



**Copenhagen
Business School**

HANDELSHØJSKOLEN

International Center
For Business and Politics
Steen Blichers Vej 22
DK-2000 Frederiksberg
Tel. +45 3815 3585
Fax. +45 3815 3555
e-mail cbp@cbs.dk

Om folkeskolens formål og nyeste udfordringer

Ove K. Pedersen

Om folkeskolens formål og nyeste udfordringer

© Ove K. Pedersen

Working paper no 49, 2008

International Center for Business and Politics
Copenhagen Business School
Steen Blichers Vej 22
DK-2000 Frederiksberg
Phone: +45 3815 3583
E-mail: cbp@cbp.cbs
www.cbs.dk/cbp

ISBN
87-91690-50-1

Om folkeskolens formål og nyeste udfordringer

Et essay i forbindelse med fagbladet *Folkeskolens* 125 års jubilæum.¹

Af Ove K. Pedersen

FRA VELFÆRDSSTAT TIL KONKURRENCESTAT. Lærernes fagblad *Folkeskolen* fylder 125 år. Tillykke med det! Hermed kan vi fejre et af de mest citerede fagblade, som udgives af en af de mest indflydelsesrige, danske interesseorganisationer, og samtidig en af de vigtigste af alle faggrupper, nemlig folkeskolelærerne.

Først af alt kan vi dog fejre den danske folkeskole. Uden den, ingen lærere, og uden lærere ingen forening og intet medlemsblad. Sammen med fagbladet *Folkeskolen* kan vi derfor også tillade os at fejre skolen; også selvom det er usikkert hvornår folkeskolen opstod, og hvorfra den skal dateres. Opstod den med kirkeordinantens om ”børneskoler” i 1539, med anordningen om ”almueskoler” i 1814, eller med lov om forskellige forhold vedrørende folkeskolen i 1899? Svaret er ikke ligegyldigt, men irrelevant i denne sammenhæng. I dette bidrag skal jeg hylde Danmarks Lærerforening, dets medlemmer, og deres fagblad, og jeg vil gøre det ved at påstå, at der er ét forhold, som i alle bladets 125 år og i alle DLF’s 134 år har optaget medlemmerne mere end noget andet - og det er folkeskolens formål. Folkeskolen fik sin første egentlige formålsparagraf i 1937, men lang tid før var dens opgaver fastsat ved ordinants, ved forordning, anordning eller lov. Det er derfor også ved sådanne bestemmelser, at skolen har fundet sin berettigelse og lærerne deres mission. Ligesom det er ved sådanne bestemmelser, at lærerforeningen har defineret, hvad der udmærker dens medlemmer, hvad der gør dem til en særlig profession, eller giver dem deres kaldelse.

Folkeskolen en del af det danske statsapparat

Sådan er det ikke i alle lande. I USA findes der ingen folkeskole, eller en skole for hele den føderale stat og dens befolkning. Her findes mange slags skoler. Nogen hører til den enkelte stat, nogen hører til det lokale fællesskab, nogen udspringer af religion og andre tager udgangspunkt i en verdslig kritik af den religiøse skole. Og så videre. Sådan er det heller ikke i Storbritannien, hvor der er private skoler (der er offentlige), og public schools (der er private), og som har hver deres historie og formål. Sådan er det til gengæld i Frankrig. Og i Danmark. Her er skolerne en del af statsapparatet. De dækker hele statens territorium og følger de samme læseplaner². Det udelukker dog ikke, at der er ”frie” skoler, der er oprettet med andre formål og til at indløse andre opgaver. For Danmark (og Frankrig og en lang række andre lande, herunder de nordiske) er skolen en del af staten, og finansieret af skatteyderne, ligesom den er underlagt en national lovgivning og er pålagt at indfri nationalstatslige formål. Pointen er vigtig.

Folkeskolen bruges som en del af statens krisestyring

¹ Dette essay er en videreudvikling af tidligere publicerede essays om samme emne. I en mere udførlig udgave skal det indgå i *Hjortens Flugt. Danmark i Globaliseringens øje*, Hans Reitzels Forlag, 2009, en bog om hvordan det danske samfund er blevet ændret gennem de sidste 25 år i forbindelse med tilpasning til globalisering og europæisering.

² Tidligere var de danske læseplaner vejledende, som skulle vedtages eller suppleres/ændres lokalt, men i dag har skolen fælles, bindende trin- og slutmål.

Det betyder, at skolen, dens lærere, ligesom deres forening, og deres fagblad skal ses i et bestemt lys. Og at det samme gælder for alles historie. I og med at skolen er en del af staten, og får sit formål gennem national lovgivning, er det også i statens historie, at dens formål og dens udvikling skal findes. I det følgende skal jeg derfor binde den danske stats historie sammen med folkeskolens ditto, og vise, hvordan folkeskolen er blevet pålagt opgaver, der har ændret sig hver gang staten af historiske årsager også er blevet forandret. Og herved er jeg ved sagens kerne: I al sin levetid har skolen (børne-, almue- og folkeskolen) været præget af de kriser, den danske stat har gennemlevet. Sådan var det efter reformationen i 1536, efter Norges frigørelse i 1814, efter tabet af Slesvig-Holstein i 1864, efter besættelsen i 1940'erne, og efter den økonomiske krise i 1970'erne. Hver gang staten har været i krisen har den anvendt skolen til igen at vinde fodfæste, og til at gøre det ved at ændre dens opgaver, dens opbygning, men især ved at ændre dens legitimering, eller de fælles værdier, den skal bygge sin autoritet på.

Sådan er det også i dag! Med den nye formålsparagraf i 2006 finder den lange historie endnu engang bekræftelse. Før som nu er det skolens opgave at gennemsnitte de fælles værdier, som staten finder nødvendige for at legitimere sin autoritet. Dermed er det også skolens opgave at give staten autoritet, men tillige at danne de nye generationer i billedet af de værdier som skal være fælles. Tidligere undervisningsminister Knud Heinesen, socialdemokrat og fadder til folkeskoleloven af 1975 har sagt det mere klart end nogen anden: "Folkeskolens formålsparagraf (er) samfundets trosbekendelse til fælles værdier" (Heinesen 2006, s. 188). Han har dermed også fremhævet, at det er i paragraffen og dens udvikling, at vi kan finde samfundets fælles værdier, og kan fremdrage hvad det er for forestillinger om fællesskab og individualitet, staten har ønsket der til forskellige tider skal kendetegne samfundet og dets borgere.

Fælles individualitet

Al den snak om stat kan selvfølgelig lyde abstrakt. Og er det også. Hvad er staten? Hvor er den? Hvordan ser den ud? Svaret er ikke let, og kan heller ikke gælde for alle stater til alle tider. Den danske stat er noget særligt i og ved, at den er kendetegnet ved, ja, netop, de fælles værdier. Den er særlig derved, at det i mere end et århundrede er lykkedes staten at anvende skolen til at skabe fælles værdier, der har underbygget statens autoritet, og samtidig har givet dens befolkning en fælles – en national – identitet. Der er ingen der fødes med en national identitet. Alle skal lære den. Og siden 1840'erne har det være skolens første og vigtigste opgave at uddanne den enkelte med en individualitet, der er fælles for alle. Skolens formål drejer sig i dag som den gang om det samme – hvilke fælles værdier skal lægges til grund når den enkelte skal opdrages til at være myndig borger i det danske samfund?

Ny formålsparagraf: Arbejdet skal binde individerne sammen

Det er på den baggrund, at det danske samfund mindst tre gange – i de sidste 180 år – har skiftet trosbekendelse til fælles værdier, og hver gang har gjort det i forbindelse med ændringer i hvilke opgaver den danske stat er blevet sat til at løse, og hvordan den er blevet (om)organiseret til at indfri formålet. Sådan var det i 1860'erne, igen i 1950'erne, videre efter 1980'erne, og også sidst da folkeskolen efter 25 års debat i 2006 fik en ny formålsparagraf (se Lov om Folkeskolen 30.11.2006), ligesom gymnasieskolen fik det i 2007 (se Lov om Uddannelse til Studentereksamen 8.5.2007). I begge de helt aktuelle lovændringer ligger en (delvis) ny forestilling om fællesskab og om individualitet, og også støbeskeen til en (delvis) ny pædagogik. Forestillingen går ud på, at det er arbejdskravet, arbejdsevnen og arbejdslysten, kort sagt *arbejdet*, der skal binde individerne sammen til et fællesskab, og at skolen skal uddanne de unge til fagligt kompetente individer med færdigheder, der gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet. Men også – og ikke mindst vigtigt – gør dem i stand til at danne deres egen personlighed.

Værdikamp med afgørende konsekvenser

Med folkeskolens og gymnasiet nye formålsparagraffer er uddannelserne således igen blevet et led i omformningen af den danske stat. Denne gang fra velfærdsstat til konkurrencestat. De er gjort til redskab i konkurrencen mellem nationerne. Den konkurrence som blev indvarslet i begyndelsen af 1990'erne og som i dag kaldes globalisering. Konkurrencestaten sætter institutionel konkurrenceevne i centrum, blandt andet ved at gøre det til skolens opgave at påvirke den enkeltes motiv til og interesse for at arbejde. I stedet for at regulere ved ret, styrer den ved incitamenter og koordinerer stadig flere politikker med det formål at mobilisere så mange til arbejdet som muligt. Den søger tillige at tilpasse sig til globaliseringens dynamik ved at måle udviklingen i dens egen effektivitet og at sammenligne kvaliteten af dens service med andre stater. Alt dette vil blive beskrevet i det efterfølgende. Men foreløbigt skal det understreges: at ændringerne er pågået over mere end 25 år og har været omgivet af kritik, debat og konflikter; og at folkeskolen igen er et godt eksempel. Det er her værdikampen er udkæmpet, måske ikke hårdest og ikke længst, men med de mest afgørende konsekvenser.

Forskel på velfærds- og konkurrencestatens værdier

Det er også her, det i bakspejlet er muligt at iagttage, hvilke værdier der er blevet kritiseret, hvilke der er blevet ændret og hvilke der gælder dags dato. I det følgende skal jeg vise hvordan konkurrencestaten bygger på en kritik af (nogle af) velfærdsstatens centrale værdier – demokratiet for eksempel. Men også hvordan den indebærer ændringer i andre værdier – lighed for eksempel. Og hvordan dette har ført til forandringer i forståelsen af, hvilken rolle skolen skal spille - og hvilken pædagogik den skal eller kan anvende.

Mit formål er simpelt nok. Nemlig at vise, at der er forskel på de værdier velfærdsstaten hvilede på, og de værdier konkurrencestaten bygges på. Der er to konklusioner, der er så vigtige, at de allerede nu må afsløres:

- Den første går ud på, at folkeskolen for første gang i dens mere end 180 år lange historie ikke mere har til primær opgave at danne den enkelte til at være borger i et demokrati.

De sidste 25 års debat om folkeskolen har indebåret noget historisk nyt. Den har *ikke* drejet sig om, hvordan skolen kan spændes for et projekt om demokratisering, sådan som i 1860'erne og i 1940'erne. Hvis jeg derfor skal pege på en enkelt, og en særlig vigtig, ændring over de sidste 180 år, så er den indtruffet i 2006. Og kan kun forstås ved at indse, at skolen siden 1980'erne er blevet gjort medansvarlig for en af de største økonomiske og politiske kriser nogen sinde i den moderne danske stats historie, nemlig krisen fra 1970'erne. Det er påfaldende, at skolen i de sidste 25 år, for første gang i dens lange historie, kritiseres for at have skabt samfundsmæssige problemer, og ikke fremhæves for at være løsningen – endda selve løsningen - på vigtige samfundsmæssige problemer. Ligeså er det slående at skolen nu skal fremme forestillinger, der kun sekundært har med demokrati (men primært med konkurrence) at gøre, og ej heller bygger på idealer om et mere demokratisk (men et mere konkurrencedygtigt) samfund, og at social sammenhængskraft (og ikke demokratisk fællesskab) for første gang er sat i højsædet.

- Den anden konklusion er derfor ligeså vigtig som den første. Den går ud på nedtoningen af skolens demokratiske formål er koblet til et opgør med en tilsidesættelse af ideen om, at skolen skal udligne sociale uligheder ved at give hver enkelt lige adgang til uddannelse og ved gennem undervisning at give den enkelte lige muligheder i livet.

Det er værd at bemærke, at opgøret med skolens demokratiske formål er flettet sammen med et opgør med skolen som "kontra-institution" – den institution, der kan og skal bekæmpe, hvad samfundet skaber – nemlig uligheder. Endelig er det værd at bemærke at opgøret er blevet formidlet via en kritik af – og i dag en opgivelse af – forestillingen om, at skolen skal danne "(...) *den enkelte elevs alsidige personlige udvikling*" (Lov af 30. juni 1993, § 1, stk. 1). Det er begrebet personlighed,

der har været fanget i lyskeglen, og den nuværende skolelovs tilsidesættelse af dette indebærer samtidig en tilsidesættelse af en af de mest centrale filosofiske skoler i efterkrigstidens Danmark – den religionskritiske nyformulering af Grundtvigianismen, der fandt sted før, under, men især efter krigen omkring personligheder som K.E. Løgstrup.

Nogen har kaldt det et markant brud med dansk skoletradition (Husted 2008); andre et skift i den pædagogiske diskurs (Lieberkind 2008). For mig er den vigtigste pointe denne: At konkurrencestaten bygger på en kritik af velfærdsstatens værdier om personligheden og det demokratiske fællesskab, men også om social udligning og dermed en opgivelse af troen på, at skolen kan udligne social ulighed ved at give alle lige muligheder. Dermed bygger konkurrencestaten nemlig på et ideal om at fællesskabet skal bestå i arbejde, og at det er på arbejdsmarkedet at den sociale udligning skal foregå (og ikke i skolen). Den bygger også på det ideal, at det kollektive formål (konkurrencedygtigheden) er ligeværdigt med (eller går forud for) personligheden og dens alsidige udvikling, og at individet (gennem sin tilknytning til arbejdsmarkedet) kan forenes med fællesskabet gennem et (med)ansvar for egen kompetenceudvikling - og at det ikke nødvendigvis skal ske gennem medleven i demokratiet.

1. Mod konkurrencestaten – den lange historie

Som sagt: En ny forestilling om fællesskab er skabt, og en ny pædagogik er i støbeskeen. Begge går ud på, at fællesskab og individualitet knyttes til hinanden gennem færdigheder og kompetence. Individene skal være kompetente, så de er til rådighed for virksomheder og offentlige organisationer; de skal være arbejdsdygtige, så de effektivt og kvalificeret kan konkurrere med andre landes arbejdskraft; endelig skal de være arbejdslystne, så de ivrigt og motiveret kan deltage i udviklingen af deres egen arbejdsevne og arbejdsformåen.

Sådan har det ikke altid været. Faktiske er det første gang i den moderne danske stats historie, at arbejdet og arbejdet som fællesskab har fået en så fremtrædende plads; også selv om – som vi skal se – at uddannelse til borgerlivet, eller læring til arbejde, indtil folkeskoleloven i 1975 i århundreder var blandt skolens formål, og at det derfor kun er i perioden fra 1975 til nu, at folkeskolen har været et reservat; frigjort fra at uddanne den enkelte til arbejdsmarkedet; reserveret til at danne den enkelte til alsidig udvikling. På trods af skift – og historisk set flere skift - i formål har skolens opgave dog gennem alle årene handlet om det samme: At sikre statens autoritet over de som beboer dens territorium ved at udstyre dem med en selvforståelse, der svarer til de personlige, økonomiske og politiske friheder, de er tildelt som borgere under staten.

Det har altid – bortset fra 1975 loven og indtil nu - været et fastslået dogme i dansk skoletradition, at ”mennesket skal *lære* at være menneske” (von Oettingen 2001), eller at individet først er individ, når det er blevet opdraget hertil. Pointen kan findes i den pædagogiske filosofi tilbage til Rousseau, måske især hos Kant, og i dansk pædagogik tilbage til 1804 (ibid., Indledning). Senest er den gentaget af Ove Korsgaard: ”Man bliver ikke født som demokrat” (Korsgaard 2007). I en spændende bog fra 2001 har von Ottingen kaldt dette det ”pædagogiske paradoks” (von Ottingen 2001): At individerne skal lære at være individer, før de er det. I bogen kobler han paradokset til den nuværende debat om folkeskolen og dens nye formål. Han argumenterer for at der findes to grundlæggende ”... principper i enhver konkret pædagogisk handlen” (ibid., s. 10). Først at mennesket må lære at være menneske, men dernæst, at det kun giver mening at lære mennesket at blive menneske, hvis selve opdragelsen er en opfordring til at han eller hun deltager i udviklingen af sig selv. De to grundprincipper – at påvirke, men også at påvirke til medansvar – har været til stede i dansk pædagogik og i folkeskolens formål i hvert fald siden 2. verdenskrig. I den forstand er der intet nyt i den nye folkeskolelov. Også her skal den enkelte påvirkes til at påtage sig et (med)ansvar for sin egen kompetence, og for at kompetencen udvikles livet igennem. Forskellen mellem velfærdsstat og konkurrencestat ligger derfor ikke i princippet – i de to grundsætninger - men i,

hvad det er, mennesket skal uddannes til og hvilken personlighed, det skal påtage sig et (med)ansvar for at udvikle. Vi er derfor i statens maskinrum! Her, hvor det afgøres, hvad det vil sige at være menneske og at indgå i et fællesskab. Vi er også på sporet af vor tids mest afgørende forandringer, når vi konstaterer et skifte fra velfærdsstatens til konkurrencestatens opfattelse af, hvad det vil sige at være menneske, og hvilke forestillinger om fællesskab mennesket skal indgå i. Samtidig følger vi et af de længste spor i den danske stats historie, og har fat i, hvad der gennem århundreder har kendetegnet dens historie, men også stået i centrum for de vigtigste konflikter om, hvad der skulle gælde som fællesskab blandt statens borgere:

En liberal stat, der giver friheder til alle uanset deres forskelligheder i køn, tro, formue, og bosted, og som beskytter disse mod statens vilkårlige magtudøvelse?

En konservativ stat, der giver alle friheder og beskyttelse, men også pålægger dem at anvende disse til realisering af nationens - det nationale fællesskabs - formål?

En socialdemokratisk stat, der giver alle friheder og beskyttelse, men tillige ret til lige muligheder og til kompensation for samfundsmæssigt skabt "svie og smerte" og oveni lægger pligten til at arbejde, det vil sige til at realisere fællesskabet gennem arbejdet?

Eller en helt fjerde stat, eventuelt en hybrid mellem de tre grundformer?

I det følgende viser jeg, hvordan de tre grundformer over de sidste 180 år er blevet blandet, men også hvordan det er retspolitikken - sammen med pædagogikken - ,der er blevet anvendt til at skabe det fællesskab, der ud fra de herskende omstændigheder nu engang var mulig. Dermed viser jeg også, hvordan og hvorfor frembringelsen af konkurrencestaten er historisk og hvilke skift der er sket i statens form - fra 1840'erne og til dags dato.

Mit formål er tredobbelt. Først at understrege at det pædagogiske paradoks længe har kendetegnet dansk pædagogik, og at det i de sidste 180 år er faldet i statens (og ikke i kirkens, familiens, eller i nogen andens) lod at opdrage den enkelte til fællesskab. Dernæst at definitionen af individ (retsindivid) og individualitet (fælles selvforståelse) i alle årene har været politiseret og politisk (og ikke religiøs, eller individuel), og at retspolitikken og pædagogikken i den sammenhæng er blevet anvendt til at danne, hvad vi kan kalde for *den danske borger*, udstyret med et bestemt sæt af rettigheder og opdraget til føle sig som del af et særligt fællesskab. Endelig at det også i spørgsmålet om, hvordan det pædagogiske paradoks søges løst, historisk såvel som i dag, at den danske stats udvikling kan lokaliseres, men også at dens historiske form kan afdækkes.

