

LARS OLSEN

Eliternes triumf

*Da de uddannede klasser
tog magten*

SOHN

Akademiseringen af uddannelserne

For nogle år siden holdt jeg foredrag ved en konference i en større provinsby. Her diskuterede vi uligheden i uddannelsessystemet, som medfører, at unge fra faglærte og ufaglærte miljøer ikke når langt nok – ja, mange gennemfører aldrig en ungdomsuddannelse. Jeg fremhævede, at en afgørende årsag er de kulturelle barrierer i uddannelsessystemet, og at det i for høj grad er indrettet på de højtuddannedes præmisser.

Jeg illustrerede dette med en lille historie, som også er omtalt i *Den nye ulighed*: da min datter Pernille gik i 10. klasse, havde hun den såkaldt 'store projektopgave' – en opgave, der i dag ligger i 8-9. klasse. Projektopgaven indebærer, at eleverne har fri fra skole i en uge for at arbejde med et emne, de selv har valgt.

Pernilles projekt handlede om at være ung på en døgninstitution. Hun fandt en institution i et belastet område i en af Københavns forstæder, og her interviewede hun lederen, en pædagog og en af de unge. Projektet skabte et stort engagement, fordi det var så tæt på hendes egen hverdag – hun drog hele tiden paralleller mellem de unges liv og sit eget.

Dagen før opgaven skulle afleveres, sad jeg og læste interviewene fra institutionen. Det var spændende læsning, og vi fik en god snak om emnet. Pludselig tog Pernille en seddel op af tasken, som læreren havde givet eleverne. Den fastslog, at de også skulle skrive en problemformulering, redegøre for deres emnevalg, redegøre for deres metodeovervejelser og perspektivere projektet. »Læreren siger, at dette er meget vigtigt«, forklarede Pernille.

Jeg stirrede på sedlen, jeg kendte godt skabelonen. Det var dén, jeg selv i sin tid skulle benytte, da jeg skrev speciale på universitetet – og nu sad jeg med en elev i grundskolen, som

skulle igennem samme mølle. Det er den slags, der skaber social ulighed: Hvem i 8-10. klasse kender ord som 'perspektivere' og 'metodeovervejelser'? Og hvem har forældre, der kan afkode ordene og hjælpe børnene på vej? I den situation er der stor forskel på, om forældrene er akademikere – eller om far er maskinarbejder og mor frisør.

Jeg fortalte som nævnt historien ved konferencen i provinsbyen. Nogle af de tilstedeværende lærere smilte undervejs – langt de fleste var enige i, at akademiseringen er et stort problem i uddannelsesverdenen. Enkelte supplerede med lignende oplevelser fra deres klasser.

Ved et af bordene var holdningen imidlertid anderledes. Her sad medarbejderne fra kommunens Børne- og Ungeforvaltning. Blandt dem var det et udbredt synspunkt, at de akademiske formkrav er en nødvendighed – også i folkeskolen.

»Det hører vel til moderne dannelse, at man kan skrive en problemformulering«, sagde en af konsulenterne.

Jeg kender ikke deres baggrund. Men jeg gætter på, at de – som i andre forvaltninger – er en blanding. Nogle er akademikere, andre er oprindeligt lærere, men siden efteruddannede – på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) eller andetsteds. Mønsteret er imidlertid velkendt. Når jeg diskuterer spørgsmål som akademisering og sociokulturelle årsager til ulighed, er der opbakning fra de fleste lærere og studerende. Men jo højere man kommer op i hierarkierne, desto større begejstring for akademiseringen.

Det er en bred proces, som præger store dele af uddannelsessystemet. Akademiseringen er imidlertid slået særlig kraftigt igennem på to områder – gymnasiet og de mellemlange videregående uddannelser.

Problemerne på de mellemlange uddannelser kom frem, da *Politiken* for nogle år siden bragte en artikelserie om sy-

geplejerskeuddannelsen. En undersøgelse af det store frafald viste, at mange studerende opfatter uddannelsen som for teoretisk og med for lidt praktisk indhold. Samtidig gav læger og afdelingssygeplejersker udtryk for, at de nyuddannede er usikre på basale praktiske opgaver som at skifte en bandage eller tage et blodtryk.

Debatten blev ført under overskriften: »Hvorfor skal sygeplejestuderende læse Habermas?« Resultatet blev en ændring af uddannelsen, hvor den værste akademisering er pillet ud.

