

GENVEJE ELLER BLINDGYDER? OM PROFESSIONS- UDDANNELSERNE SOM KØNNET VEJ TIL VIDEREUDDANNELSE FRA 1980 TIL I DAG

AF JAN THORHAUGE FREDERIKSEN

Velfærdsuddannelserne var indtil 2001 fordelt på ca. 200 mindre uddannelsesinstitutioner, og var ikke direkte forbundet til længere videregående uddannelse. Men gennem en lang række reformer er de blevet harmoniseret med universitetsuddannelserne. Der har dog været meget lidt opmærksomhed på, om hvad det har betydet for videreuddannelsesgraden. Disse uddannelser er numerisk domineret af kvinder, og deres professionelle status er usikker, noget professionsforskningen netop har forbundet med køn. Denne artikel undersøger, hvordan mandlige og kvindelige velfærdsprofessionelle har bevæget sig videre i det danske uddannelsessystem, og om reformerne har påvirket denne bevægelse. Jeg følger velfærdsprofessionelle uddannet fra 1980 til 2020 for at se, hvem der videreuddannes, og om de mange reformer har haft betydning herfor. Analyserne viser, at der er en vedvarende ulighed til mænds fordel. Der er mindre forskelle mellem professionerne, men over tid har mænd ca. to til tre gange så gode odds som kvinder for at videreuddanne sig. Denne forskel er opstået i den undersøgte periode, og sammenholdt med de politiske reformer i perioden giver dette anledning til at diskutere, om det at bringe velfærdsuddannelserne ind i det traditionelle uddannelsessystem har skabt en kønnet ulighed.

INDLEDNING

Velfærdsprofessionerne såsom lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver) bliver i meget af professionsforskningen betegnet som en art "uægte" professioner, fordi de ikke har opnået samme status, monopol, autonomi og prestige som professioner som læge og advokat. I sin banebrydende bog *Professions and Patriarchy* fra 1992 hævder den britiske professionssociolog Anna Witz at denne analyse er forkert, fordi "the generic notion of profession is also a gendered notion [...] it takes what are in fact the successful professional projects of class-privileged male



actors at a particular point in history and in particular societies to be the paradigmatic case of profession."¹ Med andre ord, velfærdsprofessionerne lever ikke op til en model, der tager udgangspunkt i, og derfor privilegerer, mandsdominerede professioner. Man må derfor ifølge Witz udvikle en model for at forstå professionalisering afhængig af konkrete professionsagenter, med køn, klasse og andre sociale karakteristika.²

I denne artikel vil jeg argumentere for, at noget tilsvarende gælder professionsuddannelserne, dvs. de uddannelser, der fører til, at man kan kalde sig lærer, socialrådgiver mv. og som i dag er placeret på professionshøjskolerne. De adskiller sig fra universitetsuddannelserne ved deres lavere status, deres historiske placering som en slags sidespor i det danske uddannelsessystem, og ved de begrænsede muligheder, de giver for at læse videre. Således bliver man i Danmark på alle disse uddannelser *professionsbachelor*, og ikke som i f.eks. Sverige og Norge bachelor. Dette på trods af de store politiske reformer af uddannelsernes institutionelle rammer og styring, hvor målet har været at harmonisere og standardisere uddannelserne og dermed integrere dem i uddannelsessystemet.

PATRIARKALSK PROFESSIONALISERING OG UDDANNELSESULIGHED

Det er velkendt, at det danske uddannelsessystem og danske arbejdsmarked er kønsopdelt, og at velfærdsprofessionerne spiller en betydelig rolle i denne opdeling.³ Det omtales som et paradoks, at der i skandinaviske samfund, der politisk vægter ligestilling højt, er en så markant professionel kønsopdeling. Burde lighed ikke føre til en jævn kønsfordeling på alle erhverv? Det, der her fremstår paradoksalt, er snarere udtryk for en upræcis karakteristik af sammenhængene mellem køn, arbejde og uddannelse. Det individuelle valg af profession eller uddannelse fører ikke til et kønsopdelt arbejdsmarked, fordi f.eks. mænd f.eks. forhindres i at vælge at blive pædagoger, men fordi f.eks. pædagogprofessionen og maskulinitet historisk og kulturelt er i delvis modsætning til hinanden.⁴ Uddannelser og erhverv er kulturelt filtret sammen med essentialiserende kønsforståelser, og det gør det svært at se den historiske betydning køn har for, hvordan vi forstår uddannelse og professioner.⁵

Analysen i det følgende er inspireret af Witz' begreb om patriarkalsk professionalisering, der er et forsøg på at løfte kønnede historiske aspekter af professionalisering frem i lyset og vise, hvordan køn filtres sammen med særlige fag og deres

1 Witz 1992: 37.

2 Witz 1990.

3 Dahl 2000; Dansk Erhverv 2024; Emerek et al. 1997.

4 Hjort & Nielsen 2003.

5 Borchorst 2008; Ellingsæter 2013; van Emmerik et al. 2010; Wemrell et al. 2022.

status. I sin analyse af en række medicinske professioners historie viser Witz, at professionernes strategier for at opnå social lukning har en kønnet dimension.⁶ Witz forstår ikke professioner som et erhverv, men som et kontrolforhold. Denne kontrol er det, der i den weberske forskningstradition forstås som social lukning – et monopol på hvem der kan blive del af professionen. Denne lukning består i, at dominerende grupper *ekskluderer* andre grupper, eller at dominerende faglige grupper *markerer* og fremhæver faglige forskelle. I begge tilfælde hviler professionaliseringen på eksisterende dominansforhold.⁷ I og med social lukning handler om at sikre professionen status og privilegier, fokuserede den tidlige kritiske professionsforskning på forholdet mellem professioner og klasse med kapitalisme som forståelsesramme for dominans.⁸ Witz argumenterer dog for, at adgangen til anerkendelse er bestemt af de patriarkalske samfundsforhold, hvorfor analysen må suppleres med køn. Det er det, der er skyld i forskellen på professioner med et flertal af mænd og de, der har et flertal af kvinder: “[...] *in the 19th and early 20th centuries, when female professional projects were being waged, access to state sponsorship was mediated not only by the class relations of capitalism, but also by the gender relations of patriarchy.*”⁹ Witz eksemplificerer, hvordan patriarkalske og kapitalistiske dominansforhold er filtret sammen i radiografprofessionen. Oprindeligt var teknologiske kompetencer centrale i radiografprofessionen, og disse var positioneret som mandlige, kønsspecifikke kompetencer modsat omsorgsaspekterne af arbejdet. Men teknologisk udvikling gør, at de tekniske aspekter af arbejdet overtages af ingeniører, og omsorgsaspekterne af radiografarbejdet får nu større betydning for professionen. I takt hermed bliver kønsfordelingen i professionen forskubbet, og lønnen falder.¹⁰ Det er således et samspil mellem teknologi og professionaliseringsstrategier, der gør, at radiograferne sidestilles med sygeplejersker, og ikke med ingeniører. Det er derfor ifølge Witz ikke muligt at tale om professioner som en generel kategori, fordi man så overser betydningen af den historisk specifikke kontekst, og dens betydning ift. de professionelle køn og klasse. I et patriarkalsk-kapitalistisk samfund er, hævder Witz, kvindelige professionaliseringsprojekter ulige stillet, og man kan mistænke, at det samme gælder for de *uddannelser*, som fører til disse professioner.

