

Uddannelse - samfundsmæssig menneskeproduktion

Olesen, Henning Salling

Published in:
Sociologi - grundbog til et fag

Publication date:
2011

Document Version
Peer-review version

Citation for published version (APA):
Olesen, H. S. (2011). Uddannelse - samfundsmæssig menneskeproduktion. I H. Andersen (red.), *Sociologi - grundbog til et fag* (4 udg., s. 197-216). Hans Reitzels Forlag.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Nye litteraturreferencer anført til sidst

10. Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion

AF HENNING SALLING OLESEN

En uddannelses-sociologi, der anvender generelle sociologiske begreber på uddannelse som en tilsyneladende velafgrænset institutionel del af samfundet, er både triviell og vildledende. Uddannelse som samfundsinstitution omfatter en bred variation af fænomener, fra børnehaveklasse til voksenundervisning i aftenskolen, fra hjemmehjælperkursus til ingeniøruddannelse, og deres betydning forandrer sig over tid. Frem for at reducere disse fænomener til en sociologisk fællesnævner skulle sociologien gerne hjælpe til at forstå dem i deres funktionelle og foranderlige forhold til samfundets helhed.

Uddannelse: En historisk foranderlig institution

Ingen er i dag i tvivl om, at viden og læring er vigtige samfundsmæssige ressourcer og af afgørende betydning for samfundets struktur og udvikling. Institutionel uddannelse danner rammen om en meget stor del af individers liv i vores samfund, og adgang til uddannelse ses som en basal menneskeret. I de dele af verden, hvor dette ikke er tilfældet, ses en udvidet adgang til uddannelse som den måske vigtigste nøgle til udvikling (Unesco 2002). Samtidig kan det dog også konstateres, at der er en langt større opmærksomhed på betydningen af uformelle læreprocesser og den kompetenceudvikling, som kan ske uden for skolen, og i de formelle uddannelsessystemer kan man se en undertiden anti-skolastisk tendens til at nærme sig til "det virkelige liv" uden for skolen. På det samfundsmæssige plan tales der nu ikke (kun) om uddannelse, men om livslang læring som en nødvendig funktion, der rækker langt ud over den formelle uddannelse. Det vi nu forstår ved uddannelse er i virkeligheden en *historisk* institutionalisering af grundlæggende sociale funktioner og relationer. Denne institutionalisering er et produkt af den generelle udvikling af de moderne samfund, hvor traditionelle, selvforsynende og lukkede lokalsamfund i løbet af et par hundrede år opsuges i større samfund, kendetegnet ved stærk arbejdsdeling, kompleksitet og dynamik. Den kapitalistiske økonomi er motoren i denne udvikling,

men den omfatter alle sociale og kulturelle forhold. Selvstændiggørelse af institutioner for uddannelse og undervisning er et af de særlige træk ved denne udvikling, der kan betegnes som samfundsmæssiggørelse af individet og af den menneskelige kunnen og viden. Den menneskelige arbejdskraft bliver en omsættelig vare, og individerne frigøres (relativt) af materielle og kulturelle bindinger. Traditionelle sociale relationer og handlemønstre afløses af vidensbaseret praksis og bliver genstand for permanent refleksion.

Disse historiske processer foregår asynkront og modsætningsfyldt. På forskellige områder og for forskellige befolkningsgrupper bliver institutionel uddannelse aktuel med flere hundrede års mellemrum. Klostrene i middelalderen var (bl.a.) institutionel opdragelse og intense studier for en ganske lille del af befolkningen – og absolut ikke for resten. Først langt senere (1800-tallet) kom der ingeniørskoler, og i 1950'erne gjorde den industrielle udvikling det påkrævet at formidle noget af det, en håndværker skal kunne, gennem skolemæssig undervisning – aftenundervisning for lærlinge blev til rigtige tekniske (dag)skoler. Uddannelsen udvikler sig med samfundets generelle struktur og behov, men den er også båret af sociale interesser. Romerkirkens uddannelsesarbejde var ikke blot oplysningsarbejde i en mørk tid, men indgik i en hård kamp mellem fraktioner af den samfundsmæssige elite, og det gav disse eliter magt over resten af befolkningen.

Sociologiske perspektiver på uddannelse

Sociologien er selv vokset frem med det moderne samfund. Derfor var uddannelse som tema i den klassiske sociologi knyttet til forståelsen af dette samfunds grundtræk. *Emile Durkheim* (1858-1917), der var lærer i pædagogik og uddannelsessociologi, skrev i begyndelsen af forrige århundrede om skolen som en af de institutioner, der kunne bidrage til samfundets sammenhængskraft ved at *socialisere* børnene: lære dem at fungere i samspil med andre, lære dem disciplin og (selv)regulering og lære dem at acceptere social autoritet (Durkheim 1922). Også et par andre klassikere giver nogle analytiske perspektiver på uddannelse som led i konstitutionen af det moderne samfund. *Max Weber* (1864-1920) betragtede rationel organisering som det moderne samfunds primære kendetegn og interesserede sig derfor bl.a. for samfundsmæssigt anerkendt viden. Uddannelse og viden er medier for rationalisering og oplysning – men bliver dermed samtidig for de sociale aktører et middel blandt andre til at varetage sociale interesser og forbedre deres sociale position. En tredje klassisk

teoretiker, som også godt kan kaldes sociolog, Karl Marx (1818-83), udtalte sig især indirekte om uddannelse: For ham er uddannelse i et kapitalistisk samfund først og fremmest at forstå som en funktion i (re)produktionen af arbejdskraften som en vare. Forholdet mellem denne vare, **arbejderne (af kød og blod)**, og det ”døde arbejde”, kapitalen, er et konfliktfyldt gensidigt afhængighedsforhold.

Disse teorier handler primært om samfundets grundlæggende sammenhæng og dynamik og ser uddannelse og læring i denne sammenhæng. En bindestregs-disciplin, uddannelses-sociologi, som blot anvender sociologiske begreber på de faktisk eksisterende uddannelsesinstitutioner, bliver først udviklet langt senere, i det etablerede moderne samfund. Sociologien var nu blevet en uddifferentieret disciplin, der anvendtes både til teoretisk forståelse og beskrivelse af sociale forhold, og som grundlag for politisk og administrativ intervention (jf kapitel 1), og uddannelsessektoren blev større og åbenlyst betydningsfuld (f.eks. Musgrave 1972/1965, Boalt & Husén 1964). Mikrosociologiske problemstillinger – teori og beskrivelse af konkrete processer i uddannelsesinstitutioner ud fra generelle smågruppe- og organisations sociologiske synspunkter (uddannelsernes indre sociale organisation, organisationskultur, ledelsesformer og organisationsudvikling i uddannelsesinstitutioner) – udskilles fra makrosociologiske problemstillinger – uddannelsernes samspil med familie, lokalsamfund og klasser og sociale lag – som i højere grad viderefører den klassiske synsvinkel at se på uddannelse som en vigtig del af samfundshelheden. Man kan altså se to forskellige erkendelsesinteresser: En, der går ud på bruge sociologien til at analysere et socialt delområde inden for en relativt stabil rammesituation, og en anden, der går ud på at anskue uddannelsesinstitutioner og -processer som funktioner i forhold til samfundshelheden. I dette kapitel forfølger jeg primært den sidste interesse. Men jeg søger at fastholde sensitiviteten over for den specifikke karakter af uddannelse som sektor ved at sammenholde sociologiske begreber med et empirisk blik på dele af uddannelsessektoren over tid. Et sådant kritisk og dynamisk perspektiv på uddannelse – som indirekte også siger noget om sociologiens gyldighedsbetingelser – kan f.eks. tage udgangspunkt i nogle grundlæggende begreber for uddannelsens samfundsmæssige funktioner, som der er nogenlunde konsensus om:

- socialisering
- kvalificering og kompetenceudvikling

- selektion og allokering af individer til bestemte positioner i samfundet
- pasning af børn og opbevaring af individer uden for samfundets funktioner
- direkte økonomisk udnyttelse (praktik-uddannelse, lærlingeuddannelse)

(omformuleret efter Franzke 1978).