I virkeligheden er det kun toppen af isbjerget. Samme tendenser præger uddannelser til lærere, pædagoger, fysioterapeuter m.v. Akademiseringen har styrket teoretiske sider af de mellem lange uddannelser – videnskabsteori og generel samfundsvidenskabelig teori fylder langt mere end før. Derimod er der sket en svækkelse af uddannelsernes kerne – faget – og forbindelsen til det praktiske liv.

En rapport fra Anvendt Kommunal Forskning (AKF) konkluderer, at akademiseringen er en væsentlig årsag til frafaldet på disse uddannelser. For eksempel siger det store flertal af de lærerstuderende i AKFs undersøgelse, at teoriundervisning fylder for meget i forhold til det praktiske arbejde.⁵⁰ Holdninger blandt de studerende, jeg også støder på ved foredrag landet over.

Akademiseringen af undervisningen er imidlertid ikke et tilfælde. For en halv snes år siden ændrede uddannelser til pædagog, lærer, sygeplejerske m.v. betegnelse til 'professionsbacheloruddannelser'. Og de seneste års påtvungne fusioner gav snobberiet endnu en tand. En hvilken som helst mellemuddannelse hedder i dag University College, et seminarium kaldes nu Det pædagogiske Fakultet – alt skal lyde fint og akademisk.

Hér er vi ved et af grundtrækkene i uddannelsessamfun-

det, nemlig den akademiske elites dominans. Praksisnære uddannelser som lærer eller sygeplejerske finder ikke længe stolthed i deres egen profession, men indrettes som 'mini-universiteter'. Helt ned i folkeskolen er projektarbejde ikke så meget orienteret mod konkrete problemer, men i højere grad en forberedelse til opgaveskrivning i gymnasiet – der så igen er en forberedelse til opgaveskrivning på universitetet.

Akademiseringen skyldes til dels et kulturskifte, hvor undervisningsformer, sprog og sociale koder gradvist har bredt sig fra universiteterne over seminarierne til gymnasierne og folkeskolen. Men baggrunden er også politiske beslutninger som for eksempel gymnasireformen. En reform, der i høj grad blev udviklet af embedsapparatet i Undervisningsministeriet og i 2004 vedtaget af et stort set enigt Folketing.

Reformen gjorde gymnasiet langt mere akademisk end tidligere. På den største gymnasiale uddannelse – det almene gymnasium – blev den store projektopgave, studieretningsprojektet, forlænget fra 1 til 2 uger. Samtidig fik generelle metodeovervejelser langt større vægt. Gymnasieelever på 16-17 år skal nu kunne videnskabsteori – noget man i min tid først mødte på universitetet. Realiteten er da også, at de fleste unge på den alder ikke har den faglige viden og det abstraktionsniveau, der skal til for i dybden at forstå videnskabsteori og abstrakte metodeovervejelser.

Gymnasireformen udløste et hav af protester – både fra lærere landet over og fra Danske Gymnasieelevers Sammenlutning. Endnu engang måtte politikerne reformere en reform. I påsken 2009 blev partierne enige om en række ændringer, der fjernede de værste akademiske vildskud, men heller ikke mere. Med til billedet hører, at flere rapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) stort set 'frikendte' re-

formen for den kritik, der kom fra lærere og elever. Men det er jo heller ikke EVAs konsulenter, som skal få den daglige undervisning til at hænge sammen ...

I realiteten er akademisering og fejlslagne reformer udtryk for et dybere problem i hele uddannelsesverdenen, nemlig den voksende *kløft mellem teori og praksis*. Der udvikles det ene vidtløftige koncept efter det andet – og gang på gang støder det frontalt ind i virkeligheden.

Et andet eksempel er den såkaldt 'rummelige folkeskole'. Konceptet indebærer, at en almindelig skoleklasse ikke bare skal rumme fagligt svage elever, men også børn med store adfærdsmæssige og personlige problemer. Flere undersøgelser viser da også, at konsekvensen er mere uro i klasserne, frustrerede lærere og utilfredse forældre. 'Rummeligheden' bundede i politikernes ønske om at spare på den stadig dyrere specialundervisning, men blev snildt legitimeret af et verdensfjernt ekspertlags ønske om at lyde tolerante og progressive.

De fejlslagne reformer og koncepter bunder i forestillinger hos de bedrestillede klasser, som bemandet uddannelsesverdens kommandoposter. Et socialt lag, der består af flere forskellige komponenter:

For det første er der *embedsværket* i Undervisningsministeriet, som ikke bare udformer bekendtgørelser m.v., men også spiller en central rolle i forberedelsen af ny lovgivning. Dertil kommer embedsværket i de kommunale Børne- og Ungeforvaltninger, der er udbygget gevaldigt i de seneste årtier.

