

UCLA

UCLA Previously Published Works

Title

Ulige Muligheder for at Deltage i Voksenundervisning (Unequal Chances to participate in adult learning)

Permalink

<https://escholarship.org/uc/item/22b9x6qh>

Author

Desjardins, R

Publication Date

2008

Peer reviewed

Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen (red.)

GLOBAL UDDANNELSE
– LOKALT DEMOKRATI?

PÆDAGOGISK SOCIOLOGI BIND III



**Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag**
Danish School of Education Press

*

Forfattere

Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen (red.)

*

Udgivet af

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV
www.forlag.dpu.dk

© 2008 Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatterne

Kopiering fra denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

Sats: Schwander Kommunikation
Omslag: WeMadeThis
Tryk: Schultz Grafisk

1. udgave, 1. oplag
ISBN 978-87-7684-195-9

*

Bogen kan købes ved henvendelse til:
Danmarks Pædagogiske Bibliotek
Tuborgvej 164, 2400 København NV
www.dpu.dk/bogsalg
bogsalg@dpu.dk
Tlf. 8888 9360
Fax 8888 9394

INDHOLD

Forord 7

Indledning 9
Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen

Del I: Demokratiproblemer i den globale sammenhæng

Uddannelse og demokrati i 'vidensamfund' 17
Stavros Moutsios

Er det europæiske (aktive) medborgerskab ideelt til at fremme
inklusion i unionen? En kritisk gennemgang 39
Marcella Milana

Ulige muligheder for at deltage i voksenundervisning 57
Richard Desjardins

Accountabilitypolitik 79
Jens Rasmussen

Mellemstykke: Demokratiproblemer i udvekslingen mellem det globale og det regionale

Marked, uddannelse og demokrati 109
Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen

ULIGE MULIGHEDER FOR AT DELTAGE I VOKSENUNDERVISNING

Richard Desjardins

RESUME

Denne artikel præsenterer en oversigt over voksnes indlæringsmønstre, som ved hjælp af eksisterende og tilgængelige oplysninger kan sammenlignes på internationalt plan. Der er lagt vægt på, hvem der deltager i voksenundervisning, samt de konstaterede ulige muligheder for at deltage. Der findes adskillige faktorer, som kan anvendes til at forklare de konstaterede uligheder, og nogle af disse faktorer gennemgås i det følgende. Artiklen beskæftiger sig med tre overordnede spørgsmål, der er centrale for undersøgelsen vedrørende deltagelse i voksenundervisning: a) Hvor mange deltager? b) Hvem deltager? c) Hvorfor er der visse grupper eller mennesker, som deltager enten mere eller mindre eller slet ikke?

INTRODUKTION

Fortsat læring i voksenlivet og i løbet af hele livet hjælper folk og institutioner med at reagere på og tilpasse sig ændringer. Mennesker, der formår at tilpasse sig, er formentlig mere fleksible, har lettere ved at overleve og trives bedre. De, der ikke formår at tilpasse sig, har større risiko for at blive sårbare og afhængige. Voksenlæring kan fremme evnerne til at tilpasse sig de krav, en verden i forandring stiller, og kan åbne for deltagelse i både privat- og erhvervslivet. Spørgsmålet om deltagelse er derfor et vigtigt spørgsmål i både forskning og politik. Politikere og praktikere er optaget af at rekruttere og fastholde voksne i uddannelsesforløb og inddrager forskningsmiljøer for at konstruere tests og plausible modeller, der kan bidrage med forklaringer på og belysninger af deltagelse i voksendannelse. Forskning i deltagelse omhandler primært belysningen af tre spørgsmål.

- a) Hvor mange deltager?
- b) Hvem deltager?

- c) Hvorfor deltager visse personer eller grupper kun delvist eller slet ikke?

Traditionelt har fokus været rettet mod voksen- og erhvervsuddannelse frem for på et bredere begreb: voksenlæring. I denne artikel skelnes der så vidt muligt mellem voksen- og erhvervsuddannelse og uformel læring.

HVOR MANGE DELTAGER?

Voksen- og erhvervsuddannelse

Resultaterne er baseret på undersøgelsen International Adult Literacy Survey (IALS, 1994-1998) og afslører, at den samlede indsats varierer betydeligt fra land til land og kan inddeles i fire brede grupper. Deltagerprocenter:

- Tæt på eller **over 50 %**. De nordiske lande: Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige.
- Mellem **35 og 50 %**. Lande af angelsaksisk afstamning: Australien, Canada, New Zealand, Storbritannien og USA. Nogle få af de mindre nordeuropæiske lande: Luxembourg, Holland og Schweiz.
- Mellem **20 og 35 %**. De øvrige nordeuropæiske lande: Østrig, Belgien (Flandern) og Tyskland. Visse østeuropæiske lande: Tjekkiet og Slovenien. Visse sydeuropæiske lande: Frankrig, Italien og Spanien.
- Konstant **under 20 %**. Visse sydeuropæiske lande: Grækenland og Portugal. Yderligere østeuropæiske lande: Ungarn og Polen. Chile – det eneste sydamerikanske land, hvor sammenlignelige data er tilgængelige.