De to første funktioner, *socialisering* og *kvalificering/kompetenceudvikling*, er de mest grundlæggende. De peger direkte på betydningen af det „indre“, uddannelsens *særlige* proces, nemlig en tilsigtet påvirkning af individers læring og udvikling, for det „ydre“, samfundets struktur, og vice versa. Ingen af disse funktioner varetages af uddannelse alene. Socialisering foregår overalt i det sociale liv – den primære socialisering særlig i familien, den sekundære socialisering blandt venner og ligestillede, på arbejdspladsen, gennem medierne osv. Men pædagogiske institutioner, og især den grundlæggende skole, får med moderniseringsprocessen stigende betydning for denne almene udvikling og dannelse af individet til at blive socialt funktionsdygtigt. Kvalificering foregår måske primært andre steder end i uddannelsen – først og fremmest på arbejdspladser og i det almindelige voksenliv – men også i stigende grad i form af uddannelse (Salling Olesen 2010). Selv om det i første række er erhvervsuddannelse, som sigter på at kvalificere, er det i stigende grad almene kompetencer, som udgør grundlaget for eller hovedsagen i denne kvalificering (Salling Olesen 1989, 2004, Andersen m.fl. 1993).

De øvrige funktioner er mindre uddannelsesspecifikke sociale funktioner. Uddannelse overtager f.eks. „selektions-“ og „allokerings-funktioner“, hvor den virker sammen med og/eller træder i stedet for traditionelle kulturelle og klasse-mæssige mekanismer, når der udvikler sig en åben økonomi med et åbent arbejdsmarked, og når traditionelle legitimitetsformer opløses, også som resultat af moderniseringsprocessen (Young 1958). Både *udbytning* – f.eks. i lærlingeuddannelser og uddannelser med praktik – og *opbevaring* – f.eks. i børneinstitutioner og arbejdsløshedsprojekter – knytter sig til uddannelsens særlige status i økonomien, mellem arbejdsmarked og reproduktion.

Der kunne også tilføjes andre funktioner, eller nogle af dem kunne formuleres i andre termer, f.eks. *legitimering* eller *disciplinering*, uden at det ændrer den grundlæggende betragtningsmåde. Vi skal først og fremmest se på, hvordan uddannelsernes betydning knytter sig til ændringer i disse funktioner.

Selv om funktionsbegrebet ligger i forlængelse af Durkheims og Parsons' funktionalistiske sociologi (jf. kap. 2), behøver man ikke heri at lægge en antagelse om, at uddannelse uden videre er helt bestemt af og tjener til opfyldelse af samfundets behov. Ud fra de ekstrapolationer, man kan foretage ud fra denne og de andre klassiske positioneringer – hvor Marx også tænker i strukturer og funktioner, men ser dem som modsætningsfelter, og Weber betoner de individuelt rationelle handlinger uden at forudsætte funktionalitet – kan man også se uddannelse som et spændingsfelt og en slagmark for samfundsmæssige konflikter i deres historiske kompleksitet. Set på denne måde repræsenterer uddannelsesfeltet et indblik i nogle generelle sociologiske problemstillinger:

- forholdet mellem bevidst subjektiv handlen og samfundsstrukturelle faktoreres betydning for uddannelsernes faktiske udvikling.
- moderniseringsprocessen og den historiske udvikling i institutionel samfundsmæssig produktion af individuelle subjekter, som uddannelse indgår i.
- videnssociologiske problemstillinger, dvs. spørgsmål om forholdet mellem viden, bevidsthed, sprog og hverdagslivets erfaringer som sociale fænomener.

Metoden i det følgende vil være at se på den konkrete danske uddannelseshistorie og diskutere, hvordan den kan forstås. Forskellige måder at teoretisere uddannelse sociologisk vil blive diskuteret i sammenhæng med denne historiske kontekst – mødet med den komplekse realitet vil være en god prøvesten og udfordring for teorien.

Uddannelsesoptimismens epoke

Ved at se kritisk og fremadrettet på den „fuldbyrdelse“ af moderniseringsprocessen, som sker i Danmark efter 2. Verdenskrig, kan vi eksponere uddannelsernes rolle i moderniseringen. Hvad er dynamikkerne i feltet? Hvordan kan de teoretisk håndteres, og hvad kan de teoretiske begreber evt. ikke forstå? Hvad er den fremtidige udvikling og betydning af institutionen uddannelse? Kan vi ane kimen til det perspektivskifte, som i dag kan ses i den politiske dagsorden om ”livslang læring”?

Efterkrigstidens moderniseringsproces i Danmark kommer sent i forhold til de mest industrialiserede lande – og den ændrede uddannelsessystemets betydning. Helt op til omkring 1960 var grundskolen klassemæssigt differentieret (land-, købstads- og hovedstadsskoler, offentlige skoler og private betalingskoler), og der var kun meget

begrænsede erhvervs- og videreuddannelser. De forskellige varianter af grundskolen og de tilsvarende videreuddannelsesmuligheder indgik i relativt lukkede kredsløb, der dækkede en social classes uddannelsesbehov og dannede grundlag for bestemte erhverv: Realskolen knyttede sig til småborgerskabet og efterhånden funktionær-grupperne, gymnasiet og de højere uddannelser til embedsmands- og kultureliten, lærlingeuddannelserne til de enkelte håndværksfag, højskolerne til bondeklassen (til dels inkl. husmænd). Op gennem 1900-tallet og i årene lige efter 2. Verdenskrig var grundskolen stadig normalt 7 år – endda mindre på landet. Andelen af en ungdomsårgang, som gik i studieforbereende uddannelse, var ca 5 pct. og i mellemskolen kun godt 20 pct. (Hansen 1982, 19; tabel 26, 208).

Uddannelsessystemets rolle var primært at varetage socialiseringsfunktioner i forlængelse af klassekulturene og på visse områder at kvalificere til de erhvervsfunktioner og sociale virkefelter, som klassen forholdt sig til. Sådan er det stadig i mange europæiske lande.

Med det voldsomme politiske og økonomiske sporskifte efter krigen – den kulturelle og markedsmæssige åbning af landet, gennemindustrialiseringen, urbaniseringen og en omfattende social omstrukturering – opstod der behov for nye kvalifikationer. Der opstod et større reelt behov for erhvervs kvalifikationer såvel som grundlæggende kulturteknikker og almen viden og træning i intellektuelt arbejde inden for en lang række områder. Uddannelserne var med til at skabe en ny bevægelighed i social, geografisk og kulturel forstand. Statsmagtens uddannelsespolitiske bidrag var fra ca. 1960:

- en homogenisering af den de facto klassesdelte grundskole,
- udvidelse af adgangen til gymnasial og videregående uddannelser,
- en forbedring af lærlingeuddannelserne,
- etablering af nye teknikeruddannelser,
- etablering af arbejdsmarkedsuddannelserne m.m.

Hvad der for arbejderbevægelsen og velfærdsstatspolitikken hed demokratisering af uddannelsesadgangen, hed for økonomer og virksomhedsledere primært mobilisering af „intelligensreserverne“ – dvs. uddannelse af unge fra småborgerskab og arbejderklasse – ud over deres hidtidige klasseinterne socialiserings- og

erhvervsforløb og dermed skabelsen af en mere mobil og fleksibel arbejdsstyrke. Det er to sider af samme mønt.