6 Witz 1992: 39–69.

7 Harrits 2014.

8 Eckhardt Larsen 2017; Johnson 1972.

9 Witz 1992: 67.

10 Witz 1992: 185.

Kvinder oplever også, at der gælder særlige vilkår i videregående uddannelse¹¹. I sit store review af forskning i kønsforskelle i uddannelsessystemer fra 1996 påpeger Jerry Jacobs, at kvinder siden 1870 har gennemført sekundær uddannelse i større grad end mænd, men "*Women fare [...] less well in terms of the college experience, and are particularly disadvantaged with respect to the outcomes of schooling.*"¹² Mens der i nyere tid er en stadig større andel af kvinder på de videregående uddannelser,¹³ er der stadig en underrepræsentation af kvinder i prestigefyldte jobs,¹⁴ kvinder tjener mindre,¹⁵ og kvinder opnår sjældnere ledelsesstillinger.¹⁶ Uddannelse har desuden vist sig *ikke* at udjævne køns-, race- eller klasseforskelle.¹⁷ Der er forskellige institutionelle vilkår for mænd og kvinder i uddannelserne: det kræver mere arbejde at opnå anerkendelse som kvindelig studerende, og de privilegerende veje gennem uddannelsessystemet er lettere tilgængelige for mænd.¹⁸ Mens der således er numerisk flere kvinder på f.eks. universiteterne, er den uddannelse en kvindelig studerende erhverver sig åbenbart ikke af samme værdi som den en mandlig studerende erhverver sig.¹⁹

Det er disse uligheder, der giver anledning til at undersøge, hvilken værdi en professionsuddannelse har i det danske uddannelsessystem, og om den værdi adskiller sig for mænd og kvinder. Ligesom Witz viste, at velfærdsprofessionerne ikke ses som rigtige professioner, fordi flertallet af de professionelle er kvinder, kan man derfor frygte, at professionsuddannelsernes værdi afhænger af, om det konkret er en mand eller en kvinde, der har gennemført uddannelsen.²⁰

FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Indledningsvis ser jeg i denne artikel på reformer og harmonisering af professionsuddannelserne i de sidste fyrrer år. Målet hermed er at undersøge, om harmoniseringen af professionsuddannelserne i det danske uddannelsessystem har påvirket, hvordan de velfærdsprofessionelle bevæger sig videre i uddannelsessystemet. Jeg ser derfor også på, om professionsuddannelserne har givet mulighed

11 I dette afsnit trækker jeg primært på britisk og amerikansk uddannelsessociologi, af den simple grund at der mangler forskning, der undersøger betydningen af både køn, klasse og uddannelse i en dansk kontekst.

12 Jacobs 1996: 153.

13 Dansk Erhverv 2024.

14 Friedman & Laurison 2019: 42.

15 Friedman & Laurison 2019: 49; McCall 2001: 45.

16 International Labor Organization 2021; Paoloni & Demartini 2016.

17 Friedman & Laurison 2019: 61; Jæger 2009; McCall 2001:145.

18 Armstrong & Hamilton 2013; Khan 2012; Lee 2016: 59; Soares 2003.

19 Rosa & Clavero 2022.

20 Jeg begrænser analyserne i denne artikel til en binær kønsforståelse. Dette er en svaghed ved denne analyse, der desværre er en konsekvens af den måde, vi i Danmark registrerer køn på.

for at videreuddanne sig i denne periode, og om der er kønsforskelle på, hvem der videreuddanner sig, for at se om professionsuddannelsernes status og forbindelse til de akademiske dele af uddannelsessystemet er kønnet.

Artiklen undersøger derfor forskningsspørgsmålet: Har reformerne af professionsuddannelserne siden 1980 haft betydning for, i hvilken grad medlemmer af de fire største velfærdsprofessioner har videreuddannet sig, og er der forskel på videreuddannelsesmulighederne for professionsuddannede mænd og kvinder?

METODER OG DATA

Jeg besvarer dette spørgsmål i to trin. Først kortlægger jeg reformerne af de fire største professionsuddannelser i perioden 1980-2020, og laver på den baggrund en karakteristik af reformerne i de 40 år. Herefter analyserer jeg statistisk andelen af professionsuddannede, der har videreuddannet sig for de samme fire uddannelser, og odds for at videreuddanne sig for køn, med kontrol for national oprindelse og social klasse. Derefter sammenligner jeg reformerne med udviklingen i videreuddannelse.

Den historiske kortlægning trækker på en række kilder: forskellige institutionshistoriske udgivelser, en række analyser af moderniseringen af den offentlige sektor samt bekendtgørelses- og lovtekster for uddannelserne og uddannelsesinstitutionerne. Denne kortlægning er først og fremmest deskriptiv, og kortlægger de vigtigste ændringer og begrundelserne for disse ændringer. Konkret har jeg kortlagt alle bekendtgørelses- og lovændringer²¹ i perioden for de fire uddannelser samt for de institutioner, der har huset uddannelserne – seminarier, sociale højskoler, sygeplejeskoler m.m. Mit materiale strækker sig over årene 1980-2020, og de fire årtier fungerer som analyseenhed for min kortlægning. De konkrete kilder beskrives undervejs i selve analysen.

Den statistiske analyse trækker på mikrodata for færdiguddannede velfærdsprofessionelle i perioden 1980-2020 udtrukket fra Danmarks Statistik. I disse data indgår oplysninger om den enkelte professionelles uddannelsesforløb, og jeg kortlægger videreuddannelse 5 og 10 år efter den professionelle blev færdiguddannet. Jeg kategoriserer de professionelles køn, samt deres klasse- og nationale oprindelse på baggrund af data om deres forældre. Jeg analyserer videreuddannelsesfrekvensen rent deskriptivt, og analyserer den relative sandsynlighed for at videreuddanne sig ved logistisk regression. De konkrete operationaliseringer beskrives i selve analysen.

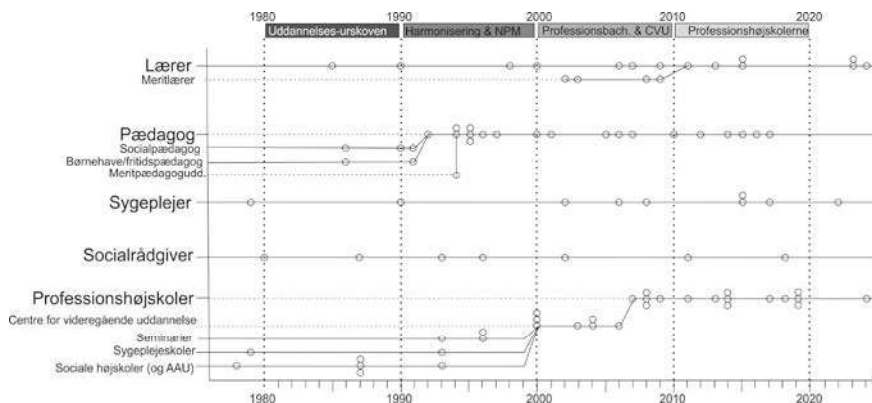
21 Det er dog nødvendigt i begyndelsen af perioden også at inddrage enkelte cirkulærer og anordninger, da sygeplejeuddannelsen var reguleret gennem sådanne.

FRA URSKOV TIL PROFESSIONSHØJSKOLER – EN HISTORISK KORTLÆGNING AF REFORMER PÅ PROFESSIONSUDDANNELSERNE

Igennem moderniseringen af den offentlige sektor i 1980'erne og 1990'erne, over Bolognaharmonisering og OECD-foranledigede standardiseringer ændrede landskabet sig fra 195 små institutioner til først 23 Centre for Videregående Uddannelse (CVU) og siden seks professionshøjskoler. Lige som mængden af småinstitutioner var helt unik for det danske uddannelseslandskab, er denne institutionelle fortætningsproces også uden sidestykke.

I det hele taget har professionsuddannelserne – en betegnelse der først blev udbredt efter indførslen af professionsbachelorgraden i 2001 – været genstand for en intens politisk opmærksomhed og reformer. I dette afsnit vil jeg først præsentere et overblik over reformerne på området og derefter karakterisere reformernes fokus i de fire årtier, som jeg undersøger i denne artikel.

I figur 1 nedenfor har jeg kortlagt reformerne i perioden.



Figur 1: 40 års reformer på de fire største velfærdsprofessioner

Figuren viser, på den lodrette akse, de fire største professionsuddannelser, samt de institutioner som uddannelserne har været placeret på. På den vandrette akse ses årstallene fra 1980-2024. For hver professionsuddannelse er der tegnet en vandret linje, og på den er der placeret en cirkel, der hvor der er lavet en ændring i lovtekst eller bekendtgørelse. Således er der i 1987 ændret i Bekendtgørelsen for Socialrådgiveruddannelsen²² – i dette tilfælde som følge af statens overtagelse af de sociale højskoler i 1987. Disse ændringer ses på linjen ud for "Sociale høj-

²² BEK nr. 191 af 31/03/1987.

skoler (og AAU)”, som tre stablede cirkler, der indikerer en lovændring og to bekendtgørelser, i forbindelse med denne overtagelse.²³ Følger man linjen for de sociale højskoler, ser man, at i 2000 lægges disse sammen med seminarier og sygeplejeskoler i CVU’er, og følger man linjen for CVU’erne videre, ser man, at disse i 2007 fusioneres i professionshøjskoler. På samme måde kan man se at børnehave- og fritidspædagoguddannelserne og socialpædagoguddannelsen samles i én uddannelse i 1992, og hvordan meritlærer-uddannelsen oprettes i 2002, og i 2011 føjes ind i bekendtgørelsen for læreruddannelsen. På samme måde oprettes meritpædagoguddannelsen i 1994, men denne er fra begyndelsen beskrevet i et særskilt kapitel i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen.