Et andet vigtigt segment er det brede lag af *eksperter og forskere*, som har udviklet sig i takt med uddannelsessystemets ekspansion. Nok så vigtig i den forbindelse er Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), som har flere hundrede forskere og dermed er den suverænt største institution på området.

DPU blev oprettet i 2000, da Danmarks Lærerhøjskole fusionerede med to andre pædagogiske institutter. Hermed fjernedes den tætte kobling mellem forskningen og skolens daglige praksis. Processen beskrives sådan af sprogforskeren Jørn Lund, der var professor på Lærerhøjskolen:

»Det er rent galt, at man konstruerede DPU som et universitet, der ikke skulle have med lærernes efteruddannelse at gøre ... Styrken ved Danmarks Lærerhøjskole var, indtil den blev domineret af generalister og pædagoger, at højt kvalificerede fagfolk med forskningsmæssig bagage og indsigt i internationale tendenser underviste lærere i længere, systematisk anlagte forløb«, skrev Jørn Lund i 2007 i bogen *Det faglige løft*.⁵¹

Forfatteren til disse linjer husker da også lærere fra 1970'erne og 1980'erne, som efter længere kurser på Lærerhøjskolen vendte tilbage til folkeskolen med ny viden og entusiasme. Dagens DPU har et helt andet formål. Det er akademiske uddannelser, der fører til ansættelse som forsker, embedsmand eller konsulent inden for uddannelsesverdenen. Nogle af de studerende har en baggrund som lærere, men de er ikke på DPU for at blive bedre i skolen – tværtimod er målet at komme væk fra skolen.

Disse linjer er ikke et angreb på forskere eller embedsmænd. Der er også glimrende forskning på DPU, ligesom der er engagerede og samvittighedsfulde embedsmænd. Men kun en blind kan overse mønsteret i udviklingen – kløften mellem teori og praksis i uddannelsesverdenen. Al for mange ideer og koncepter er udviklet ved skrivebordene og de fine konferencer, men har ikke den store realisme i en gennemsnitlig skoleklasse – og med et bare nogenlunde gennemsnitligt ressourceforbrug.

Hvor er *politikkerne* i dette billede? Svaret er, at de er en del af det samme sociale miljø. Mange af dem kommer – ligesom

embedsmænd og eksperter – fra storbyernes højere middelklasse, men korrigeres i bedste fald af praktiske erfaringer fra børnenes skole eller af besøg ude i landet.

Det betyder langt fra, at politikkerne er enige. De borgerlige lytter mest til de embedsmænd og eksperter, der tilhører *DJØF-laget* – et lag med forestillinger om ledelse og effektivitet ved hjælp af taxametre, dokumentationskrav, kontraktstyring m.v. Derimod er centrum-venstre ofte knyttet til det, jeg senere i bogen kalder *kultur- og uddannelseseliten*. Pointen er imidlertid, at uenigheden går mellem to forskellige segmenter af de bedrestillede klasser.

Når det kommer til den kulturelle ulighed i uddannelses-systemet, som er et stort problem for almindelige lønmodtagerfamilier, er det afgørende ikke partipolitik; det er min erfaring, at det nok så meget handler om politikernes erfaringsverden og indlevelsesevne. Eksempelvis har jeg tit diskuteret akademiseringen med SFs uddannelsesordfører Nanna Westerby, der er midt i 20'erne og vokset op i den moderne skole. Hun har et kritisk blik på akademiseringen, fordi hun – og hendes venner – har oplevet det som elever og studerende. Hér er SFs Ungdom langt mere tydelige i mælet end mange af centrum-venstre-fløjens 40-50-årige akademikere.

Også undervisningsminister Bertel Haarder er optaget af spørgsmålet. Allerede i 1970'erne rettede han – fra et liberalt udgangspunkt – kritik af de mekanismer i uddannelsessystemet, der favoriserer teoretisk undervisning og opretholder klasseskæl. I bogen *Statskollektivisme og spildproduktion* pegede den unge seminarieadjunkt Haarder på, at den store vægt på formelle eksamener tilsidesætter mere praktisk betonet erfaring og viden.⁵² Fra tiden som integrationsminister kendte han også de sociokulturelle barrierer, der rammer mange unge indvandrere. Desværre er den gode vilje ikke altid nok. Undervisningsministeriets embedsværk lever tydeligvis sit

eget liv, og VK-regeringen har ikke en bredere strategi for kampen mod disse barrierer.

