsentanterne forhandlet uddannelsesplan eller ved at indbetale pligtbeløbet til en for flere små eller mellemstore virksomheder fælles institution, der så påtager sig uddannelsen.

Det andet mål, lige muligheder, skal nås ved hjælp af den enkelte lønmodtagers personlige ret til på eget initiativ at deltage i uddannelse inden for arbejdstiden. Denne rettighed, der indførtes i 1976, betegnes personlig uddannelsesorlov; den giver de ansatte mulighed for at deltage i uddannelse, uden at arbejdsforholdet afbrydes, samtidig med at de bibeholder det meste af lønnen og får godtgjort uddannelsesudgifterne. Der indgik flere andre ordninger i dette mål. Hovedsagelig tilbød om den statsfinansierede "uddannelse til forbedring af den sociale status", der i mange tilfælde giver adgang til diplomgivende uddannelser, som deltagerne på eget initiativ frit kan følge uden for arbejdstiden. Et eksempel herpå er de højere uddannelser, der tilbydes af Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) over hele Frankrig. Fastsættelsen af målet om lige muligheder skal give dem, der ikke kunne eller ville gennemføre en grundlæggende uddannelse, mulighed for at få en solid erhvervsrettet eller almen uddannelse. I de fleste tilfælde giver disse uddannelser det samme kvalifikationsbevis som den tilsvarende grundlæggende uddannelse, et bevis der i princippet skulle give mulighed for en betydelig forbedring af deltagerens erhvervsmæssige og sociale status. Omvendt vidner den sociale opstigning om den afgørende og voksende rolle, som en god grundlæggende uddannelse betyder for at få adgang til de forskellige sociale og erhvervsmæssige kategoriers hierarki.

Voksenuddannelsens udvikling

Voksenuddannelsesloven af 1971 satte gang i uddannelsen af lønmodtagere med henblik på imødekommelse af virksom-

hedernes behov. I løbet af femten år fordobledes deltagerantallet, nemlig fra 2 millioner i 1980 til 4 millioner i 1994. Den finansielle indsats var meget stor: 47 milliarder FFR i 1994 (uddannelsesudgifter og løn til deltagerne). Disse udgifter udgør 3,33% af de samlede lønudbetalinger på virksomheder med over ti ansatte, altså det dobbelte af det lovpligtige beløb. Det drejer sig imidlertid hovedsagelig om korte eller meget korte uddannelser, (den gennemsnitlige varighed af de kurser, der figurerer på virksomhedernes uddannelsesplaner ligger på 42 timer), der skal tilpasse de ansatte til arbejdspladsens krav.

Sideløbende med denne udvikling af virksomhedernes uddannelsesindsats har den øgede ledighed fra udgangen af halvfjerdserne og de voksende problemer med de unges indslusning på arbejdsmarkedet medført en udbygning af statens og regionernes uddannelsesprogrammer for unge og voksne, der har problemer på arbejdsmarkedet, således at disse nu omfatter to millioner deltagere mod en million for femten år siden. Også i dette tilfælde er der tale om en meget stor økonomisk indsats, nemlig 33,3 milliarder FFR i 1994. Uddannelsernes gennemsnitlige varighed er længere end for de førnævnte kursers vedkommende og ligger på ca. 280 timer.

Alene for de erhvervsrettede voksenuddannelsers vedkommende samler stats- eller virksomhedsfinansierede kurser hvert år ca. 6 millioner deltagere. Det samlede antal lønmodtagere er ca. 18 millioner.

Uddannelser på personligt initiativ

Hvordan er situationen for kurser, der på voksnes eget initiativ følges uden for arbejdstiden eller efter reglerne om personlig uddannelsesorlov?

Personlig uddannelsesorlov omfattede i 1994 38200 personer. Uddannelsesorlovens gennemsnitlige varighed androg 1075 timer og de gennemsnitlige udgifter 114 000 FFR²⁾. Men antallet af voksne, der på eget initiativ deltog i et kursus, overskred langt antallet af dem, der benyttede sig af den personlige uddannelsesorlov. På nuværende tidspunkt kan antallet anslås til mindst 500 000. Det er vanskeligt at foretage en opgørelse, da den vil kræve undersøgelse af utallige uddannelsesinstitutioners klientel.

"Voksenuddannelsens udbygning er del af en overenskomst mellem arbejdsmarkedets parter fra 1970 og en lov af 1971."

"Voksenuddannelsesloven af 1971 satte gang i uddannelsen af lønmodtagere med henblik på imødekommelse af virksomhedernes behov. ... Det drejer sig imidlertid hovedsagelig om korte eller meget korte uddannelser, (...) der skal tilpasse de ansatte til arbejdspladsens krav."

"Sideløbende (...) har den øgede ledighed fra udgangen af halvfjerdserne og de voksende problemer med de unges indslusning på arbejdsmarkedet medført en udbygning af statens og regionernes uddannelsesprogrammer for unge og voksne, der har problemer på arbejdsmarkedet (...)"

1) Genèse d'une loi et stratégie du changement", Jacques Delors, Formation emploi no. 34, avril - juin 1991, CEREQ, Documentation française, s. 31.



(...) Den relative betydning af voksenuddannelse på eget initiativ i forhold til al voksenuddannelse er beskeden og for nedadgående. (...) Påbegyndelse af disse uddannelser er ene og alene udtryk for et personligt initiativ, og grundene til uddannelsens påbegyndelse kan kun opfattes som et personligt beskæftigelsesmæssigt projekt, (...)”

Således er over 160000 (eller ca. 12%) af de immatrikulerede personer ved universiteter og højere læreanstalter immatrikulerede personer voksne, der enten følger traditionelle universitetsuddannelser eller deltager individuelt i voksenuddannelseskursus. Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), der er den ældste højere uddannelsesinstitution, som tilbyder aftenkursus for voksne, har over 90 000 deltagere i Paris, på omkring halvtreds undervisningssteder i provinsen og på specialiserede fagskoler (Pieuchot, 1996). Undervisningsministeriets fagskoler, der er sammensluttet i lokale net (GRETA), tegner sig for en betydelig del af voksenuddannelsen for arbejdere og funktionærer på virksomhedernes foranledning. Men i 1993 optog de over 35 000 voksne, der på eget initiativ kom for at søge uddannelse. Også mange kommuner afholder erhvervsrettede uddannelser. Eksempelvis har byen Paris igennem årtier afholdt aftenkursus, der omfatter såvel erhvervsrettede som kulturelle og kunstneriske fag. For kort tid siden lå disses deltagerantal på over 25 000 (Nicolas & Tremblay, 1996). Endelig er der mange kulturelle og erhvervmæssige foreninger samt politiske og faglige organisationer, som dækker et meget stort antal uddannelses timer for et blandet publikum. Alene selskaberne til fremme af kunst og videnskaber i Paris og nærmeste omegn samler over 10 000 uddannelsessøgende om året. Endelig deltager over 200 000 personer på eget initiativ i brevkursus under Centre national d'enseignement à distance (CNED). Der er som regel tale om unge mennesker, der har forladt uddannelsessystemet i utide, men som nu ønsker af få et kvalifikationsbevis eller at indstille sig til en af statens mange optagelsesprøver.

Seks millioner mennesker på den ene side mod en halv million på den anden: Den relative betydning af voksenuddannelse på eget initiativ i forhold til al voksenuddannelse er beskeden og for nedadgående. I 1980 udgjorde deltagernes antal henved en fjerdedel af samtlige, medens de nu kun udgør 8% (Berton, 1996).

Disse 500 000 deltagere adskiller sig ret tydeligt fra det publikum, der deltager i virksomhedernes uddannelse eller i programmer til bekæmpelse af arbejdsledigheden. Der er tale om et publikum, som er meget mobilt på arbejdsmarkedet. På-

begyndelse af disse uddannelser er ene og alene udtryk for et personligt initiativ, og grundene til uddannelsens påbegyndelse kan kun opfattes som et personligt beskæftigelsesmæssigt projekt, der søges virkeliggjort ved at benytte uddannelsen som ressource. Selvfølgelig kan det personlige initiativ undertiden også spille en rolle i forbindelse med virksomhedsfinansieret uddannelse eller med programmer til ledighedsbekæmpelse. Men kun rent marginalt. Uddannelser, der sorterer under virksomhedernes personaleforvaltning, har som primært mål at tilpasse de ansatte bedst muligt til en given arbejdsplads på den pågældende virksomhed. Det er kun i yderst begrænset omfang, at sådan uddannelse tager hensyn til deltagerens personlige erhvervmæssige løbebane. Det personlige initiativs rolle er vigtigere for de uddannelsers vedkommende, der er en følge af det offentlige beskæftigelsespolitiske foranstaltninger. Men sidstnævnte uddannelser stiller det særlige krav til deltagerne, at de skal være arbejdsløse. Uddannelserne kan kun i isolerede tilfælde og i en nødsituation supplere beskæftigelsen.

Generelt er de beløb, der bruges på voksenuddannelse, steget i betragteligt omfang igennem de sidste tyve år, men kun i ringe grad for kurser, der søges på deltagerens eget initiativ, idet de er blevet helt sekundære inden for de erhvervsrettede voksenuddannelser som helhed. Voksenuddannelsen har hovedsagelig udviklet sig af to grunde: Dels som resultat af virksomhedernes initiativer, dels som resultat af det offentlige indslusnings- eller arbejdsløshedsbekæmpelsesforanstaltninger.

Sammenhængen mellem uddannelse, arbejdsmarked og beskæftigelse

Den udvikling af voksenuddannelse i Frankrig, som vi netop har redegjort for, ledsages af flere meget udprægede ændringer af uddannelsens rolle og af dens sammenhæng med arbejdsmarked og beskæftigelse.

Virksomhed og voksenuddannelse

Loven af 1971 tillægger virksomheden en meget væsentlig betydning. I firserne op-

2) Den personlige uddannelseslov omfattede 21 000 i 1986; 25 600 i 1990 og 30 000 i 1992.



levede man indførelsen af en uddannelse, der var genstand for strammere forvaltning fra virksomhedernes side. Sidstnævnte tilstræbte en gradvis forøgelse af effektiviteten, hvilket også fremgår af udtrykket "uddannelsesinvestering". Virksomhedernes indsats omfattede i særdeleshed fastsættelse af konkrete uddannelsesmål på grundlag af analyser af arbejdspladsen, af de af arbejdspladsen krævede kvalifikationer og af de ansattes kvalifikationer. Den større konkurrence og konkurrenceevnens pres på virksomhederne har ikke blot medført større udgifter, men også forstærket uddannelsernes økonomiske rolle. Uddannelsen er lidt efter lidt blevet opfattet som faktor for den industrielle effektivitet ved at muliggøre arbejdskraftens tilpasning til kvalifikationsudviklingen som følge af ny teknologi, ændringer i produktionstilrettelæggelsen og det bydende kvalitetskrav. Dette økonomiske formål med uddannelsen, som er ret generelt for industrilandene, bygger hovedsagelig på virksomhedernes indsats i overensstemmelse med den rolle, de fik overdraget ved 1971-loven om voksenuddannelse. Det fører til en udvikling af erhvervsuddannelserne for voksne, der hovedsagelig sigter mod kortfristet tilpasning af virksomhedens ansatte til forholdene på arbejdspladsen og dermed mod udvikling af specielle færdigheder og kvalifikationer. Virksomhedernes uddannelser er blevet kortere og tilrettelæggelsen af dem har tilbøjelighed til at eliminere eller marginalisere de ansattes personlige initiativ for i stedet at indføre en af virksomheden kontrolleret og organiseret snæver sammenhæng mellem beskæftigelse og uddannelse. Endvidere har brancheorganisationerne bidraget til sammensætning af et uddannelsesstilbud, der imødekommer disse kortfristede behov. Hvad de mellemfristede behov angår, har de påvirket udbuddet af grundlæggende erhvervsuddannelse. Virksomhedernes uddannelsesforvaltning, som i højere grad afhænger af kortfristede økonomiske interesser, har ført til, at virksomhederne udelukker enhver form for uddannelse, der tilgodeser mellemsigtede erhvervsprojekter eller ikke indgår i dens øjeblikkelige mål. Denne situation udgør et brud med fortiden. Da 1971-loven for femogtyve år siden så dagens lys, var lønmodtagerens og arbejdsgiverens tidsmæssige horisonter tilstrækkeligt sammenfaldende til at muliggøre forhandlinger mellem

parterne om anvendelse af de finansielle ressourcer, som virksomhederne skulle stille til rådighed i henhold til loven. Den fælles horisont er forsvundet, og de finansielle midlers anvendelse sorterer i alt væsentligt under arbejdsgiveren.

Afslutningsvis kan man med en smule overdrivelse sige, at voksenuddannelsens nuværende tilrettelæggelse fra virksomhedsside fremmer uddannelsen af de største virksomheders bedst kvalificerede ansatte i de sikreste stillinger ved at udforme kvalifikationer, der er mere specielle end de er almengyldige og anvendelige på arbejdsmarkedet.

Sammenhængen mellem uddannelse, forfremmelse og mobilitet

Det mest karakteristiske træk på lang sigt er den gradvise opløsning af forbindelsen mellem uddannelse og opadstigende erhvervsfaglig mobilitet. I begyndelsen af halvfjerdserne opnåede 55% af de ansatte, der var uddannet på en virksomhed, en opadstigende erhvervsfaglig mobilitet (overgang til højere kvalifikationsniveau, oprykning i ansvarshierarkiet) som resultat af uddannelsen. I 1993 udgør de kun 9% (Podevin, 1995). Det samme kan iagttages for ansatte, der på eget initiativ har deltaget i uddannelse. Ved udgangen af tresserne havde 35% af disse lønmodtagere erhvervet opadstigende mobilitet ved uddannelsens afslutning, men i dag er det kun 11%. Derimod er der flere og flere unge lønmodtagere, der benytter denne uddannelse til at finde ny beskæftigelse eller til at komme i arbejde igen: 17% i dag mod 3 % for femogtyve år siden.

Den meget hurtige stigning i antallet af løst ansatte (tidsbegrænset ansættelse, vikararbejde) og den ændrede beskæftigelsesstruktur (stærkt fald i industriens beskæftigelse, øget beskæftigelse i servicefagene) har medført stærk vækst i den tvungne beskæftigelsesmobilitet. 4,5 millioner lønmodtagere skiftede arbejdsplads mellem 1988 og 1993 mod 3,5 millioner mellem 1980 og 1985. Det er de yngste aldersgrupper og dem, der tilhører sektorer under omfattende omstrukturering, der er mest udsatte for denne form for mobilitet. 29% af lønmodtagerne under 45 år og 38% af det private erhvervslivs lønmodtagere skiftede arbejdsplads mellem 1988 og 1993 (fra INSEE's

"(...) voksenuddannelsens nuværende tilrettelæggelse fra virksomhedsside fremmer uddannelsen af de største virksomheders bedst kvalificerede ansatte i de sikreste stillinger ved at udforme kvalifikationer, der er mere specielle end de er almengyldige og anvendelige på arbejdsmarkedet."



“Den meget hurtige stigning i antallet af løst ansatte (...) og den ændrede beskæftigelsesstruktur (...) har medført stærk vækst i den tvungne beskæftigelsesmobilitet. (...) Paradoksalt nok har disse kategorier, som er de mest mobile, ikke nær så god adgang til voksenuddannelse.”

“Virksomhedernes traditionelle mobilitetskanaler har tendens til at forsvinde som følge af ansættelser direkte fra arbejdsmarkedet. Heraf resulterer en løsere sammenhæng mellem erhvervsrettet voksenuddannelse og forfremmelse.”

“Selv om den økonomiske situation og virksomhedernes herredømme over voksenuddannelsen således har bidraget til marginalisering af lønmodtagernes personlige initiativ og de såkaldte uddannelser til forbedring af den enkeltes sociale status, så har staten ikke udlignet denne udvikling under indflydelse af arbejdsløshedspresset og vanskelighederne med de unges indslusning på arbejdsmarkedet.”

undersøgelse Formation Qualification professionnelle, 1993).

Paradoksalt nok har disse kategorier, som er de mest mobile, ikke nær så god adgang til voksenuddannelse. Mellem 1988 og 1993 deltog 42% af de ansatte, som var forblevet i en af den offentlige sektors bedrifter, i en uddannelse på virksomhedens initiativ; af dem, der var forblevet i en privat virksomhed 29%, men kun 21% af dem, der skiftede arbejdsplads inden for perioden.

Disse forskydninger i sammenhængen mellem mobilitet, forfremmelse og uddannelse forklares for en stor del af det ændrede arbejdsmarked. De virksomhedsinterne arbejdsmarkeder, der spillede en betydelig rolle for forfremmelserne, eventuelt i forbindelse med uddannelse, har mistet betydning til fordel for det eksterne arbejdsmarked. Konkurrencen mellem virksomhedens ansatte og udefra kommende ansøgere er blevet større, når stillinger skal besættes. Mulighed for direkte ansættelse på virksomhedernes forskellige hierarkiske trin er blevet mere almindelig, så meget desto mere som den grundlæggende uddannelse i dag frembringer en rigelig og voksende strøm af ansøgere med eksamensbeviser på alle niveauer. Virksomhedernes traditionelle mobilitetskanaler har tendens til at forsvinde som følge af ansættelser direkte fra arbejdsmarkedet. Heraf resulterer en løsere sammenhæng mellem erhvervsrettet voksenuddannelse og forfremmelse.

Uddannelse og arbejdsløshed

Selv om den økonomiske situation og virksomhedernes herredømme over voksenuddannelsen således har bidraget til marginalisering af lønmodtagernes personlige initiativ og de såkaldte uddannelser til forbedring af den enkeltes sociale status, så har staten ikke udlignet denne udvikling under indflydelse af arbejdsløshedspresset og vanskelighederne med de unges indslusning på arbejdsmarkedet. Det har medført en betydelig udvikling af statsstøttet voksenuddannelse, som imidlertid heller ikke lader megen plads for det personlige initiativ, da det er dens formål at afhjælpe en nødsituation. Statens budgetproblemer har endvidere medført, at de individuelle uddannelser ikke har nydt synderlig fremme.

Uddannelse og personligt initiativ

Samtidig med at voksenuddannelsen generelt har udviklet sig i betydelig grad siden begyndelsen af halvfjerdsene, har den også undergået dybtgribende forandringer. Men denne helhedsudvikling er ikke kommet de voksenuddannelser til gode, som umiddelbart stemmer bedst overens med EU's retningslinjer. Det ser ud til, at der nu er færre, der på eget initiativ deltager i en uddannelse, end det tidligere var tilfældet. De ordninger, der er indført på foranledning af det offentlige eller af arbejdsmarkedets parter, er enten gået i stå eller befinder sig i tilbagegang, og arbejdsmarkedets parter foranstaltninger bærer kun frugt i begrænset omfang. Den livslange uddannelse synes at bygge på to paradokser: På den ene side fremmer beskæftigelsesstabiliteten uddannelsen, medens mobiliteten stiller den ugunstigt, og på den anden side er voksenuddannelsen sjældnere og sjældnere et middel til at komme videre i sin karriere. I stedet for at nærme sig de perspektiver, som åbnes gennem den livslange uddannelse, kommer man faktisk snarere længere væk fra dem.

Alligevel viser alt, at de ansatte fortsat ønsker uddannelse i deres erhvervsaktive periode. Men efterspørgselen har ændret karakter, for den skal følge nye karriereforløb.

Karriere og uddannelse

Grundene til, at den enkelte bruger tid og penge på at søge uddannelse, er blevet mere forskelligartede. Det fremgår af en undersøgelse af de publikums-kategorier, der på eget initiativ søger uddannelse på de førnævnte institutioner (Correia, 1996; Fond-Harmant, 1996).

I tresserne og halvfjerdsene gjaldt det for det uddannelsessøgende publikum om i løbet af de erhvervsaktive år at få en uddannelse, der muliggjorde betydelig forfremmelse. Det var hovedmålet at opnå et eksamensbevis på et så højt niveau som muligt, idet eksamensbeviset forventedes at give adgang til et højere beskæftigelsestrin. Det typiske eksempel herpå er teknikeren, der vil forfremmes til ingeniør ved at tage ingeniøreksamen på voksen-



uddannelseskursus. Disse uddannelsesforløb, der havde forfremmelse eller forbedring af den sociale status i tressernes og halvfjerdsernes forstand som mål (Terrot, 1983; Thuillier, 1977), er kommet i mindretal, hvorimod de for tyve år siden dominerede. De svarede i øvrigt til tresserne og halvfjerdsernes industrielle model. De forskellige former for forvaltning af arbejdskraften byggede på en relativt stor beskæftigelsesstabilitet og var derfor gunstige både for de store virksomheders interne forfremmelsesmobilitet og for den eksterne mobilitet på arbejdsmarkedet. Uddannelsen kunne være af flere års varighed som følge af kombinationen af uddannelses- og arbejdsaktivitet, men det var ingen hindring for deltagerne som følge af beskæftigelsesstabiliteten og de gode forfremmelsesmuligheder efter afsluttet uddannelse.

Denne model har vejet pladsen for et mere fleksibelt arbejdsmarked, som er karakteristisk for små virksomheder og for tjenesteydelsesektoren, der er i stærk udvikling, hvilket fører til opdukken af nye karriereløb og nye anvendelser for uddannelsen.

For visse lønmodtageres vedkommende er der sket en betydelig begrænsning af karriereudsigterne, idet den enkelte ikke mere kan forudse sin karriere og sit erhvervsforløb over en længere periode. Derfor sætter mange sig mere kortfristede mål. Den voksenuddannelse, som de vælger, samler sig om disse mål. Når de så er nået, vælges der nye, hvilket fører til en anden uddannelsescyklus, hvis den anses for at være et formålstjenligt middel til at komme videre.

For andres, hyppigt unge lønmodtageres vedkommende er de uklare beskæftigelsesindhold, som hænger sammen med de hurtigt stedfindende forandringer på virksomhederne, ofte årsag til en række arbejdsmæssige skuffelser. Uddannelsen er så et forsøg på at søge og finde et mere spændende arbejde.

For øvrigt har den konstante og meget hurtige højnelse af skolesystemets dimittenders uddannelsesniveau, der satte ind i begyndelsen af halvfemserne, vendt op og ned på adgangsmulighederne til de forskellige sociale kategorier. Det giver mange unge indtrykket af et for lavt

beskæftigelsesniveau i forhold til den uddannelse, de har fået. Uddannelsen bruges da som middel til bekæmpelse af den deklassering, som de føler, at de er blevet ofre for.

For nogle lønmodtageres vedkommende skal uddannelsen ikke bruges med det samme. De udgør en gruppe med vidt forskellig motivation. Nogle føler deres arbejdsplads truet, andre søger beskæftigelse, medens andre igen ønsker at opnå en bedre indplacering på arbejdspladsen. For dem alle er uddannelse midlet til opsamling af viden, som til sin tid skal omformes til faglig kompetence.

Personligt initiativ og nyt arbejdsmarked

Alle disse former for uddannelsesforløb og -brug er ikke nye, men de har vundet stærkt i betydning igennem den sidste halve snes år. De relativt retlinjede baner af længere varighed med henblik på en forbedring af den sociale og faglige status erstattes af flere forskellige baner, der i sig selv indebærer mere differentierede uddannelser med hensyn til varighed, tilrettelæggelse og indhold. Mellem lønmodtagerne i de sikre stillinger, der bedst kan udnytte de uddannelser, virksomhederne gennemfører, og de dårligst stillede kategorier på arbejdsmarkedet, der drager fordel af den offentlige finansiering, har der gradvis udviklet sig en betydelig kløft, hvor man finder en aktiv befolkningsgruppe, der er meget mobil på arbejdsmarkedet, men som har store vanskeligheder med at få adgang til voksenuddannelsen. Sidstnævnte gruppe får øget betydning for de uddannelser, der søges på initiativ af de ovenfor beskrevne personer, medens der gradvis bliver færre personer i sikre stillinger.

Iagttagelse af arbejds- og uddannelsesforløb for personer, der på egen foranledning søger undervisning, afslører en ændring af motiverne for uddannelsernes anvendelse. Disse uddannelsers publikum afspejler de øjeblikkelige ændringer på arbejdsmarkedet og de nye roller, som uddannelsen kan spille for at give deltagerne mulighed for at gennemføre deres beskæftigelsesprojekter. Forskelligartetheden af disse personers anvendelse af uddannelsen afslører således eksistensen af uddannelsesbehov, der hverken falder

“I stedet for at nærme sig de perspektiver, som åbnes gennem den livslange uddannelse, kommer man faktisk snarere længere væk fra dem.”



“Iagttagelse af arbejds- og uddannelsesforløb for personer, der på egen foranledning søger undervisning, afslører en ændring af motiverne for uddannelsernes anvendelse.”

“Beskæftigelsesvilkårene har igennem de sidste femten år udviklet sig på en sådan måde, at det bliver vanskeligere og vanskeligere at gennemføre uddannelse på eget initiativ.”

“(…) forbindelserne mellem et uddannelses- og et beskæftigelsesniveau, mellem brugen af voksenuddannelse og forfremmelsesmulighederne, mellem uddannelsesniveaue og mindre risiko for at blive arbejdsløs ... har tendens til at udviskes.”

ind under virksomhedernes umiddelbare behov eller under behovene hos de publikumskategorier, der har de største problemer på arbejdsmarkedet, og som hverken imødekommes af uddannelser på virksomhedsinitiativ eller af foranstaltninger til bekæmpelse af ledigheden. Disse behov udspringer af forandringerne på arbejdsmarkedet og af udviklingen af uddannelsens rolle for den beskæftigelsesmæssige mobilitet. For deltagerne drejer det sig ikke længere om blot at opnå en bedre faglig status på virksomheden af hensyn til beskæftigelsesstabiliteten, men snarere om at tilstræbe opnåelse af en bedre eller foretrukken beskæftigelse, hvad angår aflønning, arbejdsvilkår, personlige interesser osv. For dem drejer det sig ligeledes om at forvalte mobilitet og faglig udvikling, at forvalte arbejdsmarkedets risici og muligheder, og at udnytte de ressourcer, de råder over: tid, penge, uddannelsesudbud og eventuelt offentlige støtteordninger.

Hindringer for den livslange uddannelses udvikling

Den befolkningsgruppe, der har fulgt bedst med i arbejdsmarkedets udvikling og mere generelt udgør dette markeds mest mobile gruppe, vokser i omfang, men den har svært ved at få adgang til erhvervsrettet uddannelse på grund af den måde, hvorpå denne er tilrettelagt på nuværende tidspunkt. Det skyldes sandsynligvis de på uddannelsesområdet herskende hindringer for det personlige initiativ. Disse hindringer kan opdeles i mindst tre grupper: beskæftigelsesvilkårene, uddannelsesudbuddet og sammenhængen mellem beskæftigelse og uddannelse.

Beskæftigelsesvilkårene har igennem de sidste femten år udviklet sig på en sådan måde, at det bliver vanskeligere at gennemføre uddannelse på eget initiativ. Det hænger sammen med flere faktorer. Arbejdspreset er, som det fremgår af foreliggende undersøgelsesresultater, blevet betydeligt større. Arbejdstidsordninger med henblik på de ansattes mulighed for deltagelse i uddannelse er blevet sjældnere. Selv om der er sket en nedsættelse af arbejdstiden, er den indsats, der kræves for at uddanne sig, i forbindelse med

den indsats, som arbejdet kræver, en væsentlig hemsko. Muligheden for et nyt opsving for uddannelse på personligt initiativ forudsætter nye kompromiser mellem det personlige initiativ og virksomhedens indsats, der kan lette kombinationen af uddannelse og arbejde.

Det eksisterende voksenuddannelsesudbud er som regel ude af stand til at tilbyde uddannelse, der kan supplere de højst forskelligartede arbejdsforløb. Udbuddets opdeling i langvarige diplomgivende uddannelser og i meget korte uddannelser, ensartetheden af den undervisning, der tilbydes personer med vidt forskellige behov, manglende hensyntagen til allerede erhvervede kvalifikationer m.m. er relativt velkendte mangler ved udbuddet. Det går meget langsomt med at få indført modulopbyggede uddannelser, personlige uddannelsesforløb, større anerkendelse af erhvervet boglig og faglig viden, tilrettelæggelse af uddannelse i og uden for arbejdstiden og vejledning for erhvervsaktive. Alt dette vender faktisk op og ned på tilrettelæggelsen af fransk voksenuddannelse, som længe har været præget af den grundlæggende uddannelses organisation.

Det må frygtes, at en anden forhindring, som er vanskeligere at overvinde, vil bremse den livslange uddannelses udvikling, nemlig sammenhængen mellem uddannelse og beskæftigelse. Et første aspekt af denne sammenhæng har at gøre med den voksende betydning, der tillægges eksamensbevis og grundlæggende uddannelse for den sociale fremtoning, for virksomhedernes ansættelsespraksis og for karriereudsigterne. Eksamensbeviset for den grundlæggende uddannelse er det afgørende filter for al adgang til en social eller faglig kategori. Voksenuddannelsen og dennes beviser opfattes derimod kun som en slags “reservehjul” eller “nødløsning”, der har mindre værdi og betydning på arbejdsmarkedet. Den indsats, der betragtes som den mest effektive, er især den, der gøres under den grundlæggende uddannelse.

Et andet aspekt af sammenhængen mellem uddannelse og beskæftigelse ligger i forbindelserne mellem et uddannelses- og et beskæftigelsesniveau, mellem brugen af voksenuddannelse og forfremmelsesmulighederne, mellem uddannelses-



niveauet og mindre risiko for at blive arbejdsløs. Alle disse sammenhænge har tendens til at udviskes. Chancerne for at gøre karriere i en virksomhed er blevet mindre; endvidere er det, som om uddannelse ikke mere beskytter mod arbejdsløshed. Der bliver stadig større afstand mellem det, som en ansat kan forvente af en uddannelse for at forvalte sin karriere, og hans arbejdsgivers behov for at tilpasse sit produktionsapparat eller sin arbejdsorganisation. I de kommende år kan man

ikke udelukke en tillidskrise med hensyn til uddannelsens nytte og interesse, uanset dens form.

Hindringerne for den livslange uddannelses udvikling er altså særdeles omfattende. De er sikkert taget til i løbet af de sidste årtier. Det bliver derfor en meget vanskelig opgave at vende strømmen og at genskabe balancen i det franske system for at indrømme en større plads til det personlige initiativ på uddannelsesområdet.

“I de kommende år kan man ikke udelukke en tillidskrise med hensyn til uddannelsens nytte og interesse, uanset dens form.”

Litteraturhenvisninger

Berton, Fabienne, “Les formations de promotion professionnelle; essai de dénombrement des stagiaires à travers les documents annexes aux projets de loi des finances de 1970 à 1996”, i De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Konferencen CEREQ, CNAM og DFP 25. marts 1996. Ledsagedokument til rundbordskonference nr. 1, CNAM, Paris 1996.

Cooreia, Mario, “Formation et promotion sociale; des liens de plus en plus distendus”, i Actualité de la Formation Permanente, mai 1996.

Croquey, Edwige, “La formation professionnelle continue; des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme”. DARES, Premières synthèses, nr. 107, 8. august 1995.

Fond-Harmant, Laurence, “Cycles de vie et fonction sociale de l'offre universitaire de formation”, i Actualité de la Formation Permanente, marts 1996.

Nicolas, Dominique, et Tremblay, Christian, “Les auditeurs des cours municipaux de la ville de Paris”, i De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Konferencen CEREQ, CNAM og DFP 25. marts 1996. Ledsagedokument til rundbordskonference nr. 1, CNAM, Paris 1996.

Pieuchot, Laurent, “Statistiques des enseignements du CNAM. Chiffres clés”. Dokument fra Observatoire des études et carrières. CNAM, 1996.

Podevin, Gérard, “De la promotion sociale à la promotion économique. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971”. Tidsskriftet “POUR”, nr. 148, 1995.

Terrot, Noël, “Histoire de l'éducation des adultes en France”. Edilig, Paris, 1983.

Thuillier, Guy, *La promotion sociale*, PUF, Que sais-je?, 1977, 2. udgave



Ingrid Drexel

Sociologi-, national-
økonomi- og
socialpsykologi-
studium i München,
siden 1973 forskning
ved ISF München
vedrørende empiriske og teo-
retiske spørgsmål i forbin-
delse med erhvervsuddan-
nelse og kvalifikation, navn-
lig forholdet mellem uddan-
nelses- og beskæftigelses-
systemer i forskellige lande.



Efter 1945 var erhvervsmæssig forfremmelse den stærke motor, som mobiliserede usædvanlige efter- og videreuddannelsesaktiviteter, der var af helt afgørende betydning for genopbygningen og moderniseringen af de europæiske økonomier. I dag står vi over for lignende usædvanlige rekvalificeringskrav, som kommer til udtryk i slagordet livslang uddannelse, men som der endnu ikke er fundet noget koncept for. I lyset heraf analyserer denne artikel - på baggrund af udviklingen i Forbundsrepublikken Tyskland - relationen videreførende uddannelse/forfremmelse med henblik på konklusioner til nutiden. Det forekommer at være nødvendigt med en ny model for denne relation, hvor man i betragtning af afhierarkiserede virksomhedsstrukturer sammenknytter de to centrale mobiliseringsfaktorer i forbindelse med forfremmelse - forbedring og forandring af erhvervssituationen - på en ny måde i "diagonale karrieremønstre" og understøtter dem ved hjælp af nye efter- og videreuddannelsesforløb.

Relationen mellem efter- og videreuddannelse og forfremmelse - den tyske model, dens styrke og risici som led i livslang uddannelse

Livslang uddannelse og erfaringerne i årtierne efter krigen - om målet med denne artikel

Efter 1945 var erhvervsmæssig forfremmelse og social opstigning den stærke motor, som hos efterkrigsgenerationerne mobiliserede usædvanlige efter- og videreuddannelsesaktiviteter, der var af helt afgørende betydning for genopbygningen og moderniseringen af de europæiske økonomier og samfund. I dag står vi over for lignende usædvanlige omstrukturings- og rekvalificeringskrav, som - både tillokkende og foruroligende - kommer til udtryk i konceptet for livslang uddannelse, uden at det dermed er klart, hvordan man kan honorere de motivationsmæssige og finansielle krav i den forbindelse. I denne situation er det hensigtsmæssigt at stille det spørgsmål, hvordan relationen videreførende uddannelse/forfremmelse, som var meget gunstig i årtierne efter krigen, har udviklet sig, og hvilken lære der kan drages heraf med henblik på de nuværende rekvalificeringskrav.

Det er formålet med denne artikel at behandle disse spørgsmål nærmere på grundlag af udviklingen i Forbundsrepublikken Tyskland.¹ Det centrale punkt er relationen uddannelse/forfremmelse blandt medarbejdere, der allerede er på arbejdsmarkedet (intragenerativ forfremmelse), da denne relation er af særlig betydning i dag i betragtning af, at det i vidt omfang er nødvendigt at gennemføre de

kommende rekvalificeringsprocesser med de arbejdstagere, der allerede er på arbejdsmarkedet.

Processen med at mobilisere uddannelsesaktiviteter på grundlag af forfremmelsesmuligheder, som blev behandlet under overskriften forbedring af mulighederne for de hidtil dårligt stillede samfundslag (eller endog: lige muligheder for alle), var åbenbart fælles for forskellige europæiske lande, navnlig Frankrig og Forbundsrepublikken Tyskland. Det samme gælder den politiske målsætning om institutionel og finansiell støtte til foranstaltninger, som muliggjorde forfremmelser på grundlag af uddannelse i ordets brede forstand; en målsætning, som kan sammenfattes med stikordet "fremme af den ikke-selvstændige middelstand". Dog var de konkrete former, hvori denne mobiliseringsproces blev styret og udviklet, særdeles forskellige. Man kan endog tale om specifikke udviklingsmodeller i de enkelte lande i forbindelse med relationen uddannelse/forfremmelse, som i løbet af de første fyre år efter krigen blev mere og mere entydige. I de seneste ti år har de dog efterhånden mistet deres konturer. Dette gælder navnlig for den klassiske tyske model i denne henseende, som siden midten af 1980'erne har vist tegn på erosion.

I det efterfølgende skitseres først de vigtigste elementer i modellen i forbindelse med relationen uddannelse/forfremmelse, derpå forskellige risici for dens fortsatte beståen, som på nuværende tidspunkt begynder at vise sig. Til sidst følger overvejelser med hensyn til en om-



formning og revitalisering af denne relation ud fra synsvinklen livslang uddannelse.

Da denne artikel er rettet mod læsere, som for en stor dels vedkommende ikke er tyskere, er argumentationen heri nødvendigvis temmelig forenklet. Derfor, men også af pladmæssige grunde, er den koncentreret om det område, som er mest interessant i forbindelse med den problemstilling, der skal behandles, nemlig området tekniske kvalifikationer, som i alt væsentligt omfatter følgende erhvervsgrupper: faglærte arbejdere, teknikere, mestre og ingeniører. Da de statistiske oplysninger, der foreligger for Forbundsrepublikken Tyskland for de tilbageværende år, ikke er særlig differentierede, og de nyere data stammer fra forskellige kilder, hvis resultater og grænser ikke kan behandles her, må denne artikel begrænses til at skitsere de store udviklingslinjer i forbindelse med relationen mellem krævende, langvarig efter- og videreuddannelse² og intragenerativ forfremmelse i kvalitative udsagn, som kun til dels er baseret på kvantitative indikatorer.

Relationen mellem efter- og videreuddannelse og intragenerativ forfremmelse i Forbundsrepublikken Tyskland - en oversigt

Det er karakteristisk for den "tyske model", at der i forbindelse med intragenerativ forfremmelse på grundlag af efter- og videreuddannelse i vidt omfang er tale om forfremmelse af faglærte arbejdere og funktionærer, der er uddannet inden for det duale system. Dette skyldes centrale strukturer i det tyske uddannelsessystem: For det første findes der et stærkt udbygget system med krævende grunduddannelse for arbejdere og (tekniske såvel som merkantile) funktionærer, men - i modsætning til andre lande - ingen grunduddannelser under det tertiære uddannelsesområde (universitet, Fachhochschule), som ville gøre det muligt at opnå stillinger på mellemtrin, når man kommer "udefra". For det andet findes der en række i høj grad institutionaliserede krævende efter- og videreuddannelsesforløb, som man målrettet

har profileret på en sådan måde, at de støtter de vertikale mobilitetsprocesser, som arbejderne eller funktionæren gennemgår med henblik på frem for alt at blive teknikere og mestre. Og for det tredje krævede optagelsen på universitet og Fachhochschule indtil for kort tid siden, at man havde studentereksamen (eller en mere beskeden ækvivalent), som teknikere og mestre normalt ikke har.