En mere omfattende måling omfatter også omfang. Danmark, Finland og New Zealand angiver et gennemsnit på over 100 timers voksen- og erhvervsuddannelse pr. voksen i løbet af en periode på 12 måneder – svarende til at hver voksen i alderen fra 16 til 65 år bruger 2,5 arbejdsuger om året på voksenundervisning og -uddannelse. De lande, der har en høj deltagelse, men en lav gennemsnitsmængde, angiver forholdsvis lavere voksenlæring pr. indbygger. Schweiz, Storbritannien og USA har en deltagerprocent på omkring 35 til 50 %, men efter justering for et lille omfang overgår landene i 20-35 %

niveauet – f.eks. såsom Irland og Slovenien – dem i forhold til deres samlede indsats på voksen- og erhvervsuddannelsesområdet. De førstnævnte anses for at følge en omfattende model, hvor en ret lav mængde leveres til et stort antal voksne, hvorimod de sidstnævnte anses for at følge en intensiv model, hvor udbuddet koncentrerer om færre personer (OECD, 1999; OECD 2003a).

Uformel læring

Uformel læring omfatter en lang række læringsaktiviteter lige fra ting, der relaterer til arbejde, husholdning og emner af almen interesse (Livingstone, 1999). Mønstre for engagement afhænger således af, hvad der måles. Ud af de ni uformelle læringsmål i undersøgelsen Adult Literacy and Life-Skills Survey (ALL, 2003) er der to, der spiller en afgørende rolle. En aktiv indlæringsproces nævnes i ca. 90 % af tilfældene, hvorimod en passiv indlæringsproces, hvor man blot kigger på, varierer fra 87 % i Schweiz til 77 % i Canada. De mere specifikke mål, der relaterer til arbejde og kultur, er især fremherskende i Schweiz og mindre almindeligt i Canada og USA, mens Norge ligger et sted midt imellem. Langt over størstedelen af schweizerne (86 %) meddelte, at de læser manualer og andet materiale, sammenlignet med 55 % for Canada og USA's vedkommende. Schweizerne bemærkede oftere, at de lærer ved at blive sendt rundt i deres organisation eller deltage i særlige foredrag. Desuden deltager de hyppigere (44 %) i guidede ture på museer eller gallerier end canadierne, amerikanerne eller nordmændene (30 %). Sammenlignelige læringsmål gennem interaktiv brug af informationsteknologi afslører, at der kun er en lille forskel i brugen af computere eller internettet, hvorimod læring ved hjælp af video, tv og lydbånd varierer fra 52 % i USA til 35 % i Schweiz.

Ændringer i deltagelsen i voksen- og erhvervsuddannelse

Mange nationale datakilder indikerer, at der generelt har været en stigende tendens til at deltage i voksen- og erhvervsuddannelse gennem de sidste 25 år. Dette skyldes først og fremmest den stigende bekymring for humankapital i de seneste årtier, herunder erkendelsen af de økonomiske fordele, der ligger i at investere i mennesker af produktionsmæssige årsager. Væksten i jobrelateret voksen- og erhvervsuddannelse forklarer en stor del af væksten siden starten af

1980'erne. Nyere oplysninger om tendenser fra European Union Labour Force Survey (ELFS) afslører et blandet mønster – det viser sig, at den aktive deltagelse overordnet set er steget mellem 1995 og 2000, men det gælder dog ikke for alle lande (OECD, 2003a: 39). Hvis man sammenligner den aktive deltagelse i resultaterne fra IALS-undersøgelsen og ALL-undersøgelsen, finder man en væsentlig stigning i Canada (+ 12,4 %) og i USA (+ 14 %) i perioden 1994 til 2003. Norge havde en stigning (+ 6,3 %) i perioden 1998 til 2003. Italien oplevede et fald (– 3,6 %) i perioden 1998 til 2003. Dette indikerer et skridt hen mod målet om at opnå livslang læring for alle i visse lande. Men man skal dog passe på med at drage den form for konklusioner. En kritisk gennemgang af ændringer i den aktive deltagelse i henholdsvis IALS og ALL afslører en risiko for sammenlignelighedsproblemer (se Desjardins et al., 2006). Dette understreger, hvor svært det kan være at opnå pålidelige sammenligningsdata over tid.

HVEM DELTAGER?

Adgang til læring opfattes i stigende grad som en måde at give folk en mulighed for at udvikle personlige, sociale og økonomiske ressourcer på, så de kan få et succesrigt liv (OECD, 2001; Rychen & Salganik, 2003). De konstaterede forskelle i den aktive deltagelse er blevet forbundet med uligheder, hvad angår muligheder og leveforhold. Voksen- og erhvervsuddannelse spiller en afgørende rolle, når det gælder forbedring af karrieremuligheder og arbejdsmæssig tryghed (OECD, 2003b: 240). Andre resultater i forbindelse med voksenlæring såsom potentielle helbredsmæssige og sociale fordele er veldokumenterede (Feinstein & Hammond, 2004). På det samfundsmæssige plan spiller voksenuddannelse en rolle, når social udelukkelse skal bekæmpes, og socialt sammenhold skal understøttes (van der Kamp, 1999: 105). I lyset af denne mulige betydning bliver den demografiske og sociale opbygning af den aktive deltagelse et vigtigt spørgsmål.

Voksen- og erhvervsuddannelse

Hovedgrupperne afgrænses typisk af alder, køn, samfundslag, uddannelsesniveau, kompetencegrad, fag, ansættelse og minoritetsstatus. I en række lande (18 OECD-lande og 2 uden for OECD) viser

oplysninger fra IALS, at kvinder, ældre, folk med en lavere samfundsøkonomisk baggrund, lavtuddannede, ufaglærte, i ufaglærte jobfunktioner, arbejdsløse eller immigranter er de grupper, der er mindst tilbøjelige til at deltage i voksenlæring. I mange tilfælde hører folk til mere end én gruppe samtidig, hvilket forvrænger de observerede forskelle (se Desjardins et al., 2006).