Jeg var selv med i den uafhængige Uddannelseskommission, som Socialdemokraterne nedsatte i 2008-09. I vores rapport, *13 års uddannelse til alle*, kalder vi til 'kulturkamp' imod snobberiet og de kulturelle sider af uligheden. Vi foreslår ændringer af uddannelseskulturen, så undervisningen i højere grad tager udgangspunkt i eksempler og praktiske erfaringer. Uddannelseskommissionen har også et meget konkret forslag, nemlig en særlig enhed der udvikler nye undervisningsmaterialer. Et opgør med akademiseringen handler ikke bare om kulturkritik – der må skabes nye undervisningsstykker, som kan være løftestang i et bedre samspil mellem teori/begreber og empiri/praksis.⁵³

Lad mig understrege en vigtig pointe: det handler ikke om at sænke det faglige niveau, heller ikke om, at uddannelserne skal undlade at stille krav til de unge. Tværtimod, de herskende pædagogiske forestillinger har i al for høj grad nedtonet klassiske dyder som at gøre sig umage og gøre sit bedste. Men det handler om, at for meget læring sker gennem teorier, begreber og akademiske arbejdsformer – og dermed favoriserer de unge, der er fortrolige med den slags hjemmefra.

Hvis kampen mod uddannelsessnobberiet lykkes, vil det være en befrielse for mange lærere og studerende – for ikke at tale om almindelige skatteydere, der ryster på hovedet af alle de fine ord og titler. Men det vil møde indædt modstand i toppen af hierarkierne. Samtidig er det en del af problemet, at toppen i lærerorganisationerne ofte er tættere på den pædagogiske elite end på almindelige lærere. Da vi fremlagde rapporten fra Uddannelseskommissionen, blev kulturkritikken betegnet som 'farlig' af Danmarks Lærerforening:

»Alle – også maskinarbejderne – skal lære at perspektivere

en tekst«, sagde Dorte Lange, der er formand for lærerforeningens Skole- og Uddannelsespolitiske Udvalg.

Udtalelsen er interessant i lyset af den debat, der for få år siden blev ført om PISA-undersøgelserne. Det vakte den gang stor opstandelse, at 16-17 procent af de unge forlader folkeskolen uden funktionel læsekompetence. Men undersøgelserne blev nedtonet af Danmarks Lærerforening. Danske unge kan så meget andet – de er gode til at samarbejde og glade for at gå i skole, lød argumentet.

Topfolk i lærerforeningen er tilsyneladende mere optaget af, at børnene kan 'perspektivere', end at de kan læse ordentligt. Rent praktisk kan man spørge, hvordan pokker de overhovedet skal perspektivere en tekst, hvis de ikke kan læse og forstå den?

Det er nok et af den slags spørgsmål, som aldrig bliver besvaret.

Magt og afmagt i uddannelsessamfundet

I det foregående har vi kigget på forskellige sider af samfundslivet – kommuner, politi og uddannelser. Nu er det tid til at indkredse fællesnævnerne og fokusere på mere generelle magtforhold i samfundet.

Det er tydeligt, at udviklingen delvist drives af *politiske dagsordener*. Kommunalreformen hang et stykke ad vejen sammen med Venstres ønske om markedsindretning af den offentlige sektor. Med store kommuner bliver det nemmere at udlicitere og skabe frit valg mellem offentlige og private leverandører, for eksempel af ældrepleje eller børnepasning.

Det er imidlertid også tydeligt, at meget af udviklingen ikke er drevet af partipolitik, men af bredere *forestillinger* i det

beslutningstagende miljø – et miljø, hvor politikere, embedsmænd og eksperter spiller sammen, og hvor ansvaret sjældent kan placeres ét sted.

Det er et miljø, der går på tværs af partierne, men har sit udgangspunkt i storbyernes overklasse/højere middelklasse. Embedsmændene har fået større betydning, det samme har eksperterne, og politikkerne udgør ikke det folkelige modspil, vi kendte fra det klassiske folkestyre.

Det nye mønster hænger således tæt sammen med den udvikling, der blev beskrevet i bogens 1. del: De folkelige organisationer er svækket, politik er blevet professionaliseret, og politikkerne rekrutteres ofte blandt de højtuddannede, dvs. fra det samme sociale lag som embedsmænd og eksperter. Konsekvensen er, at tanksæt fra storbyernes velstillede lag let slår igennem politisk, mens betydelige samfundsproblemer glider ud af fokus.

