

Den uddannede person

Hvorfor læse denne tekst?

Begrebet 'den uddannede person' hjælper os med at tænke forholdsvis om, hvad der udgør en uddannet person. Det åbner for at udforske de mange forskellige måder, hvorpå en person kan ses som uddannet, og hvad 'at blive uddannet' indebærer i og på tværs af forskellige sammenhænge.

Omfattende formel uddannelse ses ofte - i Europa og andre steder - som en forudsætning for at blive betragtet som 'uddannet'. Vi har en tendens til at se advokater som mere uddannede end tømrermestre og præster som mere uddannede end ER-sygeplejersker. Vi har en tendens til at betragte mennesker med praktisk viden baseret på lang erfaring som ikke rigtig 'uddannede'. Alligevel, mens læger er højtuddannede, kan meget af det, de ved, være nytteløst i et fragtskibs maskinrum, et flys cockpit eller på den musikalske scene.

Dette rejser vigtige spørgsmål om, hvordan vi lærer at bedømme, hvem der er uddannet og ikke, og hvilke antagelser om uddannelse, der styrer vores tænkning. Begrebet 'uddannet person' er et vigtigt redskab til kritisk at tænke på, om de pædagogiske ideer og hierarkier, vi lever med og producerer, er værdige og hensigtsmæssige, og hvordan vi måske vil transformere dem.

Historisk kontekst

Arbejdet i små samfund overalt i verden har antropologer længe bemærket, hvordan institutioner for moderne skolegang indført af missionærer, koloniale eller nationale regeringer havde tendens til at se bort fra, devaluere og over tid nedbryde lokale, indfødte uddannelses- og videnssystemer, ofte betragtet som 'ringere', "bagud" eller "ubrugelig" for kommende generationer.

I sin undersøgelse af Chaga-uddannelsessystemet i Kilimanjaro kiggede Otto F. Raum (1940) på både formaliseret instruktion (initieringsritualer) og peer-to-peer-læring blandt drenge, der hyr familie husdyr. Hans mål var at øge bevidstheden om indfødte uddannelsessystemer blandt koloniale politikere, der arbejdede for at etablere formel engelsk-medium skolegang modelleret efter europæiske linjer. I dette skelner Raum mellem uddannelse og skolegang.

I antropologi henviser uddannelse til ikke-formelle former for erhvervelse og tilegnelse af kulturel viden, såsom sprog, former for social udveksling og relation, normativ følelsesmæssig og moralsk opførsel, spiritualitet og verdensbillede. Det henviser også til bestemte former for træning og sæt kriterier, der bruges til at identificere mennesker som mere eller mindre kyndige eller dygtige. I Den kulturelle produktion af den uddannede person (1996: 2) afgrænser Levinson og Holland 'uddannelse' som "kulturspecifik praksis, hvorved bestemte sæt færdigheder, kendskaber og diskurser kommer til at definere den fuldt 'uddannede' person". På den anden side henviser skolegang til statslige organiserede eller regulerede institutioner til forsættelig instruktion, dvs. moderne institutioner for masseuddannelse, både private og offentlige (Levinson og Holland 1996: 2). Institueret i 1800'erne og senere

TRANSCA

standardiserer moderne statslige uddannelsessystemer visse former for viden og viden som 'viden'; 'de organiserer mennesker i alders- og / eller evneklasser og rangerer disse efter et formaliseret hierarki af primær, sekundær og tertiær' skolegangsniveauer.