Uformel læring

Nogle af undersøgelserne lægger vægt på, at 'ulighedsloven' ikke gælder uformel læring (f.eks. Livingstone, 1999a). Men dette afhænger af omfanget af anvendt uformel læring. Målinger, der er altomfattende, eller som er meget overordnede og refererer til ukonkrete læringssituationer, hvor man lærer ved selv at gøre tingene eller lærer ved at se, hvordan det skal gøres, viser, at uformel læring er en mere eller mindre almindelig aktivitet (se ovenfor). Derimod har målinger, som er kontekstspecifikke og afspejler læring, der sandsynligvis muliggør skabelsen af eller adgangen til ressourcer, en tendens til at afsløre uligheder. For eksempel mener Rubenson, Desjardins og Yoon (2007), at grupper med et lavt uddannelsesniveau og/eller et lavt læsefærdighedsniveau udviser et væsentligt lavere engagement med hensyn til det at læse eller bruge computere for at lære. Der findes ikke meget forskningsmateriale omhandlende i hvor høj grad, de forskellige former for uformel læring bidrager til at styrke de ressourcer, der har økonomisk og social værdi.

HVORFOR DELTAGER VI SSE MENNESKER ELLER GRUPPER MERE END ANDRE?

Faglige perspektiver

Der har været mange forklaringer med rod fæste i såvel psykologiske, sociologiske og økonomiske perspektiver (Tuijnman & Fägerlind, 1989). De mest attraktive af dem er af en interdisciplinær karakter, idet de er mere anvendelige, når man ønsker at opnå en udførlig forståelse for den aktive deltagelse i forbindelse med voksenlæring. Det er dog sjældent, at de forskellige faglige perspektiver sammenfattes. Der findes ikke et samlet eller udtømmende teoretisk perspektiv, der ligger til grund for undersøgelser vedrørende deltagelse. En af ulemperne ved de komplekse modeller er, at de kan vanskeliggøre en empirisk undersøgelse og begrænse resultaternes brugbarhed, især

hvad angår særlige situationer eller behov. Dem, der har med undervisningen og uddannelserne at gøre, kan f.eks. specifikt være interesseret i at vide, hvilke oplysninger der egner sig bedst, hvis man skal ændre voksnes opfattelse af, hvad der sandsynligvis vil komme ud af at deltage. I dette tilfælde kan et psykologisk perspektiv give den nødvendige dybde. Det er nødvendigt at opbygge en række forskellige modeller, der kan anvendes i forskellige sammenhænge til forskellige formål.

Yderligere forskning kræver forklarende modeller eller teorier, som er faglige, flerfaglige og opdelt i flere trin. Rubenson (1987) nævnte tre indfaldsvinkler til opbygning af en model. Den første har fokus på de individuelle psykologiske faktorer – på mikroplan. Den anden lægger vægt på de ydre faktorer og de strukturelle betingelser, der påvirker den enkelte – på makroplan. Den tredje indfaldsvinkel beskæftiger sig med interaktionen mellem individet og de sociale kræfter. Hver form for forklaring er vigtig, men ingen af dem kan stå alene.

Forklaringer baseret på de psykologiske perspektiver

Hvor motivation ligeledes kan være et socialt fænomen, der styres af udefrakommende forventninger til den enkelte – såsom familiens, arbejdspladsens og samfundets krav, hvad angår kompetencer – fokuserer mange af forklaringerne ene og alene på de individuelle psykologiske faktorer. De psykologiske perspektiver lægger primært vægt på personlighedstræk, intelligens og andre adfærdsmæssige træk, der koncentrerer sig om holdninger, forventninger, hensigter og andre motivationsskabende egenskaber.

Personlighedstræk og evner

Den enkelte har en vis indvirkning, og kognition, overbevisninger og psykosociale kompetencer er derfor afgørende faktorer, der kan forklare deltagelsen. En deltagende adfærd er resultatet af de forskellige interaktioner mellem individernes overbevisninger, færdigheder, kompetencer og værdier. Rubenson (1987) understreger vigtigheden af egenopfattelser såsom selvværd og troen på egne evner, når man skal forudsige en aktiv deltagelse. Han anfører, at voksne, der har det godt med sig selv, har større sandsynlighed for at klare sig godt, når det gælder situationer, hvor man skal præstere noget. Omvendt er

en vigtig fordel i forbindelse med voksenlæring en styrket tro på egne evner (Hammond, 2003), hvilket peger i retning af et forløb med tilbagevendende læring.

Tidligere læringserfaringer er væsentlige faktorer, når man skal forudsige yderligere læring (Tuijnman, 1989; Boudard, 2003; Desjardins, 2004). Tuijnman (1989) mener, at kognitive evner uafhængigt af uddannelsesniveau også har en positiv indflydelse på opsamlingen af læringserfaring i løbet af et menneskes liv. Uddannelsesniveaulet afspejler opsamlet viden, evner og andre træk, der forbindes med sandsynligheden for fortsat læring.

Et almindeligt træk, som er fælles for dem, der forlader skolen tidligt, er manglende selvtillid, hvad angår læring, på grund af dårlige pædagogiske oplevelser (Illeris, 2004a). Der er mindre sandsynlighed for, at voksne med et lavt uddannelsesniveau deltager, fordi de hverken har den fornødne viden eller de fornødne færdigheder og ikke er motiverede til at lære noget. En lav grad af parathed til at lære udgør en dispositionsmæssig hindring for deltagelse.