Denne figur er resultatet af en frem- og tilbagesøgning af de fire uddannelser og uddannelsesinstitutioners lovgrundlag i Retsinformation.dk, Folketingstidende.dk, samt en række historiske værker.²⁴ I det følgende vil jeg kort beskrive, hvad figuren viser for hvert af de fire årtier og koble dette til forskningen i reformerne af disse uddannelser.²⁵

1980: UDDANNELSESSKOVEN

De fire uddannelser jeg undersøger, opstår selvfølgelig ikke ud af intet i 1980, og det er relevant at se på, hvornår de fire uddannelser sidst blev revideret inden denne analyse. Læreruddannelsen blev sidst ændret i 1966, sygeplejerskeuddannelsen i 1967 og socialrådgiveruddannelsen i 1974. Socialpædagoguddannelsen blev oprettet i 1976 ved fusion af de to forsorgsuddannelser, mens børnehave- og fritidspædagog-uddannelserne blev revideret i 1969.

Læser man nu figur 1 vandret, finder man relativt få reformer i de 10 år frem til 1980: en enkelt lovændring på læreruddannelse og socialrådgiveruddannelse, mens sygeplejerskeuddannelsen slet ikke ændres. Pædagoguddannelserne revideres også en enkelt gang – en ny lov for børne- og fritidspædagoguddannelserne og en ny bekendtgørelse for socialpædagoguddannelsen. Men generelt er der relativt få ændringer af uddannelserne i perioden. Det samme gælder på det institutionelle område, hvor den eneste ændring er den førnævnte statslige overtagelse

23 BEK nr. 193 af 31/03/1987, LBK nr. 177 af 20/03/1987 og BEK nr. 424 af 16/06/1987.

24 Disse kilder er primært (Bayer et al. 2015; Kolstrup 1996; Øgendahl 2000; J. Petersen et al. 2010; Rosén Rasmussen et al. 2015). Der er sket en mindre frasortering af bekendtgørelser og lovændringer, der primært forårsages af lovændringer med ringe betydning for denne artikels emne, fx lukningen af Hypotekbanken i 1998.

25 Der er en tidsforskydning i, hvornår en lov træder i kraft, og hvornår der er færdiguddannet professionelle, der har været påvirket af loven. Således træder f.eks. loven om professionshøjskoler i kraft i 2008, men de første studerende, der har læst under denne lov færdiguddannes i 2011. Fordi jeg i den kvantitative delanalyse fokuserer på færdiguddannede velfærdsprofessionelle, placerer jeg altså professionshøjskolerne i årtiet 2010-2020 og ikke i 2000-2010, selvom loven træder i kraft i sidstnævnte årti.

af de sociale højskoler i 1987, og den tilhørende styrelsesreform. Uddannelsesbekendtgørelserne er relativt åbne for fortolkning, hvad angår uddannelsernes indhold, hvilket tillader de enkelte institutioner at have deres egne faglige profiler, traditioner og ret så forskellige studieordninger – noget senere analyser af udviklingen ser som en vigtig kvalitet ved denne institutionsstruktur.²⁶ Men det er også egenskaber, der stiller sig i modsætning til anerkendelse som profession, jf. Witz.

Jeg betegner dette årti Uddannelsesurskoven – der er omtrent 200 forskellige institutioner, og store forskelle mellem de udgaver af uddannelserne, som findes på disse institutioner. Det store antal institutioner dækker også over mange forskellige oprindelseshistorier og en række forskelligartede professionsfaglige traditioner, der spænder over kristne, humanistisk-dannelsesinspirerede og samfundskritiske. Der er således store forskelle mellem uddannelserne, og mens dette på den ene side sikrer en faglig mangfoldighed, som kan rumme mange forskellige slags studerende, betyder det også, at uddannelsesfeltet er uoverskueligt og heterogent.

1990: HARMONISERING OG NEW PUBLIC MANAGEMENT

Ser man på figur 1's fremstilling af reformerne i perioden 1990-2000, er her flere reformer, og sammenlægninger af uddannelser og institutionstyper. Dette skyldes et øget fokus på økonomistyring. Under Schlüter-regeringerne fra 1982 kom der fokus på omkostningerne ved uddannelser, og faren for at uddanne til (bekostelig) arbejdsløshed. Dette var begyndelsen til New Public Management, og moderniseringen af den offentlige sektor, og denne styringsmodel fortsatte under andre regeringer i 1990'erne.²⁷ Særligt betydningsfuld var taxameterstyringen, som er et eksempel på, hvordan uddannelserne overgik til at fungere på markedslignende vilkår. Dette blev indført fra begyndelsen af 1990'erne, og for professionsuddannelsernes vedkommende fra 1994, og førte meget hurtigt til massive omkostningsreduktioner.²⁸ Men et sådant system kræver en administrativ infrastruktur og transparens, der står i klar modsætning til den urskovslignende tilstand på området. Derfor iværksættes reformer, der skal standardisere i form af sammenlignelige administrative enheder og kvalitetssikring og harmonisere i form af sammenlignelighed på tværs af uddannelser, f.eks. ved at området formaliseres som mellemlange videregående uddannelser, administrativt og lovgivningsmæssigt adskilt fra korte og lange ditto, og daværende minister Bertel Haarder forsøgte også at indføre modulisering internt i uddannelserne for at skabe øget

²⁶ Hjort 1999; K. Petersen et al. 2013; Tuft & Thomsen 2015; Weber 2001.

²⁷ Hjort 2001.

²⁸ Buse & Smith 1999.

bevægelighed mellem institutioner. Et eksempel på denne proces er sammenlægningen af de tre pædagoguddannelser, som i figuren ses ved, at linjerne for disse uddannelser samles i 1992.²⁹ Her indføres også lønnet praktik af økonomiske årsager, og helt generelt er mange reformer helt eller delvist motiveret af ønsket om at spare.

Reformerne i disse år handler altså samlet set om styring og finansiering på hele uddannelsesområdet, inkl. professionsuddannelserne, og de indholdsmæssige ændringer har at gøre med standardisering, f.eks. førsteårsprøver, fagspecificering, og bevægelighed, f.eks. udlandspraktik, og understøtter dermed professionaliseringen.³⁰ Disse bestræbelser sigter mod det, som James Scott kalder *administrativ læselighed*.³¹ Det vil sige administrative beskrivelser af uddannelser, der gør det muligt at sammenligne og evaluere dem, uden at skulle fortabe sig i lokale særegenheder og detaljer. En sådan læselighed er en væsentlig forudsætning for at New Public Management-incidenter som taxameterstyring kan virke. Jeg betegner dette årti som kendetegnet af Harmonisering og New Public Management, fordi der her tilrettelægges en institutionel og uddannelsesmæssig infrastruktur, der muliggør en politisk styring gennem sammenligning af standardiserede indikatorer og kvalitetsmål, og som faciliterer en styring gennem institutionel selvstyring ift. ydre standarder og mål.

2000: PROFESSIONSBACHELOR OG CENTRE FOR VIDERE GÅENDE UDDANNELSE

Dette årti indledes med to store og afgørende reformer, som jeg også betegner dette årti med. For det første indføres professionsbachelorgraden. For det andet oprettes CVU'er. Langt de fleste reformer, der ses i figur 1 i perioden 2000-2007, har med disse to reformer at gøre.³²

Professionsbachelorgraden sikrer en veldefineret plads i den såkaldte kvalifikationsramme,³³ der beskriver hvordan uddannelser kan sammenlignes inden for EU. Den er et produkt af Bolognaprocessen, en harmoniseringsproces for de europæiske uddannelser, der begynder i 1999. Professionsbachelorgraden er et kompromis på behovet for at indpasse professionsuddannelserne i dette internationalt læselige hierarki af uddannelser, men samtidig undgå at ligestille dem med universitetsuddannelserne.

²⁹ LOV nr. 370 af 06/06/1991.

³⁰ Hjort 2005; M. B. Johansen & Hjort 2019.

³¹ Scott, 1998.

³² f.eks. BEK nr. 706 af 23/07/2001 og LOV nr. 579 af 09/06/2006, hvor professionsbachelorgraden indføres i pædagog- og læreruddannelserne.

³³ F. K. Johansen, n.d.