For staten er opgaven derfor den samme i dag, som den var for over et århundrede siden. Den skal forsyne den enkelte med friheder, og gennem opdragelse give dem alle en fælles identitet. Det er derfor, at der mellem retspolitikken og pædagogikken længe har været en arbejdsdeling: Hvor retspolitikken har til formål at danne *individer*, er det pædagogikkens opgave at danne *individualitet* (Pedersen 1986, 1989). Begge er tæt forbundet i samme opgave: Først at skabe individer, hvor der ellers ville kun ville være "omvandrende legemer" (slave, tyende, frænde, bonde, vantroende, barn, kvinde, knægt og arbejder, alle der til forskellige tider har været retsløse eller kun har båret begrænsede rettigheder); og dernæst at opdrage disse til individualitet, det vil sige en selvforståelse, der svarer til deres status som borgere i en liberal stat. Sammen med retspolitikken har pædagogikken derfor længe været redskab til at danne den identitet, der skal sikre staten legitimitet til at udøve autoritet. Begge indgår derfor også i den kabale enhver moderne stat må få til at gå op, hvis den både skal være en stat og være moderne, nemlig at skabe sammenhæng mellem statens respekt for den enkelte (gennem at tildele dem rettigheder og beskyttelse) og den enkeltes accept af staten (gennem en selvforståelse, der er fælles for alle, og som indebærer, at den enkelte i hverdagen viser ansvar over for fællesskabet).

Den moderne danske stat har gennemløbet tre faser, hver baseret på forskellige forestillinger om individ og individualitet.

Den første kalder jeg *disciplineringen*. Den strækker sig fra 1840'erne (måske lidt tidligere!) og frem til omkring 2. verdenskrig; og havde den disciplinerende pædagogik som redskab.

Den anden kalder jeg *medbestemmelsen*. Den starter efter verdenskrigen, og løber helt til 1980'erne, og havde den personlige udvikling og den demokratiske dannelse til pædagogik.

Den tredje begynder i 1980'erne og er endnu ikke ført til ende, men har allerede fundet sin profil med ændringerne af folkeskoleloven og loven om studentereksamen i 2006 og 2007. Den hviler på kompetencedannelse som pædagogisk program, hvorfor jeg kalder den *færdigheden*. I tråd med de tre faser har staten ændret form og organisering flere gange. Den har været en *retsdannende stat*, hvor den centrale opgave var at uddele friheder til stadig flere gennem frihedernes almengørelse; det vil sige, at gøre alle fri uanset deres køn, alder, tro, bosted, formue og andre "objektive" forskelle. Den har også været en *velfærdsstat*, hvor dens vigtigste opgave var at give de retsbærende individer en forståelse af at være deltagere i et fællesskab, hvis fremtid de selv var (med)ansvarlige for, men som samtidig kompenserede dem for de "ulykker" (arbejdsløshed for eksempel), som de ikke selv bar ansvaret for.

Endelig er den ved at udvikle sig til en *konkurrencestat*, hvor individerne skal gøres ansvarlige for deres egen arbejdsdygtighed, og dermed (med)ansvarlig for at de ikke udsættes for "social ulykke" (arbejdsløshed for eksempel). I denne historie er begreberne om individ og individualitet, om samfund og fællesskab, men også løsningen på det pædagogiske paradoks ændret flere gange. Det samme er forståelsen af, hvad staten skal bruges til, og hvorfor staten anvendes som den gør.

Tidligt i den moderne historie blev der talt meget om national identitet, det vil sige om fornemmelsen af fællesskab gennem kollektiv identitet. National identitet var betingelsen for statens legitimitet. Det var retspolitikken og skolens opgave at skabe frie individer, udstyret med en fælles individualitet, der lagde vægt på det nationale tilhør gennem sprog, religion og historie. Senere i samme historie tales der ligeså meget om samfundet, det vil sige om fornemmelsen af fællesskab gennem social lighed og demokratisk deltagelse, hvorfor det var velfærdsstatens opgave at udstyre de enkelte med muligheder for at deltage på lige fod med andre i samfundslivet. Velfærd og lige muligheder var grundlaget for velfærdsstatens legitimitet. Senere igen – dags dato - tales der om social sammenhængskraft, det vil sige fornemmelsen af fællesskab gennem arbejdet, og nationens konkurrencedygtighed er nu ved at blive et grundlag for statens legitimitet. Mellem begreberne identitet, samfund og sammenhængskraft er der en lang historie. Men selvom begreberne indgår i samme historie viser de også, hvor forskelligt fællesskabet er blevet forstået: Der er en verden til forskel på fællesskab som national identitet, som samfund og som social sammenhæng. Alligevel er det ikke sådan, at identitet historisk kommer først og senere afløses af samfund eller af sammenhængskraft. Ej heller sådan, at der først gennemføres en disciplinering, der senere tilsidesættes af deltagelse, som igen skubbes ud af færdigheden, men sådan: at den retsdannende stat, velfærdsstaten og konkurrencestaten udgør den moderne stats udviklingshistorie, mens den moderne stat til alle tider og på tværs af alle dens faser bliver ved med at have de samme fire statsopgaver: at sikre ydre grænser, garantere indre autoritet, danne retsindivider og producere fælles identitet.

2. Disciplinering til folk

Det er således karakteristisk, at spørgsmålet om opdragelse – eller dannelse af individualitet – historisk set er tæt knyttet til spørgsmålet om den moderne stats suverænitet og dens legitimitet. Ove Korsgaard har i sin afhandling "Kampen om Folket" (2004) vist, hvordan nederlaget 1864 på samme tid stillede spørgsmålstegn ved statens suverænitet og dens indre autoritet; og hvordan udbredelsen af de fundamentale friheder, og disciplineringen af alle til individualitet, begyndte som reaktion på tilbageslaget fra Dybbøl. Han har også vist hvordan begrebet folk – folket - blev dannet på baggrund af tabet af Slesvig-Holstein, og den føderale – eller todelte – stats sammenbrud. Over

tid blev folket, det danske folk, det mest udbredte ord for fællesskabet; og over tid blev der dannet mange institutioner til repræsentation af samme – folkekirke, folkeskole, folkebibliotek, folkeregister, folkepension, folkeminde, folkeeventyr, folkeparti, og så videre. På samme vis har Bo Lidegaard i "Overleveren" (2003) vist, hvordan forestillingerne om folkefællesskabet indgik til sikring af statens overlevelse frem til 1940'erne; og hvordan selve ordet blev en vigtig del af efterkrigstidens historie om besættelsen; for eksempel "folkeopstanden" august 1943.

Det er karakteristisk for hele den retsdannende stats periode, at spørgsmålet om statens ydre suverænitet og dens indre autoritet er knyttet til spørgsmålet om individualitet og fællesskab. Af samme grund drejer det politiske projekt sig i den første retsdannende fase (ligesom i de senere to andre faser) om fire spørgsmål:

1: Hvem skulle have hvilke rettigheder?

Skulle gifte kvinder ligesom ugifte have fuldkomne økonomiske rettigheder? Hvor skulle myndighedsalderen gå – for drenge, for piger, for gifte, for ugifte? Hvilken rolle skulle formuespørgsmålet spille? Hvilken indflydelse skulle gæld, straf, social hjælp, religion, uddannelse have for borgerskab (Dübeck 1978, Stuckenberg, 1893, 1896)? Men også: Hvilke rettigheder skulle knægte, tyende, husmænd, frænder have til at bevæge sig frit over sognegrænser, over bælte, mellem landsdelene (Skrubbeltrang 1940, 1942)? Eller i hvilket omfang – om overhovedet - skulle manufakturarbejdere, laugssvende, landsbyhåndværkere, tyende og knægt have ret til egen arbejdskraft, og til selv at kunne beslutte, hvor han ville ansættes, til hvilken pris og på hvilke betingelser (Henningsen 1944, Christensen 1943, Fridericia 1894, Steenstrup 1888)? Skulle arbejdskontrakten fastsættes ved overenskomst eller ved lov; skulle den være kollektiv frem for individuel; skulle hovedorganisationerne, og ikke staten have autoritet over arbejdsmarkedet (Bruun 1938, 1943, Pedersen 1982)? Og så videre. Tidligere havde fordelingen af privilegier og monopoler skelnet mellem land og by, mellem mand og kvinde, mellem gift og ugift, mellem protestant og vantroende, mellem formuende og uformuende, og meget andet. Fra 1780'erne og fremefter, men især i det 19. Århundrede blev traditionelle barrierer for ret nedbrudt. Rettighederne blev gjort almene, udbredt til at gælde (ikke alle, men) stadig flere. Deres almengørelse blev således en forudsætning for at borgerskabet kunne blive alment, og at det traditionelle borgerskab kunne afløses af det moderne statsborgerskab. Staten, der udadtil hvilede på lurfødder, opbyggede indadtil sin legitimitet ved at tage magten over hvad adel og kirke, herremænd og borgerskab, husfader og by traditionelt havde bestemt, nemlig fordelingen af rettigheder (Pedersen 1989). På den måde er de individuelle friheders almengørelse nok det, der har den største betydning for den demokratisering, der fulgte efter med vedtagelsen af grundloven i 1848. Uden almene friheder, er der intet at være fælles om; og uden fællesskab intet at være demokratiske i!

2: Hvori skulle fællesskabet bestå?

Den anden del af det politiske projekt angik derfor forestillingen om fællesskab, eller hvad der indholdsmæssigt skulle udgøre individualiteten. Som sagt blev folkebegrebet det afgørende og individualitet og folkefællesskab blev to sider af samme sag – fællesforestillingen om individualitet. På den måde blev nationen ækvivalent med folket, eller omvendt, og nation og folk dermed ét og samme forstået som et fællesskab karakteriseret ved ét sprog, én historie, og én religion. Den fælles individualitet kom til at udgøre den nationale identitet og bestå i en "*individualitet-i-fællesskab*", hvor folket og den enkelte smeltede sammen til alles nationale identitet.

Forudsætningen for dette projekt var, at folket ikke eksisterede, men måtte dannes; at individet ikke havde selvforståelse som individ, og derfor måtte opdrages; og at danskeren ikke nødvendigvis var demokrat, men måtte dannes hertil. Derfor, og af flere grunde, måtte der skabes institutioner og forestillinger, symboler og organisationer - en logistik - så det blev muligt at opdrage den enkelte til individualitet og til fællesskab. For det første måtte der skabes en fornemmelse af historie, noget som ikke allerede eksisterede - nemlig *entallets historie*. Historien om statens, folkets, danskernes

tilblivelse. En historie der ”overså”, at staten havde været både tysk og dansk; at der var en tysk såvel som en dansk udgave af grundloven 1849; og at forestillingen om folket i ental først opstod, da Slesvig-Holstein var ”tabt” (Østergaard 2000). For det andet skulle der skabes et fælles sprog, fordi det ikke eksisterede. Resultatet blev det rigsdanske. Videre skulle der dannes én kulturforståelse, og resultatet blev en romantisk myte om folket formet i kamp mod uforsonlige naboer og en fjendtlig natur, og fremstillet som sådan på teatre og i romaner, beskrevet af lærde på universiteter og akademier, sat bag glas på museer og på piedestal som monumenter.

3: Hvordan skulle logistikken organiseres?

Den tredje del af det politiske projekt drejede sig om hvilke institutioner og organisationer, der skulle foretage individernes opdragelse – og ikke mindst, hvem der skulle have magten over opdragelsens institutioner? Skulle staten have sit eget skolevæsen, eller skulle skolerne være ”fri”? Skulle skolen være en enhedsskole eller opdelt? Skulle kirken være en statskirke, eller ”fri”? Skulle universiteterne være åbne for alle – også kvinder? Også videre.

Opdragelsens institutioner skulle skabes, og magten over dem placeres. Danmark fik opdelt skoler; folkekirke for lutheranere og universiteter uden kvinder; og selvom institutionerne derfor osede langt væk af klassedeling, og ekskluderede på grundlag af køn, religion, formue, familie, så blev folkebegrebet alligevel det første, der i sig kondenserede en forestilling om fællesskab (Korsgaard 2004).

4: Hvilke redskaber eller teknologier skulle anvendes?

Den fjerde og sidste del af projektet blev spørgsmålet om opdragelsens ’teknologier’, blandt hvilke pædagogikken blev den vigtigste. Andre var poesien, myten og fortællingen, sangen og salmen, foredraget og forelæsningen. I modsætning til de andre teknologier blev pædagogikken drevet med autoritet; den havde formel status, blev besluttet ved lov, udviklet af statslige institutioner (seminarier og universiteter), og implementeret af kommunernes og købstædernes organisationer, der var udstyret med sanktionsmuligheder. Formelt var der ikke skolepligt, men undervisningspligt, men med et krav om, at der blev undervist ifølge de samme forestillinger. Formelt var der også religionsfrihed, men tillige et krav om, at alle rettroende skulle lære troen gennem den lille katekismus. På samme måde var der sprogfrihed, men også krav om, at alle – høj som lav, i stat som i kirke, i skole såvel som i hær - talte rigsdansk (og ikke tysk, grønlandsk, færøsk, islandsk eller en af de mange dialekter). Ligesom der var frihed til at danne slægtens eller globens historiografi, selvom *Danmarks Historie* var kanon, og selvom fortællingen om danskheden blev hentet i det nordiske og ikke i det europæiske eller i verdenshistorien (se for eksempel Bekendtgørelse om undervisning i mellemskolen af 1. juli 1904, stykke 5 Historie). Med andre ord – opdragelsen var berammet; fællesskabet var normeret ved lov og bestemt til at være en fælles individualitet, baseret på den samme kulturelle kanon om danskerens oprindelse til folk.

2.1. At lære at blive menneske

Fra 1840’erne til 1940’erne indebar det politiske projekt på denne måde en bestemt historisk løsning på det pædagogiske paradoks. På den ene side skulle enhver være individ (have rettigheder), og lære at forstå sig selv som fri og dermed lig alle andre, der også var fri. På den anden side skulle enhver have fælles individualitet og føle sig som et naturligt og utvunget medlem af det folkefællesskab, hvis definition blev opfundet i farten. Opdragelsen blev disciplinær. Endnu var personligheden ikke ”opfundet”! Individerne skulle have fælles individualitet, og skolen skulle have ansvar for at disciplinere dem til folk. Opdragelsen var derfor i princippet liberal, men i realiteten konservativ. Statsformen det samme. Den udgjorde en blanding af liberale friheder (i lang tid begrænset af konservative idealer om at kønnet, formuen, familien og religionen havde forrang for frihedernes almengørelse), og af konservative forestillinger om fællesskab (begrænset af liberale idealer om den enkeltes frie valg af tilhør til stat, nation, kirke, skole). At lære at blive menneske,

var således først for de få, senere for de fleste, men over tid opdrog staten alle til at være individer i et fællesskab – uden at den enkelte blev gjort (med)ansvarlig.

3. Dannelse til medbestemmelse

Den første periode fra 1840'erne løb over i den anden, og 2. verdenskrig blev på mange måder den første periodes fuldkommengørelse. På paradoksal vis blev besættelsestiden, 9. april 1940 til 5. maj 1945, det lykkeligste øjeblik i folkeskolens historie. På trods af det forhold, at staten nærmest mistede al suverænitet, kom besættelsen for eftertiden til at stå som det øjeblik, hvor "den danske befolkning" trådte i karakter og formåede at agere som ét folk, udstyret med én identitet, samlet i én aktiv, men især passiv loyalitet til staten og dens institutioner. Det politiske projekt fra den retsdannende periode bestod således prøven, og gjorde det, selvom politiet trak sig fra gaderne og regeringen fra Slotsholmen. Bo Lidegaard har i "Kampen om Danmark" (2005) fremført den pointe, at besættelsen var den nationale identitets manddomsprøve. Hvorvidt, det er sandt, er selvfølgelig ikke ligegyldigt, men her er det vigtigere at understrege, at det i hvert fald var sådan man efterkrigstiden kom til at forstå den. Og at man gjorde det ved at skabe myten om, at staten til trods for tabet af suverænitet og til trods for frasigelsen af autoritet, formåede at overleve gennem borgernes loyalitet. Myten gjorde det nemlig muligt bagefter at påstå, at folkeskolen havde spillet en væsentlig rolle til fremme af denne loyalitet; og at besættelsen derfor i sig selv udgjorde et bevis på, at skolen kunne anvendes - og endda med succes - til at danne fællesskab gennem individualitet.

Efterkrigstiden tog med andre ord læring af besættelsen! Og gjorde det til et af den moderne stats mange historiske monumenter, at politikere kunne trække sig fra parlament, regering og offentlighed, og politiet kunne trække sig fra gaderne, uden at staten af den grund gik i opløsning. Staten levede – i hverdagen. På mange måder blev besættelsen derfor anvendt til at vende statslogikken på hovedet. I den retsdannende periode var stat lig med fordeling af rettigheder og opdragelse til individualitet. Efter krigen blev personligheden, det selvrådende individ vigtigere. Krig og besættelse blev dermed et lærestykke for mindst tre indsigter. Først at den enkeltes loyalitet i det mindste er ligeså vigtig som statens evne til at garantere egen suverænitet og autoritet, hvorfor efterkrigstidens politiske projekt også blev orienteret mod at styrke forestillingen om fællesskab. Dernæst gjorde besættelsen det muligt at postulere, at institutioner kunne disciplinere, og at skolen var blandt de mest effektive til formålet. Af samme grund blev efterkrigstidens politiske projekt anlagt på skolens succes – på det forhold at staten, der udadtil havde mistet suverænitet, og indadtil havde mistet magt, kunne overleve på borgernes loyalitet. Endelig gjorde besættelsen det muligt at postulere at individet kunne handle og også havde gjort det, og endda imod både regeringens og parlamentets forskrifter, hvorfor efterkrigstidens pædagogiske projekt også blev anlagt på idealet om den selvrådende, men (med)ansvarlige person. Besættelsen var kort sagt banebrydende, men dog ikke altskabende. Idealer om fællesskabets betydning, om skolen som statens vigtigste redskab til at finde legitimitet, og om personligheden, som noget andet og noget mere end individ og individualitet, var allerede formuleret i 1920'erne og 1930'erne. Reformpædagogikken var allerede sat på ord i 1930'erne; idealet om det demokratisk deltagende og medlevende individ var det også (Dewey 1916); det samme var forestillingen om personligheden som et metafysisk fænomen - det som ikke er underlagt menneskets herredømme, men udgør "det oprindelige".

Alligevel giver det mening at påstå, at det var besættelsen (eller krigenes bestialitet i det hele taget), der skabte grobund for at netop disse idealer kunne finde almen opbakning og efterfølgende omsættes til et politisk kompromis mellem liberale, konservative og socialdemokratiske værdier, sådan som der blev skabt mulighed for med Skoleloven af 18. maj 1937, senere videreført i Den Blå Betænkningen (Betænkning 253 1960) og endelig udmøntet i Folkeskoleloven af 1975. I loven 1937 (gentaget i loven af 1. september 1958) fremgik det, at det var "(...) skolens formål at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber"

(paragraf 1). Af Den Blå Betænkning fremgår det, at der nu skulle tages "(...) hensyn til børnenes behov og muligheder", men også lægges "(...) vægt på kulturelle, moralske og åndelige værdier (s. 24), ligesom skolen skulle "(...) 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 er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker" (s. 29). I 1975 loven (Lov af 26. juni 1975) fremgår det af paragraf 2, at "Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling. Stykke 2. Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen. Stykke 3. Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati".