Som følge af disse institutionelle krav i det tyske uddannelsessystem findes intragenerativ forfremmelse på grundlag af uddannelse så godt som udelukkende i form af arbejderes og funktionærers vertikale mobilitet. Den forfremmelse, der er ret markant i andre lande (igen: navnlig i Frankrig), hvor teknikere avancerer til ingeniørstillinger, har næppe nogen betydning - ikke kun, fordi den er blokeret i institutionel henseende som følge af kravet om studentereksamen for at kunne påbegynde studiet, men også fordi denne form for forfremmelse ikke ville have nogen mening i social henseende: Nyuddannede fra det duale system med studentereksamen, som ønsker at gå videre, gør ikke en omvej via en teknisk videreuddannelse, men begynder direkte på den højere læreanstalt.

Inden for det vertikale mobilitetsmønster, som udgår fra arbejder- og funktionærniveau, kan der skelnes mellem **to omfattende typer forfremmelsesforløb**:

□ den forfremmelse, hvorved faglærte arbejdere og funktionærer (under særlige betingelser også specialarbejdere, opnår stillinger på mellemtrin, navnlig teknikere og mesterstillinger, men også de mange, mindre klart profilerede stillinger til tekniske funktionærer på mellemtrin på de tekniske kontorer (f.eks. arbejdstilrettelæggelse);

□ og den forfremmelse, hvorved de samme personalekategorier opnår højere ("akademiker")stillinger.

Disse to former for forfremmelse, der er baseret på videreførende uddannelse - den klassiske forfremmelse for faglærte arbejdere og funktionærer og den såkaldte voksenuddannelse - redegøres der for i de to følgende afsnit med hensyn til deres opbygning og deres udvikling i årtierne efter krigen.

"Som følge af disse institutionelle krav i det tyske uddannelsessystem findes intragenerativ forfremmelse på grundlag af uddannelse så godt som udelukkende i form af arbejderes og funktionærers vertikale mobilitet."

"Inden for det vertikale mobilitetsmønster, som udgår fra arbejder- og funktionærniveau, kan der skelnes mellem to omfattende typer forfremmelsesforløb: - den forfremmelse, hvorved faglærte arbejdere og funktionærer (under særlige betingelser også specialarbejdere, opnår stillinger på mellemtrin, navnlig teknikere og mesterstillinger,...) - og den forfremmelse, hvorved de samme personalekategorier opnår højere ("akademiker")stillinger."

1) Det drejer sig om en udvidet udgave af et dokument, som er oversat til tysk, og som forfatteren forelagde i forbindelse med et kollokvium i Paris (25.3.1996), der var arrangeret af DFP, CEREQ og CNAM med temaet "De la Promotion Sociale à la Formation tout au long de la Vie?".

2) Med hensyn til alle efter- og videreuddannelsesprocesser, for så vidt som de iværksættes af virksomheden, jf. artiklen af U. Grünewald.



“(...) i forbindelse med denne form for efter- og videreuddannelser (efter- og videreuddannelse med henblik på forfremmelse blandt faglærte arbejdere og funktionærer, som kvalificeres til stillinger på mellemtrin, navnlig til tekniker- og mesterstillinger) (er det) som regel arbejdstagerne selv, der tager initiativ til at deltage og i vidt omfang eller udelukkende selv bærer forbruget af tid og de finansielle omkostninger.”

3) I forbindelse med sidstnævnte form blev løntabet i de økonomisk gunstige år til dels kompenseret af arbejdsdirektoratet (Bundesanstalt für Arbeit).

4) De mikrocensusoplysninger, der egentlig var relevante her, er ikke tilstrækkeligt differentierede: Den interessante kategori, nemlig uddannelse på højeste trin, sammenfatter den duale uddannelse og Fachschuluddannelse til én kategori og skjuler således nøjagtig den forskel, der er i fokus her. Og også den stilling i virksomheden, der er af særlig interesse her, er alt for bredt defineret og sammenfattes til “fremtrædende, kvalificerede faguddannede medarbejdere, konstruktører, lektorer, sektionsledere, mestre, arbejdsformænd m.v.” (Althoff 1996, s. 29).

Arbejderes og funktionærers forfremmelse til stillinger på mellemtrin

(1) Arbejderes og funktionærers vertikale mobilitet til mester- og teknikerstillinger forudsætter naturligvis en udnævnelse fra virksomhedens side; dog sker denne udnævnelse for det meste på grundlag af en krævende efter- og videreuddannelse, som afsluttes med en offentligt fastsat prøve med erhvervelse af det offentligt anerkendte tekniker- eller mesterbevis. Disse efter- og videreuddannelser er, selv om de har forskellig status i uddannelseslovgivningsmæssig henseende, alligevel ret ens konstrueret: Til erhvervelse af mesterbeviset skal man enten (det normale forløb) have afsluttet en dual uddannelse på det pågældende erhvervsområde (f.eks. metal, træ), arbejdet mindst tre år inden for dette erhverv og derpå have afsluttet efter- og videreuddannelsen til mester (ca. 1 år på fuldtid eller 3 år på deltid; for personer uden den duale uddannelse eller med en uddannelse på et andet erhvervsområde kræves der syv års arbejde inden for mesterprøvens erhvervsområde og ligeledes efter- og videreuddannelse til mester. Til erhvervelse af det statsligt anerkendte teknikerbevis gælder de samme krav, blot er det krævede erhvervsarbejde noget kortere og efter- og videreuddannelsen noget længere.

(2) Et særligt træk ved den tyske situation, der er interessant som led i konceptet for livslang uddannelse og det stigende krav om arbejdstagernes medinvestering i efter- og videreuddannelses- og -omkostninger, er den omstændighed, at det i forbindelse med denne form for efter- og videreuddannelser som regel er arbejdstagerne selv, der tager **initiativ** til at deltage og i vidt omfang eller helt selv bærer **forbruget af tid og de finansielle omkostninger**. Deltagelsen sker ofte, uden at deres virksomhed har kendskab dertil, men ofte også på incitament fra virksomheden, ved at denne stiller en mester- eller teknikerstilling i udsigt ved forelæggelse af det pågældende bevis. Men endnu vigtigere er den indirekte impuls fra virksomhedens side, ved at man for at få adgang til mester- eller teknikerstillinger i stigende grad stilles over for krav om afsluttet uddannelse inden for området.

Arbejdstagerne bærer i princippet de (relativt høje) omkostninger forbundet med disse efter- og videreuddannelser. I lang tid kunne de modtage refusion fra halv-offentlige fonde, som administreres af arbejdsformidlingskontorerne, dog under forudsætning af, at det pågældende arbejdsformidlingskontor fandt, at der var behov for den pågældende efter- og videreuddannelse på arbejdsmarkedet. Betingelserne for denne refusion har ændret sig i løbet af den undersøgte periode med regeringerne, med konjunkturen, med den konkurrerende udnyttelse af disse fonde til kvalificering af arbejdsløse osv.: I 1970'erne og i begyndelsen af 1980'erne var refusionen relativ høj, senere blev den mere og mere restriktiv, for i sidste instans fuldstændig at ophøre. Ofte støttes disse efter- og videreuddannelser også finansielt af virksomhederne, i en tradition med gratifikation af arbejdstagernes efter- og videreuddannelsesindsats. For den vigtigste investering er arbejdstagerens egen investering - det forhold, at disse efter- og videreuddannelser foregår i fritiden (om aftenen og om lørdagen) eller også (hvis på fuldtid) uden løn.³

Udviklingen med hensyn til **antallet af deltagere** i disse efter- og videreuddannelser (fuldtid og deltid under ét) er megetsigende: Det steg først og fremmest med den positive udvikling med hensyn til forfremmelsesmuligheder - positiv takket være den økonomiske vækst, men også takket være andre faktorer, som vises nedenfor - og med den positive udvikling med hensyn til den offentlige finansiering. Dog er deltagerantallet i 1980'erne og 1990'erne - i modsætning til, hvad man kunne forvente - ikke faldet i takt med begrænsningerne i den offentlige støtte, tværtimod: Ser man eksempelvis på efter- og videreuddannelsen til mester, viser det sig, at antallet af afgangsprøver er steget fra ca. 6 200 til ca. 16 000 pr. år mellem 1980 og 1993 (BMBF 1995, s. 313) - en særdeles stor vækst trods skærpede betingelser.

(3) Hvorvidt denne efter- og videreuddannelsesindsats fra arbejdstagernes side rent faktisk fører til, at de avancerer til de pågældende stillinger, og hvordan dette har udviklet sig i perioden, foreligger der ingen statistisk underbyggede oplysninger om.⁴ Kun for 1992 foreligger der data fra en rundspørge af 30 000 per-



soner foretaget af BIBB og IAB, hvor der for første gang blev registreret præcise oplysninger om, hvad der på den ene side er blevet af personer, der har gennemført mester- og teknikeruddannelser, og på den anden side om, hvilken uddannelse personerne i mester- og teknikerstillinger har. Derfor er vore udsagn om, hvilke resultater disse efter- og videreuddannelser har givet, i vidt omfang baseret på virksomhedsundersøgelser fra forskellige tidligere og igangværende undersøgelser⁵, trods de dermed forbundne generaliseringsproblemer; de nøjagtige tal i BIBB-IAB-undersøgelsen udgør en foreløbig status over situationen i begyndelsen af 1990'erne.

Vore undersøgelser viser, at i de mellemstore og store industrivirksomheder var forfremmelser blandt arbejdere i lang tid meget betydelige og stabile, i det mindste indtil langt ind i 1980'erne: Deltagelsen i en efter- og videreuddannelse til tekniker blev i 1960'erne, 1970'erne og - med vigende tendens - i 1980'erne i langt de fleste tilfælde "belønnet" med en tekniker- eller en ækvivalent funktionærstilling, ofte meget tæt på en ingeniørstilling, og ofte også med yderligere forfremmelser, som førte til lederstillinger, til dels også over yngre ingeniører. I 1980'erne begyndte det dog at blive mindre sandsynligt, at medarbejdere med teknikerbevis ville opnå forfremmelse: ved at teknikere løbende blev erstattet med unge Fachhochschul-ingeniører, men også som følge af et stigende antal medarbejdere med teknikerbevis. Også resultaterne i forbindelse med efter- og videreuddannelsen til mester var efter dens offentlige regulering i 1970'erne åbenbart meget gode; men også her, især i 1990'erne, kan der iagttages en klar forringelse af de muligheder, som arbejdstagere med mesterbevis har for at opnå forfremmelse⁶ - et resultat af såvel deres stigende antal som stigende afhierarkiseringsprocesser; de i den seneste tid ikke så få tilfælde, hvor mestre erstattes med Fachhochschul-ingeniører, har derimod snarere karakter af at være eksperimenter.

I 1992 var forfremmelsesmulighederne for ansatte med tekniker- og mesterbevis, uanset sådanne forringelser siden slutningen af 1980'erne, (stadig) relativt gode: Ifølge resultaterne af BIBB's og IAB's undersøgelse⁷ havde ud af arbejdstagerne

med teknikerbevis 24% en tekniker- eller ækvivalent stilling, 45% en stilling som højere funktionær eller leder; og kun 17% var forblevet i stillinger som faglært arbejder eller funktionær på lavere niveau. Endnu mere held havde ansatte med mesterbevis: For så vidt som de var ansat inden for industrien, havde 40% en mester- eller ækvivalent stilling, 16% stillinger som kvalificeret funktionær, 26% en stilling som højere funktionær eller leder; kun 17% var forblevet i stillinger som (faglært) arbejder. Over 80% af deltagerne i en efter- og videreuddannelse til henholdsvis tekniker og mester var således i 1992 endt i en stilling, der mindst svarer til denne.

Opsummerer man relationen mellem krævende, offentligt reguleret efter- og videreuddannelse og forfremmelse for 1960'erne, 1970'erne og 1980'erne, kan man tale om en positiv cirkel, hvor arbejdstagernes efter- og videreuddannelsesaktiviteter og virksomhedernes personalepolitik gensidigt forstærker hinanden: Virksomhederne honorerer deres arbejdstageres efter- og videreuddannelsesaktiviteter gennem relativt gode forfremmelsesmuligheder, ja, gennem et stadigt større krav om gennemførelse af disse efter- og videreuddannelser for at få adgang til sådanne stillinger. Og arbejdstagerne tager på baggrund af en sådan personalepolitik selv initiativ til at påbegynde disse efter- og videreuddannelser, idet de som regel selv bærer forbruget af tid fuldt ud og de finansielle omkostninger i det mindste til dels og - hvis der ikke er andre finansieringskilder - også fuldt ud. Man kan her således tale om en "forudilende" efter- og videreuddannelse for egen regning, men med begrænset risiko.

(4) Denne positive cirkel har imidlertid sine **forudsætninger**, som det detaljeret vises i en tysk-fransk sammenligning (Drexel 1993 a og b): De pågældende efter- og videreuddannelser blev i Tyskland ikke udsat for konkurrence fra grunduddannelsesforløb for unge, som det i markant grad er tilfældet i Frankrig; virksomhedernes højere kvalifikationsbehov blev tværtimod imødekommet gennem mange på hinanden følgende forbedringer af såvel de eksisterende grunduddannelsesforløb som efter- og videreuddannelsesforløbene: Uddannelserne under det duale

"Opsummerer man relationen mellem krævende, offentligt reguleret efter- og videreuddannelse og forfremmelse for 1960'erne, 1970'erne og 1980'erne, kan man tale om en positiv cirkel, hvor arbejdstagernes efter- og videreuddannelsesaktiviteter og virksomhedernes personalepolitik gensidigt forstærker hinanden (...)"

5) En undersøgelse, som forfatteren gennemførte i slutningen af 1980'erne og i begyndelsen af 1990'erne, samt to igangværende undersøgelser.

6) I forbindelse med en (ikke repræsentativ) undersøgelse på baggrund af telefoninterview, der blev gennemført i 1995, og som omfattede 100 store og mellemstore industrivirksomheder, konstaterede vi, at der i 85 virksomheder findes til dels betydelige overskud af mestre; på grundlag af virksomhedsundersøgelser har man kendskab til områder, hvor 50-100% af de faglærte arbejdere har et mesterbevis.

7) Disse data offentliggøres snart i Berufsbildungsbericht 1996 (Erhvervsuddannelsesberetningen for 1996) fra Forbundsministeriet for Uddannelse, Videnskab og Teknologi; BIBB var så venlig at stille dem til rådighed for forfatteren.



“Den intragenerative forfremmelse har i lang tid domineret over den intergenerative forfremmelse, senere optrådt side om side med den og mobiliseret usædvanlige efter- og videreuddannelsesaktiviteter, som arbejdstagerne i vidt omfang selv har styret.”

system blev i betydelig grad højnet og samtidig som følge af det stigende antal unge med en højere almen uddannelse (realskole, studentereksamen) placeret på et bedre kvalifikationsmæssigt grundlag. Og efter- og videreuddannelserne til mester og til teknikere blev forbedret væsentligt gennem en forlængelse, kvalitativ styrkelse, standardisering af adgangskravene osv.; frem for alt blev de offentligt reguleret, således at beviserne derfra er anerkendte på hele det tyske arbejdsmarked. Den manglende konkurrence fra grunduddannelsesforløb på mellemtrin og skoleniveauets generelle højnelse, som også var til gavn for de faglærte arbejdere og funktionærer, har vedvarende øget både virksomhedernes og disse arbejdstageres interesse for certificerede efter- og videreuddannelser. Dette har også medført en indsats fra statens side med hensyn til finansieringen af disse efter- og videreuddannelser med henblik på forfremmelse og med hensyn til en offentlig regulering af dem, selv om denne indsats altid har været begrænset og ustabil.

Til denne institutionelle konfiguration af uddannelsessystem, virksomhedsstrukturer og arbejdsmarked svarede en personalepolitisk holdning, som var udbredt inden for tysk management: Arbejdstagere, der har “arbejdet sig op fra bunden”, dvs. har erhvervet praktiske erfaringer gennem mange år, foretrakkes traditionelt meget ofte frem for “teoretikerne” fra de højere læreanstalter. Denne holdning er produktet af positive erfaringer med nyuddannede fra det duale system (herunder også mestre og teknikere) på den ene side og problematiske erfaringer med nyuddannede fra de højere læreanstalter, men på den anden side også produktet af, at en betydelig del af ledende personale i disse årtier selv kom fra det duale system. Denne holdning deles som regel af bedriftsrådene, som har en mere eller mindre stærk indflydelse på virksomhedens personalepolitik og ligeledes for størstedelens vedkommende har gennemgået det duale system.

Disse samfundsmæssige faktorer har i en periode med økonomisk vækst og vidtrækkende reformer af uddannelsessystemet bidraget til, at en væsentlig del af forhåbningerne i de underste befolkningslag med hensyn til forfremmelse er ble-

vet ledt ind i det duale systems og de videreførende uddannelsesforløbs “kanaler”: Den intragenerative forfremmelse har i lang tid domineret over den intergenerative forfremmelse, senere optrådt side om side med den og mobiliseret usædvanlige efter- og videreuddannelsesaktiviteter, som arbejdstagerne i vidt omfang selv har styret.

Men i dag er der rejst tvivl om denne positive cirkel, som det vil blive vist nedenfor - efter en kort redegørelse for den anden omfattende type relation mellem efter- og videreuddannelse og forfremmelse.

Forfremmelse via den såkaldte voksenuddannelse

Der findes et alternativ til de efter- og videreuddannelser, som kvalificerer til stillinger på mellemtrin: mange former for adgang for arbejdere og funktionærer til studier ved universiteter og Fachhochschulen - på det tekniske område, der er interessant i denne forbindelse, frem for alt ingeniørstudiet. Dette uddannelses- og karrieremønsters klassiske form var den faglærte arbejders vej til den berømte ingeniørskole, en fagskole, som ikke forudsatte studentereksamen. Men disse ingeniørskoler blev i 1969 overført til uddannelsessystemets tertiære område og omdannet til Fachhochschulen, som forudsætter studentereksamen. Denne højnelse af ingeniørskolerne blev kritiseret skarpt af virksomhederne. De reagerede på det med en øget rekruttering af teknikere og nye former for uddannelse af en “praksisnær” ingeniør, især fra erhvervsakademiet i Baden-Württemberg.⁸ På baggrund af denne udvikling og en bred diskussion om den nødvendige forbedring af arbejderbørns uddannelsesmuligheder blev der tilvejebragt eller udbygget forskellige forløb, som giver faglærte arbejdere og funktionærer mulighed for at påbegynde et studium.⁹ Disse varianter af en intragenerativ forfremmelse, der som regel kræver indhentning af studentereksamen og opgivelse af arbejdspladsen, blev udnyttet i vidt omfang i 1970'erne og 1980'erne; navnlig unge medarbejdere med særligt krævende uddannelseserhverv fra store og gode uddannelsesvirksomheder forlod dengang

8) Erhvervsakademiet udbyder i samarbejde med virksomheder en i alt treårig uddannelse til ingeniør (BA), der er opbygget som vekseluddannelse med halvdelen af uddannelsestiden i virksomheden og halvdelen på akademiet (Drexel 1993a; Zabeck, Zimmermann 1995).

9) Som det seneste skridt i denne retning kan man betragte den udvikling, at de fleste delstater i løbet af de seneste år har besluttet at give mestre og teknikere adgang til Fachhochschulen.



i stor målestok deres virksomhed kort tid efter uddannelsens afslutning for at "læse videre".

Denne dynamik var resultatet af flere faktorer:

For de faglærte arbejdere og funktionærer, som i stigende grad havde en bedre baggrund og uddannelse (typisk: den faglærte elektriker og den tekniske tegner med realskolebaggrund), og som ofte havde oplevet stor motivation og selvbevidsthed under den duale uddannelse, var det senere arbejde i virksomheden ofte en skuffende oplevelse ("praksischok"), som de ikke ville lade sig "prisgive" efter de positive uddannelseserfaringer. Dette så meget mindre som de i virksomheden fornemmede, at man kun kunne foretage de egentlige "spring" med hensyn til løn og interessant arbejde med et studium ved en højere læreanstalt. Samtidig var tærsklen til studierne blevet klart lavere: som følge af deres uddannelsesbaggrunds generelt højere niveau, som afkortede vejen til studentereksamen, samt et generøst stipendiesystem, men især også som følge af en anspændt situation på arbejdsmarkedet, der gjorde det mindre risikabelt at forlade arbejdspladsen til fordel for et studium. Og virksomhederne accepterede, at deres bedste unge faglærte arbejdere og funktionærer tog dette skridt, især fordi de satsede på, at de vendte tilbage som ingeniører med praktisk erfaring og tilhørsforhold til virksomheden - de særlige kvaliteter, som ingeniører fra voksenuddannelsen besidder.

Voksenuddannelsens betydning faldt i takt med de stigende restriktioner i det eksisterende stipendiesystem og frem for alt på arbejdsmarkedet. Samtidig blev den til dels erstattet med en "fiktiv" voksenuddannelse: Flere og flere dimittender fra gymnasiet afsluttede en dual uddannelse, inden de påbegyndte et studium. Også denne udvikling er resultatet af flere faktorer: stigende andele af årgangene på gymnasiet, adgangsbegrænsningens stigende betydning, men også en voksende interesse blandt studenterne for gennem en dobbelt kvalifikation (i en virksomhed og på en højere læreanstalt) at øge deres muligheder på arbejdsmarkedet. I 1993 havde 30% af de tyske førsteårsstuderende gennemført en uddannelse i det duale system. Blandt de førsteårsstuderende ved

universiteterne var dette 19%, blandt de førsteårsstuderende ved Fachhochschulen var det 57%. Disse tal omfatter både førsteårsstuderende fra den klassiske såvel som fra den "fiktive" voksenuddannelse. Fra den "fiktive" voksenuddannelse kommer 17% af alle førsteårsstuderende ved begge slags højere læreanstalter (14% af de førsteårsstuderende ved universiteterne og 24% af de førsteårsstuderende ved Fachhochschulen). Det betyder, at i alt 13% af de førsteårsstuderende i 1993 (5% ved universiteterne, 33% ved Fachhochschulen) kom fra den klassiske voksenuddannelse. Særlig høj er andelen af førsteårsstuderende med erhvervsuddannelse inden for ingeniørvidenskaberne; den lå i 1993 for de mandlige førsteårsstuderendes vedkommende, som fuldstændig dominerer dette studium, på 74% ved Fachhochschulen (med stigende tendens siden 1988) og på 27% ved universiteterne (ligeledes med stigende tendens) og dermed i alt i dette år på 56% (BMBF 1994/95, s. 176, 173, 180).

Sammenfattende kan det konstateres, at i Forbundsrepublikken Tyskland har (gen)optagelsen af krævende forfremmelsesorienterede uddannelsesaktiviteter efter indtræden i erhvervslivet på arbejdstagernes initiativ, på deres regning og risiko en stor betydning, at dens betydning er særlig stor i forbindelse med ingeniørstudiet, og at den ikke er faldet på trods af, at rammebetingelserne er blevet massivt forringet. Også her kan man tale om en positiv cirkel, hvor virksomhedernes og medarbejdernes interesser og adfærd gensidigt forstærker hinanden. Men også her, som i forbindelse med efter- og videreuddannelserne til teknikere og mestre, er der i denne dynamik indbygget tendenser, som gør, at grænserne for denne klassiske model med relationen mellem forfremmelse efter- og videreuddannelse er nået.

Tendenser til en erosion af den klassiske relation mellem forfremmelse og efter- og videreuddannelse

Situationen i Forbundsrepublikken Tyskland er således alt i alt karakteriseret ved to parallelle cirkler, som er baseret på de

"Voksenuddannelsens betydning faldt i takt med de stigende restriktioner i det eksisterende stipendiesystem og frem for alt på arbejdsmarkedet. Samtidig blev den til dels erstattet med en "fiktiv" voksenuddannelse: flere og flere almindelige gymnasiestuderter afsluttede en vekseluddannelse inden påbegyndelse af et studium."



“Situationen i Forbundsrepublikken Tyskland er således alt i alt karakteriseret ved to parallelle cirkler, som er baseret på de samme interessekonstellationer og samfundsmæssige regler, og hvor en kvalificeret grunduddannelse, et stort tidsmæssigt og finansielt engagement fra arbejdstagernes side i efter- og videreuddannelse samt en vertikal mobilitet gensidigt forstærker hinanden og holder en kontinuerlig, bred bevægelse i form af en “forudilende” kvalificering i gang - dvs. centrale processer i et realistisk koncept for livslang uddannelse.” Disse cirkler har dog i dag en tendens til at erodere.

samme interessekonstellationer og samfundsmæssige regler, og hvor en kvalificeret grunduddannelse, et stort tidsmæssigt og finansielt engagement fra arbejdstagernes side i efter- og videreuddannelse samt en vertikal mobilitet gensidigt forstærker hinanden og holder en kontinuerlig, bred bevægelse i form af en “forudilende” kvalificering i gang - dvs. centrale processer i et realistisk koncept for livslang uddannelse. I disse cirkler er der dog indbygget erosionstendenser, som nu behandles i deres sammenhæng for at gøre det muligt at vurdere denne models fremtid:

Den nære relation mellem krævende efter- og videreuddannelse på arbejdstagernes initiativ og forfremmelse sættes der fremover spørgsmålstegn ved som følge af faktorer, der i sidste instans er en konsekvens af, at forfremmelsesveje aldrig har været den eneste mulighed for at få adgang til højere stillinger, og at den direkte vej via en højere skoleuddannelse og studium altid har opvist de største fordele: Akademikeres (livs-)indkomster er højere (Tessaring 1993), indholdet af deres arbejde er generelt mere interessant, ligesledes deres karrierer. Denne erfaring styrer den enkeltes beslutning og udmønter sig i en kontinuerlig stigning i antallet af unge, som går på gymnasiet, for - med eller uden omvejen i form af en grundlæggende erhvervsuddannelse - at gennemføre et studium, såvel som i antallet af faglærte arbejdere og funktionærer, der efter nogle år med skuffende erhvervs erfaringer forsøger at tage det store spring i retning af universitet eller Fachhochschule.

Disse valgmuligheder, som nogle (fremtidige) arbejdstagere har, er i de seneste år blevet forstærket af forandringstendenser i virksomhedernes personalepolitik: Virksomhederne bidrager selv gennem substitutionspolitikker til at erodere den klassiske model, som gratis har givet dem så megen kvalifikation. I første række har de erstattet teknikere med Fachhochschulingeniører og dermed skabt overskud af teknikere blandt deres faglærte arbejdere; dette medførte, at faglærte arbejdere, der var interesserede i at avancere, i stigende grad påbegyndte en efter- og videreuddannelse til mester, som den tidligere nævnte tredobling af antallet af afgangsprøver viser - med det resultat, at udvik-

lingen på teknikerområdet her reproducerede sig selv: I de seneste 5-10 år er der i virksomhederne opstået til dels overordentlig store overskud af faglærte arbejdere med mesterbevis, men uden udsigt til en mesterstilling. Det er klart, at sådanne substitutionspolitikker begunstiges af det stigende udbud af unge ingeniører, og nærmere bestemt netop “praksisnære” kvalificerede ingeniører fra den (klassiske eller “fiktive”) voksenuddannelse.

De to cirkler, der oprindeligt optrådte side om side, indvirker således i stigende grad på hinanden. Der er meget, der tyder på en **negativ cirkel med gensidig destabilisering**, som såvel attraktiviteten af de efter- og videreuddannelser, der fører til stillinger på mellemtrin, som også ingeniørstudiets attraktivitet vil blive offer for. I dag befinder man sig endnu langt fra i en sådan situation. Den fuldstændige opløsning af den klassiske model er kun **en** af de mulige fremtidige udviklingstendenser. Dog er der stor sandsynlighed for, at den vil blive destabiliseret.

Dermed står det tyske samfund over for den risiko, at den gensidige afstemning af virksomheds- og arbejdstagerinteresser, som hidtil har holdt den skitserede brede bevægelse i form af en “forudilende”, for mange stillinger nyttige kvalificering i gang, lider skibbrud. Under sådanne ændrede vilkår vil virksomhederne være nødt til gennem særlige efter- og videreuddannelsesforanstaltninger målrettet at styre hen imod deres kvalifikationsbehov, som de hidtil i stort omfang har kunnet få opfyldt på grundlag af allerede eksisterende kvalifikationspotentialer.

Vejen fremad: Diagonale karriere- mønstre som led i livslang uddannelse

(1) Med en sådan udvikling vil det tyske samfund ende med en konstellation, som åbenbart allerede findes i andre lande, uden at man med henblik på at kunne løse de deraf følgende problemer dog råder over de institutionelle ressourcer, som disse lande tidligere har opbygget



under økonomisk mere gunstige forhold, f.eks. efter- og videreuddannelseslove og et system med fondsfinansiering, som sikrer et vist minimum af efter- og videreuddannelsesaktiviteter. En sådan udvikling vil være så meget mere problematisk, eftersom den vil opstå i en periode med finansielle begrænsninger og en radikal omstrukturering af sektorer og virksomheder, opgaveområder og arbejdsindhold - dvs. en udvikling, hvis usædvanlige krav til brede kredse i den erhvervsaktive befolkning fremmanes med stikordet livslang uddannelse.

Kravene i forbindelse med disse omstrukturingsprocesser kan hverken honoreres gennem blotte appeller eller arbejdsmarkedsbetingende tvangsforanstaltninger, eller i hvert fald ikke særlig optimalt. En uomgængelig forudsætning for i praksis at kunne klare de kommende omstrukturings- og rekvalificeringsprocesser er en ny model, hvor aktørernes interesser er gensidigt afstemt efter hinanden, og som - ligesom modellen i årtierne efter krigen - er i stand til at igangsætte de nødvendige institutionaliserede og uformelle kvalificeringsprocesser og holde dem i gang: en model, som vel kunne have en fælles konstruktionsmæssig logik for alle europæiske lande, men hvis konkrete elementer ville variere alt efter de pågældende landes uddannelses- og beskæftigelsessystemer, arbejdsmarkedsstrukturer og arbejdsmarkedsrelationer.

Det er klart, at i betragtning af virksomhedsstrukturernes afhierarkisering kan en sådan model ikke reproducere de traditionelle modeller i forbindelse med efter- og videreuddannelse og forfremmelse. Dog kan man på grundlag af disse modeller, som jo i mange år har vist sig at være funktionsdygtige, aflede nogle generelle sammenhænge for fremtiden. I den forbindelse forekommer det at være særlig vigtigt med pålidelige incitamenter til efter- og videreuddannelsesaktiviteter fra arbejdstagerens side og med uddannelsesbeviser, der er af gyldighed på hele arbejdsmarkedet, og som også giver dem mulighed for at få honoreret deres aktiviteter i tilfælde af, at deres virksomhed ikke kan eller vil gøre dette.

(2) Hvordan kan en **fremtidssikret model** se ud, som kan støtte de nødvendige rekvalificeringsprocesser ("livslang uddan-

nelse")? Man må vel systematisk igen gøre sig de aspekter klart, som begrundet mobiliseringskraften i forbindelse med forfremmelse: Forfremmelse betyder for arbejdstageren altid en forbedring af vedkommendes situation som lønmodtager, dvs. en forbedring af løn, arbejdets indhold, arbejdsvilkår og situation på arbejdsmarkedet, men for det andet også en forandring af denne situation under karriereforløbet. Disse to aspekter i forbindelse med forfremmelse kan og skal have et nyt indhold i afhierarkiserede strukturer. Og de skal og kan på en ny måde sammenknyttes med forskellige kvalificeringsprocesser under uddannelses- og karriereforløbet.

Mere konkret: Det, der forekommer at være nødvendigt, er **"diagonale karrieremønstre"** (Drexel 1993a, 1994), som i afhierarkiserede strukturer erstatter de klassiske vertikale forfremmelsesforløb og samtidig generaliserer disses positive aspekter - forbedring og forandring. Denne ide er ikke så abstrakt og utopisk, som den måske umiddelbart kunne se ud. Tidligere former af sådanne diagonale karriereforløb - f.eks. rotation fra produktion til vedligeholdelse eller fra vedligeholdelse til teknisk salg, i alle tilfælde ledsaget af efter- og videreuddannelse, mere interessant arbejde og lønforhøjelse - findes jo absolut. Blot har de hidtil været tilfældige eller resultatet af enkelte virksomheders personalepolitik og dermed begrænset til enkelte arbejdstagere. Nye karriereforløb af denne art skal i vidt omfang udtænkes, forhandles og afprøves i en velafvejet blanding af fleksibilitet og pålidelighed. Og der skal udvikles efter- og videreuddannelsesforløb, som kvalifikatorisk støtter sådanne diagonale mobilitetsmønstre, som udbygger arbejdstagerens polyvalens til den pågældende nye stilling og i tilfælde af tab af arbejdsplads eller virksomhedsskifte på grundlag af et bevis samtidig sikrer, at denne polyvalente kvalifikation kan anvendes på arbejdsmarkedet. Sådanne diagonale karrieremønstre vil ikke kun kunne anvendes inden for den enkelte virksomhed, men også mellem virksomheder (f.eks. mellem producenter og underleverandører).

Der er meget, der tyder på, at ideen om livslang uddannelse kun i denne radikaliserede og generaliserede form for

"Under sådanne ændrede vilkår vil virksomhederne være nødt til gennem særlige efter- og uddannelsesforanstaltninger målrettet at styre hen imod deres kvalifikationsbehov, som de hidtil i stort omfang har kunnet få opfyldt på grundlag af allerede eksisterende kvalifikationspotentialer."

"En uomgængelig forudsætning for i praksis at kunne klare de kommende omstrukturings- og rekvalificeringsprocesser er (derfor) en ny model, hvor aktørernes interesser er gensidigt afstemt efter hinanden, og som (...) er i stand til at igangsætte de nødvendige institutionaliserede og uformelle kvalificeringsprocesser og holde dem i gang."

"Det, der forekommer at være nødvendigt, er "diagonale karrieremønstre" (...), som i afhierarkiserede strukturer erstatter de klassiske vertikale forfremmelsesforløb og samtidig generaliserer disses positive aspekter - forbedring og forandring (af den erhvervsmæssige situation)."



revitalisering af relationen mellem efter- og videreuddannelse og forbedring plus forandring kan udfolde sine mulige positive virkninger; for, som J. Delors skriver: "Voksenuddannelse kan kun være uddan-

nelse, man har forhandlet sig frem til, og som bygger på uddannelsesdeltagernes mål, behov og kræfter" (Delors 1991, s. 31).

Litteratur:

BMBF: Grund- und Strukturdaten 1994/95, Bonn 1994.

Delors, J.: Genèse d'une loi et stratégie du changement. I: Formation Emploi 34/1991.

Drexel, I.: Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich, Frankfurt, New York 1993a.

Drexel, I.: Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en République Fédérale d'Allemagne. I: Formation Emploi, 44 1993b.

Drexel, I.: Brückenqualifikationen zwischen Facharbeiter und Ingenieur. I: BWP 4/1994.

Tessaring, M.: Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. I: MittAB 2/1993.

Zabeck, J.; Zimmermann M. (udg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg, Weinheim 1995.



Livslang læring som emne for den sociale dialog og kollektivaftaler

Nok er livslang læring indtil dato endnu ikke blevet genstand for aftaler arbejdsmarkedets parter imellem, men en forestilling herom ligger til grund for mangfoldige bestræbelser på, bl.a. gennem kollektivaftaler at forbedre efteruddannelsen for virksomheder og arbejdstagere samt adgangen hertil og derigennem muliggøre livslang læring. Kollektivaftaler er aftaler mellem arbejdsmarkedets parter i henhold til gældende nationale institutionelle vilkår (i modsætning til individuelle aftaler mellem arbejdsgiver og arbejdstager). I det følgende præsenteres nogle eksempler og typiske forsøg, hvor arbejdsmarkedets parter gennem aftaler, fælles aktiviteter eller ved at gennemføre offentlige ordninger spiller en afgørende rolle i forbindelse med efteruddannelsens udformning. Alt dette udgør elementer i en "systematisk model" for efteruddannelse. De relaterer til de forskellige politiske niveauer i den sociale dialog: virksomhed - økonomisk sektor eller erhvervsbranche - (nationalt) efteruddannelsessystem. "Social dialog" betyder - efter europæisk forståelse - samtaler og forhandlinger mellem arbejdsmarkedets parter, hvis indhold, former, rækkevidde og forbindtighed er forskellige, alt efter de nationale institutionelle vilkår. Beskrivelsen er baseret på resultater fra et projekt, der med støtte fra Den Europæiske Union under LEONARDO-programmet har oparbejdet efteruddannelseseksempler inden for den sociale dialog med henblik på en eventuel transfer¹, samt på forfatterens erfaringer med støttesystemet til den sociale dialog om efteruddannelse i Europa.^{2, 3}

Tendenser i relationerne mellem arbejdsmarkedets parter og i efteruddannelsen

Til nærmere forståelse er det nødvendigt kort at resumere nogle tendenser i relationerne mellem arbejdsmarkedets parter og i efteruddannelsen i Europa.

□ *Erhvervslivets modernisering* er i alle lande i Europa blevet genstand for en dialog eller forhandlinger mellem arbejdsmarkedets parter, og i denne forbindelse er også *erhvervsuddannelsen og især efteruddannelsen* et centralt emne.

□ De udbredte dereguleringsprocesser i samfundet har bevirket en *indskrænkning af forhandlingsområder*, og navnlig en forskydning til den enkelte virksomhed, mens det kun er rammevilkårene, der fortsat kan forhandles på højere politisk niveau.

□ I dialogen om spørgsmål bl.a. vedrørende efteruddannelse fremfører arbejdsmarkedets parter deres *ønsker og krav til politikerne*, der skal finde svar i form af generelle og generelt dækkende løsninger.

Inden for *erhvervsuddannelsen* kan følgende tendenser identificeres:

□ *De grundlæggende erhvervsuddannelser* er i de fleste lande en offentlig opgave, hvor arbejdsmarkedets parter dog i stigende grad overtager et medansvar med henblik på en forbedring af tilpasningen af uddannelserne til de økonomiske krav samt af de nye erhvervsuddannede unges sociale integration.



