

Faglighedens Fødsel: Historien bag faglighedsbegrebets indtog i dansk uddannelses-, arbejdsmarkeds- og forvaltningspolitik

Den offentlige løndannelse. Mellem økonomi og politik

Hvordan kom vi alle sammen til at tale om faglighed? I dag er det svært at forestille sig en tid, hvor man ikke talte om viden og vidensarbejde via begrebet faglighed. Men før 1980'erne anvendtes begrebet stort set ikke. I denne artikel søger vi at rokke ved selvfølgelig antagelser og brug af faglighedsbegrebet ved at spore dets historiske spredning fra uddannelsespolitiske kampe i 1980'erne til stort set alle politiske- og forvaltningsområder i 2000'erne og frem. Vi diskuterer, hvordan begrebet bruges på tværs af uddannelses-, professions- og politologiske forskningsområder. På den baggrund kan vi forstå begrebet som en 'flydende betegnelse', der på den ene side er forankret i og refererer til forskellige evner og kom-

petencer, men samtidigt maksimerer sin kraft ved at kunne inkorporere alle, og ofte udefinerede, former for 'faglige fællesskab'. Faglighed kan derfor ses som et alternativ til professionalisme og ekspertise, der betegner en delvis ophævelse i den selvfølgelig og særstatus, der før i tiden har været forbundet med individers eller grupperes besiddelse af en særlig form for viden eller kunnen. Det ironiske er, at begrebets klang af 'noget fast', skjuler den destabilisering, som kendetegner dets opblomstringsperiode, og de uenigheder, der består omkring, hvilke værdier, kompetencer og færdigheder der er værdifulde i fremtidens samfund, og hvordan de skal kompenseres.

Faglighedsbegrebet er uomgængeligt i dagens videnssamfund. Det har i mange år været en central mission for skiftende regeringer "at styrke fagligheden", hvad enten det er i uddannelsessektoren, i velfærdslevering eller i centraladministrationen. Vi ser sygeplejersker, der forsøger at få "fagligheden i front", mens andre "fag"-grupper såsom socialpædagoger og managementkonsulenter kæmper for, at beslutningstagere anerkender og anvender netop deres unikke faglighed til at løse samfundsmæssige problemer. På arbejdspladsen søger ledere at "løfte fagligheden" gennem strategiske tiltag, hvad enten det er i form af "faglige fyrtårne" eller "faglige fredage". Faglighed er med andre ord et af de mest gængse og institutionaliserede måder, hvorpå vi som samfund italesætter viden og vidensarbejde. Men hvor kommer begrebet fra, og hvad består det af? Hvordan blev vi som samfund så optaget af faglighed, at den både skulle styrkes, forsvares og udbredes? Denne artikel beskriver opkomsten og udbredelsen af "faglighed" som udtryk for, hvad vi med udgangspunkt i nyere ekspertsociologi betegner som en historisk specifik måde at tale om viden og vidensautoritet på i Danmark.

En overset pointe i debatter om faglighed er begrebets relativt nylige historik. Faglighed blev faktisk først rigtig udbredt fra 1990'erne, da debatter om fremtidens uddannelsessystem stod højt på den politiske agenda. Siden dengang har begrebet spredt sig til mange forskellige områder, hvor det behandles synonymt med alternative begreber som kompetence, professionalisme eller ekspertise. Faglighed er i den forstand et relativt nyt begreb, hvilket også for-

**JAKOB
LAAGE-THOMSEN**
Postdoc, Aarhus
Universitet,
jlt@edu.au.dk

**SØREN LUND
FRANSEN**
Postdoc,
Copenhagen
Business School,
sif.ioa@cbs.dk

klarer, hvorfor der hverken findes opslag om faglighed i Den Store Danske Encyklopædi eller i pædagogiske opslagsværker (se Adamsen, 2016). Det forklarer også, hvorfor begrebet så besværligt oversættes til engelsk. På trods af dets udbredthed er der kun gjort få systematiske forsøg på at diskutere faglighedsbegrebet (for undtagelser på erhvervsuddannelsesområdet se Jørgensen, 2009; Sørensen, 2009; Hvitved, 2014), og efter vores viden ingen historisk behandling af dets udvikling. Med denne artikel forsøger vi at rette op på dette og sætte fokus på, hvordan måden at tale om viden og vidensautoritet kan ses som udtryk for en national ekspertkultur. Hovedargumentet er, at udbredelsen af faglighed skal forstås som udtryk for en delvis ophævelse af den autoritet, der før havde kendetegnet vidensarbejde i Danmark. Det har medvirket til en forskydning af de grænser, som påvirker, hvem der anskues som legitime udøvere af vidensarbejde, da det øgede fokus på faglighed har gjort det nemmere for ikke-professionaliserede grupper at gøre krav på deltagelse i vidensarbejde i organisationer og institutioner. I den forstand er faglighed udtryk for en øget usikkerhed om etablerede vidensgrupper som professionernes status, indflydelse og afgrænsninger. Samtidig har det også ledt til en mere diffus ekspertkultur, da faglighed sjældent defineres, hvorfor det ofte er uklart, hvilke specifikke færdigheder, uddannelser og erfaringer der er og bør være i spil, når der tales om faglighed i embedsværket, på arbejdspladsen eller i civilsamfundet.

Vi går til spørgsmålet delvist genealogisk ved at se på begrebets historiske anvendelse og kontekst. Artiklen er inddelt i tre dele. Vi sporer først faglighedens historiske udvikling, før vi analyserer de omstændigheder, der ledte til dets fremkomst og senere udbredelse. I tredje del illustrerer vi, hvordan begrebet anvendes på tre hovedområder – uddannelse, arbejde og politik – for at indfange dets betydninger i dag. Dette leder til en afsluttende diskussion af ligheder og forskelle med alternative begreber om viden og vidensautoritet som 'professionalisme' og 'ekspertise'.

