

Samfundets trosbekendelse

Ove Korsgaard Professor Ph.d., dr. pæd., Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

I artiklen tematiseres tre problemstillinger. 1) hvilke grundlæggende værdier skulle den danske skole formidle efter 2. verdenskrig, 2) hvilken rolle skulle staten spille i formidlingen af disse værdier, 3) hvilke forskelle er der mellem efterkrigstidens og nutidens syn på de grundlæggende værdier, som skolen skal formidle til den opvoksende generation.

At danske værdier er en yderst subjektiv og luftig størrelse, fremgår med stor tydelighed af den omfattende litteratur, der findes om danskhed. Hvis man orienterer sig i den, viser det sig, at et utal af forskellige værdier gennem tiden er blevet erklæret for at være særlig danske. Betyder det, at man i virkeligheden ikke kan tale om *fælles* danske værdier i mere objektiv forstand? Findes der slet ikke fikspunkter, hvor det danske samfunds værdier er formuleret og konkretiseret? Jo, det gør der. I hele den moderne stats historie har skolen været den vigtigste institution til skabelse af et samfundsmæssigt fællesskab. Og det værdimæssige grundlag for dette fællesskab er formuleret i de forskellige skolelove, der har været gældende siden *Kirkeordinansen* af 1537. Om folkeskolens formålsparagraf har tidligere undervisningsminister Knud Heinesen meget rammende sagt: „Folkeskolens formålsparagraf [er] samfundets trosbekendelse til fælles værdier“ (Heinesen 2006, 188). I folkeskolens formålsparagraf er de fælles værdier, som skolen skal føre den opvoksende generation ind i, formuleret. Et skift i skolens formålsparagraf er udtryk for et skift i trosbekendelsen til fælles værdier. Og da skolens formålsparagraf – med tilhørende vejledninger,

bekendtgørelser og cirkulærer – har skiftet indhold gennem historien, er de fælles værdier i Danmark en historisk og variabel størrelse.

I denne artikel vil jeg tematisere tre problemstillinger. 1) Hvilke grundlæggende værdier skulle den danske skole formidle efter 2. verdenskrig? 2) Hvilken rolle skulle staten spille i formidlingen af disse værdier? 3) Hvilke forskelle er der mellem efterkrigstidens og nutidens syn på de grundlæggende værdier, som skolen skal formidle til den opvoksende generation?

Den ideologiske diskussion

I de første hundrede år, Danmark havde en demokratisk styreform, blev demokrati ikke betragtet som en grundlæggende pædagogisk værdi. Det var yderst sjældent, demokrati som politisk værdi og demokrati som pædagogisk værdi blev knyttet sammen. Det var først kampen mod fascismen og nazismen, der gjorde demokrati til et centralt tema i dansk pædagogisk tænkning. I sin bog *Hvad er demokrati?* satte Hal Koch sagen på spidsen, da han om situationen i 1945 skrev: „Verden er pludselig vågnet op og har til sin forbavselse set, at den er blevet demokratisk. Det var den nemlig ikke før“ (Koch 1970,7). Efter 2. verdenskrig skete der så at sige en demokratisering af begrebet demokrati. Der skete en forskydning fra en „smal“ til en „bred“ forståelse af demokratiet, fra demokrati som styreform til demokrati som livsform, (Ross 1946), fra et *beskyttende* til *et udviklende* demokrati (Held 1996). I det beskyttende demokrati betragtes det som demokratiets vigtigste opgave at udgøre et værn for fundamentale menneskerettigheder, som for eksempel ejendomsretten. I det udviklende demokrati betragtes demokratiet som mere end et fast regelværk. Demokrati er noget, der skal

udvides til at omfatte det økonomiske, sociale, kulturelle og pædagogiske område, og *udvikles* til en livsform, hvor borgerne igennem direkte deltagelse og deliberation opnår fælles værdier, forståelse og normer. „At kunne få opdragelsens og undervisningens mål kombineret med det demokratiske og medmenneskelige mål i samfundet er den moderne pædagogiks højeste formål“. Med den formulering satte skolemanden C. C. Kragh-Müller ord på en bærende tanke efter krigen. (Kragh-Müller 1963,13).

Efter krigen var der grundlæggende enighed om, at opdragelse til demokrati var en vigtig og nødvendig sag. Men der var langt fra enighed om, hvad det ville sige. Var det primært et spørgsmål om at demokratisere adgangen til uddannelsessystemet, så en større del af en ungdomsårgang fik mulighed for mere end 7 års skolegang? Eller var det et spørgsmål om at demokratisere undervisningen ved at give eleverne medbestemmelse om dens indhold? Eller var det et spørgsmål om at demokratisere omgangsformerne mellem elever og lærer? Eller noget fjerde eller femte? I det følgende er det primært synet på statens rolle i opdragelsen til demokrati, der skal belyses. I denne diskussion aftegnede der sig tre overordnede synspunkter: 1) staten skal sikre, at alle får en demokratisk opdragelse, 2) staten skal sikre pluralisme og forholde sig neutralt til forskellige livsanskuelser 3) statsmagten såvel som borgerne må oparbejde indsigt i og holdning til demokratiets grundlæggende dilemmaer. Jeg vil her primært indkredse de tre positioner ved hjælp af tre centrale personer i efterkrigstidens danmarkshistorie, nemlig Mogens Fog, Hal Koch og K.E. Løgstrup (Korsgaard 2008, 344-48).

Staten skal sikre alle en demokratisk opdragelse

Forestillingen om mennesket som et væsen, der kan gøres til genstand for indoktrinering, spillede umiddelbart efter 2. verdenskrig en betydelig rolle i samfundsdebatten. Man havde set, hvordan det tilsyneladende var lykkedes for nationalsocialisterne at nazificere en stor del af den tyske ungdom ved hjælp af en effektiv ideologisk opdragelse. Hvis man i et demokrati lagde lige så stor vægt på ideologisk skoling som nationalsocialisterne, måtte det være muligt at forme den opvoksende generation til gode demokrater. At staten skulle forestå en sådan opdragelse, var et synspunkt, der fik en vis gennemslagskraft.