Winfried Heidemann

Leder af afdelingen "Kvalifikation" i Hans-Böckler-Stiftung, tysk fagbevægelses forsknings- og

rådgivningsinstitut, Düsseldorf. Har været koordinator for flere FORCE-projekter og er medlem af erhvervsuddannelsesekspertgruppen som led i den europæiske sociale dialog.

Livslang læring forudsætter specifikke strukturelle vilkår og mekanismer inden for uddannelsessystemet, i virksomhedernes organisation og erhvervsuddannelsens metoder. Endvidere kan kollektivaftaler bidrage til at forbedre efteruddannelsen og adgangen hertil og derved muliggøre livslang læring. Gennem aftaler, fælles aktiviteter eller ved at gennemføre offentlige ordninger spiller arbejdsmarkedets parter en afgørende rolle i forbindelse med udformningen af efteruddannelse. Alt dette udgør elementer i en "systematisk model" for efteruddannelse. De relaterer til de forskellige politiske niveauer i den sociale dialog: virksomhed - branche - (nationalt) efteruddannelsessystem.



“Nok er livslang læring indtil dato endnu ikke blevet genstand for aftaler arbejdsmarkedets parter imellem, men en forestilling herom ligger til grund for mangfoldige bestræbelser på, bl.a. gennem kollektiv-aftaler (...), at muliggøre livslang læring.”

“(...) aftaler mellem arbejdsmarkedets parter (...) omfatter ikke kun arbejdstagere i ‘regulære’ beskæftigelsesforhold, men også dem i ‘atypiske beskæftigelsesforhold’ (...), hvis antal er stigende.”

□ Den voksende betydning af *erhvervsrettet efteruddannelse* hænger sammen med erhvervslivets modernisering og forbedringen af virksomhedernes og (national)økonomiernes konkurrenceevne.

□ På denne baggrund opstår en *ny type efteruddannelse* på virksomhedsniveau med nær tilknytning til arbejdsprocesserne og arbejdsproblemerne, integreret i virksomhedens organisationsudvikling, som regel ikke formaliseret og kun af kortere varighed, men til gengæld kontinuerlig. Denne type omfatter mere end de konventionelle definitioner af *erhvervsuddannelse* og betragtes af de professionelle undervisere inden for *erhvervsuddannelsen* som regel slet ikke som “*efteruddannelse*”.

□ I alle EU-medlemsstaterne findes *aftaler mellem arbejdsmarkedets parter* om *erhvervsuddannelsen* - mere eller mindre formaliseret, med mere eller mindre stærke gensidige forpligtelser, på forskellige niveauer. De omfatter ikke kun arbejdstagere i “regulære” beskæftigelsesforhold, men også dem i “atypiske beskæftigelsesforhold” (deltidsansatte, skifteholdsarbejdere m.v.), hvis antal er stigende.

□ Ofte er forhandlinger og aftaler om *efteruddannelse* tresidede, dvs. at de inkluderer de nationale eller regionale *regeringer* som *tredjepart* og integreres på denne måde i erhvervs- og beskæftigelsespolitikken.

□ På baggrund af *erhvervsuddannelsens* voksende betydning for virksomhedernes målsætninger i forbindelse med *erhvervslivets modernisering* får *virksomhedsniveauet* mere vægt, hvad aftaler angår. Men ikke i alle lande findes der en kultur eller tradition for forhandlinger om emnet på dette niveau - de bedste forudsætninger synes at eksistere i lande med formelle rammer for arbejdstagernes interesserepræsentation på virksomhedsniveau, f.eks. i lande med et tillidsmandssystem. Alt i alt findes der et stigende antal formelle og uformelle aftaler eller fælles aktiviteter mellem ledelsen og de ansatte på virksomhederne.

På *europæisk plan* findes der en ramme for den sociale dialog i kraft af dennes forankring i artikel 118 B i Den Europæiske Fælles Akt fra 1986. Arbejdsmarke-

dets parter i Europa har ved fælles udtalelser gennem deres centrale organisationer bevirket en vis forbedring af den fælles forståelse på tværfagligt niveau, dog indtil dato kun med få de facto fælles aktiviteter eller endog aftaler, som artikel 118 B åbner for, til følge. I den seneste tid er der indledt fælles projekter under LEONARDO-programmet, hvilket viser, hvor vigtige Unionens støtteprogrammer er bl.a. for videreudviklingen af relationerne arbejdsmarkedets parter imellem. Men det ser ud til, at det er på europæisk brancheniveau, at fælles aktiviteter inden for *erhvervsuddannelsen* bør gennemføres. Der findes fortsat kun meget få eksempler (branchedialog i den kemiske industri, aftaler inden for jernbanerne, fælles projekter i detailhandelen).

Livslang læring - individuelle holdninger og strukturelle vilkår

Livslang læring forudsætter specifikke holdninger hos folk såvel som specifikke strukturelle vilkår og mekanismer. Den enkeltes specifikke holdninger er beskrevet som *nysgerrighed, mod, tillid* og *kompetence*³. De strukturelle vilkår og mekanismer kan identificeres og leveres på følgende niveauer:

- Det almene og erhvervsrettede uddannelsessystem
- Virksomhedernes organisation
- Erhvervsuddannelsens (pædagogiske) midler og metoder.

Det er indlysende, at der ikke findes *én* rigtig vej, men at der kræves en *blanding af instrumenter* på alle nævnte niveauer for at sikre forudsætningerne for livslang læring. Men disse instrumenter kan altid kun være *tilbud*. Der findes eksempler på aftaler og aktiviteter arbejdsmarkedets parter imellem på alle tre niveauer, først og fremmest inden for *erhvervsuddannelsessystemet* og *virksomhedernes organisation*.

Uddannelsessystemet som aktionsniveau

I flere lande findes der inden for *uddannelsessystemet frihed til uddannelse* un-



der forskellige former, der ofte konstitueres eller gennemføres ved aftaler mellem arbejdsmarkedets parter og udgør et tilbud, der tager højde for individuelle behov og kan vælges uden hensyn til virksomhedsrelaterede nødvendigheder. Det klassiske eksempel på uddannelsesorlov styret af arbejdsmarkedets parter og sikret ved lov findes i Frankrig. Her har den enkelte ret til at deltage i et kvalificerende uddannelsesforløb - med en gennemsnitlig varighed i 1993 på 950 timer - hvis finansiering imidlertid skal bevilges af arbejdsmarkedets fondeorganisationer, alt efter prioriteringer og forhåndenværende midler. Det viser sig nu, at frihed til uddannelse, når man sammenligner med virksomhedernes uddannelsesstilbud, som kun meget få benytter sig af: 0,2% af de berettigede benytter sig af denne frihed, mens 20% deltager i virksomhedsinterne efteruddannelsesprogrammer. Som følge heraf har der i de senere år været gjort forsøg på at kombinere den individuelle uddannelsesorlov mere direkte med virksomhedernes behov. I 1994 aftaltes og sikredes ved lov en "kapital i tid til uddannelse" ("capital temps de formation"). Herefter kan den individuelle frihed til uddannelse under visse forudsætninger også bruges inden for rammerne af et af virksomhedens uddannelsesprojekter - vel at mærke, hvis der er sammenfald mellem virksomhedens og den pågældendes interesser. I Danmark findes der mulighed for uddannelsesorlov til efteruddannelse på basis af overenskomstmæssige og lovmæssige ordninger. Som et led i den af arbejdsmarkedets parter udviklede og i mellemtiden ved lov sikrede job-rotationsmodel kombineres bl.a. frihed til uddannelse (og andre muligheder såsom forældreorlov) for de ansatte med, at de pågældende arbejdspladser besættes af ledige som stedfortrædere.

Finansieringsvilkårene for efteruddannelsen spiller en stor rolle for, hvorvidt mulighederne for livslang læring eller læring igennem hele arbejdslivet kan udnyttes. I en række lande er spørgsmålet om at fremskaffe midlerne til efteruddannelse af de ansatte arbejdstagere, arbejdsmarkedets risikogrupper eller den frit valgte individuelle efterkvalificering samt midlernes omfordeling virksomhederne imellem genstand for aftaler på branche- eller virksomhedsniveau. Eksempler på

brancheordninger til at fremskaffe eller anvende midler findes hovedsagelig i de frankofone lande og i middelhavslandene. Med "uddannelseskontoen", en fra 1994 gældende lovbestemt ordning, der gennemføres ved hjælp af aktiviteter arbejdsmarkedets parter imellem i den østrigske delstat Oberösterreich, er der skabt et instrument, der muliggør refusion af den enkeltes omkostninger i forbindelse med erhvervsrettet efteruddannelse. En *anerkendelse af kvalifikationer* kan ligeledes motivere til at deltage i uddannelse. Derfor omfatter aktiviteter mellem arbejdsmarkedets parter vedrørende nye former for validering også kvalifikationer, der ikke er opnået i formelle uddannelsesforløb og uden for det traditionelle uddannelsessystem. Det nye system med "kompetencebaserede kvalifikationer" i Finland anerkender kvalifikationer, der er tilegnet i arbejdslivet, men integrerer dem - i modsætning til det britiske NVQ-system - i erhvervsuddannelsessystemet og sætter dem i relation til kvalifikationer i det regulære erhvervsuddannelsessystem. Arbejdsmarkedets parter deltager aktivt i gennemførelsen af det nye system.

Konstitueringen af et *altomfattende efteruddannelsessystem* ved arbejdsmarkedets parter findes i flere lande. I Frankrig er det vokset historisk frem. Gennem aftaler mellem arbejdsmarkedets parter under statens tilsyn og den efterfølgende integration i arbejdsretten er der etableret et efteruddannelsessystem (uden for virksomhederne), der omfatter ordninger for frihed til individuel efteruddannelse samt dennes organisation og finansiering, mens den virksomhedsinterne efteruddannelse ikke er integreret i systemet. I Spanien har en tresidet aftale og en bilateral aftale mellem arbejdsmarkedets parter i 1992 dannet grundlag for etableringen af et efteruddannelsessystem, der er baseret på parternes samråd og ansvar for gennemførelsen på branche- og virksomhedsniveau. Økonomisk støtte til virksomhedsintern efteruddannelse fra fonde, som både arbejdstagere og arbejdsgivere betaler til, forudsætter udarbejdelsen af fælles planer for virksomhedsintern og -ekstern uddannelse. Det vil med andre ord sige, at der allerede i den nationale aftale tages højde for gennemførelsen helt til virksomhedsniveau. Til realisering af muligheder for (erhvervsrettet) livslang læring kan et sådant altomfattende system

"Det klassiske eksempel på uddannelsesorlov styret af arbejdsmarkedets parter og sikret ved lov findes i Frankrig."

"I Danmark findes der mulighed for uddannelsesorlov til efteruddannelse på basis af overenskomstmæssige og lovmæssige ordninger."

"Eksempler på brancheordninger til at fremskaffe eller anvende midler findes hovedsagelig i de frankofone lande og i middelhavslandene."

"Med 'uddannelseskontoen' (...) en ordning i den østrigske delstat Oberösterreich er der skabt et instrument, der muliggør refusion af den enkeltes omkostninger til erhvervsrettet efteruddannelse."



“Det nye system med ‘kompetencebaserede kvalifikationer’ i Finland anerkender kvalifikationer, der er tilegnet i arbejdslivet (...).”

“I Spanien har en tresidet aftale og en bilateral aftale mellem arbejdsmarkedets parter i 1992 dannet grundlag for etableringen af et efteruddannelsessystem (...).”

“På virksomhedsniveau er behovet for efteruddannelse, der ledsager arbejdsprocessen, blevet stadig vigtigere. I forbindelse med virksomhedernes organisationsudvikling kan der konstateres en udvidelse af - som regel uformel - uddannelse.”

levere rammevilkår, mens virkeliggørelsen i alt væsentligt må ske på virksomhedsniveau.

Virksomheden som aktionsniveau

På *virksomhedsniveau* er behovet for efteruddannelse, der ledsager arbejdsprocessen, blevet stadig vigtigere. I forbindelse med virksomhedernes *organisationsudvikling* kan der konstateres en udvidelse af - som regel uformel - uddannelse. Baggrunden herfor er ikke kun indførelsen af ny teknologi, men i stigende omfang også udviklingen af nye former for virksomheds- og arbejdsorganisation og den voksende betydning af produkters og tjenesteydelsers kvalitet som konkurrenceinstrument. Således er der ved siden af efteruddannelsen med sigte på tilpasning til teknologiske forandringer og den traditionelle karriererelaterede efteruddannelse opstået en ny type efteruddannelse, der strategisk tager sigte på virksomhedernes specifikke planlægning og hyppigt udgør en del af et omfattende program for virksomhedens organisationsudvikling. Organisationsudvikling er ensbetydende med etablering af metoder til ændring af arbejdsforløb, for samarbejde og især aktivering af medarbejderne for at muliggøre en kontinuerlig tilpasning til nye krav.

Virksomhedsstrategier af denne art henvender sig mere og mere til samtlige medarbejdere og sætter en kontinuerlig organisationsudviklingsproces i gang, støttet på efteruddannelse. Men derved skifter den virksomhedsinterne efteruddannelse karakter: den bliver mere og mere relateret til arbejdspladsen både hvad indhold, organisation og gennemførelse angår, hvilket tilsyneladende kan danne grundlag for vedvarende læring i arbejdsprocessen. I denne forbindelse stiller spørgsmålet om adgang til efteruddannelse sig på en ny måde. Adgangsmulighederne til efteruddannelse bliver nemlig også bedre for grupper af arbejdstagere, der hidtil næsten eller slet ikke har været involverede, for nogles vedkommende i et omfang, at deltagelse i virksomhedsintern efteruddannelse bliver en så at sige obligatorisk del af selve arbejdet. De pågældende personer oplever

dette ofte som et nyt virksomhedsklima, hvor arbejde og efteruddannelse hænger meget tæt sammen og mulighederne for at deltage aktivt i virksomhedsrelaterede udviklinger udvides.

Vil det sige, at livslang læring - eller mere specifikt arbejdsrelateret læring - nu er sikret for alle arbejdstageres vedkommende? Hvad vi ser er, at disse nye former for omfattende “grundlæggende efteruddannelse” og den traditionelle karriererelaterede efteruddannelse fortsat er to adskilte områder. Selektiviteten i adgangen til efteruddannelse ophæves åbenbart ikke. Men tendensen til at udvide den grundlæggende efteruddannelse til at omfatte samtlige medarbejdere indebærer i princippet gode forudsætninger for en mere udpræget kombination med uddannelsesaktiviteter, der fremmer erhvervskarrieren eller andre former for erhvervsmæssig mobilitet blandt arbejdstagerne. Forudsætningerne er blevet bedre, fordi indlæringsevnen og viljen til læring er langt bedre forankret gennem de nye programmer end det hidtil har været tilfældet. Potentialet for mobilitetsorienteret efteruddannelse vokser således betydeligt. Ved den virksomhedsinterne udvælgelse af deltagere til karriere- og mobilitetsorienteret efteruddannelse vil derfor også grupper af ansatte, der hidtil ikke har været interessante, i fremtiden have en chance. Vigtigt for en forbedring af adgangsmulighederne til efteruddannelse er, om og hvordan virksomhederne kombinerer den brede grundlæggende efteruddannelse, som vedrører samtlige medarbejdere, med aktiviteterne inden for den karriere- og mobilitetsorienterede efteruddannelse. Dette er et centralt problem i forbindelse med sikringen af mekanismer for livslang læring på virksomhedsniveau.

Den *virksomhedsinterne uddannelsesplanlægning* kunne derfor bruges som et instrument til at etablere mekanismer for livslang læring og kombinere de nye former for organisationsrelateret læring med de traditionelle former for efteruddannelse, personaleudvikling og med den personlige karriere. Men desværre anses den virksomhedsinterne uddannelsesplanlægning i alle lande som regel for at være en formel rutinesag, hvor hverken ledelsen eller arbejdstagernes repræsentanter benytter planlægningsprocessen



som en mulighed for innovationer, f.eks. til etablering af mekanismer til livslang læring. Dog findes der især i lande med en "kultur" for virksomhedsaftaler eller arbejdstagerrepræsentanternes medbestemmelse muligheder for at påvirke udformningen. For eksempel i Tyskland spiller virksomhedsaftaler mellem arbejdstagernes repræsentanter og arbejdsgiveren eller ledelsen en stor rolle for reguleringen af den virksomhedsinterne erhvervsuddannelse. Frem for alt den nævnte "nye" type efteruddannelse - nemlig i forbindelse med videreudviklingen af arbejdsorganisation, kvalitetssikring for produkter og tjenesteydelser og virksomhedskulturen - er genstand for aftaler på dette niveau.

Erhvervsuddannelsens metoders bidrag til livslang læring

Endelig kan *erhvervsuddannelsens metoder* bidrage til en forbedring af motivationen til at deltage i erhvervsuddannelse også for menneskers vedkommende, der ikke er vant til indlæring. De traditionelle metoder med "frontalundervisning" på seminarer er ikke længere up to date. Fleksible indlæringsformer, hvor de uddannelsessøgende involveres og aktiveres, kan bidrage til motivationen. Der findes mangfoldige udviklinger i uddannelsesinstitutioner og på virksomhedsniveau, bl.a. initieret af arbejdsmarkedets parter, der i mange tilfælde selv er medvirkende. Samtidig har EU's FORCE-program støttet transnationale udviklinger.

Vigtige er endvidere aktiviteter til at forberede arbejdstagere, der ikke er vant til undervisning, på en formel efteruddannelse. For eksempel organiserer fagforbund i forskellige lande egne seminarer og vejledningstilbud for medlemmerne til forberedelse på formelle uddannelsesforløb.

Kollektivaftalers muligheder for en generalisering

De beskrevne aftaler mellem arbejdsmarkedets parter vedrørende efteruddannelse udgør elementer i en "systematisk model", der omfatter alle niveauer, hvor mekanismer for livslang læring kan etableres. Men sådanne aftaler kan altid kun være tilbud og mekanismer, der fremmer livslang læring, hvorfor de også er nødvendige. Det er de mennesker, der er interesserede i eller afhængige af efteruddannelse, der skal bruge dem, og da især mennesker inden for det reguleringsområde, som arbejdsmarkedets parter råder over, nemlig arbejdstagerne. Det er endvidere nødvendigt at foretage en realistisk vurdering af reguleringsmulighederne ved hjælp af social dialog og kollektivaftaler. På den ene side ser vi i mange lande i Europa, at kollektivaftaler er forløbere for mere generelle lovmæssige ordninger, og at gennemførelsen af disse lovbestemmelser så påhviler arbejdsmarkedets parter, mens det på den anden side i første omgang kun er et begrænset reguleringsområde, der dækkes af kollektivaftaler, som for at kunne opnå generel virkning må sikres gennem politiske og lovmæssige ordninger⁴.

"Vigtigt for en forbedring af adgangsmulighederne til efteruddannelse er, om og hvordan virksomhederne kombinerer den til hele arbejdsstyrken relaterede brede grundlæggende efteruddannelse med aktiviteterne inden for den karriere- og mobilitetsorienterede efteruddannelse."

"Det er endvidere nødvendigt at foretage en realistisk vurdering af reguleringsmulighederne ved hjælp af social dialog og kollektivaftaler."

1) Winfried Heidemann (udg.), *Berufliche Weiterbildung in Europa - Materialien zum Sozialen Dialog*, Berlin 1966. (Foreligger også på engelsk, fransk, spansk og italiensk)

2) Kompendium I des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Bruxelles, oktober 1994.

3) Kompendium II des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Bruxelles, maj 1996.

4) Winfried Heidemann, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Christine Zeuner, *Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa - Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften*, Berlin 1994. (Foreligger også på engelsk og fransk)



Jordi Planas

Professor ved
Universidad
Autónoma de
Barcelona, leder af
Grupo de
Investigación sobre
la Educación y el Trabajo
(GRET) ved Instituto de
Ciencias de la Educación
(ICE) ved samme universitet.



Efter- og videreuddannelse for “unge voksne” - ny chance eller supplement?

I de senere år har ændringer i produktionssystemerne (hurtige teknologiske ændringer, proces- og produktinnovation, forøget mobilitet på arbejdsmarkedet, nye former for organisation af beskæftigelsen m.m.) bevirket, at der er brug for uddannelse som en livslang proces. Disse ændringer påvirker de unges uddannelsesforløb helt fra starten. Samtidig præges befolkningens, og specielt de unges, uddannelsesmuligheder og -ønsker såvel objektivt som subjektivt af vore samfunds forøgede og mangfoldige udbud af uddannelser. De unges højere grunduddannelsesniveau indvirker også på efterspørgslen efter kvalifikationer.

Begrebet “livslang uddannelse” har fået stor indflydelse på de unges uddannelsesforløb. Og ser vi på, hvoledes den enkelte tager efteruddannelse, omskoling og videreuddannelse, støder vi tit på uddannelsesmønstre, som allerede findes i grunduddannelsen.

I denne artikel beskrives sammenhængen mellem grunduddannelse i det formelle system og efter- og videreuddannelse i uddannelsesforløb hos “yngre voksne” (aldersgruppen til og med 31 år) på grundlag af en longitudinalundersøgelse vedrørende unge fra Barcelona (Area Metropolitana de Barcelona, AMB)¹

kan medføre uddannelseskrav (rekvalificering eller opkvalificering til forfremmelse), ligesom det eksterne marked kan stille krav (jobskift), som får de unge til at efter- eller videreuddanne sig.

Denne sekvensmodel, som er meget udbredt, er af flere grunde ikke korrekt (jf. tabel 2 og 4). For det første fordi de unges uddannelseskomponenter er bredere, og for det andet fordi de ikke følger faste sekvenser.

Det betyder, at grænserne mellem grunduddannelse og efter- og videreuddannelse (via kurser eller erhvervserfaring) bliver stadig vanskeligere at definere. De unges uddannelse udgøres for en stor del af et kontinuum, hvor grunduddannelse, kurser og arbejde følger på hinanden i en ikke på forhånd fastsat tidsmæssig rækkefølge. De unge udnytter således i stigende grad efter- og videreuddannelsespolitikken. Dette fænomen, som fremgår af de data, som er indsamlet i vor undersøgelse, støttes af andre kilder for Spaniens vedkommende, og de samme tendenser er konstateret i andre europæiske lande (AUER 1992).

I løbet af uddannelsen gennemgår en del af de unge praktikforløb, som minder om efter- eller videreuddannelse, og som får stor betydning for deres fremtid.

I Spanien er der i de senere år sket en markant stigning i antallet af uddannelser uden for det formelle uddannelsessystem. Disse uddannelser udgør en væsentlig del af de unges læreplan, som de allerede tager fat på, mens de går i grundskolen og især under de senere forløb - dog i forskellig grad efter socialgruppe. Denne type undervisning, som generelt

Unges uddannelsesforløb

På grundlag af de foreliggende data (tabel 1-4) kan man fremhæve de nedenfor anførte seks fænomener som de vigtigste for sammenhængen mellem de unges uddannelseskomponenter og opbygningen af deres komplekse uddannelsesforløb.

Uklare grænser mellem grundlæggende uddannelse og efter- og videreuddannelse

Det er en almindelig udbredt opfattelse, at de fleste unge ved overgangen fra skolen til arbejdslivet gennemgår en uddannelsessekvens, der i store træk forløber som følger: Efter afsluttet skolegang tager de en kompetencegivende uddannelse; dernæst søger de arbejde, og dette arbejde

1) Den omtalte undersøgelse er foretaget af “Grup de Recerca sobre Educació i Treball” under ICE på Universidad Autónoma de Barcelona under ledelse af forfatteren til denne artikel. Undersøgelsens formål var at analysere uddannelsesforløb og de “unge voksne” erhvervsmæssige og sociale integration ved at undersøge forholdet mellem de formelle og uformelle uddannelsesforløb samt mellem disse forløb og den erhvervsmæssige og sociale integration (specielt den familiemæssige) for disse unge. Det er en retrospektiv longitudinalundersøgelse, som blev gennemført i 1991 vedrørende 650 “unge voksne” i Barcelonaområdet ved interviews i hjemmene.



Begreber

- ❑ **Uddannelseskomponenter:** de forskellige uddannelseskomponenter, de unges uddannelsesforløb er sammensat af, skolemæssige og ikke-skolemæssige, formelle og uformelle. De kan klassificeres i følgende fire typer:
- ❑ **Uddannelse fra det formelle uddannelsessystem** (såvel afsluttet som ikke afsluttet).
- ❑ **Efter- og videreuddannelse**, såvel formelle (kurser) som uformelle (erhvervs-erfaring og livserfaring).
- ❑ **Kurser:** kurser uden for det egentlige uddannelsessystem og af kortere varighed end formelle uddannelser, men med klart kompetencegivende formål og formelt organiseret, normalt rettet mod bestemte grupper.
- ❑ **Arbejde:** erfaring fra erhvervsarbejde i studietiden eller efter denne.
- ❑ **Relevante livserfaringer:** undersøgelser viser, at der hos en kvalitativt vigtig gruppe unge i uddannelsesforløbet indgår erfaringer, som er vanskelige at klassificere, men som er af afgørende betydning for de pågældende erhvervsmæssige kvalifikationer, for eksempel foreningsarbejde.
- ❑ **Komplekse uddannelsesforløb:** sammenhæng mellem de forskellige uddannelseskomponenter i den enkeltes uddannelsesforløb.

kaldes "kurser", gør sig i stigende grad gældende i uddannelsesforløbene hos vor tids unge, enten på privat initiativ (som supplement til grunduddannelsen, betalt af familien eller af virksomheden) eller som en del af de politikker, der skal fremme de unges integration på arbejdsmarkedet. Sådanne politikker har vundet betydelig indpas i Spanien siden tiltrædelsen til Den Europæiske Union, hvilket betød adgang til strukturfondene, specielt Den Europæiske Socialfond (hvis primære funktion er at fremme de unges erhvervsuddannelse og mindske deres vanskeligheder i forbindelse med erhvervsmæssig integration).

Som situationen ser ud nu, har omkring halvdelen af de unge spaniere gennemgået uddannelser af denne type (NAVARRO og MATEO 1993); denne type uddannelse er dog ikke jævnt fordelt mellem de unge, for som det fremgår af tabel 1, er det de unge med det højeste uddannelsesniveau, som tager det største antal kurser. Disse kurser har altså ikke nogen udjævnende virkning på det formelle uddannelsessystems skævheder, men øger dem snarere. Det gælder såvel de kurser, de unge tager på eget initiativ,

som dem, der indgår i offentlige politikker, selv om sidstnævnte jo er rettet mod unge med lavt uddannelsesniveau eller med beskæftigelsesproblemer.

Kombinationen af de forskellige komponenter følger ikke en på forhånd fastsat rækkefølge; de tages for en stor del sideløbende med grunduddannelsen.

Tabel 2 og 4 viser, at hverken kurser eller erhvervs-erfaring påbegyndes efter den formelle uddannelse, men at der er tale om et kontinuum af uddannelser, som til dels overlapper hinanden tidsmæssigt. Det er klart, at kurser og erhvervs-erfaring får stigende vægt med alderen, men ikke desto mindre falder den formelle uddannelse i en vis grad tidsmæssigt sammen med kurser og erhvervsarbejde i alle aldersklasser.

Tabel 3 viser, at to tredjedele af kurserne er efteruddannelse og specialisering på højt niveau. Dette understreger sammen med det ovenfor anførte, at det er vanskeligt at fastlægge klare grænser mellem de unges grunduddannelse og efter- og videreuddannelse. En del unge praktise-

"I Spanien er der i de senere år sket en markant stigning i antallet af uddannelser uden for det formelle uddannelsessystem."

"Disse (alternative) kurser har (...) ikke nogen udjævnende virkning på det formelle uddannelsessystems skævheder, men øger dem snarere."



“I et uddannelsessystem, der som det spanske indtil for ganske nylig har været meget skolepræget, dukker der paradoksalt nok elementer af “vekseluddannelse” op som et resultat af de studerendes erhvervsarbejde.”

Tabel 1.

Antal kurser gennemført indtil 31-års alderen - efter uddannelsesniveau. I procent.

	0	1	2-3	4 eller derover	I alt
Grundskole	72,6	12,4	9,5	5,5	100
Erhvervsuddannelse	53,8	9,9	19,1	17,3	100
Studentereksamen og adgangseksamen til universitet	38,7	19,3	24,2	17,8	100
Videregående uddannelse	26,3	6,0	27,1	40,6	100

rer “livslang uddannelse”, mens andre, specielt unge med et utilstrækkeligt grunduddannelsesniveau, ikke kommer med i denne dynamik.

Polarisering af uddannelsespraksis

Uddannelseskomponenter uden for det formelle system er ikke noget alternativ og kan ikke bruges til indhentning af en utilstrækkelig grunduddannelse. Tværtimod (jf. tabel 1, kurser fordelt på uddannelsesniveau) sker der en polarisering, som begynder allerede inden den formelle uddannelse er afsluttet, idet unge med den højeste grunduddannelse i størst omfang supplerer denne med andre uddannelseskomponenter. At grundskolen er gennemført er en helt nødvendig forudsætning for deltagelse i anden uddannelse.

“Spontan” vekslen mellem studier og arbejde

En hel del unge spaniere kombinerer studier med arbejde i et forløb, som sigter mod et fast job. I et uddannelsessystem, der som det spanske indtil for ganske nylig har været meget skolepræget, dukker der paradoksalt nok elementer af “vekseluddannelse” op som et resultat af de studerendes erhvervsarbejde.

Tallene i tabel 4 (hele Spanien) for studerende med erhvervsarbejde (studier plus arbejde) og arbejdstagere, som studerer (arbejde plus studier), på interviewtidspunktet bekræfter de data, som er indsamlet i AMB og giver grundlag for at formulere den hypotese, at mellem en tredjedel og halvdelen af alle unge spani-

ere har kombineret studier med erhvervsarbejde i mindst et år. Deraf kan drages mindst to konklusioner: for det første, at for en stor del af dem har overgangen fra uddannelse til arbejde gået via en periode med både uddannelse og arbejde, og for det andet, at erhvervs erfaring er en komponent, som findes i grunduddannelsen hos mindst halvdelen af de unge spaniere. Dette betyder, at der i større eller mindre grad spontant etableres en “dual” uddannelsesproces med erhvervs erfaring i løbet af uddannelsen og ikke kun efter denne.

Den formelle uddannelse mister betydning kvantitativt i uddannelsesforløbene på grund af den store mængde kurser uden for det formelle system, men kvalitativt vinder den betydning ved at spille en rolle som adgangskort og som styringsenhed for de komplekse uddannelsesforløb, såvel under som efter den formelle uddannelse. Således understreges den formelle uddannelses selektive karakter, også i forhold til de unges muligheder for “livslang” uddannelse.

Komplekse uddannelsesforløb og modeller for disse

Ovenstående afsnit viser, at de unges uddannelsesforløb, i hvert fald i det undersøgte område, ikke sammensættes efter forud fastsatte modeller, som følger af uddannelsessystemet. Virkeligheden er meget mere kompleks, og den påvirkes af ændringer i de kvalifikationer, der kræ-



Tabel 2.

Kombination af formel uddannelse og kurser efter alder. I procent af den samlede befolkning.

Alder	Kun formel uddannelse	Formel uddannelse plus kurser	Kun kurser	I alt
14	85,9	4,6	0,4	90,9
15	62,7	6,0	2,3	71,0
16	54,6	7,5	4,7	66,8
17	44,1	9,2	4,3	57,6
18	33,3	9,1	7,2	49,6
19	28,7	8,3	6,6	43,6
20	23,4	7,1	5,0	35,5
21	20,0	7,0	6,5	33,5
22	16,3	5,3	10,2	31,8
23	13,3	5,3	10,4	29,0
24	11,7	3,5	11,8	27,0
25	8,1	3,2	14,4	25,7
26	6,5	3,3	12,2	22,0
27	7,2	3,0	14,1	24,3
28	7,7	1,6	16,4	25,7
29	5,4	1,9	19,3	26,6
30	5,2	1,0	18,3	24,5
31	4,4	1,2	16,5	22,1

ves, og af udvidelsen af den vifte af uddannelsesstilbud, samfundet giver de unge, for at de kan tilegne sig disse kvalifikationer.

Skal man besvare spørgsmålet "Hvordan har de unge lært det, de kan?" må man analysere uddannelsesforløbene uden at forfalde til stiv institutionel tankegang.

For at analysere forløbene er det nødvendigt først at se på uddannelseskomponenterne og undersøge sammenhængen mellem disse og den samlede opbygning af komplekse forløb.

Af de ovenfor omtalte data fremgår det, at de unges uddannelsesforløb er sammensat af mindst tre elementer: formel uddannelse, kurser og erhvervserfaring.

Mere detaljerede analyser (PLANAS 1991 og 1993) viser, at der ud over disse komponenter, som let kan identificeres og kvantificeres, skal tilføjes andre, såsom relevante livserfaringer og kulturelle aktiviteter. Men da vi tager udgangspunkt i Barcelona-undersøgelsen, vil vi holde os

til de ovenfor nævnte (dog vil vi tilføje en komponent af livserfaring, nemlig foreningsvirksomhed).

Tabel 5 viser de 13 modeller for forløb med de nævnte variabler². I overensstemmelse med de tendenser, som fremgik af ovenstående data, viser disse modeller en polarisering af "de komplekse uddannelsesforløb": På den ene side forløb A og B i de to første kvartiler med mangelfuld uddannelse (som altid er relativ) eller total mangel på struktur. På den anden side forløb C og D, som er karakteriseret ved mange forskellige uddannelseskomponenter og succes.

Denne polarisering understreges yderligere, hvis vi ser på forbindelsen mellem disse uddannelsesforløb og integrationen på arbejdsmarkedet.

Uddannelsesforløb og erhvervsmæssigt forløb: dobbelt "dual" sammenhæng

I tabel 6 ses forbindelsen mellem "de komplekse uddannelsesforløb" og resultaterne

"(...) de unges uddannelsesforløb er sammensat af mindst tre elementer: formel uddannelse, kurser og erhvervserfaring."



Tabel 3.
Kursernes fordeling på niveau. I procent.

Niveau	Mænd	Kvinder
Grundkursus	33,7	34,1
Efteruddannelse og specialisering på højt niveau	66,3	65,9
	100,0 (736)	100,0 (911)

på arbejdsmarkedet via de indikatorer for succes, som i den gennemførte undersøgelse har den største forklaringsværdi: erhvervsmæssig status ved 31-års alderen, karriereforløb og subjektiv opfattelse af succes.

De foreliggende data viser på den ene side en stærk uddannelsesmæssig polarisering i de fleste forløb i de yderste kvartiler; på den anden side viser de, at uddannelseskomponenter ud over akademiske titler gør billedet mere nuanceret, så der kan foretages en kvalitativ analyse af de unges uddannelsesprocesser og disses resultater på arbejdsmarkedet.

Tabel 6 viser således også, at der er en klar skillelinje i resultaterne på arbejdsmarkedet, såvel objektivt som subjektivt, mellem forløbene i første og andet kvartil (forløb A og B) og dem i tredje og fjerde kvartil (forløb C og D).

Den første polarisering, både i uddannelse og resultat, findes mellem forløb A.2 (17,4% af stikprøven) og D.1 (14,9% af stikprøven). A.2 er et minimum-uddannelsesforløb, som svarer til et resultat med høj sandsynlighed for arbejdsløshed og ustabil ufaglært beskæftigelse og lav tilfredshed med uddannelse, arbejde og arbejdsmuligheder. Modsat er D.1 et langt og rigt uddannelsesforløb i alle komponenter og svarer til gode karriermuligheder og stabil beskæftigelse med højt niveau af tilfredshed med uddannelsen og klarhed over personlige mål, hvilket giver tilfredshed med arbejdet, både med hensyn til indhold og aflønning.

Over for den generelle tendens til polarisering af uddannelsesforløbene og deres resultater på arbejdsmarkedet er der mindretal, som udgør undtagelser, repræsen-

teret ved forløb A.1 (2,5% af stikprøven) og D.3 (6,5% af stikprøven). Forløb A.1 repræsenterer de unge, som skønt de er kommet i arbejde tidligere end normalt, uden uddannelse og med usikker beskæftigelse, indhenter den manglende uddannelse via kurser og formel uddannelse med eksamensbevis. Dette uddannelsesforløb betyder resultatmæssigt en større sandsynlighed for kvalificeret arbejde og tilfredshed med de mål, der er nået med hensyn til arbejdets kvalitet og stabilitet.

Forløb D.3 repræsenterer det modsatte fænomen. Her er der tale om unge med et højt formelt uddannelsesniveau, men med et ustruktureret uddannelses- og arbejdsforløb. Dette forløb viser en klar fiasko på arbejdsmarkedet, og det opfattes også således af den enkelte.

Der er særlig grund til at bemærke, at de unge, som har størst sandsynlighed for at blive selvstændige erhvervsdrivende eller opnå ledende stillinger i erhvervslivet, er dem, som har opbygget forløb med gode formelle uddannelsesresultater og mange supplerende uddannelseskomponenter.

På grundlag af de fremlagte data kan den overordnede konklusion drages, at der sker en uddannelsesmæssig polarisering, som starter i grunduddannelsen og forstærkes under efter- og videreuddannelsen. Forholdet mellem denne "uddannelsesmæssige opdeling i et A- og et B-hold" og resultaterne på arbejdsmarkedet fremgår klart af tabel 6, som viser, at der er sammenfald mellem den uddannelsesmæssige opdeling i A- og B-hold og arbejdsmarkedets opdeling i A- og B-hold (RECIO 1991). Det kan endvidere forventes, at denne opdeling vil blive forstærket af følgende tendenser: a) virksomhedernes uddannelsespolitik vil prioritere de

2) Disse forløb er opstillet efter multivariatkorrelationsanalyseteknikken (LEBART et al., 1981). Der anvendes alderskvartiler for integration på arbejdsmarkedet, og disses relative vægt i stikprøven er taget i betragtning. A-forløbene svarer til stabile arbejdssituationer (gode eller dårlige), som er indledt i 16-års alderen (minimumalder på arbejdsmarkedet). B-forløbene repræsenterer arbejdsforhold, som er påbegyndt mellem 16- og 18-års alderen. C-forløbene er arbejdsforhold, som er indledt i alderen fra 19 til 22 år, og D-forløbene er stabile arbejdssituationer fra 27-års alderen.



bedst uddannede medarbejdere højest, b) brugerne af de offentlige efter- og videreuddannelsesinitiativ vil i stigende grad have et uddannelsesniveau, som mindst svarer til en ungdomsuddannelse, og c) adgangen til de stillinger, som indebærer de bedste videreuddannelsesmuligheder, forbeholdes unge med lange grunduddannelsesforløb.