De to udviklinger er derfor vigtige over de mere end 70 år, der forløber fra 1937 til i dag. Først, at der med loven i 1975 sker et skifte i retning af "den enkelte". Formålet skifter fra at skolen skal "(...) fremme og udvikle børnenes anlæg og evner (...)" til at den skal fremme "(...) den enkelte elevs alsidige udvikling". Skiftet fra flertal til ental starter med Den Blå Betænkning, hvor der blev lagt vægt på, at der skulle tages hensyn til børnenes behov og muligheder. Herfra er den enkelte, eller hvad der med Lov om Folkeskolen af 30. juni 1993 kaldes "(...) den enkelte elevs alsidige personlige udvikling", for første gang i folkeskolens historie en central figur. Den næste udvikling er ligeså vigtigt. Den går ud på, at skolen ikke mere skal uddanne til samfunds- og erhvervslivet, og derfor heller ikke mere skal "give kundskaber", men give eleverne "mulighed for at tilegne sig kundskaber". Skiftet sker endnu engang i Den Blå Betænkning, hvor "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 er dens "(...) opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker". Skiftet er betydningsfuldt. Fra at give kundskab til nytte for samfunds- og erhvervsliv, bliver det nu skolens formål at fremme mulighederne for at børnene kan vokse op harmoniske, lykkelige og som gode mennesker - som – må det forstås? – er til forudsætning for at det kan tilegne sig kundskaber. Selvom Den Blå Betænkning "kun" er en betænkning og en undervisningsvejledning og ikke en lov, så indebærer den et skift i værdier, der senere tilkendes lovens autoritet. Både i 1975 og i 1993. På den måde er perioden fra slutningen af 1950'erne og frem historisk. For det første introduceres den enkelte, personen, både i egenskab af selvrådende og (med)ansvarlig, men også i egenskab af personlighed. Hermed ændres grundfiguren i "trosbekendelsen til fælles værdier", ligesom pædagogikken skifter objekt - fra det retlige individ til *den eksistentielle personlighed*. Det er nemlig den enkelte i forstanden at være uerstattelig, der nu bliver udgangspunkt for skolens opdragelse, og den enkelte i egenskab af harmonisk, lykkelig og god, der kommer til at udgøre grundlaget for, at han eller hun kan opnå kundskaber, og uddanne sig til samfunds- og erhvervslivet. For det andet introduceres en ny forestilling om fællesskab. I århundreder havde det været skolens fremmeste opgave at undervise i det evangelisk-kristne grundlag, sådan som det allerede blev fastlagt efter reformationen 1536 med Den danske Kirkeordinants af 1539, og langt senere udførligt udtrykt i Forordningen af 23. januar 1739, hvoraf det fremgår at der skulle undervises i "(...) Troens Grund, samt Salighedens Vey, Orden og Middeler, efter Guds Ord og den Evangeliske Kirkes sande i Børne-Lærdommen korteligen forfattede Lære (...)"³. Nu i 1975 – efter næsten 440 år - blev det religiøse grundlag erstattet af hvad der kan kaldes *det verdslige fællesskab*. Skiftet blev

³ Danske love om folkeskolen fra 1521 og frem til dags dato kan læses på www.dpb.dpu.dk/site.aspx?p=333&page=search&type=Folkeskolen

indvarslet allerede i 1739 med ovenstående forordning hvor det understreges at børnene ikke bare skal undervises i troens grund, men også lære "(...) *at læse, skrive og regne, som saadanne Videnskaber, der ere alle og enhver, af hvad Stand og Vilkor de end maatte være, nyttige og fornødne*". Siden skete der en glidende fremhævelse af de faglige færdigheder, for eksempel med Bekendtgørelse om Maalet for Folekskolens Undervisning, nr. 242 af 24. Maj 1941, der understregede at skolen "(...) *foruden at være kundskabsmeddelende, maa være opdragende og karakterdannende*". Men det er først fra 1975, at de religiøse værdier helt sættes til side og de verdslige bliver eneherkende (se også Morsing 2008 om denne udvikling). Samtidig tilsidesættelse de faglige færdigheder og erstattes af de demokratiske, hvilket sammen med introduktionen af den eksistentielle personlighed har store konsekvenser for pædagogikkens opgave. Fællesskabet som et givent fænomen – det evangelisk-kristne eller den nyttige kundskab, noget der eksisterer og kan overleveres gennem undervisning (eller kan transmitteres fra lærer til elev) - træder tilbage. Frem træder i stedet den enkelte og dennes eksistentielle tilstand, begge som forudsætning for at fællesskabet, (der nu kun er en mulighed) kan realiseres gennem den enkeltes selvvirke. Fællesskabet er ikke mere noget der kan undervises i og transmitteres, men noget der skal realiseres gennem at den enkelte dannes til at påtage sig et (med)ansvar for dets realisering. Fællesskabet bliver derfor indirekte - skal formidles via den enkelte, iværksættes af den enkelte, og bliver afhængig af at den enkelte aktualiserer det gennem sine handlinger. Samtidig er den enkeltes tilknytning til samfunds- og erhvervsliv også blevet indirekte. Før blev kundskaber transmitteret fra lærer til elev, nu skabes samfundslivet ved at den enkelte dannes til at iværksætte samfundet gennem dets medleven og deltagelse. Samfundet er dermed blevet en mulighed (frem for en realitet) som afhænger af, at de mange personer tror på at det findes og at det kan virkeliggøres gennem deres handlinger. Løgstrup kalder dette "sammenhængsløshed" og anvender begrebet til at betegne samfundets principielle tilstand af mangfoldighed, eller af personer, der udvirker sammenhæng gennem deres handlinger (Løgstrup 1981, s. 281f). Samfundslivet er derfor også trådt forud for erhvervslivet. Eleven skal nu dannes til "(...) *medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver*", og ikke nødvendigvis til kundskaber anvendelige "i det verdslige regimente" (Den danske Kirkeordinants 1539), "for borgersamfundet" (Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli 1814), eller som "nyttige kundskaber" (Lov om folkeskolen, 18. maj 1937). Skoleloven i 1975 indvarslede med andre ord en "revolution", og på flere planer. Af samme grund blev der vendt op og ned på de fire spørgsmål. I stedet for spørgsmålet om retligheder, blev spørgsmålet om teknologi det vigtigste.

1: Hvilke teknologier skulle anvendes?

Hvad kunne der menes med "hin enkelte" og hvilke redskaber skulle udvikles til at danne vedkommende - med personlighed? Den moderne pædagogik, herunder den såkaldte "reformpædagogik", blev hovedsvaret. I efterkrigstidens pædagogik kom personligheden til at stå som omdrejningspunkt for dannelse, og som objekt for pædagogikken, der fik i opdrag motivere den enkelte til at betragte sig som (med)ansvarlig for samfundets (eller sammenhængens) realisering, og for at gøre det gennem demokratisk deltagelse og medleven. Hvor den retsdannende stat disciplinerede den enkelte til undersåt (læs borger), fik velfærdsstaten til opgave at danne den enkelte til demokratisk deltagelse (læs medborger). Af samme grund blev pædagogikken endnu engang paradoksal: Den skulle danne til selvrealisering, men også gøre den enkelte mentalt egnet til at bidrage til at virkeliggøre fællesskabet. "*Selvrealisering-til-fællesskab*", heri lå efterkrigstidens pædagogiske paradoks! Og herved kom personligheden for første gang i centrum. Ikke alene for en videnskabelig disciplin kaldet pædagogik, men også for en systematisk uddannelse af pædagoger på grundlag af standardiserede curricula og lærebogsværker. Og ikke bare det. Herved åbnede sig også for to fortolkninger af personen, og dens status. Den første kan vi kalde den psykologiske (eller

sociologiske), og som går ud på, at personen skal dannes til at blive, hvad det ikke er, nemlig moralsk, åndelig og kulturel. Den anden kan vi kalde den filosofiske (eller den moralfilosofiske), hvor personen anskues som altid og allerede omgivet af en række dyder, for eksempel andres respekt, eller tillid, men også selv skal hjælpes på vej til at blive hvad det potentielt allerede er – tillidsfuldt, respekterende, dydigt. Især Løgstrup og hans – metafysiske – opfattelse af personens urørlighedszone og de ”spontane livsytringer” (Løgstrup 1975; Hauge 1992) blev vigtige til forståelse af den moralfilosofiske udlægning.

I begge tilfælde blev personen dog sat på piedestal, enten som noget der skulle skabes gennem ydre påvirkninger; eller som én der var uerstattelig-i-sig-selv (Kemp 1991). Løgstrups sondring mellem pædagogikken som autoritet og som modstand udgjorde et af de vigtigste bidrag til udvikling af den moderne danske pædagogik; og dermed til opgøret med fortidens autoritære disciplinering og tilhørende individopfattelse (Hauge 1992). Det samme gjorde hans sondring mellem oplysning og uddannelse. Begge kan dog kun forstås med baggrund i sondringen mellem den eksistentielle personlighed og det retsbærende individ, eller som Løgstrup ville sige, mellem skolen som ”(...) et fristed for frie mennesker til sammen at finde ud af tingene” (Løgstrup 1981 (2008), s. 278) og skolen som et sted at modtage undervisning. Herved blev skolen nemlig pålagt et alment formål og en række mere tidstypiske opgaver (Løgstrup 1981 (2008)). På den ene side blev det skolens formål at ”oplyse om tilværelsen”, eller ”livsanskuelsen”, begge forstået som de alment gældende bestemmelser ved det at være menneske, herunder tillid til, anerkendelse af, eller respekt for andre. Formålet med at holde skole var at give oplysning om tilværelsen, lære den enkelte at blive menneske blandt mennesker. Og skulle dette formål indløses kunne det kun ske ved at anerkende 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 synspunkter. På den anden side skulle skolen løse den opgave at uddanne den enkelte til at deltage i demokratiet, eller til at tilegne sig kundskaber for arbejdslivet. Det var skolens opgave at uddanne den enkelte til at deltage i samfundslivet og læreren skulle overdrage eleven den nødvendige viden. Den pædagogiske situation blev derfor et spørgsmål om transmission, om overdragelse af viden.

I en vis forstand var det vigtigste dog personens udhævelse. Hermed fulgte nemlig opgøret med fortidens disciplinære opdragelse, og formuleringen af den mest centrale problemstilling for den nye tids pædagogik – konfrontationen mellem pædagogens autoritet og personlighedens modstand og den dermed nødvendigheden af, at pædagogen anerkender personligheden som noget-i-sig-selv, og udviser respekt for den enkelte - gennem at inddrage denne i egen udvikling. Den nye tids pædagogiske paradoks er formuleret af Dietrich Benner, tysk professor i almen pædagogik: ”At opfordre den opvoksende til noget, som han – endnu – ikke kan, og at anerkende ham som en, han – endnu – ikke er” (her citeret fra von Ottingen 2001, s. 11). Og selvom Benner ikke anser denne formulering af paradokset som tidstypisk, men som almengyldig, så fremhæver den fint, hvordan spørgsmålet om respekt for eller anerkendelse af personligheden blev det centrale i efterkrigstidens pædagogik – og hvilke to udlægninger af det pædagogiske paradoks, der herefter blev mulige: Enten at personen skulle udvikle sig frit og dermed blive ved egne kræfter, hvad det potentielt allerede var, (hvilket vel var den ekstreme udlægning) eller, at det skulle opfordres til selvvirksomhed, det vil sige gennem ydre påvirkning at blive, hvad det kunne blive (hvilket var den mere almindelige udlægning).

Personligheden pålagde således læreren en respekt for individets urørlighed og pædagogikken en særlig opgave - at overbevise livsytringen om realisere sig (Løgstrup 1983). Efterkrigstiden blev

med andre ord personlighedens tid – og mulighedens tid. Af samme grund blev begreberne *mulighed* og *lighed* centrale – og tæt sammenhængende. Vi er derfor ikke mere i statens, men i velfærdsstatens maskinrum! Her hvor det viser sig at troen på personligheden – dens mulighed - er til forudsætning for forestillingen om lighed, og hvor det viser sig at lighedstanken baserer sig på forestillingen om den potentielle personlighed. Det er nemlig kun ved at tage udgangspunkt i personligheden som noget den enkelte endnu ikke er, men som vi alligevel anerkender at han altid bør være, at der opstår de tilstrækkelige forudsætninger for, at vi kan igangsætte velfærdsstatens formål: At skabe lighed, hvor der i udgangspunktet ikke er det. Det er også kun når grundfiguren skifter fra (det retlige) individ til (den eksistentielle) person, at skolen kan blive pålagt opgaven at korrigere for de sociale uligheder, der følger med køn, klasse, familie og bosted, og som almengørelsen af friheder ikke kan fjerne. Det er endelig alene på dette grundlag, at skolen kan gøres til den vigtigste af alle velfærdsstatens organisationer, nemlig til den institution, der gennem moderne pædagogik danner den enkelte og dermed korrigerer for ”objektive” uligheder ved at give alle lige muligheder. Med den moderne pædagogik fik skolen i opdrag at korrigere for sociale uligheder ved at give den enkelte lige muligheder til at gå i skole, men også gennem skolegangen at give den enkelte lige muligheder efterfølgende. Selvom det kan lyde ganske indviklet, så er det dog troen på det urørlige i mennesket, og dermed den enkeltes ligeværdighed, der kommer til at udgøre værdigrundlaget for velfærdsstatens lighedsbegreb, og dermed til at danne udgangspunkt for den kulturpolitik, der kommer til at udgøre selve velfærdsstaten og dens projekt om at skabe et fællesskab af ligeværdige personer, der realiserer sig gennem social mobilitet og dermed også realiserer fællesskabet forstået som velfærdssamfund. I navn af alles uerstattelighed, skulle alle udstyres med de samme muligheder, men også dannes til at påtage sig ansvaret for at hin enkeltes skjulte livsytringer kunne realiseres som velfærdssamfund.

2: Hvori skulle fællesskabet bestå?

Det andet spørgsmål angik derfor fællesskabsforestillingen, eller hvad der indholdsmæssigt skulle udgøre personligheden. Som antydte faldt valget på *muligheden*; og personlighed ligesom selvrealisering blev knyttet til hinanden. Det samme gjorde fællesskabet og det enkeltes ansvar for deltagelse i fællesskabet. Og for fællesskabets udvikling. Fællesskabet skulle formidles via personligheden, og kunne derfor kun udgøre en mulighed, og ikke noget – for eksempel et folkefællesskab - der allerede var formuleret, og som derfor kunne overdrages gennem undervisning. I den retsdannende periode skulle individet undervises til individualitet-i-fællesskab. I den velfærdsstatslige skulle personen dannes for at påtage sig et (med)ansvar for fællesskabet. Fællesskabet ville dog først blive gjort virkeligt, hvis personerne påtog at realisere sig til et *fællesskab-ved-lighed-gennem-deltagelse*, og brugte deres deltagelse til at *skabe-fællesskab-som-reel-lighed*, det vil sige besluttede at omfordele samfundets resurser på en sådan måde, at der blev skabt lighed, hvor der stadig var uligheder. Af samme grund blev begrebet lighed knyttet lige så ubrødeligt til begrebet demokrati, som det blev knyttet til begrebet mulighed. Og fordi lighed ikke kan tildeles individerne (sådan som friheder kan), men derimod må realiseres af disse kom fællesskab-ved-lighed-gennem-deltagelse til at omfatte tre forhold. Først, at alle anerkendes som ligeværdige, og dermed får mulighed for at blive det. Dernæst, at den enkelte bliver hjulpet til at forstå, at det har en forpligtigelse til at realisere sit eget potentiale gennem demokratisk deltagelse. Og endelig at den enkelte gennem sin demokratiske deltagelse får indflydelse på, hvad der skal gælde som politiske mål for samfundet; herunder hvordan samfundets resurser skal (om)fordeles og hvad de skal anvendes til.

Af samme grund blev den eksistentielle personlighed - sammen med lighed og demokratisk deltagelse - de tre grundlæggende bestanddele i den ny tids pædagogik. Men på en ganske indviklet

måde! Og sådan som Løgstrup indså på den klareste måde. Han fastholdt nemlig, at hvor det på den ene side var skolens opgave at uddanne den enkelte og herunder at uddanne denne til demokratisk deltagelse, så var det på den anden side ikke skolens formål at påtvinge den enkelte lighed eller demokrati, men at oplyse denne om tilværelsen, "(...) at holde skole er tilværelsesoplysning", som han sagde (Løgstrup 1981 (2008), s. 284f). Mellem at uddanne og holde skole var der således en lige så stor forskel, som der er mellem personen som potentiale, og personen, der med egen vilje og gennem egen handling realiserer sit eget potentiale og gør det gennem demokratisk deltagelse. Demokratiet blev derfor – ligesom lighed – en mulighed; ikke et allerede givet sæt af grundlovgivne regler og normer. Kun gennem deltagelse og medleven kunne demokratiet blive, hvad det ikke var. Og kun gennem deltagelse kunne det blive besluttet, hvordan fællesskabet skulle udmøntes, og hvad de fælles resurser skulle anvendes til. Fællesskabet skiftede med andre ord indhold. Fra et folk, der var defineret ved sprog, historie og kultur, til et fællesskab, som personerne selv skabte. Samtidig skiftede demokrati betydning. Hvor det fra Grundloven af 1849 havde betydet individuelle friheder, og fra systemskiftet 1901 havde betydet folkeflertallets ret til at besætte regeringsmagten, kom demokrati nu til at betyde den enkeltes deltagelse som betingelse for det demokratiske fællesskabs realisering. Demokratiet blev en kultur, og dermed noget mere end et sæt af regler for magtens legitimering og deling. Det blev afhængig af de enkeltes deltagelse, og dermed af personens dannelse, og dermed igen af forholdet mellem pædagogens autoritet og personlighedens modstand. Samtidig opnåede den enkelte indflydelse på, hvordan de samfundsmæssige resurser skulle fordeles. Skulle de anvendes på arbejdsmarkedspolitik eller på socialpolitik? På kultur eller på undervisning? Og hvem skulle betale?

På skolens skuldre hvilede hermed et åg, et ansvar af historiske dimensioner. Den skulle udligne, hvad retsstaten ikke formåede. Den skulle også motivere den enkelte til at realisere fællesskabet gennem demokratisk deltagelse. Den skulle tillige give personerne sådanne åndelige og kulturelle værdier, at de – gennem den demokratiske deltagelse – brugte deres indflydelse til at fuldføre det gode samfund – velfærdssamfundet. I grunden blev fællesskabet derfor baseret på forestillingen om den eksistentielle personlighed og afhængig af noget – der for nutiden – kan forekomme ganske risikofyldt (og vel også selvmodsigende?), nemlig troen på at noget metafysisk – personligheden – kan gøres til virkelighed. Herved var muligheden for succes ligesom for fiasko da også indlejret i selve projektet fra tidligste færd: Kunne skolen motivere den enkelte til at blive, hvad det potentielt var, men som ingen havde garanti for at det ville være, havde evner til eller reelt mulighed for at blive? Og kunne fællesskabet realiseres gennem deltagelse og medleven, men også sådan, at de deltagende – i al deres deltagelse og gennem al deres indflydelse - besluttede at omfordele samfundets resurser og satte de nødvendige midler af til at bekæmpe uligheder, hvor og i hvilken form de end måtte opstå? Ville de, kunne de?

3: Hvordan skulle demokratiseringen organiseres?