Faglighedens oprindelse og spredning

Videns- og professions sociologer har længe været interesseret i at forstå, hvordan de begreber samfund bruger til at tale om viden og kompetence, former forestillinger om legitim vidensautoritet, troværdighed og sandhed. Den amerikanske sociolog Gil Eyal (2019) har f.eks. beskrevet, hvordan begrebet 'ekspertise' først blev populært i USA i 1960'erne som følge af en øget videnskabeliggørelse af den offentlige administration og et opgør med professionernes og videnskabens patent på vidensautoritet. Ekspertise opstod, på den ene side, som resultat af statens forsøg på at regulere nye områder såsom miljø, beredskab og medicin 'videnskabeligt' gennem oprettelsen af styrelser, ekspertråd og sektorforskningsinstitutioner. Disse reguleringsområder og deres associerede 'anvendte videnskaber' er og var karakteriseret ved at sidde mellem videnskab, der ikke foreskriver handling, og politik, der gør (Eyal 2019). Ekspertise blev derfor en måde at beskrive og legitimere disse mere foreskrivende vidensformer.

På den anden side opstod ekspertise, ifølge Eyal, på baggrund af en stigende usikkerhed og problematisering af, hvilke former for viden og hvilke individer og organisationer der skulle inddrages som valide kilder i 'tekno-videnskabelig' regulering. Alternative aktører, såsom miljø- og patientrettighedsorganisationer gør, fra 1960'erne og frem, i stigende grad krav på at blive anerkendt for deres viden og erfaringer. Ekspertise opstår derfor som en historisk specifik måde at tale om viden og vidensautoritet på, i kontekst af en stigende usikkerhed om, hvem eksperterne er. Ekspertise er derfor snarere et problem end en løsning: Hvem har brug for ordet ekspertise, når man ved, hvem eksperterne er, som Eyal udtrykker det (2019: 19).

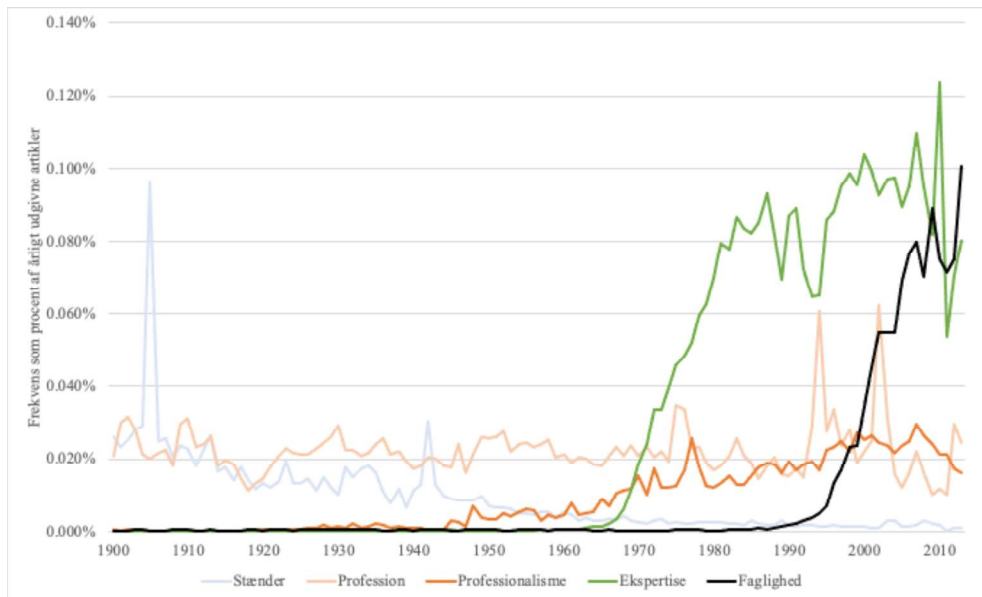


Kort fortalt så har begreber som 'profession' og 'stand' altså været måder at tale om grupper i samfundet, der har særlig status og autoritet som følge af deres videns-, erhvervs- eller uddannelsesniveau. Over for disse er begreber som faglighed og ekspertise udtryk for nye måder at tale om viden og autoritet.

Eyals arbejde tilbyder en vigtig historisk korrektion til den videns- og professionssociologi, der i samme periode havde taget ekspertise til sig som et alternativ til professionalisme og videnskabelighed (f.eks. gennem begreber som interaktionel eller relationel ekspertise (Collins og Evans, 2019)). I den danske samfundsforskning har der ikke været en lignende begrebsdiskussion. Visse har dog, som uddannelseshistoriker Jesper E. Larsen, diskuteret 'professionalisme' som et "importeret begreb" i dansk samfundsforskning, da der historisk set oftere har været tale om stænder eller forskellige erhverv (2017). Det er en værdifuld diskussion, som vi dog vil bemærke mere retvisende retter sig imod en "nyprofessionalisme", i den forstand at selvom "professionalisme" har bredt sig på erhvervs- og uddannelsesområdet fra 2000'erne og frem, så har det en lang historie som betegner for særlige erhvervsgrupper med universitetsuddannelser.

Kort fortalt så har begreber som 'profession' og 'stand' altså været måder at tale om grupper i samfundet, der har særlig status og autoritet som følge af deres videns-, erhvervs- eller uddannelsesniveau. Over for disse er begreber som faglighed og ekspertise udtryk for nye måder at tale om viden og autoritet. For at sammenligne begrebernes udbredelse, har vi gjort brug af Det Kongelige Biblioteks værktøj SMURF, der muliggør en søgning efter frekvensen af ord i alle danske aviser siden 1700-tallet. Figur 1 sammenligner udviklingen i den historiske brug af stænder,¹ profession, professionalisme, ekspertise og faglighed.