I en situation med stærk mobilitet på arbejdsmarkedet, "livslang uddannelse" og et overskud af unge med formelle uddannelser vil den enkeltes karriere afhænge af evnen til at tilegne sig efter- og videreuddannelse (formel eller uformel), og som det fremgår af tabel 5 og 6 er denne evne for en stor del betinget af den forudgående formelle uddannelse. Tendensen går i retning af, at vellykkede erhvervsforløb, som udelukkende bygger på arbejds erfaring uden grunduddannelse, efterhånden vil forsvinde.

De foreliggende data viser klart, at efter- og videreuddannelse i stigende grad gør sig gældende i de processer, som benævnes "livslang uddannelse". Der er tendens til, at disse koncentrerer på de unge, som har et grunduddannelsesniveau, der mindst svarer til en ungdomsuddannelse, således at forskellen mellem denne

gruppe og den gruppe, som mangler en tilstrækkelig grunduddannelse, efterhånden bliver større. Hvis efteruddannelses-systemet ikke gør det muligt at indhente den manglende grunduddannelse, men tværtimod "spontant" fungerer som supplement til en god grunduddannelse, kan det vanskeligt give de dårligt stillede en "ny chance".

Det formelle uddannelsessystems nye centrale rolle

Til de konklusioner, der kan drages af statistikken, skal føjes nogle yderligere overvejelser.

Uddannelsesforløbenes stadig mere komplekse karakter kræver en ny evne hos de unge til at styre og opbygge deres egne uddannelsesprocesser, ligesom de opbygger deres sociale og erhvervsmæssige identitet (DUBAR 1991). Denne evne hæn-ger ikke snævert sammen med uddannelsen, men afhænger klart af adgang til uddannelse, familie og generelt det miljø, den unge har udviklet sig i (CARNOY, CASTELLS 1995 og PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995). Heraf følger, at det formelle uddannelsessystem får en ny rolle i

"(Efteruddannelsen har) tendens til at koncentreres på de unge, som har et grunduddannelsesniveau, der mindst svarer til en ungdomsuddannelse, således at forskellen mellem denne gruppe og den gruppe, som mangler en tilstrækkelig grunduddannelse, efterhånden bliver større."

"Uddannelsesforløbenes stadig mere komplekse karakter kræver en ny evne hos de unge til at styre og opbygge deres egne uddannelsesprocesser, ligesom de opbygger deres sociale og erhvervsmæssige identitet."

Tabel 4. Kombineret studium og erhvervsarbejde - efter alder. I procent ³

Alder	Studerende med erhvervsarbejde	Arbejdstagere, som studerer	I alt Arb./stud. ⁴
16	7,8	14,4	22,2
17	9,7	14,5	21,0
18	8,3	12,7	21,0
19	9,0	11,0	20,0
20	6,7	8,1	14,7
21	5,6	10,5	16,1
22	4,7	8,4	13,1
23	4,1	7,5	11,6
24	3,0	7,7	10,7
25	2,0	7,0	9,0
26	1,4	6,8	8,2
27	1,7	7,0	8,7
28	1,2	7,5	8,7
29	1,0	5,2	6,2
30	0,8	5,1	5,9
31	0,4	4,6	5,0

3) Alle procenter er sat i forhold til totalen (referencepopulationen).

4) Samlet procent unge, som studerer og arbejder samtidig, uanset forholdet mellem studier og erhvervsarbejde. De kunne kaldes unge med blandet status som studerende/arbejdstagere.



Tabel 5.
Komplekse uddannelsesforløb som resultat.

Forløbs- kode	Forløbsbeskrivelse	%
A.1	Afbrudt skolegang, voksenuddannelse med eksamensbevis, erhvervsarbejde under voksenuddannelse og kurser	2,5
A.2	Generelt uddannelsesfattigt forløb	17,4
A.3	Afbrudt skolegang, voksenuddannelse uden eksamensbevis og mange kurser	2,0
B.1	Obligatorisk undervisning gennemført, uden anden uddannelse	12,9
B.2	Obligatorisk undervisning bestået, gymnasial uddannelse ikke bestået, kurser	3,0
B.3	Grundskole/erhvervsskole bestået (-16 år), erhvervserfaring fra uddannelse og kurser	6,1
C.1	Studentereksamen, kort universitetsforløb uden eksamensbevis, mange kurser og lidt foreningserfaring	5,8
C.2	Erhvervsuddannelse med eksamensbevis, kurser, stor foreningserfaring	4,0
C.3	Kortere universitetsuddannelse, stor erhvervserfaring fra studietid, mange kurser	4,0
C.4	Grundskole, kurser, længe om at stabilisere sin arbejdssituation	10,1
D.1	Generelt højt uddannelsesniveau: længere videregående uddannelse, lang erhvervs- og forenings- erfaring, mange kurser	14,9
D.2	Erhvervsuddannelse, sen integration på arbejdsmarkedet	16,0
D.3	Studentereksamen, sen stabilisering på arbejdsmarkedet, nyt uddannelsesforsøg (universitet) ikke gennemført, få uddannelsesmæssige aktiver	6,5

“(...) skolens og det formelle uddannelsessystems nye centrale rolle som styringsenhed for det system af systemer, de nye uddannelses-tilbud er ved at blive omstruktureret til.”

forbindelse med styring af de bredere uddannelsesprocesser, idet det på mere demokratisk vis end familierne kan give de unge denne “evne til at styre de komplekse uddannelsesforløb”. Det er dette, G. Franci (1984,1992) kalder skolens og det formelle uddannelsessystems “nye centrale rolle” som styringsenhed for det system af systemer, de nye uddannelses-tilbud er ved at blive omstruktureret til.

Uddannelse af de dårligst uddannede

I Spanien er det som i andre lande generelt svært for de unge at få job. Men som ovenfor omtalt er det specielt unge uden grunduddannelse, som har de største vanskeligheder. Disse unge har den største risiko for ustabile ansættelsesforhold og

dårlige arbejdsforhold, typisk på det sekundære arbejdsmarked.

Selv om denne gruppe unge er bedre uddannet end deres forældre, er de faktisk dårligere stillet på grund af ændringerne på det spanske arbejdsmarked som følge af teknologisk udvikling, økonomiens globalisering og det generelt højere uddannelsesniveau for aldersgruppen. Der er med andre ord en tendens på det spanske arbejdsmarked til, at de dårligst uddannede unge udstødes eller i hvert fald henvises til det sekundære marked. Enten på grund af manglende kvalifikationer eller fordi de er dårligere kvalificeret end deres jævnaldrende, løber de dårligst uddannede generelt en større risiko for udstødelse (PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995) såvel fra arbejdsmarkedet som fra efter- og videreuddannelse.

Tabel 6. Forhold mellem “komplekse uddannelsesforløb” og resultater på arbejdsmarkedet

* “forløbskode” svarer til de forløb, der er beskrevet i tabel 5

** EG: erhvervsgruppe
EG-1: selvstændige og overordnede funktionærer
EG-2: teknikere, eksperter
EG-3: uddannede medarbejdere
EG-4: medarbejdere uden uddannelse

*** UB: ubesvaret

Situationen ved 31-års alderen			Erhvervsgruppe **		Erhvervsforløb							
Forløbs- kode*/ Antal adspurgte	Akti- vetsgrad	Erhvervs- gruppe**	Type arbejde	Indkomst- niveau	Karriereforløb	Stabilitet	Aflønning	Arbejdets kvalitet	Uddan- nelse	Studere mere og bedre	Studere noget andet	Ville gerne skifte arbejde eller fag
A1(n=15) =2,5 %	fuldtid	EG-3	produktions- teknisk	lavt middel	opadgående	succes (nogenlunde)	ikke ret god	succes	succes	ja	ja	ja
A2(n=105) =17,4 %	ikke- beskæftiget	EG-4	produktion underordnet	middel// lavt	ingen ændringer langtidsarbejdsløshed	ikke ret god	ikke ret god fiasko	ikke ret god	ikke vellykket	$\bar{X}$	ja	ja
A3(n=12) =2,0 %	deltid	EG-3 EG-4	administration produktion underordnet	lavt middel//lavt middel	langtidsarbejdsløshed kompleks forløb	fiasko	ikke ret god	ikke ret god	fiasko	ja	ja	ja
B1(n=78) =12,9 %	ikke- beskæftiget løse job	EG-3 EG-4	produktion	middel// lavt	ingen ændringer	fiasko	dårlig	ikke ret god	fiasko	ja	ja	ja
B2(n=18) =3,0 %	fuldtid	EG-3 EG-4	administration	lavt	ingen ændringer kompleks forløb	fiasko	dårlig	fiasko	fiasko	ja	ja	ja
B3(n=37) =6,1 %	ikke- beskæftiget	EG-3	administration	middel	ingen ændringer ingen informationer	fiasko	fiasko	fiasko	fiasko	ja	ja	nej
C1(n=35) =5,8 %	fuldtid	EG-2	ledelse teknisk ledelse vedligeholdelse produktion	middel middel/højt	opadgående	succes	succes	dårlig	succes	$\bar{X}$	nej	nej
C2(n=25) =4,0 %	fuldtid	EG-1 EG-2	ledelse teknisk ledelse sociale relationer vedligeholdelse	middel middel/højt	opadgående kompleks forløb	succes	dårlig nogenlunde succes	succes fiasko	succes	ja	nej	nej
C3(n=24) =4,0 %	fuldtid	EG-1 EG-2	ledelse sociale relationer teknisk ledelse FogU	middel	opadgående	succes	succes	succes	succes	nej	nej	nej
C4(n=61) =10,1 %	løse deltidsjob	EG-2 EG-3	ledelse sociale relationer	middel	opadgående langtidsarbejdsløshed	dårlig	dårlig	$\bar{X}$	$\bar{X}$	ja	$\bar{X}$	nej
D1(n=90) =14,9 %	fuldtid	EG-1 EG-2	ledelse teknisk ledelse FogU	middel middel/højt højt	opadgående	nogenlunde succes	succes	succes	succes	nej	nej	nej
D2(n=9) =1,5 %	ikke- beskæftiget	EG-2	vedligeholdelse produktion	middel middel/højt	opadgående	succes	succes	succes	succes	$\bar{X}$	UB*** nej	UB nej
D3(n=39) =6,5 %	fuldtid	EG-2	administration teknisk ledelse FogU	middel/højt højt	svagt opadgående arbejdsløshed	fiasko	fiasko	fiasko	fiasko	nej	UB nej	UB





Hvad kan der gøres, for at de dårligst uddannede unge kan få adgang til efteruddannelse?

Svaret på dette spørgsmål er ganske enkelt: skabe muligheder for efteruddannelse, som kan opfylde de unges behov og få de unge til at føle behov for efteruddannelse. At svaret er enkelt betyder dog ikke, at det er enkelt at udmønte det i konkrete aktioner.

Opbygningen af de komplekse forløb sker i forhold til ønsker (forventninger) og muligheder. Når dette forhold udvikles på baggrund af vækst i uddannelsesudbuddet og usikkerhed over for det fremtidige erhvervsforløb, bliver "evnen til effektivt at opbygge uddannelsesforløb" en nødvendig forudsætning for, at disse forløb kommer til at fremstå som

sammenhængende og meningsfulde for "aftageren".

Udvikling af denne evne kræver mindst fire ting i forhold til efteruddannelse: a) et minimum af grunduddannelse for at kunne bruge de normale efteruddannelsetilbud, b) evne til at udnytte et udbud, som fremstår spredt, ved informationssøgning og forståelse af de udbudte efteruddannelsers betydning og indhold, c) en arbejdsmæssig baggrund, som værdsætter uddannelse, og d) personlig interesse i uddannelse.

Det er en klar konklusion af analysen, at de tiltag, som sigter mod at tilskynde unge uden uddannelse til at deltage i efteruddannelse "går imod strømmen". Skal de have gennemslagskraft, må der politiske indgreb til på de fire ovennævnte punkter.

Bibliografi

Auer, P. Further Training for the Employed (FETE): A description of country models and an analysis of European Labour Force Survey Data. Report prepared for the Commission of the European Communities (DG V). Dublikaat. Berlin.

Carnoy, M., Castells, M. (1995). Work, family and community in the information age. Berkeley-Stanford. Under udgivelse.

Dubar, C. (1991). La socialisation. Construction d'identités sociales et professionnelles. Armend Colin Ed. Paris.

Franchi, G. (1984). L'istruzione como sistema. Franco Angeli. Ed. Milano.

Franchi, G. (1992). Istruzione e soggetti sociali. La nuova Italia Editrice. Firenze.

Lebart, L., Morineau, A., Tabard, N. (1981). Techniques de la description statistiques. Dunod. Paris.

Planas, J. (1990). Formel uddannelse, ikke-formel uddannelse og uddannelsesvaner i unges indslusning på arbejdsmarkedet.

Planas, J., Garcia, M., Yaldivar, M. (1995). The exclusion of youth: a look at the transition from school to adulthood. Statistical Journal of the United Nations, Vol. 12, nr. 3, 4 s. 312-229.

Recio, A. (1991). La segmentación del mercado de trabajo en Espana. Siglo XXI Editores. Madrid.

Wagner, D., Stern, D. (udg.) (1995). School-to-work transition in OECD countries (Papirer fra konferencen, organiseret af CERI- OECD og NCAL-U. of Pennsylvania. Paris 2.-3. februar 1995). Under udgivelse.



Livslang uddannelses kognitive krav

Livslang uddannelse er givetvis et mål, der falder i tråd med humanistiske idealer. Men harmonerer det også med vort kendskab til den kognitive funktion? Udtrykt mere konkret bør man overveje, hvilke former for uddannelse der egner sig til at foregå livet igennem, og dersom visse former for uddannelse kun kan gennemføres i barndommen, hvori adskiller de sig da fra dem, der egner sig for voksne? Vi skal endvidere se nærmere på, hvorvidt sidstnævnte uddannelser påvirkes af den normale kognitive ældning eller ej, og hvorvidt manglende skolegang og analfabetisme definitivt forhindrer udvikling af den voksnes kognitive evner. Behandlingen af disse spørgsmål giver os mulighed for at komme ind på, hvorledes vort kendskab til de kognitive faktorer kan puste liv i programmer om livslang uddannelse under de mere og mere krævende vilkår, der kendetegner det "kognitive samfund", som vi er ved at opbygge.

Den adfærdspsykologiske indstilling, der spillede en fremtrædende rolle fra 1920 til 1960, gjorde et forsøg på at finde almindelige tilegnelseslove, der gjaldt for forskellige adfærdstyper såvel som for forskellige dyrearter og for livets forskellige faser. Nu er denne indstilling kommet i miskredit. De søgte almindelige love skulle retfærdiggøres af organismernes følsomhed for den statistiske regelmæssighed mellem en betinget og en ubetinget stimulus. Under den adfærdspsykologiske strømning konstateredes det imidlertid, at selv dyr har anlæg for visse stimuli-associationer. F.eks. lærer rotter meget hurtigt at forbinde følelse af ubehag med at have drukket ildesmagende vand og at forbinde elektrisk stød med synet af lys, medens de har langt vanskeligere ved at skabe forbindelse mellem ubehag og lys eller elektrisk stød og vand (Garcia & Koelling, 1966). Organismerne er altså indstillet på at tilegne sig visse associationer hurtigere end andre. Denne tankeforbindelse er artsbetinget. F.eks. sættes fornemmelsen af forgiftning lettere i forbindelse med vands farve hos dyr, der

lever om dagen, men med vandets smag hos natdyr (Wilcoxon, Dragoin & Kral, 1971).

De modtagelige perioder

Men mennesket kan som bekendt tale, og menneskets sproglige anlæg er en del af dets genetiske arv. Videnskabeligt materiale afslører en meget fin fornemmelse for tale lige fra livets første dage, ja endog forud for fødselen. Spædbarnets patteadfærd som reaktion på stavelser, der udtales ved dets venstre eller højre øre, viser allerede fra den tredje eller fjerde levedag forskellen på højre og venstre hjernehalvdel, idet det er hjernens venstre halvdel, der behandler talen (Bertoncini, Morais, Bijeljac-Babic, McAdams, Peretz & Mehler, 1989). Endvidere viser spædbørns patteadfærd, at de allerede er fortrolige med deres modersmål (Mehler, Jusczyk, Lambert, Halsted, Bertoncini & Amiel-Tyson, 1988), og at spædbarnet i en alder af fire og en halv måned genkender sit fornavn (Mandel, Jusczyk & Pisoni, 1995). Mellem seks og ti måneder påvirkes barnets opfattelse allerede af modersmålets vokal- og konsonant-repertoire (de Boysson-Bardies, 1996). Når denne alder er overskredet og i hvert fald fra toårsalderen, får barnet meget svært ved at skelne lyde, der svarer til fonemer på andre sprog end modersmålet, (det gælder eksempelvis for japanske børn, der udsættes for vor skelnen mellem R og L). Dersom barnet ikke udsættes for tidlig sproglig påvirkning, vil det kun udvikle en meget beskeden sproglig kommunikationsevne, således som man har set det hos vildtlevende børn og specielt hos Genie, der levede isoleret til sit tolvte år for derefter at blive underkastet meget omfattende genoptræningsforsøg (Curtiss, 1977). Med andre ord er den modtagelige periode for at lære at tale også en kritisk periode.

Disse få iagttagelser hentet fra omfattende litteratur om emnet viser klart, at tileg-



José Morais

Professor, doyen ved fakultetet for psykologi ved Université Libre de Bruxelles. Medlem af landskomitéen for psykologi under

l'Académie Royale de Belgique samt af den videnskabelige komité under l'Observatoire National de la Lecture (Frankrig).



Régine Kolinsky

Dr. psyk. Forsker ved le Fonds Nationale de la Recherche Scientifique; tilknyttet Laboratoire de

Psychologie Expérimental de l'Université Libre de Bruxelles.

Den kognitive indstilling skelner mellem erhvervelsen af sproglige kvalifikationer og grundlæggende perceptive kvalifikationer, som foregår meget tidligt i menneskets liv i de såkaldte modtagelige perioder, og oplæring, der vedrører viden og stofbehandlingsstrategier, der kan foregå hele livet igennem. Manglende skolegang og analfabetisme skader i høj grad udviklingen af sidstnævnte kvalifikationer, dog ikke definitivt. På lignende måde påvirker ældningsprocessen i højere grad bevarelsen af kvalifikationer af sidstnævnte art end af førstnævnte. Alligevel giver konstant kognitiv aktivitet mulighed for at bevare et højt præstationsniveau og at tilegne sig nyt stof.



“Manglende skolegang og analfabetisme påvirker (...) på dramatisk vis de kognitive processer på højere niveau.”

nelse af den grundlæggende sproglige færdighed ikke kan foregå hele livet igennem. Tilegnelse af de grundlæggende processer, der bruges af de andre sanser (synet etc.), er ligeledes begrænset til en modtagelig periode, der ikke strækker sig ud over livets første år (i enkelte tilfælde endda ikke ud over de første måneder) (mere detaljeret, men overkommeligt materiale, jf. Mehler & Dupoux, 1990, og Pinker, 1994).

Denne konstatering indebærer imidlertid kun pessimistiske udsigter for personer, der i barndommen har været udsat for dramatiske sproglige eller opfattelsesmæssige afsavn eller chok. Det er givet, at manglende skolegang og analfabetisme virker svækkende på de kognitive evners udvikling, hvorimod de på ingen måde skader opbygningen af den grundlæggende sproglige og opfattelsesmæssige udrustning. Hvad angår opfattelsen af scener og visuelle genstande, ser det ud til, at den primære analyse af genstande med hensyn til elementære forhold som form, farve, placering etc., en analyse der sker automatisk og ubevidst, dvs. forud for den bevidste genkendelse af det opfattede, i lige høj grad forekommer hos en voksen uden skoleuddannelse som hos en universitetsstuderende (Kolinsky, Morais & Verhaeghe, 1994). Heller ikke hvad angår opfattelsen af talte ord, viser materialet om den første analyse i akustisk-fonetiske enheder, hvis identitet afhænger af sproget, ingen som helst forskel mellem børn, der kan læse, voksne analfabeter og dannede voksne (Morais & Kolinsky, 1994).

De kognitive følger af manglende skolegang og analfabetisme

Manglende skolegang og analfabetisme påvirker imidlertid på dramatisk vis de kognitive processer på højere niveau. Strategierne for genkendelse, indprentning og udnyttelse af det stof, der er lagret i hukommelsen, samt strategierne for opgaveløsning og tilsigtet analyse og integration af viden er langt mere udviklede og effektive hos skoleuddannede. Selvfølgelig uden at medregne de skoleuddannedes enorme overlegenhed med hensyn til kundskabsmængde og mang-

foldighed, især når talen er om abstrakte begreber. Til belysning af forskellen i kognitive evner bemærkes, at det kortfristede verbale hukommelsesspand hos voksne uden skoleuddannelse kun når op på omkring halvdelen af de universitetsstuderendes (henholdsvis ca. fire og otte punkter). Voksne analfabeter opnår også meget dårligere resultater ved velkendte intelligensprøver som f.eks. WAIS, idet 69% af dem falder ind under kategorien åndssvækkede eller endog åndssvage. Det er givet, at disse prøver, til trods for at mange praktikere fortsat sværger til dem, ikke er kulturuafhængige. Voksne uden skolegang, der har lært at læse og skrive på alfabetiseringshold, men som i alt væsentligt savner enhver form for skreven kultur, da de ikke har samme erfaring i at behandle informationer som personer, der har fået normal skoleuddannelse, klarer sig ikke stort bedre end analfabeter ved WAIS-prøverne. Faktisk er det kun 12% af dem, der placerer sig på et gennemsnitligt intelligensniveau, medens 44% ligger på grænsen af nedsatte åndsevner eller åndssvaghed! Endvidere har vi ved en anden almindelig intelligensprøve, Raven-matricerne, der dog ellers anses for at være særdeles velegnet til bedømmelse af personer på et lavt dannelsesniveau (jf. Cary, 1988), ikke iagttaget nogen præstationsforskel mellem analfabeter og personer, der sent har lært at læse og skrive, idet de alle ligger tydeligt under normalen. Vi vil ikke opkaste os til dommere over disse prøver, hvis anvendelse undertiden har ført til misbrug, der især kulminerede ved vedtagelsen i 1924 af den amerikanske indvandringsbegrænsningslov (jf. f.eks. Gould, 1983). Hvad angår de af os undersøgte personer uden skoleuddannelse, er det tilstrækkeligt at konstatere, at deres tilpasningsgrad på forskellige af livets områder, herunder arbejdspladsen, og det faktum, at nogle af dem lærte at læse og skrive under ugunstige sociale og økonomiske forhold, modsætter sig en diagnostisk fortolkning af disse “intelligensniveauer”. En detaljeret analyse af besvarelsene viser dels, navnlig for analfabeternes vedkommende, at de slet ikke gør sig klart, hvad det vil sige at deltage i en prøve (f.eks. at der er begrænset tid til rådighed for besvarelsen), samt at de mangler fleksibilitet med hensyn til valg af nye procedurer, hvis de dumper, dels for begge kategoriers vedkommende vanskeligheder med tilsigtet



visuel analyse og analogisk tankegang (Kolinsky, under udgivelse).

De vanskeligheder, som personer uden skolegang møder, viser skolens betydning for udvikling af evnen til tilsigtet analyse til forskel fra den automatiske og ubevidste opfattelsesevne, som vi allerede har været inde på. Eksempelvis har voksne uden skolegang svært ved at opdage en tildækket del af en tegning, selv om de råder over ubegrænset tid (Kolinsky, Morais, Content & Cary, 1987), og de har store vanskeligheder med selektivt at være opmærksomme på stimuli-komponenterne ved frasortering af irrelevante informationer, hvis de f.eks. skal sortere dem efter farve, og formen varierer (Kolinsky, 1988).

I betragtning af de utilstrækkelige erfaringer, der almindeligvis bliver følgen deraf, giver tilegnelse i voksenalderen af skriftkodeks alene som regel ikke mulighed for i nævneværdig grad at udvikle strategier for informationsbehandling. Denne tilegnelse ledsages ikke desto mindre af opnåelse af ikke uvæsentlige færdigheder ud over læsning og skrivning. Således er personer, der sent lærer at læse og skrive, bedre end analfabeter til at opfatte spejlbilleder (Kolinsky, 1988). Det er sandsynligt, at genstandenes retning først får betydning for opfattelsen, når personen ved tilegnelse af læsning og skrivning lærer at være opmærksom derpå. Kendskab til alfabetet kræver nemlig, at man er opmærksom på små forskelle mellem de forskellige bogstaver (f.eks. mellem b og d), hvorimod sådanne forskelle som regel er unødvendige i dagliglivet, hvis man ikke lige beskæftiger sig med bogstaver.

En anden betydelig forskel mellem færdighederne blandt skoleuddannede personer og analfabeter eller rettere sagt mellem alfabetiserede og ikke-alfabetiserede, (i skriftsystemer, der ikke benytter et alfabet, findes der personer der kan læse uden at være alfabetiserede) er, at kun personer, der kender alfabetet, er i stand til udtrykkeligt at beskrive tale som en række af de abstrakte elementer, som vi betegner fonemer. Således har vi kunnet bevise, at ikke-alfabetiserede voksne portugisere, er ude af stand til bevidst at gennemføre enkle operationer som tilføjelse eller fjernelse af fonemer i korte ytringer, medens deres landsmænd, der

sent har lært at læse og skrive, ikke har synderlige vanskeligheder dermed (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986)). Betydningen af denne "fonemiske bevidsthed" med dertilhørende analyseevne er ikke uden praktisk betydning. At lære at læse efter et alfabetisk system afhænger i afgørende grad af tilegnelsen af en fonetisk omsætningproces, der bygger på konkret kendskab til overensstemmelsen mellem grafemer (skrifttegn) og fonemer (sproglige udtrykselementer). Vellykket tilegnelse af kendskabet hertil kræver for sit vedkommende den fonemiske bevidstheds emergens. Mange forsøg har således vist, at den fælles optræning i kendskab til førnævnte overensstemmelse og tilsigtede operationer på fonemerne har øvet en særdeles positiv indflydelse på evnen til at genkende skrevne ord (jf. litteraturoversigt i Morais, 1994).

Sammenhængene mellem tilegnelse af talt og skrevet sprog

I modsætning til tilegnelse af det talte sprog er tilegnelse af det skrevne sprog - eller rettere af læse- og skrivefærdighed - mulig på alle alderstrin. For at forstå denne forskel skal man tage i betragtning, at det talte sprog er en del af vor biologiske udrustning, medens det skrevne sprog er en opdyrket færdighed, der ganske vist bygger på det talte sprogs muligheder. Vi bør huske på, at det talte sprog i former, som ligger meget tæt på vort propositionelle sprog, har bestået i mindst tredive tusinde år, hvorimod det skrevne sprog først er opstået for tre eller fire tusinde år siden. Hvis man ser bort fra sygdomstilstande som ekstreme former for autisme, vil alle børn, også de fleste åndssvage, lære talens brug, hvis de vokser op i talende omgivelser. Som kontrast til det talte sprogs uimodståelige kraft er der utroligt mange kvikke og begavede børn, der har store vanskeligheder med at lære at læse- og skrive til trods for den indsats, der gøres af forældre, lærere og genoptrænere!

Vanskelighederne med at tilegne sig det skrevne sprog skal sættes i relation til skriftsystemets karakteristika. Vort skriftsystem, der bygger på alfabetet, fremstil-

“De vanskeligheder, som personer uden skolegang møder, viser skolens betydning for udvikling af evnen til tilsigtet analyse (...)”



“I modsætning til tilegnelse af det talte sprog er tilegnelse af det skrevne sprog - eller rettere af læse- og skrivefærdighed - mulig på alle alderstrin.”

ler det talte sprogs struktur som fonemer. Men fonemerne er talens underliggende, abstrakte elementer. Udtaler man f.eks. ikke bogstavet B's navn, men den dertil svarende lyd, udtaler vi ikke fonemet B, men en stavelse ([bö], som i “bøhland”), der fonetisk beskrevet ikke blot omfatter dette fonem, men også en selvlyd; med andre ord medtager vi ved udtalen automatisk og ubevidst de artikulatoriske bevægelser, der er nødvendige for at frembringe konsonanten B og vokalen ö. For at tale og forstå tale behøver vi ikke bevidst at henholde os til fonemerne. Skal man derimod lære at læse og skrive efter det alfabetiske system, må man som sagt gøre sig klart, at bogstaverne modsvarer talens abstrakte elementer, og det kan godt volde vanskeligheder på grund af fonemernes samartikulation.

Kvaliteten af de som led i tilegnelsen af talens brug udviklede og strukturerede fonetiske fremstillinger udgør således en væsentlig forudsætning for tilegnelse af den alfabetiske fremstilling. Det er årsagen til, at personer, der er født døve, ikke på samme måde som hørende kan udvikle og strukturere den fonetiske fremstilling, hvorfor de har overordentligt svært ved at lære at læse og skrive. Et stort antal døve forbliver stort set analfabeter, og meget sjældne er de, der når op på et højt læse- og skrive-niveau. Derimod kan personer, der er født blinde, udnytte deres kendskab til talen og således udvikle og strukturere den fonetiske fremstilling; de kan altså lære at læse (og skrive) ved hjælp af et alfabetisk følesystem (blindeskrift) og opnå en færdighed, der kun med hensyn til hurtighed står tilbage for seende personers, idet det er langsommere at opfatte informationer ved hjælp af følelsen end ved synet (sammenlignende undersøgelser af genkendelse af ord ved brug af forskellige sanser, jf. Kolinsky, Morais & Segui, 1991, og de Gelder & Morais, 1995).

Tilegnelse af skrevet sprog i voksenalderen

Som nævnt ovenfor er der ingen kritisk periode for at lære at skrive. Det er dog et spørgsmål, om ikke barndommen alligevel udgør den gunstigste periode for tilegnelse af læse- og skrivefærdighed, idet

det bliver vanskeligere i voksenalderen. Der mangler materiale på dette område, inden for hvilket empirisk verificering er vanskelig, fordi nutidens børn, der har lært at læse og skrive i en ung alder, er omgivet af mennesker, der også kan læse og skrive og derfor udgør et helt andet miljø end det, som kendes af de af os undersøgte analfabeter og personer, der har lært at læse og skrive på et senere tidspunkt i livet.

Vi har ikke desto mindre konstateret, at voksne analfabeter ikke er mindre egnede til at reagere positivt på træning i bevidst fonemisk analyse end børn, der kan læse og skrive (Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986; Morais, Content, Bertelson, Cary & Kolinsky, 1988). Der findes endvidere personer, der først som voksne har lært at læse og skrive, men alligevel kommer til i stort omfang at bruge disse færdigheder til krævende arbejde, så det bliver umuligt at skelne dem fra personer, der har gennemført højere uddannelse efter normal skolegang i barneårene. Som et kuriosum kan vi fortælle, at den ene af denne artikels forfattere under Salazar-styret kendte en portugisisk politisk aktivist, der efter at have lært at læse og skrive i fængslet senere blev avis-redaktør og rent generelt et kultiveret menneske.

Sådanne eksempler er dog temmelig sjældne, hvis man betragter hele gruppen af sene læsere, for det er ikke mange, der finder et kognitivt stimulerende miljø og motiveres i tilstrækkelig høj grad. Altså må man erkende, at alfabetisering i voksenalderen i den almindeligvis gennemførte form har en ret begrænset virkning. Som nævnt i foregående afsnit adskiller sent alfabetiserede sig fra analfabeter med hensyn til fonemisk bevidsthed, dvs. en færdighed, der er snævert knyttet til læsefærdighed, hvoraf man endog kunne sige, at den udgør en bestanddel. Gennemsnitligt ligner de dog analfabeterne og er vidt forskellige fra dem, der har lært at læse og skrive i skolen, for så vidt angår en lang række andre færdigheder, der indgår i den verbale kommunikation: Ordgenkendelsesstrategi, syntakskendskab, ordhukommelse etc. Med andre ord påvirker de under alfabetiseringen lærte procedurer ikke automatisk de øvrige lingvistiske funktioner. Den gennemsnitlige eller typiske sent alfabet-



iserede person er kognitivt og lingvistisk ikke sammenlignelig med en person med normal skolegang.

Normal kognitiv ældningsindflydelse på tilegnelses-evnen

Den livslange uddannelses mål skal afstemmes efter ældningsprocessens indflydelse på de kognitive evner. Det er derfor vigtigt at kende den måde, hvorpå de kognitive evner "ældes".

I den sidste snes år har den kognitive psykologi gjort sensationelle fremskridt, hvad angår kendskabet til den normale kognitive ældningsproces (jf. Birren & Schaie, 1990; Craik & Salthouse, 1992; og Van der Linden & Hupet, 1994). Generelt giver resultatet af det udførte arbejde anledning til en ret optimistisk opfattelse. Hvad angår personer, hvis daglige beskæftigelse stiller krav om behandling af store informationsmængder, kan den kognitive funktion forblive effektiv til en ret fremskreden alder. Shimamura, Berry, Mangels, Rusting & Jurica (1995) har gennemført en undersøgelse af forskellige kognitive færdigheder, især hukommelsen, hos professorer ved Berkeley-universitetet i Californien. Professorerne opdeltes i tre aldersgrupper: 30-44, 44-60 og 60-71 år. Undersøgelsesresultaterne viste, at selv om reaktionstiden blev længere, og selv om den umiddelbare hukommelse eller associeringshukommelsen mindskedes med årene, så forblev andre hukommelsespræstationer med større tilknytning til de reelle kognitive funktioner stabile: Det gælder f.eks. for evnen til at undgå proaktiv interferens (dvs. fremkaldt af tidligere punkter) og evnen til at huske fortællende eller videnskabelige tekster.

Disse resultater illustrerer et begreb, der støttes af utallige andre undersøgelser (især dem, der omfatter bridge- eller skakspillere - jf. Charness, 1981 og maskinskriversker - jf. Salthouse, 1984), nemlig at den normale kognitive ældning ikke er en homogen proces, der på samme måde påvirker de forskellige evner. F.eks. ser det ud til, at kundskabsforøgelse, bl.a. forøgelse af ordforrådet, er lettere for ældre end tilegnelse af mange indviklede betjeningsgreb som f.eks. i interaktive

videospil, for hvis vedkommende der allerede kan iagttages en forringelse af evnerne fra trediveårsalderen (Rabbitt, Banerji & Szemanski, 1989).

For øvrigt kan undersøgelse af de kognitive præstationer igennem årene ikke begrænses til sammenligning af gruppegennemsnit. Gruppernes interne foranderlighed forøges nemlig med alderen, idet et vist antal ældre mennesker forbliver lige så ydedygtige som unge (jf. f.eks. Wilson & Milan, 1995, der har undersøgt mulighederne for at opstille ligeværdige klasser på grundlag af transitivitets- og symmetrirelationer). Efter almindelig opfattelse, ja selv blandt videnskabsmænd, opfattes normal kognitiv ældning hyppigt som en kontinuerlig forfaldsproces i lighed med fysisk ældning. Nu mener man imidlertid, at den kognitive funktion snarere bør betragtes som en lang vandret linje med et afsluttende dyk, når døden nærmer sig. Sådanne "rektangulære forløb" opnås ved individuelle langtidsundersøgelser. Men da de fleste undersøgelser viser middeltal for prøvepersonerne, og da tidspunktet for "dykket" er individuelt, viser alderskurven et kontinuerligt fald. Hvis man kunne vurdere præstationen ikke efter den kronologiske alder regnet fra fødselen, men derimod fra døden, ville udviklingens rektangulære forløb fremgå (Rabbitt, 1994).

Erkendelse af, at der kan være meget stor forskel på de ældre arbejdstagere, og at mange personer i tresserne kan yde lige så meget som langt yngre mennesker, har medført, at man skelner mellem faktisk og funktionel alder, og bidraget til, at man i USA fra begyndelsen af 1994 afskaffede obligatorisk pensionering ved 65 år. De ved mange forskellige undersøgelser som prøver benyttede befolkningsudsnit tyder i øvrigt på, at skoleuddannelsesniveaue i høj grad bidrager til de kognitive forskelle, der er iagttaget i forhold til alderen (Powell, 1994). Følgelig kan iagttagelse af en forringelse af de kognitive præstationer kun fortolkes som værende aldersbetinget, hvis denne variabel ikke sammenblandes med skoleuddannelsesniveaue.

Det forhold, at den kronologiske ældning ledsages af uafvendelige forfaldsfænomener i centralnervesystemet må ikke foranledige os til pessimisme med hen-

"Man må (...) erkende, at alfabetisering i voksenalderen i den almindeligvis gennemførte form har en ret begrænset virkning. (...) Den gennemsnitlige eller typiske sent alfabetiserede person er kognitivt og lingvistisk ikke sammenlignelig med en person med normal skolegang."

"Den livslange uddannelses mål skal afstemmes efter ældningsprocessens indflydelse på de kognitive evner. Det er derfor vigtigt at kende den måde, hvorpå de kognitive evner "ældes"."



“Erkendelse af, at der kan være meget stor forskel på de ældre arbejdstagere, og at mange personer i tresserne kan yde lige så meget som langt yngre mennesker ... har medført, at man i USA fra begyndelsen af 1994 afskaffede obligatorisk pensionering ved 65 år.”

“(...) skoleuddannelsesniveauet bidrager i høj grad til de kognitive forskelle, der er iagttaget i forhold til alderen (...)”