Mobiliseringen blev så virkningsfuld, fordi det ikke kun var samfundets politiske og økonomiske eliter, men (næsten) alle lag af befolkningen, der forholdt sig til uddannelse. Arbejderne begyndte at se skolegang som vejen til, at deres børn kunne få det bedre, end de selv havde haft det. Småborgerskabet både på landet og i byerne, som hidtil havde nøjedes med at integrere deres børn i firmaet eller overlade dem gården, tog bestik af uddannelsens ændrede betydning: De sendte deres børn i gymnasiet – som ikke var „deres skole“ – i stedet for at sætte dem i lære eller i realskole. Både småborgerskabet og arbejderklassen accepterede at overlade deres børn til en fremmedartet socialisering, mod at de til gengæld kunne få de formelle og reelle kvalifikationer, som den almene skolegang giver.

Det samlede resultat er blevet beskrevet som en ”*uddannelseseksplosion*”. Der skete en voldsom kvantitativ udvidelse af uddannelsessektoren, en udvikling af de boglige og videregående uddannelser fra *eliteuddannelser* til *masseuddannelser* (Hansen 1982,2003). Ved årtusindskiftet (målt ved en ungdomsårgang, der var 14 år i 1998) forventes ca. 40 pct. at få en videregående erhvervskompetencegivende uddannelse (Undervisningsministeriet 2001) – op mod en fordobling i forhold til 1970’ernes niveau. Samtidig er der sket en kvalitativ omstrukturering af uddannelsessystemet. De almene ungdomsuddannelser og videregående uddannelser søges af en stadig voksende andel af unge, mens de praktiske erhvervsuddannelser i stigende grad må kæmpe med faldende tilgang. Det har af mange grunde været vanskeligt at fastholde et uddannelseskoncept baseret på arbejdspladspraktik og skole (vekseluddannelser). Til gengæld kan man se udvikling af nye erhvervsrettede uddannelser inden for opvoksende erhvervsområder, og voksne deltager i stærkt stigende omfang i efteruddannelser og uddannelse til nye erhvervsområder. Selv om uddannelsessystemet fortsat grundlæggende er indrettet på at give en grunduddannelse ”en gang for hele livet”, er der en klar udvikling i retning af tilbagevendende uddannelsesforløb – en i det mindste strukturel tilpasning til ”livslang læring”.

Uddannelsessociologiske tolkninger

Hvordan kan man forstå uddannelsessystemets rolle i den sociale omstrukturering, som skete med moderniseringsprocessen efter 1945? De fleste forbinder vist begrebet

uddannelsessociologi med dokumentationen og analysen af social ulighed i adgangen til og anvendelsen af uddannelsessystemerne. Denne forskning var et led i en nordisk velfærdsstatspolitik, der så uddannelse som et middel til at skabe social lighed – mest rendyrket i Sverige (Boalt & Husén 1964). I Danmark spillede den empiriske forskning, som blev udviklet med baggrund i Socialforskningsinstituttets definition og beskrivelse af social lagdeling, en meget stor rolle for en skolereformpolitik, der fjernede en del af de ydre hindringer for alle befolkningsgruppers tilgang til uddannelse: sammenholdte skoleklasser højere og højere op i skoleforløbet, nye adgangsveje, skolebyggeri over hele landet, uddannelsesstøtte-ordninger, som skulle mindske økonomiske barrierer. Nu viste det sig imidlertid, at end ikke en kæmpeindsats i den velfærdsstatslige uddannelsespolitik eller den øgede pædagogiske opmærksomhed omkring sociale forskelle fik disse forskelle til at forsvinde. Uddannelseseksplosionen har betydet øget uddannelse og ændret fordeling, men ingenlunde i det tilsigtede omfang og fortrinsvis for de højeste og mellemste sociale lag. I 1992 var andelen af personer med baggrund i socialgruppe I, der fik en videregående uddannelse, stadig 5 gange så stor som andelen fra socialgruppe V. Og måske vigtigere: Restgruppen forblev i mange år omkring $\frac{1}{3}$ af en ungdomsårgang, og den er der stadig (der er mange måder at måle den på, Hansen 2003, 154). Men selv om uddannelsesrestgruppen blev nedbragt ved at udvide ungdomsuddannelsernes optagelsestal, er der stadig for årtusindskifteårgangen i omegnen af $\frac{1}{4}$, som ikke afslutter en erhvervskompetencegivende uddannelse (Undervisningsministeriet 2001, 22).

At forskellige sociale lag udnytter uddannelse i forskellig grad er i og for sig sociologisk ret trivielt. Når konstateringen af de sociale uligheder alligevel har været så slagkraftig i politik og pædagogik, skyldes det måske, at pædagogikkens tankefigurer lægger sig tæt op ad moderniseringens uddannelsesoptimistiske tro på, at alle individer vil søge at realisere det gode, nemlig uddannelse. Den politiske kritik består i den empiriske konstatering af, at alle barrierer for den individuelle frihed ikke er fjernet. Den implicite teori er en handlingsteoretisk forståelse i den weberske tradition. Netop begrebet „barriere“ blev brugt som samlebegreb for praktiske, økonomiske, sociale og kulturelle hindringer for adgangen til det uomtvistede gode, uddannelse – ydre hindringer for individuel frihed (Bøgh Andersen 1972).

I Frankrig dannede konstateringen af den sociale selektion i uddannelsessystemet (Bourdieu & Passeron 1970) afsæt for en teoretisk forståelse af uddannelsessystemets

strukturelt reproduktive funktion – en teoretisk forklaring på den statslige politiks begrænsede muligheder, som siden er indarbejdet i Bourdieus mere omfattende teoretiske og politiske konstatering af klassesamfundets fortsatte beståen (Bourdieu 1999).

Men hvordan kan den politiske frustration over ”vægten af verden”, den fortsatte klasse-mæssige uretfærdighed, omsættes i en mere nuanceret teoretisk forståelse af uddannelsernes rolle i samfundets reproduktion og dynamik? Den empiriske påvisning af uddannelsernes klasse-mæssige struktur var en kraftig udfordring til pædagogikkens og dannelses-tænkningens ideologiske binding til bestemte klassers/socialle lags kultur. Når de ydre barrierer faktisk vidtgående *blev* reduceret, rettedes opmærksomheden mod socialiserings- og opdragelsesforskelle – primært mellem arbejder- og middelklasse – bl.a. inspireret af engelsk uddannelsessociologi (Bernstein 1971). Begrebet ”*den skjulte læreplan*“ blev brugt om det forhold, at skolen ved siden af at lære børnene bestemte færdigheder og kundskaber – ifølge læreplanen – primært eksekverer en skjult læreplan, som lærer nogle børn at indordne sig og præstere noget under disse særlige betingelser, mens andre lærer, at det ikke er deres spil, der spilles. Den skjulte læreplans virkemåde blev i første omgang tolket kulturelt. Det gav inden for de fleste uddannelsesområder anledning til en problematisering af den pædagogiske tænkningens universalisering og individualisering af elever og læreprocesser. Man blev opmærksom på betydningen af social og kulturel baggrund, på intelligensbegrebets kulturelle farvning og på skolens skjulte klassekarakter.