Sondringen mellem uddannelse og skolegang er vigtig for at erkende, at læring finder sted i alle aspekter af hverdagen, og at ikke alle måder at blive kyndige på kræver formel skolegang. Dette er af betydning i den nuværende verden, hvor moderne institutioner for nationalstatskole er blevet globale (Anderson-Levitt 2003).

a) Diskussion

På trods af den historiske stigning i offentlige offentlige uddannelsessystemer, der bringer fælles former for skoleorganisation og magtfulde og sammenfaldende konstruktioner af 'uddannelse', er der konstant kamp omkring definitioner af 'uddannelse' og 'den uddannede person'. Alle kulturer og sociale formationer udvikler modeller for, hvordan man bliver en fuldt 'vidende person'. Både på tværs af og inden for kulturer og samfund, almindelige befolkninger såvel som undergrupper defineret af køn, race, etnicitet, religion osv., Kan udvikle deres egne forskellige forestillinger om den uddannede person og måder at vide (Levinson og Holland 1996: 21). Disse kan udvikles både inden for og uden for skoleindstillinger, og både i forlængelse af og imod dominerende forestillinger om 'den uddannede person' (Luttrell 1996).

Skoler og andre steder for barndomsuddannelse er anfægtede steder for kulturproduktion. Politikere, undervisere, forældre og mange andre er ikke nødvendigvis enige om en definition af uddannelse eller hvad 'at blive uddannet' skal indebære. Forskere diskuterer stadig, om skoler bemyndiger eller disciplinerer studerende (jf. Jules Henry) og kritiserer, hvordan personlige baner for 'succes' og 'fiasko' formes af skolegang (jf. Varenne og McDermott). De kritiserer også den moralske og økonomiske rangordning af forskellige 'skolede identiteter', og hvordan disse påvirker folks liv og levebrød (Valentin 2003).

Konceptet med den uddannede person er nyttigt til 1) at centrere privilegerede opfattelser af korrekt viden og adfærd og 2) bringe et bredere spektrum af opfattelser af, hvad der er uddannet, indebærer til bordet (Jf. Funds of Knowledge-hyperlink!). At udforske den uddannede persons kulturelle produktion i både lokale og globale sammenhænge giver os mulighed for bedre at forstå, hvordan dominerende opfattelser af uddannelse konstant udfordres, bestrides og endda transformeres i hverdagens praksis.

b) Etnografiske eksempler

Måling af et barns 'modenhed' i form af kronologisk alder opdelt i måneder er ikke et globalt fænomen. At være 'fem og tre fjerdedele' eller 'et december-barn' er kulturspecifikke måder at definere og måle barndommen på, som har fået opmærksomhed gennem børns indskrivning i moderne institutioner som skoler, sommerlejre, sport og andre fritidssteder. Kathryn Anderson-Levitts vigtige etnografiske arbejde med, hvordan skoler 'producerer' børn, kritisk sætter spørgsmålstejn ved praksis med at karakterisere børn som 'unge' eller 'gamle' på baggrund af kronologisk alder målt nøjagtigt i måneder og antagelser, der undviger forestillinger om 'mental' alder, "modenhed 'og' niveau 'kan måles med lige præcision (1996: 57). I etnografiske studier af læsningskurser i Frankrig og USA fokuserer hun på, hvordan lærere bruger begreberne alder og modenhed til at evaluere den studerendes 'fremskridt' og

TRANSCA

til at afgøre, om de er 'foran', 'til tiden' eller 'bagefter'. . Anderson-Levitt antyder, at denne nye model af barndommen og dens besættelse af alder og modenhed er en kulturel konstruktion, der er vokset ud af den 'samlebåndlignende' organisering af masseskoleundervisning med 'racerbane-lignende' arrangementer til sortering børn. Hun argumenterer for, at aldersgraderet instruktion, obligatorisk skolegangsalder og batchinstruktion, der konstruerer 'dumhed', har sanktioneret "en ideologi, der rationaliserer re-segregeringen af de 'for tidlige eller' avancerede 'elitebørn fra børnene til masserne "(1996: 58).

I 'Becoming Somebody in and against School' behandler Wendy Luttrell (1996) dette vigtige spørgsmål om, hvordan skoler producerer sig selv, og hvordan folk designer sig selv med og imod skoler. På baggrund af en etnografisk undersøgelse af kvinder, der er indskrevet i voksenlæsning i to amerikanske byer, viser hun, hvordan kvinder taler om at gå tilbage i skole for at opnå et gymnasium som "bedre sig selv" og endelig komme til "føle sig som nogen".