Allerede i 1944 havde DSU's formand Victor Gram på et møde i Dansk Ungdoms Samvirke markeret, at den rigtige form for ungdomsopdragelse var en af staten ledet disciplineret undervisning. Det havde diktaturstaternes resultater vist. I et bittert opgør med samvirketsformand Hal Koch understregede Victor Gram: „Den Opfattelse staar vi fast ved, og det afficerer os ikke hvad andre mener“ (Nissen og Poulsen 1963, 292). I DSU's

sociale ungdomsprogram for efterkrigstiden var obligatorisk statsopdragelse til demokrati formuleret som de unge socialdemokraters officielle politik.

I en tale den 29. august 1945 argumenterede Mogens Fog ligeledes for en demokratisk genopdragelse af, hvad han kaldte „vore forrædere“, dvs. de mennesker, der efter befrielsen den 5. maj var blevet fængslet af modstandsbevægelsen for at have gået tyskernes ærinde. Hans forslag gik ud på, at fængselsystemet skulle påtage sig opgaven at omskole danske nazister til funktionsdygtige demokrater. I fængslerne skulle man „bevidst påvirke dem til forståelse af demokratiets fordele frem for førersystemet. Det skal ske ved undervisning, foredrag, litteratur, studiekredse; men da den praktiske erfaring er en langt visere læremester end både bogen og ordet, bør man også lade fangerne lære folkestyrets metoder at kende ved egen hjælp, ved et vist selvstyre inden for murene“ (Fonsmark 1990, 51).

Staten skal sikre pluralisme og forholde sig neutralt til livsanskuelser

Hal Koch fandt det yderst betænkeligt, hvis en liberal stat stillede sig i spidsen for en demokratisk opdragelse. I et foredrag om *Staten og ungdomsopdragelsen* fra 1946 fremhæver han, at den totalitære stat har som ambition at præge den opvoksende generation ideologisk. Hvis en liberal stat følger samme spor, er den på vildspor.

Koch skelner mellem statslige opdragelsestiltag, der er baseret på en ideologisk anskuelse, og opdragelsestiltag, der ikke er det. Den afgørende forskel mellem en demokratisk og en totalitær opdragelse er, at en demokratisk opdragelse ikke forpligter folk på en bestemt menneske- og statsopfattelse. Der gives således ikke en demokratisk opdragelse, på samme måde som der findes en nazistisk og kommunistisk. En ideologisk skoling i demokrati forudsætter nemlig, at man ved, „hvad demokratiet er, eller for at sige det mere alment: man ved, hvad det gode er, og hvorledes man når frem til det, og modsat at man kender det onde og ved, hvorledes man skal sky det“ (Koch 1946, 380). Men det kan man, ifølge Hal Koch, i sidste instans ikke vide. Det skyldes, at demokrati ikke er en ideologi på linje med nazismen og kommunismen. Demokrati er et åbent system uden en fast kerne.

Opdragelse til demokrati må derfor bygge på „sokratisk uvidenhed“. Ingen sidder inde med det endegyldige svar på, hvad demokrati er. Derfor bliver dialog, samtale og forhandling de afgørende kendetegn ved en demokratisk opdragelse. Det er forståeligt, at Hal Koch selv rejser spørgsmålet: „Kan der ud fra det, som her er sagt overhovedet blive tale om nogen opdragelse? Ender denne sokratiske linje ikke i den mest udvandede tolerance, hvor opdragelsens mål synes at være dette

at vænne de unge til en saglig skepsis, der kvæler al begejstring?“ (Koch 1946, 381). Mange vil hævde, siger Hal Koch, at de unge skal have idealer, som står fast; også når det gælder demokratisk opdragelse. Men sætter en liberal stat sig i spidsen for en sådan opdragelse, undergraver staten simpelt hen demokratiet. Hvad er så statens opgave? Her skelner Hal Koch mellem indhold og rammer: „Statens opgave bliver ikke at skabe indholdet i opdragelsen, men at bygge brugbare rammer“ (Koch 1946, 383). Hal Koch afviste med andre ord, at opdragelse til demokrati skal være en statsopgave. I forlængelse af Hal Kochs optik ses pluralisme og demokrati som to sider af samme sag. I det perspektiv er det pluralisme, der adskiller totalitær og demokratisk opdragelse. Det skal dog nævnes, at Hal Koch ikke kun er fortaler for liberale synspunkter, men også eksponent for en republikansk idé om medborgerskab som dannelsesideal, hvilket jeg vender tilbage til i afslutningen (Korsgaard 2001).

Statsmagten og borgerne må oparbejde indsigt i demokratiets grundlæggende dilemmaer

K.E. Løgstrup forholder sig skeptisk til idéen om pluralisme som højeste norm og staten som en værdimæssig neutral instans. I artiklen „Stat og livsanskuelse“ fra 1961 problematiserede han den opfattelse, at retsstaten er ideologisk neutral: „Også retsstaten er en livsanskuelsesstat. Når den orden, som retten er til for, forlanger det, rammes også i retsstaten mennesker i deres livsanskuelse, og det er uundgåeligt, fordi der er livsanskuelse også i retsordenen“ (Løgstrup 1961, 140).