I første omgang fokuseredes på forskelle i socialiseringsformer. Den traditionelle arbejderklassesocialisering var karakteriseret af en kollektivistisk opdragelse med vægt på solidaritet, men også med en rigid og autoritær adfærdsregulering: Reguleringen var kontekstbundet, konkret og absolut – børnene fik at vide, hvad de skulle og ikke skulle. Middelklassesocialiseringen var individualistisk, lagde vægt på selvstændighed, fleksibilitet og initiativ. Adfærdsreguleringen hviler på generelle regler og principper. Selv i sproget er der en forskel mellem et kontekstbundet, lidet differentieret og billedligt arbejderklassesprog og et differentieret, abstrakt og logisk middelklassesprog. Denne simple modstilling af to *former* for socialisering undgår trods sin gode vilje og solidaritet med de svage ikke en teoretisk normativ modstilling mellem et „rigtigere/bedre“ middelklasse-normsæt og et „mangelfuldt“ arbejderklasse-normsæt, og har ikke blik for den indre

logik endsiige potentialerne i arbejderklassekulturen (Henriksen 1975). Trods sin kritiske holdning indebærer denne kulturelle socialiseringsforskning en overvejende reproduktiv forståelse af skolens funktion.

Denne kulturelle tolkning af de sociale forskelle dannede senere afsæt for forståelsen af kønsforskelle og kulturel eller etnisk forskellighed – bl.a. teoretiseret af ”Birminghamskolen”, der udgik fra et forskningscenter for kulturanalyse (Centre for Contemporary Cultural Studies; Hall & Jefferson 2006/1975, Hall m.fl. 1980, Hall & de Gay 1996). Kønsdifferentieringen i det danske uddannelsessystem er eksemplarisk for den kulturelle fortolkning. Den er forblevet stærk – selv om pigerne har øget deres uddannelsesdeltagelse. I begyndelsen af det nye årtusinde har pigerne højere uddannelsesfrekvenser end drenge, også i længerevarende videregående uddannelser, og tendensen ser ud til at fortsætte. Men der er meget store forskelle med hensyn til, hvilke uddannelser de vælger. Pigerne dominerer især mellemlange videregående uddannelser og merkantile uddannelser, drengene de tekniske erhvervsuddannelser og kortere videregående uddannelser (Undervisningsministeriet 2001, 21-22).

Påpegningen af et kultursammenstød mellem arbejderkultur og skolens krav åbner også for en subjektivitetsteoretisk fortolkning af en (især mandlig) identitetsdannelse: Konfrontationen med skolens normer håndteres gennem en kollektiv alternativ kultur i kammeratskabsgruppen, hvor sammenhold, fysiske præstationer, dristighed o.l. er normsættende, mens meningsløst intellektuelt arbejde og underordning under regler og autoriteter afvises, fordi det ikke bruges, og fordi børnene har en erfaring med at gøre modstand mod at blive kostet rundt med.

Denne erfaring knytter drengenes udvikling logisk sammen med deres klassebaggrund og med et positivt fremtidsperspektiv: at blive voksen, få et arbejde osv. Den har givet dem egenskaber og holdninger, som var yderst anvendelige grundkvalifikationer i det traditionelle lønarbejde inden for byggeri, transport, dele af industrien osv. (Willis 1979). På tilsvarende vis kan pigernes uddannelsesvalg tolkes i sammenhæng med udviklingen i kvindernes arbejdsmarkedssituation. Efterhånden som lønarbejde blev det altdominerende for kvinderne, og nye erhvervsmuligheder udviklede sig, gav det et nyt perspektiv på skolegangen, men de konkrete uddannelsesvalg afspejler tydeligvis også en kønsdifferentieret socialisering. Denne perspektivering af uddannelsesadfærd søger at forstå den indre logik i *forskellige* subjektive handlemønstre inden for den samme institution samtidig med, at den henviser til socialisationsdynamikker, der ikke uden videre (kun) svarer til den samfundsmæssige

mainstream, hvis handlingsrationalitet er social opstigning gennem uddannelse. Det er en indgang, som stadig er yderst relevant, når talen er om restgrupper og behovet for livslang læring eller årsagerne til, at navnlig ufaglærte mænd bliver ofre, når industriarbejdet eroderes af den kapitalistiske samfundsudvikling. Det er en analyse, som forstår processerne i uddannelsessystemet i lyset af det, som foregår i samfundet som helhed, medieret gennem subjektive erfaringer og individuel socialisation.

I nogle af de nyere generelle sociologiske teoridannelser kan man sige, at også uddannelse søges indordnet som specifik institution i generelle principper for samfundet – hos Bourdieu som social praksis og socialt felt, hos Luhmann som et subsystem, der står i et særligt kommunikationsforhold til andre systemer (Bourdieu & Passeron 1970, Bourdieu 1977, 1993a, Luhmann 2006). Disse omfattende værker rummer naturligvis vigtige bidrag til forståelse af uddannelsernes samfundsmæssige karakter. Men ingen af dem giver tilsvarende indsigt i, hvordan uddannelsernes betydning er en del af en historisk proces, og at denne betydning netop er særegen ved at handle om subjekternes dannelse. I de senere år har især Bourdieu fået stor indflydelse i den danske uddannelsessektors sociologiske selvforståelse. Egentlig er det ikke særlig indlysende hvorfor. Det kan måske – optimistisk – fortolkes som en anerkendelse af samfundsmæssige faktoreres strukturelle gennemslag og af, at handling ikke nødvendigvis skal begribes individuelt i en sektor, der som grundkultur har individualisme og voluntarisme. Altså som en anfægtelse eller en besværgelse, men til gengæld lidet integreret.

Bourdieu er ellers ganske tæt på at pege på behovet for en socialisationsteoretisk dimension i sociologien med habitusbegrebet (Bourdieu 1972, Callewaert 1992). Det stammer fra hans tidlige etnografiske studier, men præger hans senere forståelse af den kropslige dimension i kulturen (bl.a. i *Distinctions* (Bourdieu 1984)). Det peger på et moment af usamtidighed i socialisationen – fortrinsvis et konservativt moment – nemlig en kropslig (inkorporeret) handlingslogik. Habitusbegrebet er i denne anvendelse primært egnet til at begrebsliggøre, at subjektet formes samfundsmæssigt reproduktivt, men det peger tillige på en kropslig-materiel dimension i det sociale, som har været temmelig marginaliseret i sociologien. I uddannelsessociologisk sammenhæng peger habitusbegrebet på behovet for en teoretisk forståelse af den indre dynamik i det individuelle subjekts dannelse som kropsliggjort disposition og dermed af modsætningerne og dynamikkerne i socialisationen. Bourdieus praksisteori giver med de mere alment samfundsteoretiske

begreber om felter og om social og kulturel kapital en strukturel social tolkning. Men man kunne måske med fordel udvikle den tankegang, som han bl.a. har hentet fra Norbert Elias' civilisationshistorie, som også giver en historisk dimension på subjektets sociale (om)dannelse som en inkorporering af samfundet (Elias 1977/1939).

Empiriske problemstillinger omkring uddannelsesdeltagelse og læreprocesser kan betragtes som konkrete historiske varianter af en mere almen teoretisk problemstilling om subjektiviteten i samfundet, som repræsenterer en almen udfordring til sociologien: Hvordan kan man forstå den subjektive karakter af social handlen uden at indføre en dikotom forståelse? Det er en grundlæggende diskussion, som langt fra er tilendebragt (se f.eks. Leledakis 1995). Spørgsmålet om, hvorvidt uddannelsessystemet trods sin konservative karakter kan spille en væsentlig rolle i samfundsændringer – og endda netop ved at være medium for individuelle handlingers strukturelle gennemslag – afhænger i høj grad netop af forståelsen af dynamikkerne i socialisationen. Uddannelsessystemets store betydning var måske knyttet til en bestemt fase i moderniseringsprocessen, og i hvert fald er den på vej til at blive en anden. I en vis forstand kan man sige, at den uddannelsessociologiske udfordring dermed forskyder sig til den teoretiske forståelse af subjektets samfundsmæssighed. Det kan defineres teoretisk, men må også forstås i sin historiske kontekst.

