

Folkeskolen og politisk kultur

Ove Kaj Pedersen Professor, Department of Business and Politics, Copenhagen Business School

I 2006 fik folkeskolen ny formålsparagraf, som gav mulighed for et indblik i konkurrencestatens menneskesyn. Artiklen viser, hvordan dette adskiller sig fra det officielle menneskesyn under velfærdsstaten, og hvordan folkeskolen nu har til opgave at uddanne de unge til, at de kan deltage i udviklingen af den nationale konkurrenceevne.

Indledning

Folkeskolen er uden tvivl en af de vigtigste institutioner i den danske stats moderne historie. Og folkeskolens formålsparagraf har længe været et af de steder, hvor det er muligt at aflæse, hvilke værdier der ligger til grund for den politiske kultur. Knud Heinesen, tidligere undervisningsminister og fadder til folkeskoleloven af 1975, har sagt det således: "Folkeskolens formålsparagraf (er) samfundets trosbekendelse til fælles værdier" (Heinesen 2006: 188). I hele den danske stats moderne historie – fra 1840'erne og fremefter – har det været skolens opgave at danne den enkelte til individualitet og at gøre det i fællesskabets navn. Men mere end det. Skolen har også været et instrument til at udbrede en politisk kultur; ligesom pædagogikken har været et middel til at danne og uddanne med det formål at gøre et bestemt sæt af værdier selvfølgelige for alle.

Jeg anvender begreberne værdier og kultur i bred forstand. Med værdier forstås de grundantagelser, der ligger bag argumenter, der anvendes i hverdagens politiske debatter og som kan „findes frem“ ved at analysere disse med bistand fra idehistorie og filosofi. Med politisk kultur menes, hvilken flerhed af værdier, der i en bestemt periode karakteriserer et lands institutioner – her i sær de statslige eller kommunale.

Jeg ser „frihed“, „lighed“ eller „lige mulighed“ som eksempler på værdier, og påstår, at de udgør en politisk

kultur, når de i en bestemt periode kobles til hinanden i en fortolkning, der er konsistent og vinder bred accept.

Fra velfærdsstat til konkurrencestat

I denne artikel vil jeg beskrive udviklingen fra velfærdsstaten til konkurrencestatens menneskesyn.

Udviklingen sker mellem skoleloven 1975 og loven 2006. Efter 25 års debat fik folkeskolen i 2006 en ny formålsparagraf (Lov om folkeskolen 30.11.2006), ligesom gymnasieskolen fik det i 2007 (Lov om uddannelse til studentereksamen 8.5.2007). I begge er indlejret en forestilling om individualitet, som går ud på, at det er arbejdskravet, arbejdsvenen og arbejdslysten, kort sagt *arbejdet*, der skal binde individerne sammen til et fællesskab, og at det nu er skolens opgave at uddanne de unge til fagligt kompetente individer med færdigheder, der gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet.

Det er på den baggrund, at jeg påstår, at der med den ny lov i 2006 skete en forskydning i det officielle menneskesyn og at dette kan konstateres som en forandring i de værdier, der fra politisk side er lagt til grund for formålet med folkeskolens undervisningsaktiviteter. Forskydningen betyder, at skolen nu har til formål at uddanne den enkelte til *opportunistisk person*, hvor den under velfærdsstaten i 1958 (Lov om ændringer af loven om folkeskolen 7.6.1958) og i 1975 (Lov om folkeskolen 26.6.1975) havde til opgave at danne den enkelte til *essentiell person*. Nogle har kaldt det et brud med dansk skoletradition (Husted 2008); andre et skift i den pædagogiske diskurs (Lieberkind 2008). For mig er den vigtigste pointe, at der er sket en forskydning i det officielle menneskesyn og dermed i den politiske kultur.

Forskydningen omfatter, hvad der menes med både person og fællesskab. I velfærdsstaten antages personen at være god og dydig og som sådan at kunne realisere det gode samfund ved sin demokratiske medleven og delta-

gelse. I konkurrencestaten antages personen at være egen-nyttig og som sådan at bidrage til fællesskabet, når det realiserer sine færdigheder gennem at arbejde. I velfærdsstaten anvendes skolen til at danne personen med det formål at realisere det gode samfund – identisk med demokratiet. I konkurrencestaten anvendes skolen til at udstyre personen med færdigheder således, det kan arbejde og derigennem kan indgå i arbejdet forstået som socialt fællesskab, men herved tillige kan skabe goder og ydelser, der til sammen kan udgøre den nationale økonomi forstået som aggregeret årsresultat. I konkurrencestaten får personen ret til at blive uddannet med færdigheder som en forudsætning for, at det dernæst forpligtiges til at udnytte disse ved at arbejde og herigennem også bidrage til den nationale konkurrenceevne.

Forskydningen

Forskydningen begyndte under Schlüter-regeringen i 1991. Her publicerede IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) en læseundersøgelse, der viste, at danske elever ikke skrev eller læste så hurtigt eller så godt som andre landes elever. Senere fulgte PISA-undersøgelser foretaget af OECD; første gang i 2001, senere igen i 2003 og 2006, senest i 2010.