Figur 1: Brug af vidensbegreber som procent af alle udgivne danske avisartikler (1900-2013)



Som figur 1 viser, forsvinder brugen af stand/stænder langsomt over hele perioden, hvorimod profession fastholder et relativt stabilt niveau. Ekspertise tages i brug i løbet af 1960'erne, hvilket tidsmæssigt stemmer overens med Eyals analyse og som en import fra engelsk. Hvad der er videre interessant er, at ekspertise fra 1990'erne og frem får konkurrence fra et nyt begreb – faglighed – hvilket ikke indfanges af Eyals USA-centrerede analyse. I slutningen af 2000'erne anvendes faglighed hyppigere end ekspertise i danske aviser, hvorfor det står klart, at et signifikant skifte er sket. Figuren rejser det grundlæggende spørgsmål: Hvordan skal vi forstå opkomsten og udbredelsen af faglighed som konkurrerende vidensbegreb fra 1990'erne og frem, og hvordan står det i forhold til de andre vidensbegreber som professionalisme og ekspertise?

Faglighedens fremvækst

Lad os starte med fremvæksten. Vi har gennemgået alle danske videnskabelige udgivelser i Det Kongelige Biblioteks databaser, der indeholder ordet ”faglighed” i titel eller fortegnelse indtil 1999 (hvorefter ordets brug stiger eksponentielt), og kortlagt alle de folketingsdebatter, hvori ordet indgår. Herudfra kan vi konstatere, at faglighedsbegrebet opstår i debatterne om fremtidens uddannelsessystem i 1980-90'erne. Herefter spreder det sig hurtigt til andre domæner, hvor det ofte forstås synonymt med professionalisme eller ekspertise. Det kommer vi tilbage til.

Ud fra de tidlige bøger og tidsskrifter er det klart, at faglighed opstår som *modsvær* til tidligere pædagogiske og didaktiske strømme. Fra 1960'erne og frem opstår forskellige ’fagkritiske bevægelser’, der søger at gøre op med traditionelle (læs ”borgerlige”) forståelser af dannelse og fag til fordel for udvikling og udbredelse af undervisningsformer, der både bryder med fagenes rammer og tager udgangspunkt i konkrete problemer eller eleverfaring (f.eks. Hultengren, 1979; Kryger og Lørring, 1984). I disse bevægelser sker en sammenblanding af det nye begreb ”tværfaglighed”, som tidligst og mest tydeligt slår

igennem på universiteterne, og så ”problemorientering” eller ”erfaringspædagogik” (senere ”projektspædagogik”), som handler om at skabe nye undervisningsformer, der tager udgangspunkt i konkrete problemer eller eleverfaringer snarere end det enkelte undervisningsfags emneorganisering.

Tværfaglighed blev et centralt uddannelsespolitisk element og dannede grundlag for oprettelsen af nye uddannelsesinstitutioner som f.eks. RUC og Herlev Gymnasieskole i starten af 1970’erne. Det handlede om at uddanne individer, der kunne trække på og anvende videnskabelig viden til at løse de praktiske og komplekse problemer, der fra 1960’erne voksede frem, snarere end at anspore dem til en ren videnskabelig karriere. Det blev grundlag for den såkaldte ”nye universitetspædagogik”, som især blev karakteristisk for de nye universitetscentre (Hultengren, 1979). Jens Høyrup (1981) beskriver i noget af det tidligste undervisningsmateriale fra Roskilde Universitetscenter, hvordan slagordet ”tværfaglighed” opstod som et svar på, hvordan videnskaberne skulle bidrage til at løse konkrete samfundsmæssige problemstillinger. Tværfaglighed kommer altså til Danmark samtidigt med ekspertise og hænger sammen med fremvæksten af anvendte videnskaber og fagoverskridende problemer, som Eyal også beskriver i sin tidligere nævnte analyse.

Folkeskole- og gymnasieområdet oplevede ligeledes en omfattende kritik af dannelsesidealets borgerlige ophav og indholdsmæssige begrænsninger. Det skete som led i velfærdsstatens udbygning af undervisningstilbud, hvor ideen om ’enhedsskolen’ blev en samlende vision om, at elever ikke skulle opdeles efter niveau eller forudsætninger, men skulle rummes i det samme uddannelsesforløb. I løbet af 1960’erne blev det almindeligt, at klasserne forblev udelte efter 5. klasse, og at elever fortsatte skolegangen ud over den undervisningspligtige alder. Som konsekvens heraf gennemførtes en udvidelse af undervisningspligten og en reform af folkeskoleundervisningens indhold i henholdsvis 1972 og 1975. Selvom niveaudelingen først bortfaldt endegyldigt med folkeskoleloven i 1993, banede ideen om enhedsskolen vejen for en kritisk stillingtagen til tidligere tiders dannelsesidealer.

➤ **Bertel Haarder overtager i 1982 Undervisningsministeriet og udsender sammen med lektor Asger Sørensen og adjunkt Jørgen Granum-Jensen debatskriftet ’Kampen om gymnasiet’, hvor målet var at bekæmpe ”demokratismen (og) dens tværfaglige, problemorienterede gruppeprojekter”. Faglighed blev her tværfaglighedens negation.**

Modstanden mod niveauopdeling skabte et nyt problem: Hvad var nu folkeskolens (almen)dannelsesformål, og hvilket indhold og form skulle undervisningen tage? Det ledte til en udpræget forsøgsvirksomhed, også i gymnasierne, der i samme periode var ekspanderet, med tværfaglig, erhvervsrettet og projektbaseret undervisning (f.eks. nye eksamensformer som gruppeek-

samen) (Bryld et al., 1990: 198). Den nye "erfaringspædagogik", der voksede frem af disse forsøg, er første gang, vi støder på "faglighed" som selvstændigt begreb uden for tværfaglighedens diskurs. Faglighed behandles her som det, der skal integreres og forenes med den enkelte elevs erfaring (Kryger og Lørring, 1984; Schnack et al., 1981).

Hvor faglighedens kim således kan findes i progressive miljøer forbundet med projekt- og erfaringspædagogikken, skal dens egentlige entré findes i den store modreaktion som de nye bevægelser blev mødt med i løbet af 1980'erne. Bertel Haarder overtog i 1982 Undervisningsministeriet og udsendte sammen med lektor Asger Sørensen og adjunkt Jørgen Granum-Jensen debatskriftet 'Kampen om gymnasiet', hvor målet var at bekæmpe "demokratismen (og) dens tværfaglige, problemorienterede gruppeprojekter". Faglighed blev her tværfaglighedens negation.