Motiverende indstillinger og årsager

Motiverende indstillinger til læring kan udgøre vigtige deltagermæssige indikatorer. Houle (1961) har foreslået en typemæssig klassifikation, ifølge hvilken deltagelsen enten er målorienteret (at bruge læring for at nå sine mål), aktivitetsorienteret (at finde en mening med læringsforholdene) eller læringsorienteret (at søge viden for videns skyld). Boshier (1971, 1982; Boshier & Collins, 1985) har udviklet 'Education Participation Scale' (EPS) for at tildele motivationsfremmende orienteringspoint til enkeltpersoner, hvilket giver mulighed for en dybdegående undersøgelse af forholdet mellem indstillinger og de forskellige demografiske og andre karakteristiske faktorer. Til trods for at mængden af faktorer forklaret ved hjælp af sociodemografiske faktorer var lille, viste Boshier og hans kollegers forskning, at folk med en kort uddannelse, lav beskæftigelsesmæssig status og lav indtægt primært deltog for at dække et behov for social kontakt, social stimulering, samfundstjeneste og på grund af udefrakommende forventninger. Derimod tilmeldte personer med et højere uddannelsesniveau, faglig status og indkomst sig oftere med henblik på professionel udvikling og af årsager, der havde med den kognitive del at gøre.

Disse opdagelser bestyrker delvist Maslows (1954) teori om et behovshieraki, som angiver, at drivkraften bag en persons deltagelse er betinget af, at de underliggende behov tilfredsstilles. Personer, hvis behov ligger i den lavere ende af overlevelsesskalaen og endnu ikke er blevet tilfredsstillet, *motiveres af ufuldkommenhed*, hvorimod de, der arbejder hen mod den højere ende, *motiveres af vækst*.

Man kan hævde, at behovet for sikkerhed i ansættelsen hører til i den lavere ende, og derfor er Boshiers konklusion, at professionel udvikling forbindes med behov, der ligger i den højere ende, forvirrende. En bredere måling af jobrelateret voksen- og erhvervsuddannelse viser, at de fleste voksne deltager af jobrelaterede årsager, uanset om de er forbundet med lav socioøkonomisk status eller ej (f.eks. OECD, 2003a; Desjardins et al., 2006).

Læring, der har et jobrelateret formål, forbindes med mål såsom at finde et job, finde et bedre job, blive forfremmet, beholde et job og/eller at blive mere effektiv til ens nuværende job. Det er en af de årsager, der blev anført flest gange (mindst 60 %) i nylige undersøgelser såsom IALS, ALL og '2000 EU Barometer' (EU Barometer 2000), og procentdelen nåede helt op på 90 % i Australien, Danmark, Norge, Storbritannien og USA. Denne skelnen mellem jobrelaterede og ikke-jobrelaterede årsager er dog ikke nær så tydelig (Courtney, 1992: 50). Rubenson (2001) påviser, at de virkelige underliggende årsager til, at man forekommer i et enkelt tilfælde, er mange og indbyrdes forbundne, hvilket kan være årsagen til at et forsøg på at forbinde deciderede motivationsskabende synsvinkler og deltagelse forklarer den lille variation. Desuden kan voksne have svært ved at fortælle, hvorfor de deltager, og de er måske ikke altid klar over, hvorfor de deltager (Darkenwald & Merriam, 1982: 136; Rubenson, 2001). Selv en midlertidig mangel på specifikke årsager kan opfattes som en årsag til at deltage, idet aktiviteten i sig selv kan være en måde at nå eller finde nye mål, som kan forfølges (Courtney, 1992: 87).

Holdninger og hensigter

Undersøgelser peger også på vigtigheden af holdninger til læring. Houle (1961) har anført, at alle voksne har en underliggende overbevisning om, hvilken betydning og værdi læring har. Denne overbevisning påvirker deres holdninger og dermed deres beslutning om at deltage. Darkenwald og Hayes (1988) skabte en 'Adult Attitudes

toward Continuing Education Scale' (AACES – en skala for voksnes holdning til livslang læring) for at undersøge forholdet mellem holdning og deltagelse. De konstaterede, at den betydning, man tillægger læring, tilsyneladende er den mest afgørende faktor, når man skal forudsige deltagelse, men betydning i forhold til hvad der kræver mere opmærksomhed (se nedenfor).

Forklaringer baseret på de sociale perspektiver

Individuelle perspektiver har spillet en afgørende rolle for, hvordan forskellene i den aktive deltagelse opfattes, og hvilke foranstaltninger der vurderes som værende egnede til at understøtte livslang læring for alle. Folk står over for adskillige begrænsninger, når de handler selvstændigt og skal træffe deres egne frie valg. Utilstrækkeligheden ved nogle af de snævrere individuelle psykologiske og økonomiske perspektiver kan takles ved at kigge på nogle af de mange forskellige eksterne (og strukturelle) forhold, der påvirker den aktive deltagelse, såsom samfundsmæssige og finansielle institutioner (regeringspolitik, organisationer, erhverv, markeder og klasser) på makroniveau, og arbejdsstrukturer på mikroniveau. Hver for sig har tilgangen til livshistorie, hvor den aktive deltagelse kan studeres, udvidet den strukturalistiske indfaldsvinkel ved også at omfatte en stor del af kritikken af de individualistisk orienterede teorier. Dette er klaret ved at placere den rolle, som de individuelle subjektive erfaringer og handlinger samt de kollektive af slagsen spiller i deres bredere sociale og kulturelle sammenhænge.

