

Derfor skal vi stadig bekæmpe social ulighed i uddannelse

Niels Rosendal Jensen

For cirka to år siden kunne Danmarks Statistik bekræfte manges oplevelse af, at uligheden er forstærket. I juni 2021 udkom nemlig en særdeles tankevækkende publikation under titlen *Uden uddannelse* (Danmarks Statistik 2021). Den viser, at en tredjedel af befolkningen over 20 år ikke har gennemført en erhvervskompetencegivende uddannelse. Deres højeste uddannelsesniveau er således grundskole og gymnasium. Der er som forventeligt store forskelle mellem køn og alder:

En tredjedel af befolkningen over 20 år har ikke en erhvervskompetencegivende uddannelse, dvs. at de ikke har gennemført en uddannelse ud over grundskolen eller gymnasiet. Det er denne gruppe, der i denne publikation kaldes personer uden uddannelse. Der er store variationer mellem køn og alder. Blandt de ældste på 80 år er andelen uden uddannelse 45 pct., mens andelen for de 30-årige er 19 pct. – foruden 4 pct., som er i gang med en uddannelse. Uddannelsesniveaut er således hævet over tid i Danmark. I 1986 var 1,5 mio. personer mellem 20 og 69 år uden uddannelse [...] I dag er antallet faldet til 1,1 mio. personer uden uddannelse, svarende til 30 pct. af de 20-69-årige. (Danmarks Statistik 2021: 7)

Hvor kvinderne, helt som man havde kunnet forudsige, trækker andelen op blandt de ældste, fordi piger og kvinder tidligere ikke forventedes at gennemføre mere end grundskolen, ser det omvendt ud for de yngre. Her medvirker kvinderne til et mærkbart løft.

Det er værd at holde øje med, hvad der sker med de unge uden uddannelse og arbejde. Siden Ole Vig Jensens politiske udspil om 'Uddannelse Til Alle' (UTA-programmet) har den såkaldte restgruppeproblematik været på dagsordenen. Statistisk set udgjorde restgruppen de unge, der ikke kom videre i uddannelsessystemet ud over

folkeskole og eventuelt gymnasiet. I 1993 satte regeringen det mål, at 95 procent af en ungdomsårgang skulle gennemføre ungdomsuddannelse. Dermed var masseuddannelsessystemet i praksis løftet til også at omfatte ungdomsuddannelserne. Her spillede samfundsplanlæggerne, de sociale ingeniører, en vigtig rolle som konstruktører af det moderne uddannelsessystem. Tilgangen til gymnasieuddannelserne lagde ydermere et stigende pres opad i systemet på universiteter og højere læreanstalter. De blev masseuniversiteter fra begyndelsen af det nye århundrede (Hansen 2003; Olesen 2004).

Ungdomsuddannelserne udgør en stadig og stædig anledning til at vurdere, om 'den danske model' nu også er verdens bedste. Når cirka hver femte ung ikke kan gennemføre en ungdomsuddannelse, bør det give anledning til at råbe vagt i gevær. Skyldes det, hvad der kaldes akademisering af uddannelserne? Er det, fordi vi ikke kan overvinde den socioøkonomiske baggrund? Eller skyldes det, at uddannelserne ikke kan finde ud af at arbejde med børn fra uddannelsesfremmede hjem? Det er fortsat til diskussion. Disse spørgsmål har været centrale for Erik Jørgen Hansens (1935-2017) mangeårige og omfattende uddannelsessociologiske forskning og formidling til både en akademisk og en bredere offentlighed. Det uddannelsespolitiske bidrag fra Erik Jørgen Hansens side har ligeledes omfattet mangt og meget rækkende fra temaer som lighed og retfærdighed i fordelingen af levevilkår og livschancer til rummelighed i erhvervsuddannelserne og en orientering mod en fælles ungdomsuddannelse, en 12-årig grundlæggende skole- og erhvervsuddannelse for alle (dvs. en form for enhedsgymnasium). Det er denne arv efter Erik Jørgen Hansen, som denne publikation tager op. Gennem en mangeårig og ihærdig forskningsindsats dokumenterede Erik Jørgen Hansen skævheder og uligheder i uddannelsessystemet, som igen og igen understregede den ulige fordeling af muligheder og dermed også livschancer. De følgende afsnit i indledningen peger helt i Erik Jørgen Hansens 'ånd' på nødvendigheden af at forandre de strukturelle uligheder, fordi uddannelsesekspansionen ikke fjernede skævhederne, og fordi den sociale oprindelse fortsat er den afgørende faktor.