Skriftet udsprang af en stigende bekymring om niveausænkning i uddannelsessystemet, særligt blandt borgerlige, der af Gymnasieskolernes Lærereforening senere blev beskrevet som "et borgerligt felttog mod den såkaldte 68-generation af lærere" (Bryld et al., 1990: 203). I disse interventioner blev fagligheden adskilt fra tværfagligheden og fremsat som en udefineret kerne, der var under pres og skulle styrkes. Inspirationen hertil kom særligt fra USA, hvor Reagans initiativ 'A Nation at Risk' talte om alarmerende niveausænkning, specielt i skolesystemets ældste klasser.

Perioden blev kendetegnet ved, at faglighed på den ene side blev koblet til opfattelsen af en 'niveausænkning', som skulle modstås igennem en stærk formulering af den indholdsmæssige kerne omkring fagene. Men det var netop denne indholdsmæssige kerne, der af projektpædagogikken blev sat til debat, og hos Bertel Haarder skulle den udfyldes af borgerlige dannelsesidealer og forskellige arbejdsmarkedsorienteringer. I Danmark ledte det til formuleringen af begrebet 'centrale kundskabsområder'. Det er ikke tydeligt, at dette ledte til en styrkelse af fagenes form og indhold. Snarere var der tale om en dobbelttydig uddannelsespolitik, som ud fra funktionelle argumenter og effektivitetshensyn, på den ene side, talte om mere samarbejde og fleksibilitet i uddannelser, og, på den anden side, argumenterede på overvejende ideologisk grundlag for en fast formulering af fag og faglighed (som f.eks. med den litterære kanon i 1994) (Simonsen og Ulriksen, 1998). Form og indhold, der indtil da primært havde været et forehavende internt i uddannelsessystemet, f.eks. igennem lærer- og gymnasielærereforeningen, blev fra 1980'erne og frem i stigende grad genstand for eksterne aktørers krav og øget politisk styring.

1980'ernes uddannelsesstænkning kulminerede med den store folkeskolereform i 1993. Men allerede året efter kom den første internationale læseundersøgelse, en forløber for både PISA og PIRLS. Undersøgelsen placerede danske elevers læsefærdigheder på niveau med flere udviklingslande, hvilket ikke blot vendte den danske selvforståelse på hovedet, men også ledte til en enorm "kompetencefrygt", der har karakteriseret mange reformer af folkeskolen si-

den. Det ledte til fremvæksten af kompetencebegrebet, der for alvor gjorde sin indtræden med undervisningsminister Ole Vig Jensens 1997 rapport ”national kompetenceudvikling”. Her opstod en ny tendens (der ikke er unik for uddannelsesområdet) til styring gennem ”outcome” fremfor indhold gennem målformuleringer og evalueringer. Inspirationen kom fra den stigende internationale standardisering og human capital-inspirerede tilgange til uddannelse, der fokuserede på ”skills” og kompetencer frem for kvalifikationer og dannelse (se Krejsler, 2021). En tendens der er fortsat og til stadighed rammesætter debatten om uddannelse.

Set i denne, om end korte, uddannelseshistoriske kontekst opstod faglighed som udtryk for et problem snarere end den løsning det ellers ofte forbindes med. Et problem forbundet til ”fagenes krise”, hvorfra faglighed opstod som en specifik historisk måde at tale om viden og kundskab på. Denne krise indeholder to elementer. På den ene side opstår faglighed som led i debatten om, hvilke kriterier der skal gælde for udvælgelsen af ’stof’. Faglighed opstår i en periode, hvor den etablerede viden hurtigt ændres og fornyes, samtidig med at faggrænser opløses eller sættes spørgsmålstegn ved (Simonsen og Ulriksen, 1998). Samtidigt opstår faglighed i en periode, hvor der sker en stigende statslig-politisk styring af uddannelsessektoren, der reducerer indflydelsen af uddannelsesprofessionerne på universitet-, gymnasie- og skoleniveau. Dette tab af indflydelse hænger sammen med en ekstern såvel som intern mistroiskhed over for faggruppernes egeninteresse og ideologiske ophæng. Måske derfor bliver faglighed også meget hurtigt brugt i sammenhæng med de ”professionelle” dimensioner af uddannelsesfaggrupperne som lærere, pædagoger og socialrådgivere (se som eksempel Andersen, 1990).