Med det udgangspunkt har Løgstrup afskåret sig fra samme løsning som Hal Koch. Men han tager også afstand fra det synspunkt, at en demokratisk stat må sætte sig i spidsen for en ideologisk skoling i demokrati. Han søger derfor at placere sig i en tredje position. Løgstrup mener ikke, man skal affinde sig med pluralisme som højeste norm i et demokrati. Det er derfor nødvendigt „med ufortrøden stædighed at gå ud fra, at der bag om uenighed findes en enighed om andre endnu mere fundamentale holdninger, der kan afgive basis for en fortsat livsanskuelsesmæssig og moralfilosofisk drøftelse“ (Løgstrup 1961, 141). Men hvor længe giver det mening at føre en dialog med det formål at nå til enighed på et dybere plan? Ifølge Løgstrup beror det på et skøn, „hvornår en holdning, som nogle anser for normativ og andre for forkastelig, er at anse for så farlig, at det er nødvendigt at kriminalisere den“. Løgstrup er med andre ord enig i, at dialog er en nødvendig betingelse for et funktionsdygtigt demokrati. Men dialog er ikke en tilstrækkelig betingelse. På et tidspunkt må der træffes beslutninger, der kan opleves som tvang og endda resultere i kriminalisering af bestemte holdninger: „Rets-

staten lider derfor af en indre konflikt og forlegenhed, som den aldrig kan slippe ud af.“ (Løgstrup 1961, 141).

Når det forholder sig sådan, er det ifølge Løgstrup helt afgørende, at såvel statsmagten som borgerne søger at oparbejde en indsigt og holdning til de indre konflikter og grundlæggende dilemmaer, som er forbundet med at leve i en retsstat: „Hvad der skal bevare staten som en retsstat er den evige usikkerhed, der ytrer sig i spørgsmålet, om det nu også i det ene og andet tilfælde var strengt nødvendigt at tvinge“ (Løgstrup 1961, 141). Når det gælder demokratisk opdragelse bliver spørgsmålet derfor, hvor langt må man gå i retning af tvang, når det gælder demokratisk opdragelse?

Som nævnt afviser Løgstrup, at man kan forholde sig ideologisk neutralt, når det gælder opdragelse af næste generation. Det vil ikke engang være ønskeligt, om lærerne forsøgte. Det skyldes, at opdragelse uden idealdannelse slet ikke er opdragelse. Men findes der kriterier, der indikerer, hvornår en demokratisk opdragelse adskiller sig fra en totalitær opdragelse? Løgstrups dilemma er, at han på den ene side opfordrer til en idealdannende undervisning, og på den anden side fastholder, at der må være en grænse for, hvor politiserende undervisning må være. Som svar på dilemmaet formulerer Løgstrup et nyt begreb, der siden er gledet ind i det danske sprog, nemlig begrebet „urørlighedszone“. Ifølge Løgstrup er det et elementært fænomen i tilværelsen, „at enhver af os gør krav på at være omgivet af en urørlighedszone“ (1975, 25). Også barnet og den unge er omgivet af en zone, som må respekteres. Uden respekt for urørlighedszonen befinder vi os i en totalitær kultur. Også selv om styret eller pædagogikken kalder sig demokratisk. Med andre ord: Der må ifølge Løgstrup udvikles en politisk etik, der kan forene modsætningen mellem idealdannende undervisning og menneskers urørlighedszone.

Enhedsskolen som demokratiets kravlegård

Af de tre skitserede strategier er der ingen tvivl om, at den liberale position, som Hal Koch er talsmand for, slog stærkest igennem i efterkrigstidens danske uddannelsespolitik. Kernen i den koch'ske argumentationsstrategi er, at staten i et demokrati skal forholde sig neutral til forskellige livsanskuelser. Men hvordan påvirke den opvoksende generation, når staten ikke må præge indholdet i opdragelsen, men alene skabe brugbare rammer? Svaret blev enhedsskolen – forstået som den udelte folkeskole.

Enhedsskolen blev betragtet som middel til fremme af demokrati. Børnene fra forskellige sociale grupperinger med forskellige intellektuelle evner skulle ikke bare gå i den samme skole, men i den samme klasse. For at lære at forstå hinanden, at tage hensyn til hinanden og arbejde sammen skulle de sociale, intellektuelle, kønsmæssige og

andre forskelle, som findes i samfundet, ideelt set være repræsenteret i klassen. Det gav mulighed for demokratisk prægning uden direkte ideologisk påvirkning.

Fremvæksten af enhedsskolen hænger nøje sammen med fremvæksten af velfærdsstaten. Første gang begrebet velfærdsstat anvendes i dansk sammenhæng er i bogen *Mennesket i centrum – bidrag til en aktiv kulturpolitik*, der i 1953 blev udgivet af en gruppe yngre socialdemokrater. I løbet af få år udviklede begrebet sig til at blive omdrejningspunkt for næsten al samfundsdebat. Flere debatbøger om velfærdsstaten fulgte, blandt andet *Tidehverv og samfundsorden* fra 1954, redigeret af den senere statsminister Jens Otto Krag. Velfærdsstatens bannerfører betragtede skolereformer som en helt afgørende forudsætning for velfærdsstatens og demokratiets udvikling. Reformerne skulle sætte skolen i stand til at løse to hovedopgaver. Den ene var at hæve uddannelsesniveaut af hensyn til den økonomiske vækst, den anden at skabe større lighed i samfundet. Disse to tilsyneladende modsatte opgaver blev imidlertid bundet sammen af den forestilling, at økonomisk vækst og social udligning var hinandens forudsætninger. Det betød, at selv om uddannelsespolitikken på et overordnet plan blevet set i et økonomisk vækstperspektiv, skulle skolen ikke indrettes efter dette perspektiv. Skolens opgave var at skabe social lighed – og derigennem bidrage til økonomisk vækst (Korsgaard 1999).

For at skabe større lighed i samfundet skulle skolen frigøres fra den form for konkurrence, som det økonomiske liv er underlagt. Skolen skulle – populært sagt – være en konkurrencefri institution. Der skulle således ske en afgrænsning af skolen i forhold til kapitalen, markedet og produktionen. I ly af denne ideologiske afgrænsning blev enhedsskolen udviklet. Skolens primære opgave var at give børnene mulighed for at udvikle sig til frie, selvstændige, demokratiske borgere. Skolen skulle således ikke kun fokusere på tilegnelse af kundskaber, men også på demokratisk opdragelse og menneskelig udvikling.