Som noget centralt i dette miljø står en række *modermitetsforestillinger*. Det antages, at vi står overfor en slags 'fagre ny verden', hvor store dele af vores hidtidige viden og praksis kan henvises til historiens mødding. Det nye – reformerne og forandringerne – er ikke blot positivt, men historisk nødvendigt for at møde en ny tid. Modstand kan pr. definition kun komme fra nostalgikere, der ikke er omstillingsparate, men klamrer sig til fortiden.

Modernitetsforestillingerne er ikke grebet ud af den blå luft. Det er for eksempel rigtigt, at politiet står over for nye kriminalitetsformer som følge af informationsteknologi og åbne grænser. Det er også rigtigt, at arbejdslivet stiller andre krav til uddannelsessystemet.

Problemet er, at modernitetsforestillingerne overbetoner det nye og underminerer den sunde kerne i årtiers praksis. For eksempel at forbrydelser lettest opklares af betjente med lokalkendskab – eller at de fleste mennesker lærer bedst med

udgangspunkt i eksempler og praktisk erfaring, ikke ved gold teori. Men hverdags erfaringerne fra 'praktikerne' – politibetjente, lærere og andre – fejles til side. Akademikerne i toppen af systemerne er i pagt med fremtiden, de ved simpelthen bedre. Ja, selv 'praktikernes' egne faglige organisationer lader sig til tider besnakke og overtager de flyvske modernitetsteststillinger.

Forandringerne pakkes ind i et hav af fine ord og begreber. Der henvises til udenlandske erfaringer, diverse teoretikere, evidens og 'forskningsmæssigt belæg'. Men tit holder det ikke for nærmere omtanke og eftersyn.

Et lille eksempel: i 2006 udsendte uddannelsesforskeren Peter Koudahl en ph.d.-afhandling, *Den gode erhvervsuddannelse?*, hvor han analyserede grundlaget for den før omtalte Reform2000 af de faglige uddannelser. Reformen blev vedtaget af et bredt flertal i Folketinget på grundlag af nogle antagelser om unge og uddannelse, som stadig står stærkt blandt forskere og eksperter. Ifølge disse antagelser er nutidens unge individualister, kulturelt frisatte fra tradition og mønstre, bestandig på jagt efter deres egen identitet. Derfor skal uddannelserne indrettes, så de understøtter dette identitetsarbejde – for eksempel med modulopbygning og 'ansvar for egen læring' som i Reform2000.

Peter Koudahl gennemførte imidlertid en stor spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne på erhvervsuddannelserne. Her testede han nogle af disse antagelser, og konklusionen var, at de højst passer på »en lille andel af de elever, der vælger en erhvervsuddannelse«. ⁵⁴ Koudahls undersøgelse viste blandt andet, at de unge i høj grad vælger erhvervsuddannelse efter råd fra forældre og andre i lokalmiljøet, og at de finder deres identitet gennem at lære faget og udføre 'rigtigt arbejde'. Altså et helt andet mønster end det, forskerne og reformen opererede med.

Ved nærmere eftersyn viste det sig da også, at reformen ikke byggede på konkrete undersøgelser blandt faglige unge, men på generelle analyser af unge og uddannelse. Disse undersøgelser handlede blandt andet om universitetsstuderende og om kvinders forhold til familie – det vil sige unge fra helt andre sociale miljøer end de, der går på en erhvervsuddannelse. ⁵⁵ Men dette hindrede naturligvis ikke, at reformen blev pakket ind i skrårige udsagn om, hvordan en ny tids unge stiller hidtil usete krav til erhvervsuddannelserne.

I virkeligheden handler det om magt eller – med lidt mere moderne ord – om *social dominans*. Det er storbyernes overklasse/højere middelklasse, som sætter sine forestillinger igennem trods skepsis blandt befolkningen og 'praktikerne' i den offentlige sektor. Det, vi oplever i disse år, er 'de uddannede klassers' triumf.

Reformerne er del af et bredere skifte fra industrisamfundet til et samfund, hvor uddannelse spiller en afgørende rolle. Et skifte, der både ændrer samfundets magtforhold og dets værdier. Jeg har sammenfattet skiftet i dette skema.

'Hot' og 'not' i dagens Danmark:

Hot	Not
Storby	Provins
Gymnasium	Erhvervsuddannelse
Ejerbolig	Almen bolig
Teori	Praksis
Akademiker / forsker	Arbejderklasse
Selvrealisering	Fællesskab

Skreddet drejer sig således ikke kun om konkrete beslutninger, heller ikke kun om den offentlige sektor, men om, hvad

der generelt i samfundet prioriteres, giver status og betragtes som attraktivt.