Gennem publikationen oplyses vi også om, at borgere uden uddannelse oplever en generel ulighed sammenlignet med borgere med uddannelse. Den sociale ulighed er generel, når den optræder inden for alle komponenter af leveforholdene – beskæftigelse, arbejdsmiljø, bolig, helbred, opvækstvilkår, uddannelse m.v. Den er også systematisk, fordi de i almindelighed mest eftertragtede leveforhold hyppigst findes i de bedst stillede sociale lag, mens de forringes, når vi bevæger os ned ad samfundsstigen, og nærmest forsvinder helt i bunden.

Et samfund, der bryster sig af at tilstræbe lighed og velfærd til hele befolkningen, kan og skal ikke slå sig til tåls med disse skævheder. De opleves som og er også udtryk for uretfærdighed. Harvey & Potter bemærker i den sammenhæng: “Sansen for retfærdighed har historisk set været et af de mest kraftige arnesteder af alle til at opildne søgen efter social forandring” (forfatterens oversættelse) (Harvey & Potter 2009: 44-45). Retfærd er ikke en realitet for alle.

Men hvad forstår vi så ved retfærdighed? Nancy Fraser argumenterer for, at retfærdighed skal forstås som et tredimensionelt begreb, nemlig omhandlende (1) spørgsmål om redistribution og redistributiv retfærdighed – det vil sige spørgsmål om socioøkonomisk ulighed, ulighed i økonomiske muligheder og ulige adgang til goder og services, også offentlig service såsom uddannelse, sundhed, bolig og social omsorg; (2) spørgsmål om anerkendelse – det vil sige spørgsmål om mere eller mindre skjulte skader og krænkelser i kraft af etnicitet, køn og klasse, ulige behandling, social marginalisering og mangel på respekt; (3) spørgsmål om deltagelse – det vil sige spørgsmål om mulighed eller det modsatte for at udfordre manglende fairness, fattigdom, diskriminering og social eksklusion (Fraser 2008: 280). Det interessante ved Fraser er i sammenhæng med denne antologi, at hun knytter anerkendelse sammen med redistribution og også med deltagelse (se Fraser & Honneth 2003). Denne tankegang har ikke været en gennemsyrende tendens i dansk velfærdspolitik, men heller ikke fuldstændigt fraværende, når vi følger fremskridt og tilbageslag i uddannelsespolitikken.

Wilkinson & Pickett (2011) har i samme ærinde sammenlignet en række lande og konkluderer, at økonomisk ulighed er årsagen til sociale og sundhedsmæssige problemer. Man kan imidlertid fristes til at drive deres konklusion et stykke videre: både de sundhedsmæssige og sociale problemer og den skæve fordeling af indkomst har samme rod, nemlig den sociale klasseinddeling. Ligningen er kort sagt, at jo mere magt den herskende klasse har, jo skævere bliver indkomstfordelingen, og jo mindre gør man for at fjerne de sundhedsmæssige og sociale problemer. Spidsformuleret: Det er blevet for let at føre klassekamp fra oven (jf. også Hansen 2017: 21), ikke mindst fordi modstanden er for svag. Som en målestok for denne overmagt kan vi konstatere, at Gini-koefficienten i Danmark har flyttet sig fra 22,0 i år 2000 til 27,5 i 2019 (Greve 2021: 147). Forskydningen i Gini-koefficienten er et udtryk for en stigende ulighed, det vil sige, at forskellen mellem de velbjergede eller rige og de mindrebemidlede eller fattige er blevet større. Det kan medvirke til at skabe frustration, vrede og modstand. Den herskende klasse eller eliten fortæller, at arbejderne skal udvise løntilbageholdenhed, hvilket ikke gælder eliten selv, naturligvis. Vreden viser sig og forstærkes, når topledere tjener trecifrede millionbeløb, og trods fejlagtige dispositioner (med følger for arbejderne på gulvet i form af afskedigelser og lukninger af arbejdspladser) smutter ud ad døren med et såkaldt gyldent håndtryk på millioner. Modstanden dukker op, i takt med at skiftende regeringer forringer dagpengene, sænker selskabsskatten, hæver grænsen for topskat og strammer kravene på jobcentre i et sådant omfang, at foreningen Jobcentrenes Ofre synes at være et rimeligt modtræk kombineret med den aktive fagbevægelses kamp mod forringelser.

Mange af disse fænomener og flere til kan forbindes med og analyseres ved hjælp af en forståelse af social ulighed og retfærdighed såvel blandt menigmand som blandt forskere.