CVU-reformen tog afsæt i en OECD-rapport, der påpegede den meget store forskel på det danske uddannelsessystem og en række sammenlignelige lande.³⁴ I et debatoplæg rejste daværende minister Ole Vig Jensen spørgsmålet, om det danske uddannelsessystem havde det "*rigtige antal institutioner*", set i lyset af at der pr. uddannelsesinstitution i Danmark var omtrent en sjettedel af de studerende, der fandtes pr. institution i Norge, Sverige, Finland, Holland og Tyskland.³⁵ Samme debatoplæg pegede også på den store andel af monoinstitutioner (uddannelsesinstitutioner, der kun udbyder én uddannelse), institutioner uden forskning, mangel på samarbejde med aftagerfeltet, samt det begrænsede omfang af faglig udvikling på disse institutioner. CVU'erne blev i debatoplægget fremlagt som en løsning på dette,³⁶ hvor de mange mindre institutioner på området kunne fusionere i større institutioner, i forventning om at dette ville skabe større faglige miljøer og bedre mulighed for praksisnær forskning og udvikling. I den endelige lov er fusionerne dog frivillige,³⁷ og dette gør CVU-dannelsesprocessen kompliceret og konfliktfuld.³⁸

Argumenterne for disse to store reformer anlægger New Public Management-perspektiver, med fokus på stordrift, effektivisering og markedsvilkår. Men både CVU'er og professionsbachelorgraden bliver også indført med henvisning til international standardisering, og med henvisning til behovet for kurant og forskningsbaseret viden: "*I modsætning til tidligere, hvor viden havde en mere statisk karakter, bliver det nu i stigende grad afgørende at forsinkelsen mellem fremvæksten af ny viden og tilgængeligheden for studerende ved [professionsuddannelserne] formindskes mest muligt*".³⁹ Andre analyser har henvist til, hvordan dette aspekt af reformerne repræsenterer et brud med den kontinentale universitetsmodel, og inkorporerer en universitetsmodel i hele det danske uddannelsessystem, der lige som New Public Management er angelsaksisk inspireret.⁴⁰

Der laves også reformer af uddannelserne i denne periode, og især for lærer- og pædagoguddannelser beskrives uddannelsens mål og indhold i langt højere detaljeringsgrad end førhen. European Credit Transfer System – ECTS – indføres også, hvorved de forskellige fags omfang kan sammenlignes på tværs af uddannelser, både danske og udenlandske. I dette årti er der således fokus på at reformere institutionelle aspekter af professionsuddannelserne, og dette fokus hand-

34 OECD. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) 1996.

35 Undervisningsministeriet 1998: 8–16.

36 Undervisningsministeriet 1998: 30–51.

37 LBK nr. 684 af 11/07/2000.

38 En langt mere detaljeret beskrivelse af CVU-dannelsen, og dens forhold til institutions- og uddannelsespolitikken, kan findes i: Hansen 2003.

39 Undervisningsministeriet 1998: 33.

40 Hansen 2003.

ler om viden samt markedsmæssigt og internationalt effektive institutioner. Begge dele understøtter professionalisering, men standardisering kan også virke de-autonomiserende.⁴¹

2010: PROFESSIONSHØJSKOLER

I 2008 træder lov om professionshøjskoler i kraft. Det er den måske mest gennemgribende ændring af velfærdsprofessionsuddannelserne overhovedet. Processen blev sat i gang med VK-regeringens globaliseringsudspil *Fremgang, Fornyelse og Tryghed*.⁴² Professionshøjskolerne begrundes med stort set de samme argumenter som CVU'erne 5 år før. Men nu er fusionerne ikke frivillige, og den politiske aftale om professionshøjskoler fastlægger i store træk, hvordan fusionerne skal foregå. Der dannes indledningsvis otte professionshøjskoler, der gennem fusioner i 2010 og 2018 bliver til de seks, der findes i dag.^{43,44} Med reformerne årtiet før er uddannelserne blevet sammenlignelige, men med professionshøjskolerne indføres en række incitamenter til at harmonisere uddannelserne langt mere. Når f.eks. UC Sjælland (nu PH Absalon) har syv forskellige udbud af pædagoguddannelsen og tre af sygeplejerskeuddannelsen, bliver det økonomisk og administrativt påtrængende at sikre, at disse udbud er så ens som muligt. Denne detailharmonisering kan genfindes i de nye bekendtgørelser, der indføres i disse år, hvor moduler, mål og eksamener i stadig højere grad lægges fast. Med ændringen af professionshøjskoleloven i 2014 udvides professionshøjskolerens formål til også at inkludere "[...] at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter og herigennem aktivt medvirke til, at ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse".⁴⁵

HOVERTRÆK I 40 ÅRS REFORMER

I dette sidste årti færdiggøres således en bevægelse fra et græsrodsagtigt institutionelt og fagligt yderst heterogent professionsuddannelsesfelt til regulerede, standardiserede og homogene uddannelser på seks institutioner. Hvor firsernes institutioner ikke kunne adskilles klart fra deres uddannelser, er der nu etableret et krydsfelt mellem udbydende institutioner og uddannelser, hvor grundprincippet er, at uddannelsen er identisk, uanset hvor man tager den, og institutionernes opgave blot er at sikre, at uddannelsen er tilgængelig i mest muligt af landet på

41 Frederiksen 2013; Hjort 2008.

42 Regeringen 2006.

43 Fraregnet Dansk Medie- og Journalisthøjskole, og de maritime uddannelser og maskinmesterskoler.

44 LOV nr. 562 af 06/06/2007.

45 LBK nr. 936 af 25/08/2014: §3.

markedslignende vilkår. Firsernes institutioner trak på forskellige lokale og værdibaserede faglige traditioner, som i 2010'erne erstattes af en vidensbase, der er forskningsbaseret og anvendelsesorienteret. Reformerne har således over tid gjort professionsuddannelserne administrativt læselige, med både et standardiseret produkt og produktionsapparat.

Den reformbevægelse kan også læses som en professionaliseringsstrategi. En strategi, hvor professionaliseringen er knyttet til lokale, personafhængige og normative positioner, erstattes af en strategi, der objektiverer viden og praksis gennem standardisering, homogeniseret vidensformidling og detailstyring.

I resten af artiklen vil jeg derfor se på, om denne reformbevægelse har betydet, at professionsuddannelserne bliver bedre integreret i uddannelsessystemet, og hvem der nyder godt af dette.

ADGANG TIL VIDEREGÅENDE UDDANNELSE FRA PROFESSIONSUDDANNELSERNE

Jeg vil nu se på, hvordan velfærdsprofessionelles videreuddannelse har set ud i de 40 år, der er beskrevet ovenfor. Hermed vil jeg analysere, om reformerne i retning af at standardisere og integrere professionsuddannelserne i uddannelsessystemet har betydet, at disse uddannelser har fået større uddannelsesmæssig værdi, dvs. oftere giver mulighed for at videreuddanne sig, og om denne værdi er forbundet til den professionelles køn, det Witz betegner som patriarkalsk professionalisering.

Analysen trækker på mikrodata fra Danmarks Statistik, på samtlige pædagoger, lærere, socialrådgivere og sygeplejersker der blev uddannet i 1980, 1990, 2000 og 2010. Data dækker deres uddannelse 5 og 10 år efter de blev færdiguddannet, deres køn, samt deres forældres indkomst, formue, statsborgerskab og uddannelsesniveau i det år, hvor de færdiggjorde uddannelsen. Jeg tæller det som videreuddannelse, hvis man har gennemført en uddannelse på universitetsbachelor- eller kandidatniveau.⁴⁶

På baggrund heraf ser jeg først på, hvor mange der har videreuddannet sig, og hvordan fordelingen er mellem de forskellige professioner. Dernæst beregner jeg forskellen i sandsynlighed for videreuddannelse, gennem logistisk regression. Gennem det første analysetrin bliver det muligt at se, om overgangen til videregående uddannelse har ændret sig i perioden, og gennem det andet analysetrin bli-

⁴⁶ Dette er konkret opgjort ved at undersøge, om de professionsuddannede har en højest fuldførte uddannelse 5 og 10 år efter professionsuddannelsen, der i Danmarks Statistisk uddannelsesklassifikation DISCED-10 er kategoriseret som Bachelor eller højere (DISCED10 > 60). Se evt. nærmere her: <https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/nomenklaturer/disced15-audd>

ver det muligt at se, om der er sociale forskelle på hvem, der videreuddanner sig. Jeg er her interesseret i om køn, national oprindelse og social klasse har betydning for, hvem der videreuddanner sig. Jeg benytter Danmarks Statistiks kønsdata om de velfærdsprofessionelle. Til national oprindelse skelner jeg kun mellem de velfærdsprofessionelle, der har mindst én forældre med andet statsborgerskab end dansk, og dem, der ikke har. Til at operationalisere social oprindelse benytter jeg Penissat's klassekategorisering, der trækker på indkomst, formue og uddannelse til at skelne mellem arbejder-, middel- og overklasse.⁴⁷ I tabel 1-3 nedenfor ses, hvordan de velfærdsprofessionelle fordeler sig på køn, klasse og national oprindelse.