For en generation siden var erhvervsuddannelser, almene boliger og mange købstæder omgærdet af stolthed og en vis status, men i dag er det 'not'. Det 'hotte' er frem for alt det, der forbindes med storbyernes overklasse og højere middelklasse. Og det er der flere grunde til.

Velstandsfremgangen betyder, at de fleste almindelige lønmodtagere i dag bor i ejerbolig. Denne boligform ses som det eneste naturlige – bare tænd for tv-programmer som 'Hammerslag'. Det er godt nok to millioner danskere, som bor i almen eller privat lejebolig, men det er ikke lejernes levevilkår, som rydder tv-nyhederne og er i centrum for de politiske overvejelser.

Samtidig koncentrerer udviklingen omkring storbyerne. Her er ikke bare uddannelsesinstitutioner og statsfinansierede kulturtilbud, men også mange af de videnstunge virksomheder. Det er stadig knap halvdelen af befolkningen, der bor i de mindre byer og i landdistrikterne⁵⁶, men også de befinder sig under de landsdækkende mediers radar-skærm. De seneste års centralisering er sket uden den store debat.

Endelig er antallet af højtuddannede steget markant. Sid den 1970'erne er akademikere vokset fra 2 procent af de erhvervsaktive⁵⁷ til knap 8 procent.⁵⁸ Det er stadig et lille mindretal, som har akademisk uddannelse, men nok til at besætte de fleste af samfundslivets kommandoposter. Samtidig er der en stærk tendens til at snobbe opad – at alle spejder efter dem, der har lidt mere på eksamensbeviset.

Denne proces er ikke tilfældig, men udspringer af 'det uddannelsesorganiserede samfund'. Det påpeger socialforsker og professor emeritus Erik Jørgen Hansen. Jeg har valgt at runde denne del af bogen af med at interviewe professoren,

der uden overdrivelse kan kaldes dansk socialforsknings grand old man:

Erik Jørgen Hansen foretog sin første undersøgelse af sociale lag i Danmark midt i 1960'erne. Det var Undervisningsministeriet, der havde bedt Socialforskningsinstituttet om at undersøge uligheden i de unges uddannelseschancer. Erik Jørgen Hansen og hans kolleger udviklede modellen, hvor befolkningen blev inddelt i socialgrupper fra 1 til 5, og denne inddeling blev siden anvendt i et hav af undersøgelser.

De mest velstillede var socialgruppe 1 – ejere af større virksomheder, funktionærer i topstillinger og akademikere. I 1960'erne var det fire-fem procent af de unge, der havde fædre i socialgruppe 1; i den seneste undersøgelse fra 2000 er gruppen vokset til ni procent af den voksne befolkning.

»Analysen af socialgrupper vandt stor udbredelse, fordi den havde en umiddelbar forklaringskraft. Undersøgelsen af de unges uddannelseschancer viste, at børn fra socialgruppe 1 i langt højere grad gik i gymnasiet og på universitetet – og at chancerne faldt støt og roligt fra socialgruppe til socialgruppe. Det samme var tilfældet med andre sider af befolkningens levevilkår som for eksempel boligforhold, sundhed, muligheder i arbejdslivet etc. Uanset hvad vi undersøgte, havde socialgruppe 1 de bedste kår og socialgruppe 5 de værste«, siger Erik Jørgen Hansen.

»I 1970'erne var der på universiteterne stor interesse for klasseskellene, men ofte i form af abstrakt marxisme. Dermed magtede man ikke at analysere de forskelle i samfundet, som betød noget for menneskers levevilkår – og i de følgende årtier forsvandt den akademiske interesse for sociale skel. Jeg vil betegne dagens Danmark som et moderne klassesamfund, men på mange områder har uligheden antaget andre former end i de klassiske analyser«.

Erik Jørgen Hansen støtter sig blandt andet til sociologer som franskmændene Pierre Bourdieu og amerikaneren Erik Olin Wright. Sidstnævnte fremhæver, at magt og dominans i et moderne samfund kan bygge på tre forskellige kilder:

- Økonomisk magt – at man ejer kapital i form af fabrikker, butikskæder etc.
- Bureaukratisk magt – at man står i spidsen for private virksomheder eller offentlige institutioner og dermed leder og fordele andres arbejde.
- Kundskaftsmagt – at man har sjældne kundskaber og færdigheder.