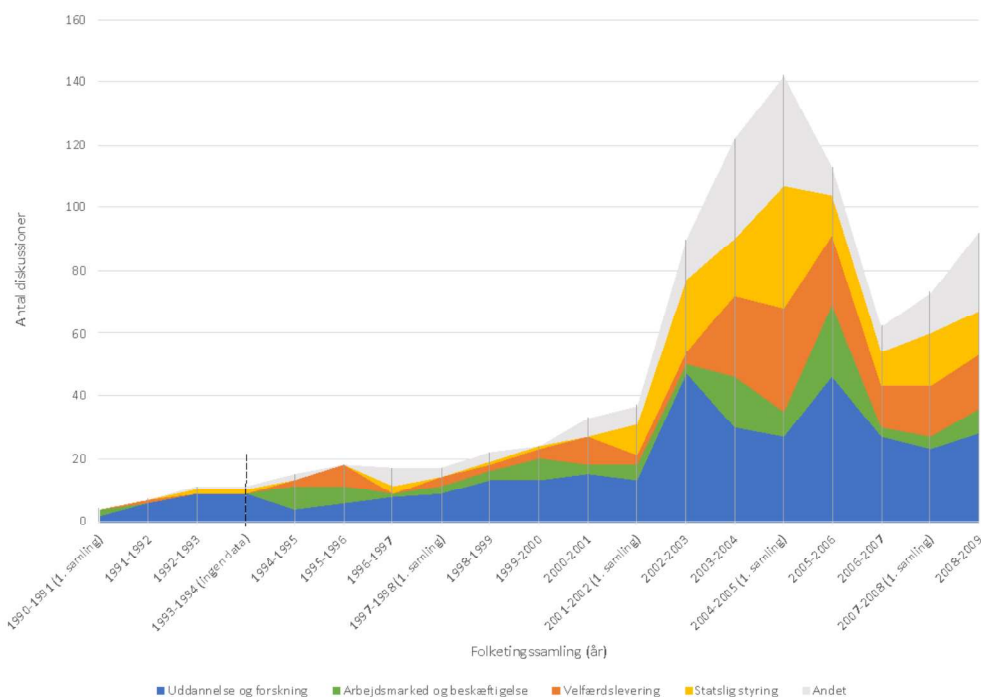
Det er paradoksalt, hvorledes begrebet faglighed på sin vis ophøjer vigtigheden af fagorganiseringen af viden (i modsætning til begreberne tværfaglighed og ekspertise), men i samme proces stækkes de faglige miljøer og fællesskabers indflydelse på uddannelsespolitikken. Den øgede eksterne styring, der starter som led i en kulturkamp, bliver inden for få år delvist overtaget af human capital-bevægelsen, hvor uddannelse bliver et middel til velstand og konkurrencedygtighed, og faglighed udfyldes af forskellige kompetencemål.

Faglighedens mange betydninger

Den historiske gennemgang giver en forståelse af begrebets oprindelse, men det hjælper os ikke med at forstå, hvad der er på spil, når begrebet bruges i dag. En første pointe i den sammenhæng er at notere sig, at faglighed kan bruges på vidt forskellige måder, alt efter om vi taler om uddannelse, arbejdsmarked eller politik. Som figur 2 viser, så skete der allerede inden for få år en enorm spredning i, hvilke kontekster begrebet blev brugt i. Figur 2 er baseret på en gennemgang af de folketingsdebatter, hvor faglighed er blevet brugt i perioden 1990-2009. Figuren viser, hvordan faglighed starter og fortsætter med at være knyttet til det uddannelses- og forskningspolitiske område i tråd med vores historiske gennemgang ovenfor, men i løbet af få år begynder at brede

sig til flere politiske områder. Faglighed indoptages særligt i diskussioner om arbejdsmarked og beskæftigelse samt levering af velfærdsydelser. Her bliver det særligt knyttet til debatter om 'velfærdsprofessionerne' og deres organisering inden for social- og sundhedsområdet. Vi kan også se, at faglighed i stigende grad anvendes til at italesætte bureaukратиets vidensniveau fra 2000 og frem. Det umiddelbare højdepunkt i brugen 2003-06 hænger sammen med debatter om "strukturen", og den dertilhørende omorganisering af store velfærds(fag)områder.

Figur 2: Politiske debatter, hvori indgår "faglighed" som centralt debat område fordelt på politiske domæner 1990-2009



Kilde: Folketingstidende

Vi vil ikke i denne artikel give endelig begrebsafklaring af faglighed – pointen er nemlig at faglighed kan forstås som et fælles problem snarere end et substantivt indhold! Det vil vi vise ved at opridse de markante ligheder, der findes i diskussionerne om faglighed på tværs af de samfunds-faglige discipliner, der beskæftiger sig med forskning i uddannelse, professioner og forvaltning. Vi foretager ikke en udtømmende litteraturgennemgang, men vil via udvalgte eksempler vise, at faglighed i alle disse sammenhænge, udover forstået som en måde at tale om konkret evner eller kompetencer, er forbundet med diskussioner om autonomi og status i forsøget på at demarkere sociale grupper ud fra en fælles videns- eller erfaringsbase.

Uddannelse: Hvem bestemmer over fagene?

Når faglighed diskuteres i uddannelsesforskningen, er det som oftest et forsøg på enten at (1) udfylde, hvad der bør menes med begrebet som led i en kon-

tinuerlig debat om forskellige dannelsesmæssige-, pædagogiske og didaktiske idealer (se f.eks. S.N. Larsen, 2014; Dolin, 2017), eller (2) at spore begrebets tillagte betydning i uddannelsespolitikken over tid (se f.eks. Adamsen, 2016).

Faglighed udspringer af fagorganiseringen af uddannelse, og der er i uddannelsesforskningen på den ene side en forståelse af fag som faglige fællesskaber baseret på en særlig epistemologi (Lauvås og Lauvås, 1998; i Dolin og Goddixsen, 2017) og som 'historisk betingede konstruktioner' i uddannelsessystemet (Undervisningsministeriet, 2003), hvor det er fagets udøvere, der i et "praksisfællesskab" udvikler fagets indhold. På den anden side, som Niels Kryger bemærkede det i 1984, så er undervisningsfag samtidigt noget ganske andet en blot forståelsesrammer og fællesskaber. Det er "et hierarkisk opbygget magt- og kontrolsystem", hvor særligt politiske indskærpelser fra styrelser, ministerier eller debatter andre steder i systemet har indflydelse på (fag)læreres ramme til at udføre undervisning og forståelse af fagenes indhold (Kryger, 1984).

Som vores historiske gennemgang opridser, opstår det moderne faglighedsbegreb i konteksten af et politisk modtryk mod "fagkritiske bevægelser", som ironisk nok resulterer i en øget politisk styring af uddannelsessektoren. Resultatet i dag er, som professor i naturfagsdidaktik Jens Dolin bemærker, at faglighed " ... er et af de mindst veldefinerede begreber i uddannelsessystemet" (Dolin, 2017: 50). Noget der er på spil, når der diskuteres faglighed i uddannelsesforskningen er altså særligt graden af indflydelse af de faglige praksisfællesskaber over for fagene som hierarkiske kontrolsystemer, hvor nationale testregimer og nyfaglige kompetencer udfordrer didaktiske- og dannelsesidealene.