	1980	1990	2000	2010	Total
Pædagoger	2567	1789	2821	4004	11181
Lærere	1499	1521	3008	3664	9692
Sygepleje	1947	1711	2178	3028	8864
Socialrådgivere	432	453	771	660	2316
Total	6445	5474	8778	11356	32053

Tabel 1: Professionskohorter

	Andel mænd				Andel ikke-dansk oprindelse ⁴⁸
	1980	1990	2000	2010	
Pædagoger	18,9%	11,5%	19,8%	20,5%	4,5%
Lærere	44,7%	30,1%	32,4%	28,5%	4,2%
Sygepleje	5,3%	4,5%	4,4%	4,2%	4,5%
Socialrådgivere	22,3%	21,5%	16,9%	9,6%	6,8%

Tabel 2: Køn og national oprindelse, professionskohorter

⁴⁷ Penissat et al. 2020.

⁴⁸ Andelen med ikke-dansk national oprindelse er ikke opdelt i kohorter, da det vil være i strid med Danmarks Statistisk retningslinjer for anonymisering af mikrodata, jf. [https://www.dst.dk/ext/158751994932/0/forskning/Datasikkerhedsregler-under-mikrodataordningerne-herunder-regler-for-hjemsendelse-af-analyseresultater-og-sanktioner-ved-databrud-\(pdf\)--pdf](https://www.dst.dk/ext/158751994932/0/forskning/Datasikkerhedsregler-under-mikrodataordningerne-herunder-regler-for-hjemsendelse-af-analyseresultater-og-sanktioner-ved-databrud-(pdf)--pdf)

	Kohorter	Arbejderklasse	Middelklasse	Overklasse
Pædagoger	1980	66%	32%	2%
	1990	52%	44%	5%
	2000	49%	43%	8%
	2010	48%	48%	4%
Lærere	1980	49%	48%	3%
	1990	41%	51%	8%
	2000	46%	43%	11%
	2010	38%	52%	12%
Sygepleje	1980	56%	39%	5%
	1990	41%	49%	10%
	2000	40%	46%	14%
	2010	37%	52%	11%
Social- rådgivere	1980	62%	35%	4%
	1990	55%	38%	6%
	2000	45%	44%	11%
	2010	48%	46%	6%

Tabel 3: Social klasseoprindelse, professionskohorter

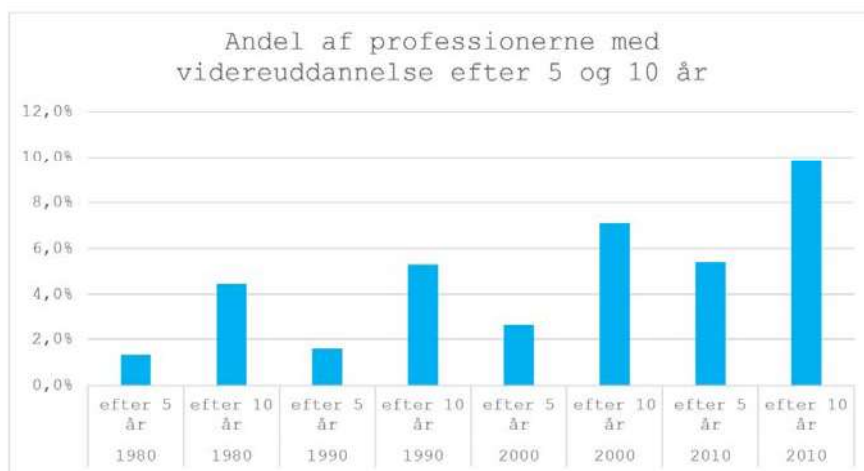
VIDEREUDDANNELSESFREKVENNS OVER TID

I figur 2 nedenfor ses et histogram over andelen af de professionsuddannede der har videreuddannet sig, fordelt over tid.⁴⁹

Her ses det tydeligt, at videreuddannelsesfrekvensen stiger over tid. Fra mindre end hver 20. videreuddanner sig i 1980'erne, stiger det til, at knap hver 10. har videreuddannet sig i 2020. Dette indikerer, at integrationen af professionsuddannelserne i uddannelsessystemet tager fart, i takt med reformerne fra 2000 og frem. Harmoniseringen og standardiseringen ser ud til at virke.⁵⁰

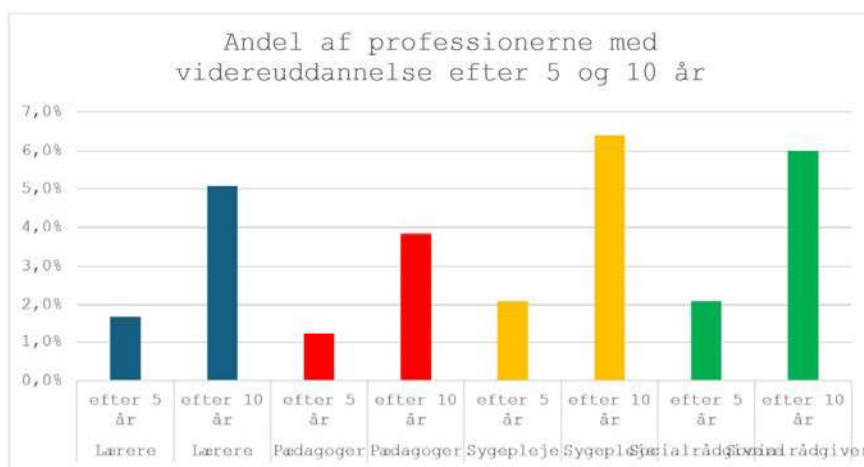
⁴⁹ Tallene i denne figur kan findes tabel 4 og 5, i artiklens appendiks.

⁵⁰ Det er her værd at notere, at det også er efter DPU oprettes i 2000, at vi ser stigningen. Det er ikke muligt at lave en analyse af hvilke uddannelser det er, de professionelle videreuddanner sig gennem, da spredningen simpelthen er for stor, og allerede i 1980 omfatter mere end 70 uddannelser. Men DPUs kandidatuddannelser er de mest hyppige efter 2005, og alle de fire undersøgte professionsuddannelser giver adgang til disse kandidatuddannelser.



Figur 2: Total videreuddannelsesfrekvens over tid

Ser man på videreuddannelsesfrekvensen i de enkelte professioner, er der til gengæld ikke voldsomme forskelle, som det ses i figur 3; efter 5 år har mellem 1 og 2 % videreuddannet sig, og efter 10 år har mellem 4 og 6%.



Figur 3: Videreuddannelsesfrekvens for de fire største professioner, efter 5 og 10 år.

Mens der således over tid sker en øgning af antallet af velfærdsprofessionelle, der videreuddanner sig, er denne øgning nogenlunde jævnt fordelt over professionerne.



VEDVARENDE PRIVILEGIER

Analysen ovenfor viser, at der er en stigning i hvor mange velfærdsprofessionelle, der videreuddanner sig. På den baggrund kunne man antage, at professionsuddannelserne har opnået mere status og anerkendelse som uddannelser over tid. Men Witz' påstand om patriarkalsk professionalisering er, at kvindeprofessioner ikke anerkendes i samme omfang som professioner med et flertal af mænd. Derfor er det relevant at se på, hvem der faktisk videreuddanner sig. At en uddannelse giver adgang til videreuddannelse, er nemlig et tegn på, at den anerkendes. Er der forskel på, hvor meget en given uddannelse giver adgang til videreuddannelse for mænd og kvinder, er det derimod tegn på, at anerkendelsen er kønsafhængig. Jeg har derfor ved hjælp af logistisk regression beregnet odds for, at mænd hhv. kvinder med en professionsuddannelse videreuddanner sig. Denne analyse gør det muligt at udregne odds-ratier, dvs uligheder mellem odds. Analysen viser f.eks., at oddsratio for videreuddannelse efter 10 år mellem mandlige og kvindelige pædagoger er 3,076. Dette tal betyder, at mandlige pædagoger har 3.076 gange bedre odds for at videreuddanne sig, end kvindelige pædagoger har. Havde oddsratio været 1, ville det betyde at odds er lige gode for, at mænd og kvinder videreuddanner sig. I figur 3 og 4 nedenfor ses oddsratier for alle fire professioner over hele perioden⁵¹, for alle fire kohorter.⁵²