Livssituationer og parathed

Cross (1984) introducerede tre vide barrierer for den aktive deltagelse: *dispositions-mæssige barrierer* (barrierer, der opstår på grund af holdninger og ens egen selvopfattelse som deltager); *situations-mæssige barrierer* (barrierer, der opstår på grund af ens situation på det givne tidspunkt, såsom ikke nok penge eller tid) og *institutions-mæssige barrierer* (barrierer, der opstår på grund af praksis og arbejdsgange, der virker frustrerende eller afholder en fra at deltage). De dispositions-mæssige barrierer (beskrevet ovenfor under psykologiske perspektiver) henviser til ens manglende parathed til at deltage på grund af kognitive eller ikke-kognitive karaktertræk, men parathed afhænger også af ens livssituation.

Den aktive deltagelse kan sættes i forbindelse med et opfattet behov for at opfylde både indre og ydre kompetencekrav. Men måden, hvorpå kompetencekravene opfattes subjektivt, varierer, afhængigt af forskellig livsstil, nuværende livssituation, alder og opfattelsen af køn og ens sociale rolle i familien, samfundet, på arbejdspladsen og i fritiden. Det er ikke alle voksne, der føler, at de har brug for at forbedre deres færdigheder, især ikke hvis det arbejde, de udfører, og deres generelle livssituation ikke kræver det.

I arbejdslivet afhænger ens beslutning om at deltage af, om man befinder sig tidligt eller sent i sin karriere. Data fra Eurobarometer viser, at arbejdsrelateret deltagelse varierer, afhængigt af forskellige individuelle karaktertræk såsom alder, køn, uddannelsesniveau og jobstatus. Der er større sandsynlighed for, at yngre voksne deltager for at opnå en formel anerkendelse og dermed øge deres arbejdsduelighed (Desjardins et al., 2006). Til gengæld er der større sandsynlighed for, at voksne i alderen 45 til 55 år deltager for at sikre deres job og for at være bedre forberedt på at imødekomme ændringer i arbejdsforholdene.

Voksne deltager også, fordi de ønsker at udvide deres almene viden, opnå større personlig tilfredshed, en bedre mulighed for at nyde deres fritid eller pensionisttilværelse samt koordinere deres hverdag bedre. Det er mindre almindeligt, at de voksne angiver, at de ønsker at forfølge sociale mål såsom at møde nye mennesker – nemlig i gennemsnit en ud af ti voksne. Disse bevæggrunde afhænger også af ens livssituation. De ældre voksne i det europæiske fællesskab finder det f.eks. vigtigt at forbedre sin almene viden. Kvinder har en tendens til at vise større interesse for at deltage af årsager, der ikke har noget med arbejdet at gøre. Voksne, der ikke er på arbejdsmarkedet (folk, der ikke er i stand til at arbejde, pensionister eller hjemmegående), er mere tilbøjelige til at opfatte voksen- og erhvervsuddannelse som en måde at nå personlige og sociale mål på.

Bestemte livsbegivenheder eller -forandringer såsom at blive gift, få et barn, starte på arbejde, flytte til et nyt sted, blive skilt, gå på pension eller komme sig efter personskader eller sygdom har været forbundet med beslutningen om at deltage (Merriam, 1994, 2005; Aslanian, 2001). Data fra Eurobarometer viser, at voksne, der for nylig har oplevet negative forandringer i forbindelse med deres arbejde, er mere tilbøjelige til at opfatte voksen- og erhvervsuddan-

nelse som en mulighed for at forbedre forholdene i deres arbejdsliv. Der er større sandsynlighed for, at nyligt pensionerede voksne samt voksne, der er begyndt at passe et andet menneske på fuld tid (f.eks. et barn eller et sygt eller et ældre familiemedlem), deltager af årsager, der ikke har med arbejde at gøre. Det gælder især dem, der ønsker at forfølge personlige mål, såsom at kunne nyde og tilrettelægge sin hverdag bedre.

Tiden er en situationsmæssig barriere, der oftest gives som forklaring af potentielle deltagere, men den værdi, der forbindes med det at lære, påvirker en persons opfattelse af, om han/hun har tid til at deltage eller ej (Rubenson, 1999, 2001). Blandt de barrierer, der oftest angives, er en stor arbejdsbyrde eller ansvar over for familien tungtvejende tidsbegrænsninger. Kvinder har en tendens til at angive et familiemæssigt ansvar som en barriere oftere end mænd (OECD, 2003b).

Institutionsmæssige barrierer

Det bredere sociale og ydre miljø spiller en vigtig rolle, når det handler om at muliggøre eller forhindre deltagelse (Darkenwald & Merriam, 1982: 144). Mange voksne, der godt kunne tænke sig at deltage, afholder sig fra det, fordi de mangler opbakning – både hvad angår økonomi og ikke-økonomiske forhold. Mangel på udefrakommende økonomisk støtte (fra arbejdsgivere eller det offentlige), især hvad angår dårligt stillede grupper, er en væsentlig barriere for deltagelse. Blandt mange af de lande, der indgår i IALS-undersøgelsen, er 'har ikke råd' den anden mest almindelige begrundelse for ikke at deltage i et kursus.

En anden række institutionsmæssige barrierer relaterer til, om det der tilbydes, er relevant. De forhåndenværende muligheder passer måske ikke altid deltageren. I mange lande er der en tendens til, at man lægger stor vægt på standardiseringen af udbuddet af voksen- og erhvervsuddannelse for at kunne tilbyde lige adgangsmuligheder. Samtidig har man ofret meget lidt opmærksomhed på at fremkomme med en bred vifte af voksen- og erhvervsuddannelse, der matcher de voksnes forskellige læringsbehov bedre (OECD, 2005).