“... alfabetiseringen (af analfabeter) bør ledsages af undervisning i strategier for opmærksomhed, organisation og indsamling af stof, udnyttelse af det stof, der er lagret i hukommelsen, samt for at drage slutninger og planlægge.”

syn til mulighederne for en vellykket kognitiv ældning, dvs. uden præstationsforringelse. Den periode i menneskelivet, der kendetegnes af det største tab af nerveceller, er den, inden for hvilken tilegnelsen går hurtigst, nemlig de tre første leveår. Bindningen mellem nervecellerne er i højere grad end disses antal kritisk for den kognitive funktion, og nervecellernes mulighed for at danne nye indbyrdes forbindelser opretholdes livet igennem. En berigelse af databaserne og en forbedring af programmeringen er således altid mulig. Selvfølgelig skal man ikke bestride den kognitive ældningsrealitet, end ikke hos de mennesker, der bevarer en intens åndsaktivitet. Men da erfaringen står i positivt afhængighedsforhold til alderen, kan den langsommere databehandling og begrænsningen af arbejdshukommelsen udlignes af mere effektive strategier for organisation og udnyttelse af stoffet samt af en uddybning af kundskaberne, som gør det muligt at undgå en forringelse af præstationerne selv i en relativ fremskreden alder.

Man bør dog skelne mellem to forbindelsestyper; den ene afhænger af biologiske anlæg og gør det inden for en begrænset såkaldt “modtagelig” periode muligt at oprette de for opfattelsesevnen og det talte sprog nødvendige mekanismer, medens den anden svarer til kundskaberhvervelse ved tilsigtet oplæring. Det er interessant at konstatere, at kvalifikationer af første type ikke eller næsten ikke påvirkes af ældningsprocessen. Det gør derimod mange af de kvalifikationer, der henhører under den anden type. Med andre ord ser det ud til, at de “modulære systemer” - dvs. de systemer, der benytter sig af specifik, obligatorisk, automatisk og hurtig behandling, som er upåvirkelig af almen viden, strategier og samvittighed - påvirkes mindre af ældningsprocesserne end de systemer (lad os kalde dem “centrale”), der frembringer bevidst, kontrolleret, tilsigtet åndsaktivitet. Den pris, der skal betales for de modulære systemers uforanderlighed, er umuligheden af på tilfredsstillende måde at generhverve dem i tilfælde af hjerneskade. Omvendt er den kompensation, man får for de centrale systemers manglende uforanderlighed, muligheden for at bevare dem ved optræning af den kognitive funktion og ny oplæring. I voksenalderen lærer man ikke at tale et

nyt sprog, som man lærte sit modersmål, men man kan selv i en fremskreden alder lære at holde en velstruktureret og overbevisende tale.

Taktiske principper for livslang uddannelse

Lad os først vende tilbage til analfabeternes situation. Alfabetisering af disse personer er ubestridt en vigtig samfundsopgave. Men alfabetisering alene er en mere end utilstrækkelig afhjælp for manglende normal skolegang. Den ringe virkning, som tilegnelse af læsning og skrivning har på de øvrige sproglige og kognitive færdigheder, giver anledning til at antage, at alfabetiseringen bør ledsages af undervisning i strategier for opmærksomhed, organisation og indsamling af stof, udnyttelse af det stof, der er lagret i hukommelsen, samt for at drage slutninger og planlægge. Med andre ord bør begrebet sen alfabetisering erstattes af betegnelsen sen og supplerende skoleuddannelse, idet man omhyggeligt bør sørge for at udarbejde uddannelsesprogrammer, der tager hensyn til den uskoledede voksnes kognitive evner og erfaringer.

Mere generelt kan skelnen mellem modulsystemer og centralsystemers tilegnelsesvilkår bidrage til skabelse af en så effektiv oplæringstaktik som muligt.

Det forekommer os således klart, at tilegnelse f.eks. af et andet sprog burde ske allerede fra børnehævealderen og fortsættes mere intensivt i grundskolen. Undervisningsmetoderne for fremmedsprog burde tage hensyn til børnenes større modtagelighed for påvirkning sammenlignet med unge eller voksne; endvidere burde de tage hensyn til ligheder og forskelle mellem modersmålets og fremmedsprogets fonetiske karakteristika og koncentrere sig stærkt om fremmedsprogets fonetiske særpræg.

Senere tilegnelse, som kan ske hele livet igennem, burde hovedsagelig koncentrere sig om kundskaberhvervelse på højt niveau, og uddannelsesprogrammerne burde omfatte en sensibilisering eller endog en opøvelse af de ældre i strategier for organisation og udnyttelse af informationer.



Udført arbejde inden for kognitiv psykologi og psykolingvistik - bl.a. om fornemmelse af kunnen, erkendelse af databehandlingsprocedurer, værdien af eksterne memoranda og forskellige mnemotekniske metoder og brug af tekstanalysestrategier på grundlag af abstrakte principper i relation til emne- og situationserfaringer - har indbragt nogle interessante oplysninger og burde inspirere til udarbejdelse af sådanne uddannelsesprogrammer.

Som led i udviklingen af de centrale kundskabs- og databehandlingssystemer (f.eks. udledning af de underliggende tanker i en række tekster; indkodning og op-søgning af de mest relevante data med henblik på et bestemt mål), kan man håbe på at opnå fordele gennem en bedre udnyttelse af personernes metakognitive evner, med andre ord selvstændige betragtninger. Disse evner vedvarer tilsyneladende hele livet igennem.

“Senere tilegnelse, som kan ske hele livet igennem, burde hovedsagelig koncentrere sig om kundskabs-erhvervelse på højt niveau, og uddannelsesprogrammerne burde omfatte en sensibilisering eller endog en opøvelse af de ældre i strategier for organisation og udnyttelse af informationer.”

Litteraturhenvisninger

- Bertoncini, J., Morais, J., Bijeljac-Babic, R., McAdams, S., Peretz, I. & Mehler, J.** (1989). Dichotic perception and laterality in neonates. *Brain and Language*, 37, 591-605.
- Birren, J.E., & Scale, K.W.** (1990). *Handbook of the psychology of aging*. New York, Academic Press.
- Cary, L.** (1988). A análise explicita das unidades da fala nos adultos nao-alphabetizados, doktorafhandling, Lissabons Universitet, Portugal.
- Charness, N.** (1981). Aging and skilled problem solving. *Journal of Experimental Psychology, General*, 110, 21-38.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P.** (1986). Phonetic segmentation in prereaders, effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.
- Craik, F.I.M., & Salthouse, T.A.** (1992). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Curtiss, S.** (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*. London, Academic Press.
- de Boysson-Bardies, B.** (1996). *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Editions Odile Jacob.
- de Gelder, B., & Morais, J.** (1995). *Speech and reading. A comparative approach*. Hove: Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Garcia, J., & Koelling, R.A.** (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, 4, 123-124.
- Gould, S.J.** (1981). *The mismeasure of man*. New York, Norton.
- Kolinsky, R.** (1988). La séparabilité des propriétés dans la perception des formes. Doktorafhandling, Université Libre de Bruxelles, Belgien.
- Kolinsky, R.** (under udgivelse). Conséquences cognitives de l'illettrisme. I: *Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales*. Marseille, Ed. Solal.
- Kolinsky, R., Morais, J., Content, A., & Cary, L.** (1987). Finding parts within figures; a developmental study. *Perception*, 16, 399-407.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Segui, J.** (1991). La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles; études de psycholinguistique cognitive. Paris. Presses Universitaires de France.
- Kolinsky, R., Morais, J. & Verhaeghe, A.** (1994). Visual separability. A study on unschooled adults. *Perception*, 23, 471-486.
- Mandel, D.R., Jusczyk, P.W., & Pisoni, D.B.** (1994). Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science*, 6, 315-318.
- Mehler, J., & Dupoux, E.** (1990). *Naître humain*, Paris. Editions Odile Jacob (English edition published by Blackwell).
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N. Bertoncini, J. & Amiel-Tyson, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- Morais, J.** (1994). *L'Art de lire*, Paris. Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J.** (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria J. & Bertelson, P.** (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P. Cary, L. & Kolinsky, R.** (1988). Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, 5, 347-352.
- Morais, J. & Kolinsky, R.** (1994). Perception and awareness in phonological processing. The case of the phoneme. *Cognition*, 50, 287-297.
- Pinker, S.** (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: William Morrow & Co.
- Powell, D.H.** (1994). *Profiles in cognitive aging*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Rabbitt, P.M.A.** (1994). Aging and cognitive change. I: M.W. Eysenck (udg.) *Blackwell dictionary of cognitive psychology* (s. 1-7). Oxford. Blackwell.
- Rabbitt, P.M.A., Banerji, N. & Szemanski, A.** (1989). Space Fortress as an IQ test? Predictions of learning and practised performance in a complex interactive video game. *Acta Psychologica*, 71, 243-257.
- Salthouse, T.A.** (1984). Effects of age and skill in Typing. *Journal of Experimental Psychology, General*, 113, 245-271.
- Shimamura, A.P., Berry, J.M., Mangels, J.A., Rusting, C.L. & Jurica, P.J.** (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science*, 6, 271-277.
- Van der Linden, M. & Hupet, M.** (1994). *Le vieillissement cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wilcoxon, H.C., Dragoin, W.B. & Kral, P.A.** (1971). Illness-induced aversions in rat and quail: Relative salience of visual and gustatory cues. *Science*, 171, 826-828.
- Wilson, K.M. & Milan, M.A.** (1995). Age differences in the formation of equivalence classes. *Journal of Gerontology, Psychological Sciences*, 50 B, 212-218.



Klaus Künzel

Siden 1991 professor i videnskabelig pædagogik/efter- og videreuddannelse ved Köln Universitet.



Uddannelse som livsledsager? Psykologiske og pædagogiske kommentarer vedrørende 'det kognitive samfund'

Supranationale uddannelsesprogrammer lider ofte under det dilemma, at de ikke henvender sig personligt til mennesket som modtager af sådanne fremtidskataloger. Netop i forbindelse med modellen 'uddannelse gennem hele livet' drejer det sig imidlertid frem for alt om betingelserne og mulighederne for dens subjektive accept. Artiklen forsøger derfor at belyse følgerne og de pædagogiske konklusioner af en overgang til det 'kognitive samfund' ud fra et mikroperspektiv. I den forbindelse spiller udviklingen af evnen til 'ekspansiv indlæring' (HOLZKAMP) en central rolle. I denne offensive indlæringsforståelse får håndteringen af viden, men også håndteringen af uvished en stor biografisk betydning. I forbindelse med udviklingen af et program for uddannelse gennem hele livet skal man på grundlag af målrettede strategier forsøge at imødegå problemet med udstødelse af et stigende antal mennesker. Det er alle uddannelsesinstitutioners og indlæringsssammenhænges opgave at udjævne denne humaniseringskløft.

Begreber bliver undertiden hurtigere præget end forstået, programforslag hastigere sat i omløb end efterspurgt. Forsøg på at indføre sådanne begrebsmæssige 'valutaer' i det europæiske uddannelsesområde lider desuden under, at der ofte er sat meget snævre grænser for deres semantiske konvertibilitet. Officielle anvisninger på sprogbrugen, som er blevet fastsat i et universaliseringsøjemed, kan sikkert tjene den mellemstatslige forståelses diplomati, men for en substantiel profilering viser den sig snarere at være skadelig. Endnu mere graverende forekommer det mig at være, at meget abstrakte budskaber ikke frembyder nogen personlige udfordringer og netop i de tilfælde, hvor man taler om dem overalt, bliver offer for en mærkbar ligegyldighed.

Er formelen 'livslang uddannelse' en pædagogisk 'valuta', som en sådan karakterisering passer på? Mod en sådan formodning taler først og fremmest den uden tvivl omfattende indsats, man har gjort siden den såkaldte FAURE-REPORT 'Learning to Be' (1972), hvor man har konkretiseret 'lifelong learning' i forskelligt begrebsmæssigt tilsnit og ved hjælp af alternative organisationsmodeller og holdt det i latent beredskab (éducation permanente; recurrent education). For en sådan formodning taler den lange inkubationstid, som UNESCO's, Europarådets og OECD's visioner åbenbart har brug for, før de føres ud i livet. Skyldes dette væsentlige fejl i koncepternes struktur eller kun, at deres tid muligvis endnu ikke er kommet? Eller kan EU-Kommissionens hvidbog 'Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund' (1996) rette op på de gennemførelsesmæssige mangler, som reformoffensiverne i 1970'erne har efterladt?

De supranationale uddannelsesprogrammernes grundlæggende dilemma

En af tesaerne i denne artikel er, at ideelle offensiver, som 'hvidbogen' eller 'Det Europæiske År for Livslang Uddannelse' udgør, ikke tager hensyn til det grundlæggende dilemma i forbindelse med det supranationale programarbejde. Det drejer sig ikke så meget om dets mentale og politiske kerne, men snarere om dets argumentative fremtoningsforms psykologiske og pædagogiske infrastruktur. Kampagner, som ønsker at få ideen om et 'learning society' eller et 'kognitivt samfund' ind i de europæiske borgeres bevidsthed, er på grundlag af deres oprindelse og karakter administrative eliteres plaidoyer og kan udledes af det udøvende EU-organs initiativret, som absolut er fornuftig og blev bekræftet i Maastricht. I betragtning af det følsomme subsidiaritetsspørgsmål i Unionen viser forslag af denne art kun omridsene af det fælles behov for handling, herunder dets universelt tænkte problemreferencer. Det er imidlertid ikke uddannelsespolitikernes planlægningsintelligentsia, som sådanne fremtidskataloger er rettet mod, eller som i sidste instans er ansvarlige for deres gennemførelse, men derimod EU-borgerne selv. Men rent faktisk unddrager man sig med talen om det lærende samfund, hvor det ikke mindst drejer sig om adgang til viden og borgernes udnyttelse deraf (Hvidbog 1996, s. 5 ff.), det kommunikative anliggende, nemlig at vinde den enkelte for uddannelse som en udbytterig livsform. Som abstrakt medlem af et kognitivt samfund er uddannelsesdeltageren især interessant, når det gælder opnåelse af sociolo-



gisk overskuelighed. Som også det efterhånden noget forslidte udtryk 'lærende organisation' lader formode - kan tendensen til at personificere sociale strukturer som indlæringssubjekter imponere i medierne og i det mindste i forbigående gøre krav på modernitet. Indholdsmæssigt har den ikke noget fodfæste, fordi den ignorerer aktøren i forbindelse med den handlingsregulerende ide om uddannelse i biografisk forankring eller ikke formår at nå ud til vedkommende. Uddannelse gennem hele livet er nemlig en handling, hvorved individet selv skaber sin omverden, og som hverken kan forordnes eller overdrages til dem, der i samfundet efterspørger og har gavn af 'kvalificerende uddannelse'. Dette skal man navnlig lægge sig på sinde, når det drejer sig om at tage udgangspunkt i, at det er normalt at lære hele livet igennem, og ikke fremstille vilje til uddannelse som et lune eller en byrde, men som en habitus og biografisk chance (MEIER u. RABE-KLEBERG 1993).

Det er dog ikke hensigten med 'hvidbogen' at udstikke detaljerede og bindende retningslinjer for vejen mod 'det kognitive samfund'. Derimod sigter de anbefalinger, der er indeholdt deri, "mod i de kommende år at starte en bredere debat" (EUROPA-KOMMISSIONEN 1996, s. 78). På baggrund heraf er det meningsløst at kritisere forfatterne for begrebsmæssige ambitioner, som de slet ikke følger. Men da 'hvidbogen' også står for en efterhånden etableret tradition med hensyn til at indstille den enkelte på et liv med uddannelse, forekommer det at være hensigtsmæssigt i mikroperspektiv at rekonstruere det makroperspektiv, som ideerne om det lærende samfund og uddannelse gennem hele livet gang på gang stilles i (CROPLEY 1986). Man kan således stille det spørgsmål, hvordan det abstrakte indlæringsimperativ i et europæisk økonomisk og socialt område, som er forpligtet til at udvikle sine menneskelige ressourcer, kan udnyttes subjektivt og behandles som en personligt betydningsfuld livsopgave. I den forbindelse indtages der et subjektvidenskabeligt standpunkt i overensstemmelse med den teoretiske position i HOLZKAMP (1995).

Uddannelse i mikroperspektiv

Det er kendetegnende for dette standpunkt, at man er gået bort fra en indlæringsforståelse, hvor denne optræder som en organiseret reaktion på en opgavestillende omverdens forventninger (HOLZKAMP 1995, s. 12 ff.).

I forhold til denne indlæringsmodel, der typisk realiseres i form af en institutionel belæring, indeholder en subjektvidenskabelig position en aktiv tilgang til omverdenen i form af 'ekspansiv' indlæring. I henhold hertil forstås mennesket som 'intentionalitetssentrum'. Det sørger selv for at øge mulighederne for at bestemme over sit eget liv og øge dets kvalitet. Indlæring er således en offensiv handling, hvormed man ønsker at ændre omgivelserne og livsvilkårene. I motivationspsykologisk henseende antages det, at en offensiv antagelse af indlæringstanken giver mulighed for umiddelbart at kunne forstå eller anticipere den "indre sammenhæng mellem aktiv tilgang til verden, øgede muligheder for selv at bestemme og øget livskvalitet" (ibid. s. 190).

En ekspansiv indlæringsopfattelse er bl.a. kendetegnet ved, at ansvaret for at registrere indlæringskrav flyttes til subjektet. Dermed bliver det klart, hvilken central betydning erfaringsevnen har i forbindelse med erkendelsen af en indlæringsproblematik. I (den idealtypiske) modsætning til defensive lærehandlinger, som afværger ulemper, vurderes vedkommedes egne handlingsmæssige forudsætningers utilstrækkelighed (viden, indstillinger, færdigheder) som en endnu ikke tilstrækkelig udnyttelse af de personlige livsmuligheder og muligheder for selv at bestemme. Det fremgår klart, at i denne forbindelse skal ikke ethvert "udefra kommende indlæringskrav (...) nødvendigvis opfattes som en indlæringsproblematik" (ibid. s. 212). Men det fremgår også klart, at en indlæringsmæssig indstilling, som er præget af subjektreference, aktivitet og egenorganisation, kræver en kognitiv og emotionel disposition, som i betragtning af de mest forskelligartede individuelle og sociale udfoldelsesmæssige grænser først skal 'tilegnes' - dvs. opbygges eller, i lyset af den vedvarende arbejdsløshed, genvindes (WACKER 1981).

"Kampagner, som ønsker at få ideen om et 'learning society' eller et 'kognitivt samfund' ind i de europæiske borgeres bevidsthed, er på grundlag af deres oprindelse og karakter administrative elitors plaidoyer og kan udledes af det udøvende EU-organs initiativret, som absolut er fornøftig og blev bekræftet i Maastricht."

"Uddannelse gennem hele livet er nemlig en handling, hvorved individet selv skaber sin omverden, og som hverken kan forordnes eller overdrages til dem, der i samfundet efterspørger og har gavn af 'kvalificerende uddannelse'."



“Principielt giver en subjektorienteret dechifring eller omsætning af formelen ‘uddannelse gennem hele livet’ kun mening, hvis det anerkendes, at der er en snæver biografisk forbindelse mellem en eksistens, der fortløbende udvikles, og de teknikker, der kan erhverves til at mestre den (...).”

“De massivt forøgede vidensmængder gennem forskning og kommunikation betyder, at det bliver mere og mere problematisk entydigt at foretage en udvælgelse, en vægtning og didaktisk organisering af livsrelevant viden.”

Den subjektive dimension af uddannelse gennem hele livet

Principielt giver en subjektorienteret dechifring eller omsætning af formelen ‘uddannelse gennem hele livet’ kun mening, hvis det anerkendes, at der er en snæver biografisk forbindelse mellem en eksistens, der fortløbende udvikles, og de teknikker, der kan erhverves til at mestre den (OERTER 1987). At arbejde sig frem til personlige ‘bemestringstiltag’, som muliggør et vellykket liv i hele dets tid, viser indlæring som en “karakteristisk, personlig, enestående og selvstyret aktivitet (WEDEMEYER 1989, s. 183). I dette lys ‘udløses’ indlæring så at sige af de livshistoriske projekter og erfaringer, opgaver og kriser i menneskets eksistens. Derfor svarer forestillingen om livsledsager bedre til det psykologiske naturel i form af biografisk betydningsfuld indlæring, bedre end en abstrakt model, som udelukkende lægger livets tidsmæssige udstrækning til grund (LENGRAND 1986).

Når den subjektive dimension af uddannelse gennem hele livet fremhæves, betyder det på ingen måde, at menneskets rent subjektive referencer til omverdenen tillægges absolut værdi. Var det tilfældet, ville indlæringens nytte i livet blive afhængig af støtte fra privatistiske, socialt afkoblede former for eksistenspraksis, som ville stå i diametral modsætning til antagelserne og motiverne i forbindelse med en offensiv indlæring, der er interesseret i at forholde sig aktivt til omverdenen. Med hensyn til denne forholden-sig-til-omverdenen lyder en af de centrale antagelser i en offensiv indlæringsteori: Mennesket ‘møder’ ikke ganske enkelt sine livssammenhænge virkelighed. Den ‘konstrueres’ derimod i processer med aktiv dialog ved hjælp af kognitive skemaer og tilegnes gennem erfaringer. Til dette svarer, i det praktiske liv, lærehandlingens indgribende karakter: Omverdenen kan ikke kun forstås, men også ændres. Netop denne mulighed for at ændre på tingene er jo grundlaget for den lærendes tillid til at kunne forbedre sin situation, erkende sammenhænge, udvikle nye interesser og evner.

Mødet mellem omverden og individ sker efter den traditionelle forståelse i vidensmediet. Det er ikke tilfældigt, at ‘hvid-

bogen’ lægger så stor vægt på at takserer et samfunds ydeevne og sociale goder efter, hvor åbent det er over for ny viden og den generelle tilgængelighed heraf. Tager man det ‘kognitive samfund’ bogstaveligt, er det (i overvejende grad) naturvidenskabelig-tekniske kundskabsregime gennemført deri; den enkeltes livsmuligheder er en funktion af vedkommendes operative og tematiske ‘åbenhed’ over for materialerne til at forstå omverdenen og en aktiv gennemførelse heraf.

Pædagogiske følger af et ‘kognitivt samfund’

For en pædagogisk betragtning må et samfund, som udnævner viden til at være sit centrale særkende, dog i flere henseender udgøre et problem:

□ De massivt forøgede vidensmængder gennem forskning og kommunikation betyder, at det bliver mere og mere problematisk entydigt at foretage en udvælgelse, en vægtning og didaktisk organisering af livsrelevant viden.

□ I betragtning af den erfaring, at konceptet for et moderne tankesæt, der er forpligtet i forhold til oplysnings-traditionen, er begyndt at smuldre (UHLE 1993), kommer navnlig ideen om viden som et næsten naturligt autoriseret erkendelses- og uddannelsesmedium under pres.

□ Netop i det ‘kognitive samfund’ kæmper konkurrerende vidensrelaterede tiltag og fremtrædelsesformer om anerkendelse. Omgangen med pluralitet og perspektivisk mangfoldighed, med modsatrettede meninger og modsætningsfyldte bud med hensyn til værdisystemer, stiller et moderne uddannelseskoncept på en hårdere prøve end f.eks. forarbejdningen af de rent kvantitative aspekter af ‘informatisering’.

□ Hvis det holder stik, at en “dynamisk definition” efter MITSCHERLICH (1963, s. 31) viser uddannelse som “koordineret søgebevægelse”, som ikke må blive til dogmatisk vished, kræver det pædagogiske ansvar, at navnlig den skolemæssige indlæring gøres fortrolig med ejendommelighederne, men også mulighederne i forbindelse med ‘doseret uvished’.



□ Taler man om et 'kognitivt samfund', risikerer man at blive bebrejdet, at man overser alle menneskets livsreferencer og udtryksformer, dets samlede disposition til handling og indlæring og holder fast ved et kompetence- og uddannelsesideal, som kun taler til hovedet.

□ Den aktive anvendelse af vidensressourcer og dens biografiske udnyttelse udgør ikke nogen livskvalifikation, der er frit tilgængelig og udviklet ens i alle sociale miljøer. For at kunne øge kompetencerne eller udnytte nye udviklingsmuligheder er det nødvendigt med livshistoriske forudsætninger, som det ofte ikke lykkes at indhente. For så vidt har det kognitive samfund i realiteten næsten stænderagtige træk. Hvidbogen taler om en opsplitning mellem "dem, som ved, og dem, som ikke ved" (EUROPA-KOMMISSIONEN 1996, s. 26).

Hvad kan man slutte af de som eksempel skitserede sociale og pædagogiske følger af et 'kognitivt samfund' for den subjektive udformning af et program for uddannelse gennem hele livet? Igen kan der kun behandles nogle få aspekter; en mere udførlig diskussion findes i KÜNZEL u. BÖSE (1995).

Konklusioner med henblik på et program for uddannelse gennem hele livet

1. **Tidsmæssig sekventering.** Uddannelse gennem hele livet omfatter hele menneskets udvikling og kan på baggrund af den subjektive indlæringsbiografi karakteriseres ved, at de skolemæssige og ikke-skolemæssige uddannelseserfaringer er af samme vigtighed. Afgørende for den livshistoriske betydning af indlærings-sammenhænge er den grad, hvori disse gør en ekspansiv indlæring mulig, hvorved de personlige handlemuligheder øges (HOLZKAMP 1995, s. 492).

2. **Rumlige integration.** Uddannelse gennem hele livet præger alle områder, roller og steder, hvor subjektet gennem handlinger kan forarbejde og udforme virkelighed. Ud fra synsvinkelen personlig enhed og sikring af identitet viser adskillelsen mellem arbejde og fritid, offentlighed og privatsfære sig ikke at være

holdbar med hensyn til egne indlæringsrum. Mennesket integrerer sine livssammenhænge i overensstemmelse med sine interesser og eksistentielle projekter; en skelnen mellem erhvervsrettet og almen uddannelse ville stride mod karakteren af ekspansiv indlæring, som omfatter hele livet, såvel som isoleringen af enkelte uddannelsesrum fra det øvrige liv.

3. **Skole som livsfuldbyrdelse.** John DEWEY (1993, s. 408) opstillede allerede i 1915 den klassiske formel i relation til skolens vigtige rolle for livet: "Opgaven består ikke i at gøre skolen til et appendiks til erhvervslivet, men derimod i, at de industrielle faktorer anvendes til at gøre skolelivet mere aktivt, give det mere umiddelbar mening og bringe det i tættere forbindelse med livet uden for skolen."

4. **Viden som ressource.** Gennem ekspansiv indlæring får den enkelte kendskab til 'sin' omverden og anvender i den forbindelse vidensbestande af den mest forskelligartede oprindelse, art og gyldighed. Indlæring som 'livsledsager' forudsætter en virtuos håndtering af vidensressourcer, som gennem perfektioneringen af de informationsteknologiske netværk bliver lettere og lettere at få fat i. En sådan virtuositet må imidlertid ikke begrænses til sine operative dimensioner, da den i sidste instans betegner en omfattende kompetence til at bemægtige sig viden, men også uvishedens diverse fremtoningsformer. Infrastrukturen i forbindelse med den ubegrænsede adgang til informationer udgør i sig selv ikke noget ressource-system, som ville være fordelagtigt for uddannelse gennem hele livet primært i kraft af sit tekniske potentiale. Som en del af spektret af individuelle indlæringsmuligheder og muliggørelsesperspektiver skal det integreres eller selektivt bearbejdes af individets kontrollerende fornuft.

5. **Godkendelse af personlig viden.** En offensiv, men subjektiv overvåget tilgang til videns- og indlæringsmulighederne i vor multikulturelle videnskabelige civilisation øger i betydelig grad mangfoldigheden af den enkeltes referencer til omverdenen og 'eksistensteknikker'. Med den udvides samtidig den godkendelsesværdige bestand af erfaringer og udfoldelsesmidler. Uddannelse gennem hele livet er en udfordring til vor fantasi og

"For at kunne øge kompetencerne eller udnytte nye udviklingsmuligheder er det nødvendigt med livshistoriske forudsætninger, som det ofte ikke lykkes at indhente."

"Opgaven består ikke i at gøre skolen til et appendiks til erhvervslivet, men derimod i, at de industrielle faktorer anvendes til at gøre skolelivet mere aktivt, give det mere umiddelbar mening og bringe det i tættere forbindelse med livet uden for skolen."



“Det strider fuldstændig mod ideen om en humanisering af vort liv ved hjælp af en bred skala af indlæringsmuligheder, når disse unddrages flere og flere mennesker på baggrund af en stadig hårdere gennemgribende social fordelingsmekanik.”

liberalitet med hensyn til at vurdere personlige vidensformer som dokumentation for et vellykket liv og i det mindste at ligestille dem med formelle indlæringsprodukter gennem fremsynede ækvivalensbestemmelser.

6. Udstødelse som humaniseringskløft.

Det strider fuldstændig mod ideen om en humanisering af vort liv ved hjælp af en bred skala af indlæringsmuligheder, når disse unddrages flere og flere mennesker på baggrund af en stadig hårdere gennemgribende social fordelingsmekanik. Dette kan de eufemistiske budskaber, der er indeholdt i bebudelsen af et ‘kognitivt samfund’, ikke skjule. Den generelle mobilisering til livslang uddannelse, et normativt efter- og videreuddannelsesklima, der fortættes, skal modtages med mistanke, ja åbenlyst afvises af dem, der på grund af langtidsarbejdsløshed og andre former for marginalisering ikke (længere) kan komme på tale til ‘værdiskabende’ uddannelsesaktiviteter. For sådanne personer, der befinder sig langt fra beskæftigelse, men som potentielt kunne drage nytte af uddannelse gennem hele livet, er ordet ‘uddannelsesbarriere’ dog en begrebsmæssig ulykke. Det skjuler nemlig de individuelle processer med skuffelse, selvdistantering, ja modstand mod uddannelse (AXMACHER 1990), som en social og politisk stiltiende accept af ulige uddannelsesmuligheder ofte udmønter sig i.

I en undersøgelse, der blev afsluttet for kort tid siden (KÜNZEL u. BÖSE 1995) er forfatteren fremkommet med forslag til “motivationsstrategier for livslang uddannelse”. Kampagner for efter- og videreud-

dannelse er en sådan strategi. En tematisering af efter- og videreuddannelse i en kampagne betyder, at man på den ene side erkender intentionen og styrken i forbindelse med samfundets forventninger til deltagelse i efter- og videreuddannelse og på den anden siden tager fat på de sociale barriere- og demoraliseringsformer, som offentligt tolereres i forbindelse med persongrupper, som er forblevet ubemærkede eller er fortrængt på efter- og videreuddannelsesmarkedet. Hvordan disse faktorer med hensyn til deltagelse i eller afskæring fra uddannelse repræsenteres subjektivt, og hvilke muligheder de giver for at få adgang til en indlæring, som hverken ser ud til at have en samfundslobby eller kulturpolitiske støtteinteresser, dette er den opgave, som kampagner for efter- og videreuddannelse egentlig har. En sådan strategi kan kun ‘give’ mening, hvis den støtter de søgebevægelser og biografiske projekter, som mennesker i tillid til uddannelsens muligheder også overvejer, hvis adgangen vanskeliggøres for dem eller anvendelsesperspektiver gøres utilgængelige (KÜNZEL u. BÖSE 1995, s. 6 f.).

Ved at lade motivationsstrategierne tage sigte på voksenuddannelsen eller efter- og videreuddannelsen forekommer der dog allerede en begrænsning af det biografiske koncept for uddannelse gennem hele livet, som udtrykkeligt er forkastet i denne artikel. At give mulighed for ekspansiv indlæring i hele livsforløbet er opgaven for alle uddannelsesinstitutioner og indlæringsammenhænge, som bekender sig til humaniseringen af den moderne eksistens, ikke kun i Europa.

Bibliografi

Axmacher, D. (1993), *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim, Beltz.

Cropley, A.J. (1986), *Lebenslanges Lernen*, i: Sar- ges, W. u. Fricke, R. (udg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, s. 308-312.

Dewey, J. (1993), *Demokratie und Erziehung*, Weinheim, Beltz.

Europa-Kommissionen (1996), *Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund*, Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer.

Faure, E. et al. (1972), *Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO.

Holz kamp, K. (1995), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Frankfurt/New York, Campus.

Künzel, K. u. Böse, G. (1995), *Werbung für Weiterbildung, Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*, Neuwied, Luchterhand.

Lengrand, P. (1986), *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press.

Meier, A. u. Rabe-Kleberg, U. (1993), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*, Neuwied, Luchterhand.

Mitscherlich, A. (1963), *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp.

Wacker, A. (udg.) (1981), *Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*, Frankfurt, Campus.

Wedemeyer, Ch. A. (1989), *Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne*, Weinheim, Beltz.

Oerter, R. (1987), *Der ökologische Ansatz*, i: Oerter, R. u. Montada, L. (udg.), *Entwicklungspsychologie*, München/Weinheim 1987, Psychologie Verlags Union, s. 87-128.

Uhle, R. (1993), *Bildung in Moderne - Theorien*, Weinheim, Beltz.



Uddannelse på jobbet for ufaglærte og specialarbejdere: "Kvalificeringsoffensiv '95" hos Ford-Werke AG i Köln

Industriel udvikling og udgangssituationen hos Ford-fabrikkerne i Köln

Hos Ford-Werke Aktiengesellschaft og hos underleverandørerne sker for tiden en tilpasningsproces, der under stikordene "Standort Deutschland", "lean production" m.m. tilstræber en optimering af produktionsprocesser og organisationsstrukturer. Den økonomiske tendens, der for tiden er for nedadgående i Tyskland, øger kravene om tilpasning, som Ford og firmaets underleverandører stilles overfor.

Ved planlægning af nye produkter, ved at ændre produktionssystemer og gøre produktionsforløbene mere komplekse har Ford taget det første skridt til at mestre tilpasningsprocessen. Som næste skridt har det været af allerstørste vigtighed at inddrage medarbejderne i produktionsområderne aktivt i denne udviklingsproces. Som følge heraf er der for virksomhedens egne medarbejdere og medarbejdere fra interesserede underleverandører etableret et omfattende efteruddannelsesprogram med sigte på fremtidsorienteret kvalificering af de ansatte.

Kvalifikationskravene omfatter alle niveauer i virksomheden. Det er ikke kun ledere og den faglærte arbejdskraft, der står i centrum for en vedvarende kvalificering, men tillige de lavere niveauer i virksomheden, hvis kvalitet og innovationsevne er afgørende for, at strukturelle tilpasningsforanstaltninger bliver en succes. Gruppen af specialarbejdere og ufaglærte, som hidtil er blevet ignoreret, tilkommer der som ressource for kvalificering en ganske særlig betydning. Deres

kvalificering er ikke kun til gavn for virksomheden, men beskytter medarbejderne mod et eventuelt truende tab af arbejdspladsen og udgør en klar forbedring af deres muligheder på arbejdsmarkedet.

Det er således nødvendigt, at der tilbydes en grundlæggende uddannelse, der ikke kun omfatter en formidling af tilpasningsviden (f.eks. om nye tekniske systemer). Koncernledelsen, koncernens bedriftsråd og delstaten Nordrhein-Westfalen er blevet enige om at tilbyde gruppen af ufaglærte og specialarbejdere en uddannelse på jobbet. Under betegnelsen "fagværker" (varighed: 1 år) og "deletilretter" (varighed: 2 år) er der på basis af interviews og behovsvurderinger på fabrikkerne udviklet et helt nyt kvalificeringstilbud i Köln.

For at muliggøre uddannelsen på jobbet søgte man i forbindelse med "kvalificeringsoffensiv '95" at finde frem til programmer med nyt indhold og ny organisation, der giver mulighed for efteruddannelse på arbejdspladsen ved at benytte innovative undervisnings- og indlæringsmetoder. Erfaringer fra videnskab og praksis om brugen og udformningen af multimediale indlærings- og informations-systemer og om former for selv læring og kommunikations- og adfærdstræning med sigte på at styrke de sociale kompetencer er i videst muligt omfang inddraget i dette program for jobrelateret efteruddannelse. Et nært samarbejde med efteruddannelseseksperter ud over virksomhedens egne fagfolk skal sikre en målrettet implementering af de nyeste erkendelser og praktiske erfaringer. Derudover kan de erfaringer, der er gjort hos Ford, også anvendes i andre virksomheder og bran-



Erich Behrendt

Institutbestyrer,
Institut für Medien
und Kommunikation,
Bochum.



**Peter
Hakenberg**

Koordinator for
erhvervsuddannelse,
Ford,
Köln.

Med "Kvalificeringsoffensiv '95" er Ford-Werke AG slået ind på nye veje for at give ufaglærte og specialarbejdere mulighed for at opnå erhvervskompetence. Undervisning, uddannelse på arbejdspladsen og selv læring udgør tilsammen et nyt kvalificeringstilbud, som også kan være vejvisende for andre virksomheder. Især anvendelsen af interaktive indlæringsprogrammer giver mulighed for en ny kvalitet i fleksibel indlæring, som i form af selv læringscentre også stilles til rådighed for andre medarbejdere. Det samlede koncept ledsages videnskabeligt og kan også anvendes af små og mellemstore virksomheder.



“Det særlige ved kvalificeringsmodellen er, at Ford-Werke AG ikke tilstræber nogen isoleret løsning for deres egen medarbejderstab, men går ind for en bred kvalificeringsoffensiv sammen med underleverandørerne.”

cher og derigennem bidrage til, at der skabes fremtidssikrede og konkurrence-dygtige arbejdspladser.

Det særlige ved kvalificeringsmodellen er, at Ford-Werke AG ikke tilstræber nogen isoleret løsning for deres egen medarbejderstab, men går ind for en bred kvalificeringsoffensiv sammen med underleverandørerne. En ensidig regulering via omkostninger og priser på underleverandørernes bekostning er alt for kortsynet. Et fremtidsorienteret svar kan kun være at styrke underleverandørindustrien gennem en rettidig tilpasning til industriproduktionens strukturelle forandringer. Da en stor del af underleverandørfirmaerne ikke selv kan præstere tilpassningsprocesserne og den nødvendige kvalificering af de beskæftigede, er det vigtigt, at strukturkrisen imødegås ved en fælles indsats. Ford har erkendt, at man ved at gå sammen med underleverandørerne i sidste ende og på længere sigt sikrer industriens forbliven i Nordrhein-Westfalen, og at Ford-Werke AG kan opretholde deres bilfabrikation på stedet. I stedet for kortsigtede afgørelser og letfærdig afvikling af arbejdspladser i underleverandørindustrien skal potentialet samles i en fælles anstrengelse. Denne form for samarbejde kunne få en signalvirkning også for andre brancher og danne skole også uden for regionen.