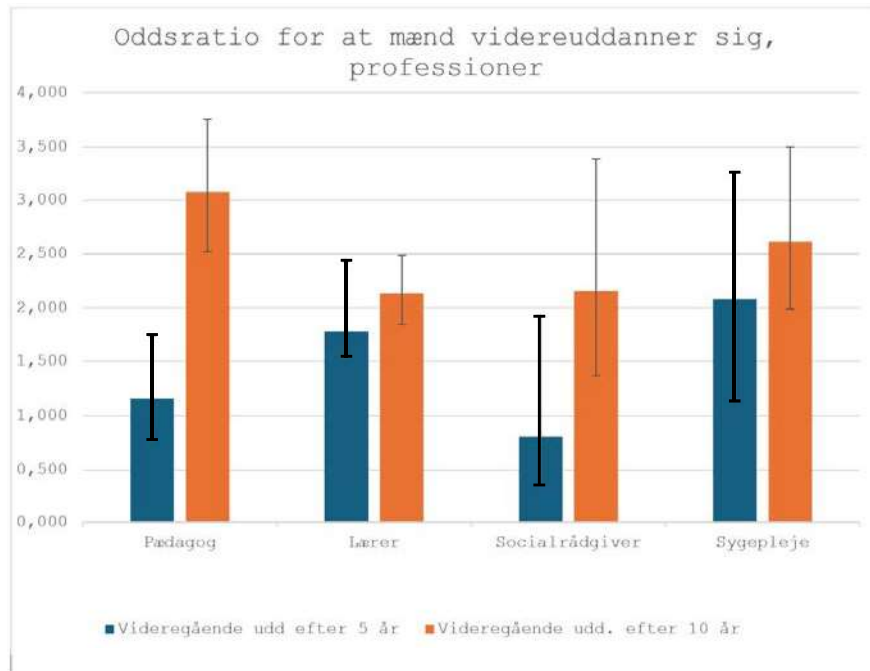
I figur 4 ses oddsratierne for videreuddannelse for de fire professioner. Med undtagelse af pædagoger og socialrådgivere, der videreuddanner sig efter 5 år, har mænd mellem knap 2 og 3 gange så gode odds for at videreuddanne sig. Dette viser, at der er lettere adgang til videreuddannelse for mænd. I professionen med flest mænd – lærere – ses endvidere en lille smule forbedrede odds til personer med overklasse- og middelklassebaggrund, mens der i professionen med færrest mænd ses det modsatte. Dette fortolker jeg således, at mænds bedre muligheder for videreuddannelse sætter betydningen af klassebaggrund ud af kraft, hvis der er meget få mænd.

I figur 5 nedenfor ses hvordan oddsratio for mænds videreuddannelse har udviklet sig over tid.

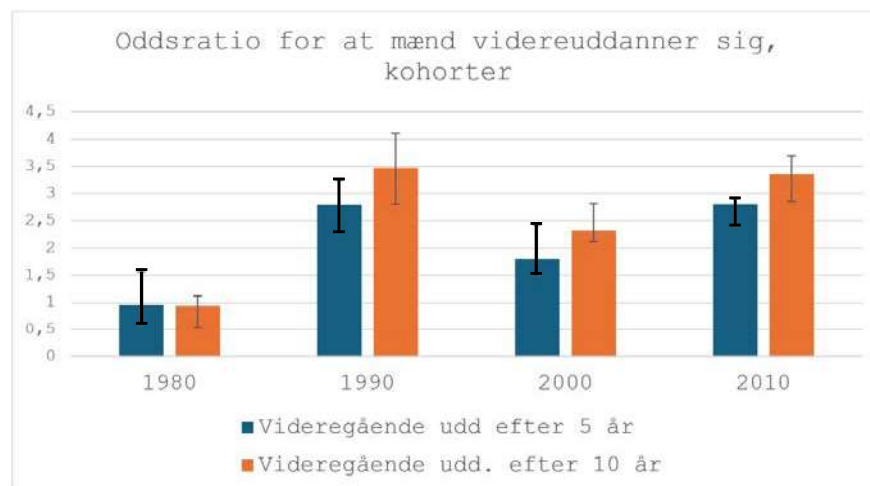
I 1980 er mænd og kvinders odds for at videreuddanne sig stort set ens. I de følgende tre årtier ses en klar fordel for mænd, der også ser ud til at øges over tid. I 1990 har mænd mellem 2,5 og 3,5 gange så gode odds. Dette er meget iøjnefal-

51 Jeg har valgt ikke at vise professionerne opdelt i kohorter. Det skyldes, jf. note 48, at Danmarks Statistiks retningslinjer kræver, at man ikke viser tabeller, hvor der er celler med under 5 individer, og dette vil ikke kunne undgås for socialrådgiverne, hvor de første to kohorter er numerisk meget små.

52 I tabel 6 og 7 i artiklens appendiks, ses oddsratierne vist i figur 3 og 4, inkl. signifikansmål og effekter af klasse og national oprindelse.



Figur 4: Oddsratio for at mænd videreuddanner sig, professioner.



Figur 5: Oddsratio for at mænd videreuddanner sig, kohorter.

dende, men kan til dels skyldes at der blandt pædagogerne i denne kohorte er bemærkelsesværdigt få mænd. I 2000 har mænd omtrent dobbelt så gode odds for at videreuddanne sig, og i 2010 er odds for mænd omtrent tre gange så gode som for kvinder. Der er således over tid en tydeligt stigende forskel på mænd og kvinders odds' for at videreuddanne sig. Mænd har således en klar fordel, i forhold til at opnå videreuddannelse. Dette bekræfter antagelsen om, at den patriarkalske professionalisering også gælder for professionsuddannelserne. Spørgsmålet er nu, om dette har nogen sammenhæng med reformerne af området.

FUND, DISKUSSION OG PERSPEKTIVER

Jeg karakteriserede ovenfor reformerne siden 1980 som en bevægelse væk fra en heterogen uddannelsesurskov, hvor mange forskellige institutioner førte til stor intern variation i uddannelserne. Reformbevægelsen sigtede mod færre uddannelsesinstitutioner, homogene uddannelser, og at indplacere institutionerne og uddannelserne i en standardiseret og administrativt læselig uddannelsesstruktur. Dette lykkes gennem en række reformer, hvor new public management, international harmonisering, og institutionsfusioner fører frem til etableringen af professionshøjskolerne.

Reformerne lykkes således med at integrere professionsuddannelserne i uddannelsessystemet, sådan som forskellige regeringer siden Schlüter-regeringerne i 1980'erne har efterstræbt det. Dette skaber bedre muligheder for at videreuddanne sig fra en professionsuddannelse, hvilket kan ses i den stigende videreuddannelsesfrekvens. Men mulighederne for at videreuddanne sig begunstiger primært mænd. På tværs af tid er odds for, at mænd med en professionsuddannelse videreuddanner sig ca. dobbelt så gode som kvinders. På langs af tid er denne ulighed stigende. Den var stort set fraværende i 1980, men siden da har mænds odds forbedret sig, og er i 2010 2½ til 3 gange så gode som kvinders.

Witz' hævder med sit begreb om patriarkalsk professionalisering, at velfærdsprofessionerne ikke opnår status, fordi professionsstatus tager udgangspunkt i mænds professionaliserings-strategier. Resultaterne ovenfor beskriver en bevægelse hvor professionsuddannelsernes værdi som uddannelse stiger i takt med at de integreres i uddannelsessystemet, men primært for mænd. Den patriarkalske professionalisering slår således også igennem for uddannelserne: at være mand forøger værdien af en professionsuddannelse i uddannelsessystemet.

Denne analyse har en række begrænsninger. Væsentligst er, at der selvfølgelig sker meget andet i den undersøgte periode, så som mindre ungdomsårgange, kommunalreform og finanskrisen, og dette påvirker selvfølgelig også mulighederne for og graden af videreuddannelse. Dette er ikke afgørende svagheder: Logistisk regressionsanalyse er ikke følsom over for antallet af professionsuddanne-

de, og da jeg undersøger totalpopulationen af uddannede i de 4 velfærdsprofessioner, er analysen heller ikke sensitiv for, om der er særlige grupper eller områder, der kan skævvride analysen.

Mere afgørende er datakvaliteten for de ældste kohorter. Især for personer med ikke-dansk national oprindelse er data på forældrene utilstrækkelige, og det betyder, at tallene kan være misvisende for disse grupper, hvad angår deres sociale og nationale oprindelse. Denne begrænsning betyder, at analysens resultater om national baggrunds begrænsede betydning må tages med en del forbehold.