Og hvem skulle have myndighed over samme organisering? Begge spørgsmål drejede sig om demokratiets logistik. Folkeskolen blev som sagt udpeget; det samme gjorde især kulturpolitikken, men generelt blev der gennemført en gennemgribende omorganisering af staten – dens organisation og funktioner - med det formål at gøre den demokratisk. Lad mig beskrive hvad der skete, og gøre det i tre led. Det første led var dannelse af en kulturpolitik. Allerede fra 1950'erne blev velfærdsstaten opdelt i to sæt politikker: (1) Undervisnings- og kulturpolitikken, der fik førsteprioritet indtil 1970'erne; og (2) Arbejdsmarkeds- og socialpolitikken, der blev den vigtigste efter krisen i 1970'erne (Fonsmark 1990). I dag har sikkert de fleste glemt at velfærdsstaten ikke oprindeligt var tænkt som "det store apparat" til at omfordele indkomster, men som "det store tilbud" til at skabe lige muligheder, og at gøre det ved at gøre skoler, gymnasier, universiteter,

biblioteker, og så videre til almene goder - tilgængelige for alle. Fra begyndelsen var velfærdsstaten nemlig tænkt som en fortsættelse af den retsdannende stats succes med at disciplinere til individualitet gennem skole og undervisning. Kulturspørgsmålet var derfor det centrale, og også det der optog debatterne lige efter krigen. Det samme var forestillingen om, at "kulturinstitutionerne" kunne give de enkelte lige muligheder, og derved korrigere for de sociale uligheder som den retsdannende stat ikke kunne fjerne. Blandt kulturinstitutionerne blev skolen udpeget til den vigtigste af alle "kontra-institutioner"; den der udstyret med pædagogiske metoder kunne og skulle virke mod de sociale "uretfærdigheder", der fulgte med køn, klasse og herkomst (Blais et al 2002). Fra den retsdannende stat til velfærdsstaten udviklede lighedsbegrebet sig derfor fra at være juridisk (lige rettigheder), til at være kulturelt (lige muligheder). Og frem for nogen anden institution skulle skolen "ændre samfundet" ved at åbne for, at alle kunne dannes ifølge deres personlighed og gennem fri adgang til viden og informationer realisere deres livsytringer og dermed overskride de uligheder, der fulgte med sølvskeen.

Derfor var det også spørgsmålet om den ubrudte enhedsskole og spørgsmålet om kulturpolitik, der trængte sig på. Det samme gjorde nedbrydelsen af den historiske sondring mellem landsbyskolen og skolen i købstæderne. Velfærdsstaten blev landsdækkende, nedbrød de gamle købstæder, fjernede de gamle sogne, bredte sig over land og by og indførte den ubrudte enhedsskole (som dog allerede havde været i støbeskeen fra 1930'erne). I tråd hermed blev der bygget nye centralskoler og gymnasier, men først i forbindelse med at nye formålsparagraffer for folkeskolen og gymnasiet var i støbeskeen, og først efter at socialdemokraten Julius Bomholt havde fået sig eget kulturministerium, og at Undervisningsministeriet i 1961 for første gang – og i tråd med sondringen mellem oplysning og uddannelse - blev adskilt fra Kulturministeriet. Udbygningen af skolen skete efter samme logik som udbygningen af Danmarks Radio, og med samme formål som opbygningen af landsdelsteatrene, eller etableringen af Danmarks Kunstfond og kommunebibliotekerne, universitetscentre og de regionale tv- og radiostationer. Det hele havde til formål at åbne for adgangen til den information og viden, og dermed til de kulturelle goder, hvoraf oplysningen skulle drage næring. Men den skulle også gøre det muligt for at kunstnere, forfattere, forskere, og andre fra "åndernes rige" (gennem statsstøtte) at kunne skabe oplysningens kilde, den viden der var nødvendigt til oplysning om tilværelsen (Pedersen 1998).

Dette var det første led i opbygning af demokratiets logistik. Det andet indebar demokratisering af staten. Før krigen var staten bemandet af en elite af embedsmænd, de fleste fra Københavns bedste borgerskab og skolet i jura eller teologi, med rødder tilbage til de gamle kancellier og udpeget af kongen. Kun få mennesker havde adgang til indsigt i statens administration, gyldighedskontrollen af de administrative beslutninger var begrænset og beslutningerne blev taget uden deltagelse af andre end ministre og embedsmænd - og stadig også kongen.

Efter krigen blev statens demokratisering den store opgave. Det skete i flere tempi, og fra 1950'erne og frem til slutningen af 1970'erne. Der blev skabt offentlige kommissioner, hvor de store arbejdsmarkedsorganisationer (LO og DA) opnåede deltagelse i lovgivningsprocessen (Pedersen 1998). Der blev oprettet permanent udvalg i de centrale ministerier, hvori de store interesseorganisationer var repræsenteret og opnåede deltagelse i de administrative beslutningsprocesser. Der blev vedtaget en lov om offentlighed i forvaltningen (Lov af 10. juni 1970), hvorved offentligheden (især medierne) kunne få indsigt i trufne beslutninger og korrespondance. Der blev også vedtaget en lov om forvaltningen (Lov nr. 571 af 19. december 1985), så alle, der var retligt berørt af beslutninger, kunne få aktindsigt, høringsret og klagevejledning. Fra 1970'erne blev der gennemført en planreform (herunder by- og landzonenloven fra 1969, lov om lands- og regionplanlægning fra 1973, samt lov om kommuneplanlægning fra 1975; en samlet planlov blev vedtaget i 1991 – Lov af 6. juni 1991). Alle disse sikrede de retlige

parter indsigt, deltagelse og indflydelse. Mere generelt blev der også etableret faste høringsprocedurer for en lang række organisationer, der fik høringsret. Og ikke mindst: Der blev gennemført flere kommunalreformer, der nedlagde sogne, gav befolkningen mulighed for at stille op til lokale parlamenter (kommunalbestyrelsen), og til at vælge lokale repræsentanter (borgmester og bestyrelsesmedlemmer). I samme åndedrag blev møder i kommunalbestyrelser åbnet for offentligheden, og der blev oprettet en række organer med den opgave at kontrollere allerede truffne beslutninger – herunder anke- og rekursystemer og domstolslignende nævn. Og jeg kunne blive ved (Pedersen 1988).

Statens demokratisering var i tråd med forestillingen om demokratiet som mulighed, og den eksistentielle personlighed, hvis fuldførelse skulle gå gennem demokratisk deltagelse. Hvis demokratiet skulle realiseres, skulle den enkelte kunne deltage, altså måtte staten åbnes for indsigt, deltagelse og indflydelse. Dette var det andet led i demokratiets logistik.

Tredje led handlede om statens omorganisering. Den blev også sat i gang kort efter krigen og som et led i den store demokratisering. Der blev åbnet for, at embedsmænd med andre uddannelser end den juridiske og teologiske kunne få ansættelse. Nye embedsuddannelser blev skabt, herunder i økonomi og statskundskab, i pædagogik og psykologi, i sprog og kulturvidenskab. Staten blev også sektoriseret. Der blev skabt en række sektorer for arbejdsmarkeds-, social-, undervisnings- og sundhedspolitik, alle der varetog specielle dele af de velfærdsstatslige opgaver, og gjorde det ved at lade politikere, embedsmænd, og interesserepræsentanter arbejde sammen i de administrative beslutningsprocesser. Der blev også opbygget et ledelseshierarki med ministre i toppen, statens departementer som stabsorganer for ministeren, og statens direktorater og styrelser som organer for styring og kontrol af kommunerne og amter. Staten blev tillige decentraliseret. De væsentligste velfærdsopgaver blev lagt ned til kommuner og amter, som fik beskatningsret og forpligtelse til at indløse velfærdslovgivningens bestemmelser. Og sådan kunne jeg endnu en gang blive ved (Pedersen 1988). Staten blev omorganiseret i tråd med dens demokratisering. Og endnu et led blev tilføjet forestillingen om den eksistentielle personlighed, og dens mulighed.

Ved udgangen af 1970'erne var staten således ikke alene demokratiseret, den var også omorganiseret. Selve forestillingen om den eksistentielle personlighed var blevet gjort til virkelighed – organisatorisk og institutionelt. Helt ned i hverdagen tænkte og handlede det meste af befolkningen i tråd med velfærdstatens logik. Det var en ny tid. Men endnu et aspekt mangler til forståelsen af hvorfor.

4: Hvem skulle have hvilke rettigheder?

Velfærdsstatens sidste spørgsmål var retsstatens første. Velfærdsstaten blev dog en videreførelse af den retsdannende stat (Rasmussen 1965, Hornemann-Møller 1992, Kaspersen 2006), men indebar også en omformulering af selve retsbegrebet, og af hvad det vil sige at bære ret. For det første fortsatte velfærdsstaten dog i sporet af den retsdannende stat. Almengørelse af de individuelle friheder – de personlige, økonomiske og politiske – blev videreført, og tilnærmelsesvist også ført til ende. Mænd og kvinder, gifte og ugifte, troende og ikke-troende, formuende og ikke formuende, de som boede på landet og de som boede i byerne fik de samme rettigheder. De sidste barrierer for den gifte kvindes fuldkomne rettigheder inden for formue og obligation faldt. Det samme gjorde begrænsninger på de politiske rettigheder, der udsprang af at have modtaget ”offentlig hjælp”, eller at have været straffet. Samtidig blev en fjerde kategori af rettigheder tilføjet. Og selvom de sociale rettigheder ikke havde samme karakter af ret som de personlige, økonomiske og politiske, blev ”retten” til uddannelse, til folkepension, til bistand og andre offentlige ydelser gjort universelle, frit tilgængelige for alle, uanset indkomst og andet. Af samme grund blev velfærdsstatens historie en fortsættelse af den retsdannende stats. Fordelingen af rettigheder og nedbrydelsen af traditionelle skel fortsatte (Bernild 2003). Nu blot i tredobbelt forstand. Først i den forstand, at et yderligere sæt af barrierer mod rettighedernes almengørelse skulle falde og en fjerde kategori af rettigheder

tilføjes. Og dernæst i den forstand, at velfærdsstaten blev en retsstat, og først nu systematisk begyndte at give garanti for beskyttelse mod statens egen magtudøvelse gennem domstolskontrol, anke- og rekursystemer, domstolslignende nævn og andre kontrolorganer. Og derudover for første gang begyndte at pålægge sig selv pligt til at give ydelser og stille offentlige goder til rådighed efter den forvaltningsretlige lighedsgrundsætning om at ingen måtte behandles anderledes end andre i samme juridiske situation. Ikke alene blev de eksisterende rettigheder almengjorte, der blev også tilføjet nye som ikke var rettigheder, men normer for hvad staten skulle, og som efterhånden også udviklede sig til begrundede forventninger hos borgerne om, hvad de kunne forvente, at staten gjorde (Flora 1988, Pedersen 1988). Samtidig blev velfærdsstaten dog noget andet og mere end en retsdannende stat. Den blev en stat for oplysning; en stat, der garanterede, at der gennem biblioteker og andre kulturinstitutioner, ligesom gennem statsfinansierede kunstnere og forskere, blev stillet oplysninger til rådighed for den enkeltes trang til oplysning om tilværelsen. Staten påtog sig opgaven at oplyse om tilværelsen; en opgave som alene kan forstås med baggrund i sondringen mellem den eksistentielle personlighed og det retsbærende individ, eller mellem oplysning og uddannelse, eller som Løgstrup ville sige, mellem skolen som ”et fristed for frie mennesker til sammen at finde ud af tingene” (Løgstrup 1981 (2008), s. 278) og skolen som et sted at modtage undervisning. Men samtidig med at staten påtog sig at stille ”oplysning om tilværelsen” til rådighed, påtog den sig også en forpligtigelse hertil. Staten blev udstyret med et ansvar for folkeoplysning, herunder om forskellige religioner, alternative teorier, modstående holdninger, konkurrerende idealer. Det såkaldte ”pluralismeideal” (Pedersen 1998) kom til udtryk i begrebet om de elektroniske mediers public service opgaver, i bibliotekernes forpligtigelse til at huse værker om alternative tilgange til alt fra livets opståen til livets gåde, og også i folkeskolens forpligtigelse til at *undervise* om kristendomskundskab og religion frem for at *forkynde* den evangelisk-kristne tro. Og i mange andre sammenhænge. Det vigtigste var dog dette: At der med forestillingen om den eksistentielle personlighed (forstået som den, der i grunden var forskellig for alle andre, men også lig disse ved at være uerstattelig) blev indvarslet en forpligtigelse til staten om at anerkende mangfoldigheden og til at stille en pluralistisk viden, ”oplysning om tilværelsen” til rådighed. Pluralismeidealet blev et af efterkrigstidens mest debatterede, herunder om frisind og om tolerance (Baunsbak-Jensen 2003).

3.1. Opsamling

Fra 1940'erne til begyndelsen af det nye årtusinde indebar det politiske projekt således en bestemt historisk løsning på det pædagogiske paradoks. På den ene side skulle enhver anerkendes som person; på den anden skulle den enkelte selv eller ved pædagogens mellemkomst hjælpes på vej til at realisere, hvad hun eller han ikke var, men potentielt havde mulighed for at blive. Desuden skulle den enkelte fuldbyrde sit potentiale ved deltagelse og medleven og derved give form og styrke til det demokratiske fællesskab. Opdragelsen blev anerkendende og ikke disciplinær. Der blev givet plads til personens (med)ansvar for egen udvikling, og velfærdsstaten indebar derfor troen på ”livsanskuelsens ufravigelighed” (Morsing 2008, s. 316), eller på at personen er omgivet af en ”urørlighedszone” (Løgstrup 1975), som sætter grænser for, hvor langt pædagogen, skolen eller samfundet kan gå i at præge den enkelte – til lighed, til demokrati, eller til nogen som helst andet (Korsgaard 2004, s. 536). Herefter blev to udlægninger af demokratisk deltagelse straks mulige. Enten blev den enkelte set som demokrat – altid og allerede, født som sådan, og derfor inddraget i elevråd, i studienævn og i andre organer, hvor det blev besluttet hvilken viden, det selv skulle modtage for at blive, hvad det ikke var (hvilket vel var den ekstreme udgave, men som blev indført i skoler og på universiteter). Eller også blev han og hun betragtet som på vej, endnu ikke hvad det kunne blive, en der nødvendigvis skulle påvirkes, og derfor holdt uden for indflydelse på sin egen dannelse eller uddannelse (hvilket var den mindre ekstreme, men sjældent anvendte udlægning).

Samtidig blev staten demokratiseret og omorganiseret og nye rettigheder fordelt, ligesom gamle blev gjort almene, og nye former for forpligtigelser blev lagt på staten. Alt skete i tråd med forestillingen om personlighedens mulighed og til forudsætning for dennes fuldbyrdelse gennem demokrati og lighed.

Hvad var så velfærdsstatens form? Efterkrigstidens statsform? Bortset fra at der ikke kan herske tvivl om, at der var tale om en statsform, der både videreudviklede den retsdannende og blev skabt på et nyt sæt af forestillinger og idealer, er svaret ikke ligetil. Tværtimod er den ganske sammensat. Og der er ikke megen hjælp at finde i de eksisterende politiske filosofier og deres standardbeskrivelser af de liberale, konservative, kommunistiske, eller socialdemokratiske statsformer. Jeg vælger derfor at beskrive den sådan: Den danske velfærdsstat blev en hybrid af almengjorte liberale friheder (nu uden konservative begrænsninger), konservative forestillinger om fællesskab (nu begrænset af liberale idealer om den enkeltes personlighed og dennes urørlighed), social-liberale forestillinger om personligheden (nu begrænset af pædagogikkens og skolens evner til at hjælpe den enkelte til at realisere livsytringen), og af socialdemokratiske idealer om velfærdssamfund (nu begrænset af den enkeltes interesse eller motiv til at realisere det lige samfund gennem sin indflydelse på resursernes fordeling). Som sagt: Indviklet blev det, og det er næsten umuligt at finde en simpel eller enkel tilgang til beskrivelse af den danske velfærdsstat og dens form. Kun begrebet om personlighed, og personlighedens mulighed, synes at åbne for den historiske sammenhæng mellem de mange dele og de mange forestillinger. Den eksistentielle personlighed, bedst formuleret i K.E. Løgstrups forfatterskab, er dog især knyttet til partiet Det Radikale Venstre. Jørgen Jørgensen var partiets undervisningsminister fra 1935-42 og igen fra 1957-61. Han stod bag folkeskoleloven i 1937 og 1958, og skrev personligt formålsparagraffen. Jørgen Jørgensen var også undervisningsminister, da Bekendtgørelse om Maalet for Folkeskolens Undervisning (af 24. maj 1941) blev publiceret med den formålsbeskrivelse, som Knud Heinesen, senere som socialdemokratisk undervisningsminister 1971-73 lagde til grund for formulering af formålsparagraffen 1975. Samvirket mellem Det Radikale Venstre og Socialdemokratiet på undervisningsområdet var i mange år legendarisk, og sammen er de ansvarlig for forestillingen, der kobler de tre bestanddele mulighed, demokrati og lighed sammen inden for rammerne af idealet om den eksistentielle personlighed. Det var også dette ideal, der kom i centrum for den tredje – og sidste – fase i den moderne stats historie. Kunne pædagogikken vække den eksistentielle personlighed? Kunne skolen danne den enkelte til at deltage? Ville den enkelte bruge sin indflydelse for det gode?

4. Uddannelse til færdighed

Det er i den tredje periode, at social sammenhæng introduceres som en forestilling om fællesskab. Det er også her, at skolen for første gang udsættes for kritik, eller gøres ansvarlig for, at personligheden ikke blev vækket, eller at den enkelte ikke brugte sin indflydelse til det fælles gode, men til varetægelse af egen interesse. Det er her at skolen for første gang mister sit monopol på uddannelse/dannelse, og uddannelsespolitikken bliver en del af en samlet politik om arbejde og beskæftigelse. Og det er endelig her, at skolen fratages opgaven at være spydspids til gennemførelse af et demokratisk projekt. For første gang i de 180 år bliver skolen ikke spændt for et projekt om at demokratisere samfundet, men bliver i stedet inddraget i en omformulering af demokratiet.

Den tredje periode er derfor særlig. Den begynder med kritik, både af skolen og af den moderne pædagogik. Den indvarsler også en ny statsform, der begrundes i kritikken og indebærer en omformulering af forestillingen om den eksistentielle personlighed – og af demokrati og lighed. Men i øvrigt gælder det for den tredje periode som for den anden: Mellem perioderne er der ikke brud, ikke afstand, men forløb, der løber over i hinanden. I dette tilfælde – mellem den anden og

tredje – er overgangen dog stadig uafklaret og endnu ikke færdigudviklet - stadig fyldt af åbne udviklingsretninger. Desuden kom den anden periode – 1970'erne - ikke til at spille den samme rolle for den tredje periode som besættelsen gjorde for den anden. Krisens historiske rolle blev mere kompleks end besættelsens. På den ene side blev den betragtet som den sorte begivenhed, der gik hen og blev det lykkelige øjeblik! På den anden side som det kritiske øjeblik, hvor det blev klart, at danskerne ikke handlede som forventet, og ikke havde indfriet (eller ikke evnede at indfri) det gode samfund. Det lykkelige øjeblik var derfor også et kritisk øjeblik.