Med udvikling af velfærdsstaten og de dermed forbundne reformpædagogiske tanker blev der ført en intensiv kamp mod konkurrence. For at udvikle en demokratisk folkeskole, skulle konkurrenceprincippet holdes i ave. I skolen skulle der lægges vægt på samarbejde, ikke konkurrence. Det synspunkt udgjorde den røde tråd i de taler, der blev holdt, og artikler, der blev skrevet af skiftende socialdemokratiske undervisningsministre. Det gælder blandt andet Julius Bomholt, K.B. Andersen og Knud Heinesen samt professor Kaj Spelling, der repræsenterede den pædagogiske og psykologiske fagekspertise.

I *Mennesket i Centrum* omtalte Julius Bomholt mellem skolen som en konkurrenceskole baseret på borgerlige idealer. „Mellem skolens indførelse var på en måde den

frie konkurrences indpas i folkeskolen og svarede til de dengang almindeligt rådende borgerlige idealer. Det sociale demokrati, der nu er under udvikling, lægger i højere grad op til menneskers evne og vilje til samarbejde“. Skolen skulle bidrage til en demokratisering af samfundet. „En skole kan åbne for demokratiets muligheder, men den kan også lukke dem. Den kan stile mod vækst eller udvendig præstation. Den kan føre børnene ind i samarbejdets kunst eller presse dem ud i indbyrdes konkurrence“ (Bomholt 1953, 85f).

I *Tidehverv og samfundsorden* fra 1954 skrev K.B. Andersen, at det borgerlige samfunds konkurrenceånd skulle erstattes af en demokratisk samarbejdsånd. „Overbetoner vi i individualismens navn den personlige udfoldelse, konkurrencementaliteten, kappestræbet og egoisme som samfundsmæssige drivkræfter, kan vi godt samtidig afskrive muligheden for at komme væk fra det bestående samfund med dets angst og utryghed. Har vi ikke mod til at gøre fællesskabet, solidariteten, samarbejdsviljen til afgørende anskuelser, kan vi ikke gøre os noget håb om at bygge et samfund af væsentlig anden struktur end det nuværende“ (citeret fra Fonsmark 1990, 62).

Målet med den socialdemokratiske uddannelsespolitik blev i stor udstrækning støttet af den fagpædagogiske ekspertise. Professor Kaj Spelling skrev i *Uddannelse 1977*: „Ethvert demokratisk samfund må være bundet til en stadig bestræbelse på at nærme sig en tilstand af social lighed“ (Spelling 1977, 623). Lighed som mål krævede, ifølge Kaj Spelling, en reduktion af konkurrenceelementet gennem afskaffelse af eksaminer og karakterer. „Eksaminer hører ikke hjemme i folkeskolen, hvis fornemste mål må være at bringe – i teorien alle og i praksis langt de fleste – elever frem til samme kulturelle stade“. Ifølge Kaj Spelling kan det ikke være folkeskolens opgave at selekttere eller klassificere sine elever. Derfor bør karaktererne væk, da de har „en konkurrencefremmende virkning, og jo flere trin der er på karakterskalaen, jo mere effektiv er den for konkurrence. Når mennesker konkurrerer, er det lige præcis for at skabe ulighed mellem dem“ (Spelling 1977, 632). Derfor skulle konkurrence i skolen bekæmpes.

Dog var det først efter voldsomme ideologiske kampe mellem tilhængere og modstandere af udelt folkeskole og af eksamen, at undervisningsminister Jørgen Jørgensen i 1958 kunne få flertal for en ny skolelov. Denne lov viste vej for en udvikling, hvor alle børn gik sammen, ikke bare i de første syv år, men helt frem til folkeskolens afsluttende prøve i 9. klasse. Ideologien bag den nye skolelov blev fuldt udfoldet i *Undervisningsvejledningen for folkeskolen* – kaldet *Den blå betænkning* – fra 1960, hvori det angives, at det er skolens formål „at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervs livet, velegnede til at

opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker“ (Undervisningsvejledning for folkeskolen 1960, 29). Det primære mål var at gøre børnene lykkelige, ikke konkurrencedygtige.

Demokrati og pluralisme

Med folkeskoleloven af 1975 skrives ordet demokrati for første gang ind i formålsparagraffen, hvori det hedder, at folkeskolen „forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsning af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati“.

Men hvordan kan det lade sig gøre at forberede til demokrati uden at antaste bestemte livsholdninger? I en kommentar til lovforslaget af 15/12-1972 søger undervisningsminister Knud Heinesen at balancere mellem respekt for forskellighed og påvirkning af holdninger: „Folkeskolen må være en åben skole også i den forstand, at elevernes, forældres og læreres forskellige livsopfattelser og synspunkter respekteres. Det følger heraf og i øvrigt af formålsformuleringen, at skolen ikke må søge at påvirke børnene og de unge til bestemte livsanskuelser eller særopfattelser. (Læreren må bl.a. bestræbe sig på at gøre opmærksom på alternative holdninger). Derimod kan læreren trygt påvirke elevernes holdning i retning af åbenhed over for forskellige opfattelser og herunder opstille åndsfrihed og tolerance som idealer“. (citeret fra Bugge 1979, 115). At opdrage til åbenhed og åndsfrihed er skolens centrale opgave.

I forlængelse heraf understregede daværende kontorchef i Undervisningsministeriet Henrik Helsted i 1977: „Det følger af folkeskolens hele stilling efter lovgivning som en offentlig skole, der står åben for alle børn, at skolen ikke må søge at påvirke eleverne i retning af bestemte livsanskuelser eller bestemte politiske opfattelser.“ (Cornelius 1977, 31). Umiddelbart kunne det se ud som om kontorchefens kommentar er i lodret modstrid med folkeskolens formålsparagraf, idet den nye folkeskolelov netop forpligter skolens virksomhed på demokrati og åndsfrihed. Men en sådan modsætning forsvinder, hvis folkeskoleloven betragtes ud fra den koch'ske optik, idet demokrati netop er kendetegnet ved at forholde sig neutralt til folks livsanskuelser (Jensen 2004, 66ff).