Endelig kan jeg ikke med denne analyse dokumentere, at reformerne nødvendigvis er årsagen til den stigende ulighed. En sådan kausalitet ville kræve et meget mere fokuseret design, der analyserer virkningen af reformerne enkeltvis. Her har jeg valgt at se på de store historiske linjer i reformerne i stedet, og det betyder, at det ikke kan udelukkes, at der er andre forklaringer på uligheden. Dette ville kunne afdækkes gennem mere kvalitative case-studier af de personer, der har videreuddannet sig på forskellige tidspunkter, og en sådan forskning ville være et vigtigt bidrag til vores viden om professionsuddannelserne. En mere minutøs analyse af hvilke uddannelser, det er, de velfærdsprofessionelle videreuddanner sig på, ville også kunne bidrage, og det giver mine data i princippet mulighed for at arbejde videre med.

Selv med disse forbehold, giver analysen anledning til at diskutere den aktuelle situation i velfærdsprofessionerne. De egenskaber ved professionsuddannelserne, som reformerne har fokuseret på, er at skabe uddannelsesinstitutioner, der sikrer et forsknings- og udviklingsmiljø, der kan kvalificere praksis, og sikre de nyuddannede kompetencer. Dette kan ligne de professionaliseringsstrategier, som har virket for de professioner, der er numerisk domineret af mænd. Men den lighed er overfladisk: i vidt omfang har reformerne medført en større detailstyring af uddannelserne, og dermed et tab af uddannelsesmæssig og professionel autonomi, og dét er én af de ofte anførte forklaringer på rekrutteringsproblemerne til disse professioner. Fremtidige reformer af disse uddannelser kunne med fordel sigte på at understøtte uddannelsesmæssig og professionel autonomi, og anerkende professionelle kompetencer, der ikke er maskulint kodede. I Witz' eksempel med radiograferne blev de tekniske maskulint kodede kompetencer forsøgt anerkendt, men radiograferne var ikke i stand til at vinde professionaliseringskampen med ingeniørerne om de tekniske dele af arbejdet. Fremfor at sigte på at opnå professionel anerkendelse på hvad Witz betegner som kapitalistiske og patriarkalske præmisser, kan man i stedet stræbe efter at anerkende og understøtte de praktiske professionelle kompetencer gennem reformerne. I den sene-

ste reform af læreruddannelsen,⁵³ der har lagt vægt på viden hos praktikere og undervisere på læreruddannelsen, har man valgt at prioritere praktik, øvelsesbaseret undervisning og mindre detailstyring af uddannelsen. Måske dette kan være et eksempel til efterfølgelse for fremtidige reformer?

LITTERATURLISTE

- Armstrong, E., & Hamilton, L. (2013). *Paying for the Party*. Harvard University Press.
- Bayer, S., Hamre, B., Hansen, A. E., Hansen, C. S., & Kristensen, J. E. (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet 2: Kald og Kundskab* (S. Bayer & J. E. Kristensen, Eds.). Upress.
- Borchorst, A. (2008). Woman-friendly policy paradoxes? Childcare policies and gender equality visions in Scandinavia. In *Gender equality and welfare politics in Scandinavia* (pp. 27–42). Policy Press.
- Buse, T., & Smith, M. S. S. (1999). Taxameterstyring som budgetmodel—Incitament og fristelser. *Politica*, 31(3).
- Dahl, H. M. (2000). *Fra Kitler til eget tøj—Diskurser om professionalisme, omsorg og køn*. Aarhus Universitet.
- Dansk Erhverv. (2024). *Kønsskellen stiger på universiteterne*. <https://www.danskerhverv.dk/contentassets/235bbabc481742e29cb708beaf3a38dc/kon-og-universitetsuddannelse.pdf>
- Eckhardt Larsen, J. (2017). Et importeret begreb uden naturlige fjender? In *Uddannelseshistorie: Professionerne og deres uddannelser*.
- Ellingsæter, A. L. (2013). Scandinavian welfare states and gender (de) segregation: Recent trends and processes. *Economic and Industrial Democracy*, 34(3), 501–518.
- Emerek, R., Kold, V., Ipsen, S., & Holt, H. (1997). *Brydninger på det kønsopdelte arbejdsmarked*. Arbejdsmarkedsstyrelsen.
- Frederiksen, J. T. (2013). Velfærdsprofessionernes vidensproduktion: Praktiker-industri og praktiker-monopol. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 51–61.
- Friedman, S., & Laurison, D. (2019). *The Class Ceiling: Why it Pays to be Privileged*. Policy Press.
- Hansen, B. (2003). Dannelsen af CVU' er. *Uddannelseshistorie* 2003, 37.
- Harrits, G. S. (2014). Social closure revisited: Professions between knowledge and power. *Professions & Professionalism*, 3(2), 1–17. <https://doi.org/10.7577/pp.567>
- Hjort, K. (1999). *En helt anden virkelighed*. EVU-gruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Hjort, K. (2001). *Moderniseringen af den offentlige sektor: Pas-dig-selv pædagogik, forhandlingskompetencer, forhandlet modernisering, videnskabelse*. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2008). Farvelfærdsstat—Skal vi sælge velfærden for at beholde den? In *Demokratiseringen af den offentlige sektor*.
- Hjort, K., & Nielsen, S. B. (2003). *Mænd og omsorg*. H. Reitzel.
- International Labor Organization. (2021). *Women in managerial positions*. Data Explorer. <https://www.ilo.org/shinyapps/bulkexplorer55/>
- Jacobs, J. (1996). GENDER INEQUALITY AND HIGHER EDUCATION. *Annual Review of Sociology*, 1996(22).
- Jæger, M. M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943–1972. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0192>
- Johansen, F. K. (n.d.). *Europæisk kvalifikationsramme for videregående uddannelser* [Tekst]. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

53 Uddannelses- og Forskningsministeriet 2023.

- Johansen, M. B., & Hjort, K. (2019). Taktisk prioriteret og strategisk kommericaliseret – om udviklingen i pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 43–52.
- Johnson, T. J. (1972). *Professions and Power*. British Sociological Association Publications Limited.
- Khan, S. (2012). *Privilege*. Princeton University Press.
- Kolstrup, Søren. (1996). *Velfærdsstatens rødder: Fra kommunesocialisme til folkepension /Søren Kolstrup*. Special-Trykkeriet.
- Lee, E. (2016). *Class and Campus Life: Managing and Experiencing Inequality at an Elite College*. Cornell University Press.
- McCall, L. (2001). *Complex inequality: Gender, class, and race in the new economy*. Routledge.
- OECD. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (1996). *Education at a glance: OECD indicators 1996* (Vol. 1997). <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A1351>
- Øgendahl, C. (2000). *Socialpædagogernes historie*. SL forlag.
- Paoloni, P., & Demartini, P. (2016). Women in management: Perspectives on a decade of research (2005–2015). *Palgrave Communications*, 2(1), 1–7.
- Penissat, E., Spire, A., & Hugree, C. (2020). *Social Class in Europe*. Penguin Random House.
- Petersen, J., Petersen, K., & Christiansen, N. F. (Eds.). (2010). *Dansk Velfærdshistorie 1-6*. Syddansk Universitetsforlag.
- Petersen, K., Schwede, H., Hegstrup, S., & Lauritzen, J. (2013). *Fra højskole og seminarium til University college*. University College Sjælland.
- Regeringen. (2006). *Fremgang, Fornyelse og Tryghed*. Schultz.
- Rosa, R., & Clavero, S. (2022). Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 1–7.
- Rosén Rasmussen, L., Coninck-Smith, N. de, & Vyff, I. (2015). *Dansk Skolehistorie, Bind 5: Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. Aarhus Universitetsforlag.
- Scott, J. C. (1998). *Seeing like a state*. Yale University Press.
- Soares, J. (2003). *The Power of Privilege: Yale and America's Elite Colleges*. Stanford University Press.
- Tuft, K., & Thomsen, E. (2015). *Fire seminarier på tur*. VIA University College.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Politisk aftale om ny læreruddannelse*
- Undervisningsministeriet. (1998). *Det 21. Århundredes uddannelsesinstitutioner*. Undervisningsministeriet.
- van Emmerik, H., Wendt, H., & Euwema, M. C. (2010). Gender ratio, societal culture, and male and female leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 895–914.
- Weber, K. (2001). Brok, brok, brok: Om hverdagsliv, livshistorie og ambivalens i læreprocesser. In A. S. Andersen, L. L. Andersen, B. Dybroe, C. Hutter, & K. Weber (Eds.), *Bøjelighed og tilbøjelighed*. Roskilde Universitet.
- Wemrell, M., Stjernlöf, S., Lila, M., Gracia, E., & Ivert, A.-K. (2022). The Nordic Paradox. Professionals' Discussions about Gender Equality and Intimate Partner Violence against Women in Sweden. *Women & Criminal Justice*, 32(5), 431–453.
- Witz, A. (1990). Patriarchy and Professions: The Gendered Politics of Occupational Closure. *Sociology*, 24(4), 675–690.
- Witz, A. (1992). *Professions and Patriarchy*, Routledge