Subjektivitet i senmoderniteten: Børns og unges subjektive situation i dag

Skoler og børneinstitutioner har i dag en mere selvstændig socialiseringsfunktion i forhold til familier og kammeratskabsgrupper, lokalsamfund mv. Tidligere tiders afgørende bindinger til klassekulturer, traditionelle kønsroller og traditionelle normsæt er blevet svækket. Ungdomskulturernes subkulturelle/modkulturelle tendenser blev i 1980'erne og 1990'erne overlejret af en form for enhedskultur i klassemæssig forstand. Den familiære socialisering blev naturligvis ændret voldsomt i alle befolkningslag, både på grund af de ændrede levevilkår og på grund af den omfattende ændring af dagliglivet gennem udviklingen af „konsumsamfundet“ og via massekulturens indmarch med fjernsyn og reklamer.

De overleverede klassekulturer er der stadig i begyndelsen af 2000-tallet, men de er mindre gennemskuelige. Med opbruddet i erhvervsstrukturen, de traditionelle kønsroller og det klasse- og kønsmæssigt standardiserede livsløb er det

samfundsmæssige orienteringsgrundlag for socialisationen ændret. I realiteten er der opstået en meget kompliceret subjektiv situation, især for børn og unge fra arbejderklassen i bred forstand. En skole præget af liberale og permissive holdninger, en arbejderkultur, der ikke længere eksisterer som en fysisk og organisatorisk enhed i form af boligkvarterer og lokalsamfund, og en arbejdsmarkedssituation, som synes at rumme uanede muligheder for unge, men også giver færre faste holdepunkter. I dag skal børn og unges socialisering analyseres i forhold til et paradoksalt krav om at være et individuelt subjekt i et rum af ubegrænsede muligheder samtidig med, at individet bombarderes med fastlagte positioner og betydninger i dette rum. Siden 1990 har nye samfundsdiagnoser antaget nogle former, som på den ene side fokuserer på globaliseringens tendentielle opløsning af de kendte nationalstatslige samfund, på den anden side peger på individualiseringen som kulturel og socialiseringsmæssig tendens (Giddens 1995, Beck 1997, Bauman 2000).

Situationen kan synes lig det, som i den klassiske sociologi kaldes anomi, orienterings- og normløshed, for så vidt som de faste rammer er opløste, og alt er muligt. Beskrivelsen af tendensen er egentlig ret ukontroversiel, men dens konsekvenser for forståelsen af samfundet polariseres mellem dem, der opfatter udviklingen som en udfoldelse af moderniseringsprocessens inderste kerne, og dem, der ser den som fremvæksten af en fundamentalt ny, postmoderne samfundsformation. Jeg hører selv til dem, der mener, at senmodernitet eller ”udfoldet modernitet“ er en bedre sammenfatning, for den betoner, at individualiseringen er samfundsskabt – og dermed lægger op til, at individuelle læreprocesser og erfaringsdannelse bliver centrale samfundsmæssige drivkræfter som resultat af moderniseringen (Salling Olesen 1997).

Den institutionelle opdragelses karakter af „som om-liv“ overlejljes på en måde af dens karakter af at være „det faktiske liv“ for børn og unge, efterhånden som skolen bliver heldags, skolegangen forlænges og uddannelsens selvfølgelige nødvendighed bliver åbenbar for alle sociale klasser. Med en ændret samfundsmæssig bevidsthed om uddannelse og med et materielt betinget omsving fra behovs-disciplinering til behovs-udfoldelse og et stærkt forynget lærerkorps er der sket store ændringer i skolens indre kultur: fra normativ institution til en serviceorienteret, relativt demokratisk og åben organisation – uden at det dog er holdt op med at være en skole af den grund. Man skal ikke overse, at de fleste børn og unge faktisk socialiseres, og at de også har andre kompetencer end de børn og unge, som orienterede sig gennem

klassekulturer, kønsroller og arbejdspladskrav (Beck 1997, Ziehe m.fl. 1989) – de lærer, at der netop ikke er fastlagte matricer for deres livsperspektiver, og lærer at mønøvrere i forhold til det. Med disse historiske betingelser får subjektive processer og orienteringer mere umiddelbar betydning for individets samfundsmæssige fungeren. Selv om de pædagogiske institutioner fylder meget, er det dog langt fra tilstrækkeligt at se børns (og unges) udvikling i lyset af institutionernes rationaler og hensigter – snarere må man betragte børnene som selvstændige aktører og kulturskabere i den samfundsskabte arena, hvor institutioner godt nok fylder en del, men langt fra det hele (Kampmann 2003).

De nye samfundsmæssige betingelser er først blevet tematiseret af psykologer og kulturanalytikere, men de rejser også nye udfordringer for sociologiens forståelse af uddannelse og læreprocesser og deres rolle i socialiseringen – i stedet for kun at betragte samfundsmæssige forhold som ydre rammer. Teoretisk åbner det problemstillingen om det subjektives rolle i sociologien og forholdet til psykologi og psykoanalyse (Salling Olesen 2002, [mangler tilsyneladende i litt.TH] Ziehe m.fl. 1989). Empirisk er der i tilknytning til uddannelsesforskningen udviklet en tværfaglig socialisationsforskning, der lægger vægt på den individuelle og kollektive livshistoriske erfaringsdannelse som forudsætning for forståelse af læreprocesser, uddannelsesvalg og identitetsdannelse. I modsætning til Bourdieus habitusteori rækker teorien ud over den traditionelt sociologiske forståelse af subjektiviteten ved at kombinere samfundsmæssige og psykodynamiske faktoreres betydning for kultur, bevidsthed og handlemåder (Salling Olesen 1996, 2007b [mangler tilsyneladende i litt.TH], Weber & Salling Olesen 2001).

Uddannelse som arbejdskraftkvalificering

Siden 1990'erne er uddannelse i stadig højere grad blevet anskuet og diskuteret i sammenhæng med arbejde og kvalificering af arbejdskraften. Mens socialiseringsbegrebet har en central placering i sociologiens tradition, er kvalifikationsbegrebet relativt nyt. Det sammenkæder mere eller mindre direkte uddannelse og kompetence med *arbejde* og er (derfor) i første omgang blevet formuleret i industri- og arbejdssociologien, som umiddelbart beskæftiger sig med arbejdets konkrete former. Teoretisk havde Marx påpeget, at uddannelse først og fremmest var nødvendig for at udstyre arbejdskraften med de kvaliteter, som gjorde den til en relevant vare på arbejdsmarkedet. Det var jo ikke umiddelbart synligt i ”den

sorte skole”, at den disciplinerede til lønarbejde. Men sammenhængen blev synlig i efterkrigstidens modernisering, hvor mængden af de kvalifikations-krævende erhverv voksede, erhvervskvalificeringen blev institutionaliseret i stigende grad, og de almindelige lønarbejders kvalifikationer også blev opvurderet.

Kvalifikationsforskningen var især praktiske social-teknologiske analyser af *kvalifikationskrav* med udgangspunkt i arbejdsfunktioner og teknologiudvikling i enkelte brancher eller virksomheder eller arbejdsmarkedsstrukturen inden for bestemte områder (Houman Sørensen 1989).