I et demokratisk engagement i kampen mod ulighed kan uddannelse spille en væsentlig rolle, fordi uddannelse både oplyser om forhold i samfundet og peger på de historiske kampe og ad den vej skaber grundlag for, at de oplyste påtager sig at bekæmpe

ulighederne uanset deres form og indhold. Dermed er første led i argumentationen tilendebragt.

I andet led beskæftiger antologien sig med en række principielle såvel som aktuelle træk ved uddannelsessystemet.

Når uddannelse kan betragtes som en historisk institutionalisering af grundlæggende sociale funktioner og relationer, skyldes det fremvæksten af det moderne samfund med karakteristika som omfattende arbejdsdeling, kompleksitet og dynamik (jf. Olesen 2004).

Apropos Ole Vig Jensens UTA-program er det derfor paradoksalt, at for eksempel arbejderklassens unge ikke bliver forstået af systemet og heller ikke selv forstår systemet. De værdier, som unge fra arbejderklassen er opdraget med og bærer på, hilses ingenlunde velkommen i uddannelsessystemet. Det kan vi begribe ved at trække på den tyske uddannelsesforsker Helmut Fend. Han opsummerer skolens funktioner på følgende måde: Formålet er så effektivt som muligt at legitimere indføring af den opvoksende generation i den nationale kultur (enkulturation), at imødekomme de samfundsmæssige behov for en bestemt type viden og færdigheder (kvalificering), at sikre fordelingen af positioner for bestemte personer med bestemte kvalifikationer til bestemte erhvervsopgaver (allokation) samt endelig at reproducere en almen integration og legitimation gennem stabilisering af bestemte normer, værdier og syn på verden (integration). Dette tænkes at finde sted så gnidningsfrit som muligt, når skolen fungerer som en maskine, altså rutinemæssigt, effektivt, pålideligt og forudsigeligt. Skolen tænkes altså at have rådighed over bestemte værktøjer og instrumenter, som netop garanterer denne målrettede virksomhed (Fend 2006: 32-56). Disse funktioner vedrører både det politiske system (fastsættelse af uddannelsens rammebetingelser og værdien af uddannelse), det økonomiske system (behovet for kvalificerede medarbejdere og innovation) og uddannelsessystemet (normativ loyalitet og kvalifikationer). De nævnte funktioner kan både analyseres i form af mikrosociologiske aspekter, det vil sige uddannelsernes indre sociale organisation, skole- og uddannelseskulturen, ledelse og organisation, og i form af makrosociologiske

aspekter, det vil sige uddannelsernes samspil med lokalsamfund, familie og sociale klasser og lag. I forlængelse heraf kan de beskrives, analyseres og kritiseres med henblik på forandring, hvilket flere af bidragene i antologien forsøger.

En kendt analyse findes i en stærk variant hos Bourdieu, der har forsket i skolens og uddannelsessystemets vigtigste opgave: at foretage en selektion af eleverne. Med sit begreb om kapital har Bourdieu peget på fordelingen af positioner i eksempelvis skolen. Den særlige valuta inden for uddannelse er kulturel kapital, det vil sige knappe symbolske goder, færdigheder og titler, som der konkurreres om at tilegne sig og akkumulere. Kulturel kapital i form af uddannelsesbeviser og kendskab til den borgerlige kultur bliver i stigende grad afgørende for den enkeltes chancer i livet, og den ulige fordeling bidrager til at bevare og reproducere det sociale hierarki – ganske vist under dække af individuelt talent og akademisk meritokrati. Bourdieu fremhæver, at staten har magt til “at producere og gennem sætte (især via skolen) de forståelseskategorier, som vi umiddelbart anvender om alt i verden, også når vi taler om staten selv”. Skolen er kort sagt “statens skole” (Bourdieu 1997: 97). Staten indfører en vilkårlig kulturel orden, der opfattes som den naturlige, fordi elever allerede i grundskolen lærer, hvordan samfundet er opbygget, og hvordan samfundet skal forstås. Tillige tilegner eleverne sig statens konstruktion af den nationale identitet. Uddannelsessystemet er således grundlæggende for reproduktion af den sociale orden. Det ændres ikke af, at den nyere tids demokratiske ideologi kræver den bedst tænkelige uddannelse stillet til rådighed for alle og enhver og sætter universalisme over partikularisme. Udvælgelse til uddannelse skal alene finde sted på grundlag af almene kriterier som for eksempel aktuelle eller forventede skolepræstationer.