SUMMARY

The article "Shortcuts or Blind Alleys? Professional Training as Gendered Access to Danish Higher Education 1980-2020" examines the four largest welfare professions in Denmark (School teacher, social educator, nurse and social worker) as a gendered subset of the Danish educational system in the years from 1980 to 2020. Using Anne Witz' notion of patriarchal professionalization (1992), the article examines whether the numerous reforms of professional training since 1980 has affected the degree to which members of the four largest welfare professions obtain higher education, and whether there are differences between men and women in this respect. Through a historical analysis of four decades of reforms, the article characterizes the reforms as a move from a jungle of educational institutions through harmonizations and new public management, to the University Colleges of today. The article argues that these reforms have transformed professional training from being an isolated and heterogeneous group of education programmes with their own distinctive characteristics, to being an integrated and standardized part of the Danish education system. But while this has meant that the degree of higher education has increased over time, this increase has mostly benefited men. The article shows this through logistical regression, finding that the odds for men getting higher education are two to three times better than those of women. This indicates that Witz' concept of patriarchal professionalization holds true for professional training, and that the integration into the Danish educational system meant that the educational value of professional degrees depends on the gender of the professional.



Jan Thorhauge Frederiksen, født 1971, cand.mag. i pædagogik og datalogi, ph.d. i uddannelsesforskning. Ansat som lektor i Pædagogik ved Københavns Universitet. Han forsker i velfærdsprofessioner, professionsuddannelse og ulighed i uddannelse, blandt andet i forskningsprojektet Velfærdsprofessioner mellem udkant og arbejderklasse. Han har i forlængelse heraf skrevet bogen "Den velfærdsprofessionelle" (2019), der undersøger, hvordan klassiske professionsteorier kan bidrage til at forstå forhold som professionsidentitet, viden, tværprofessionelt samarbejde og forholdet til staten.

APPENDIX: SUPPLERENDE TABELLER

Tabel 4: Videreuddannelsesfrekvenser over tid.⁵⁴

	1980	1980	1990	1990	2000	2000	2010	2010
	efter 5 år	efter 10 år	efter 5 år	efter 10 år	efter 5 år	efter 10 år	efter 5 år	efter 10 år
K	2,0%	4,8%	1,2%	2,3%	2,0%	4,7%	6,5%	8,0%
M	1,8%	3,3%	1,9%	3,9%	3,1%	8,4%	7,4%	19,9%
Ikke-Dansk opr.	1,5%	4,6%	1,4%	5,2%	3,4%	9,5%	6,5%	9,4%
Dansk oprindelse	1,6%	4,6%	1,1%	2,2%	3,3%	4,3%	6,7%	9,9%
Arbejder	2,1%	4,2%	0,4%	3,9%	2,4%	4,1%	9,2%	13,6%
Middel	1,4%	4,4%	0,5%	3,4%	3,3%	9,8%	4,2%	7,4%
Overklasse	1,3%	5,8%	0,9%	3,6%	4,9%	6,7%	3,7%	8,8%
Total	1,3%	4,5%	1,6%	5,3%	2,6%	7,1%	5,4%	9,9%

Tabel 5: Videreuddannelsesfrekvenser, de fire største professioner.

	Lærer		Pædagog		Sygepleje		Socialrådgivere	
	efter 5 år	efter 10 år	efter 5 år	efter 10 år	efter 5 år	efter 10 år	efter 5 år	efter 10 år
K	1,8%	4,4%	1,1%	3,2%	1,9%	7,2%	2,6%	5,8%
M	1,5%	6,4%	1,3%	7,8%	5,4%	15,5%	2,7%	10,3%
Ikke-Dansk opr.	2,1%	8,2%	1,1%	7,8%	6,2%	16,3%	4,1%	13,2%
Dansk oprindelse	1,8%	5,5%	1,3%	3,8%	2,0%	5,9%	2,6%	6,0%
Arbejder	0,9%	1,6%	2,2%	3,7%	3,6%	7,3%	3,6%	6,6%
Middel	1,3%	4,3%	0,8%	3,4%	1,4%	5,5%	2,1%	5,8%
Overklasse	1,5%	6,8%	0,9%	5,2%	1,8%	6,4%	2,9%	7,6%
Total	1,7%	5,1%	1,3%	3,8%	2,1%	6,4%	2,1%	6,0%

⁵⁴ Bemærk, at videreuddannelsesfrekvenser opgjort i procent kan være misvisende når det drejer sig om små delpopulationer opdelt efter køn, nationalitet, m.v.. Derfor er odds-ratierne i tabel 6 og 7 et bedre mål, for sammenligning mellem de undersøgte grupper.

Tabel 6: Odds-ratier, professioner (konfidensintervaller i parentes)

		Videregående udd. efter 5 år	Videregående udd. efter 10 år
Pædagog	Mand	1,16 (0,772;1,742)	3,076*** (2,512;3,754)
	Dansk	1,241 (0,683;2,252)	0,871 (0,637;1,191)
	Middelklasse	1,352 (1,244;1,509)	0,915 (0,728;1,150)
	Overklasse	1,37*** (1,223;1,613)	1,365 (1,053;1,770)
Lærer	Mand	1,775*** (1,539;2,114)	2,135*** (1,844;2,489)
	Dansk	0,846 (0,491;1,457)	0,767 (0,555;1,062)
	Middelklasse	1,323 (0,8191; 1,476)	1,679*** (1,526;1,879)
	Overklasse	1,4*** (1,266;1,600)	2,091*** (1,846;2,407)
Socialrådgiver	Mand	0,809 (0,340;1,926)	2,154*** (1,370;3,386)
	Dansk	0,627 (0,289;1,361)	0,624 (0,367;1,061)
	Middelklasse	0,55 (0,284;1,065)	0,946 (0,601;1,486)
	Overklasse	0,796 (0,387;1,640)	1,252 (0,761;2,060)
Sygepleje	Mand	2,082*** (1,146;2,260)	2,613*** (1,989;3,497)
	Dansk	0,566* (0,347;0,925)	0,535* (0,398;0,720)
	Middelklasse	0,385* (0,266;0,558)	0,761* (0,603;0,960)
	Overklasse	0,468* (0,313;0,700)	0,881 (0,686;1,131)

Note:*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001. Insignifikante resultater i kursiv.

Tabel 7: Oddsratier, kohorter (konfidensintervaller i parentes)

		Videregående udd. efter 5 år	Videregående udd. efter 10 år
1980	Mand	0,958 (0,588;1,563)	0,94 (0,536;1,120)
	Dansk	1,035 (0,324;3,306)	1,043 (0,527;2,064)
	Middelklasse	0,734 (0,476;1,132)	1,007 (0,763;1,329)
	Overklasse	0,672 (0,357;1,266)	1,323 (0,934;1,875)
1990	Mand	2,787*** (2,284;3,247)	3,472*** (2,807;4,108)
	Dansk	1,156 (0,155;8,526)	0,351*** (0,185;0,667)
	Middelklasse	0,692 (0,323;1,481)	1,172 (0,766;1,794)
	Overklasse	1,588 (0,750;3,360)	2,366 (1,535;3,646)
2000	Mand	1,798*** (1,497;2,426)	2,318*** (2,119;2,815)
	Dansk	1,015 (0,868;1,186)	0,988 (0,885;1,104)
	Middelklasse	1,396*** (1,203;1,622)	1,414*** (1,269;1,575)
	Overklasse	0,935 (0,767;1,140)	1,354*** (1,187;1,545)
2010	Mand	2,794*** (2,408;2,901)	3,353*** (2,843;3,699)
	Dansk	0,988 (0,784;1,245)	1,044 (0,858;1,271)
	Middelklasse	1,332*** (1,292;1,379)	1,481*** (1,432;1,536)
	Overklasse	1,289*** (1,242;1,344)	1,937*** (1,472;2,311)

Note:*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001. Insignifikante resultater i kursiv.