På trods af dette udgangspunkt har kvalifikationsforskningen også rettet opmærksomheden mod risikoen for at uddanne for snævert ud fra en kendt arbejdsproces. Dermed eksponeres de interesseudsættninger, der er særlig åbenbare omkring erhvervsrettet uddannelse, og som det er vanskeligt at løse med et snuptag, der ikke ændrer på andre forudsætninger i økonomien, arbejdsdelingen og magtstrukturen. Den udvikling af arbejdsprocesser i industrien (og i endnu højere grad i dele af servicesektoren), som peger i retning af mere komplekse og kvalificerede jobs, er kun mulig under forudsætning af et højt alment kvalifikationsniveau i store dele af arbejdsstyrken. Foruden generelle intellektuelle kompetencer (abstraktion, sprog) og sociale kompetencer (samarbejde, initiativ, ansvarlighed) er det også holdningsmæssige såsom nysgerrighed, engagement, fleksibilitet og subjektiv involvering i arbejdet, der er nødvendige. For slet ikke at tale om det husarbejde og medborgerlige engagement, som kan forbedre livskvaliteten og forny samfundet. Allerede i dag kan man tydeligt se, at udviklingen af arbejdets kvalitet og organisation støder mod grænser i den nuværende arbejdskrafts almene kvalifikationer.

Samtidig kan man paradoksalt nok konstatere, at de unge har stigende krav og forventninger til arbejdet: Den traditionelle arbejdsmoral og -identitet afløses enten af en fritidsorienteret selvrealisering – uden for arbejdslivet – eller af krav om, at arbejdet skal være rimeligt interessant og afvekslende, rumme personlige udfordringer osv. (Baethge 1994). Denne udvikling er langt fra entydig, idet den både kan føre til en øget opdeling af arbejdsstyrken i A- og B-hold og måske danne afsæt for en kritisk og fornyende diskussion om arbejdsbegrebet og (løn)arbejdets kvalitet. Når de politiske og økonomiske elite taler om livslang læring og kompetenceudvikling, afspejler det en erkendelse af disse behov for langsigtet kvalificering, men også en skepsis over for uddannelsessystemets evne til at dække disse behov. Derfor argumenteres der nu for

både institutionel uddannelse og læring i hverdagen. Reelt har en væsentlig politisk bestræbelse i de seneste 10-15 år været rettet mod at afkorte, billiggøre og erhvervsrette „førstegangs-uddannelserne“, og i de formelle uddannelsessystemer søger man at tilnærme uddannelsessituationen til ”livet uden for” skolen og på arbejdspladsen. Måske er den danske udvikling et tegn på en aftagende eller ændret betydning af den institutionelle uddannelse netop på det tidspunkt, hvor den er ved at være fuldt udfoldet..

Selv om det moderne samfund økonomisk og kulturelt er bundet sammen omkring arbejdet og udvekslingen af forskellige slags arbejde (Negt 1984, Nielsen m.fl. 1994), er den empiriske industrisociologis sammenkædning af uddannelse med aktuelle arbejdsprocesser og arbejdsmarkedsforhold mht. teknologi, erhvervsstruktur og arbejdsorganisation for snæver. Vi kan få et mere kritisk og dynamisk kvalifikationsbegreb ved en ekstrapolation af Karl Marx’ kapitalismeanalyse: Arbejdskraften er en vare, og i de moderne samfund kendetegnet ved arbejdsdeling skal denne også *på forhånd* være kvalificeret. Arbejdsprocessens konkrete indretning er et produkt af en underliggende økonomisk proces. Kvalifikationsbegrebet forbinder betydningen af konkret læring og kompetence mv. med arbejdskraftens status som vare på arbejds(kraft)markedet, og kravene til denne vare er igen bestemt af arbejdsprocessens konkrete indretning som produkt af en underliggende økonomisk relation. Dermed fastholdes det, at viden og læring er underkastet et samfundsmæssigt kriterium og knyttet til arbejdet. Det betyder bl.a., at viden og kunnen kan forældes, selv hvis de i og for sig er nyttige og gode nok. Samtidig påpeges det, at kvalifikation ikke blot er de positive faglige færdigheder og kundskaber, men også – og ikke mindst – omfatter „negative“ kvalifikationer, som sætter en i stand til at tilpasse sig fremmedgjorte og umenneskelige arbejdsprocesser. Denne tankegang knyttede an til begrebet om „den skjulte læreplan“, som pegede på de repressive, men skjulte, sider af de pædagogiske institutioner. Men det omvendte er også tilfældet: Den økonomiske proces må gestaltes på grundlag af arbejdskraftens kvalificering, herunder dens subjektive relation til arbejdet.

Dette kvalifikationsbegreb er samtidig et kritisk alternativ til traditionel (uddannelses)økonomisk tænkning. Den human capital-tænkning, som blev udviklet i 1950-1960’erne, anerkender nok, at uddannelse er økonomisk betydningsfuld, men forsøger at måle dens betydning – hvad enten det er for den enkelte eller for samfundet – ved hjælp af rent økonomiske størrelser. Kvalifikationsbegrebet retter

opmærksomheden mod den specifikke kvalitative betydning af menneskelig kunnen og viden. Ved at undersøge den funktionelle og subjektive sammenhæng i den menneskelige kompetence i sammenhæng lægger det også op til at se sammenhængen mellem arbejdet som økonomisk aktivitet og arbejdet som livsudfoldelse.

Kritikken af den snævre økonomitænkning og den abstrakte pædagogiske humanisme peger ligesom diskussionen af social omstrukturering frem mod en reformulering af uddannelsessociologiens problemstilling: Hvordan kan vi forstå den samfundsmæssige betydning af subjektivitetens specifikke formning, således som den *bl.a.* sker gennem uddannelse?

Det omfattende og ofte diffuse begreb *almen kvalifikation* rummer indbygget i sin flertydighed den direkte kobling mellem uddannelsens grundfunktioner. De konkrete arbejds kvalifikationer forudsætter på et givet tidspunkt en vis almen socialisering, og de specifikke kvalifikationer tenderer mod at opløses og blive erstattet af almene kompetencer. Omvendt antager socialisering mere og mere karakter af en almen samfundsmæssig kompetenceudvikling i stedet for en subjektiv reproduktion i lukkede kulturelle kredsløb – men det rejser spørgsmålet om de repressive sider af denne nye socialisering. Også selektions- og allokeringsfunktionerne er i tiltagende grad knyttet til den almene kvalificering – almen kvalificering må undersøges under den synsvinkel, at den muliggør nye positioner, men også kan blive til nye marginaliseringsmekanismer. På et generelt niveau handler det om en bredere *civilisationshistorie*, som udviklingen af kompetencer og arbejdsevner er en del af, både forud for og under den kapitalistiske moderniserings epoke. I det omfang det menneskelige arbejde har en nøgleposition i samfundsformationen, øges den samfundsmæssige sammenhæng mellem *arbejdets udvikling* og den *kulturelle og socialiseringsmæssige udvikling*. Fremtidsrettet betyder det, at den produktion af samfundsmæssige subjekter, som uddannelsen er en del af, hænger uløseligt sammen med politiseringen af arbejdet og mulighederne for subjektets udfoldelse i et demokratisk arbejdsliv (Negt 1984).