»Allerede i 1960'erne var der mange i socialgruppe 1, som havde en akademisk uddannelse og samtidig besad ledende eller indflydelsesrige positioner. Det var ret få, der ikke havde en lang videregående uddannelse, men alene tilhørte socialgruppe 1, fordi de ejede større virksomheder eller var topledere. Og dette er blevet endnu sjældnere siden.

Når socialgruppe 1 er vokset siden 1960'erne, hænger det i høj grad sammen med ekspansionen i uddannelsessystemet. Tidligere var befolkningens store flertal enten arbejdere eller bønder, og kun de færreste havde højere uddannelse. Samfundet er blevet mere differentieret og specialiseret, og det har skabt behov for flere højtuddannede med særlig viden og ekspertise«.

I dag bruger Erik Jørgen Hansen udtrykket 'det uddannelsesorganiserede samfund'. Det er i høj grad placeringen i uddannelsespyramiden – det vil sige eksamensbeviset – der bestemmer ens senere placering i arbejdslivet.

»For nogle årtier siden havde størstedelen af befolkningen kun folkeskolen eller måske en faglig uddannelse. Man gik



JEG VIL HELLERE
HØRE OM, HVAD
DE KANI

Formelle eksamensbeviser spiller en større rolle end tidligere ...
(Claus Seidel)

mere praktiske veje for at finde ud af, hvem der kunne hvide, for eksempel praktisk oplæring på arbejdspladsen eller skifte mellem forskellige job. I dag har vi et langt større og mere finmasket uddannelsessystem, og det bestemmer ens placering i hierarkierne,« siger Erik Jørgen Hansen.

Baggrunden er ikke nødvendigvis, at uddannelse giver flere kvalifikationer til at bestride et bestemt job. De højtuddannedes faglige organisationer bruger også eksamensbeviserne til at opretholde monopol på bestemte job og skabe afstand til andre samfundsgrupper:

»For Danmarks Jurist- og Økonomforbund (DJØF) og Akademikernes Centralorganisation (AC) er det afgørende, at universitetsuddannelserne er lange, og at de i vore dage ofte suppleres med en ph.d.-afhandling – altså universitetsuddannelser på op mod ti år i alt. Det bruges som argument for, at akademikerne skal have mere i løn end de mellemuddannede, som igen bruger uddannelse til at etablere afstand overfor de kortuddannede. For eksempel bruger Dansk Sygeplejeråd længden af deres uddannelse til at skabe social afstand i forhold til sosu-assistenterne. Uddannelse er blevet afgørende for at fastholde hierarkier og en støvet lønstruktur«, advarer Erik Jørgen Hansen.

Han har flere gange søgt at rejse debat om den såkaldte uddannelsesinflation – det tilsyneladende endeløse kapløb om mere og mere uddannelse. Det er et velkendt begreb blandt økonomer og forskere i udlandet, men debatten støder på magtfulde kræfter, der har interesse i at opretholde uddannelsesinflationen.

For det første bruger de højtuddannedes faglige organisationer som nævnt lange uddannelser til at opretholde hierarkier og lønforskelle.

For det andet har uddannelsessektoren selv en stærk egeninteresse – det giver prestige, penge og stillinger til uddannelsesinstitutionerne.

For det tredje spiller mange forældre mere eller mindre frivilligt med – 'mere uddannelse' er det bedste råd til børnene, om ikke andet så for en sikkerheds skyld.

Erik Jørgen Hansen understreger, at spørgsmålet om uddannelsesinflation ikke handler om bunden i uddannelsespyramiden, som har et veldokumenteret behov for et løft. Han er således enig i, at 95 procent af en ungdomsårgang bør have en ungdomsuddannelse:

»Vi ved fra et hav af undersøgelser, at de ufaglærte har

dårligere levevilkår og ringere løschancer end de højere uddannede. Hvis vi vil mindske indkomstforskellene i samfundet, er det vigtigt at mindske uddannelsesforskellene. Noget af det vigtigste er mere efteruddannelse til de store grupper af ufaglærte voksne, som kun har syv eller ni års folkeskole i bagagen«, siger Erik Jørgen Hansen.

Det er frem for alt de lange videregående uddannelser, der efter hans mening er blevet for lange. En kandidatuddannelse på universitetet tager typisk fem-syv år, og i mange tilfælde kommer en ph.d.-afhandling på tre år oveni. I stedet burde mange af disse uddannelser stoppes på såkaldt bachelorniveau, det vil sige efter tre-fire år, men til gengæld suppleres med langt mere efteruddannelse efter nogle år på arbejdsmarkedet:

»Et langt livs arbejde med uddannelsesspørgsmål har især lært mig én ting: at mere skal ske som videreuddannelse i løbet af livet. Derved vil de uddannelsessøgende være mere modne og motiverede, og de vil i højere grad forbinde undervisningen med praktisk erfaring. Vi ved, at noget af det, der foreldes hurtigst, netop er viden – hvorfor skal alt så hældes på i de unge år«, spørger Erik Jørgen Hansen.