Ofte over- eller undervurderes folks læringsbehov, og derved opstår der et misforhold mellem efterspørgslen efter læring og udbuddet af læringstilbud. I tilfælde, hvor det bliver undervurderet, kan de

Oplysninger fra IALS viser, at ca. to tredjedele af deltagerne modtager støtte fra arbejdsgiveren (OECD og Statistics Canada, 2000). Virksomhederne udgør en stor del af voksenundervisningsmarkedet (OECD, 2003a: 51-53). Oplysninger fra undersøgelsen 'Second Continuing Vocational Training Survey' (CVTS2) viser, at over 70 % af virksomhederne i størstedelen af de europæiske lande giver støtte til voksen- og erhvervsuddannelse (Europa-Kommissionen, 2002). Det lader til, at voksne, der er ansat i store firmaer, især dem, som konkurrerer på verdensplan og gennemgår væsentlige teknologiske ændringer og/eller ændrer arbejdsprocedurer, modtager mere voksen- og erhvervsuddannelse.

Udbuddet af tilbud, der støttes af arbejdsgiveren, synes primært at være målrettet virksomhedens yngre medarbejdere, der er højtuddannede og faglærte. Arbejdsgiverne opfatter sandsynligvis voksne med en højere uddannelse som mere modtagelige for ny læring. Ældre medarbejdere, kvinder og indvandrere har som regel færre muligheder for at modtage voksen- og erhvervsuddannelse, der støttes af arbejdsgiveren (Desjardins et al., 2006). Disse tendenser stemmer overens med det overordnede deltagermønster.

Der er stor debat om, hvorvidt det nuværende beløb, der investeres i voksen- og erhvervsuddannelse, er passende i OECD-landene. Risikoen for, at der forekommer utilstrækkelige investeringer er til stede grundet forskellige markedssvigt forbundet med voksen- og erhvervsuddannelse, og kan sættes i forbindelse med både arbejdsgiverens og den ansattes adfærd (se Desjardins et al., 2006). Overordnet set viser tegnene, at manglende indsats i forhold til voksen- og erhvervsuddannelse sandsynligvis forekommer i alle OECD-lande (se OECD, 2003b:248).

Offentlig støtte, den mindst almindelige kilde til økonomisk støtte, har en tendens til at tilgodese dem, der allerede udviser en stor deltagerfrekvens, nemlig unge voksne, højtuddannede og folk i funktionærstillinger og højere stillinger frem for de mere sårbare grupper. Dette skyldes antageligt et pres om regeringspolitik, der søger at øge effektiviteten via indførelse af en mere markedsorienteret indstilling og resultatorienteret finansiering. Dette øger sandsynligheden for, at voksen- og erhvervsuddannelses-tiltag/-programmer vil fokusere på dem, der er lettest at rekruttere og har størst chance for at klare sig godt. Initiativer om at nå ud til de dårligt stillede grupper stemmer

ofte bedre overens med efterspørgslen fra de bedre stillede (Rubenson, 1999: 116). Der er kun få lande, der har effektive offentlige politikker og strukturer på plads til at hjælpe de mennesker, der er svære at nå. Norden hører til blandt de få, og som følge heraf plejer de at have et forholdsvis større deltagerantal blandt folk med en kort uddannelse.

Arbejdstype og kvalifikationskrav

Nylige undersøgelser viser, at landenes erhvervs- og beskæftigelsesstrukturer medvirker til at strukturere den aktive deltagelse. Disse perspektiver strækker sig ud over det snævre individualistiske perspektiv og omfatter et socialt og struktur-mæssigt perspektiv. Arbejdslivet stiller store krav til den enkelte, hvilket gør vedvarende læring og periodisk ajourføring af kompetencer nødvendige, og fungerer som en betragtelig drivkraft for mange voksne.

Ifølge alle oplysningerne fra ALL er graden af færdigheder, man anvender på sit arbejde – især hvor hyppigt man læser og hvor varieret det læste er – en af de mest afgørende faktorer for, om man deltager i arbejdsrelateret voksen- og erhvervsuddannelse. Arbejdspladsen er et lærested (Illeris, 2004b: 77-89), men muligheden for at lære noget nyt på jobbet varierer, afhængigt af jobbet karakter, samt hvilken stilling man bestrider, hvilket øger forskellene inden for voksenlæring (Åberg, 2002).

Desjardins et al. (2006) konkluderer, at arbejdstagere, der allerede bestrider en god stilling på arbejdsmarkedet, har større chance for og incitament til at opnå og udvikle kompetencer. Desuden har beskæftigelses- og produktionsstrukturen i et bestemt land formentlig stor indflydelse på fordelingen af arbejdsrelateret voksen- og erhvervsuddannelse. Man har f.eks. forbundet en flad arbejdsstruktur med mindre hierarki på arbejdspladsen med avanceret videnøkonomi og en mere rimelig fordeling af kompetencer.

Forklaringer baseret på den enkeltes interaktion med de samfundsmæssige påvirkninger

En række forskere har foreslået, at man gør brug af de modeller, der redegør for den aktive deltagelse, og som omfatter sociale og individuelle kræfter samt deres interaktion. Nogle af de ovenstående forklaringer bygger herpå, men nedenfor følger en kort gennemgang af

de mere velkendte af slagsen. Disse modeller omfatter de fleste af de proksimale og distale faktorer, der antages at have relevans for deltagelsen. De er derfor brugbare, når man skal danne sig en omfattende forståelse for deltagelsen. De underliggende årsager til, at voksne deltager (eller afholder sig herfra), er komplekse og giver en dynamisk og interaktiv feedback, der forekommer på flere forskellige niveauer.