Arbejdsmarked: Professioner uden selvstyre eller status?

Inden for arbejds- og professionsforskningen bruges faglighed ofte uproblematisk som synonymt med professionalisme. Profession stammer som analytisk koncept fra den angloamerikanske verden og refererer til særlige erhvervsgrupper (*occupational groups*), som skiller sig ud fra andre (Macdonald, 1995/1999). Overordnet set har definitioner af professioner oftest inkluderet flere af følgende elementer: specialiseret arbejde forankret i et anerkendt vidensfelt, eksklusiv jurisdiktion over et arbejdsdomæne, formelle træningsprogrammer og akkreditationer, der skaber en beskyttet position og status på arbejdsmarkedet, og en form for arbejdsideologi eller værdisystem (Freidson, 2001: 127). Professionslitteraturen har i sine forskellige former altid været optaget af den statusmæssige adskillelse mellem forskellige "rene" professioner (særligt jura og medicin) og så semi-, proto- eller hybride professioner, der ikke nød samme status og autonomi, og som grupper måske kun levede op til nogle af elementerne, der karakteriserer de rene professioner (Noordegraf, 2007).

I den tidligere nævnte artikel af Larsen om den nye "importerede professionalisme", peger han særligt på dobbelttydigheden i de fagpolitiske forandringer, der har karakteriseret erhverv med mellemlange videregående uddannelser i de sidste 20-30 år. Særligt eksemplarisk er de store velfærdsprofessioner, der

hovedsageligt arbejder inden for det sundhedsfaglige, pædagogiske og sociale område. Her har New Public Management (NPM) inspirerede reformer af velfærdsstaten søgt at skærpe kontrol med faggrupper igennem en professionaliseringsdiskurs. Vi finder det interessant, at Larsen ikke kobler dette til brugen af faglighedsbegrebet, men det ligger lige for, at faglighed spiller en vigtig rolle i den professionaliseringsdiskurs han identificerer. Uddannelserne blev samtidigt samlet og ensrettet på tværs af fag i 2000 med professionsbachelor og i 2008 oprettedes professionshøjskolerne. Resultatet er, hvad vi med Mclelland (1990) og Evetts (2011) kan kalde ”professionalisering fra oven”: Fra et politisk og ledelseslag snarere end fra faggrupperne selv. Og resultatet resulterer NPM-reformer i det, Noordegraf (2008) kalder ”hybride professioner”, hvor professionalisme bruges som diskurs for at skabe meningsfuldt arbejde, samtidigt med at professionelt arbejde underlægges mere detaljerede administrative styringssystemer.



På den positive side kan faglighed fungere inkluderende og statusudviskende, da alle faggrupper kan have deres faglighed, og at det fra den fagprofessionelles vinkel kan ses som en kvalificerende egenskab, der fordrer medbestemmelse og ansvar. Men samtidigt kan faglighed også fungere som et mindre forpligtende begreb og politisk magtmiddel, så længe det ikke nærmere defineres, hvilken faglighed der skal ”styrkes”, ”beskyttes”, ”sikres” og af hvem.

Samtidig bruges professionsdiskursen også som et kampgreb af velfærdsprofessionerne mod de opfattede nedvurderinger af deres faglighed. Det er netop sådanne kampe, vi har været vidne til de sidste mange år, f.eks. med lærerne i forbindelse med folkeskolereformen. Her benyttes ’faglighed’ som kampgreb mod reformer, der ses som begrænsninger af professionernes autonomi eller for bedre løn og arbejdsforhold. Et norsk studie har allerede vist de store forskelle på det statslige og faglige blik i konteksten af norske reformer af uddannelsessystemet (1990-2010) (Granlund, Mausethagen og Munthe, 2011). I det politiske system blev professionalisme forstået udelukkende i betydningen af ”erhvervsrettet kundskab”, hvorimod de faglige organisationer associerede ordet med autonomi, fagligt skøn og tillid ud fra et professionelt fællesskab.

Faglighed er altså forbundet med en udbredelse og ensretning af professionsformen til flere fag og dermed også de kampe og konflikter omkring kontrol, autonomi og status, der følger med. På den positive side kan faglighed fungere inkluderende og statusudviskende, da alle faggrupper kan have deres faglighed, og at det fra den fagprofessionelles vinkel kan ses som en kvalificerende egenskab, der fordrer medbestemmelse og ansvar. Men samtidigt kan faglighed også fungere som et mindre forpligtende begreb og politisk magtmiddel,

så længe det ikke nærmere defineres, hvilken faglighed der skal ”styrkes”, ”beskyttes”, ”sikres” og af hvem.

Stat: Det neutrale embedsværk under pres?

I politik- og forvaltningsstudier anvendes faglighed i stigende grad til at beskrive embedsmænds videns- og rådgivningsarbejde. Max Weber bemærkede allerede i sine klassiske studier af bureaukratiet, hvordan statens vidensarbejde er karakteriseret af to former for viden: ”Fachwissen”, som er en teknisk-faglig viden, og ”Dienstwissen”, en erfaringsmæssig viden. Teknisk-objektiv viden har historisk været en central del af ideen om det neutrale embedsværks forankring i den europæiske retsstatshistorie. Her er det værd at bemærke, hvordan den tidlige bureaukratisering af et statsligt kvalificerings- og certificeringssystem i de tyske og kontinentaleuropæiske stater, herunder Danmark, i 1800-tallet kom til at fungere som professionsideologi for borgerskabet (se bla. Kocka, 1990; Sciulli, 2005). Embedsværket er på den vis en europæisk borgerlig professionsarketype, der historisk har været associeret med høj status, ansættelsessikkerhed (tjenestemandsvilkår), dannelse og etiske principper.