Henrik Helsteds fortolkning af folkeskolens formålsparagraf ligger smukt i forlængelse af de synspunkter, som undervisningsdirektør Asger Baunsbak-Jensen formulerede under den såkaldte indoktrineringsdebat, han selv startede med et interview i *Berlingske Tidende* 13. oktober i 1974. Her hævdede han, at visse folkeskoler var blevet præget af yderliggående marxistiske lærerty-

per, der ville omforme samfundet. Men indoktrinerer, hvad enten den var af politisk eller religiøs karakter, ville ødelægge folkeskolen. Ifølge Baunsbak skulle folkeskolen være en frisindet skole; hvis lærerne ikke ville afstå fra indoktrinerer, måtte de vælge friskolen. Under indoktrineringsdebatten i Folketinget i 1974 gentog undervisningsminister Tove Nielsen samme synspunkt, at lærere der ville indoktrinere, måtte vælge friskolen, et synspunkt der ligeledes blev støttet af det konservative partis ordfører: Missioneren kunne finde sted i friskolen, ikke i folkeskolen (Nørgaard 2008, 58; 71; 72). Argumentationen byggede med andre ord på en klar sondring mellem en offentlig skole og holdningsskoler. Ingen indoktrinerer i folkeskolen, men nok i frie skoler.

Der var således udbredt konsensus om det synspunkt, at folkeskolen skulle bygge på værdimæssig pluralisme. Dog var der enkelte kritiske røster med K.E. Løgstrup som en af de mest markante. I 1981 holdt han et foredrag på Danmarks Lærerhøjskole om *Skolens formål*, hvor han tog afstand fra at gøre pluralisme til skolens højeste norm. „Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralisme, men gøre, hvad man kan, for at trænge igennem den til sammenhænge, som vi forsøger at overbevise hinanden om“ (Løgstrup 1987, 51). At affinde sig med pluralisme er ifølge Løgstrup en forlegenhedsløsning og udtryk for åndelig dovenskab. I den efterfølgende diskussion tog professor Kaj Spelling afstand fra Løgstrups synspunkt, at stræben efter sammenhæng er overordnet accept af pluralisme. Ifølge Kaj Spelling havde de totalitære ideologer vist, hvor farligt det er at ønske sig sammenhæng. „Det kan ikke være Løgstrups mening, at folkeskolen skal nå frem til en eller anden ideologisk sammenhæng af en eller anden art, som kunne danne hovedgrundlaget for formålet“ (Lauridsen 1985, 30). At give eleverne lejlighed til at finde frem til en personlig sammenhæng, kunne Spelling godt tilslutte sig. Men et sådant mål ville netop kræve, at skolen er pluralistisk, ligesom samfundet. Hvordan kan skolen være andet end pluralistisk? spørger Kaj Spelling retorisk. Løgstrup svarer, at pluralisme ikke kan være et ideal i sig selv. Selv om enigheden ofte ikke er til at få øje på, vil Løgstrup mene, „at man alligevel må gå ud fra enighed som en hypotetisk størrelse, en enighed, som man endnu ikke øjner, men som er der“ (Lauridsen 1985, 35). I et demokrati er det ifølge Løgstrup vigtigt, at vi omgås hinanden på en demokratisk måde, dvs. en pluralistisk måde, „men jeg vil gerne føje til, at det er lige så vigtigt, at vi, når vi fortsætter drøftelserne, gør det under forudsætning af, at der er en sammenhæng, selv om den er ukendt indtil videre“ (Lauridsen 1985, 36). I diskussionen efter foredraget var der tydeligvis større tilslutning til Kaj

Spellings synspunkt om *pluralisme* end til K.E. Løgstups om *sammenhæng*.

Konkurrencekraft

Den progressive skoles storhedstid blev 1960-erne og 1970-erne. I 1980-erne begyndte der at blive formuleret et opgør med denne skoleform, et opgør der dog først for alvor slog igennem i midten af 1990-erne – og da med en sådan kraft, at den progressive skole nu for mange fremstår som en smuk drøm fra en svunden tid. Kritikken mod den progressive skole var blandt andet, at den måske nok gjorde børnene lykkelige, men ikke konkurrencedygtige. (Fonsmark 1990, 1996, Korsgaard 1999, Pedersen 2006).

Konkurrencestaten blev i løbet af 1990-erne lanceret som et nyt begreb, der inden for politisk teori blev introduceret af professor Ove Kaj Pedersen og inden for praktisk politik af daværende statsminister Poul Nyrup Rasmussen, der søsatte konkurrencestaten med aktiveringspolitik som et vigtigt instrument. Efter valget i 2001 fortsatte Anders Fogh Rasmussen med udbygningen af konkurrencestaten. Selv om valgkampene stadig handler om at forbedre velfærden, er det ikke den klassiske velfærdsstat, men snarere konkurrencestaten, der sætter rammerne for velfærdsdiskussionen og -politikken.

Mens der med velfærdsstaten knyttes en idémæssig forbindelse mellem uddannelse og socialpolitik, etableres der med konkurrencestaten en akse mellem (livs-)lang uddannelse og arbejdsmarkedspolitik. Konkurrencestaten bygger således på et andet syn på uddannelse end velfærdsstaten. Til forskel fra velfærdsstatens skole, der bevidst blev afgrænset i forhold til erhvervslivet og markedet, knyttes der med konkurrencestaten en tæt forbindelse mellem skolen, erhvervslivet og markedet. Det fremgår blandt andet af et programmatisk forord, som undervisningsminister Ole Vig Jensen skrev til rapporten *National kompetenceudvikling* fra 1997: „Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne. Danske uddannelser skal derfor tilhøre verdenseliten. Hele den danske talentmasse skal udvikles på højt niveau og endnu flere nå de højeste og fremragende niveauer“. Rapportens røde tråd er, at uddannelsessystemet i fremtiden skal arbejde tæt sammen med erhvervslivet. „lige fra folkeskolen til ph.d.-uddannelserne“. De uddannelsessøgende skal „bibringes en forståelse for, at det at lære skal sidestilles med at arbejde“. Alle skal lære at tage ansvar for egen læring og se læring i et livslangt perspektiv. „Dette er forudsætningen for, at den enkelte hele tiden lærer nyt og tilpasser sin viden til nye omstændigheder og dermed fastholder sin tilknytning til arbejdsmarkedet, men også øger sin markedsværdi.“ (National kompetenceudvikling 1997). Senere undervisningsministre har i ho-