McClusky (1963) præsenterede en individuel socialt interaktiv model kaldet 'power-load-margin model' (kraft-opladning-margen-model). Begrebet 'opladning' repræsenterer de interne og eksterne krav, der stilles til den enkelte. Begrebet 'kraft' repræsenterer den enkeltes indvirkning til at trække læsset, og margin er forholdet mellem opladning og kraft, der betegner sandsynligheden for at deltage. Ved at forbinde Maslows (1954) behovshierarki med Lewins (1947) kraft-opladningsanalysemodel konstaterede Miller (1967), at når både de individuelle behov og de sociale kræfter peger hen mod en almindeligt anerkendt deltager efterspørgsel, så vil deltagelsen være stor. Ligeledes konstaterer Boshiers (1971) overensstemmelsesmodel, at når de reelle og erkendte opfattelser af en selv, andre og undervisningsmiljøet afviger, er der mindre sandsynlighed for, at de voksne vil deltage.

Rubensons (1975) forventningsvalensmodel skabte en sammenhæng mellem den enkeltes forventninger til den værdi, der lå i at deltage, hans/hendes holdning til at deltage og sandsynligheden for reelt at deltage. I henhold til denne teori vil deltagelse finde sted og fortsætte, hvor læringsaktiviteten stemmer overens med deltagerens behov og forventninger. Ifølge Rubenson vil resultatet afhænge af klasse, idet holdning og parathed er betinget af strukturelle og kulturelle faktorer. En model udarbejdet af Pryor (1990; Pryor & Pryor, 2005), som gør brug af Ajzen og Fishbeins teori om begrundet handling for at deltage, lægger vægt på de mere proksimale faktorer. Han hævdede, at deltagelsen beror på hensigten om at deltage, og at hensigten beror på holdningen til det at lære og opfattelsen af et samfundsmæssigt pres om at deltage. Sidstnævnte er en subjektiv norm, der bygger på følgeslutningen om den adfærd, man forventer af andre. Ifølge Pryor (1990) har holdningerne en tilbøjelighed til at dominere de subjektive normer om og holdninger til det at lære, hvil-

ket primært styres af en række overbevisninger om de resultater, der forbindes med læringen.

Cross (1981) udviklede en psykosocial interaktionsmodel, der blev kaldt 'the chain-of-response model' (reaktionernes rækkefølge), som anfører, at deltagelsen er forbundet med en kompliceret række reaktioner, som den enkelte gennemgår i forhold til de sociale forhold. Det starter med en egenvurdering og en dannelse af holdninger til det at lære, vigtigheden af at lære og de forventninger, der er forbundet hermed, hvilket evalueres i forhold til personens nuværende behov. Dette påvirkes igen af de informationer og muligheder, der er tilgængelige, og af de institutionelle barrierer.

Der findes forskellige variationer af denne og andre modeller, som er blevet testet empirisk. Baseret på en svensk forløbsundersøgelse inkluderer Tuijnman (1989) en avanceret gruppe strukturelle modeller, der omfatter psykologiske, sociologiske og økonomiske faktorer, i en rigoristisk empirisk test. Han beretter, at samlet set forklarer den sociale baggrund, den socioøkonomiske status, den kognitive evne, det uddannelsesmæssige startniveau, holdningerne til uddannelse og de særlige interesser for voksenlæring kun 10-26 % af variationen i deltagervariablen. Boudard (2003) bekræfter mere eller mindre disse mønstre i forbindelse med en række af de lande, der indgik i IALS-undersøgelsen.

YDERLIGERE FORSKNING

Vi har behov for en fortsat udvikling af teori sammen med en fortsat forbedring af dataindsamlingen, der muliggør en rigoristisk test af teori og yderligere udvikling.

Nogle af de vigtige forskningsspørgsmål, der skal tages hånd om, er, hvilke resultater man opnår ved voksenlæring, og hvordan dette sammenkobles med en motivation til at deltage. Hvilke mekanismer har størst relevans for en tidlig udvikling i forhold til efterfølgende indgrebs eventuelle betydning. Vil efterfølgende indgreb blot være kompenserende med kun en lille mulighed for at gøre en forskel? Eller vil der være mulighed for god timing senere hen? Der er behov for yderligere forskning for at kunne forstå karakteren og graden af de tilbud, der erstatter og komplementerer de mere traditionelle undervisningsrelaterede kontekster.

Der er behov for en bedre forståelse af flere forskellige forhold: Mellem de formelle uddannelsesstrukturer og voksenlæring. Forskning er nødvendig for at kunne forstå forholdet mellem de institutionelle egenskaber ved de formelle uddannelsessystemer, såsom lagdelingsgraden og faglig retningsspecificitet og omfanget og udbredelsen af voksen- og erhvervsuddannelse i de forskellige lande. Det kræver, at man har sammenlignelige oplysninger på både system-niveau og individuelt niveau.

Mellem de erhvervsmæssige og faglige strukturer og voksenlæring. Det er sandsynligt, at arbejdsmarkedets sammensætning og mere overordnet set den beskæftigelsesmæssige og produktionsmæssige struktur i et bestemt land har stor indflydelse på fordelingen af jobrelateret voksenlæring.