De konkluderede alle, at danske elever ikke er blandt PISA-toppen og satte herved gang i en værdikamp om folkeskolens formålsparagraf (se Thejsten 2006):

- da Ole Vig Jensen fra Det Radikale Venstre som undervisningsminister i 1997 publicerede rapporten *National Kompetenceudvikling* og i forordet skrev at „Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne“, og at eleven skal „(...) bibringe en forståelse for, at det at lære skal sidestilles med at arbejde“;
- da Margrethe Vestager som ny undervisningsminister i 1998 skrev under på rapporten *Kvalitet i Uddannelsessystemet*¹ og var med til at introducere spørgsmålet om „klare mål“, og ligeledes da hun i 2000 nedsatte den såkaldte F2000-gruppe bestående af Finansministeriet, Undervisningsministeriet, Danmarks Lærereforening og Kommunernes Landsforening med det formål at formulere mål for folkeskolen;
- da samme Margrethe Vestager i 2000 skrev *Værdier i virkeligheden*, og argumenterede: „Vi har mere end nogensinde brug for at sætte ord på, hvad det er for holdninger og værdier, der binder os sammen“ (Vestager 2000:6) og dermed fokuserede på, hvad der kendetegner danskheden, alt imens hun lagde op til, at det er en af folkeskolens opgaver at danne den enkelte til „danske værdier“;
- da F2000 udviklede sig til projektet om *Klare Mål*, og projektet i 2001 blev overtaget af Ulla Tørnæs i

egenskab af nytiltrådt minister fra Venstre, og da Bertel Haarder i 2005 for anden gang overtog Undervisningsministeriet og videreførte projektet;

- da Søren Krarup, Dansk Folkeparti i 2003 oprettede *Kommissionen til forsvar for kundskaber* i en bestræbelse på at få „kundskaber tilbage i skolen“;
- da undervisningsminister Ulla Tørnæs i 2004 kaldte 17 % af de danske folkeskoleelever „funktionelle analfabeter“, fordi de efter PISA's målestok ikke havde de tilstrækkelige færdigheder²;
- da *Globaliseringsrådet* satte folkeskolen på dagsordenen i august 2005 med rapporten *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi*,³ og da visionen blev udmøntet i Folkeskoleforliget 2006, der introducerede bindende trin-, slut- og fællesmål samt obligatoriske nationale tests;
- da Løkke Rasmussen som nytiltrådt statsminister i 2010 satte folkeskolen på dagsordenen for det første møde i *Vækstforum* (afløser for Globaliseringsrådet) og senere introducerede regeringens program for *Danmark 2020*, hvori der blev afsat midler til en læsefond til at styrke de danske folkeskoleelevers læsefærdigheder;
- da han i 2010 nedsatte det såkaldte Rejsehold til at undersøge forholdene i skolen; og da
- regeringen december 2010 kom med udspil til en bedre folkeskole – Faglighed og Frihed og satte 7 mål for skolen, herunder om klare mål og resultater.⁴

Fra krise til kritik

På den baggrund skal det nu vises, hvordan konkurrencestaten bygger på en kritik af (nogle af) velfærdsstatens centrale værdier – f.eks. demokratiet. Men også hvordan konkurrencestaten fører til ændringer i de værdier velfærdsstaten selv hviler på – f.eks. lighed og lige muligheder.

Det var krisen i 1970'erne der indvarslede overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat.

På mange måder var den økonomiske krise i 1970'erne en begivenhed af historiske dimensioner. Staten satte sig i gæld, inflationen galoperede, renten steg til historiske højder, det samme gjorde arbejdsløsheden. Og efter næste 30 år med jordskredsvalg i 1973, Arbejderbevægelsens sammenbrud i årene 1978-82, Schlüter-regeringens regeringsovertagelse i 1982, fastkurspolitikken i 1982, kartoffelkuren i 1986, og de store arbejdskonflikter i 1985 og 1987 er der i dag en udbredt accept af, at 1970'ernes krise „måtte føre til tiltrængte“ reformer, ligesom det i dag er alment bekendt, at kritikken af velfærdsstaten var berettiget.

Det var dog først relativt sent, at Folkeskolen blev inddraget i kritikken og gjort (med)ansvarlige for nogle

af de økonomiske problemer, der førte til den økonomiske krise. Det skete i et notat til Globaliseringsrådet.⁵ Her fremgik, tre ting som efterfølgende fik afgørende indflydelse på skoleloven 2006.

For det første at 16 % til 18 % af hver årgang – målt gennem den såkaldte PISA-undersøgelse – er „funktionelt hæmmede,“ fordi de har færdigheder på det laveste niveau i matematik og læsning. For det andet at hele 14 % af etniske danskere i Københavnsområdet er „funktionelle analfabeter,“ fordi de er uden læsefærdigheder, ligesom 51 % af de tosprogede elever er det. Og for det tredje at den sociale arv – målt ved et indeks for elevens socioøkonomiske baggrund – spiller en større rolle i Danmark end i andre lande, hvorfor den negative sociale arv derfor kan frygtes at komme til at omfatte stadig flere i takt med en større immigration og flere familier med enlige forsørgere.