vedsagen fulgt samme uddannelsespolitiske målsætning. I forbindelse med udspil til en handlingsplan på uddannelsesområdet understregede undervisningsminister Ulla Tørnæs i 2002: „Uddannelsessektoren skal i langt højere grad end i dag sikre, at danske virksomheder effektivt får overført ny viden. Forskning og nye ideer skal omsættes til økonomisk vækst og til velfærd for både den enkelte og for samfundet“ (Undervisningsministeriet 2002).

I rapport efter rapport er velfærdsstatens skole blevet kritiseret for manglende evne til at skabe konkurrencedygtige mennesker. Som dokumentation for påstanden henvises der som regel til det forhold, at omkring 20 procent af en ungdomsårgang ikke får en ungdomsuddannelse. Som årsag til miseren anførtes ofte – som professor Niels Egelund gjorde i Globaliseringsrådet –, „at folkeskolen i en årrække har lagt for lidt vægt på faglighed og resultater. Hvert år forlader omkring 10.000 børn skolen uden at kunne læse tilstrækkelig godt. De er blandt dem, der kan få vanskeligst ved at klare udfordringerne i det globale samfund“ (www.globalisering.dk).

At skolen ikke længere betragtes som et „frirum“, men anskues som en integreret del af arbejdsmarkedspolitikken, bryder på afgørende punkter med den klassiske velfærdsstats uddannelsespolitik – og dermed også den form for demokratisk dannelse, der blev udviklet med velfærdsstaten.

Sammenhængskraft

I løbet af 1990-erne fik skolen ikke kun til opgave at styrke samfundets konkurrencekraft, men også dets sammenhængskraft. Ligesom konkurrencekraft er sammenhængskraft et nyt ord, der først for alvor blev brugt efter 1990. Selv om ordet lejlighedsvis tidligere blev brugt inden for sociologien, er det først med Anthony Giddens' værk *Den tredje vej* fra 1998, at begrebet indgår i en egentlig teoretisk sammenhæng. Det som Ove Kaj Petersen kalder konkurrencestaten, kalder Anthony Giddens for den sociale investeringsstat. Investering i uddannelse skal bidrage til at styrke såvel samfundets konkurrencekraft som samfundets sammenhængskraft.

Spørgsmålet om sammenhængskraft er de senere år trådt i centrum af den politiske og økonomiske såvel som den kulturelle og pædagogiske debat. Siden midten af 1990'erne er der i skolen sket et gradvist fokusskift fra pluralisme til fælles værdier. At nye tider var undervejs blev tydeligt, da daværende undervisningsminister Margrethe Vestager i 2000 udsendte sit programmatisk skrift *Værdier i virkeligheden*. Her fremhæves det nemlig: „Vi har mere end nogensinde brug for at sætte ord på, hvad det er for holdninger og værdier, der binder os sammen“ (Værdier i virkeligheden 2000:6). Dog forsvinder pluralismen ikke helt ud af synsfeltet, idet skolen skal fungere som en

smeltedigel, „der kan gøre arvemassen fra de forskellige sociale og kulturelle miljøer, børnene vokser op i, til noget, som den enkelte kan forholde sig åbent til“ (Værdier i virkeligheden 2000, 28). Efter regeringsskiftet i 2001 blev værdipolitikken intensiveret, blandt andet tog regeringen initiativ til udarbejdelse af en række kanoner, en litteraturkanon, en historiekanon, en kulturkanon og en demokratikanon. Dog er der langt fra tale om et værdipolitisk „systemskifte“, idet Margrethe Vestager som radikal undervisningsminister allerede før regeringsskiftet havde sat sammenhængskraft på den uddannelsespolitiske dagsorden.

I 2004 satte regeringen officielt sammenhængskraft på den politiske dagsorden, dels i tilknytning til temaet konkurrencekraft, dels i relation til temaerne indvandring, religion og skolepolitik (Rasmussen 2004; 2005; 2006a; 2006b; regeringen 2005; 2006). Ved sin tiltrædelse som ny socialminister i september 2007 erklærede Karen Jespersen ligefrem sig selv for „minister for sammenhængskraft“ med løfte om at ville kæmpe for „at holde sammen på Danmark“ (Kristensen 2007). I sin åbningstale til Folketinget den 2. oktober 2007 fremhævede statsminister Anders Fogh Rasmussen regeringens vilje til at ville styrke landets sammenhængskraft, blandt andet ved at intensivere undervisningen i demokrati og medborgerskab i en række undervisningsinstitutioner. Han understregede, at „respekt for et demokratisk menneskesyn om alles frihed, ligeværd og ansvar skal præge undervisningen på alle klassetrin“ (Rasmussen 2007).

I 2007 blev undervisning i medborgerskab indført i læreruddannelsen i en fagkombination med kristendoms-kundskab og livsoplysning. I daglig tale kaldes faget for KLM. Om faget hedder det i bekendtgørelsen, at målet blandt andet er, at den studerende tilegner sig kompetencer i „at forholde sig til skolens dannelsesopgave over for eleven som individ, borger i Danmark og i verden“. (Korsgaard m.fl. 2007). At undervisning i medborgerskab blev gjort obligatorisk i læreruddannelsen vidner om en intern spænding i regeringen mellem fokusering på henholdsvis „dansk kultur“ i nationalkonservativ udgave og på „medborgerskab“ i arbejdet med integration.