Den økonomiske krise i 1970'erne var på mange måder en begivenhed af historiske dimensioner. Staten satte sig i gæld, og i 1982 blev regeringen nødsaget til at afgive en del af suveræniteten til at føre egne finans- og pengepolitik. Det skete gennem den såkaldte fastkurspolitik, hvor den danske krone først blev koblet til den tyske D-mark og senere til den europæiske euro. Krisen var den største siden 1930'erne og indebar et betydeligt tab af statslig suverænitet, herunder evnen til at træffe egne beslutninger om devaluering af "den danske krone" og fastsættelse af "den danske rentefod" - og hermed muligheden for at anvende fortidens vigtigste redskaber til at beskytte "den danske økonomi" og "det danske arbejdsmarked" mod international konkurrence. Hvordan, det senere lykkedes at vende den økonomiske krise til nutidens økonomisk succes, er selvfølgelig et spændende spørgsmål. Svaret kender vel ingen, og slet ingen fuldt ud! Til gengæld hersker der i dag en fortælling, hvori den økonomiske krise er gjort til det lykkelige, men kritiske øjeblik!

Fortællingen siger: Det var fra 1980'erne og senere igen i 1990'erne, at danskerne - efter jordskredsvalg i 1973, efter Socialdemokratiets sammenbrud i årene fra 1979-82, efter Schlüter-regeringens magtovertagelse i 1982, efter fastkurspolitikken i 1982, efter kartoffelkuren i 1986 og efter de store arbejdskonflikter i 1985 og 1987 - endelig viste sit sande jeg. Prøv at lytte til politikerne. Prøv at læse aviserne; skimme forskernes meldinger og at gøre det med fortællingens hørevern, og det vil blive evident, hvad fortællingen går ud på. "Vi var alle i samme båd", lyder den. Og efter mange konflikter og megen debat, tog "vi" os sammen! Et "vi" som gav sig til kende på forskellig vis, lyder fortællingen. Ved at fagbevægelsen udøvede tilbageholdenhed ved lønforhandlinger. Ved at den arbejdende del af befolkningen – uden at kny (!) - afleverede en stadig større del af deres aktive indkomst til den stadig voksende del af befolkningen på passiv indkomst. Og ved at det lykkedes for den offentlige sektor at blive mere effektiv, og for den private at blive mere fleksibel, og for begge at anvende mere sofistikeret teknologi, samtidig med at man bragte nye organisations- og ledelsesformer i brug og uddannede mere kompetente medarbejdere gennem mere efteruddannelse. Men også ved, at der blev gennemført "nødvendige" stramninger af dagpengesystemet og af efterløn, der blev indført kontanthjælpsloft og skattestop, "strammet op" i skolen og ført en hårdere politik mod kriminalitet; gennemført strukturreformer og en mængde af større eller mindre reformer af den offentlige sektor. Og så videre.

Krisebevidstheden påstås at have været gennemgribende, og sammenholdet stort – for at bringe "vor økonomi" på fode. Hvorvidt fortællingen er sand eller ej, er selvfølgelig ikke ligegyldigt, men det er ikke pointen. Ikke her! Pointen er derimod, at nutiden har gjort 1970'erne til synonym med økonomisk krise, og 1980'erne og 1990'erne til en periode for de "tiltrængte" tilpasninger og opstramninger og dermed anerkendt, at kritikken af velfærdsstaten var nødvendig. Af samme grund har en ny forestilling om mennesket og om fællesskabet vundet gehør.

Nutidens forestilling er samfundsøkonomien, eller forestillingen om at den enkelte forbrugers, virksomheds, husholdnings og regions økonomiske handlinger kan aggregeres til en fælles økonomi. Forestillingen er ikke ny, ej heller en historisk nyskabelse. Dens aner kan føres tilbage til tiden lige efter 2. verdenskrig og til ideen om, at en nation kan være én økonomi – én nationaløkonomi. Den samfundsøkonomiske forestilling blev grundlagt i 1930'erne og 1950'erne, men først dominerende fra 1970'erne (Pedersen 1995, 2000, 2006). Inden for arbejdsmarkedsuddannelserne og i erhvervsuddannelsessystemet har forestillingen været gældende

siden 1960'erne. Det nye er derfor ikke forestillingen, men at den er blevet ændret, og at den nu lægges til grund for folkeskolen ligesom for gymnasieskolen og derfor ikke – som tidligere – kun for erhvervsuddannelserne. Det er kritikken af velfærdsstaten, der har bragt forestillingen til dominans, hvorfor det er i forestillingen og i dens ændringer, at nutidens forestilling om menneske og fællesskab kan findes.

Forestillingen hviler på den antagelse, at sociale relationer i grunden er af økonomisk karakter, og at private såvel som offentlige dispositioner har gensidige konsekvenser – for fællesskabet. Den hviler også på den antagelse, at mennesket er drevet af interesser, og derfor i grunden er udmærket ved dets præferencestruktur, eller ved, hvordan det vælger mellem alternative goder og gør det i forskellige situationer. Den hviler videre på den antagelse, at mikroøkonomiske (af virksomheder, husholdninger og forbrugere) valg af goder, kan aggregeres, og gøres op i et nationalbudget og at makroøkonomiens samlede effektivitet kan måles ved bruttonationalproduktet - BNP (Schmidt 1947, 1949). Den hviler endelig på den antagelse, at de nationale økonomier konkurrerer, og at en økonomis internationale konkurrenceevne måles ved dens betalingsbalance, bytteforhold og vækstprocenter, og at det er statens opgave at tilrettelægge sine økonomiske politikker på en sådan måde, at de fremmer økonomiens konkurrenceevne (Campbell og Pedersen 2007). Det er med andre ord i den samfundsøkonomiske forestilling, at nutidens ideal om menneske og fællesskab skal findes. Vi skal derfor se, hvordan idealet om den eksistentielle personlighed omformuleres (eller eventuelt tilsidesættes) til fordel for forestillingen om interessen. Og hvordan idealet om det demokratiske fællesskab af samme grund ændres. Vi skal med andre ord beskrive overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, og de ændringer og forskydninger, der samtidig finder sted i livsanskuelser og værdier. Beskrivelsen tager udgangspunkt i kritikken. Det kritiske øjeblik skal understreges. Og af vigtige grunde! Det er nemlig kritikken af den eksistentielle personlighed, eller af begrebet om ”den enkelte elevs alsidige personlige udvikling”, der baner vej for overgangen, og introducerer et nyt ideal om den enkelte (mennesket). Konklusionen skal derfor straks afsløres. Begreber som livsyttring, urørlighed; det vil sige den metafysiske bestemmelse af personligheden kritiseres, tilsidesættes, men ikke entydigt og ikke fuldt ud. Tværtimod er det stadig uafklaret, hvad kritikken fører til, og hvilke idealer om person og fællesskab, der er under dannelse. På nuværende tidspunkt er historien således (delvis) åben. Også selvom der er sket væsentlige ændringer, og også selv om nye idealer er introduceret. En ny metafysik er nemlig indført, og en ny forståelse af lighed, demokrati, baseret på en ny bestemmelse af mulighed er det også. I bevægelsen fra én til en anden metafysik går det især ud over skolen som institution; dens plads i statens opbygning; dens betydning for statens form.

For første gang i den moderne statshistorie mister skolen plads som statens vigtigste redskab til dannelse af individualitet og af fællesskab. Og for første gang mister uddannelsespolitikken (og kulturpolitikken) sin selvstændighed, og bliver et led – ét af flere led – i politikker, der har andre formål end at danne og uddanne. Det samme kan dog ikke siges om pædagogikken. Selvom skolen træder i baggrunden, synes pædagogikken at blive mere vigtig. Den breder sig - ud over skolens grænser - til virksomheder og fabrikker, kontorer og laboratorier, til familier og lokale fællesskaber, det vil sige til den myriade af institutioner og organisationer, hvor læring og kompetencegivning er ved at blive vigtig. I takt med at livslang læring omsættes fra mål til praksis, bliver pædagogikken en af hverdagens vigtigste redskaber til håndtering af relationer mellem mennesker; ligesom pædagogik i egenskab af metode og filosofi bliver hvermandseje, eller noget alle forventes at kende noget til, eller evner – helt eller delvis – at praktisere. Af samme grund bliver det muligt at påstå, at sociale relationer som sådan – og ikke bare relationer i skolen – pædagogiseres. Eller at sociale relationer som sådan betragtes som situationer, hvor der skal skabes eller overdrages erfaring og færdigheder, og hvor selve måden at gøre det på er afgørende. Kritikken vendes nu mod forestillingen om, at det er kulturinstitutionerne og deres mange tilbud om tilværelsesoplysning, der

skal være logistik for den eksistentielle personlighed. I stedet introduceres *den opportunistiske personlighed*, der fuldbyrder fællesskabet ved hjælp af de mange arbejds- og beskæftigelsesinstitutioner og deres tilbud om færdigheder og læring. Det er introduktionen af den opportunistiske personlighed vi skal følge - gennem kritikken af den eksistentielle. Først kritikken.

I nutiden er velfærdsstaten - og idealet om den eksistentielle person - nemlig gjort (med)ansvarlig for nogle af de strukturelle problemer, der i dag siges at kendetegne dansk økonomi (bemærk at det er problemer for "økonomien", der er i centrum, og bemærk, at det er problemer, der udpeges alt efter om de fremmer eller hæmmer den nationale økonomis konkurrenceevne!).

Allerede i Perspektivplan I og II (Regeringen 1971, 1973) blev velfærdsstaten identificeret med flere systemfejl (Schmidt 1993). For det første var den for dyr, og førte til underskud på statsfinanserne. For det andet var den ude af kontrol, og sprængte år efter år finansloven og dens vedtagne rammer for indtægter og udgifter. For det tredje investerede den for lidt i fremtiden og for meget i løsningen af opgaver her-og-nu. Perspektivplanerne indvarslede derfor, hvad der senere måtte følge. Fra 1980'erne blev folkeskolen eller uddannelsessystemet da også inddraget i kritikken. I et notat til Globaliseringsrådet 2005 blev denne opsummeret

(www.globalisering.dk/multimedia/Bilag_om_folkeskolens_resultater_120805.pdf). Her fremgik det, at mellem 16 og 18 procent af hver årgang - målt gennem den såkaldte Pisa-undersøgelse - har færdigheder i matematik og læsning på det laveste niveau, og derfor må regnes som funktionelt hæmmede. Og at hele 14 procent af etniske danskere i københavnsområdet er uden ordentlige læsefærdigheder, ligesom 51 procent af de tosprogede elever er det, og derfor må regnes som funktionelle analfabeter. Og endelig at den sociale arv - målt ved et indeks for elevens socioøkonomiske baggrund - spiller en større rolle i Danmark end i flere andre lande, og at den negative sociale arv, derfor også kan frygtes at komme til at omfatte stadig flere i takt med en større immigration og flere familier med enlige forsørgere. Regeringen opsummerede derfor mange års debatter, men placerede samtidig entydigt ansvaret: "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". (www.globalisering.dk/multimedia/Debatopl_g_folkeskole.pdf). Bag kritikken ligger påstanden om, at det pædagogiske paradoks i velfærdsstatens udgave ikke var blevet indfriet. At selvrealisering-til-fællesskab ikke havde givet de forventede resultater. Og med mindst tre negative følger. Først at nogle - omkring 16 procent - af folkeskolens elever er udstyret med for få eller for dårlige færdigheder. Dernæst at "de yngre generationer" (!) - imod forventningen - ikke har påtaget sig at (selv)realisere fællesskabet, men enten har realiseret sig selv uden hensyn til fællesskabet ("individualisme"), eller har overladt realiseringen til fællesskabet (den skattebetale velfærdsstat), og af samme grund er blevet eller har ladet sig "umyndiggøre". Hvorfor - og endelig - at den negative sociale arv er kommet til at spille en større rolle i Danmark end i flere (men ikke alle) sammenlignelige lande. Med andre ord: Velfærdsstaten er blevet kritiseret for, at selvrealiseringens pædagogik ikke har ført til den disciplinering til fællesskab, der var formålet, men enten til for megen individualisme eller til for lidt fællesskabsforpligtigelse. Og under alle omstændigheder til, at for mange har fået for få færdigheder. I et oplæg til Globaliseringsrådet bestilt af undervisningsminister Bertel Haarder, siger professor Niels Egelund, Dansk Pædagogisk Universitet, det sådan: "Hvis man ser nærmere på formålene er det iøjnefaldende, at kundskaber og færdigheder fylder (i skolens formålparagraf, OKP) ret lidt i forhold til det, man traditionelt betegner som "elevernes alsidige personlige udvikling". Det nævnes ikke, at folkeskolen har som formål at forberede eleverne til at kunne klare sig i det videre uddannelsessystem eller i beskæftigelse, ligesom forudsætninger for livslang læring ikke nævnes"

([/www.folkeskolen.dk/ObjectOtherShowExtra.aspx?ObjectId=41793](http://www.folkeskolen.dk/ObjectOtherShowExtra.aspx?ObjectId=41793)). Nutiden er derfor begyndt med den påstand, at folkeskole og pædagogik ikke nødvendigvis er ufejlbarlige og ikke naturligt

frembringer den ønskede individualitet. Om det er en realitet eller en myte er langt fra ligegyldigt, men i nutiden hersker uden tvivl den påstand, at folkeskolen ligesom pædagogikken har været til prøve og (delvist) har fejlet; og at de begge fejlede, fordi de ikke kunne håndtere den velfærdsstatslige udgave af paradokset – at disciplinere hin enkelte til selvrealisering som fællesskab! Af samme grund er nutidens politiske projekt anlagt på påstanden om den moderne pædagogiks fiasko; og det er på den baggrund reformuleringen af skoleloven i 2006 skal ses. Den nye formålsparagraf lyder paragraf 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 for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stykke 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.

Stykke 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).

Der er ingen tvivl om at formålsparagraffen udgør en arkæologi – flere lag af historie, hvori indgår formålsbetragtninger både fra 1937 og fra 1975/1993. Alligevel forskydes (eller omformuleres) tidligere formål, og et skifte indvarsles. Dog på en anden måde end i 1975 og uden den klarhed, eller det brud, der her fandt sted i forhold til loven fra 1937. Skiftet i 2006 er ufuldendt. Først og fremmest, fordi et nyt ideal for personlighed og fællesskab introduceres uden at de gamle helt eller entydigt afvises. På den ene side sætter den skolen til side som den vigtigste af alle konkurrencestatens institutioner. På den anden side opretholder den mange af den retsdannende og velfærdsstatens idealer, samtidig med at den giver disse et nyt indhold. Hvordan? Det skal nu vises! Men det er allerede en pointe i sig selv, at beskrivelsen af konkurrencestaten kan følge – og vil følge – den samme logik som velfærdsstatens beskrivelse. Akkurat som i 1975 er pædagogikken i centrum. Altså først til teknologierne!

1: Hvilke teknologier skal anvendes, og hvad kan der menes med den opportunistiske personlighed?

Hvilke redskaber skal udvikles til at uddanne vedkommende? Arbejdsmarkedet, er ved at blive hovedsvaret sammen med skolen, der tilsammen får til opgave at udvikle, hvad jeg kalder *den rationelle pædagogik*; den pædagogik, der uddanner til at følge – eller til at lade sig motivere – af økonomiske incitamenter, og som har til formål at give den enkelte betingelser for at kunne virkeliggøre sig selv gennem udnyttelse af incitamenter.

I nutiden er den opportunistiske person (den, der lader sig motivere af incitamenter og har til mål at realisere egen nytte) blevet omdrejningspunkt for uddannelse, og som objekt for pædagogikken. Den rationelle pædagogik har samtidig fået i opdrag at motivere den enkelte til at betragte sig som (med)ansvarlig for egne kompetencer og for deres udvikling. Hvor velfærdsstaten skulle danne den enkelte til demokratisk deltagelse (læs medborger), skal konkurrencestaten motivere den enkelte til arbejdskraft (læs medarbejder). Af samme grund bliver pædagogikken endnu engang paradoksal: den skal danne til selvrealisering, men også gøre den enkelte mentalt egnet til at bidrage til at

fuldføre egne mål gennem færdigheder. ”*Selvrealisering ved arbejde*”, er nutidens pædagogiske paradoks, og herved har personen skiftet betydning. Før var personen noget-i-sig-selv, den uerstattelige; nu er personen blevet bærer af en interesse, noget-ved-sig-selv. Men mere end det. Det er også en person for hvem faglighed (eller viden) er adgangen til at blive dannet; til at opnå selvstændighed og til at udvikle kreativitet, det vil sige til at skabe sig selv som selvstændig og reflektiv.

Færdigheder og dannelse er ikke gjort adskilte; ej heller er færdigheder og personlighed bragt fra hinanden. Der er tværtimod tale om en personlighed, der er opportunistisk, men er det i flere retninger end at maksimere egen nytte, hvorfor der også er tale om en mere sammensat størrelse end det klassiske nytteorienterede og nyttemaksimerende individ (Wolsing 2008). Af samme grund sammentænkes uddannelse og dannelse, færdighed og person, i den nye formålsparagraf. Men det er færdighederne, eller fagligheden, der åbner for dannelse, og udgør muligheden for at skabe personligheden, forstået som den enkelte i egenskab af at være myndig (selvstændig og reflektiv). Regeringen siger det 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”. (www.globalisering.dk/multimedia/Debatopl_g_folkeskole.pdf). 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 omdrejningspunktet”. Herved sættes den opportunistiske person for første gang i centrum. Og ikke bare det. Selvom undervisningsminister Bertel Haarder har udtrykt det forfængelige håb, at formålsparagraffen fra 2006 skulle være mere simpel end paragraffen 1975/1993, og at regeringen havde til mål at ”tågen” skulle lette, så er det gået omvendt

(www.globalisering.dk/multimedia/Berlingske_kronik_om_formalsparagraf_Bertel_Haarder.pdf). Regeringen åbner nemlig for hele to grundfigurer om, hvad personen er. Den første kalder jeg *den usagte*, fordi den *ikke* fremgår af regeringens egne oplæg til ændring af formålsparagraffen 2006, og ej heller indgår i selve paragraffen, men alligevel udgør præmissen for, hvad regeringen siger, og hvad paragraffen kommer til at indeholde. Uden den usagte giver det sagte ingen mening! Den usagte indeholder to udlægninger, hvor jeg kalder den første for *den økonomiske*. Denne går ud på, at personen allerede er, hvad det skal være og kan blive, nemlig egennyttig og motiveret af incitamenter (Bobbit 2002, s. 228-35). Den anden udlægning kalder jeg *den faglige*, hvor personen anskues som omgivet af en række incitamenter (teknologiske, finansielle, sociale), men også skal uddannes til at udnytte disse ved hjælp af lærte færdigheder. I begge tilfælde sættes personen lig med interessen. Enten som den person, der allerede er som vedkommende skal være (egennyttig); eller som den, der skal påvirkes til at have færdigheder, der gør det muligt at realisere egennytten. Begge kan dog kun forstås med udgangspunkt i en metafysik; i en forestilling om personen som bærer af interesse.

Den anden grundfigur består også af to udlægninger. Jeg kalder den for *den sagte* grundfigur, fordi den indgår i begrundelser for formålsparagraffen og i selve paragraffen. Den første udlægning får betegnelsen *den individuelle*, fordi personen her går gennem fagligheden for at realisere ikke bare egennytte, men en personlig udvikling der fører til dannelse af en person med ”... *tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*” (Skoleloven 2006, paragraf 1, stykke 2). Den anden kalder jeg *den samfundsorienterede*, fordi personen her finder mulighed for at deltage i samfundslivet og demokratiet gennem fagligheden, og fordi skolen her gennem uddannelse forbereder den enkelte ”... *til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (...)*” (Skoleloven, paragraf 1, stykke 1).