Det neutrale embedsværk har i den periode, hvor vi taler om faglighed, været under pres. Som konsekvens af dette pres fulgte gennem 1990'erne og 2000'erne en række betænkninger og rapporter om embedsmænds pligter og ”fagligt etiske principper” (f.eks. Nordskov Nielsen-udvalget, 1993). Hvis vi udelukkende ser på de begrænsede danske udredninger, så fokuserede særligt magtudredningen fra 2003 på den øgede medialiseringseffekt på bureaukratiet, imens Bo Smith-udvalget i 2015 kunne beskrive en udvikling siden 1980'erne, hvor embedsværket i centraladministrationen i stigende grad har skullet levere minister- og politisk-taktisk rådgivning (p. 23 f.). I 2015 udsendte Finansministeriet derfor ”Kodex VII”, der specificerede embedsværkets syv centrale pligter. Faglighed optræder her som en central pligt, da embedsmænds ”faglige rådgivning og bistand skal holde sig inden for de faglige standarder, der er almindeligt anerkendte inden for det pågældende område” (Finansministeriet, 2015: 30). Igen fremstår faglighed som en diskursiv løsning på et pres mod embedsværkets professionalisme.

”Faglighed” mangler en tværgående forståelse

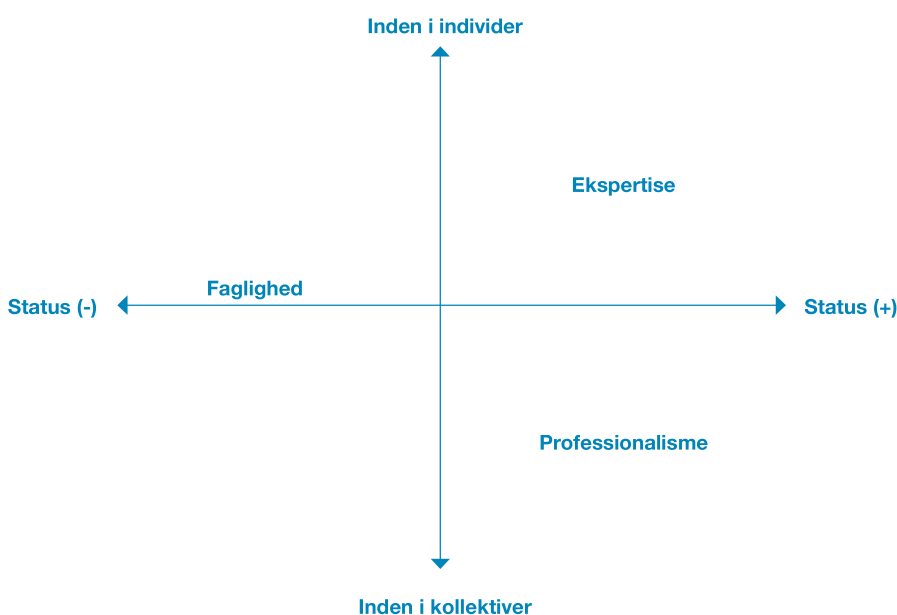
Vores gennemgang har vist, hvordan fagligheden er opstået som et dominerende vidensbegreb siden starten af 1990'erne og tillægges forskellige, men relaterede betydninger inden for uddannelses-, arbejdsmarkeds- og politik- og forvaltningsstudier. Det bruges alle steder i to betydninger. På den ene side bruges det i stigende grad som synonymt med individuel kompetence og færdighed, men hvor der latent i begrebet en gruppemarkør, hvor gruppen, alt efter om det er et erhverv, et uddannelsesfag eller et embede, er af en særligt kundskabsmæssig karakter. Det er dette, der udgør den anden side, hvor vi kan bemærke, at begrebet på alle ovennævnte områder hænger sammen med pres på eksisterende fagprofessionelle grupper drevet af både teknologiske-, samfundsmæssige- og politiske udviklinger. Det fremstår derfor ikke

usandsynligt at læse faglighed som symbol på en generel svækkelse eller i det mindste usikkerhed omkring etablerede vidensgruppers status, indflydelse og afgrænsninger. Derfor kan vi også forstå opkomsten af faglighed som en særligt institutionaliseret måde, hvorpå viden og kundskab italesættes og forstås i Danmark.

Men hvordan adskiller faglighed sig fra de andre dominerende vidensbegreber såsom professionalisme og ekspertise? Figur 3 placerer ekspertise, professionalisme og faglighed i et semantisk rum struktureret af to dimensioner: status, og hvorvidt den gældende viden eller kundskab tilhører individet eller kollektivet (f.eks. en professionsgruppe). Professionalisme befinder sig i nedre højre hjørne som vidensdiskurs, hvor viden og kundskab forstås som tilhørende kollektiver såsom professionen, der er kendetegnet ved høj status. Kollektiviteten er først og fremmest realiseret gennem professionsstyrede uddannelsessystemer og certificeringer, der er med til at homogenisere og sikre viden af høj status og autoritet gennem udvælgelse og eksklusion.

Ekspertise forstår lig professionalisme viden som defineret ved sin høje status, i og med at eksperthen står i modsætning til lavstatus aktører som lægmanden og amatøreren, når det kommer til et givent område eller emne. Men i modsætning til professionalisme er ekspertise individuelt snarere end kollektivt organiseret. Individuer opnår således ikke status som eksperter gennem gennemførelse af uddannelser og medlemskab af professionelle foreninger, men gennem erfaring med specifikke emner (f.eks. Henriksen og Seabrooke, 2016). Ekspertise indebærer således en forpligtelse over for emnet snarere end professionen eller organisationen, hvorfor det er rettet mere mod individets særlige erfaringer, karriere og kvalifikationer snarere end professionelle gruppers værdier og formelle uddannelses- og kvalificeringsforløb.

Figur 3: Ekspertise, professionalisme og faglighed i semantisk rum



Til sammenligning er faglighed drevet af en anden forståelse for viden og kunnen. Faglighed indebærer i princippet et eksklusionsprincip (“der er nogle, der har faglighed”), men bliver sjældent brugt i en sammenhæng, hvor en sådan afgrænsning defineres tydeligt. Samtidigt indebærer faglighed en ligestilling mellem faggrupper (“alle har deres faglighed”), der i sin statusudviskende brug passer godt på de antiintellektuelle vinde der har karakteriseret de sidste 20 års dansk politik (jf. opgøret med “smagsdommeriet”, “elfenbenstårnet” og/eller “de københavnske saloner”).