Hermed satte regeringen fokus på det, der i dag kan kaldes „15 % problemet“, eller det forhold, at omkring 15 % af tidligere og den nuværende ungdomsårgang, ikke får de tilstrækkelige kompetencer til at efterfølgende at tage en ungdomsuddannelse eller at finde en fast tilknytning til arbejdsmarkedet.

Samtidig foretog regeringen et forskydning i politisk synsvinkel, som er vigtigt at forstå. Før – indtil Globaliseringsrådet – var den politiske synsvinkel, at det var en succes – også ved sammenligning med andre lande – når Folkeskolen (sammen med familierne) evnede at gøre 85 % af hver ungdomsårgang til arbejdsomme og kompetente borgere. Blikket var rettet mod majoriteten, og ikke mod minoriteten, den procentdel, der ikke fandt fast tilknytning og derfor i takt med velfærdsstatens etablering blev berettiget til at modtage velfærdsydelse.

Nu – med Globaliseringsrådet – blev blikket til gengæld rettet mod minoriteten – de 15 %, og definitionen på succes blev ændret. Hvor 85 % inklusion tidligere var succes, var 15 % eksklusion nu en fiasko, og den såkaldte 95 %-målsætning blev formuleret (Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen november 2006 www.um.dk), der går ud på at 95 % af hver ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015.

Regeringen opsummerede på den måde flere års debatter, men placerede også ansvaret for, hvorfor Folkeskolen nu blev betragtet som en fiasko: „Det skyldes, 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.“⁶

Regeringens kritik rettede sig derfor mod det menneskesyn, der lå bag formålsparagrafferne i skolelovgivningen 1958 og 1975.

I et oplæg til Globaliseringsrådet siger Niels Egelund, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, det sådan: „Hvis man ser nærmere på formålene er det iøjnefaldende, at kundskaber og færdigheder fylder ret lidt i forhold til det, man traditionelt betegner som „elevernes alsidige personlige udvikling.“ Det nævnes ikke, at folkeskolen har til formål at forberede eleverne til at kunne klare sig i det videre uddannelsessystem eller i beskæftigelse, ligesom forudsætninger for livslang læring ikke nævnes.“⁷

Det er på den baggrund, at skoleloven i 2006 og dermed reformuleringen af skolens formålsparagraf skal ses. Den nye formålsparagraf lyder: „§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse af menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Stk. 3. 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 (Lovbekendtgørelse nr. 1195 af 30. november 2006).“

Med formålsparagraffen skete der en forskydning fra velfærdsstatens til konkurrencestatens menneskesyn. Det nye er, at folkeskolen på samme måde som erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne (der allerede blev det fra 1950'erne) nu er gjort til redskab for økonomisk konkurrenceevne. Det nye er også introduktionen af konkurrencestatens menneskesyn, som går ud på, at det er tilknytningen til arbejdsmarkedet og arbejdet, der udgør den væsentligste sociale relation, og at sociale relationer er af økonomisk karakter, samt at mennesket er drevet af interesser og udmærker sig ved, hvordan det vælger mellem alternative goder i forskellige situationer.

Det er dette menneskesyn, jeg har kaldt *den opportunistiske person*, og som jeg nu skal analysere i detaljen.

Den opportunistiske person

Den opportunistiske person er først og fremmest (med) ansvarlig for egne kompetencer. Men mere end det. Det er tillige skolens opgave at give den enkelte færdigheder til at opnå selvstændighed og motivation til egenhændigt at tage vare på sine kompetencers udvikling gennem hele livet.

Den nye formålsparagraf adskiller dermed ikke uddannelse og dannelse, men forbinder dem tværtimod, ligesom den forbinder faglighed og dannelse. Den pæ-

dagogiske opgave består i at uddanne til en type af personlighed, der ikke bare tilstræber at maksimere egen nytte, men også bruger sin egen faglighed og de tillærte færdigheder til at danne sig selv som selvstændigt menneske med motivation til fortsat at gøre det hele livet.

Regeringen siger det sådan i oplæg til Globaliseringsrådet, august 2005: „I gennem fagligheden skabes det fundament, hvorfra eleven kan sammensætte og anvende sin viden på nye måder og i andre sammenhænge.“⁸

Hermed står det klart, at regeringen ikke alene ser på færdigheder som det, der åbner for dannelse, men også pålægger den enkelte at gøre sig selv til en personlighed, der selv er i stand til – og selv er ansvarlig for – at udvikle nye færdigheder og tilegne sig en fornyet faglighed.

Samtidig argumenterer regeringen for, at der ved færdigheder forstås, dansk/læsning, matematik, engelsk og naturfag (fysik/kemi, geografi, biologi og natur/teknik), men også „(...) at skolen skal fremme unges kreativitet og selvstændighed med fagligheden som omdrejningspunkt.“

Kampen om personen

Hermed indledes – hvad jeg kalder – kampen om personen. Kampen går ud på, i hvilke retninger personen skal være opportunistisk, og dermed hvilke færdigheder skolen skal udstyre den enkelte med. I formålsparagraffen er der mindst to muligheder.