Videnssamfund og uddannelse

Uddannelsessystemets begrundelse har historisk været at være monopol for distribution af viden – og det har i et vist omfang også været en videns-certificerende institution. Det gælder det helt grundlæggende – værdigrundlaget og kulturteknikkerne – og det gælder de mere specielle vidensdomæner. Som tidligere nævnt er

moderniseringsprocessen bl.a. baseret på rationalisering, dvs. vidensanvendelse. I Webers tænkning er den vigtigste betingelse overhovedet for de moderne samfund rationalisering og bureaukratisering. I „videnssamfundet“ er dette monopol langt mindre klart – den generelle adgang til viden er langt mere omfattende – og legitimiteten af kundskab og viden(skab) langt mere problematisk. Når der i de senmoderne samfund tales om videnssamfund og vidensøkonomi, er det som regel i en meget snæver forstand, nemlig at vidensanvendelse og -beherskelse opfattes som en stadig vigtigere faktor i økonomien, et konkurrenceparameter for de udviklede lande (Drucker 1969, Bell 1973, Stehr 1994). Til nød dækker begreberne også over det mere generelle, at alle komplicerede samfundsforhold tænkes håndteret ved hjælp af (videnskabelig) viden, og at kulturelle normer og traditioner sættes til debat, altså at samfundets problemer kan håndteres ved hjælp af viden(skab).

Denne nye betydning af viden skærper allerede eksisterende problemer omkring vidensanvendelse og giver også anledning til nye synsvinkler på uddannelse. Jürgen Habermas har særlig påpeget det problematiske i at overføre vidensbegrebet fra naturbeherskelsen, teknologien, til det politiske og moralske felt, men den almene ambivalens over for værdien af viden og ekspertise er formentlig både dybere og mere omfattende end denne videnskabsteoretiske pointe. Foruden i den folkelige skepsis kan vi se det i videnskaben og i uddannelsessystemet – i videnskaben gennem positivismekritikken og forskellige konstruktivistiske udviklinger, i skolen gennem erkendelsen af, at der ikke længere er mulighed for at opretholde et kanoniseret standardcurriculum – eller at det i hvert fald ikke opfylder samfundsmæssige krav.

Samtidig kan man iagttage en stigende erkendelse af, at viden i sig selv er mediet for legitimering – undertiden radikalt relativistisk, men generelt som en accept af, at social og demokratisk legitimitet er forankret i sprog og kommunikation.

Disse modstridende tendenser kredser om et centralt problemfelt: sammenhængen mellem viden og kompetence og dens samfundsmæssige status og legitimitet. Her udgør professionerne et særligt illustrativt eksempel. Professioner (f.eks. læger, jurister, ingeniører; jf. kap. 5 og 6) er det mest enkle eksempel på rationaliseringsprincippet i moderniseringen (Hjort 2003). Det er arbejdsområder, hvor videnskabelig viden lægges til grund for en institutionel arbejdsdeling. De professionelle erhverver en særlig viden, som sætter dem i stand til at udføre opgaver på den bedst mulige måde. Samtidig er professionen en form for samfundskontrakt. De professionelle påtager sig ansvaret for det særlige arbejdsområde og får til

gengæld delegeret både magt over området og almene sociale privilegier. I moderniseringsprocessen rummer dette rationaliseringsprincip store gevinster – de professionelle identificerer sig med opgaven og påtager sig med ildhu og (stort set) ansvarlighed de opgaver, som deres viden kvalificerer dem til. Kvaliteten af opgaveløsningen stiger, og der produceres stadig ny viden og nye handlemuligheder (og nye behov). Samtidig konsoliderer de professionelle institutioner og organisationer, som monopoliserer viden og forsvarer professionens egen opgaveforståelse – ikke kun i forhold til andre, men også over for brugerne. Professionen etablerer en intern kollektiv selvforståelse og normativitet, som herefter definerer, hvad der er sandt og rationelt. Viden er altså noget socialt fastlagt, men fastlæggelsen sker i en lukket kreds – udadtil forsvares den. Abbott kalder det uden psykoanalytisk bagtanke en professionel regression (Abbott 1981), men peger samtidig på, at det, som giver professionen legitimitet i den brede offentlighed, er noget andet, nemlig måden at møde det, som brugerne opfatter som de vanskelige praktiske udfordringer.

Det er næppe nogen tilfældighed, at professionerne er et af de områder, som har været viet stor opmærksomhed i sociologien. Man kan analysere professionerne forskelligt – man kan lægge vægt på deres systemiske hensigtsmæssighed, se dem som vellykkede rationaliseringsprocesser eller lægge vægt på de professionelle interesseperspektiv og de magt- og privilegiegevinster, de har af professionalisering. Alle disse perspektiver synes at have noget for sig. Konstellationen mellem rationalisering, arbejdsdeling og samfundskontrakt (ansvarsdelegering) fremstår som en inkarnation (i bogstavelig forstand i den professionelle person) af det moderne samfund. I forhold til viden og uddannelse betyder det, at der eksisterer en anerkendelse af den vidensdefinition, som professionen fastlægger, og der kan etableres uddannelsesforløb, der reproducerer denne. På trods af professionernes centrale rolle i moderniseringen må de ses som historiske – nogle forgår, fordi deres kompetenceområder ikke længere kan monopoliseres, og nye opstår. Således er en række erhverv ved at blive professionaliseret gennem opbygning af videnskabsgrundlag og institutionelle positioner inden for en række velfærdsrelaterede erhverv (pædagoger, sygeplejersker, socialarbejdere).

Grundlaget for professionerne er en definitionsmagt: Sygdom er det, som en læge ved hjælp af sin biomedicinske og kliniske viden kan definere som en unormal situation og gøre noget ved. Når andre ikke længere anerkender definitionen, eller

hvis den ikke længere slår til i løsningen af de problemer, som af andre opleves som „de reelle“ – eller hvis løsningerne for den professionelle ikke opleves som „gode nok“ – er der tale om et sammenstød mellem denne viden og en realitet, som både er samfundsmæssig – formidlet gennem institutioner, arbejdsdelinger osv. – og subjektiv. Den subjektive side af denne realitet kan være brugernes – „det er ikke længere mit problem, der bliver løst her“ – og det vil typisk først belaste klientforholdet, men derefter omsætte sig i politiske processer. Men det kan også være den professionelles konkrete sanselige erfaring af ikke at slå til.

De nye velfærdsprofessioner udgør en særlig tydelig illustration af det spændingsforhold mellem samfundsmæssig opgave, den videnskabelige udvikling og den personlige involvering i arbejdsfunktionen, som faktisk er noget fælles for alle professioner, fordi de umiddelbart står over for brugere/klienter samtidig med, at de har et mindre konsolideret legitimitetsgrundlag. Det, der før blev kaldt professionel regression, kan fortolkes som den professionelles tiltro til rationaliteten i sin vidensbase som et forsvar for egne privilegier og en afværgen af besværlig indblanding – og som en måde at etablere et kollektivt og individuelt psykisk forsvar på over for en kompleks opgave, som det er vanskeligt at håndtere uden at foretage en kompleksitetsfortrængning (Salling Olesen 2001, 2007a[mangler tilsyneladende i litteraturliste.TH]). Alle disse fortolkninger har formentlig noget for sig. Det er den første, som ligger til grund for professionsuddannelser, men det er den sidste, som er mest illustrativ i forhold til uddannelse og læring generelt: Det er de professionelles måde at håndtere sammenstødet mellem deres professions vidensbase og deres egne konkrete praktiske erfaringer på, som er afgørende for, hvilken videre fornyelse den „moderne samfundskontrakt“ kan få – og det afhænger af de professionelles evne til at lære af erfaringer og forbinde dem med deres faktiske vidensoverskud og af deres evne og vilje til at indgå i nye forhandlingsrelationer om, hvad viden er. Når vi sammenholder med den generelle individualisering og vidensniveauet i samfundet, er det vanskeligt at se, at professioner skal kunne bestå, uden at der udvikles former for „vidensdemokrati“, som muliggør forhandling mellem „eksperter“ og „lægefolk“ af den viden, som er grundlaget for professionel praksis.