Mellem markedssvigt og uligheder i den aktive deltagelse. Markedets mangelfuldhed – den mangelfuldhed, der kan relatere til læringsudfaldet – spiller sandsynligvis en kompleks rolle, der har en afsmittende effekt på andre politiske sektorer, og derfor skal man ikke udarbejde reformer uden at foretage en grundig afvejning. Der er behov for flere specifikke oplysninger for at kunne udarbejde implementerbare strategier, der kan takle markedssvigt og dermed optimere tildelingen og fordelingen af de ressourcer, der investeres i den samlede læringsindsats.

Endelig er der behov for yderligere undersøgelser af, hvordan regeringens politik vedrørende voksenlæring er udformet og koordineret ved skæringspunktet hos de forskellige, der er interesse-mæssigt involveret, og hvordan det kan forme tilvejebringelsen af, formålet med og indholdet af voksenlæring samt den aktive deltagelse.

REFERENCER

- Aslanian, C.B. (2001). *Adult students today*. New York: The College Board.
- Åberg, R. (2002). Överutbildning – ett arbetsmarknadspolitiskt problem. In Abrahamson, K., Abrahamsson, L., Björkman, T., Ellström, P-E., and Johansson, J. (eds.), *Utbildning kompetens och arbete*, pp. 41-62. Lund: Studentlitteratur.

- Boudard, E., & Rubenson, K. (2003). Revisiting major determinants of participation in adult education with a direct measure of literacy skills. *International Journal of Educational Research*, 39(3), 265-280.
- Carré, P. (2000). Motivation in adult education: from engagement to performance. In: *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, pp. 66-70. Vancouver: University of British Columbia.
- Boshier, R.W. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R.W. (1982). *Education participation scale*. Vancouver: Learning Press.
- Boshier, R.W., & Collins, J. B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113-130.
- Boudard, E. (2001). *Literacy proficiency, earnings and recurrent training: a ten country comparative study*. Stockholm: Institute of International Education.
- Chisholm, L., Larson, A., & Mossoux, A.-F. (eds.) (2004). *Lifelong learning: Citizens' views in close-up: Findings from a dedicated Eurobarometer survey*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education*. New York: Routledge.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G., and Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper and Row.
- Darkenwald, G. G., and Hayes, E. R. (1988). Assessment of adult attitudes towards continuing education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(3), 197-204.
- Desjardins, R. (2004). *Learning for well being: studies using the International Adult Literacy Survey*. Stockholm: Stockholm University.
- Desjardins, R., Rubenson, K., & Milana, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives*. Paris: UNESCO.

- European Commission (2002). *European social statistics: Continuing vocational training survey detailed tables (CVTS2 – Data 1999)*. Luxembourg: European Communities.
- Feinstein, L., & Hammond, C. (2004). The contribution of adult learning to health and social capital. *Oxford Review of Education*, 30(2), 199-221.
- Hammond, C. (2003). How Education Makes Us Healthy, *London Review of Education*, 1(1), 61-78.
- Hight, J. E. (1998). Young worker participation in post-school education and training. *Monthly Labor Review*, 121(6), 14–21.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Illeris, K. (2004a). *Adult education and adult learning*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2004b). *Learning in working life*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49-72.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- McClusky, H. Y. (1963). The course of the adult life span. In Hallenbeck W.C. (ed.), *Psychology of adults*. Washington, DC: Adult Education Association.
- Miller, H.L. (1967). *Participation of adults in education: A force field analysis*. Boston, Massachusetts: Center for the Study of Liberal Education of Adults.
- Merriam, S.B. (1994). Learning and life experience: the connection in adulthood". In Sinnott, J. D., (ed.), *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning*, pp. 74-89. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Merriam, S.B. (2005). How adult life transitions foster learning and development. In Wolf, M. A. (ed.), *New directions for adult and continuing education*, pp. 3-14. New York: John Wiley & Sons.
- OECD (1999). *Employment outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Education policy analysis*. Paris: OECD.
- OECD (2003a). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. Paris: OECD.
- OECD (2003b). *Employment outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD.
- OECD and Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD; Ottawa: Statistics Canada.
- Pryor, B. W. (1990). Predicting and explaining intentions to participate in continuing education: An application of the theory of reasoned action. *Adult Education Quarterly*, 40(3), 146-57.
- Pryor, B. W., and Pryor, C. R. (2005). *The school leader's guide to understanding attitude and influencing behaviour: Working with teachers, parents, students, and the community*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rubenson, K. (1975). *Participation in recurrent education*. Paris: CERI/OECD.
- Rubenson, K. (1987). Participation in recurrent education: A research review. In Schuetze, H. G., and Istance, D. (eds), *Recurrent education revisited: Patterns of participation and financing*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Rubenson, K. (2001). *Measuring motivation and barriers in the Adult Education and Training Survey: A critical review*. Hull, Quebec: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- Rubenson, K., Desjardins, R., & Yoon, E. (2007). *Adult learning in Canada: A comparative perspective*. Ottawa: Statistics Canada.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Tuijnman, A., & Fägerlind, I. (1989). Measuring and predicting participation in lifelong education using longitudinal data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(1), 47-66.
- Tuijnman, A. C. (1989). *Recurrent education, earnings, and well-being: A fifty-year longitudinal study of a cohort of Swedish men*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

- Tuijnman, A. C., & Hellström, Z. (2001). *Curious minds: Nordic adult education compared*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Van der Kamp, M. (1999). New demands for lifelong-learning opportunities. In Tuijnman A., & Schuller, T. (eds.), *Lifelong learning policy and research: Proceedings of an international symposium*, pp. 97-108. London: Portland Press.