Den første er *den usagte*, fordi den IKKE fremgår af regeringens egne oplæg til ændring af formålsparagraffen 2006, men alligevel udgør præmissen for, hvad regeringen siger, og hvad paragraffen kommer til at indeholde. Den anden er *den sagte*, fordi den indgår i begrundelser for formålsparagraffen og i selve paragraffen.

Begge kan deles op i to underkategorier, hvilket selvfølgelig gør det lidt mere kompliceret, men også viser, hvordan værdikampen i dag ikke er afgjort og ikke har fundet nogen egentlig sejrherre, men stadig er åben. Først den usagte, der indeholder to udlægninger, hvor jeg kalder den første for *den økonomiske*. Den går ud på, at personen allerede er, hvad han/hun skal være, og kan blive, nemlig egennyttig og motiveret af tilskyndelser. Den anden er *den faglige*, hvor personen anskues som omgivet af en række tilskyndelser (teknologiske, økonomiske, sociale), men også skal uddannes til at udnytte disse ved hjælp af tillærte færdigheder.

I begge tilfælde sættes personen lig med interessen. Enten som den, der allerede er så egennyttig som vedkommende skal være; eller den, som skal påvirkes til at have færdigheder, der gør det muligt at realisere egennytten. Begge kan dog kun forstås med udgangspunkt i et ideal om personen, som bærer af interesse.

Den anden grundfigur – den sagte – består ligeledes af to udlægninger. Det er *den individuelle*, fordi personen her går gennem fagligheden for at realisere ikke bare egennytte, men også en personlig udvikling, der fører til dannelse af en person med lyst „(...) til videre uddannelse og (...) til at lære mere (...)“ (Skoleloven, § 1, stk. 19).

Den anden er *den samfundsorienterede*, fordi personen her finder mulighed for at deltage i samfundslivet og demokratiet gennem fagligheden, og fordi skolen her forbereder den enkelte til at have „(...) tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (Skoleloven 2006, § 1, stk. 2).“

På den måde peger de mange muligheder hen til nutidens pædagogik. Jeg kalder den for den rationelle – *den rationelle pædagogik*, fordi den går ud på at anerkende eleven som noget, han/hun altid er (uvidende, men egennyttig), og at lære ham/hende noget, som er i hans egen interesse (færdigheder for at blive selvstændig). Men også fordi den viser, hvordan spørgsmålet om anerkendelse af „interessen“ er blevet det centrale i nutidens pædagogik – og hvilke to udlægninger af den rationelle pædagogik, der herefter er mulige:

- Enten at personen skal gives færdigheder, og dernæst ved egne kræfter blive, hvad han/hun allerede er, nemlig motiveret til at realisere egennytte, inklusive egen personlighed (hvilket vel er den nuværende regerings udlægning).
- Eller at han/hun skal gives færdigheder, men også påvirkes til at realisere en personlighed baseret på andet end egennytten, herunder at påtage sig ansvaret for andre og for at leve med i demokratiet (hvilket er en udlægning, der inden for formålsparagraffen er gjort mulig, og i hvert fald ikke er udelukket – se senere).

Det er på den baggrund meget sigende, at regeringen, og flere af dens støtter, argumenterer for, at det er færdigheder og faglighed, der skal give grundlaget for den personlige udvikling og ikke som ved skoleloven 1958 og 1975 tilværelsesoplysning.

- Søren Krarup, Dansk Folkeparti har sagt det: „Det er selvfølgelig en kritik af den formålsparagraf, der gør elevernes personlige, alsidige udvikling til det afgørende. Det er også Haarders hensigt. Det er en kritik af, at man gør psykologiske, mentale ting til folkeskolens formål. Formålet er naturligvis at lære eleverne noget. God og alsidig udvikling kommer af, at man virkelig har et sagligt mål, som man arbejder med og kan opfylde.“⁹
- Undervisningsminister Bertel Haarder har også sagt det: „Centrum i skolen er det faglige udbytte, som skaber den personlige udvikling. Det skal skrives, så det ikke kan misforstås. Det handler om faglig for-

dybelse, om at udvide elevernes horisont og sprænge den verden, de kender i forvejen. De skal ikke se ind i sig selv, men se ud i verden"¹⁰.

- Regeringen har også sagt det: „Alle børn skal udvikle personlige egenskaber, som gør den enkelte i stand til at leve et godt liv. Egenskaber, som bl.a. evnen til utraditionel og kreativ tænkning, foretagsomhed, omstilling til nye vilkår og samarbejde“¹¹.

Opgøret med reformpædagogikken

Hermed er vi inde i den pædagogiske kerne af forskydningen fra 1975 til 2006. I en vis forstand er det vigtigste ved de to udlægninger nemlig fremhævelsen af den opportunistiske person i modsætning til den essentielle, hvorfor det er denne forskel jeg nu skal beskrive. Formålet er dobbelt.