Betydningen af at udvikle kvalificerede medarbejdere til fremtidens arbejdspladser

På baggrund af de stigende krav i produktionen efterspørges nye færdigheder og kundskaber hos både arbejdere og funktionærer. Foruden de nye ordninger for de grundlæggende erhvervsuddannelser (først inden for metal- og elektrofagene, senere også for kontorfagene) tilkommer der den virksomhedsinterne efteruddannelse voksende betydning. Til og med 70'erne rangerede den meget lavt i virksomhederne. Den vægt, som efteruddannelsen i virksomheden har fået, skyldes to udviklinger:

□ De tekniske nyskabelser betragtes som hovedårsagen til et stigende behov for virksomhedsintern efteruddannelse, hvor

efteruddannelse forstås som en tilpasning af kvalifikationer til krav i forbindelse med tekniske forandringer. Efteruddannelsen skal derigennem bidrage til at sikre virksomhedens rentabilitet og konkurrenceevne.

□ Indførelsen af ny teknologi bevirker alvorlige arbejdsorganisatoriske og -indholdsmæssige forandringer, med ændrede kvalifikationskrav og kvalifikationsniveauer til følge. Dels rykker nogle kvalifikationer/tværfaglige kvalifikationer/kvalifikationer ud over selve faget i forgrunden, dels må det ses i øjnene, at arbejdsprocesser med stærk arbejdsdeling i stigende omfang vil blive fortrængt til fordel for arbejdsopgaver, der skal udføres under et.

Disse givetvis ret så globale forestillinger er i den senere tid blevet erstattet af mere differentierede vurderinger, der især tager højde for bl.a. de kvalificerings- og rekvalificeringsprocesser og endvidere har afsløret en kvalifikationspolarisering alt efter forudgående uddannelse og arbejdsområde. Samtidig er der ført en intensiv diskussion om at igangsætte efteruddannelsesforløb i de berørte arbejdstageres interesse med sigte på selvrealisering og en udvidet medbestemmelse og medvirken ved udformningen af arbejdsvilkår.

“Kvalificeringsoffensiv '95” er karakteriseret ved, at der i de enkelte efteruddannelsesforløb foruden en styrkelse af medarbejderens faglige kompetence også tages højde for social- og handlingskompetence - aspekter med voksende betydning. Medarbejderne skal - ud over de tekniske krav - i fremtiden være i stand til at

□ erkende komplekse sammenhænge og tænke systemorienteret

□ filtrere væsentlige data fra en mangfoldighed af tilgængelige informationer

□ gøre rede for komplekse forhold på en enkel og forståelig måde

□ samarbejde i en gruppe, anvende deres viden og evner med succes i nye problemsituationer og

□ handle selv i stedet for at skulle sættes i gang.

“Kvalificeringsoffensiv '95’ er karakteriseret ved, at der i de enkelte efteruddannelsesforløb foruden en styrkelse af medarbejderens faglige kompetence også tages højde for social- og handlingskompetence (...).”



Gennemførelsen af moderne kvalificeringsforsøg som et led i "Kvalificeringsoffensiv '95"

Opkvalificeringen til fagværker og deletilretter er en af flere kvalificeringsforanstaltninger, der under stikordet "Kvalificeringsoffensiv '95" udgør indledningen til en nyskabende model for efteruddannelse på jobbet. Kvalificering foregår ikke længere efter mottoet "efteruddannelse kun for de kvalificerede", men koncentrerer sig om at kvalificere folk med utilstrækkelig uddannelse i et system med muligheder for karriere.

I det eksisterende uddannelsessystem er der kun ringe opmærksomhed omkring målgruppen af ufaglærte/specialarbejdere som "uddannelsesreserve". I forbindelse med efteruddannelses tilbud uden for virksomhederne mangler der som regel kurser til erhvervsmæssig kvalificering for ufaglærte og underkvalificerede arbejdstagere med henblik på at sikre beskæftigelsen på lang sigt. Det ikke eksisterende eller uegnede tilbud må sammenholdes med den kendsgerning, at industrielle arbejdsopgaver er kendetegnet ved en hurtig teknisk udvikling. Hurtige ændringer i produktionsforløb samt ny teknologi er i høj grad bestemmende for de krav, der stilles til medarbejderne. Netop målgruppen af ufaglærte/specialarbejdere skal forberedes til denne forandring gennem efteruddannelse.

Ud over den relevans, som efteruddannelse af ufaglærte og specialarbejdere har, er det især anvendelsen af nye former for arbejdspladsrelateret efteruddannelse, der sikrer, at kvalificeringsstrategier lykkes. Centre for selvlæring, multimediale indlærings- og informationssystemer, kommunikations- og adfærdstræning med sigte på at forbedre de sociale kompetencer står derfor i forgrunden ved udviklingen af kvalificeringsmodellen.

Opbygningen i moduler giver mulighed for at inddrage forskellige målgrupper og at differentiere deltagerne efter kvalifikationsniveau. Modulopdelingen tager højde for både de vidt forskellige formelle kvalifikationer og voksnes indlæringserfaringer og giver mulighed for at opnå

erhvervskompetence sideløbende med erhvervsarbejde. Modellen udgør for voksne som overordnet målgruppe et attraktivt alternativ til de eksisterende konventionelle kvalificeringsformer og fungerer som bindeled på uddannelsesområdet netop for gruppen af uddannelsesmæssigt forfordelte personer. Medarbejdere, der ikke har kunnet klare det konventionelle uddannelsessystem, kun har en utilstrækkelig uddannelse og er bange for at tage imod efteruddannelses tilbud uden for virksomheden, får med denne model en mulighed for at realisere livslang læring, sikre deres arbejdsplads og leve op til den moderne teknologiske øgede krav - med sigte på vedvarende beskæftigelse.

Målgrupper for efteruddannelsen: "fagværkere" og "deletilrettere"

Ford-Werke AG har for tiden ca. 23 000 ansatte på fabrikkerne i Nordrhein-Westfalen. Ca. 7 500 heraf er ikke udlærte i et metal- eller elektrofag.

Et kvalificeringsprogram i denne størrelsesorden vil kun kunne lykkes, når der er foretaget en præcis fordeling af de forskellige uddannelsesindhold på de respektive målgrupper. Medarbejdere med sammenlignelige kvalifikationsniveauer defineres her som målgrupper. Det eksisterende kvalificeringsprogram sonder mellem i alt seks målgrupper:

"Ikke faglært arbejdskraft"

- ☐ ufaglærte operatører/produktionsarbejdere
- ☐ kvalificerede operatører

"Faglært arbejdskraft"

- ☐ deletilretter/værkerfag
- ☐ kvalificeret faglært arbejdskraft (metal/elektro)
- ☐ kolonneførere/linjeførere

"Laveste lederniveau"

- ☐ arbejdsleder/tilsynsførende

Der er planer om at opbygge hele kvalificeringsprogrammet i moduler, der

"Kvalificering foregår ikke længere efter mottoet "efteruddannelse kun for de kvalificerede", men koncentrerer sig om at kvalificere folk med utilstrækkelig uddannelse i et system med muligheder for karriere."

"Opbygningen i moduler giver mulighed for at inddrage forskellige målgrupper og at differentiere deltagerne efter kvalifikationsniveau."



“Et selvlæringscenter stimulerer viljen til uddannelse ved at nedbryde hæmninger (...), man styrer selv indlæringshastigheden, og det er nemmere at komme i gang, fordi man selv kan inddele tiden.”

“Integrationen af billede og lyd i multimediale systemer styrker både opfattelseevnen og hukommelsen og tilbyder netop personer, der er uvante med uddannelse, et medium, der er velkendt i vort kommunikations- og informationssamfund - billedskærmen.”

absolveres et ad gangen og alt efter kvalificeringsforløb afsluttes med et Ford-certifikat eller et svendebrev fra industri- og handelskammeret. Hele den planlagte opkvalificering til “fagværker” gennemføres i nært samarbejde med industri- og handelskammeret i Köln. Denne strukturerede fremgangsmåde giver dels mulighed for, at de forskellige uddannelsesenheder kan tilpasses væsentligt bedre til de pågældende målgrupper, mens deltagerne på den anden side trinvis kan arbejde sig frem til hvad de kan klare af efteruddannelse.

Kvalificeringstiltagene er koncipieret således, at de bygger på de enkelte målgruppers erfaringer og inddrager den aktuelle arbejdssituation, der samtidig gøres til genstand for selve læringen. Der stilles således ekstra store krav til deltagerens vejledning, idet der skal oplyses om, hvordan et skræddersyet uddannelsesforløb kan se ud for den enkelte, hvilke faglige perspektiver det indebærer for den pågældende, og der skal gives impulser til påbegyndelse af hidtil ukendte emner og indhold. Frygt og problemer, der måtte findes på baggrund af den personlige biografi for så vidt angår uddannelse og uddannelsessituationer, kan elimineres af en kompetent vejleder, der kender arbejdsstrukturerne.

Denne kvalificeringsmodel skal ikke fremme isolerede evner, men en bredt baseret personlig kompetence. Den altomfattende kompetence kombinerer sociale, procesrelaterede og funktionelle delkompetencer. Formidlingen af nøglekvalifikationer, almen og erhvervsrettet uddannelse med relation til arbejdspladsen, hvorved indlæringen sikres, samt område-specifikke og mere generelle skolingsforanstaltninger, suppleret med støtte fra uddannelsesvejledere/koordinatorer i centret for selvlæring, åbner et bredt spekter af muligheder for en reaktivering af medarbejdere af både tysk og udenlandsk nationalitet.

Den af Ford-Werke AG udviklede kvalificeringsstrategi reagerer med andre ord på det uddannelsespolitiske centrale spørgsmål om kvalificering af netop underprivilegerede medarbejdere, der er stærkt truede af arbejdsløshed eller i tilfælde af ledighed næsten ikke kan formidles igen.

Læringens organisation og brug af interaktive indlæringsystemer

En uddannelse på arbejdspladsen stiller store krav til deltagerne, fabriksledelsen og til projektets ledelse. En vigtig rolle i denne forbindelse spiller den arbejdspladsrelaterede kvalificering i centret for selvlæring støttet af multimediale indlærings- og informationssystemer. Et selvlæringscenter stimulerer viljen til uddannelse ved at nedbryde hæmninger (det man ikke har forstået kan gentages), man styrer selv indlæringshastigheden, og det er nemmere at komme i gang, fordi man selv kan inddele tiden. Efteruddannelsesperioderne kan tilpasses den individuelle tilegnelseskapacitet. Integrationen af billede og lyd i multimediale systemer styrker både tilegnelsesevnen og hukommelsen og tilbyder netop personer, der er uvante med uddannelse, et medium der er velkendt i vort kommunikations- og informationssamfund - billedskærmen.

Det er ubestridt, at de teknikker, der ligger til grund for udviklingen af ny indlæringsteknologi og deres integration i nye indlæringsystemer, har afgørende betydning. De sikrer de nødvendige tekniske forudsætninger for at opnå den interaktivitet, der er kendetegnende for en ny mediegeneration.

Det største anvendelsesområde for multimediale systemer vil i de nærmeste år ligge inden for uddannelsen (23% af hele markedet på prognosticerede 3,06 mia. dollar 1996 i Europa). De nye muligheder for at integrere forskellige medier i et og samme system skal hjælpe med til at udnytte de innovative tilbud, interaktive indlæringsystemer giver, på en bedre måde:

- ☐ præsentation af læringsindhold
- ☐ udformning af interaktionen mellem bruger og indlæringsprogram
- ☐ motivation af de uddannelsessøgende
- ☐ udformning af indlæringsprocessen.
- ☐ aktualisering af læringsindhold

Ved hjælp af grafiske brugeroverflader og driftssystemudvidelser (Apple Macintosh, Microsoft-Windows og andre) får systemeksperten og brugeren et stort antal tekniske muligheder til rådighed



(menuer, vinduer, zoom-funktion, multitasking og lignende) for at formidle læringsindholdet mere effektivt. Ved hjælp af gamle og nye programmeringsredskaber (autorsprog, -systemer og andet) kan der konstrueres "multimediale indlæringsverdener". Informationerne administreres ikke længere strengt lineært, men skal administreres associativt og analogt med menneskers måde at forarbejde tingene på. Med denne hypertext-koncept og anvendelsen af multimediale systemmiljøer når man i sidste ende frem til indlæringsprogrammernes seneste stade, nemlig hypermedia-programmerne.

Generelt kan følgende typer af indlæringsprogrammer nævnes:

1. Practice & Drill

Eksisterende viden skal indøves og fæstnes, som regel efter et skema: stille opgave, kalde svar, give tilbagesvar, stille opgave osv.

2. Tutorielle programmer

Formålet er at formidle ny viden. Som regel lineær opbygning og udstukket indlæringsvej i skemaform: præsentation af det nye indhold (eksempler, anskueliggørelser, demonstrationer og andet), spørgsmål med bestemt sigte, registrering af svarene og analyse, tilbagemelding, præsentation af yderligere indhold og andet.

3. Intelligente tutorielle programmer

Formålet med disse programmer er at imitere lærerens væsentlige adfærdsmønstre. De tilpasses den pågældende brugers adfærd og kan præsentere lærestoffet på forskellig måde og i varierende sværhedsgrader.

4. Simulationsprogrammer

Det er som regel de komplekse procesforløb, der efterlignes; den uddannelsessøgende kan påvirke variabler.

5. Mikro-verdener

Dette system tilbyder kun operationsmuligheder med sigte på en aktiv konstruktion af viden.

6. Hypermedia-databaser

Ved at bruge navigationshjælp kan informationer og assistance kaldes fra et multimedialt informationstilbud.

Som et led i "Kvalificeringsoffensiv '95" har Ford-Werke indrettet syv centre for selv læring. Alle medarbejdere kan nå frem til deres læreplads i løbet af en halv snes minutter. Foruden et omfattende programbibliotek er der en vejleder til stede, der kan hjælpe til, når der opstår vanskeligheder. De fastansatte vejledere udfører delvis også personlig undervisning og er rådgivere for værkets overordnede ledere i forbindelse med kvalificeringsspørgsmål. Da de som regel har været arbejdsledere i det pågældende fabriksområde, er de velinformerede om de lokale forhold.

I centrene for selv læring anvendes de sædvanlige indlæringsprogrammer, der findes på markedet. Programmerne kontrolleres for så vidt angår den faglige rigtighed og den pædagogiske bearbejdelse. Det vil sige, at dele af lærestoffet i uddannelsen til "fagværker" eller "deletilretter" kan formidles i centrene. En anden vigtig funktion er muligheden for at øve sig og repetere enkelte stofområder.

Da der for mange emner ikke findes indlæringsprogrammer, formidles disse på to andre indlæringssteder, nemlig i forbindelse med den personlige undervisning i læreværkstedet eller på arbejdspladsen. Læretiden godtgøres.

"Kvalificeringsoffensiv '95" som innovationsprojekt: de første erfaringer

Ford-Werke AG's "Kvalificeringsoffensiv '95" er en væsentlig nyskabelse både for virksomheden og for den virksomhedsinterne efteruddannelse generelt, med følgende kendetegn:

- ☐ efterkvalificering sker i centre for selv læring
- ☐ målgruppe: ufaglærte og specialarbejdere
- ☐ grundlæggende erhvervsuddannelse af voksne på forskellige indlæringssteder.

Navnlig etableringen af centrene for selv læring og det tekniske udstyr kræver store



“Det er en fordel, der ikke må undervurderes, at medarbejdere ved hjælp af de interaktive medier i centrene eller på pladserne kan tilegne sig viden uden overvågning. Anonymiteten betyder en vis beskyttelse, så eventuel manglende viden ikke blotlægges over for andre.”

“Et særligt problem er vejledningen af deltagerne. Som regel ligger deres indlæringserfaringer mange år tilbage og har ofte udelukkende været negative.”

personaleressourcer. Den offentlige støtte fra delstaten Nordrhein-Westfalen ved etableringen af centre eller pladser til selv-læring kommer specielt de små og mellemstore virksomheder til gode.

Det er en fordel, der ikke må undervurderes, at medarbejdere ved hjælp af de interaktive medier i centrene eller på pladserne kan tilegne sig viden uden overvågning. Anonymiteten betyder en vis beskyttelse, så eventuel manglende viden ikke blotlægges over for andre.

Formålet med et center for selv-læring er, at medarbejderne får mulighed for at

- ☐ erhverve nye kundskaber i henhold til deres behov
- ☐ efteruddanne sig under fleksible forhold med hensyn til tid, sted og indhold
- ☐ bestemme uddannelsesmål, hastighed og varighed (uden lærer og uden et forudbestemt seminarforløb)
- ☐ afkorte nogle indlæringsstrin eller uddybe andre ved repetition
- ☐ arbejde med forskellige medier (arbejdsbog, video, audio, PC og videodisk)
- ☐ tilegne sig ny viden med glæde.

De første erfaringer med de aktuelle grupper har vist, at introduktionen af et nyt kvalificeringsprogram er forbundet med en stor administrativ indsats. Det er ikke kun deltagerne, der skal overbevises og informeres, men de overordnede på fabrikken spiller også en vigtig rolle. Det har været nødvendigt at føre mange samtaler og gøre megen reklame i forbindelse med introduktionen af de forskellige foranstaltninger. Fravær af personale i produktionen sammen med store forskelle i efterspørgslen giver fabriksledelserne store problemer, når de skal udpege medarbejdere til efteruddannelsen.

Et særligt problem er vejledning af deltagerne. Som regel ligger deres indlæringserfaringer mange år tilbage og har ofte udelukkende været negative. Det har vist sig, at projektledsagende fælles weekendkurser og samtaler er meget effektive til at stabilisere grupperne socialt.

På den anden side står foredragsholdere og instruktører over for en målgruppe, der dels skal lære traditionelle uddannelsesindhold at kende, dels har arbejdet i virksomheden i mange år. Det viste sig efter

de første par måneder, at der også var behov for at efteruddanne underviserne.

Sammenfatning og fremtidsudsigter

Med den beskrevne kvalificeringsoffensiv er Ford-Werke AG slået ind på nye veje for at klare den strukturelle udvikling i industriproduktionen og sikre industriens forbliven i Nordrhein-Westfalen. I stedet for ensidigt og ofte eksistenstruende at lade omkostningstrykket gå videre til bil-underleverandørerne er der sammen med underleverandørindustrien udviklet en model, der tager højde for ændringerne på markederne - serviceorientering, fleksibilitet, innovationsstyrke og en anden kvalitets- og omkostningsbevidsthed. Nye teknologier, moderne produktionsmetoder kræver nye former for virksomheds- og arbejdsorganisation.

På baggrund af forskellige scenarier lige fra prognosen om elitedannelse, den optimale almindelse, den differentierede opkvalificering eller den generelle opvurdering af arbejdet, er der behov for yderst omfattende kompetencer i virksomhederne for ud over de eksisterende forsøg med kvalitetscirkler, gruppearbejde og kooperativ ledelsesstil at tilfredsstille det voksende kvalificeringsbehov i form af efteruddannelse på arbejdspladsen.

Rammevilkår af denne art byder på meget fordelagtige muligheder for også at inddrage interaktive medier. Det har gennem empiriske undersøgelser klart kunnet konstateres, at de i modsætning til andre kvalificeringsmetoder viser en række fordele, der også kan realiseres i praksis. Og i sidste ende omfatter de til lige en yderst menneskelig dimension: Selvstyret læring med interaktive indlæringsystemer er set med virksomhedens øjne kun en succes, hvis den uddannelsessøgende er i stand til at håndtere forløbet selvstændigt og kompetent.

Der kan ikke være tale om teknisk determinisme ved anvendelsen af interaktive, multimediale systemer. De er værktøjer og indlæringsmoduler, der på yderst forskellig vis kan føjes ind i arbejdsprocessen. Dertil hører naturligvis, at de også har et betydeligt effektpotentiale i tradi-



tionelle, tayloristiske arbejdskonceptioner. Man kunne meget vel forestille sig, at de uden videre og med stor virkning kan anvendes i arbejdsforløb, der sonder mellem planlægning og udførelse, kvantitative og kvalitative opgaver.

De første erfaringer har imidlertid også vist, at ikke alle potentielle deltagere kan uddannes på jobbet. Det er derfor meningen, at der som et supplement til det foreliggende program og i samarbejde med en ekstern uddannelsesinstitution skal gennemføres uddannelseskurser for "deletilrettere" som en heltidsforanstaltning.

Endvidere er der planer om at udvide programmet til andre fabrikker ud over Köln (Wülfrath, Düren, Saarlouis). For dem, der har været igennem fagværkerkurserne, skal der tilbydes afkortede deletilretterkurser for at give særligt egnede medarbejdere mulighed for at få svendebrev. I forbindelse med eksisterende videreuddannelser (tekniker, arbejdsleder o.l.) og nye projekter (Fachhochschulstudium til arbejdsleder i Köln) skal kvalificeringsoffensiven udvikles til en omfattende Ford-uddannelse for at give ideen om livslang læring virksomhedsrelaterede rammer.

"Selvstyret læring med interaktive indlærings-systemer er set med virksomhedens øjne kun en succes, hvis den uddannelsessøgende er i stand til at håndtere forløbet selvstændigt og kompetent."

Litteraturliste

Behrendt, E. (1993): Multimediales Lernen - Qualifizieren mit multimedialen Lern- und Informationssystemen. Ein Stufencurriculum zur Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals. I: Schenkel P., o.a.: Didaktisches Design für die multimediale, arbeitsorientierte Berufsbildung, Berlin/Bonn.

Behrendt, E. (1995c): Dialog von Mensch zu Maschine. I: management & seminar H. 11, s. 40-43.

Behrendt, E., Giest, G.: Gruppenarbeit in der Industrie, forlaget Hogrefe, Göttingen 1996.

Schneider, U.: Neue Bildungswege für die Mitarbeiter. I: ARBEITGEBER, 3/47, 1995, s. 101.



Winfried Heidemann

Leder af afdelingen "Kvalifikation" i Hans-Böckler-Stiftung, tysk fagbevægelses forsknings- og rådgivningsinstitut i Düsseldorf. Har været koordinator for flere FORCE-projekter og er medlem af erhvervsuddannelsesekspertgruppen som led i den europæiske sociale dialog.



Freida Murray

Ligestillingsdirektør hos Electricity Supply Board (ESB), Dublin.



"Ligestillingsprogrammet" - implementeret af Electricity Supply Board (ESB) i Irland*

ESB og dens baggrund

ESB er et statsejet selskab, der producerer og leverer strøm i Irland. Der er 9322 fastansatte og 537 ansatte med tidsbegrænsede arbejdsforhold. 17% af medarbejderne er kvinder, og 1% arbejder inden for utraditionelle områder, f.eks. teknik, teknologi og forskellige håndværk.

Hovedelementerne i forsøget

Electricity Supply Board følger et struktureret program med sigte på at skabe lige muligheder for kvinder på arbejdspladsen og i arbejdshierarkiet (Positive Action Programme). Programmet omfatter ikke kun efteruddannelse som sådan, men også

- ☐ ændring af konventionelle holdninger over for kvindelige ansatte
- ☐ forbedring af de kvindelige ansattes kvalifikationer og fremme deres karriere inden for virksomheden ved at yde omfattende støtte til uddannelse
- ☐ forøgelse af antallet af kvindelige ansatte på hierarkiets forskellige niveauer ved at sætte et bestemt antal som mål
- ☐ bekæmpelse af seksuel chikane ved uddannelse og ved at udpege betroede rådgivere, der kan vejlede og støtte ofrene
- ☐ tilpassning af arbejdsvilkårene (eller gøre dem mere fleksible) for at imødekomme kvinders specielle behov (barselsorlov, anden orlov ("outtimes") under karrieren, job-sharing), samt understrege de økonomiske fordele ved lige muligheder for kvinder
- ☐ uddannelse i ligestilling inden for rekruttering og udvælgelse
- ☐ program til at gøre lige muligheder kendt samt uddannelse af ligestillingskontaktpersoner, der arbejder med programmet på lokalt plan.

Mange mennesker - også folk inden for fagbevægelsen - tror ofte, at efteruddannelse er et universalmiddel, der sikrer, at virksomhederne fornyer sig, samtidig med at de ansattes frihed og muligheder udvides. Risikoen ved denne opfattelse er, at de vanskeligheder, der viser sig hen ad vejen i moderniseringsprocessen, tilskrives de ansatte. Fra fagbevægelsens synsvinkel er det derfor vigtigt at udvikle et mere omfattende moderniseringskoncept, hvor efteruddannelsen kombineres med andre elementer. Det irske eksempel viser anvendelsen af en sådan strategi i et forsøg på at fremme lige muligheder for kvinder på arbejdspladsen. I denne strategi udgør efteruddannelse kun en del af en mere omfattende proces til omstilling af virksomhedens interne strukturer hen imod lige muligheder. Eksemplet viser klart, at den enkeltes erhvervssituation ikke kan ændres alene ved at satse på efteruddannelse. Den irske model kombinerer efteruddannelsesforanstaltninger med implementeringen af national lovgivning om ligestilling på arbejdspladsen. Eksemplet viser endvidere, at det er nødvendigt at skabe nye virksomhedsstrukturer for at kunne gennemføre ligestillingsstrategien og kontrollere resultaterne.

I 1994 udgjorde årsomsætningen 976 millioner BP.

Der findes endvidere over et hundrede detailsalgssteder i hele landet. Et datterselskab, ESB International, tilbyder konsulentbistand i udlandet inden for Engineering Utility Consultancy og Information Technology Services. Indtil dato har dette selskab arbejdet i 55 lande i alt.

* Denne beskrivelse er baseret på FORCE-projektet "Efter- og videreuddannelse i Europa - dokumentation om den sociale dialog" (nr. 94-23-POL-0014-00) i Hans-Böckler-Stiftungs regi. Forfatterne takker Eckehart Ehrenberg, der har udarbejdet beskrivelsen af selve forløbet.



Der findes forskellige *uddannelsesforanstaltninger* til at gennemføre disse målsætninger.

Der er udarbejdet en særlig Code of Practice vedrørende seksuel chikane, som er udleveret til alle medarbejderne. Betroede rådgivere er blevet uddannet af en ekspert fra krisecentret for voldtægtsramte i Dublin og deres rolle og kontaktmuligheder meddelt alle medarbejderne. En håndbog og retningslinjer for tackling af tilfælde af denne art er stillet til rådighed for virksomhedens ledere og mellemledere. Et seminar om emner i forbindelse med "seksuel chikane" afholdes for grupper på maksimalt 25 mandlige og kvindelige ansatte. Foruden at modtage udførlig information om ændringen i virksomhedens politik samt forklaring og definition af begrebet "seksuel chikane" lærer de ansatte på kurset, hvordan de skal forholde sig i konkrete tilfælde.

Et kursus under betegnelsen "*Mænds og kvinders samarbejde*" med indtil 14 deltagere varer to dage og belyser ESBs virksomhedspolitik for så vidt angår spørgsmål om ligestilling, problemer i forbindelse med mænd og kvinders samarbejde, samt de forskellige kriterier, der anvendes på mænd og kvinder på arbejdspladsen. Det forsøges at påvirke de traditionelle holdninger i retning hen imod mere ligestilling for kvinder. Strategien fremmes ved at anvende interaktive metoder: gruppearbejde, selverkendelse, øvelser og diskussion.

Uddannelsesprogrammet "Karriereudvikling for kvinder" omfatter et indledende todages program og en tredje kursusdag tre måneder senere for indtil 16 kvindelige deltagere. Undervisningens emner er:

- ❑ Identifikation og udvikling af deltagerens egne evner og karriereinteresser for at give ESB mulighed for en optimal vurdering af karrierepotentialet.
- ❑ Fastlæggelse af de nødvendige uddannelsesforanstaltninger for at opnå den karrieremæssige målsætning.
- ❑ Udvikling af personlige handlingsplaner.
- ❑ Brugen af personlige effektivitetsteknikker.

Todages kursusset var oprindeligt beregnet til at identificere holdninger, motivationer og personlige karakteristika og er udvidet til at omfatte praktisering af målorienteret handling: identifikation af målsætninger, analyse af muligheder og barrierer, udarbejdelse af en handlingsplan samt anvendelse af kommunikationsteknik til at opnå de formulerede målsætninger.

Uddannelsesprogrammet "*Kvindens personlige effektivitet*" har samme varighed og sammensætning. Undervisningens formål er at støtte den enkelte i at formulere sine egne mål, lære mellem menneskelige nøgleteknikker, samt identificere, udvikle og bruge en effektiv arbejdsteknik. Første kursusdag fokuseres der på at opøve selvtillid og effektiv kommunikationsteknik, mens andendagen bruges til at fremhæve takt og tillid i forholdet til andre.

Hvilke problemer tages op?

Programmet er en reaktion på begrænsningerne i den konventionelle tekniske efteruddannelse og tager sigte på at forbedre kvindelige ansattes karriereudsigter samt en 100% udnyttelse af det potentiale, som virksomhedens kvindelige ansatte udgør. Det fremgår klart, at det ofte er vanskeligere for kvinder at få adgang til teknisk efteruddannelse, og at bedre kvalifikationer ofte ikke har ret megen vægt, når det gælder kvindelige ansattes position i virksomheden.

På den anden side viser forsøget bl.a., hvilke muligheder der opstår, når efteruddannelse udvides til at omfatte et indhold ud over de konventionelle tekniske elementer, og integreres i et handlingsprogram til fremme af kvinders interesser. Sidstnævnte aspekt er et af de faglige organisationers væsentligste mål. Det forudsætter endvidere, at der etableres nye virksomhedsstrukturer sammen med implementeringen og til overvågelse af realiseringen. En udvidelse af efteruddannelsetilbuddene er nemlig ikke nok i sig selv til at opnå bedre erhvervmæssig status for kvinder. Det irske eksempel beskriver således også erhvervsuddannelsens begrænsning som en isoleret foranstaltning.

"Electricity Supply Board følger et struktureret program med sigte på at skabe lige muligheder for kvinder på arbejdspladsen og i arbejdshierarkiet". Programmet er organiseret og gennemføres i samarbejde med fagbevægelsen.



“De mest almindelige arbejdsopgaver hos ESB er faglært teknisk arbejde. (...) de fleste af disse job, og i særlig grad elektromekanikernes og montørernes arbejde, er forbeholdt mændene (...).”

“Sociale værdivurderinger og mandsdominerede udvælgelsesprocedurer har været ensbetydende med, at kvinderne - undtagen på kontorområdet - har været alvorligt ‘underrepræsenterede’, ikke mindst på de højere niveauer i hierarkiet.”

“Det er interessant at notere sig, at fagbevægelsen anser den private sektor for at være mere aktiv end den offentlige sektor for så vidt angår foranstaltninger mod diskriminering.”

De mest almindelige arbejdsopgaver hos ESB omfatter faglært teknisk arbejde. Da strukturkriterier og sociale fordomme dikterer, at de fleste af disse job, og i særlig grad elektromekanikernes og montørernes, er forbeholdt mændene, er ESB meget mandsdomineret. I Irland - som i andre lande - anses dette arbejde traditionelt for at være “ikke kvindeligt”. Det kommer derfor ikke som nogen overraskelse, at kun 17% af ESB's ansatte er kvinder.

Sociale værdivurderinger og mandsdominerede udvælgelsesprocedurer har været ensbetydende med, at kvinderne - undtagen på kontorområdet - har været alvorligt “underrepræsenterede”, ikke mindst på de højere niveauer i hierarkiet.

Hvordan udvikledes programmet?

Udgangspunktet for aktiviteterne for lige muligheder inden for ESB var hverken et initiativ fra fagbevægelsen eller et koncept fra ledelsen, men to love helt tilbage fra 70'erne, som regeringen ønskede at fremme efter mange års utilstrækkelig implementering i den offentlige og halv-offentlige sektor. Det drejer sig om

- ☐ loven fra 1974 om lige løn for lige arbejde og
- ☐ loven fra 1977 om ligestilling i arbejdslivet.

Lovene vedrører udelukkende kvinder og er i hovedsagen af beskyttende karakter, dvs. at der ikke kræves aktive foranstaltninger fra virksomhedernes side, men at retningen for aktiviteter angives. (De to love er for tiden under revision med henblik på at inddrage andre dårligt stillede grupper.) Det er interessant at notere sig, at fagbevægelsen anser den private sektor for at være mere aktiv end den offentlige sektor for så vidt angår foranstaltninger mod diskriminering.

I 1988 formulerede ESB en “Ligestillingspolitik og en praktisk vejledning til ligestilling”, med følgende indhold:

“ESB har til hensigt at gennemføre princippet om lige muligheder i sin personalepolitik. Virksomheden vil sikre, at ingen ansøger forfordes på grund af køn

eller ægteskabelig stilling. Alle vil blive udvalgt, forfremmet og behandlet på basis af evner og fortjeneste samt i henhold til de krav, som arbejdsopgaven stiller. Alle vil få mulighed for at vise, hvad de kan, samt avancere i virksomheden.”

For at fremme gennemførelsen af disse retningslinjer etableredes der efter ca. to års forløb en særlig ligestillingskontrolgruppe, der skulle “undersøge virkeligheden med hensyn til lige muligheder for kvinder inden for ESB samt udarbejde en rapport med rekommandationer”. Gruppens 25 rekommandationer førte til, at der i 1991 nedsattes et ligestillingsråd med et formandskab af specialister udefra. Dette centrale organ efterfulgtes efter yderligere to år af et fælles ligestillingsråd - Joint Equality Council (JEC) (bestående af ledelsen og fagforbund). Under decentraliseringsprocessen inden for virksomheden (opdeling af ESB i fem decentrale divisioner samt én centralenhed) vil det centrale Joint Equality Council blive revideret og ændret svarende til den nye virksomhedsstruktur.

Der lægges stor vægt på at sikre, at ligestillingspolitikken tages alvorligt af alle involverede, inklusive (navnlig) topledelsen. På denne baggrund organiserede ligestillingsrådet i 1992 et særligt ligestillingsseminar for topledelsen, der blev åbnet af den for ligestilling ansvarlige irske minister. Endvidere er eksperter udefra i gang med at udarbejde dokumenter om ligestilling, beregnet til brug for 1 450 ledere i ESB.

Hvem er involveret?

ESB's arbejdsstyrke repræsenteres af i alt otte faglige organisationer. De udgør “ESB-gruppen af fagforbund”. Fire forbund organiserer faglært arbejdskraft inden for håndværksfag. Gruppen udpeger repræsentanter til Joint Equality Council.

Fire forbund, deriblandt Services Industrial Professional Technical Union (SIPTU), har i dag flertallet i JEC - der har 9 medlemmer i alt - sammen med formanden, en uafhængig person, som ledelsen og de faglige organisationer er enedes om. For tiden er denne person tilfældigvis den ansvarlige for ligestilling og uddannelse inden for ICTU (irsk LO).



JEC mødes ca. en gang om måneden, og der arbejdes effektivt (efter både arbejdsgivernes og arbejdstagernes udsagn). Rådet fungerer som vejledende og rådgivende organ for både ledelsen og gruppen af fagforbund. Hovedopgaverne er at

☐ følge gennemførelsen af ligestillingsforanstaltningerne i virksomheden. Denne "observatørfunktion" er baseret på ligestillingsrapporten fra 1990 med de 25 rekommandationer og en ny rapport vedrørende "sociale relationer" inden for virksomheden

☐ undersøge områder, der har forbindelse med ligestilling, på eget initiativ

☐ bistå med at ændre medarbejdernes holdninger og skabe en ny virksomhedskultur, der fremmer ligestilling.

ESB-gruppen af fagforbund har et kontor hos ESB, hvor klager i forbindelse med ligestilling kan indgives til diskussion på de regulære forhandlingsmøder mellem fagforbund og virksomhedsledelsen. De fire forbund, der ikke er repræsenterede i det fælles råd, benytter sig ligeledes af kontorets faciliteter.

Hvilke ressourcer og instrumenter er til rådighed?

Foruden de ovenfor skitserede uddannelsesprogrammer er der skabt et stort antal supplerende instrumenter til gennemførelse af ligestillingsprogrammet som helhed, bl.a.:

Stillingen som direktør for lige muligheder på højeste ledelsesniveau,

☐ et særligt ligestillingskontor direkte under personaledirektøren

☐ et computerstøttet informationssystem for ligestillingsspørgsmål (Personal Management Information System - PMIS)

☐ en støtte- og rådgivningsgruppe mod seksuel chikane

☐ lokale ligestillingskontaktpersoner

☐ et fælles ligestillingsråd med repræsentanter for ledelse og fagforbund

☐ et særligt logo for programmets uniforme image, der grafisk knytter ESB's korporative identitet sammen med ligestillingsbestræbelserne

☐ en virksomhedsintern ligestillingsuge med mange forskellige aktiviteter og eksempler fra hele programmet.

Ligestillingskontoret sorterer direkte under personaledirektøren og omfattede oprindeligt tre heltidsmedarbejdere: ligestillingsdirektøren og to administrative medarbejdere. I dag er ligestilling blevet et kendt begreb og antallet af medarbejdere reduceret til to - inklusive direktøren.

Tidligere gik ca. 48% af ligestillingsafdelingens budget til finansiering af uddannelsesforanstaltninger. Alle kurser og seminarer blev betalt af kontoret for lige muligheder. Indimellem finder nogle af disse kurser sted uden for normal arbejdstid. De inkluderer det forholdsvis dyre program "Mænds og kvinders samarbejde", der foregår i weekender på et hotel for at skabe en mere befordrende atmosfære.

Kurserne "Karriereudvikling for kvinder" og "Kvinders personlige effektivitet" gennemføres også på virksomhedens eget uddannelsescenter i Dublin. ESB har ansat eksterne vejledere og instruktører til at afholde disse to kurser og seminaret om "Mænds og kvinders samarbejde". Seminaret vedrørende seksuel chikane afholdes af medarbejderne på ligestillingskontoret.

På baggrund af den planlagte opdeling af ESB i forskellige enheder vil ligestillingskontoret fokusere på politik og strategi, mens det operationelle arbejde skal finde sted inden for de enkelte virksomheder.

Ud over de særlige ligestillingsforanstaltninger, der finansieres af ESB, organiserer fagforbundene for egne penge uafhængige landsdækkende programmer for deres kvindelige medlemmer.

Hvordan vurderes programmet på nuværende tidspunkt?