I åbningstalen 2007 varslede Anders Fogh Rasmussen endvidere et skærpet tilsyn med de frie skoler vedrørende undervisningen i samfundets grundlæggende værdier: „I tilsynet med de frie skoler vil vi sikre, at undervisningen i danske samfundsforhold og demokratiske værdier er i orden“ (Rasmussen 2007). Fokusskiftet fra pluralisme til sammenhængskraft har medført, at friskoleloven, der rummer vidt forskellige holdningskoler, inden for de senere år er blevet strammet. I foråret 2002 blev der vedtaget en lovændring, der for første gang pålagde alle

privatskoler at give eleverne en indføring i frihed og folkestyre. Denne lovændring er ikke enestående. Tværtimod. Gennem de sidste 15 år er friskoleloven blevet ændret gentagne gange. Tilsynet med de frie skoler er blevet skærpet. Som omtalt fremhævede undervisningsminister Tove Nielsen fra Venstre under indoktrinerings-debatten i Folketinget 1974, at lærere, der ikke kunne lade være med at indoktrinere, havde muligheder for at vælge friskolen som platform for deres værdipolitik. Denne forståelse af frihed, der ofte med stolthed er blevet omtalt som en særlig dansk tradition for frisind, bliver ikke længere fremført fra Folketingets talerstol. I 2007 bebudede Venstres statsminister Anders Fogh Rasmussen som nævnt fra samme talerstol, at tilsynet med de frie skolars undervisning i danske samfundsforhold og demokratiske værdier ville blive skærpet. Formuleringen er bemærkelsesværdig. Det er nemlig første gang, en regering i Danmark præciserer, at der skal undervises i „demokratiske værdier“.

Reformuleringen af folkeskolens opgave kommer tydeligst til udtryk i den nye formålsformulering for folkeskolen fra 2006. Her præciseres det, at skolens hovedopgave er at „give eleverne kundskaber og færdigheder“. Først derefter omtales de centrale værdier, som skolen skal give den opvoksende generation en indføring i. I § 1 stk. 3 hedder det: „Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati“. Hvor 75-loven taler om „medleven“ og „medbestemmelse“, tales der i 2006-loven om „deltagelse“ op „medansvar“.

Ligesom der var forskel på demokratiforståelsen før og efter 2. verdenskrig, er der også forskel på den demokratiforståelse, der præger henholdsvis velfærdsstaten og konkurrencestaten. Siden *Den blå betænkning* i 1960 og folkeskoleloven af 1975 er det ikke kun rammebetingelserne for det danske demokrati, der har ændret sig, det samme gælder synet på demokrati. Med fremvæksten af konkurrencestaten synes begrebet demokrati nemlig at ændre betydning: fra at blive identificeret med pluralisme til at blive defineret ved hjælp af bestemte værdier. Hvor Knud Heinesen i 1972 præciserede, at folkeskolen ikke må påvirke børn og unge til bestemte livsanskuelser, fremhævede Anders Fogh Rasmussen i 2007, at skolens opgave er at undervise i demokratiske værdier.

Men det er ikke kun skolen, der skal undervise i „demokratiske værdier“. I begyndelsen af 2010 fremsatte Venstre og Det konservative Folkeparti et forslag om, at terrordømte skal udsættes for massiv holdningspåvirkning, mens de sidder i fængsel. Ligesom Mogens Fog i 1945 gik ind for, at fængselsystemet skulle påtage sig opgaven at omskole danske nazister til funktionsdygtige

demokrater, skal systemet nu geares til at kunne afradikalisere militante islamister og gøre dem til funktionsdygtige borgere. Ifølge de konservatives integrationsfører Nasar Khader, skal vi forsøge „at ændre deres holdninger, mens de sidder i fængslet“ (Politiken 8.1.2010).

Reaktualisering af efterkrigstidens diskussion

Forskydningen fra pluralisme til sammenhængskraft som kernen i samfundets trosbekendelse rejser en række spørgsmål af normativ karakter, som her skal sammenfattes i tre punkter:

For det første: Er det nødvendigt og/eller ønskeligt, at den værdipolitiske vending fører til en såkaldt u-vending i synet på demokrati? Som nævnt i indledningen skelnes der inden for politologi mellem et *beskyttende* og et *udviklende* demokrati. Efter 2. verdenskrig skete der en klar forskydning fra den første til den anden opfattelse af demokrati, fra demokrati som værn om fundamentale rettigheder, til demokrati som en livsform, der skulle udvikle sine borgere til aktiv deltagelse. Med introduktion af begrebet sammenhængskraft synes demokratiet at blive reformuleret: fra at opfattes som en personlig og samfundsmæssig udviklingskategori til snarere at betragtes som en forsvarskategori. Folkeskolen indgår tilsyneladende ikke længere i et nyt projekt for demokratisering af det danske samfund. Demokrati er realiseret. Hvad det gælder om for den opvoksende generation er at lære om det, der er realiseret. (Pedersen 2008).

For det andet: Hvilken rolle bør staten spille i bestræbelsen på at opretholde eller skabe sammenhængskraft? Fokusering på sammenhængskraft rejser en række principielle problemstillinger, der reaktualiserer efterkrigstidens tre positioner: 1) Staten skal sikre, at den opvoksende generation får en demokratisk opdragelse. 2) Staten skal sikre pluralisme og forholde sig neutralt til forskellige livsanskuelser. 3) Statsmagten og borgerne må oparbejde indsigt i og holdninger til demokratiets grundlæggende dilemmaer. Hal Kochs betoning af pluralisme har på ingen måde udspillet sin rolle, idet demokrati uden pluralisme ikke kan kaldes et demokrati. Men kulturel, religiøs, etnisk, seksuel og anden form for pluralisme forudsætter uden tvivl en kerne af fælles værdier – en kerne som accepteres af det store flertal. Sat på spidsen er spørgsmålet, om Hal Kochs syn på statens rolle, når det gælder demokratisk dannelse, skal suppleres med Mogens Fogs eller K.E. Løgstrups opfattelse.