Hvorvidt disse to – sidste - udlægninger bygger på en metafysik er tvivlsomt. Jeg tror det ikke. Og det er i sig selv en vigtig pointe! I disse udlægninger er personen nemlig intet uden sin faglighed;

han eller kun gives ikke nogen egen betydning, tildeles ikke nogen selvstændige dyder eller karaktertræk, og udgør i det hele taget ikke grundlaget for grundlaget for en livsanskuelse. Til gengæld udgør personen her en tom skal, som det er faglighedens opgave at udfylde. Man kan kalde personen en "tom signifier", det vil sige et ord, der er nødvendig for argumentationen, men i øvrigt ikke har noget eget indhold, eller nogen egen betydning, og derfor heller ikke har anden opgave end at være et ord, der venter på indhold. På den måde peger den tomme person tilbage til den økonomiske, altså til den figur, hvor personen allerede er, hvad det skal være og kan blive, nemlig egennyttig og motiveret af incitamenter. Og på den måde viser de to sæt udlægninger hen til nutidens store udfordring, men også til, hvor værdikampen om skole og om pædagogik er landet dags dato. Kampen står om, hvorvidt det er den økonomiske (og den faglige) person eller den individuelle (og/eller den samfundsorienterede), der skal fremmes, og derfor om velfærdsstatens idealer om person og fællesskab kan forenes med konkurrencestatens. Kampen er uafklaret.

Samtidig er velfærdsstatens eksistentielle person meget lig (og kan blive endnu mere lig) med konkurrencestatens opportunistiske person, men også forskellig fra (og kan blive endnu mere forskellig fra) denne. Begge udgør, hvad Løgstrup vil kalde, livsanskuelser, det vil sige almengyldige bestemmelser, hvor mennesket betragtes som noget der er uden for menneskets eget herredømme. I velfærdsstaten var personligheden det ufravigelige; i konkurrencestaten er den opportunistiske person det uomgængelige. Begge udgør derfor livsanskuelser. Og hvor Løgstrup sagde, at der også er livsanskuelser i retsordenen (1995, s. 124ff.), kan vi med en omskrivning sige: "Der er også livsanskuelser i den økonomiske orden". Det er da også meget sigende, at regeringen og flere af dens støtter argumenterer for, at den eksistentielle personlighed skal afløses af den faglige, men også, at det er fagligheden, der skal åbne adgangen til den personlige udvikling. Søren Krarup fra 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«, (www.folkeskolen.dk/News.aspx). 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 fordybelse, 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".

(www.globalisering.dk/multimedia/Berlingske_kronik_om_form_lsparagraf_Bertel_Haarder.pdf).

Og også regeringen har sagt det: "Alle børn skal udvikle personlige egenskaber, som gør den enkelte i stand til at leve et godt liv. Egenskaber, som blandt andet evnen til utraditionel og kreativ tænkning, foretagsomhed, omstilling til nye vilkår og samarbejde"

(www.globalisering.dk/multimedia/Debatopl_g_folkeskole.pdf). Sammenhængen mellem fag og person er derfor evident. Det samme er rækkefølgen. Og i øvrigt med vigtige konsekvenser. Skal formålet indløses, kan det nemlig kun ske ved, at læreren i den pædagogiske situation anerkender den enkelte, som noget vedkommende allerede er, nemlig menneske med egen interesse, og et menneske der er ansvarlig for sin egen dannelse. Læreren skal derfor ikke danne den enkelte, men overdrage færdigheder, der kan virke som medium for interessens og personlighedens virkeliggørelse. På den måde skal skolen uddanne den enkelte til færdigheder. Både ved at give det basale færdigheder, som at skrive, regne, med videre, men også ved at give det færdigheder til at lære nye færdigheder og færdigheder til at danne sig selv som selvstændigt og reflektivt menneske. I en vis forstand er det vigtigste ved de fire udlægninger således den opportunistiske persons udhævelse. Hermed følger nemlig opgøret med efterkrigstidens anerkendende pædagogik, og formuleringen af den mest centrale problemstilling for den nye tids rationelle pædagogik – konfrontationen mellem elevens egennytte og pædagogens autoritet, og dermed nødvendigheden af

at pædagogen anerkender, at eleven modtager undervisning, fordi det er i hans egen interesse. Og fordi uddannelsen er vejen til dannelse. Det er på den baggrund, jeg tillader mig at formulere nutidens pædagogiske paradoks på denne måde: at anerkende eleven som noget han altid er, og at lære ham noget, som han endnu ikke kan (her som en parafrase over Dietrich Benner (citeret fra von Ottingen 2001, s. 11)). Paradokset fremhæver, hvordan spørgsmålet om anerkendelse af interessen bliver det centrale i nutidens pædagogik – og hvilke to udlægninger af det pædagogiske paradoks, der herefter er mulige: Enten at personen skal gives færdigheder, og dermed blive ved egne kræfter, hvad det allerede er, nemlig motiveret til at realisere egennytte, inklusive egen personlighed (hvilket vel er den nuværende regerings udlægning); eller at det skal gives færdigheder, men også påvirkes til at realisere en personlighed baseret på andet end egennytten, herunder ansvaret for andre og medleven i demokratiet (hvilket er en udlægning, der inden for formålsparagraffen er gjort mulig, i hvert fald ikke er udelukket?).

Af samme grund bliver begreberne *mulighed* og *lighed* også reformuleret, samtidig med at de bliver dobbelttydige. I første omgang forskydes de dog. Og for begges vedkommende går forskydningen i samme retning: Fra at personen skal fuldbyrde sig gennem fællesskabet (som gjaldt i den velfærdsstatslige periode), til at personen skal realisere sig selv gennem fagligheden. Det er ikke mere personen - hin enkelte, den uerstattelige - der udgør begrundelsen for ligheden, men fagligheden, og dermed de færdigheder, som personen skal tilegne sig. Velfærdsstatens og konkurrencestatens forestilling om mulighed og lighed er derfor forskellige - men finder uden problemer anvendelse i begge tilfælde. I det første tilfælde blev personen set som noget den enkelte endnu ikke er, men som vi alligevel anerkender, at han altid bør være, hvorfor vi kan igangsætte velfærdsstatens formål: at skabe lighed, hvor der i udgangspunktet ikke er det. I det andet tilfælde bliver personen set som egennyttig, hvorfor vi kan igangsætte konkurrencestatens formål: at skabe færdigheder og give incitamenter for at den enkelte kan blive, hvad det gerne vil være, herunder – hvis det ønsker det – at være demokratisk medlevende (Drucker 1993). Ligheden som målsætning forsvinder derfor ikke. Tværtimod tages det nu for givet, at alle i grundlaget er udstyret med lige muligheder - med samme rettigheder, med samme egennytte, ligesom skolen gerne skal give dem samme færdigheder, hvorfor de hver og især principielt sidder inde med de samme – lige – muligheder. På den måde bygger konkurrencestaten på et lighedsbegreb, akkurat som velfærdsstaten gjorde det: Det er statens opgave at give alle lige muligheder. Blot er der nu forskel på, hvad lighed er, og hvem der har ansvaret for dens udbredelse. I det første tilfælde er lighed det samme som den enkeltes ligeværdighed, hvoraf følger forpligtigelsen til at give alle lige muligheder (herunder for uddannelse og demokratisk deltagelse), men også til at danne den enkelte til at bruge fordelingspolitikken til at gøre, at alle reelt bliver mere lige. I det andet tilfælde er lighed det samme som den enkeltes lige mulighed for at realisere sin egen nytte, hvoraf følger forpligtigelsen til at give alle lige muligheder (ved at de har samme rettigheder, men også får adgang til samme færdigheder). I det andet tilfælde modtager den enkelte de samme færdigheder, men overlades herefter til ved egen indsats at korrigere for de sociale uligheder. Det er da også på grund af denne forskydning, at skolen nu for første gang i dens agtværdige 180 årige historie mister sin udvalgte position blandt statens mange organisationer. Med den rationelle pædagogik har skolen nemlig fået i opdrag at korrigere for sociale uligheder ved at give den enkelte samme færdigheder, men samtidig at overlade til den enkelte selv at påtage sig et ansvar for at der sker en korrektion. I og med at skolen skal overdrage færdigheder, herunder færdigheder til at lære-at-lære, er begrebet færdighed desuden blevet gjort meget konkret, men også mere alment. Noget, der kan overdrages, men også kan gives af alle - og alle steder. Noget som kan transmitteres fra lærer til elev, men også kan viderebringes fra en mere kompetent til mindre kompetent medarbejder. Og noget som kan

skabes ved, at den enkelte selv lærer at anvende de nye teknologier og ved deres hjælp udvikle egne færdigheder. Skolen sprænges med andre ord!

Pædagogikken udbredes til at gælde på kontoret, i virksomheden, men også til at blive anvendt i forbindelse med opsætning af web-sider, præsentation af biblioteker, skabelse af sociale netværk (som på Facebook) eller skabelse af nye videnssystemer (som på Wikipedia); eller i det hele taget ved at pædagogikken anvendes til at åbne øjne og sind for færdigheder og kompetence, hvor de end findes, eller hvor de end kan skabes. Selvom det kan lyde indviklet, så er det dog troen på den opportunistiske person, og dermed troen på at færdigheder er medium for personlighedens fuldbyrdelse, der kommer til at udgøre værdigrundlaget for konkurrencestaten. Og dermed til at danne udgangspunkt for den rationelle pædagogiks udbredelse fra skole til livet, men også for den arbejdspolitik, der er under dannelse i forbindelse med konkurrencestaten og dens projekt om at skabe en social sammenhængskraft. I navn af alles lige muligheder, skal alle de sociale og andre forskelle fjernes, der har indflydelse på den enkeltes mulighed for at skabe og tilegne sig færdigheder. Den rationelle pædagogik skal samtidig udbredes til at inkludere skolen, men også samfundets mange institutioner og organisationer, der skal omstilles til at udgøre en myriade af incitament. Social sammenhængskraft er derfor ikke en opgivelse af velfærdsstaten, ej heller en opgivelse af fællesskabet, men en reformulering af begge. Det er heller ikke en opgivelse af pædagogikken, men en omformulering af denne til at være et formålsorienteret redskab som samfundet stiller til rådighed for alle, og i alle livets situationer.

2: Hvori skal fællesskabet bestå? Det andet spørgsmål angår fællesskabsforestillingen, eller hvad der indholdsmæssigt skal udgøre personligheden.

Som antydnet er valget allerede faldet på den lige mulighed og på den sociale sammenhængskraft. Samtidig skal – som allerede argumenteret - fællesskabet formidles via fagligheden, og faglighedens tilegnelse er derfor blevet et redskab (i egenskab af pædagogik) til at realisere fællesskabet og en betingelse for at det kan lade sig gøre. Fællesskabet skabes gennem den rationelle pædagogik. Men hvad bliver indholdet; hvad betyder fællesskab? Fællesskabet får tre betydninger. For det første er fællesskab noget der allerede er formuleret, og som derfor kan overdrages gennem undervisning ved at skolen gør eleverne ”... *fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, (og) bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen*” (Skoleloven 2006, § 1 stk. 1). Dette er den traditionelle (retsdannende) forestilling om individualitet-i-fællesskab, eller forestillingen om, at den enkelte skal uddannes til at være borger i et samfund med sprog, historie og kultur. Det er denne der har fået navn af *kanon* – for eksempel litteraturens eller demokratiets kanon. For det andet er fællesskab noget som ikke er formuleret, og derfor ikke kan overdrages, men er en evne der skal oplæres, og som den enkelte selv skal lære at udvikle ved at skolen forbereder ”... *til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere ...*” (Skoleloven, paragraf 1, stykke 1), og gør det ved ”... *at 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*” (Skoleloven 2006, paragraf 1, stykke 2). Den anden forestilling om fællesskab udgår fra at alle i udgangspunktet har lige muligheder, og har fået betegnelsen *den sociale sammenhængskraft*. For det tredje er fællesskab noget som også er formuleret, men ikke bare kan overleveres, men som den enkelte må forberedes til, og derefter selv må lære hvordan at anvende. Det drejer sig om at den enkelte forberedes ”... *til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*” (ibid., paragraf 1, stykke 3.). Et ”samfund med frihed og folkestyre” udgør derfor den tredje forestilling om fællesskab, og består (delvis) i den velfærdstatslige forestilling om personligheden som knyttet til folkestyre eller demokrati.

Herved er den opportunistiske personlighed - sammen med den lige mulighed og indsigten i historie og det demokratiske styre, da også blevet de tre grundlæggende bestanddele i fremtidens rationelle pædagogik. Men samtidig er alle tre bestanddele blevet omformuleret. Og som sagt på grundlag af en gennemgående kritik af fortidens velfærdsstat:

(a) I konkurrencestaten skal den enkelte have lige muligheder og negative social arv ligesom andre begrænsninger på den lige mulighed skal fjernes. Troen på at velfærdsstaten kan skabe lighed er opgivet; skudt i sænk af gentagne beviser på, at velfærdsstaten kan anstrenge sig – og endda meget langt – uden at de alle uligheder nødvendigvis fjernes (se for eksempel regeringens udspil mod negativ social arv

www.social.dk/ministeriets_omraader/boern_unge_og_familie/negativ_social_arv.html). Begrebet om den sociale sammenhængskraft bygger derfor på den kritik, at lighed ikke kan skabes; og på den forventning, at det kan til gengæld de lige muligheder. I den forstand vender begrebet den sociale sammenhængskraft spørgsmålet om lighed på hovedet. Før var det velfærdsstatens opgave at udligne, nu er det konkurrencestatens opgave at skabe lige muligheder, og personens opgave at udnytte dem.

(b) Samtidig skal den enkelte undervises i færdigheder og med disse skabe materielle værdier, der samlet set kan aggregeres til et mål på samfundets velstand. Begrebet om faglighed bygger således også på en kritik af velfærdsstaten. Det er sagt at skolen ikke overdrog tilstrækkelige færdigheder, og at den efterlod omkring 16 procent uden funktionelle færdigheder, og derfor overlod dem til permanent overførselsindkomst. I den forstand vender begrebet faglighed – ligesom sammenhængskraft - spørgsmålet om myndighed på hovedet (Blais et al 2006, s.168ff.). Før var det velfærdsstatens opgave at kompensere den enkelte, når denne blev udsat for en ”social ulykke” – invaliditet, manglende arbejdsevne, arbejdsløshed. Det skete ud fra forestillingen om, at den enkelte allerede var myndig, uerstattelig. Nu er det konkurrencestatens opgave at give den enkelte lige muligheder, og derefter at skabe de tilstrækkelige incitamentter til at denne selv ønsker at gøre sig myndig. Den enkelte skal arbejde for at bidrage til den aggregerede velstand. Og staten skal forebygge ved at give lige muligheder. Statsministeren sagde det i sin åbningstale i december 2001 efter den nye regerings tiltrædelse: ”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”. (www.stm.dk/Index/dokumenter.asp?o=2&n=0&h=2&t=14&d=97&s=1). Fællesskabet er hermed blevet en indirekte, formidlet, men kærkommen konsekvens af de manges individuelle handlinger. Fællesskabet opstår ved arbejde, *fællesskab-ved-arbejde*.

(c) Endelig skal den enkelte introduceres til fællesskabet ved at skolen skal være ”... *præget af ... demokrati*” (Skoleloven 2006, § 1, stk. 3), og ikke som tidligere ”... *bygge på ... demokrati*” (Skoleloven 1975, § 2, stk. 3). Igen ligger der en kritik til grund. Statsministeren har kaldt det ”rundbordspædagogikken”. Hvad han egentligt mente, er ikke klart, men siden er begrebet gledet over i folkemunde, og i dag anvendes det synonymt med ”reformpædagogik”, eller med en ekstrem udlægning heraf, hvor det antages, at personen kan udvikle sig frit og kun behøver begrænset eller motiverende hjælp for at udvikle sine fulde evner. Hvad statsministeren end mente, så indebærer kritikken en kovending i opfattelsen af demokrati. Også selvom begrebet ”at forberede” (til demokratisk deltagelse) findes i loven 1975 ligesom i loven 2006. Mellem de to har ordet ”at forberede” nemlig skiftet betydning. Det hviler på to forskellige forestillinger om person; og den person, der skal forberedes under 1975-loven, er ikke nødvendigvis den sammen som nutidens. Før skulle den enkelte forberedes til ”... *til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og*

til medansvar for løsningen af fælles opgaver” (Skoleloven 1975, paragraf 2, stykke 3). Nu skal den enkelte forberedes til ”... deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter ...” (Skoleloven 2006, paragraf 1, stykke 3). Herved er opfattelsen ændret af, hvordan den enkelte forberedes til demokrati, hvad der er demokrati og hvordan den enkelte lever med i demokratiet.

Først: Hvordan forberedes den enkelte? I 1975 blev der taget udgang i personlighedens urørlighed; urørlighed gik forud for demokrati, og der var derfor grænser for, hvad den enkelte skulle udsættes for, for at blive demokrat. Nu er grænserne 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 at *holde skole* er der derfor ikke mere nogen forskel.

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 noget, som er lagt til rette ved andres indsats; og at lægge demokratiet til rette er taget fra personerne, og lagt tilbage, hvor det kom fra: til de politiske institutioner, som samtidig beslutter, hvordan og til hvad samfundets resurser skal anvendes.

Og endelig: Hvordan skal den enkelte deltage? Den opportunistiske person skal skabe velstand; politikerne skal fordele med det formål at skabe lige muligheder. Den enkelte kan derfor vælge at deltage, eller lade være, men hvis det vælger at deltage, går vejen gennem de formelle kanaler for indflydelse – valgret, ret til valgbarhed, partimedlemskab...

Demokrati har således skiftet indhold. Hvor det fra 1975 havde betydet den enkeltes deltagelse som betingelse for det demokratiske fællesskabs virkeliggørelse, kommer det nu til at betyde den enkeltes opdragelse til demokrati. I en vis forstand har hele demokratiets historiske bevægelse derfor fundet tilbage til sin oprindelige definition fra 1849 og systemskiftet – demokratiet som et sæt af normer og regler og institutioner, som er lagt til rette for den enkelte. Skolen har af samme grund mistet sit åg, sit ansvar for demokratiets – ligesom for fællesskabets - vé og vel. Eller hvad? I grunden er det blevet påstået, at skolen ikke formåede, hvad den blev pålagt, nemlig at gøre den metafysiske personlighed til hverdagens realitet. Hvorvidt det er sandt eller ej, kan diskuteres, og bliver det for fuld skrue. To ting skal dog understreges:

For det første at kritikken forholder sig ikke til skolens samlede resultat, ej heller til om det er lykkedes at give den overvældende majoritet af elever et højt kompetenceniveau, og derfor hvorvidt den moderne pædagogik, er en succes eller ej. Den forholder sig heller ikke til, om skolen har hele skylden, eller kun en del af ansvaret for, at der er skabt en ø af funktionelle analfabeter i et hav af i øvrigt veluddannede unge (de 16 %), eller for at de 200.000 som statsministeren i åbningstalen 2001 pegede på ”(...) i dag (er) stødt ud af et aktivt arbejdsliv og over på passiv overførsel”? Det har til gengæld en række internationale undersøgelser, der viser at velfærdsstaten (som sådan, og ikke nødvendigvis skolen) er en succes. Endda en betydelig succes, når opmærksomheden rettes mod majoriteten, og ikke minoriteten, altså! For eksempel viser en af verdens mest anerkendte forskere i velfærdsudvikling Gøsta Esping-Andersen, at Danmark kommer ind som nr. 1 når der drejer sig om homogenitet i kompetenceniveau, dvs. at de unge under 15 år har et højt kompetenceniveau og udviser en begrænset forskel mellem elevernes kompetenceniveau⁴. Et

⁴ Gøsta Esping-Andersen har anvendt OECD PISA undersøgelse 2000 til at skelne mellem to typer af lande: (1) hvor der er en lille elite omgivet af mange med lavt uddannelsesniveau, kaldet ”ulighedens scenario”; og (2) hvor der næsten ingen elite er, men mange med et højt uddannelsesniveau, kaldet ”det homogene scenario”. Danmark falder ind

lignende resultat, men baseret på andre beregninger kan findes hos den ligeledes internationalt anerkendte franske sociolog Bruno Amable (Amable 2003), der analyserer sig frem til, at det danske uddannelsessystem er blandt de vigtigste årsager til Danmarks økonomiske succes siden 1990'erne. Endnu andre henvisninger kan angives. Min pointe er dog denne: Kritikken har ikke taget udgangspunkt i en kritik af velfærdsstatens og dens resultater, ej heller af skolens og dens samlede resultater, eller i hvorvidt skolen overhovedet er ansvarlig (eneansvarlig) for det samlede resultat. Den har ikke taget højde for nyere forskning, der viser: (1) at kun de Nordiske lande - blandt alle højt udviklede lande - har formået at skabe en tilnærmelsesvis reel lighed⁵; og (2) at stadig mere forskning inden for psykologi viser, at det er i tiden før barnet kommer i skole, og dermed i familien, at de afgørende kognitive færdigheder dannes (se gennemgang af litteratur Gøsta Esping-Andersen & Bruno Palier, 2008, s. 59-104). Kritikken har således ikke taget udgangspunkt i hvad det er kritikken synes at rette sig imod. Men i et andet syn på person, i en anden livsanskuelse, dvs. i en anden ideologi, der frem for at lægge vægt på at staten skal skabe lighed, lægger vægt på, at den skal skabe lige muligheder.