Hvad 'det føles som nogen' henviser til i forskellige sammenhænge, afhænger af, hvordan uddannelsesmæssig og erhvervsmæssig 'succes' er kulturelt. På steder, hvor folk har lært at identificere sig som 'baglæns' eller 'bagved', kan succes måles ved at opnå en 'skoleidentitet.' Laura Rivals undersøgelse (1996) af 'moderne skolegang' versus 'skovuddannelse' blandt Huaoroni i det ecuadorianske Amazonas giver et unikt kig på, hvordan den skovuddannede Huaoroni, der stræber efter at blive 'moderne', omfavner statsskole, som igen reformerer deres daglige vaner med at spise, påklæde sig og personlig hygiejne, omorganisere deres sociale praksis, værdier og overbevisninger og skaber nye sociale identiteter. Rival viser, hvordan etablering af statsskoleundervisning i en skovlandsby installerer en ny social skelnen mellem de 'tilbagestående' skovfolk og 'moderne' borgere i byen.

Karen Valentins arbejde (2003) i en husbundsforlig i Kathmandu afslører lignende ønsker og dilemmaer ved at stræbe efter en 'skolet identitet.' Her havde unge høje forventninger om, at det at blive en 'skolet person' ville forbedre deres chancer for beskæftigelse, økonomisk sikkerhed og større social prestige. Unge, der opnåede formel skolegang, befandt sig i balance mellem to verdener, mellem deres forældres overholdelse af konventionel kastepraksis og den egalitære ideologi, der fremmes af NGO'er og skoler. Binarier af moderne og traditionelle, by- og landdistrikter, skolede og uskolede spillede ind i, hvordan unge definerede sig selv i kraft af deres skolede identitet i modsætning til deres forældres generation. Dette blev igen ført til at eksperimentere med ægteskaber mellem kaste og nye livsstil som popstjerner og skuespillere. Valentins undersøgelse minder os om, at mens den uddannede person produceres kulturelt på bestemte steder, producerer den uddannede person også nye kulturelle former (Jf. Levinson og Holland 1996).

Tænk videre:

- Hvordan kommer folk i dit land / din region) til at blive set og se sig selv som uddannede? Hvilken slags viden, dygtighed og adfærd omfatter 'at blive uddannet' i forskellige sammenhænge og sociale sammenhænge?
- Hvad betyder det at blive betragtet som 'uddannet' for en persons adgang til bestemte job, varer, agtelse og 'medlemskab' i samfundet?



TRANSCA

- Hvilke former for individuel eller kollektiv autoritet og stemme giver 'at blive uddannet'?
- Hvilke hegemoniske definitioner af den 'uddannede person' produceres i øjeblikket på global skala?

KEY-WORDS/KRYDS-REFERENCER

Uddannelse, viden, vidensmidler, privilegium, skolegang, socialisering, identitet

Litteratur:

Levinson, B.A., D. E. Foley and D. C. Holland (1996) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press.

Levinson, B.A and D. Holland (1996) The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 1-56.

Anderson-Levitt K.M. (1996) Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, p. 57-78.

Anderson-Levitt K. M. (2003) A World Culture of Schooling? In *Local Meanings, Global Schooling*, edited by Anderson-Levitt K.M., New York: Palgrave Macmillan, 1-26.

Luttrell, W. (1996) Becoming Somebody in and against School: Toward a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 93-118.

Raum, O.F. (1940) *Chaga Childhood. A Description of Indigenous Education in an East African Tribe*, London, New York and Toronto: Oxford University Press.

Varenne, H. and R. McDermott (1999) *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder, CO: Westview Press.

Supplementary Ethnographic Reading

Rival, L. (1996) Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 153-168.

Valentin, K. (2005) The 'Schooled Person': Negotiating Caste and Generation. In *Schooled for the Future? Educational Policy and Everyday Life Among Urban Squatters in Nepal*, Information Age Press, 155-182.



TRANSCA

Forfatter: Sally Anderson

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use, which may be made of the information contained therein.