I den forstand er faglighed anderledes end ekspertise og professionalisme. Faglighed er blevet, hvad antropologen Lévi-Strauss (1987) som den første kaldte en “flydende betegnelse”, et begreb der synes at indeholde en konkret referent (ideen om at faglighed indeholder noget), men snarere arbejder hen mod at flyde eller sågar undgå definition for at maksimere dets kraft. Fremvæksten i faglighed som vidensbegreb siden 1990'erne skal derfor ses i lys af begrebets evne til at inkorporere flere forskellige betydninger i sig. Denne pointe understøttes også af vores hurtige gennemgang af faglighedens betydning i uddannelses-, arbejdsmarkeds- og statsstudier, hvor dets fleksibilitet som begreb i høj grad har muliggjort dets tilpasning og indlejring i mange forskellige kontekster. Samtidig indrammer det også den manglende specificitet som begrebet medfører. Arbejdspladser, folkeskoleelever og bureaukrater skal have styrket deres faglighed, men hvordan gøres det, når begrebet mangler en tværgående forståelse?

Faglighed kan således opfattes som et alternativ til professionalisme og ekspertise, og betegner en *ophævelse* i den selvfølgelighed og status, der hidtil har været forbundet med individers eller gruppers besiddelse af en særlig form for viden eller kunnen. I den forstand er faglighed udtryk for en øget usikkerhed om etablerede vidensgrupper som professionernes status, indflydelse og afgrænsninger. Dermed er det også led i en mere diffus ekspertkultur, da faglighed sjældent defineres, hvorfor det ofte er uklart, hvilke specifikke færdigheder, uddannelser og erfaringer der er og bør være i spil, når der tales om alt faglighed i embedsværket, på arbejdspladsen eller i civilsamfundet. Det ironiske er at begrebets klang af ‘noget fast’, skjuler den destabilisering, som kendetegner dets opløsningsperiode, den svækkede indflydelse af flere faggrupper over egne områder og de uenigheder, der består omkring, hvilke værdier, kompetencer og færdigheder der er værdifulde i fremtidens samfund, og hvordan de skal kompenseres.

Referencer

- Adamsen, J. (2016), “Faglighed – kvalitet, æstetik og undervisning”, *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1): 62-80, <https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.18137>
- Andersen, J. (1990), *Fag og faglighed - en teoretisk analyse*, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL Pædagogisk Debat, 8).
- Bryld, C.-J., H. Haue, K.H. Andersen og I. Svane (1990), *GL 100-Skole, Stand, Forening: Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*, Gyldendal.

- Collins, H. og R. Evans (2019), *Rethinking expertise*, University of Chicago Press.
- Dolin, J. (2017), "Dannelse, kompetence og faglighed", i Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Hanne Sparholt Jørgensen, red., *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, Hans Reitzels Forlag.
- Dolin, J. og M.P. Goddixsen (2017), "Fag, hovedområder og fagligt samspil" i Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Hanne Sparholt Jørgensen, red., *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, Hans Reitzels Forlag.
- Eyal, G. (2019), *The crisis of expertise*, Polity Press.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*, University of Chicago Press.
- Granlund, L., S. Mausestaden og E. Munthe (2011), *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*, HiO-rapport(2), Høgskolen i Oslo.
- Hultengren, E.W. (1979), *Tværfaglighed som politisk undervisning*, Aalborg Universitetsforlag.
- Høyrup, J. (1979), *Om teoretiske og praktisk videnskab: Om grundforskning og målforskning; om tværfaglighed, videnskabelige discipliner og problemorientering*, Roskilde Universitetscenter.
- Jørgensen, C.H. (2009), "Fag mellem arbejde, organisation og uddannelse – Har fagene fremtiden bag sig?", *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(3): 013-031
- Henriksen, L.F. og L. Seabrooke (2016), "Transnational organizing: Issue professionals in environmental sustainability networks", *Organization*, 23(5): 722-41.
- Hvitved, L.V. (2014), *Elevattituder på erhvervsuddannelserne*, Institut for Uddannelses og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Krejsler, J.B. (2021), *Skolen og den transnationale vending: Dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og angloamerikanske forbindelser*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kryger, N. (1984), "Danskfaget eller eleverfaringerne" i N. Kryger og L. Lørring, red., *Faglighed og eleverfaring*, Forskningsserien Vol. 8, Lærerforeningens Materialeudvalg.
- Kryger, N. og L. Lørring, red. (1984), *Faglighed og eleverfaring*, Forskningsserien Vol. 8, Lærerforeningens Materialeudvalg.
- Larsen, J.E. (2017), "Et importeret begreb uden naturlige fjender?", *Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*, 51.
- Larsen, S.N. (2014), "Et forsvar for fagligheden", *Fagligt Forum*, Dansk Magisterforening. <http://dm.dk/FagligtForum/UddDidaForsk/Artikler/Forsvarforfagligheden>
- Macdonald, K.M. (1999/1995), *The Sociology of the Professions*, SAGE Publications Ltd.
- Noordegraaf, M. (2007), "From "Pure" to "Hybrid" Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains", *Administration & Society*, 39(6): 761-85.
- Schnack, K., K. Reisby, B. Wahlgren og S. Henriksen (1981), "Erfaringspædagogik", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 29(9-10): 353-416,
- Sciulli, D. (2005), "Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions", *Current Sociology*, 53(6): 915-42.
- Simonsen, B. og L. Ulriksen (1998), *Universitetsstudier i krise - Fag, projekter og moderne studenter*, Roskilde Universitets Forlag.
- Sørensen, M.S. (2009), *Planing Or Planning? Or What's Happening to Faglighed in Danish Vocational Education?*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Slutnote

- 1 Flertal bruges, da 'stand' har flere betydninger.