På den ene side at vise, hvordan den opportunistiske person formuleres i et opgør med et andet menneskesyn, og hvordan kampen mellem de to stadig er uafklaret og stadig pågår. På den anden side at komme til en mere konkret forståelse af, hvad det egentlig er for en mennesketype, der karakteriserer den opportunistiske personlighed.

Den essentielle person

Idealet om den essentielle person har en lang historie i pædagogisk filosofi, i skoledebatten og i skolelovgivningen. (Pedersen 2011: 177). Alligevel var det besættelsen 1940-45, der skabte grobund for, at et nyt menneskesyn kunne finde almen opbakning og efterfølgende kunne omsættes til et pædagogisk projekt, deri dag er alment kendt som *reformpædagogikken*.

I egenskab af pædagogisk projekt skal vi tilbage til Skoleloven af 18. maj 1937, men især til *Den Blå Betænkning* (Betænkning 253 1960), og lovændringen 1958, der endelig blev udmøntet i Folkeskoleloven af 1975 og fastholdt ved loven i 1993. Her blev idealet om den essentielle person formuleret, hvilket skete over to trin.

Det første var dannelsen af begrebet om „den enkelte“, og at den enkelte gradvis blev anskuet som en *person*, der skulle udstyres med en personlighed. Det er således her at begrebet personlighed dukker op i skoledebatten og –lovgivningen, og at skolen får til opgave at danne eller uddanne den enkelte med en personlighed, eller til en personlighed. I *Den Blå Betænkning* siges det således: at skolens formål skal ændres fra „(...) fremme og udvikle børnenes anlæg og evner (...)“ til at den skal fremme „(...) den enkelte elevs alsidige udvikling“, og at der herunder skal lægges vægt på kulturelle, moralske og åndelige værdier.

Det andet trin er, at skolen ikke mere (primært) skal uddanne til samfunds- og erhvervslivet, og derfor heller

ikke mere (primært) skal „give kundskaber“, men derimod give eleverne „mulighed for at tilegne sig kundskaber.“ Også her er *Den Blå Betænkning* fra 1960 vigtig. I den fremhæves det, at „Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, velegnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille (...), men først og fremmest (at det) er dens „(...) opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker.“

De to trin fik store betydning – for velfærdsstatens menneskesyn. Hvor lovgivningen for almue- og folkeskolen traditionelt havde talt om „elever“, tales der fra 1975 om „eleven“, den enkelte eller personen. Og fra at give kundskab til nytte for samfunds- og erhvervsliv som fremgår af skolelovgivningen helt tilbage til reformationen i 1536, skal skolen nu fremme mulighederne for at børnene kan vokse op som personer med personlighed, dvs. som harmoniske, lykkelige og gode.

Historisk periode

Det var kun gennem hård kamp, at de to trin blev ført fra ideal til lovgivning. Især to socialdemokratiske undervisningsministre, Julius Bomholt og K.B. Andersen, tog tæten. I 1954 skrev K.B. Andersen: „Overbetoner vi i individualismens navn den personlige udfoldelse, konkurrencementaliteten, kappestræbet og egoismen 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 1990:160).

Alligevel var det i 1958, at det lykkedes for den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen at gøre folkeskolen til skole for livet og ikke for arbejdet. „Det primære mål var at gøre børnene lykkelige, ikke konkurrencedygtige“ (Korsgaard 2010, 49). På den baggrund er perioden fra midten af 1950'erne frem til midten af 1990'erne historisk. For det første introduceres idealet om personen. For det andet gøres skolen til et reservat, løsevet fra arbejdslivet. For det tredje ændres hermed grundfiguren i samfundets trosbekendelse, ligesom pædagogikken skifter objekt til den eksistentielle person, der skal udstyres med personlighed.

Hvad der nærmere kan menes med den essentielle person, skal vi nu se. To opfattelser blev formuleret. Den første kalder jeg den *psykologiske*: Personen skal dannes til at blive, hvad den ikke er, nemlig moralsk, åndelig og kulturel. Den anden kalder jeg den *filosofiske* (eller den moralfilosofiske): Personen anskues som altid og al-

lerede omgivet af en række dyder, f.eks. andres respekt, eller tillid, men skal også hjælpes på vej til at blive hvad det potentielt selv allerede er – tillidsfuldt, respekterende, dydigt.

I begge tilfælde blev personen sat på piedestal (gjort universel), enten som en, der skulle skabes gennem ydre påvirkninger; eller som en der var *uerstattelig-i-sig-selv* (Kemp 1991) og skulle oplyses om sin uerstattelighed.