Siden 1991 har i alt 932 kvinder deltaget i karriereudviklingsprogrammet, mens over 800 kvinder har deltaget i kurserne for personlig effektivitet. Det vil sige, at flertallet af alle kvindelige medarbejdere hos ESB har deltaget i programmet, inklusive



“(...) flertallet af alle kvindelige medarbejdere hos ESB har deltaget i programmet, inklusive de kvindelige medarbejdere, der kun har elementære job (...)”

“(...) en tydelig stigning af antallet af kvindelige medarbejdere i alle kategorier, med undtagelse af kontorpersonalet, en gruppe hvor kvindelige medarbejdere jo traditionelt er dominerende.”

“(...) der klages over, at det er yderst vanskeligt at inddrage ledere på lavere og mellemniveau i ligestillingsorienterede aktiviteter.”

de kvindelige medarbejdere, der kun har elementære job (f.eks. kantinepersonale).

Undersøgelser har vist, at deltagerne vurderer kurserne meget højt. Svarene viser, at de kvindelige medarbejdere især har værdsat bestræbelserne for at fremme deres selvtillid og beslutsomhed, som udgør færdigheder, der ikke hænger sammen med specifikke krav på arbejdspladsen eller fra virksomhedens side, men kan overføres i videste forstand.

Det ses endvidere som positivt, at kursene ledes af undervisere udefra, hvilket gør, at medarbejderne kan være mere frimodige og åbne. Disse to kursustyper er nu gennemført.

Vurderingen af seminarerne om “Mænds og kvinders samarbejde” har ikke været lige positive. I denne form for seminar kommer alle de gamle fordomme, rivaliseringer og andre spændinger og konflikter fra arbejdspladsen op til overfladen, og den rette udvælgelse af kvindelige og mandlige deltagere har derfor været afgørende for seminarrets succes.

For så vidt angår spørgsmålet, om programmet for lige muligheder er lykkedes generelt, er det interessant at konstatere, hvor meget procentdelen af kvindelige medarbejdere i de forskellige funktionærkategorier hos ESB har ændret sig siden 1991:

	April 1991	Marts 1996	Ændring
Øverste ledelse	2	11	450 %
Mellemledere	27	59	119 %
Ledere på lavere niveau	154	232	51 %
Kontorpersonale	1087	795	- 27 %
Kvindelige medarbejdere i øvrigt	337	654	94 %

Tallene viser en tydelig stigning af antallet af kvindelige medarbejdere i alle kategorier, med undtagelse af kontorper-

sonalet, en gruppe hvor kvindelige medarbejdere jo traditionelt er dominerende. Ændringerne skyldes uden tvivl uddannelsesprogrammerne og de nye holdninger i personaleafdelingen. Men der klages over, at det er yderst vanskeligt at inddrage ledere på lavere og mellemniveau i ligestillingsorienterede aktiviteter.

Under hele perioden har der ikke været foretaget nogen formel ændring i karriereudviklingspolitikken eller rekrutteringspraksis. Men rekrutteringsniveauet har været på sit laveste og antallet af medarbejdere er gået ned med i alt 9%. Kvinderne har igennem alle årene konstant udgjort 17%.

Uddannelsesprogrammerne har først og fremmest taget sigte på at opbygge kvindernes selvtillid på arbejdspladsen og dernæst ændre holdninger. Påvirkningen inden for den tekniske beskæftigelse er vanskelig at måle på nuværende tidspunkt.

Hvilken status har programmet i forbindelse med fagbevægelsens efteruddannelsespolitik?

ESB-programmet er et isoleret eksempel i en enkelt (omend stor) virksomhed. Fagforbundene støtter ESB-programmet og deltager i gennemførelsen. Men der er fortsat mange kommunikationsbrist. For eksempel er ledelsen og/eller den administrerende direktør i virksomheden ikke fuldt informeret om fagbevægelsens aktiviteter inden for ligestilling.

Desuden findes der fortsat nogle konfliktområder inden for ligestillingsproblematikken, der navnlig gør sig gældende, når det gælder lige løn. Der kører faktisk en retssag mod ESB i et eller to stridsspørgsmål af denne art.

Som allerede nævnt, organiserer fagforbundene deres egne uddannelsesprogrammer for medlemmerne til støtte for etableringen af lige muligheder - en målsætning, som de støtter fuldt ud. Men de enkelte forbunds interesse i spørgsmålet om ligestilling og omfanget af deres aktiviteter afhænger meget af, hvor mange



kvinder det pågældende forbund organiserer. Viljen til at støtte ligestilling er ubetydelig især i de tekniske og håndværksprægede brancher, og der er et stort behov for udvikling her. Der opstår også interessekonflikter, når den ene part forsøger at opnå større fordele for de kvindelige ansatte inden for fastlagte lønstigningsrammer, idet alle stigninger nødvendigvis går ud over de mandlige ansattes lønforbedringer.

Hvilke incitamenter giver programmet for overførsel af de irske erfaringer til andre lande?

Eksempler på "god praksis" siges ofte at være stimulerende for aktører i andre lande. Men problemerne ved en erfaringstransfer fra et land til et andet er fortsat til stede, idet der som regel ligger helt specifikke rammer af institutionelle, retlige, politiske og kulturelle forudsætninger til grund.

Selv om det irske Electricity Supply Boards ligestillingsorienterede aktiviteter er forankrede i en tilsvarende irsk lovgivning, er disse aktiviteter i den endelige analyse ikke bundet af noget specielt retsgrundlag. Der findes lignende love i flere andre EU-medlemsstater. Sidst men ikke mindst har der siden 1976 eksisteret et europæisk "Direktiv vedrørende gennemførelsen af princippet om ligebehandling af mænd og kvinder for så vidt angår adgang til beskæftigelse, erhvervsuddannelse, forfremmelse samt arbejdsvilkår" (nr. 76/207 af 9.2.1976).

ESB's program for lige muligheder, der er organiseret og gennemføres i samarbejde med fagbevægelsen, og som kan berømme sig af at være en succes, er derfor et initiativ, der i mange henseender forekommer egnet til at blive overført til andre lande. Men da en erfaringstransfer er en social proces, er kommunikation mellem aktørerne i sagen ("afsender") og dem, der er interesserede i at implementere nogle centrale aspekter i deres egen sammenhæng ("modtagere") en nødvendighed.

"Påvirkningen inden for den tekniske beskæftigelse er vanskelig at måle på nuværende tidspunkt."

Anbefalet lecture

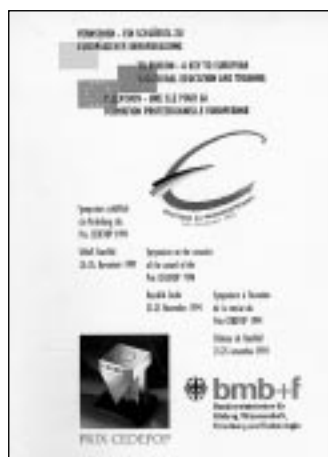
Denne rubrik er udarbejdet af

Martina

Ní Cheallaigh,

bibliotekar i CEDEFOP, med støtte fra CEDEFOP's dokumentationsnet (for navne se side 126*). Redaktionen afsluttet i april 1996.

Rubrikken "Udvalgt litteratur" giver en oversigt over de seneste, mest signifikante publikationer vedrørende udviklingen inden for erhvervsuddannelse og kvalifikationer på europæisk og nationalt plan. Vægten lægges især på sammenlignelige værker, men rubrikken indeholder også nationale undersøgelser foretaget som led i europæiske og internationale programmer, analyser af fællesskabsaktioners indvirkning i medlemsstaterne samt betragtninger af et land foretaget udefra. Rubrikken "Fra medlemsstaterne" indeholder et udvalg af vigtige nationale publikationer.



Udvalgt litteratur

På europæisk og internationalt plan

Informationer, studier og sammenlignende undersøgelser

Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes en France

Lietard, B.; Perker, H.

Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse (CEDEFOP) Thessaloniki, CEDEFOP, 1995, 29 s. (CEDEFOP Panorama, nr. 58)

FR

CEDEFOP,

P.O. Box 27 (Finikas),

GR-55102 Thessaloniki

På CEDEFOP's bestilling blev der i 1994 udarbejdet rapporter fra 12 lande i Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde med en beskrivelse af foranstaltninger til at styrke sammenhængen mellem grundskole, grund-, efter- og videreuddannelse og voksenuddannelse. I denne rapport gengives resultaterne af den franske undersøgelse. Der gives en beskrivelse af den førte politik og de institutionelle initiativer, der er iværksat med henblik på at forbedre sammenhængen og overgangsmulighederne mellem de omhandlede uddannelsesområder. Af andre emner, der tages op i rapporten, kan nævnes udviklingen af et system til anerkendelse af tidligere uddannelsesforløb og af nye former for erhvervsuddannelse samt uddannelsespolitikken i virksomheder.

Teachers and trainers in vocational training, volume 2: Italy, Ireland and Portugal

Ambrosio, T.; Byrne, N.M.T.; Oliveira, T.; et al.

Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse (CEDEFOP) Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 139 s.

ISBN 92-827-5642-4

EN

Sigtet med denne serie er at beskrive, og så vidt det er muligt, at sammenligne europæiske erhvervslæreres faglige forløb, deres grunduddannelse såvel som efter- og videreuddannelse. Denne publikation omhandler lærere, som arbejder inden for de erhvervsmæssige grunduddannelser. Værket er af interesse for lærere i almene fag såvel som faglærere, idet oplysningerne heri tager sigte på at fremme deres mobilitet inden for Den Europæiske Union og inden for det enkelte land. For erhvervsuddannelsesinstitutioner og -organer vil publikationen være en hjælp til at identificere potentielle partnere til forsknings- og udviklingsprojekter. De politisk ansvarlige vil finde systematiske oplysninger om undervisere inden for det erhvervsmæssige grunduddannelsessystem i andre lande. Informationerne er relateret til erhvervsuddannelsessystemet i det enkelte land, dets forskellige grene og fagområder.

Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training

Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD)

Paris, OECD, 1996, 220 s.

ISBN 92-64-14690-3

EN, FR

Som følge af den stigende søgning til de erhvervsfaglige og tekniske uddannelser, de stigende omkostninger og decentraliseringstendenserne, bliver spørgsmålet om bedømmelse og certificering af færdigheder og kvalifikationer mere og mere aktuelt. Sådanne systemer skal kunne tage højde for ændringer i kvalifikationskravene, unges forskelligartede forventninger og voksenuddannelsens stadig større udbredelse. Færdigheder og kvalifikationer må, hvad enten de erhverves inden for uddannelsessystemet eller i arbejdslivet, være synlige og kunne overføres på såvel nationale som internationale arbejdsmarkeder.



Fernsehen - ein Schlüssel zu europäischer Berufsbildung/Television - a key to European vocational education and training/Télévision - une clé pour la formation professionnelle européenne

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F)

Bonn, BMB+F, 1995, 82 s.

foreligger kun på tysk

Bundesministerium für Bildung und Wirtschaft, Heinemannstrasse 2, D-53175 Bonn

I forbindelse med tildelingen af CEDEFOP-prisen 1994 arrangerede det tyske forbundsministerium for uddannelse, videnskab, forskning og teknologi et symposium, som omhandlede anvendelsen af TV i almen- og erhvervsuddannelserne. Af de emner, der diskuteredes, skal nævnes: samarbejde om konceptualisering og programmering mellem TV-udbydere; TV som et medie, der kan skabe åbenhed i uddannelsen; samarbejde mellem uddannelses- og arbejdsmarkedsmyndigheder og TV-udbydere om at fremme jobinformation og mobilitet.

The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the member states of the European Union

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Bielefeld, Bertelsmann Verlag,

1995, 224 s.

ISBN 3-7639-0690-8 (en)

DE, EN

En rapport fra kongressen af samme navn, som afholdtes i Hannover den 27.-28. september 1994 under det tyske EU-forbundsmandskab. Kongressen dækkede tre hovedemner: form og indhold i tværnationale samarbejdsprojekter inden for grund-, efter- og videreuddannelse; resultater af tværnationale pilotprojekter vedrørende europæisk uddannelsessamarbejde og nationale reforminitiativer med sigte på nye strategier og indførelse af en europæisk dimension i erhvervsuddannelserne; arbejdsgivernes nuværende og fremtidige rolle i grund-, efter- og videreuddannelsen. Der blev fremlagt mange case studies og praktiske eksempler, og der blev draget en række konklusioner vedrørende de uddannelses-

politiske opgaver, der skal løses i medlemsstaterne.

Skill needs analysis - the way forward, Reports from the 1995 Cumberland lodge conference

Europa-Kommissionen - GD XXII

Bruxelles, GD XXII, 1996, 61 s.

EN

Europa-Kommissionen,

GD XXII,

200 rue de la Loi,

B-1049 Bruxelles

Siden 1990 har Cumberland Lodge været et forum for debat om kvalifikationsanliggender på europæisk plan. Konferencen i 1995 omhandlede omkostnings-effektivitetsanalyser, herunder en omfattende undersøgelse baseret på et udvalg af case studies fra virksomheder og et nyskabende eksempel på kvantificering af omkostninger og opnåede resultater af en virksomhedsintern uddannelsesaktion. Endvidere drøftedes metoder og grundregler for udarbejdelse af kvalifikationsbehovsanalyser, forslag til hvorledes man kan måle kvalifikationsmangler, samt eksempler på tværnationalt netværks-samarbejde og udveksling.

Technology policy and regional demand for skills, synthesis report (Austria, Greece, Ireland, Italy)

Blumberger, W.; Nemeth, D.;

Papatheodossiou, Th.

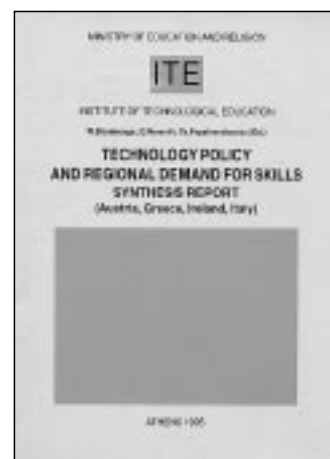
Institute of Technological Education (ITE)

Athen, 1995, 112 s.

ISBN 960-7097-41-6

EN

I forlængelse af Europa-Kommissionens undersøgelse "informationsteknologiernes indvirkning på den fremtidige beskæftigelse i Det Europæiske Fællesskab" fra 1991 beskæftiger denne undersøgelse sig med behovet for udvikling af de menneskelige ressourcer på regionalt plan. Undersøgelsen gælder folk med uddannelse på sekundærtrinnet plus erhvervsmæssig uddannelse i fire lande, Østrig, Grækenland, Irland og Italien. Søgelyset rettes især mod små og mellemstore virksomheder på grund af den afgørende - og vanskelige situation - de befinder sig i med hensyn til modernisering og konkurrenceevne.





La formation dans les pays de l'Union européenne

Centre INFFO

Paris, Centre INFFO, 1996, 64 s.

FR

*Centre INFFO, tour Europe,
F-92049 Paris la Défense cedex*

Dette dokument henvender sig til et fransk publikum, som præsenteres for en række korte syntesestudier om grund-, efter- og videreuddannelse i Unionens øvrige medlemslande. Publikationen indeholder desuden nyttige adresser og litteraturhenvisninger.

Théories et pratiques de l'orientation en Europe, quelques aperçus

Guichard, J.; Hayrynen, Y.P.; Kidd, J.; et al.

Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation (INETOP)

i: *L'Orientation scolaire et professionnelle*, nr. 24, 1995, Paris, s. 3-67

ISSN 0249-6739

FR

I juli 1993 blev der i forbindelse med den tredje europæiske psykologikongres i Tampere, Finland, afholdt et symposium om teori og praksis i uddannelses- og erhvervsvejledningen i Europa. Dette særnummer indeholder de indlæg, der blev holdt på symposiet. Fra indholdsfortegnelsen kan nævnes: jeg-begrebet: et personligt gode, en norm eller en juridisk enhed? Er erhvervsvejledning en anvendt videnskab? Teoriens rolle i erhvervsvejledningens praksis i Storbritannien. Ændringer i projektformuleringerne og i fremtidsdrømmene: en sammenligning mellem to befolkningsgrupper i Finland i henholdsvis 1977 og 1989. Hvilke koncepter kan der opstilles for vejledningsvirksomheden her på tærsklen til det 21. århundrede?

Le politiche dell'Unione Europea per lo sviluppo delle risorse umane

Pitoni, I.

i: *Osservatorio Isfol*, 3-4, 1995, Rom, s. 97-104

ISSN 0391-3775

IT

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, Via G.B. Morgagni 33, I-00161 Rom

En kort gennemgang af den seneste udvikling i Den Europæiske Unions politik til støtte for medlemsstaternes nyskabende initiativer på uddannelsesområdet. Efter en henvisning til de relevante artikler i Maastricht-traktaten vendes blikket mod de nye operationelle instrumenter, hvor igennem politikken til udvikling af de menneskelige ressourcer udmøntes i programmer og aktioner. For Italiens vedkommende understreges dernæst nødvendigheden af at igangsætte en beslutningsproces med sigte på at fremme en sammenhængende udvikling af den immaterielle kapital, der udgøres af det enkelte individ og (dets sociale integration), i overensstemmelse med fællesskabspolitikernes overordnede retningslinjer.

Who's who in European education: a directory of organisations active in the area of the European dimension in schools and colleges

Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs, 1995, 128 s.

ISBN 90-74220-06-1

EN

Fortegnelse over organisationer, der beskæftiger sig med udvikling af den europæiske dimension i undervisningen.

Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln

Lenske, W.

Köln, Deutscher Instituts Verlag, 1995, 67 s.

(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, nr. 205)

ISBN 3-602-24956-5

DE

Institut der deutschen Wirtschaft Köln har siden 1988 gennemført binationale uddannelsesprojekter for unge udlændinge, som er bosiddende i Tyskland. Det første projekt henvendte sig til unge grækere; dernæst fulgte programmer for unge spaniere (1991), unge italienere og tyrkere (1993) og i 1994 et tysk-portugisisk uddannelsesprogram. Den foreliggende publikation orienterer om teori og mål samt om udformningen og udmøntningen af disse uddannelsesforanstaltninger eksemplificeret ved projektet for unge



grækere. Endvidere redegøres der for forskellige erfaringer indhentet i forbindelse med de binationale erhvervsuddannelsesprojekter, som gennemførtes ti forskellige steder i Tyskland med deltagelse af en række institutioner, organisationer og personer såvel fra Tyskland som fra de medvirkende lande.

Tandem training - the Volkswagen-Skoda approach to know-how transfer

Gutmann, B.;

i: Journal of European Industrial Training, bind 19(4), 1995, Bradford, s. 21-24

ISSN 0309-0590

EN

En detaljeret redegørelse for overførslen af tysk ekspertise og vestlig knowhow til den tjekkiske bilfabrik, efter at der i 1991 blev indgået en joint venture mellem Skoda og Volkswagen. Analyserer lederens funktion som instruktør for den lokale leder og anfører, at sådanne tandemmanagement-ordninger generelt er af tre års varighed. Vigtigheden af at overføre færdigheder og viden gennem partner-skabsteam understreges, og der peges på de mest almindelige problemer, som tandemoperationer støder ind i, nemlig - udover de selvindlysende sprogproblemer - utilstrækkeligt uddannet personale, erhvervsmæssig og interkulturel forberedelse, modstridende roller og den "allestedsnærværende" ekspert. Der opstilles en ottetrinsmodel for integrationsprocessen og i det omhandlede tilfælde den fælles læreproces.

New ventures in entrepreneurship in an Eastern European context: a training and development plan for managers in state owned firms

Nelson, E.G.; Taylor, J.

i: Journal of European Industrial Training, 19(9), 1995, Bradford, s. 12-22

ISSN 0309-0590

EN

En analyse af det knowhow-projekt, der tog sigte på at overføre de erfaringer fra Vesten, som var indvundet i forbindelse med overførsel af randaktiviteter fra store statsvirksomheder til nyprivatiserede mindre virksomheder. Artiklen beskriver de uddannelsesprogrammer, der afholdtes for

topledere i Rumænien. Disse programmer iværksattes for at bistå dem med for det første at identificere de aktiviteter, der kunne overføres, og dernæst at bibringe dem de kvalifikationer, der krævedes for at etablere og drive sådanne foretagender.

Questions de formation, Eurodelphi 95, L'éducation des adultes en Europe: visées et stratégies

Leirman, W.; Feinstein, O.

Université catholique de Louvain (UCL)

Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA)

Katholieke Universiteit Leuven (KUL)

Louvain-La-Neuve, UCL-FOPA, 1995, bind VI (11/12), 296 s.

EN, FR

FOPA - UCL, place Cardinal Mercier, 10

B - 1348 Louvain-La-Neuve

I denne forskningsrapport præsenteres resultaterne af forskningsprojektet EURODELPHI, et internationalt projekt, der omhandler mål og strategier inden for den europæiske voksen- og efter- og videreuddannelse. Dette forskningssamarbejde mellem universiteter i forskellige lande markerer en vigtig fase i voksenuddannelsens udvikling i Europa. Den skal ses i lyset af to store begivenheder: Det Europæiske År for Livslang Uddannelse (1996) og UNESCO's verdenskonference om livslang uddannelse (1997). Rapporten giver en beskrivelse af projektet, planlægningen og tilrettelæggelsen af det samt en sammenfatning af resultaterne, og endvidere anstilles der betragtninger over mulige implikationer.

Manpower problems in the nursing, midwifery profession in the EC, Country reports - volume 1 & 2, Comparative report

Versieck, K.; Bouten, R.; Pacolet, J.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) -

Katholieke Universiteit Leuven (KUL)

Hospital Committee of the European Community; Europa-Kommissionen m.fl.

Leuven, HIVA, 1995, pag. diff.

ISBN 90-5550-080-1

EN

Denne forskningsrapport søger at identificere årsager og mulige løsninger på manglen på sygeplejersker m/k og jorde-



mødre på de forskellige arbejdsmarkeder i Den Europæiske Union. Dette europæiske dokument er inddelt i fire afsnit: 1) nationale rapporter - bind 1 (engelsk), 2) nationale rapporter - bind 2 (engelsk), 3) sammenlignende rapport efter land (engelsk), 4) resumé og konklusioner for den politik, der skal følges (nederlandsk).

Beschäftigungspolitik in kleinen, offenen Volkswirtschaften der EU

Marterbauer, M.

i: WIFO-Monatsberichte, nr. 1, 1996,

Wien, s. 61-68

ISSN 0029-9898

DE

De afdæmpede konjunkturudsigter giver ikke anledning til at tro, at der vil ske et fald i arbejdsløsheden i Europa i overskuelig fremtid. Dette er en udfordring for den europæiske økonomiske politik. Men også de små økonomier har et vist spillerum. Danmark har gennemført nogle reformer af arbejdsmarkedspolitikken og bl.a. indført en orlovsordning. Den nederlandske politik tilskynder til deltidsarbejde. Sverige anvender store midler til en aktiv arbejdsmarkedspolitik.

International Yearbook of Adult Education

Knoll, J.H.

Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, 23. udgave, 1995, 316 s.

ISSN 0071-9818 (de)

DE, EN

Denne 23. udgave af International Årbog om Voksenuddannelse indeholder ligesom de tidligere år forskellige indlæg om udvalgte aspekter af livslang uddannelse, og det skal bemærkes, at efter udgiverens mening henviser begrebet voksenuddannelse både til målgruppen og til uddannelsens indholdsmæssige bredde. Hovedemnet er arkitektur og voksenuddannelse, som behandles i 11 artikler på grundlag af eksempler fra Tyskland, Danmark, USA, Canada og Israel. Udvalgte aspekter inden for voksenuddannelsen behandles under rubrikken "Forskelligt" i seks artikler: ud over indlæg om den kommunale biograf, Hochschule für Gestaltung i Ulm og om jødisk liv i Berlin er der tre indlæg om spørgsmål vedrørende erhvervsrettet efter- og videreuddannelse,

internationale aspekter ved voksenuddannelsen og beretningen om ISREA-mødet i Wrocław/Polen. Situationen på efter- og videreuddannelsesområdet behandles i indlægget "landeprofiler", som redegør for efter- og videreuddannelsen i Nordirland, Sverige, Letland og Malta. Bindet afsluttes med en gengivelse af "Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes" om efter- og videreuddannelsens fremtidige rolle og en omfattende anmelderrubrik.

La integración de los jóvenes en el mercado de trabajo

Sammenslutningen af Industri- og Arbejdsgiverorganisationer i De Europæiske Fællesskaber (UNICE)

Bruxelles, UNICE, 1996, 152 s.

DE, EN, ES, FR

UNICE, Rue Joseph II 40, BTE 4, B-1040 Bruxelles

Et dokument, som sammenfatter resultaterne af en rundspørge i de 15 EU-lande, der tog sigte på at indsamle eksempler på virksomheds- og arbejdsgiverorganisationers initiativer til fremme af unges erhvervsmæssige integration. Undersøgelsen drejede sig om følgende punkter: 1) Unges beskæftigelsessituation med en redegørelse for udviklingen i ungdomsarbejdsløsheden i de senere år sammenlignet med udviklingen i den aktive befolknings arbejdsløshed. 2) Erhvervsuddannelsessystemerne og indslusning på arbejdsmarkedet; her betones især vigtigheden af grunduddannelsens kvalitet og nødvendigheden af livslange kvalificeringsmuligheder, som kan lette tilpasningen til arbejdsmarkedets behov. 3) Eksempler på elevpraktik i virksomheder og erhvervsorganisationer, der kommer i stand via deltagelse i nationale operationer, bidrag til at forbedre undervisningssystemernes kvalitet og effektivitet eller særlige initiativer rettet mod et erhverv, en virksomhed eller lokale problemer. 4) Forslag fra de nationale fagforbund vedrørende arbejdsmarkedsparternes rolle i erhvervsuddannelsen og indslusningen og vedrørende økonomiske og lovgivningsmæssige foranstaltninger, som kan fremme beskæftigelsen og indslusningen. 5) UNICE's holdning på grundlag af kommentarer til følgende dokumenter: "Hvidbog om vækst, konkurrenceevne, beskæftigelse" - 3/8/94, "Grøn bog om eu-



ropæisk socialpolitik" - 30/3/94 og "Hvidbog om europæisk social- og arbejdsmarkedspolitik" - 3/11/94.

De positie van de leraar en zijn opleiding in de Europese lidstaten

Stevens, V.; Van Heule, K.

Samarbejdsprojekt mellem Faculteit Sociale Wetenschappen ved Open Universiteit og Univesiteit Gent, Kath. Universiteit Leuven, Universiteit van Amsterdam og undervisningsministeriet i Vlaamse Gemeenschap Leuven; Apeldoorn: Garant, 1995, 71 s.

ISBN 90-5350-354-3

NL

I dette dokument belyses lærernes situation i Den Europæiske Union ud fra to indfaldsvinkler. Først diskuteres det samfundsmæssige syn på lærernes position. Dernæst vurderes konsekvenserne af dette for læreruddannelsen i EU-medlemsstaterne. Lærernes lave samfundsmæssige status indvirker ifølge undersøgelsen negativt på deres økonomiske og sociale status og ligeledes på deres muligheder på såvel det makro- som mikropolitisk plan. Til sidst gives der en skematisk oversigt over læreruddannelsen i det enkelte land med angivelse af adgangskravene for optagelse på en læreruddannelse og adresser på læreruddannelsesinstitutioner.

De arbeidsmarktperspectieven van technische opleidingen

Groot, W.; Mekkelholt, E.

's-Gravenhage, OSA, 1995, 145 s.

(Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek [OSA])

NL

OSA, Van Stolkweg 14, NL-2585 JR Den Haag

Sigtet med den undersøgelse, som der refereres til i denne rapport, var at kaste lys over motiverne til at vælge en teknisk uddannelse frem for en ikke-teknisk uddannelse. Undersøgelsen består af to dele: dels en sammenligning af det finansielt-økonomiske udbytte af de tekniske uddannelser i Nederlandene med situationen i Tyskland, Storbritannien og De Forenede Stater; og dels en redegørelse for de unges motiver til at vælge en teknisk frem for en anden uddannelse.

Productivity, education and training. An international perspective

Prais, S.J.

National Institute of Economic and Social Research (NIESR)

Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 138 s.

(National Institute of Economic and Social Research Occasional Paper XLV111)

ISBN 0-5215-5667-8

EN

Denne rapport beskæftiger sig med ændringerne i uddannelsespolitikkerne, og udviklingen i Storbritannien sammenlignes med udviklingen i andre lande. I første del defineres analyserammen, og der foretages en sammenligning mellem erhvervskvalifikationer og erhvervsuddannelsesordninger i Storbritannien, Frankrig, Tyskland, Nederlandene og Japan. Anden del beskæftiger sig med forholdet mellem produktivitet, erhvervsmæssig uddannelse og uddannelsens rolle, medens sidste del ser på konkrete løsningsforslag i britisk sammenhæng.

L'Europe et la lutte contre l'exclusion (I). Emergence de nouvelles formes d'insertion

Palicot, M.-C.; Thibout, L.

Paris: Racine éditions, la Documentation française, 1995, 156 s.

ISBN 2-84108-007-2

FR

L'Europe et la lutte contre l'exclusion (II). L'implication du premier réseau public français de formation continue

Thibout, L.

Paris: Racine éditions. La Documentation française, 1995, 160 s.

ISBN 2-8410-8009-9

FR

I første bind præsenteres, på grundlag af indhøstede erfaringer, en række tværnationale tiltag, der formodes at kunne anvendes over for vanskeligt stillede grupper. Der redegøres for en lille snes projekter, som inddeles i tre grupper: foranstaltninger til forbedring af erhvervsegnetheden; iværksættelse af aktiviteter som led i strategier til udvikling af den økonomiske aktivitet; foranstaltninger til fremme af den sociale og økonomiske udvikling i et bestemt geografisk område. Inden for



denne overordnede ramme behandles forskellige spørgsmål: Karakteristika ved indslusningsstrategier i form af produktionskoler? Effekter af den "europæiske løftestang" på værkstedsskoleordninger, iværksættelse af aktiviteter og etablering af solidariske opsparingsnet.

Det franske efter- og videreuddannelsesnetværk, der i løbet af de sidste tyve år er udviklet af undervisningsministeriet, har iværksat femten projekter i samarbejde med partnere fra andre EU-medlemsstater inden for rammen af fællesskabsinitiativet HORIZON. Andet bind redegør for disse forskellige initiativer til fordel for målgrupper, der har store problemer med hensyn til erhvervsmæssig og social integration. Erfaringerne hermed præsenteres, og der foretages en foreløbig diagnostisering af dem.

Den Europæiske Union: politikker, programmer, aktører

Grønbog om Innovation

Europa-Kommissionen
i: Bulletin for Den Europæiske Union
Supplement 5/95, Luxembourg, 102 s.
ISBN 92-827-6084-7 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT, SV

Innovationen i Europa er af yderst forskelligartet karakter. Den er forankret i erhvervssektorer og regioner. Lande, regioner, brancher og virksomheder søger egne løsninger, og der er brug for en mere sammenhængende strategi. Formålet med denne grønne bog er at fremme debatten om dette spørgsmål blandt regionale og nationale aktører i private og offentlige virksomheder. Grund-, efter- og videreuddannelse figurerer blandt de tretten målområder. Det foreslås, at der udarbejdes en europæisk metode til anerkendelse af tekniske og erhvervsfaglige kvalifikationer; at der indføres vekseluddannelsesmuligheder i de videregående uddannelser med sigte på at fremme innovationen; samt at der oprettes et europæisk observationsorgan for nyskabende fremgangsmåder i erhvervsuddannelsen.

Note: dette dokument er udarbejdet på basis af dokument KOM(95) 688 endelig udg.

Ungdomspolitik i Den Europæiske Union: Strukturer og uddannelser

Europa-Kommissionen
Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 137 s.

Undersøgelser nr. 7

ISBN 92-827-0110-7

DA, DE, EN, ES, FR, IT, NL, PT

Rapporten giver et indblik i den udvikling, der er sket på det ungdomspolitiske område i Den Europæiske Union, og desuden påpeger den, at Kommissionen tilføjer en videreudvikling af denne politik endog meget stor betydning. Det er i dag mere end nogen sinde nødvendigt at behandle unge som en særskilt samfundskategori med behov for en særlig politik, der globalt kan sikre uddannelsesfunktionen inden for rammerne af et EU-borgerskab. Dette første reference-dokument er således yderst relevant. Dokumentet påpeger ganske vist forskellighedsarten af de eksisterende nationale strukturer, en forskellighedsarten, der bliver mere og mere markant, jo mere man nærmer sig det regionale og lokale plan, men det understreger også konvergenspunkterne og angiver, under hvilke betingelser et europæisk samarbejde vil kunne udvikles.

Educational software and multimedia: intermediate report

Europa-Kommissionen, Task Force "Educational Software and Multimedia" Bruxelles, Europa-Kommissionen, 1996, 30 s.

EN, FR

Europa-Kommissionen, Task Force Educational Software and Multimedia, rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles

Denne task force blev oprettet i marts 1995 for at tilvejebringe et overblik over situationen på området multimedie-software til undervisningsbrug og foreslå Europa-Kommissionen et udkast til handlingsplan. Nærværende dokument (af 21.1.96), der er baseret på interviews og konsultationer med brugere og producenter, præsenterer midtvejsresultaterne af arbejdet. De endelige konklusioner forventes at foreligge i første kvartal af 1996. Midtvejsrapporten analyserer anvendelsen af undervisningsmultimedier i forskellige sammenhænge, i hjemmet, i skolen, på





universiteterne og i erhvervslivet, og der redegøres for den handlingsplan, der er udarbejdet med henblik på at fremme anvendelsen af multimedier i undervisningen. Rapporten er, sammen med andre nyere oplysninger om task forcen, tilgængelig på World Wide Web på adressen: <http://www.echo.lu>.

Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund. Hvidbog om almen uddannelse og erhvervsuddannelse

Europa-Kommissionen - GD XXII

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 63 s.

(dok. KOM (95) 590 endelig udg.)

ISBN 92-77-97157-6

ISSN 0254-1459

DA, DE, GR, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

I første del gennemgås tre faktorer, der fungerer som drivkraft for ændringer i de europæiske samfund, nemlig fremkomsten af informationssamfundet, økonomiens globalisering og udviklingen af den videnskabelige og tekniske civilisation. Som et svar på disse udfordringer foreslår hvidbogen udvidelse af vort samfunds vidensbasis og udvikling af den enkeltes erhvervsegnerhed og evne til beskæftigelse og aktivitet. I anden del foreslås retningslinjer for den indsats, der skal gøres med henblik på at opbygge et kognitivt samfund. Det understreges, at det er nødvendigt at finde frem til bedre midler til at erhverve, evaluere og certificere kvalifikationer på, bl.a. gennem udvidelse af det europæiske meritoverførselssystem til at omfatte erhvervsuddannelserne; etablering af en tættere forbindelse mellem skole og virksomhed, navnlig gennem udvikling af lærlingeuddannelsen og praktikordningerne; bekæmpelse af social udstødelse, f.eks. gennem udvikling af skoler, der giver de unge en ny chance, og en frivillig europæisk tjeneste; beherskelse af tre fællesskabssprog og investering i menneskelig kapital og uddannelse.

Det Europæiske Observationscenter for SMV, Kommissionens kommentarer til den tredje årsberetning (1995)

Europa-Kommissionen

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske

Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 55 s.

(dok. KOM(95) 526 endelig udg.)

ISBN 92-77-95404-3

ISSN 0254-1459

DA, DE, GR, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

Dette dokument indeholder mange analyser af relevans for Kommissionens fremtidige aktiviteter på det omhandlede område, og der gives en vurdering af små og mellemstore virksomheders situation i forbindelse med virkeliggørelsen af det indre marked, som vil medføre mange ændringer på såvel det administrative som det teknologiske område. Rapporten påpeger, at på trods af visse størrelsesrelaterede handicaps og ugunstige makroøkonomiske tendenser må SMV anses for at være en af hovedkilderne til beskæftigelsesfremmende vækst i 1990'erne. I meddelelsen gives desuden en sammenfattende oversigt over gennemførelsen af den tredje årsberetning.

Development of vocational training systems

Europa-Kommissionen - GD XXII

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 29 s.

ISBN 92-827-4931-2

EN

Inden for rammerne af Eurotecnet-programmet har Europa-Kommissionen arbejdet på at identificere innovative projekter på erhvervsuddannelsesområdet og nye politikker som svar på udfordringerne i forbindelse med de sociale og økonomiske ændringer og den industrielle omstrukturering. Hvert land blev anmodet om at identificere et strategisk aspekt af erhvervsuddannelsessystemet, som kunne gøres til genstand for nærmere undersøgelse og debat på nationalt og europæisk plan. En række konferencer om de udvalgte emner afholdtes i medlemsstaterne i 1992-93, og det var her muligt at identificere forbindelsespunkter mellem ensartede aspekter af erhvervsuddannelsessystemerne. I dette dokument gives en sammenfattende beskrivelse heraf.





Human resource development and training strategies: the experience and results of the EUROTECNET programme: four priority fields of focus

Europa-Kommissionen - GD XXII

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 62 s.

ISBN 92-827-4851-0

EN

I EUROTECNET-programmets sidste faser koncentreredes det på erhvervsrettet efter- og videreuddannelse. Det rettede især søgelyset mod fire prioriterede innovative aktivitetsområder, og resultaterne heraf opsummeres i dette dokument. Det drejede sig om følgende områder: innovative fremgangsmåder i forbindelse med uddannelsesbehovsanalyse med særlig vægt på kernekompetencer, overførsel af nyskabende metoder til uddannelsesplanlægning og -styring inden for rammerne af udviklingen af de menneskelige ressourcer, uddannelsesudbydere som innovative servicecentre for virksomheder og innovative pædagogiske metoder og strategier.

Measures for unemployed young people in the European Union

Asmussen, J.; Molli, I.; Puxi, M.

Europa-Parlamentet

Luxembourg, Europa-Parlamentet, 1995, 52 s.

(Social Affairs Series, nr. E-3a)

EN

Europa-Parlamentet, GD for Forskning, Afdelingen for Sociale Anliggender, Beskæftigelse, Miljø- og Sundhedsanliggender og Forbrugerbeskyttelse, L-2929 Luxembourg

Dette arbejdsrapport er et resumé af den endelige rapport om beskæftigelses- og uddannelsesforanstaltninger for unge arbejdsløse i EU-medlemsstaterne, som Europa-Parlamentets Generaldirektorat for Forskning havde bestilt hos ISG Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, Köln (rapporten i sin helhed fås kun på tysk). Der gives en kort beskrivelse af resultaterne samt en gennemgang i oversigtsform af følgende aspekter i medlemsstaterne: ungdomsarbejdsløshedens kvantitative omfang; erhvervsuddannelsessystemer; passive og aktive arbejdsmarkedspolitikker for unge samt

tidligere og nuværende EU-programmer til fremme af erhvervsuddannelse og integration af unge.