Når tilliden til professionerne nu vakler, når de har svært ved at levere den forventede ydelse (sundhed, problemfri teknisk udvikling og fremskridt osv.), er det til gengæld moderniseringsprocessens indre modsætninger, der træder frem. Når de professionelle grupper fratages deres autonomi (f.eks. „DJØF-isering“ af

sundhedssektoren, professionaliseringen af skolelederne på bekostning af lærerrådene osv.), røber det en problematisering af den sociale fastlæggelse af vidensgrundlaget og en forskydning i forholdet mellem viden og magt. Samfundets socialt fastlagte vidensgrundlag er i skred, og institutionerne til fastlæggelse ligeså.

Professionerne er et godt eksempel, fordi de repræsenterer inkarnationen af moderniseringen. Men i grunden handler dette jo om den sociale definition af viden i et såkaldt videnssamfund, vidensmonopoler og vidensdemokrati. Og sidst, men ikke mindst, handler det om forholdet mellem måder at vide og lære på og om de subjektive livserfaringer, som udspringer af konkrete menneskers sanselige oplevelser og placering i de sociale relationer. En sociologisk forståelse af viden og læring har derfor at gøre med nogle grundlæggende spørgsmål om, hvor moderniseringsprocessen kan føre hen.

Den subjektive faktor i samfundsudviklingen

Ethvert forsøg på at „begribe et objekt“ eller sige noget om et sagsområde ved hjælp af en teori siger samtidig noget om begrebet eller teorien. Det gælder også for sociologi og uddannelse. Sociologisk teori om uddannelse er selvrefleksiv: Uddannelse er samfundsmæssig vidensformidling og formning af menneskelig subjektivitet – altså en institution, som i særlig grad vedrører betingelserne for refleksion, viden og teoridannelse. Sociologiens interesse for og begrebsdannelse omkring uddannelse er lige så historisk som uddannelsen selv. Den konkrete udvikling af de to centrale funktioner, socialisering og kvalificering, rummer i den berømte nøddeskal nogle centrale aspekter af det danske samfunds moderniseringsproces. De viser den konkrete sociale aktivitet og de individuelle handlingers, tankers og følelsers afhængighed af grundstrukturernes i samfundshelheden. Men samtidig viser studiet af et fænomen som uddannelse og undervisning, hvordan grundtrækkene i samfundsstrukturen reproduceres og udvikles som en modsætningsfyldt helhed gennem subjektive tolkninger og handlinger, som er historiske og interessebestemte i forhold til samfundets helhed. Uddannelse er, i hvert fald i vores epoke, en samfundsmæssig kamplads. Når synsfeltet udvides til at omfatte læring, kompetence og viden i almindelighed, bliver disse problemstillinger indgang til den generelle forståelse af det udfoldede moderne samfunds dynamikker og udviklingstendenser, herunder forholdet mellem det sociale som objektiv realitet og det sociale reproduktion gennem subjektiv handling og forholdet mellem

handlingernes kropslige fundering og den individuelle eller kulturelt overleverede bevidsthed.

Moderniseringsprocessen har sat subjektiviteten og erfaringsdannelsen centralt i samfundets udvikling. Spørgsmålet om uddannelsens betydning er mere åbent. Institutionaliseringsprocessen af læreprocesser er historisk knyttet til samfundsmæssiggørelsen af individet og den menneskelige kunnen og viden i kapitalismens form, som lønarbejde og selvstændiggjort viden, der kan kontrolleres. Samtidig med at denne institutionalisering når et uanet omfang, kan man se tegn på modgående tendenser: af-institutionalisering og nye modaliteter for samfundsmæssig læring. Med informations- og kommunikationsteknologiens udvikling kan man forvente, at løsgørelsen fra institutionerne vil tage til. Den teoretiske bestemmelse af uddannelse kæder spørgsmålet om uddannelsens betydning sammen med arbejdets udvikling og fortsatte samfundskonstituerende betydning i den udfoldede modernitet. Eller sagt en anden vej rundt: Den virkelige historie kræver måske en rekonstruktion af de uddannelsessociologiske begreber, der er knyttet til den kapitalistiske modernisering, fordi læreprocessernes institutionelle form allerede er under ændring.

**Supplerende referencer til
kap 10. Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion i
Sociologi – grundbog til et fag, 4. udg. 2010**

Listen supplerer den samlede litteraturliste i 3. udg. 2004

Bourdieu, P. (1977): *Uddannelse og samfund*, København: Munksgaard.

Bourdieu, P. (1993a): *Kultursociologiska texter*, Stockholm.

Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (2006/1970): *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*, København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. m. fl. (1999/1993): *The Weight of the World: Social suffering and impoverishment*, Oxford.

Elias, N. (1977/1939): *Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und*

psychogenetische Untersuchungen, Frankfurt am Main.

Drucker, P. (1969): *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our changing Society*, New York.

Giddens, A. (1995): *Sociologi*, København, Hans Reitzels Forlag.

Green, A., J. Preston & J. G. Janmaat (2006): *Education, Equality and Social Cohesion*, Basingstoke.

Hall, S. & T. Jefferson. (2006/1975): *Resistance through Rituals: Youth subcultures in post-war Britain*, New York.

Hall, S. m.fl. (eds.). (1980): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies (1972-1979)*, London.

Hall, S. & P. de Gay (eds.) (1996): *Questions of Cultural Identity*, London/ Thousand Oaks/ New Delhi.

Kanakis, L. (1995): *Society and psyche: social theory and the unconscious dimension of the social*, Providence.

Luhmann, N. (2006/2002): *Samfundets uddannelsessystem*, København, Hans Reitzels Forlag.

Salling Olesen, H. (1996): Experience, Life History and Biography. In Salling Olesen, H. & Rasmussen, P. (eds). *Theoretical Issues in Adult Education*. Rødovre: Roskilde University Press.

Salling Olesen, Henning (2001). Professional Identities as Learning Processes in Life Histories. I K. Weber (red, 2001): *Experience and Discourse*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag. (pp59-84). Forkortet i *Journal for Workplace Learning* 13 (7-8) (290-97).

Salling Olesen, Henning (2002a): *'Experience, language and subjectivity in life history approaches - biography research as a bridge between the humanities and the social sciences?'*. Working Papers from the Life History Project 14, Roskilde

Salling Olesen, H. (2004): "Professioner som (trod)spejl for arbejdet i den udfoldede modernitet", i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6. årg, no 1.

Salling Olesen, H.(2007a): Be(com)ing a General Practitioner. Professional identities, Subjectivity and Learning. In: L. West et als (eds): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt aM/Berlin/Bern/Bruxelles/N.Y./Oxford/Wien: Peter Lang Verlag

Salling Olesen, H.(2007b): Theorizing Learning in Life History: A Psychosocietal Approach. In *Studies in the Education of Adults* (vol 39, 1). Leicester, NIACE (38-53)

Salling Olesen, H. (2010): "Adult Learning, Economy and Society: Modernization Processes and the Changing Functions of Adult Education", i E. Baker, B. McGaw & P. Petersen (eds.): *International Encyclopedia of Education*, 3. udg. Elsevier Science [tjek udgivelsessted***]

Stehr, N. (1994): *Knowledge Societies*, London.

Undervisningsministeriet (2001): *De unges vej gennem uddannelsessystemet. Uddannelsesprofiler 1980-98*, København: Undervisningsministeriets Forlag.

Unesco (2002): Education for all - is the world on track? / Unesco 2002 i serien [EFA global monitoring report](#) Paris.