For det tredje: Er det nødvendigt og/eller ønskeligt med en nyformulering af samfundets trosbekendelse? Som nævnt i indledningen har trosbekendelsen skiftet indhold gennem historien. I disse år udkæmpes der tydeligtvis en kamp mellem to forskellige bekendelser: Den

ene fremhæver „dansk kultur“ som sammenbindende kraft, (kulturkanon), den anden „demokratisk medborgerskab“ (demokratikanon). I den forbindelse er det værd at henvise til den republikanske idé om medborgerskab, som Hal Koch også trak på. For hvad kan samle en befolkning i et stadigt mere multikulturelt, multietnisk og multireligiøst samfund? Frem for at samle fører en ensidig fokusering på „det kulturelle“ og/eller „det religiøse“ let til en opdeling af samfundet i parallelsamfund, hvorimod en betoning af „det politiske“ kan skabe et fællesskab om det at være borger uanset kulturel baggrund og religiøs orientering. En sådan model, der i virkeligheden bygger på en syntese mellem en liberal idé om pluralisme og en republikansk idé om medborgerskab, synes at være det bedste bud på, hvordan man i et stadigt mere heterogent samfund kan udvikle et politisk fællesskab, man som borger kan identificere sig med og føle sig hjemme i.

Referencer

- Bomholt, J 1953**, 'Folkeskolens struktur', i *Mennesket i centrum*. Forlaget Fremad: København.
- Bugge, KE 1979**, *Vi har religion*. København.
- Cornelius, H 1977**: *Folkeskolen i dag*. København. Suenson: København.
- Fonsmark, H 1990**, *Historien om den danske utopi*. Gyldendal: København.
- Fonsmark, H 1996**, *Kampen mod kundskaber*. Gyldendal. København.
- Giddens, A 1998**, *Den tredje vej*. Hans Reitzels Forlag: København
- Heinesen, K 2006**, *Min kronike, 1932-1979*. København.
- Held, D 1996**, *Models of Democracy*. Polity Press: Cambridge, UK
- Jensen, EB 2004**, 'Om at fore identitetspolitik i et demokrati – en problemformulering', i Ove Korsgaard, (red.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København.
- Koch, H 1970**, *Hvad er demokrati?*, Gyldendal, København
- Koch, H 1946**, 'Staten og Ungdomsopdragelsen', i *Frie Ord*. København
- Korsgaard, O 1999**, *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal: København.
- Korsgaard, O 2001**, 'Hal Koch: Republikaner i grundtvigiansk klæde- dragt', i Ove Korsgaard: *Poetisk demokrati*. Gads Forlag: København.
- Korsgaard, O 2003**, 'Viljen til at tage ansvar i res publica', i A. Friesen, B. J. Larsen og JK Larsen (red.), *Værdier & dannelse*, Dannelseskaranen Amtscenret for Undervisning, Fyns Amt.
- Korsgaard, O 2008**, 'Den værdipolitiske vending', i J. H. Schjørring og T. Bak (red.). *Fra modernitet til pluralisme*, ANIS, København.
- Korsgaard, O, L Sigurdsson & K Skovmand (red.) 2007**, *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?*, Religionspædagogisk Forlag.
- Kragh-Müller, CC 1961**, *I morgen er det for sent*, Rhodos, København
- Lauridsen, P og O Varming (red.) 1985**, *Skolens Formål: debat om skolens opgave*. København.
- Kristensen, JE 2007**, 'Den gemene sammenhængskraft – sammenhængskraft som vilje og forestilling', i P. Lodberg (red.): *Sammenhængskraft – replikker til Anders Fogh Rasmussen*. København.
- Løgstrup, KE 1961**, *Kunst og etik*. København.

- Løgstrup, KE 1975**, 'Skolen og den politiske meningsdannelse', i *Dansk udsyn*. Askov Højskole.
- Løgstrup, KE 1987**, 'Skolens formål', i *Solidaritet og kærlighed*, København.
- National kompetenceudvikling 1997**, Undervisningsministeriet.
- Nissen, H og H Poulsen 1963**, *På dansk friheds grund*. København.
- Nørgaard, E 2008**, *Indoktrinering i folkeskolen*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København.
- Pedersen, OK 2006**, 'Fra velfærdsstat til konkurrencestat'. Universitetsavisen *Asterisk* nr. 28.
- Pedersen, OK 2008**, *Hjortens flugt. Danmark i globaliseringens øje*. Upubliceret manus.
- Politiken 8. januar 2010**.
- Rasmussen, AF 2004**, 'Tale af Venstres formand statsminister Anders Fogh Rasmussen'. Venstres landsmøde den 21. november 2004. www.venstre.dk
- Rasmussen, AF 2005**, 'Anders Fogh Rasmussens søndagstale på Venstres landsmøde 2005'. www.venstre.dk
- Rasmussen, AF 2006**, 'Statsminister Anders Fogh Rasmussens nytårstale 2006'. www.stm.dk
- Rasmussen, AF 2007**, 'Statsminister Anders Fogh Rasmussens tale ved Folketingets åbning tirsdag den 2. oktober 2007'. www.stm.dk
- Regeringen 2005**, 'Danmark og globaliseringen. Debatpjecce om globaliseringens udfordringer for Danmark'. www.globalisering.dk
- Regeringen 2006**, 'Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi'. www.globalisering.dk
- Ross, A 1946**, *Hvorfor demokrati?* København.
- Spelling, K 1977**, 'Eksaminer hører ikke hjemme i folkeskolen', i *Uddannelse*, 1977.
- Undervisningsministeriet 1960**, 'Undervisningsvejledning for folkeskolen'.
- Undervisningsministeriet 2000**, 'Værdier i virkeligheden'. www.globalisering.dk/multimedia/
- Undervisningsministeriet 2002**, 'Pressemeddelelse 26.6.2002'. <http://presse.umv.dk/nyt>