EUROTECNET compendium of innovation

Europa-Kommissionen - GD XXII

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 443 s.

ISBN 92-827-4899-5

EN

Sigtet med iværksættelsen af EUROTECNET-programmet var at fremme innovative projekter inden for erhvervsrettet grund-, efter- og videreuddannelse med henblik på nuværende og fremtidige teknologiske ændringer og deres indvirkning på beskæftigelse, arbejdsforhold og kvalifikationskrav. Projektnettet var kernen i programmet. Projekterne kunne være innovative med hensyn til art, metode, teknologi eller det udviklede produkt. I dette kompendium beskrives projekternes vigtigste karakteristika, målsætning, indvirkninger, innovative aspekter, og der gives forslag til, hvorledes resultaterne kan overføres og udnyttes i andre sammenhænge.

Key/Core/Competencies: synthesis of related work undertaken within the EUROTECNET Programme [1990-1994]

Europa-Kommissionen - GD XXII

Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 89 s.

ISBN 92-827-4074-9 (en)

EN, FR

I dette dokument sammenfattes hovedresultaterne af Eurotecnet-programmet vedrørende nøgle-/kernekompetencer. Der identificeres fire typer af disse - af teknisk, metodemæssig, social og adfærdsmæssig art, som alle er indbyrdes afhængige. De tre første kapitler opridser baggrunden for udviklingen af konceptet nøgle-/kernekompetencer, giver forslag til, hvordan de skal defineres og implementeres, og skitserer de uddannelsesmæssige implikationer af den teknologiske udvikling og de nye former for arbejdstilrettelæggelse. Dernæst beskrives aspekter af det praktiske arbejde og de projekter, som er gennemført under





Eurotecnet-programmet om kernekompetencer, og fremgangsmåder i forskellige europæiske lande gennemgås. Der oprindes nogle overordnede retningslinjer for den fremtidige udvikling, og der fremsættes nogle anbefalinger vedrørende overgangen til Leonardo da Vinci-programmet.

Tempus - Scheme for cooperation and mobility in higher education between Central/Eastern Europe and the European Community. VADEMECUM Academic year 1996/97

Europa-Kommissionen - GD XXII
Bruxelles, GD XXII, 1995, pag. diff.
DE, EN, FR
*Det Europæiske
Erhvervsuddannelsesinstitut
Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino*

Dette Tempus-vademecum [Program for tværeurøpæisk mobilitet inden for de videregående uddannelser] er henvendt til dem, der agter at ansøge om støtte til aktiviteter, der starter den 31. januar 1996 eller senere. Det indeholder oplysninger om støtteberettigede deltagere, aktiviteter og midler til programmets tre aktionsområder: - fælleseuropæiske projekter; mobilitet inden for fælleseuropæiske projekter, herunder stipendier til personale og studerende; økonomisk bistand til supplerende aktiviteter såsom kortere ophold til indsamling og udveksling af informationer. Ansøgningsblanketter findes i bilaget. Tempus-vademecum opdateres for hvert akademisk år.

La formation professionnelle continue en Europe: matériaux pour le dialogue social

Heidemann, W.
Hans-Böckler-Stiftung
Berlin, Edition Sigma, 1996, 226 s.
ISBN 3-89404-412-8
DE, EN, FR

Hans-Böckler-Stiftung har inden for rammerne af FORCE-programmet analyseret og beskrevet den sociale dialog om efter- og videreuddannelse. Nærværende rapport redegør for resultaterne af den sociale dialog og de kollektive overenskomster på efter- og videreuddannelsesom-

rådet. Rapporten henvender sig i første række til fagforeningsrepræsentanter på europæisk, nationalt og sektorielt plan med ansvar for efter- og videreuddannelsesområdet og forhandlingerne herom. Rapportens indhold: et resumé af de generelle undersøgelser vedrørende efter- og videreuddannelse, som er gennemført under FORCE-programmet; eksempler på foranstaltninger inden for rammerne af den sociale dialog i de forskellige lande; en dokumentationsmappe om situationen på efter- og videreuddannelsesområdet og den sociale dialog i de daværende 12 medlemsstater; dokumentationsmapper med basisinformationer om efter- og videreuddannelsen og den sociale dialog i de tre nye EU-medlemsstater, samt et glosar indeholdende nøgleord.

The automobile service and occupation in Europe

Rainer, F.; Spoettl, G.
Bremen, Donat Verlag, 1996, 87 s.
ISBN 3-931 737-00-4 (de)
DE, EN, FR

Værter for den europæiske automobilkonference 1994, der afholdtes inden for rammerne af FORCE-programmet, var Luxembourgs ministerium for uddannelse og Chambre de Métiers. Nærværende rapport fra konferencen er inddelt i fire afsnit, som svarer til konferencens hovedemner: kvalifikationskrav med henblik på forbedring af servicekvaliteten og konkurrenceevnen; hi-tech biler og faglærte arbejdstagere; undervisere i service- og reparationssektoren; bidrager efter- og videreuddannelse til at forbedre arbejdets kvalitet og konkurrenceevnen?

Formations européennes, multimédia

Ministère de la culture
Paris, Ministère de la culture et de la francophonie, 1995
FR
*Ministère de la culture et de la francophonie,
101, rue de Valois,
F-75042 Paris cedex 01*

En fortegnelse over multimedieuddannelser i Den Europæiske Unions medlemslande, Norge og Ungarn, udarbejdet på grundlag af et rundspørge inden for rammerne af det europæiske MEDIA-program.





The quest for quality: towards joint European quality norms

Bartholomeus, Y.; Brongers, E.; Kristensen, S.

Leeuwarden, LDC, 1995, 128 s.

ISBN 90-73-754-66-6

EN

Indlæg fra et ekspertmøde om kvalitet i lærlingeuddannelserne i Europa. Publikationen er udarbejdet på bestilling af EU's PETRA-projekt.

Les programmes de l'Union Européenne: formation-emploi

Paris, Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), 1995, 233 s.

(Les Cahiers du Praticien, nr. 12)

ISBN 2-907213-63-6

ISSN 1264-2770

FR

Dette nummer er en guide til samtlige EU-programmer vedrørende erhvervsuddannelse og beskæftigelse. Efter en præsentation af de forskellige programtyper beskrives disse gruppevis under følgende kapiteloverskrifter: strukturfondsmålsætning, fællesskabsinitiativer og pilotprojekter inden for rammerne af strukturfondene, tværnationale aktionsprogrammer og samarbejds- og udviklingsprogrammer med tredjelande. Der redegøres for formål, forvaltning, støttekriterier, m.m. for hvert program, og endelig er der anført kontaktsadresser i Frankrig og i Europa-Kommissionen, Bruxelles.

La valeur ajoutée des partenariats transnationaux dans EUROFORM, première analyse transnationale

Coordinateurs nationaux et structures d'appui EUROFORM

Paris, Racine, 9502, 114 s.

FR

Racine,

18 rue Friant,

F-75015 Paris

I dette dokument redegøres for den første fase i et projekt gennemført af de nationale støttestrukturer for fællesskabsinitiativet EUROFORM, hvis formål var at vurdere projekternes tværnationale dimension og med henblik herpå indføre

en fælles strategi for alle landene. Der gives en sammenfatning af den fælles evaluering af tolv projekter, og der fremsættes forslag til en næste evalueringsfase. I et bilag præsenteres de tværnationale projekter, der har været genstand for evaluering, den anvendte analysemodel og et nyt spørgeskema udarbejdet på grundlag af evalueringserfaringerne.

Learning through experience. A report on the transnational visits of participants on the extra mural diploma in adult vocational guidance, theory and practice

Training and Employment Authority (FAS) Dublin, FAS, 1995, 63 s.

EN

FAS-Training and Employment Authority, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4

Rapporten giver en detaljeret beskrivelse af en innovativ uddannelsesform under HORIZON-programmet, der tager sigte på at bibringe dem, der arbejder praktisk med langtidsledige, større viden om karrierevejledning. Programmet er udviklet af Centre for Adult and Community Education ved Maynooth College i samarbejde med FAS-Training and Employment Authority. I programmet deltog FAS-personale, partnerskabsvirksomheder og nærmiljøgrupper. Hovedelementerne i programmet var (1) et uddannelsesprogram i vejledning og rådgivning (2) udvekslingsbesøg i europæiske partnerskabsvirksomheder i Nederlandene, Tyskland, Italien og Danmark (3) seminarer om nøglespørgsmål vedrørende vejledningsindikatorer.

Le lingue moderne nella formazione professionale. Ricerca Isfol per il piano nazionale per le lingue straniere

Gilli, D. (ansv.); Acconcia, A.; Colella, M.R. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) Milano, Angeli, 1995, 143 s.; bibl. (Isfol strumenti e ricerche, 59)

IT

Franco Angeli

Viale Monza 106

I-20127 Milano

Inden for rammerne af det af Lingua-programmets nationale bureau foreslåede



projekt om iværksættelse af en national plan til styrkelse af fremmedsprogsundervisningen har ISFOL (Institutet for Erhvervsuddannelse af Arbejdstagere) i Italien udarbejdet den foreliggende analyse med henblik på at tilvejebringe et vidensgrundlag. Analysen drejede sig primært om undervisning i fremmedsprog, både inden

for erhvervsuddannelsessystemet, virksomhedsuddannelserne, privatuddannelser og italienskkurser for udlændinge. Organer og repræsentanter for alle de berørte komponenter er blevet interviewet. Analysen har desuden præciseret kravene til fremmedsprogsbeherskelse i arbejds- og uddannelsesverdenen.

Fra medlemsstaterne

DK Evaluering af voksenuddannelsespuljen, erfaringer og perspektiver

Aarkrog, V.; Ramsøe, A.; Storgaard, A.; et al.

København, Arbejdsmarkedsstyrelsen (AMS), Undervisningsministeriet, 1995, 48 s.

ISBN 87-7703-129-6

DA

AMS, Blegdamsvej 56,
DK-2100 København Ø

I 1993 blev der investeret yderligere 200 mio. DKR (ca. 27,4 mio. ECU) i voksenuddannelse; disse midler var øremærkede til oprettelse af kurser, som omfattede både erhvervmæssige og almenne fag; målgruppen var kortuddannede, og kurserne skulle gå på tværs af institutionelle grænser og dermed fremme et samarbejde mellem forskellige sektorer. I denne evalueringsrapport præsenteres resultaterne - med særlig vægt på de pædagogiske perspektiver - af de indhøstede erfaringer med afholdelsen af 123 kurser.

10-punkts plan om tilbagevendende uddannelse

Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen

København, Undervisningsministeriets forlag, 1995, 24 s.

ISBN 87-603-0661-0

DA

Livslang uddannelse og sammenhæng mellem arbejdsliv og efter- og videreuddannelse er et prioriteret område i Danmark. I denne publikation lancerer undervisningsministeriet en 10-punkts plan om udvikling af voksenuddannelse i lan-

det. Mere end 1000 institutioner, der afholder voksenuddannelse, vil i de kommende år deltage i gennemførelsen af handlingsplanen.

D Weiterbildungsqualität. Kriterien

Von Bardleben, R.; Gnahn, D.; Krekel, F.M.; et al.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 288 s.

(Berichte zur beruflichen Bildung, nr. 188)
ISBN 3-7639-0692-4

DE

Efterhånden som flere og flere mennesker bliver konfronteret med kravet om livslang uddannelse, får spørgsmålet om kvaliteten af videreuddannelsesstilbuddene stadig større betydning, ja, det ser ud til at udvikle sig til et "hot topic" (Wolfgang Siebert 1995) i efter- og videreuddannelsen i 1990'erne. Dette spørgsmål om kvalitet er navnlig blevet rejst inden for den erhvervsrettede efter- og videreuddannelse på grund af dette områdes bredde, mangfoldighed og forskelligartethed. Her til kommer de stadig større midler - aktuelt mere end 80 mia. DM (ca. 40 mia. ECU) årligt - som anvendes til erhvervsrettet videreuddannelse, hvilket betyder, at spørgsmålet om kvalitet også skal ses under en økonomisk synsvinkel. Det foreliggende samleværk bidrager til at forbedre kendskabet til teoretiske og praktiske problemer vedrørende kvaliteten i de erhvervsrettede efter- og videreuddannelser, og det giver desuden de potentielle uddannelsesdeltagere og virksomhederne instrumenter i hænde, så de får mulighed for at vurdere kvaliteten af de





mangfoldige efter- og videreuddannelses-tilbud.

Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen

Künzel, K.; Böse, G.
Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1995, 324 s.
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISBN 3-472-01675-2
DE

I denne publikation behandles et problemkompleks, der hidtil har fået en ret stedmoderlig behandling i Forbundsrepublikkens videnskabelige litteratur. Reklame for efter- og videreuddannelse som tema for en pædagogisk indsats var den overordnede problemstilling på et seminar om videreuddannelsesmotivation og -deltagelse, hvis resultater præsenteres her i bearbejdet form. Tankegangen er, at motivationen til at deltage i livslang uddannelse skal vækkes og styrkes, og at der til dette formål kræves egnede former for reklame, hvis effektivitet nu undersøges. I dette skrift, der er forsynet med talrige tabeller og illustrationer, tilstræbes det at etablere en forbindelse mellem pædagogisk viden og erfaringer fra motivationsforskningen. Særlig vægt lægges på målgrupperne ældre arbejdstagere, arbejdsløse og gifte kvinder med børn.

F European management education in the Federal Republic of Germany

Gehmlich, V.
i: Journal of European Business Education, 5(1), 1995, Chalfont St. Giles, s. 22-31
ISSN 0968-0543
EN

En redegørelse for strukturen i managementuddannelsen i Forbundsrepublikken Tyskland, såvel i de uddannelser, der foregår på universiteterne som i virksomhederne.

Formation, passeport à renouveler

Flere forfattere
Projet nr. 244, vinter 1995-1996, Paris, 96 s.
ISSN 0033-0884
FR

Man taler tit og ofte om uddannelse som et adgangsbevis til beskæftigelse. Men på hvilke betingelser er uddannelse en faktor til forbedring af de individuelle, økonomiske og sociale muligheder for flertallet? Det er det centrale spørgsmål i denne dokumentationsmappe. På grundlag af en gennemgang af de store erhvervsuddannelsesområder - undervisningssystemet, erhvervsrettet grund-, efter- og videreuddannelse - afdækkes nogle mangler og blindgyder i dette system. Nogle myter aflives - navnlig drømmen om en perfekt overensstemmelse mellem udbudte uddannelser og disponible jobs. Endvidere peges der på nogle grunde til at foreslå samfundet at forny sit erhvervsuddannelsespas.

La formation professionnelle des jeunes, le principe d'alternance

Grefte, Economica, 1995, 240 s.
ISBN 2-7178-2790-0
FR

At give de unge mulighed for at gennemgå en erhvervsmæssig uddannelse er i dag en fundamental målsætning for samfundene og de offentlige politikker. Hvis erhvervsmæssig uddannelse reelt skal fungere som løftestang for økonomisk udvikling og social integration skal den omfatte to partnere: skolen og virksomheden. Aspekterne i et sådant vekseluddannelsesprincip er talrige: pædagogiske, territoriale, sociale, økonomiske, osv. I fire kapitler diskuteres primært: vekseluddannelse som løftestang for en forbedring af kompetencerne; områder for erhvervsmæssige vekseluddannelser; iværksættelsen af erhvervsuddannelserne; vekseluddannelse, en dagsorden for Frankrig.

IRL Older workers in Ireland

O'Donoghue, D.
Dublin, 1996, 98 s.
EN

Planning and Research, FAS-Training and Employment Authority, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4

I denne afhandling analyseres nationalt og internationalt politisk- og forskningsmateriale vedrørende ældre arbejdstagere.



Endvidere undersøges følgerne for ældre arbejdstagere af ændringerne i arbejdsmarkeds- og arbejdsforholdene, og en række aspekter af den praksis, der gør sig gældende i de uddannelser, som ældre arbejdstagere har adgang til, gennemgås. Det diskuteres, hvilke pædagogiske og indlæringsmæssige strategier der er bedst egnede i forbindelse med individuelle uddannelsesaktiviteter for ældre arbejdstagere. Konklusionen er, at ældre arbejdstagere forfordes og diskrimineres med hensyn til adgang til formel uddannelse såvel i offentligt som i virksomhedsregi. Der fremsættes en række anbefalinger om, hvordan staten, arbejdsmarkedets parter og virksomhederne kan bidrage til at sikre ældre arbejdstageres jobstatus og forbedre deres uddannelsesmuligheder.

NL

Handboek buitenlandse stages MDGO-vz

Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB)
's-Hertogenbosch, CIBB, 1995, løssblade
DE, EN, NL
CIBB, Pettelaarpark 1,
Postbus 1585,
NL-5200 BP's-Hertogenbosch

Håndbog om udenlandske erhvervspraktikmuligheder, som er udviklet af lærere og praktikkoordinatorer i ti forskellige MDGO-vz-uddannelser (social- og sundhedsuddannelser på højere sekundærtrin). Sigtet med håndbogen er at sætte skolerne i stand til at tilrettelægge, overvåge og bedømme et udenlandsk kvalificerende praktikophold for deres elever.

Changing pathways and participation in vocational and technical education and training in the Netherlands

de Bruijn, E.
Amsterdam, SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, 1995, 162 s.
ISBN 90-6813-443-4
EN

En undersøgelse, der på bestilling af ministeriet for undervisning, kultur og videnskab og Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD) er udarbejdet om udviklingen i de erhvervsmæssige og tekniske uddannelser i Ne-

derlandene i perioden 1975-1992. Vægten lægges på elevernes deltagelse og uddannelsesforløb i de erhvervsrettede uddannelser på sekundærtrinnet og i lærlinguddannelserne. Først gives der en kort analyse af grundniveauet (lbo) og dernæst af det højere niveau (hbo).

A Die Bedeutung der Sozialpartnerschaft in der Berufsbildungspolitik: Fallbeispiel Österreich

KulturKontakt-BMUKA
Institute for Comparative Education Research
Wien, Institute for Comparative Education Research, 1996, 32 s.
DE/EN (tosproget version)
Institute for Comparative Education Research,
Porzellanasse 2/2/41
A-1090 Wien

Disse indlæg er udarbejdet til det internationale symposium "Education Policy and Social Partnership: the Example of Vocational Training", Wien, 29.-31. januar 1996; et referat herfra er under udarbejdelse. Formålet var at præsentere de økonomiske og sociale partneres funktion på de forskellige lovfæstede uddannelsesområder og -niveauer. Særlig opmærksomhed vies grundlæggende og videregående erhvervsuddannelse (for Østrigs vedkommende navnlig lærlinguddannelserne). Også de økonomiske og sociale partneres rolle i de videregående erhvervsmæssige og tekniske uddannelser, navnlig i de postgymnasiale uddannelser, er omtalt. Der er udarbejdet en lignende rapport om Ungarn.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich - ein Überblick

Kailer, N.
Wien, Industriellenvereinigung,
1995, 23 s.
DE
Industriellenvereinigung,
Abt. Bildungs- und Gesellschaftspolitik,
Schwarzenbergplatz 4,
A-1030 Wien

Denne oversigt er udarbejdet på bestilling af det østrigske industriforbund. På grundlag af statistiske oplysninger, forskningsundersøgelser, håndbøger og



fagartikler gives et overblik over de eksisterende oplysninger om deltagere, omkostninger, indhold og beføjelser inden for nogle hovedområder af voksenuddannelsen og efter- og videreuddannelsen i Østrig; desuden påpeges den rudimentære og i nogle tilfælde selvmodsigende karakter af de foreliggende data for dermed at synliggøre behovet for mere præcise statistiske oplysninger.

Lernen für's Leben - lebenslanges Lernen

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten

Wien, Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, 1996, 60 s.

De, EN

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten

z.H. Herrn Dr. W. Lentsch,

Stubenring 1,

A-1011 Wien

Denne brochure giver en kortfattet oversigt over den erhvervsrettede efter- og videreuddannelse i Østrig. Den giver et overblik over udbydere og udbud, deltagere og finansiering af efter- og videreuddannelsen i Østrig og en sammenligning med andre europæiske lande. Brochurens formål er at oplyse om og anspore til livslang uddannelse.

PT O desenvolvimento do ensino superior em Portugal, situação e problemas de acesso

Cruz, M.; Cruzeiro, M.

Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF)

Lissabon, DEPGEF, 1995, 246 s.

ISBN 972-614-281-4

PT

En analyse af informationerne om udviklingen i adgangen til de videregående uddannelser, navnlig en undersøgelse af udbud og efterspørgsel, adgangskrav til de videregående uddannelser, en beskrivelse af studieretninger på dette uddannelsesniveau og en sociokulturel, socioøkonomisk og sociopolitisk beskrivelse af de studerende i de videregående uddannelser. Grundlag for analysen er en spørgeskemaundersøgelse blandt 3000

studerende i de videregående uddannelser. Medens de statistiske oplysninger tog sigte på en redegørelse for de videregående uddannelsers opbygning og udvikling, var sigtet med spørgeskemaundersøgelsen primært at give en karakteristik af studenterpopulationen i de videregående uddannelser i Portugal.

S Kvalificerad Yrkesutbildning m.m.

Ministry of Education and Science
Stockholm, Fritzes, 1996, 29 s.

(Regeringslovforslag 1995/96: 145)

SV

*Ministry of Education and Science,
Drottninggatan 16, S-10333 Stockholm*

Regeringslovforslag 1995/96:145 om iværksættelse af en pilotordning med en ny erhvervsrettet uddannelse på postgymnasialt niveau i efteråret 1996. Formålet med den nye kvalificerende erhvervsuddannelse er at bidrage til at opfylde behovet for en kvalificeret arbejdsstyrke til den moderne produktion af varer og tjenesteydelser. Informationsteknologi, en mere vidensintensiv produktion og en fladere virksomhedsstruktur medfører efterspørgsel efter højere kvalifikationer, hvilket ofte har været en mangel i den erhvervsrettede uddannelse på det højere sekundærtrin. En kvalificeret erhvervsrettet uddannelse skal kombinere dybtgående teoretiske kundskaber, praktiske færdigheder og arbejdspraktik. Ca. en tredjedel af uddannelsen vil derfor finde sted på en arbejdsplads. Uddannelsen er rettet mod unge, som har afsluttet en uddannelse på højere sekundærtrin samt mod dem, der allerede er i beskæftigelse og har brug for en opdatering af deres kvalifikationer.

En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande

Ministry of Education and Science
The Commission for the Promotion of Adult Education and Training
Stockholm, Ministry of Education and Science, 1996, 113 s.

(Statens offentliga utredningar 1996:27)

ISBN 91-38-20188-7

SV

Et parlamentarisk udvalg, der undersøger muligheden for at fremme almen og er-



hvervsrettet voksenuddannelse, er af den opfattelse, at følgende punkter bør vies mere opmærksomhed: a) bredere formålsbeskrivelser for voksenuddannelserne end tidligere, b) udvidelse af borgernes ret til voksenuddannelse og c) styrkelse af voksenuddannelsens infrastruktur. Udvalget foreslår en samlet strategi for videregående uddannelse og livslang uddannelse. Sigtet med denne strategi er at udvikle Sverige til et kvalifikationsintensivt samfund, hvor alle har en reel mulighed for at deltage i udviklingen af viden. Strategien hviler på tre søjler: ungdomsuddannelse, forbedring af den voksne befolknings kundskaber, livslang uddannelse.

UK **Lifetime learning: a consultation document**

Department for Education and Employment
Sheffield, Department for Education and Employment, 1995, 61 s.
EN
Department for Education and Employment, Room N907, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ

En beskrivelse af hvorledes den britiske regering, arbejdsgivere, uddannelsesudbydere og enkeltpersoner søger at imødekomme det stigende behov for livslang uddannelse; der rejses en lang række debattemner.

Continuing Professional Education of Highly Qualified Personnel

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
Paris, OECD, 1995, 102 s.
ISBN 92-64-14477-3
EN, FR

Europa-Kommissionen - DG XXII
Luxembourg, Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 1995, 140 s.
ISBN 92-826-9380-5
DE, EN, FR

Evaluating and Reforming Education Systems

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
Paris, OECD, 1996, 86 s.
ISBN 92-64-14779-9
EN, FR

Berufsbildungsbericht 1995

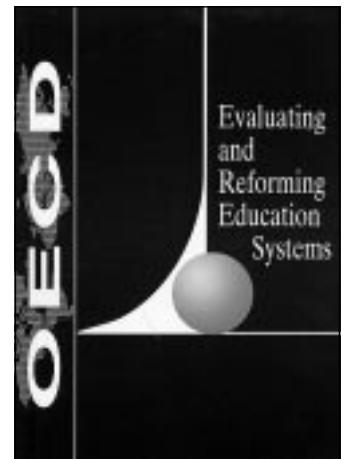
Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (BMWA)
Vienna, BMWA, 1995, 98 s.
BMWA, Stubenring 1, A-1011 Wien

The European Dimension of Education/Die europäische Dimension des Bildungswesens

German Institute for International Education Research (GIER)
Frankfurt-on-Main, GIER, planlagt udgivelse i maj 1996
Dr. Heinz Bartel, GIER, Schloßstraße 55, D-60486 Frankfurt/M.

Untersuchung. Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und Beruflichen Bildung zwischen der Europäischen Union: und den Staaten Mittel- und Osteuropas und den Neuen Unabhängigen Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Teil 1: Zusammenarbeit mit der Europäischen Union. Teil 2: Bilaterale Zusammenarbeit

Modtaget af redaktionen





EU-program for studiebesøg for erhvervsuddannelseseksperter

EU-programmet for studiebesøg startede i 1985 på grundlag af Rådets resolution af 11. juli 1983. Europa-Kommissionen har overladt forvaltningen heraf til CEDEFOP. Siden Rådets afgørelse af 6. december 1994 har studiebesøgsprogrammet udgjort en del af område III i Leonardo da Vinci-programmet.

CEDEFOP udfører dette arbejde i samarbejde med et net af nationale kontaktpersoner. De nationale kontaktpersoner er tjenestemænd, der officielt udpeges af myndighederne; de har til opgave selvstændigt at opstille retningslinjer for programmets gennemførelse, efter aftale med CEDEFOP. De nationale kontaktpersoner udsender oplysninger om programmet i deres land og opretholder forbindelsen med de mange aktører, som medvirker ved programmets gennemførelse: arbejdsmarkedets parter, virksomheder, offentlige myndigheder, erhvervsuddannelsesorganer og forskningsinstitutter. De nationale kontaktpersoner har også kompetence til at indlede procedurer vedrørende de årlige tilmeldinger og udvælge de kandidater, der skal deltage i programmet.

Programmets målsætninger

Formålet med programmet er at fremme informationsstrømmen inden for erhvervsuddannelsesområdet mellem eksperter fra Den Europæiske Unions medlemsstater og andre lande, som er knyttet til programmet.

Programmets målgruppe

Programmet henvender sig i første række til erhvervsuddannelseseksperter (nationale og regionale offentlige beslutningstagere, arbejdsmarkedets parter på nationalt niveau og fællesskabsniveau samt forvaltere og planlæggere af erhvervsuddannelsespolitikker og -programmer). Programmet søger at give forrang til personer, der har mulighed for at udnytte de modtagne oplysninger og påvirke politiske beslutninger. Besøgene kan gennemføres for bestemte målgrupper.

Studiebesøgene

Studiebesøgene varer tre eller fem arbejdsdage og er altid koncentreret om et enkelt emne. Hver gruppe er på højst tolv personer. Besøgene gennemføres efter en model med tid til både informationer og overvejelser og til kontakter med de forskellige erhvervsuddannelsesaktører: virksomheder, skoler, dokumentationscentre, forskningsprojektledere, uddannere, uddannelsesdeltagere, arbejdsmarkedets parter, erhvervsvejledere m.fl.

Finansielle aspekter

Deltagerne modtager et stipendium fra CEDEFOP som tilskud til rejse- og opholdsudgifter.



Studiebesøgsprogrammets nationale kontaktpersoner

B (nl) Freddy Tack
Ministerie van de vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tlf.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tlf.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK Mette Beyer Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tlf.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und
Technologie, Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tlf.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR Epaminondas Marias
Organisation for Vocational
Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tlf.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E Isaías Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tlf.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F Piere Le Douaron
Délégation à la Formation
Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImHerr Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tlf.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tlf.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tlf.: +354-1-569 49 00
Fax: +354-1-569 49 05

I Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Vicolo d'Aste 12
I-00159 ROMA
Tlf.: +39-6-46 83 42 44
Fax: +39-6-46 83 42 32

L Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Natio-
nale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tlf.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL Hanneke Hiemstra
Ministry of Education, Culture
and Science
Dept. BVE-K&O
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tlf.: +31-79-323 48 82
Fax: +31-79-323 23 20

NO Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tlf.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tlf.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional, Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tlf.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tlf.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

SE Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office
for Education, Training and Competence
Development
Box 77 85; S-103 96 STOCKHOLM
Tlf.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK Dave Skillen
EC Education and Training
Division, Department for Education and
Employment, Moorfoot
GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tlf.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



**Seneste
udgaver
på dansk**



Nr. 5/95 Udvikling af kvalifikationer i virksomheden

Et overblik over debatten i Frankrig

- Den lærende organisation og kompetencemodellen. Grunde til denne organisationsforms fremkomst? Læreprocessernes art? (Philippe Zarifian)
- Kvalificerende organisationsformer, koordinering og ansporing (Louis Mallet)
- Den lærende organisation og mobilitet. Driftsteknikere i den kemiske industri (Myriam Campinos-Dubernet)
- Klassifikationer og nye former for arbejdsorganisering: Hvilke relationer kan der tænkes? (Thierry Colin og Benoît Grasser)

Et andet syn på læreprocessen

- Læring på arbejdspladsen i forbindelse med organisatoriske ændringer i forarbejdningsindustrien (Jeroen Onstenk)
- Erhvervsmæssig indlæring i forbindelse med innovationsprocesser i virksomheden. Implikationer for erhvervsuddannelsen (Gisela Dybowski)

Innovative uddannelsesmodeller: bilreparationssektoren

- Innovative efter- og videreuddannelseskoncepter som svar på udfordringerne i den europæiske autoservicesektor (Georg Spöttl)

Virksomhedsintern uddannelse i relation til uddannelsessystemet: Rover-koncernen i Det Forenede Kongerige

- Hvordan sikres livslang vedligeholdelse af erhvervskompetencen: prioriterede mål for de erhvervsmæssige grunduddannelser (John Berkeley)

Kvalifikationssystemer og socialisering til arbejdsmarkedet: en sammenligning mellem Tyskland og Japan

- Uddannelse og adgang til arbejdslivet i Japan - indtryk fra en sammenligning mellem japanske og tyske forhold (Ulrich Teichler)



Nr. 6/95 Uddannelse og demokrati: aktuelle aspekter

Politikker, handling på lokalt plan: økonomiske og/eller sociale mål

- Statsintervention på erhvervsuddannelsesområdet: et nødvendigt engagement? (J. R. Shackleton)
- Erhvervsmæssig kvalificering af "indlæringssvage" unge i Tyskland (Helmut Pütz)
- Uddannelse og lokaludvikling (Josep Vicent Mascarell)
- Den tavse viden i en lavteknologisk virksomhed (Staffan Laestadius)

Almen kompetence/erhvervsspecifik kompetence: en undersøgelse af situationen i USA

- Erhvervsuddannelse og udsatte unge i USA (John H. Bishop)

Uddannelse og medborgerskab

Europarådets refleksionsarbejde

- Europarådets projekt "Livslang uddannelse" (Jean-Pierre Titz)
- "Uddannelse til demokratisk medborgerskab": En kort præsentation af fire workshops, som Europarådet har afholdt om dette emne (Madalen Teeple)
- Marked, normer og nærmiljø eller den nye pædagogik (Annie Vinokur)

De faglige organisationers synspunkt

- Faglige organisationer og uddannelse - arbejdstagernes ret til uddannelse fra begyndelsen af 1970'erne til begyndelsen af 1990'erne (Vittorio Capecchi)
- Frihed til uddannelse i Belgien: En lovgivning med en farlig udvikling? (Christian Piret, Emile Creutz)

En lokalpolitikers synspunkt

- Undervisningens og uddannelsens rolle i det lokale demokrati (Michel Hervé)



Nr. 7/1996 Pædagogisk innovation

Udviklingstendenser i erhvervsuddannelsens funktioner

- Erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse i Den Europæiske Union - mangeartede funktioner og særlige problemer (Joachim Münch)

Åben uddannelse

- God og dårlig anvendelse af åben og fleksibel uddannelse: Nyere britiske undersøgelsesresultater (Danny Beeton, Allan Duguid)
- Giver mere teknik i undervisningen eleverne større valgmuligheder? TeleScopia-projektet (Betty Collis)

Modulopbygget uddannelse: aspekter i debatten i Forbundsrepublikken Tyskland og i Det Forenede Kongerige

- Debatten om modulopbygget uddannelse i Forbundsrepublikken Tyskland (Reinhard Zedler)
- Modulopbygget uddannelse. Sammenlignende betragtning over uddannelsessystemet i Det Forenede Kongerige og Tyskland (Dieter Hammer)
- Moduler i erhvervsuddannelsen (Ulrich Wiegand)
- Indførelse af modulsystemer og reform af kvalifikationssystemet i Det Forenede Kongerige: målsætninger og realiteter (Sue Otter)

Kvalifikationsudvikling og arbejdsorganisation

- "Organisationsstruktur og læring på jobbet: sammenhængen mellem disse faktorer i softwareindustrien" (Dick Barton)

En model til evaluering af handlingskompetencer

- Programmerede opgaver - et instrument til registrering af "erhvervsmæssig handlingskompetence" (Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle)

Uddannelse af uddannere: fremme af samarbejdet mellem pædagoger

- Pædagogisk kvalificering og fremme af samarbejde - et oplæg til videreuddannelse af erhvervsuddannelsespersonale (Dietrich Harke, Regina Nanninga)

Nye udviklingstendenser: Danmark og Portugal

- Erhvervspædagogisk innovation i Danmark (Søren Nielsen)
- Nye tendenser i erhvervsuddannelsen: to eksempler på innovation i Portugal (Maria Teresa Ambrósio)



Bestillingskortet klippes ud eller kopieres og sendes til CEDEFOP i en rudekuvert



- ☐ Send mig venligst et gratis eksemplar til gennemsyn
- ☐ Jeg ønsker at læse om Europa og abonnerer hermed på det europæiske tidsskrift "Erhvervsuddannelse" i et år (3 numre, ECU 15, moms og forsendelsesudgifter ikke medregnet)
- ☐ Send mig venligst følgende udgaver af det europæiske tidsskrift "Erhvervsuddannelse" mod et beløb på ECU 7 pr. nummer (moms og forsendelsesudgifter ikke medregnet)

CEDEFOP

Det Europæiske Center for Udvikling
af Erhvervsuddannelse
P.O. Box 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Nr.				
Sprog				

Navn

Adresse



Medlemmer af CEDEFOP's dokumentationsnetværk

B	GR	IRL
FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi) CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle) Jean-Pierre Grandjean Bd. de l'Empereur 11 B-1000 BRUXELLES Tlf.: 322+506 04 62/60 Fax: 322+506 04 28	OEEK (Organization for Vocational Education and Training) Epameinondas Marias Alexandra Sideri 1, Ilioupoleos Street 17236 Ymittos GR-ATHENS Tlf.: 301+92 50 593 Fax: 301+92 54 484	FAS - The Training and Employment Authority Roger Fox Margaret Carey P.O. Box 456 27-33, Upper Baggot Street IRL-DUBLIN 4 Tlf.: 3531+668 57 77 Fax: 3531+668 26 91
	E	I
VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding) Frederic Geers Philip de Smet Keizerlaan 11 B-1000 BRUSSEL Tlf.: 322+506 04 58/63 Fax: 322+506 04 28	INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social Isías Largo Marqués Maria Luz de las Cuevas Condesa de Venadito, 9 E-28027 MADRID Tlf.: 341+585 95 82/585 95 80 Fax: 341+377 58 81/377 58 87	ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) Alfredo Tamborlini Colombo Conti Via Morgagni 33 I-00161 ROMA Tlf.: 396+44 59 01 Fax: 396+44 25 16 09
DK	FIN	L
DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Lærerruddannelse) Søren Nielsen Merete Heins Rigsgade 13 DK-1316 KØBENHAVN K Tlf.: 4533+14 41 14 lokal 317/301 Fax: 4533+14 42 14	OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education) Matti Kyrö; Leena Walls; Arja Mannila P.O.Box 380 FIN-00531 HELSINKI Tlf.: 3580+77 47 72 43 (L. Walls) Fax: 3580+77 47 78 69	Chambre des metiers du G.-D. de Luxembourg Ted Mathgen 2, Circuit de la Foire internationale B.P. 1604 (Kirchberg) L-1016 LUXEMBOURG Tlf.: 352+42 67 671 Fax: 352+42 67 87
D	F	NL
BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) Bernd Christopher Referat K4 Fehrbelliner Platz 3 D-10702 BERLIN Tlf.: 4930+8643-2230 Fax: 4930+8643-2607	Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) Patrick Kessel Christine Merllie Danielle Joulieu Tour Europe Cedex 07 F-92049 PARIS la Défense Tlf.: 331+41 25 22 22 Fax: 331+477 374 20	CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) Gerry Spronk Ingrid de Jonge Pettelaarpark 1 Postbus 1585 NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH Tlf.: 3173+680 08 00 Fax: 3173+612 34 25



Associerede organisationer

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tlf.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europa-Kommissionen
Generaldirektorat XXII/B/3
(Uddannelse og Ungdomsanliggender)
Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tlf.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tlf.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Técnica)
Isaias Largo Marquès
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1º Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tlf.: 3511+849 66 28
Fax: 3511+80 61 71

B

EURYDICE (Informationsnettet om
Uddannelse i Det Europæiske
Fællesskab)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tlf.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tlf.: 4722+865000
Fax: 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tlf.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tlf.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tlf.: 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax: 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tlf.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64