Forslaget støder imidlertid ikke kun på modstand fra DJØF & Co., men også fra Dansk Industri. Efter Erik Jørgen Hansens mening skyldes dette, at arbejdsgiverne hellere vil lade staten betale lange uddannelser end selv deltage i finansieringen af en omfattende efter- og videreuddannelse:

»Man overser, at den økonomiske vækst i Danmark er drevet af en veluddannet faglært arbejdskraft – og at meget innovation er skabt af ingeniører og andre, der er tæt på produktionen. Et efter- og videreuddannelsessystem vil i langt højere grad kunne fastholde de kvaliteter, der har givet store fordele til det danske samfund.

Samtidig er også uddannelse et spørgsmål om fordeling. Jeg er ikke i tvivl om, at mange års universitetsuddannelse

kan være fornøjeligt og føre til højere livs kvalitet, men udgifterne betales over skatterne. Når mennesker med lange uddannelser får endnu mere, sker der en omfordeling fra dem, som ikke i samme grad har fået andel i goderne.

Endelig har uddannelsesinflationen også en anden konsekvens, nemlig at de højtuddannede bestandig opfinder nye funktioner i toppen af systemerne. Det sker på bekostning af den almindelige service; resultatet er også, at løsninger ikke udspringer af praktiske problemer i dagligdagen, men af styringsteorier fra handelshøjskoler og konsulentfirmaer.

Så langt Erik Jørgen Hansen. Jeg vil hæfte mig ved et par pointer og uddybe dem lidt:

Jeg har tidligere i bogen argumenteret for, at uddannelsesverdenen bør satse på, at teorier/begreber i højere grad skal læres med udgangspunkt i erfaringer fra det praktiske liv. Dette er nødvendigt, hvis flere fra samfundets brede lag skal nå længere.

Det er imidlertid også nødvendigt af en anden grund. Hvis vi vil undgå en verdensfjern og afsondret elite, må også de højtuddannede lære mere i tæt kontakt med det virkelige liv. I den forbindelse forekommer det fornuftigt, at nogle af de lange videregående uddannelser i første omgang bliver kortere, og at mere læres som videreuddannelse efter erfaringer fra arbejdslivet. Dette handler ikke bare om uddannelsespolitik, men er også et demokratisk spørgsmål.

Samtidig har Erik Jørgen Hansen en anden vigtig pointe: i virkeligheden indebærer 'det uddannelsesorganiserede samfund' en større forandring, end vi normalt gør os klart. Tag for eksempel bankerne. Indtil for ganske nylig gik vejen til de ledende positioner i bankverdenen tit gennem en blanding af en bankuddannelse og et mere praktisk avancement fra den

ene stilling til den næste. I dag rekrutterer også bankerne deres ledende lag blandt folk med akademisk uddannelse.

Det samme er tilfældet med store dele af den offentlige og private sektor. Hverken initiativ, flid eller opportunisme tæller som før – det afgørende er, om man behersker uddannelsessystemets krav og sociale koder. Hvis man ikke har det rigtige eksamensbevis, får man simpelthen aldrig mulighed for i praksis at vise, hvad man kan. Dette skifte kan være både godt og skidt, men resultatet er en langt mere enspolet vej til karriere og indflydelse.

Det afgørende er imidlertid det brede samfundsperspektiv. Når jeg her i bogen anvender begrebet *uddannelsessamfund*, bundet det i et samspil mellem flere forskellige udviklinger:

- At eksamensbeviser afgør ens placering i hierarkierne på arbejdsmarkedet.
- At antallet af højtuddannede er vokset.
- At samfundsudviklingen i stigende grad domineres af et ekspertlag, der ikke bare har viden inden for et givent område, men også sætter deres eget sociale lags forestillinger igennem.
- At udviklingen koncentrerer omkring storbyerne, som huser de højtuddannedes arbejdspladser og institutioner.

Uddannelsessamfundet skaber imidlertid ikke bare nye kilder til magt, men også nye former for afmagt. Faren er, at store befolkningsgrupper og deres hverdagsproblemer havner under den offentlige radarskærm – og at de marginaliseres fra samfundsudviklingen.