Det andet der skal understreges er derfor, hvad det er for syn på person, der lægges til grund, og hvorvidt der er så stor forskel mellem velfærdsstatens og konkurrencestatens. Spørgsmålet er hvor langt kritikken af "den enkeltes alsidige personlige udvikling" egentlig er gået? Og om den opportunistiske personlighed faktisk er så langt fra den eksistentielle personlighed, at der er tale om en "revolution"? Tager vi udgangspunkt i den økonomiske og den faglige person (se ovenfor), er svaret nogenlunde klart. Der er tale om et skift; der er introduceret en ny forestilling om person. Det samme kan til gengæld ikke siges om den individuelle og den samfundsorienterede. Altså om den tomme skal, den tomme signifier, ordet der venter på indhold. Her er forskydningerne vigtige, men hvor afgørende, og afgørende for hvad? Svaret er ikke lige til, og kan ikke gives ud fra en gennemgang af skolens formålsparagraf. Den må omfatte en gennemgang af logistikken omkring den rationelle pædagogik. Og en præsentation af, hvordan uddannelsespolitikken er på vej til at blive et – af mange – led i en fælles politik for arbejde og beskæftigelse.

Konkurrencestaten understreger nemlig de lige muligheder (og ikke lighed), og adskiller som sådan minoriteten (de svageste) fra majoriteten. Statsministeren sagde det allerede i åbningstalen december 2001: "Vi skal forny samfundet, så det altid kan betale sig at arbejde. Vi skal forny samfundet, så også de svageste kommer med og får chancen for at vise, at de aktivt kan bidrage med noget til fællesskabet". (www.stm.dk/Index/dokumenter.asp?o=2&n=0&h=2&t=14&d=97&s=1). Med konkurrencestaten er minoriteten derfor kommet i centrum. Samtidig er der skabt to sæt af politikker – én for minoriteten og én for majoriteten. Den første kaldes den aktive arbejdsmarkedspolitik og omfatter minoriteten. Den anden kaldes beskæftigelsespolitikken og omfatter majoriteten. Og uddannelsespolitikken er nu på vej til at blive en del af begge, men hvor langt udviklingen er kommet, afhænger af, hvor dybt de tre er blevet integreret. Og her er det igen den sociale sammenhængskraft der bliver vigtig.

3: Hvordan skal sammenhængskraften organiseres? Og hvem skal have myndighed over samme? Dette er de næste spørgsmål, og begge drejer sig om den rationelle pædagogiks logistik.

under den sidste kategori, og er her nr. 1 med Frankrig nr. 2. Og Tyskland nr. 3, efterfulgt af Finland. I den anden gruppe findes især USA, England, Spanien, men også Sverige; se Gøsta Esping-Andersen & Bruno Palier, 2008, s. 66.

⁵ Gennem lige muligheder at skabe reel lighed - målt på forskellige variable.

Folkeskolen er trådt i baggrunden; frem er trukket beskæftigelsespolitikken og den aktive arbejdsmarkedspolitik. Men generelt er der ved at blive gennemført en omorganisering af staten – dens organisation og funktioner - med det formål at gøre den egnet til at skabe konkurrencekraft. Lad mig beskrive hvad der sker, men kun med vægt på et enkelt af de mange led i statens omorganisering. Det drejer sig om den aktive arbejdsmarkedspolitik og beskæftigelsespolitikken og deres dannelse. Allerede fra 1990'erne blev der igangsat politikker med det formål at aktivere de, som ikke var tilknyttet arbejdsmarkedet eller kun ganske løseligt var det. Det skete blandt andet ved at begrænse dagpengeperioden, stramme regler om efterløn, skabe fleksjob, lave ældrepolitik og politik for integration; i det hele taget ved at skabe incitamenten til at arbejde. Denne udvikling er siden fortsat med kontanthjælpsloft, starthjælp, forhøjet pensionsalder, strammere adgang til efterløn og så videre. I den forstand retter den aktive arbejdsmarkedspolitik sig imod en marginal del af befolkningen. Beskæftigelsespolitikken derimod handler om udvalgte dele af majoriteten; om de unge og de ældre, om de, som er på vej ind på arbejdsmarkedet og på vej ud, og som befinder sig i overgange mellem arbejde og ikke-arbejde. Eksemplerne er mange: nedsættelsen af skat på arbejdsindtægter, fleksibel barselsorlov, fleksible arbejdstider og ansættelsesbetingelser, fonde for efter- og videreuddannelse, fonde for opsparing til pension, og, og, og ... så meget andet! Det er ikke eksemplerne der er vigtige, men tendensen til at sætte velfærdsapparatet ind, hvor der eksisterer barrierer for beskæftigelse og dermed at koncentrere sig om de dele af befolkningen, der befinder sig i overgangen mellem livsfaser – fra uddannelse til arbejde, fra arbejde til barsel, fra arbejde til pension. Det er nemlig denne forestilling om livet som arbejde, og livet som en række overgange fra ikke-arbejde til arbejde, der gør at beskæftigelsespolitikken -sammen med den aktive arbejdsmarkedspolitik- i stigende grad lægger uddannelsespolitikken under sig og samlet set er på vej til at udgøre en logistik bestående af incitamenten – negative såvel som positive. De incitamenten, som øger motivet til at arbejde og sætter grænser for lysten til ikke at arbejde. Denne udvikling hvor uddannelsespolitikken bliver en del af beskæftigelsespolitikken ses i det forhold, at Beskæftigelsesministeriet ved dets oprettelse 2001 opslugte Arbejdsministeriet, dele af Socialministeriet og Undervisningsministeriet, og at flere politikker nu koordineres fra Beskæftigelsesministeriet med andre ministerier som ”underleverandører”. Det ses også i det forhold, at arbejdsmarkedspolitikken via de kollektive overenskomster lægger vægt på personlig opsparing til videre- og efteruddannelse, på muligheden for at kombinere arbejde og uddannelse, på uddannelse som en slags lønkomensation. Det ses videre i det forhold, at uddannelsespolitikken lægger vægt på at elever og studerende gennemfører til normeret tid, men at uddannelser også fleksibelt kan kombineres, og at praktik indgår i flere uddannelser, ligesom der åbnes for stadig mere videre- og efteruddannelse. Det ses i den aktive arbejdsmarkedspolitik, der stiller krav om at være til rådighed, og om at følge kompetencegivende kurser, og hvor udbuddet af kurser og undervisning er øget, og forpligtigelsen til kunne dokumentere gennemført undervisning også er det. Det ses videre i en meget bredere forstand i beskæftigelsespolitikken, og i det forhold, at skattestrukturen omlægges, at skatten på arbejde sættes ned, eller der gives skattebegunstigelser til de, der arbejder efter, at de er fyldt 62, til de, der finder arbejde langt fra hjemmet, til de der tager efter- og videreuddannelse. Det ses også i det forhold, at der skabes muligheder for fleksible ordninger for at overgå fra arbejde til barsel og fra arbejde til efteruddannelse, ligesom mere fleksible måder at gå fra fuld til nedsat arbejdstid og fra fast til deltids ansættelse. Endnu en gang er det dog ikke eksemplerne, men tendensen der er vigtig. Både overenskomstsysteet og de mange politikker går i samme retning – at gøre livets overgange hurtigere, mindre omkostningsfyldte, og skabe flere, men også mere fleksible muligheder for at træde ind og ud af arbejdsmarkedet. De går også i den retning, at skabe mere restriktive betingelser for at træde ud af arbejdsmarkedet. På den måde er velfærdsstatens på vej til at udgøre en struktur af incitamenten. Og samtidig er vægten på kulturpolitikken trådt i baggrunden, og det samme er forestillingen om, at ”kulturinstitutionerne”

kan bidrage til at skabe lighed. I stedet er vægten lagt på beskæftigelsespolitikens institutioner, og på det forhold, at disse skal skabe lige muligheder ved at fjerne barrierer for arbejde, og rejse barrierer for ikke at arbejde. Af samme grund oprustes beskæftigelsespolitikens mange organisationer – arbejdsanvisningen, dagpengekontrollen, samarbejdet med virksomhederne om ældrepolitik, integrationspolitik, men også samarbejdet med fagbevægelsen om efter- og videreuddannelse, om fleksible ansættelsesforhold, ligesom samarbejdet med den enkelte medarbejder om nedsættelse af sygefravær, og forøgelse af sundhed gennem træning og sunde levevaner. Der er et utal af initiativer med beskæftigelsespolitikken som centrum. De har alle med incitamenter at gøre, og strækker sig fra direkte og detaljeret kontrol af den enkelte over nye og kollektive incitamenter til helt personlige måder at motivere den enkelte på, herunder coaching.

Fra velfærdsstaten til konkurrencestaten er lighedsbegrebet derfor blevet udviklet fra at være kulturelt (lige muligheder for oplysning), til at være orienteret mod arbejdet (lige for muligheder for adgang til arbejdsmarkedet). Og frem for nogen anden institution er det nu arbejdsmarkedet, der skal "ændre samfundet" ved at alle kan få adgang til arbejdslivet. Det betyder dog ikke at kulturinstitutioner nedlægges, eller at der lukkes for oplysning. Ej heller at der på biblioteker og i medier ikke mere er adgang til "oplysninger om tilværelsen", men derimod at også kulturinstitutionerne i stigende grad indrettes efter beskæftigelsespolitikens formål – at give færdigheder og kompetencer. Det ses blandt andet på den omfangsrige litteratur om ledelse; i mediernes interesse for erhvervslivet og for ledere og lederskab. Det ses også på udbuddet af bøger og pjecer om coaching, om sunde levevaner, mentale styrker og fleksible livsformer; og videre på udbuddet af manualer for anvendelse af teknisk apparatur; på hvordan den socialvidenskabelige forskning koncentrerer sig om "de svageste", eller om evaluering og benchmarking af undervisning, eller om "overgangsfænomener" på arbejdsmarkedet, eller om nye organisations- og ledelsesformer. Og så videre. Jeg kunne blive ved.

Pointen må dog 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". Konkurrencestaten – ligesom beskæftigelsespolitikken – er derfor ikke en opgivelse af velfærdsstaten og dens vægt på kulturpolitik, men et perspektivskifte. Velfærdsstaten og dens institutioner er stadig landsdækkende, og der er stadig kulturinstitutioner, der åbner for "tilværelsen" samtidig med, at de også gør det for "arbejdet". Samtidig er uddannelsespolitikken ikke fuldt ud integreret med beskæftigelsespolitikken. Til gengæld er tendensen klar. Der sker en integration af uddannelse og beskæftigelse, og "retten" til velfærdsstatens kollektive goder kombineres nu med konkurrencestatens negative og positive incitamenter.

På den måde er folkeskolen trådt ud af det reservat, den blev placeret i fra 1975, og er ved at blive en del af beskæftigelsespolitikken. Men på en særlig måde: Hvor skolen skal skabe den personlighed, der motiveres af incitamenter, skal beskæftigelsespolitikken skabe de incitamenter, der trækker i samme retning – til selvrealisering-ved-arbejdet! Skolen er på den måde endnu engang blevet en skole for en bestemt livsanskuelse: Der skabes en sammenhæng mellem pædagogik og arbejde. Skolen skal vænne barnet til arbejde, både ved at give det arbejdsmetoder og udtryksformer, men også ved at danne en personlighed, der lader sig motivere af incitamenter. Samtidig omgives personen af incitamenter, hvorfor pædagogikken ikke udelukkende er et redskab for skolen, men tillige er blevet et alment fænomen; et redskab der anvendes overfor alle, i alle situationer, og af alle, der sidder inde med færdigheder. Pædagogikken er rationel, fordi den har et praktisk formål: at mobilisere den enkelte. Og den er almen, fordi den sammen med en myriade af incitamenter har bredt sig ud over skolens grænser, og ud over lærerens domæne, og er på vej til at blive et redskab for motivering af alle. Der er derfor denne sammenhæng mellem den rationelle

pædagogik og fællesskab: Pædagogikken er blevet et redskab til at motivere alle til at arbejde. Fællesskabet er alles lige muligheder for at arbejde, og samtidig det indirekte, men kærkomne resultat af alles bidrag til samfundets velstand. Det er dog først ved at fremhæve denne pointe, at sammenhængen mellem skole og arbejde bliver klar. Ligesom det bliver klart, hvem der sidder med myndighed til at skabe sammenhængskraft. Sammenhængen er nemlig ikke så entydig, og ej heller så ensidig, som mange påstår, eller tror. For det første er skolen ikke blevet en anstalt for læring (i modsætning hvad for eksempel Husted 2008, siger s. 43), men et sted, hvor barnet lærer at arbejde (von Ottingen om Kants opfattelse af skolen, 2001, s. 45). Det er heller ikke blevet et sted hvor skabelse af fællesskab er blevet vigtigere end dannelsen af "den enkelte" (i modsætning til hvad for eksempel Lieberkind 2008, siger s. 52), men hvor det udstyres med en personlighed der motiverer dem til arbejdet og gennem arbejdet til deltagelse i et (eller flere) fællesskaber. Samtidig er undervisningspolitikken blevet et led i de mange politikker, der samlet skaber incitament for arbejde og som inddrager skole, ligesom virksomheder og fagbevægelse, og mange andre i den opgave det er, at motivere til arbejde. Incitament er således blevet en ny måde at regulere på. Konkurrencestatens sidste spørgsmål er derfor også det samme som den retsdannende stats første.

4: Hvem skal have hvilke rettigheder? Jeg vil kun besvare spørgsmålet overfladisk, og overlade den mere præcise gennemgang til senere.

Den mest afgørende udvikling er nemlig allerede beskrevet. Konkurrencestaten lægger vægt på incitament og ikke på rettigheder. Af samme grund sker der en gradvis ændring af begrundelsen for at fordele og hvad der menes med rettigheder. Under den retsdannende stat og under velfærdsstaten blev de gjort almene. Individet (det retsbærende) blev anset som noget unikt, men også som noget alment og mennesket blev derfor anerkendt som menneske ved at blive tildelt de samme rettigheder. Under konkurrencestaten kan det være anderledes, uden at det nødvendigvis er sådan. Spørgsmålet bliver dog mere komplekst i og med, at begrundelsen for fordeling af rettigheder ændres. Ret kobles nu med incitament. Det er derfor i en vis forstand den enkeltes tilknytning til arbejdsmarkedet, og hvor langt den enkelte anstrenger sig for at være tilknyttet, der afgør hvilke rettigheder, der er tilgængelige. På den måde *kan* konkurrencestaten indebære at almengørelsen af rettigheder nedtones, og at personlige, økonomiske og politiske rettigheder fordeles efter et princip om tilknytning til eller muligheder for at være til rådighed for arbejdsmarkedet. Hvorvidt det er sådan, kan kun afgøres gennem detaljerede studier af megen lovgivning og administrativ praksis. Derfor skal der ikke konkluderes her, hvor det alene er de mulige konsekvenser af udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat, der skal fremhæves. Det samme gælder adgangen til velfærdsstatens sociale ydelser og service. Også her kobles "ret" og incitament, og også her udformes adgangen til ydelse efter målgruppe – de svage, de udsatte, de som er i overgangssituationer. På den måde kan konkurrencestaten indebære at velfærdsstatens princip om universelle "rettigheder" til almene goder ændres. Uden at jeg nødvendigvis postulerer, at det også sker. Det samme gælder velfærdsstaten i egenskab af retsstat, hvor adgangen til indsigt og indflydelse kan ændres i takt med at begrebet om at være "retligt berørt", eller "retspart" forandres. Og igen: Det samme gælder velfærdsstaten i egenskab af en stat for pluralistisk oplysning. På den måde kan konkurrencestaten ligeledes føre til, at adgangen til kulturinstitutionerne ændres (fra fri adgang til adgang afhængig af betaling eller social status) eller at indholdet i, hvad der forstås ved "kultur", også gør det (fra oplysning om "tilværelsen" til oplysning om "arbejde" for eksempel). Nutidens spørgsmål har derfor ikke så meget med ret at gøre som med incitament. Og derefter med pligter. Det er nemlig sådan, at der med incitament også følger kontrol af, hvorvidt incitamentene anvendes, og derefter pålægges sanktioner, hvis de ikke gør. Hvilket selvfølgelig især gælder for minoriteten, de svageste, de som med negative incitament skal nødes til arbejdet. Men også for majoriteten, eller for de udsatte dele af ned, de

som skal nødes til barselsorlov (fædre!), eller de som skal forpligtiges til efteruddannelse. For første gang i statens moderne historie er spørgsmålet om ret nemlig vendt på hovedet. Tidligere var det et spørgsmål om almengørelse eller nydannelse af rettigheder. Nu er det et spørgsmål om formulering af incitament og pålæggelse af pligter. Konkurrencestaten er således en fortsættelse af velfærdsstatens historie, men i den forstand, at der nu er tale om at forlænge rettighederne med pligter. I forlængelse af retten er indsat incitament, og i forlængelse af incitament er indsat pligten. Noget-for-noget kaldes det. I grundlaget er konkurrencestaten derfor en stat af rettigheder og pligter, ligesom den retsdannende stat og velfærdsstaten var det. Fokus er dog forskudt fra rettigheder til incitament og hvilke pligter der følger med, og her især pligten til at arbejde for fællesskabet. Aktiveringsordninger, bestemmelser om rådighed, og kravet om arbejdsdygtighed gennem opkvalificering, omkvalificering, videreuddannelse og efteruddannelse, siger det samme: At der med retten til velfærdsydelser følger pligten til arbejde!

4.1. – Opsamling

Fra 1980'erne til begyndelsen af det nye årtusinde blev der med andre ord iværksat et nyt politisk projekt, som var baseret på en anden ideologi, og som derfor trak sine mange tråde fra personbegrebet, over begreberne fællesskab, lighed og demokrati til måden at organisere staten på og fordele rettigheder på. I bevægelsen mistede skolen monopol på uddannelse, pædagogikken bredte sig ud af reservatet, og selve spørgsmålet om, hvordan man løste det pædagogiske paradoks kom under forandring. Pædagogen skal anerkende eleven som noget han – altid – er (nemlig udstyret med egen nytte), og at lære ham noget, som han endnu ikke kan (nemlig at have færdigheder). På den ene side skal enhver anerkendes som person med egen interesse; på den anden skal den enkelte selv eller ved lærerens mellemkomst hjælpes til færdigheder, der gør det i stand til at følge incitamenternes sirenesang.