Især Den Blå Betænkning og Jørgen Jørgensen kom til at stå som fortalere for den første – den psykologiske – med vægt på moralsk, åndelig og kulturel dannelse. Derimod var det K.E. Løgstrup og hans opfattelse af personens urørlighedszone og de „spontane livsytringer“ (Løgstrup 1975; Hauge 1992) der blev vigtig til forståelse af den moralfilosofiske udlægning. Begge fandt repræsentanter i den offentlige debat såvel som i pædagogikken. Alligevel var det Løgstrups sondring mellem pædagogikken som autoritet og som modstand, der fik den afgørende indflydelse på reformpædagogikken – både som faglig disciplin og som opgave i de mange klasseværelser (Hauge 1992). Det samme kan siges om hans sondring mellem oplysning og uddannelse.

Løgstrup sondrede mellem skolen som „(...) et fristed for frie mennesker til sammen at finde ud af tingene“ (Løgstrup 1981 (2008): 278) og skolen som et sted hvor eleven modtager undervisning. Og fastholdt at skolen skulle begge dele – være et fristed og et sted for uddannelse. På den ene side skulle skolen „oplyse om livsanskuelser.“ Den skulle give oplysning om tilværelsen; lære den enkelte at blive menneske blandt mennesker, hvilket kun kunne ske ved, at pædagogen anerkendte den enkelte som noget vedkommende ikke allerede var, men altid og allerede havde potentiale til, nemlig at være menneske. Læreren skulle *danne* den enkelte, og den pædagogiske situation blev et spørgsmål om dannelse gennem motivation eller udveksling af livsanskuelser gennem dialog.

På den anden side skulle skolen uddanne til at deltage i demokratiet eller til at tilegne sig kundskaber for arbejdslivet. Skolen skulle *uddanne* den enkelte til at deltage i samfundslivet, og pædagogen skulle bibringe eleven den nødvendige viden hertil. Viden skulle transmitteres fra lærer til elev.

Personligheden

I en vis forstand var det vigtigste således fremhævelsen af personen. Hermed fulgte opgøret med fortidens disciplinære opdragelse og formuleringen af den mest centrale problemstilling for den ny tids reformpædagogik – konfrontationen mellem pædagogens autoritet og personlighedens modstand, og dermed nødvendigheden af, at pædagogen anerkender personligheden som noget-i-sig-selv,

og udviser respekt for den enkelte gennem at inddrage ham i hans egen udvikling. Livsanskuelser skulle ikke transmitteres på samme måde som kundskaber.

Hermed blev der også skabt en pædagogisk udfordring, som blev velfærdsstatens vigtigste og i øvrigt fastholdes efter 2006. Denne går ud på at tilvejebringe personlighed, eller at gøre skabelse af en personlighed til skolens vigtigste opgave. På den måde ligner velfærdsstaten konkurrencestaten. I begge tilfælde skal skolen konstruere en personlighed. Men hvor det var reformpædagogikkens opgave at skabe en personlighed, der var harmonisk, lykkelig og god, er opgaven for den rationelle pædagogik, at gøre eleven selvstændig og kreativ.

Forskellen mellem de to kommer bedst frem ved at beskrive, hvad den tyske professor i pædagogik Dietrich Benner kalder „pædagogikkens paradoks.“ I reformpædagogikken er det pædagogens opgave: „At opfordre den opvoksede til noget, som han – endnu – ikke kan, og at anerkende ham som en, han – endnu – ikke er“ (citeret fra von Oettingen 2001: 11). I den rationelle pædagogik er det derimod: At anerkende eleven som noget han altid er (uvidende, men egennyttig), og at lære ham noget, som er i hans egen interesse (færdigheder).

Paradokset fremhæver, hvordan det i begge pædagogikker er personlighedens dannelse, der står centralt, men også, hvordan der er tale om to typer af personlighed, og dermed også om to forskellige relationer mellem lærer og elev. Hvor læreren i reformpædagogikken skal anerkende eleven som det menneske, det allerede er, men som det gennem dialog selv skal få indsigt i, skal læreren i den rationelle pædagogik anerkende eleven som en der er udstyret med interesse (egennytte), som vedkommende dog har brug for færdigheder for at kunne realisere.

Forskellen er vigtig. Ikke bare fordi der ligger forskellige menneskesyn bag, men også fordi, vi herved får mulighed for at se, hvordan forskellen i menneskesyn får indflydelse på, hvad der forstås ved lighed og endda ved demokrati. Først lighed og lige muligheder

Lighed og mulighed

I velfærdsstaten (i 1958, 1975 og 1993 lovene) blev lighed og lighed forstået sådan her:

- Fordi personen antages at være noget vedkommende endnu ikke er, men som vi alligevel anerkender, at han/hun altid bør være, skal skolen gøre alle lige – dvs. give alle indsigt i sig selv som menneske. Den skal være et fristed for tilværelsesoplysning og udstyre den enkelte med indsigt i sig selv som det menneske, der forholder sig til andre som de forholder sig til „dig“ – tillidsfuldt, respekterende, dydigt.

- I konkurrencestaten derimod antages personen at være egennyttig, hvorfor det blive skolens opgave at skabe færdigheder og give tilskyndelser til at den enkelte kan blive hvad han/hun allerede er – egennyttig. Skolen skal give alle lige muligheder ved at de får de samme færdigheder, således at de på eget initiativ og ansvar kan gøre sig selvstændige og realisere egne muligheder.