Uddannelse er således en kampplads, hvor forskellige interesser varetages ud fra ideologiske, politiske, kulturelle, sociale og økonomiske ståsteder. Det indebærer forskellige syn på skole, lærer, elev, stof etc. Mens reformationen i 1536 søgte at skabe gode kristne og lydige undersåtter, lagde skoleloven af 1814 op til at skabe lydige dan-

ske statsborgere. 1958-loven sigtede derimod efter elevens opdragelse til demokrati og medborgerskab (social lighed og i 1970'erne også elevfrigørelse og demokratisering af skolen), mens senere love fra 2006 lægger vægten på faglighed som et led i oprustningen af den nationale konkurrencekraft. Derfor kan uddannelse aldrig tænkes som et konfliktløst fænomen, der gavner alle. Det kan for eksempel ses i bestemte problemer, som igen og igen vender tilbage i den offentlige diskussion: lige fra 'mindre' problemer: Hvilke fag skal hvilke elever undervises i? Skal differentiering af undervisningen organiseres som grendeling og efter niveau? Skal selektion udelukkende finde sted ved hjælp af prøver? til 'større': Hvad er det samfundsmæssige mål med uddannelse? Er tilegnelse af faglige færdigheder vigtigere end opdragelse til aktivt medborgerskab? Hvem skal have adgang til højere uddannelse?

Det er den slags overvejelser, antologien er båret af. Dermed bidrager den til den løbende og aldrig afsluttede diskussion om uddannelse og samfund.

Antologien er inddelt i to dele. Første del behandler forskellige perspektiver på ulighed.

Hans Dorf og Niels Rosendal Jensen diskuterer med udgangspunkt i den nordiske velfærdsstat og den politiske udvikling i Danmark i deres kapitel sammenhængen mellem samfundsmodel, ulighed og medborgerskab i lyset af økonomiske kriser, klimakrisen og coronapandemien. Dorf & Jensen går i deres præsentation af velfærdsstaten tilbage til Septemberforliget i 1899 og redegør for baggrunden for udviklingen af den danske velfærdsmodel og de udfordringer, den har stået over for siden midten af 1970'erne. De beskriver således en udvikling fra midten af 1970'erne, hvor velfærdsstatens omfordeling fra dem, der har mest, til dem, der har mindst, har fået stadig mindre betydning, og hvor indkomstuligheden har været stigende, samtidig med at opmærksomheden på ulighed mellem forskellige sociale grupper i samfundet er blevet skiftet ud med et øget fokus på bekæmpelse af fundamentalisme. En udvikling, som de blandt andet ser som et udtryk for en ændret vægtning af

forståelsen af medborgerskab ud fra begreberne 'demos' og 'ethnos'. Som afslutning på deres kapitel stiller Dorf & Jensen spørgsmålet, hvilken betydning aktuelle kriser som klimakrisen og coronapandemien, som rasede på det tidspunkt, hvor kapitlet blev skrevet, vil få for medborgerskab og social ulighed i samfundet, og kommer selv med nogle bud på svaret.

Også **Claus Holm** ser tilbage i tiden for at forstå nutiden. På baggrund af en samtidsdiagnostisk analyse af udviklingen af meritokratiforståelser og deres betydning for uddannelsessystemet i England, med reference til Ansgar Allen, og i Danmark, når han frem til en skelnen mellem fire forskellige typer af meritokrati: talentmeritokrati, intelligensmeritokrati, personskabets meritokrati og den sociale mobilitets meritokrati. Ifølge Holm befinder vi os aktuelt i en situation, hvor det er personskabets meritokrati, der er dominerende. Konflikter mellem de forskellige former for meritokrati synliggør ifølge Holm forskellige former for mistrivsel. Holm analyserer derefter det sociale meritokratis betydning i henholdsvis USA og Danmark, sidstnævnte blandt andet med udgangspunkt i tekster af Erik Jørgen Hansen, med fokus på, hvordan marxistisk inspirerede analyser af socialt meritokrati bidrager til at forklare mistrivsel inden for uddannelsessystemet. Holm afslutter sit kapitel med at argumentere for en liberalsocialistisk tilgang som et bud på en måde, hvorpå man inden for personskabets meritokrati kan kombinere individualisering og et samfundsmæssigt ansvar, og diskuterer, hvad det indebærer for undervisernes indfaldsvinkel til de studerende.

Niels Rosendal Jensen tager i sit selvstændige kapitel udgangspunkt i spørgsmålet om, hvorfor uddannelse tilsyneladende betragtes som vejen til et arbejde i en tid, hvor den teknologiske udvikling måske medfører, at der ikke længere er et arbejdsmarked. Han skelner i den forbindelse mellem fire forskellige scenarier for uddannelse: uddannelse som humankapital, uddannelse som 'skjult keynesianisme', uddannelse som kognitiv kapital og uddannelse til et samfund uden arbejde. Samtidig med at Jensen fremhæver, at det ikke er nyt, at