Konkurrencestaten bygger m.a.o. på et lighedsbegreb akkurat, som velfærdsstaten gjorde det: Hvor velfærdsstaten vil gøre alle lig hinanden som mennesker; vil konkurrencestaten give alle lige muligheder. I det første tilfælde – velfærdsstatens – er lighed det samme som de enkeltes lige værdighed, hvoraf følger statens forpligtelse til at danne den enkelte til indsigt i sig selv som ligeværdig i forhold til alle andre, og skabe respekt for denne lighed – hos den enkelte såvel som hos tredje person. I det andet – konkurrencestatens – er lighed det samme som den enkeltes lige mulighed for at realisere sin egen nytte, hvoraf følger skolens forpligtelse til at give alle samme livschance (ved at de får adgang til samme færdigheder).

Og hvor det i velfærdsstaten var skolen, der fik til opgave – og pålagt ansvaret for – at danne den enkelte til indsigt i sin egen lige værdighed, er det i konkurrencestaten overladt til den enkelte selv at udnytte færdighederne til at realisere sig selv. Ansvaret er flyttet fra skole til individ, fra fællesskabet til den enkelte. Hermed ser vi også forskellen på dannelse og uddannelse. Hvor det var folkeskolens velfærdsopgave at danne den enkelte til menneske, er det skolens konkurrenceopgave, at uddanne den enkelte således det kan anvende sine færdigheder til at realisere en egennytte til gavn for fællesskabet.

Statsminister Anders Fogh Rasmussen sagde det i sin tiltrædelsestale december 2001: „Det er vor vision, at vi bygger et samfund, hvor et stærkt fællesskab er skabt af mennesker, der får frihed til at skabe værdier, som andre mennesker har brug for.“¹²

I den forstand vendes ligheden på hovedet. Før var det velfærdsstatens opgave at gøre alle lig hinanden. Det skete ud fra idealet om, at den enkelte var uerstattelig. Nu er det konkurrencestatens opgave at give den enkelte samme muligheder som alle andre. Det sker ud fra antagelsen om, at den enkelte skal arbejde for at realisere sig selv, og derigennem bidrage til at skabe værdier for andre. Dernæst demokrati.

Demokrati

I konkurrencestaten forstås demokrati således: Det antages at demokratiet allerede eksisterer i egenskab af institutioner og magtfordeling, og at det er skolens opgave at

give den enkelte tillid til at kunne tage stilling og handle i „et samfund med frihed og folkestyre.“ Skolen skal forberede den enkelte „(...) til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (...)“ (ibid.: § 1, stk. 1), samtidig med, at den skal „(...) udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle“ (ibid.: § 1, stk. 2), og endelig skal forberede den enkelte „(...) til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre“ (ibid.: § 1, stk. 3).

Hermed indvarsles en kovending i opfattelsen af demokrati. I 1975 skulle den enkelte forberedes „(...) til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver“ (Skoleloven 1975, § 2, stk. 3). Det blev antaget, at skolen skulle gøre den enkelte medansvarlig for demokratiet, og at sætte denne i stand til at realisere demokratiet gennem sin medleven. Demokrati var derfor ikke noget forud defineret, men blev først realiseret, når den enkelte var medbestemmende og påtog sig et medansvar for demokratiets realisering.

I 2006 skal den enkelte forberedes til „(...) deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter (...)“ (Skoleloven 2006, § 1, stk. 3) i et samfund med frihed og folkestyre. Den enkelte skal forberedes til at deltage i et demokrati, hvis værdier og hvis definition allerede er givet af andre (Korsgaard, 2010) og hvis realisering derfor allerede er forudsat.

I 1975 fremgik det også at skolen skal „(...) bygge på (...) demokrati“ (Skoleloven 1975, § 2, stk. 3), hvorimod 2006 loven taler om, at den enkelte skal introduceres til det demokratiske styre ved at skolen skal være „(...) præget af (...) demokrati“ (Skoleloven 2006, § 1, stk. 3).

Herved er mange ting ændret: både af hvordan den enkelte forberedes til demokrati, og hvad der er demokrati. Først: Hvordan forberedes den enkelte? I 1975 blev der taget udgangspunkt i personlighedens urørlighed, der gik forud for demokrati, hvorfor der var grænser for, hvad den enkelte skulle udsættes for, for at blive demokrat. Demokrati skulle realiseres, ikke transmitteres. Hal Koch sagde det bedst: „Statens opgave bliver ikke at skabe indholdet i opdragelsen, men at bygge brugbare rammer“ (Koch 1946: 383).

Nu fra 2006 er grænserne til gengæld væk; påvirkningen skal ikke ske med udgangspunkt i den enkelte som allerede myndig, men alene i en situation præget af „åndsfrihed, ligeværd og demokrati.“ Mellem at uddanne og holde skole (som Løgstrup sagde) er der ikke mere nogen forskel. Eleven skal uddannes til demokrati,

ikke opdrages til demokratisk deltagelse. Dernæst: Hvad er demokrati?

I 1975 skulle demokratiet realiseres gennem den enkeltes deltagelse og medleven. Demokratiet blev til, når det blev realiseret. Nu er det lagt til rette ved andres indsats og forudsættes allerede at være eksisterende i de politiske institutioner og den eksisterende magtfordeling. Demokrati er med andre ord noget andet end tidligere. Hvor det i 1975 betød den enkeltes deltagelse som betingelse for det demokratiske fællesskabs virkeliggørelse, betyder det nu den enkeltes opdragelse til demokrati.

Værdier og kultur

Pointen må være klar: Der er en livsanskuelse – som Løgstrup ville sige – til forskel på velfærdsstat og konkurrencestat. Men forskellen er ikke større end at mange af velfærdsstatens kollektive goder stadig uddeles, og at der stadig er mulighed for at pleje den livsanskuelse, der hører til „tilværelsens oplysning.“ Velfærdsstaten og dens organisationer er også stadig landsdækkende, og der er stadig kulturinstitutioner, der åbner for „tilværelsesoplysning.“ Samtidig er den nuværende folkeskolelovs formålsparagraf ikke ensidig, men indeholder hele tre formål – både at gøre eleverne „fortrolige med dansk kultur og historie“; at „forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettighe-der og pligter i et samfund med frihed og folkestyre“; og at forberede „dem til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere.“

På den baggrund udgør loven en slags arkæologi. Her genfindes skolens formål sådan, som det er formuleret fra 1899 loven (Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen 24.3.1899, se om formålet Det Styrskes Cirkulære 6.4. 1900), via loven 1975 til loven i 2006. Her findes også formål fra 1975 og 2006 lovene. Af samme grund er det nødvendigt at konkludere, at den politiske kultur er uafklaret; at der ikke findes nogen konsistens mellem den flerhed af værdier der karakteriserer skolen.

Derfor er der i dag mindst to politiske kulturer til stede i Danmark. Den første – velfærdsstatens – er blevet nedprioriteret, men dens menneskesyn og dens organisationer er stadig i vigør. Den anden – konkurrencestatens – er blevet introduceret, men har ikke fundet konsistens eller dominans og er indlejret i den første med den konsekvens, at flere og alternative værdier indgår i en slags „uhellige“ alliance.

Noter

1. www.fm.dk/Publikationer/1998/
2. Ulla Tørnæs, 2004, Pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet den 6. december 2004, www.um.dk. Her refereret fra Thejsen, 2006.
3. Globaliseringsrådet, regeringens debatoplæg til møde d. 18. og 19. August, www.globalisering.dk
4. Se www.uvm.dk
5. Se www.globalisering.dk
6. Se www.globalisering.dk
7. Se www.folkeskolen.dk
8. Se www.globalisering.dk
9. Se www.folkeskolen.dk
10. Se www.globalisering.dk
11. Se www.globalisering.dk
12. Se www.stm.dk/Index/

Referencer

- Fonsmark, H 1990, *Historien om den danske utopi*, Gyldendal, København.
- Hauge, H 1992 *K.E. Løgstrup. En moderne profet. En biografi om en af dette århundredes største og mest aktuelle danske tænkere og hans forfaterskab*, Gyldendal, København.
- Husted, J 2008, 'Fra folkeskole til læreanstalt', in LM Andersen, SL Jørgensen & HF Skovmose (red) *Folkeskolens Filosofi. Idealer, tendenser & kritik*, Philosophia, pp. 41-50.
- Heinesen, K 2006, *Min krønike 1932-1979*, Gyldendal, København.
- Kemp, P 1991, *Det uerstattelige, en teknologi-etik*, Spektrum. København.
- Koch, H 1946, 'Staten og ungdomsopdragelsen'. *Frie Ord*, hæfte 6, Gyldendal, København.
- Korsgaard, O 2010, 'Samfundets trosbekendelse', *Politik*, vol. 13, no. 1, pp. 44-52.
- Lieberkind, J 2008, 'Den edukative diskurs – om lysten til at lære mere og viljen til at uddanne videre', in LM Andersen, S Jørgensen & HF Skovmose, *Folkeskolens Filosofi. Idealer, tendenser & kritik*. Philosophia, pp. 51-74.
- Løgstrup, KE 1975, *Den Ethiske Fordring*, Gyldendal. København.
- Løgstrup, KE 1981 [2008], 'Skolens formål', optrykt in LM Andersen, S Jørgensen & HF Skovmose, *Folkeskolens filosofi. Idealer, Tendenser & Kritik*, Philosophia, pp. 277-90.
- Pedersen, OK 2011, *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Thejsen, Th 2006, 'Debatten om formål og mål – værdier og idealer i Folkeskolen', in BG Hansen & A Tams (red.): *Almendidaktik. Relationer mellem undervisning og læring*, Billesøe og Baltzer, Værløse, afsnit II.
- von Ottingen, A 2001, *Det pædagogiske paradoks – Et grundstudie i almen pædagogik*, Klim, Århus.