I bevægelsen blevet demokratiet også reformuleret og velfærdsstatens forestilling om demokrati som medborgerskab blev lagt død. Skolen skal ikke forberede den enkelte til at virkeliggøre demokratiet gennem medleven og forpligtigelsen til at løse fælles opgaver, men ved at forberede den enkelte til at deltage og påtage sig et ansvar i et samfund af friheder og folkestyre. For første gang nogen sinde er folkeskolen *ikke* spændt fra demokratiet som projekt, og for første gang nogensinde har nutiden *ikke* et nyt projekt for demokratisering af samfundet. Demokrati er blevet en af flere opfattelser af fællesskab, desuden er det blevet et fællesskab, der allerede er lagt til rette og som anvendes og udvikles uden at den enkeltes medleven. Og så er vi tilbage til den tomme signifier. Eller til nutidens uforløste spørgsmål – til spørgsmålet om personlighedens definition. Har nutiden en forestilling om personligheden, eller er den ved at opgive fortidens ideal af samme? Som vist kan der ikke hentes noget entydigt svar i formålsparagraffen eller i debatten om samme. Tværtimod åbner formålet for fire idealer om person, to der er usagte og to der er sagte. Og især de sagte – den individuelle og den samfundsorienterede, den som dannes til at være selvstændig og reflektiv, og den som dannes til at deltage og påtage sig medansvar – trækker i samme retning som velfærdsstatens personbegreb. Også her var der tale om at gøre personen til noget det ikke var, nemlig en personlighed. Forskellen mellem de to ligger derfor i opfattelsen af pædagogikkens rolle. I velfærdsstaten skulle pædagogikken hjælpe den enkelte til selvrealisering gennem anerkendelse; i konkurrencestaten skal pædagogikken vænne den enkelte til arbejde gennem undervisning og belæring. Men selv om forskellen er vigtig, er den ikke revolutionerende. I et vigtigt essay har Chung Kim vist, at der er to veje til personlighedens dannelse (Chung Kim 2008, s. 349ff.). Den ene, der går over personens urørlighed og forestillingen om, at personen allerede er, hvad det skal blive med pædagogens hjælp, nemlig selvstændig og myndig. Den anden, der går over fagligheden, og hvor fagligheden skal gøre den enkelte mere bevidst om sig selv som menneske. Den sidste opfattelse er i dansk sammenhæng især repræsenteret af Stefan Hermann (2003, 2007) og ligger vel også til grund for megen af den argumentation, som den nuværende undervisningsminister Bertel

Haarder har anvendt. Begge argumenterer for, at det er fagligheden, der giver personen mulighed for at danne sig selv, og at det derfor er skolens opgave at give færdigheder og derefter personens opgave at danne sig selv. Modsat i velfærdsstaten, hvor det var skolens opgave at danne den enkelte til selvstændigt menneske og lade denne komme til udtryk gennem medleven og deltagelse i det demokratiske fællesskab. I begge tilfælde er målet dog det samme: at den enkelte når frem til en egen personlighed, og at der til denne er knyttet deltagelse i eller medleven i et fællesskab.

Hvad er pointen så i alt dette? At konkurrencestaten ikke opgiver velfærdsstatens målsætning om at civilisere, eller at gøre den enkelte til en person, der indgår i en kultur, men at konkurrencestaten ændrer på midlerne til at gøre det og samtidig forskyder forestillingerne om hvori fællesskabet består. Overgangen fra velfærd til konkurrence er derfor – endnu ikke – en revolution, ej heller nogen opgivelse eller tilsidesættelse af velfærdsstatens idealer. Ikke endnu! Der er nemlig flere og åbne muligheder for den rationelle pædagogik. Udviklingen kan gå i retning af den økonomiske og faglige person, og understrege opportunismen som middel til økonomisk egen nytte; den kan også gå i retning af den individuelle og den samfundsorienterede, og understrege opportunismen som middel til selvstændighed og medansvar. Mulighederne er åbne. Og fordi pædagogikken er ændret fra moderne til rationel, er den ikke nødvendigvis blevet mindre menneskelig. Allerede Kant viste det. For ham var kultivering (uddannelse) til forudsætning for civilisering (dannelse), og barnet skulle lære at arbejde (kultiveres) til forudsætning for at det kunne blive klogt (civiliseret), det vil sige passe ind i samfundet, blive afholdt og herved finde indflydelse (von Ottingen 2001, s. 46). Denne forståelse "... af skolens formål bygger på en forestilling om, at viden og dannelse hænger sammen: at det er den gode faglighed, der er det bedste medium for dannelsen af eleverne" (Chung Kim 2008, s. 351). Argumentet er rigtigt, og vigtigt. Det overser dog én vigtig pointe: At det ikke mere er skolens formål at danne den enkelte til demokratisk medleven (til medborger), eller til et demokrati, der skal gøres virkeligt før det er fuldbyrdet. Derimod er det nu skolens opgave at forberede den enkelte til at indgå i et demokrati, der altid allerede er lagt til rette. Det er her det store skel er indtrådt, og her at forskellen mellem velfærdsstat og konkurrencestat er størst. Det er forestillingen om medborgerskab, der er sat til side, opgivet, lagt død! I stedet er indsat valget, som den enkelte selv skal træffe – vil jeg deltage, er det nødvendigt at jeg deltager, går realiseringen af min egen nytte via det demokratiske fællesskab?

Hvad er så konkurrencestatens form? Nutidens statsform? Bortset fra, at der ikke kan herske tvivl om, at en ny statsform er under etablering, er svaret ikke ligetil. Tværtimod er den ganske sammensat. Og endnu en gang er der ikke megen hjælp at finde i de eksisterende politiske filosofier og deres standardbeskrivelser. Jeg vælger derfor at beskrive den sådan: den danske konkurrencestat er ved at blive en hybrid af almengjorte liberale friheder (nu med socialt begrundede begrænsninger); konservative forestillinger om fællesskab (nu uden begrænsninger bestemt af liberale idealer om den enkeltes personlighed og dennes urørlighed); neo-liberale forestillinger om den opportunistiske personlighed (nu begrænset af skolens og pædagogikkens evner til at forberede den enkelte på at gøre sig selvstændig og deltage i et samfund med friheder og pligter); og af socialdemokratiske idealer om velfærdssamfund (nu begrænset af den enkeltes interesse eller motiv til at arbejde). Som sagt: Det skal nok blive indviklet! Og er det allerede. Det synes derfor også umuligt at finde en simpel måde hvorpå at beskrive nutidens statsform og nutidens tidsånd. Både fordi den viderefører en lang og stadig mere kompleks historie. Og fordi den endnu er uafklaret, ufuldendt, og derfor indeholder flere alternative udviklingsretninger. Kun nogle få ting er givet. Opdragelsen tænkes at være mere disciplinær og mindre anerkendende. Der er også blevet mindre plads til personens (med)ansvar og til "personens urørlighedszone", og dermed også færre grænser for, hvor langt læreren eller skolen kan gå i at præge den enkelte – til lighed, til demokrati, eller til nogen helt andet. Den mest kritiserede forestilling er den eksistentielle personlighed. Den forestilling, som vi tidligere har set blev formuleret af K.E. Løgstrup og gjort til

politik af Det Radikale Venstre og Socialdemokratiet med skoleloven 1975 og 1993. Den mindst kritiserede er demokratiet, men samtidig er det den forestilling det er gået hårdest ud over. Mellem velfærdsstatens og konkurrencestatens opfattelse af demokrati er der stor forskel. Den største.

5. Epilog

Sådan ser nutidens udfordringer ud. For lærerstanden og for Danmarks Lærerforening. Den nye lov om folkeskolen indebærer vigtige forandringer, men åbner også for en hel ny udfordring: Hvem skal bestemme fremtidens pædagogik? Hvem skal bestemme om personen skal være økonomisk og faglig? Eller også individuel og samfundsorienteret? Hvem afgør, hvor grænsen går mellem dannelse og uddannelse, mellem skolen som anstalt for læring og det at holde skole? Svarene er åbne, og af flere grunde: Fordi alle fællesskabsforestillinger er repræsenteret i den nuværende formålsparagraf, og fordi der endnu ikke er formuleret en pædagogisk metode til håndtering af de tre formål og deres gensidige afvejning, og fordi formålsparagraffen åbner for en snæver såvel som en bred forståelse af den opportunistiske personlighed. På grund af disse og flere årsager, herunder hvordan kommunalreformen har fordelt opgaver mellem stat og kommuner, vil afvejningen og det endelige valg af metode, i fremtiden ligge decentralt. Især hos kommunerne, men også hos skolelederne og endelig hos den enkelte lærer.

Tidligere erfaringer fra andre lovområder siger det tydeligt: at når formålsparagraffen er opdelt i to eller tre stykker, så delegeres afvejningen og overlades til dem, der står i den konkrete situation. Der, hvor der skal træffes en beslutning. I "den pædagogiske situation" skal kommunen, skolen eller læreren afgøre, hvilken prioritering af de givne hensyn, der skal ske på den konkrete skole, i den enkelte klasse eller overfor eleven. På den måde er den nye lov åben på en helt anden og helt ny måde end tidligere, og lader indflydelsen på pædagogikken tilflyde kommunen, skolen og læreren. Af samme grund har læreren nu også fået en betydelig indflydelse på at fastlægge, hvad der kan menes med rationel pædagogik, hvordan den skal anvendes og ved hjælp af hvilke metoder. Derfor synes den ny pædagogik også at skulle dannes i konflikt mellem stat, kommuner, skoleleder og lærere (og ikke mindst deres organisation Danmarks Lærerforening). Det vil samtidig ske i krydsfeltet mellem tre forskellige forestillinger - individualitet-i-fællesskab, selvrealisering-til-fællesskab og fællesskab-ved-arbejde. På nuværende tidspunkt er intet således helt givet. Forandringer kan ske, men så meget kan siges og uden tvivl: En ny forestilling om fællesskab er skabt, og en ny pædagogik er i støbeskeen. Den hviler på forestillingen om "fællesskab-ved-arbejde", og ansatser til hvad der kan menes med en rationel pædagogik kan findes i lærlingesystemet, i efteruddannelse og voksenuddannelse, eller i det system for arbejdsmarkedsuddannelser, der blev opbygget fra 1950'erne med de faglige kompetencer i højsæde. Men ellers ikke. Det er stadig et åbent spørgsmål, hvordan den rationelle pædagogik skal udmøntes i folkeskolen og på gymnasier. Det er også et åbent spørgsmål om den samme pædagogik kan anvendes fra folkeskole til arbejdsmarkedsuddannelser og til efter- og videreuddannelser og til alle de pædagogiske situationer, hvor den rationelle pædagogik må finde anvendelse. Derfor er det sidste spørgsmål også, hvilken pædagogik, der skal udvikles, og hvad der overhovedet kan menes med faglig kompetence, med færdigheder?

Den rationelle pædagogik er ikke formuleret – endnu ikke! Den mangler en filosofisk profil, ligesom et sæt lærebøger og kompendier og curricula. Den mangler også at blive afprøvet, praktiseret, og tilpasset til myriaden af forskellige pædagogiske situationer. Først og fremmest mangler den dog – på nuværende tidspunkt - at blive diskuteret og udforsket. Det eneste der eksisterer, er skolens nye formålsparagraf og beskæftigelsespolitikken mange incitament. Men som historien har vist, kan der være lang vej fra paragraf til virkelighed. Og er det også. Og også i dette tilfælde. Tidsånden kan derfor godt være genkendelig, men den har endnu ikke givet sig til kende i undervisning og i elevernes handlinger. Ikke fuldt ud, og slet ikke så det kan ses og høres

fra skoleværelse til skoleværelse. Der er derfor mange udviklinger åbne og mange konflikter mulige. Og så er vi tilbage til fagbladet Folkeskolen og jubilæum. I 125 år har bladet været stedet for lærernes interne debat, men også for deres politiske meningsudvekslinger. For og imod omverden. Sådan skal det også være i fremtiden. Og måske mere end det! Folkeskolen er under store forandringer. Det samme er lærerstanden. En hel historie kunne skrives om professionen og dens forandringer. Konklusionen vil dog være det samme som om skolen som sådan. Der er sket et brud fra velfærdstat til konkurrencestat. Spørgsmålet er blot om lærerne har indset det? Vil acceptere det? Er parate til at deltage? Har forslag til andre løsninger? Har bud på fremtidens pædagogik? Eller om de overhovedet ved, hvad de har at gøre godt med? Spørgsmålene er mange og mange flere. Men der er ingen tvivl om, at det i dag er læreren og lærerstanden der beslutter fremtidens folkeskole. Det er derfor nu den store debat skal i gang! Gerne indsigtfuld om de samfundsmæssige og politiske betingelser; gerne åndrig om de grundlæggende værdier og principper; gerne selvkritisk om fortidens erfaringer og gerne selvglad om lærernes og lærerstandens fortjenester. Men for alt i verden, lad den være hård og direkte, uden klynk og jammer Og lad foregå her i fagbladet *Folkeskolen!* Som altid. Tiden er inde til ny tænkning!

Ove Kaj Pedersen er professor i komparative politisk økonomi ved International Center for Business and Politics, CBS

Litteratur

- Amable, Bruno, 2003, *The Diversity of Modern Capitalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Andersen, Gøsta-Esping & Bruno Palier, 2008, *Trois leçons sur l'État-providence*, Paris: La République des Idées.
- Bernild, Ole, 2003, "On the Development of the Welfare State: The Case of Denmark", paper præsenteret på *1. International Conference on Health, Humanity and Culture*, Los Angeles, Oktober.
- Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet & Dominique Ottavi, 2002, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*.
- Bobbitt, Philip, 2002, *The Shield of Achilles. War, peace, and The Course of History*.
- Bruun, Henry, 1938 (1977), *Den faglige arbejderbevægelse indtil aar 1900*, bind 1 og 2.
- Bruun, Henry, 1943 (1977), *Arbejdsforhold inden for Dansk Haandværk og Industri 1857-1899*.
- Campbell, John L. og Ove K. Pedersen, 2006, "Dansk institutionel konkurrenceevne i en global økonomi", notat udarbejdet for FTF i forbindelse med Globaliseringsrådets arbejde, www.ftf.dk
- Campbell, John L. og Ove K. Pedersen, 2007, "The Varieties of Capitalism and Hybrid Success. Denmark in the Global Economy", *Comparative Political Studies*, 2007.
- Christensen, Aksel E., 1943 (1979), *Industriens historie i Danmark. Tiden indtil 1730*.
- Dewey, John, 1916, *Democracy and Education*.
- Drucker, Peter, 1993, *The Post-Capitalist Society*.
- Dübecks, Inger, 1978, *Købekoner og konkurrence. Studier over myndigheds- og erhvervsrettens udvikling med stadig henblik på kvinders historiske retsstilling*.

- Flora, Peter, 1988, *Growth to Limits: The Western European Welfare States Since World War II. Sweden, Norway, Finland, Denmark.*
- Fonsmark, Henning, 1990, *Historien om den danske utopi.*
- Fridericia, J.A., 1894, *Adelsvældens sidste dage.*
- Hauge, Hans, 1992, K.E. Løgstrup. *En moderne profet. En biografi om en af dette århundredes største og mest aktuelle danske tænkere og hans forfatterskab.*
- Heinesen, Knud, 2006, *Min krønike, 1932-1979.*
- Henningsen, Sven, 1944, *Studier over den økonomiske liberalismes gennembrud i Danmark.*
- Hermann, Stefan, 2003, *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring.*
- Hermann, Stefan, 2007, *Magt & Oplysning. Folkeskolen 1950-2006.*
- Hornemann-Møller, Ivar, 1992, *Den danske velfærdsstats tilblivelse.*
- Husted, Jørgen, 2008, "Fra folkeskole til læreanstalt", i Lise Marie Andersen, Simon Laumann Jørgensen & Hanne F. Skovmose, *Folkeskolens Filosofi. Idealer, tendenser & kritik.*
- Kaspersen, Lars Bo, 2006, "The formation of the Danish Welfare State: Decisions in the State of Exception" i John A. Hall, John Campbell and Ove K. Pedersen, (red.), *National Identity and Varieties of Capitalism. The Danish Experience.*
- Kemp, Peter, 1991, *Det uerstattelige. En teknologikritik.*
- Korsgaard, Ove, 2004, *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år.*
- Korsgaard, Ove, 2007, *Man fødes ikke som demokrat, Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärenda, www.nordvux.net/page/274/manfprocentC3procentB8desikkesomdemokrat.htm*
- Liberkind, Jonas, 2008, "Den edukative diskurs – om lysten til at lære mere og viljen til at uddanne videre", i Lise Marie Andersen, Simon Laumann Jørgensen & Hanne F. Skovmose, *Folkeskolens Filosofi. Idealer, tendenser & kritik.*
- Lidegaard, Bo, 2003, *Overleveren 1914-1945.*
- Lidegaard, Bo, 2005, *Kampen om Danmark 1933-45.*
- Løgstrup, K.E., 1975, *Den Ethiske Fordring*, 9. oplag.
- Løgstrup, K.E., 1983, *System og Symbol. Essays.*
- Løgstrup, K.E. 1981 (2008), Skolens formål, optrykt i Lise Marie Andersen, Simon Laumann Jørgensen & Hanne F. Skovmose, *Folkeskolens filosofi. Idealer, Tendenser & Kritik.*
- Morsing, Ole, 2008, "Har folkeskolen brug for en trosbekendelse? Om Løgstrup og skolens formål", i Lise Marie Andersen, Simon Laumann Jørgensen & Hanne F. Skovmose, *Folkeskolens filosofi. Idealer, Tendenser & Kritik.*
- von Ottingen, Alexander, 2001, *Det pædagogiske paradoks – Et grundstudie i almen pædagogik.*
- Regeringen, 1971, *Perspektivplanlægning 1970-1985: Redegørelse for den af regeringen i november 1968 nedsatte arbejdsgruppe.*
- Regeringen, 1973, *Perspektivplanlægning 1972-1990.*
- Pedersen, Ove K., 1982, "Septemberforliget og hvad der dermed fulgte", unpubl. manus.
- Pedersen, Ove K., 1986, "Samfundsøkonomi og forhandlingsøkonomi. Om konsensusplanlægning og netværkstyring i Danmark", *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 3/89, s.187-199.
- Pedersen, Ove K., 1988, "Den sønderdelte stat. Om interesseorganisationernes integration i den offentlige forvaltning og effekterne heraf", *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 3/91, s. 29-78.
- Pedersen, Ove K., 1989, "Fra individ til aktør i struktur. Tilblivelse af en juridisk rolle", *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 3/92, s.173-192.
- Pedersen, Ove K., 1998, "Interesseorganisationer og den parlamentariske styreform", i Karsten Ronit, (red.), *Interesseorganisationer i dansk politik.*
- Pedersen, Ove K., 2000, Den Samfundsøkonomiske forvaltning - om forvaltning og interesseorganisationer, i Peter Bogason (red.), *Stat, Forvaltning og Samfund efter 1950.*

- Pedersen, Ove K., 2006, "Negotiated Economy – Corporatism and Beyond", i John L. Campbell, John A. Hall and Ove K. Pedersen, (eds.), *National Identity and Varieties of Capitalism: The Danish Experience*.
- Pedersen, Ove K., 1995, Problemet der er et problem, *Tendens*, 7. årg., nr. 1, s.10-21.
- Rasmussen, Erik, 1965, *Danmarks Historie. Velfærdsstaten på Vej 1913-1939* (bind 13).
- Schmidt, Erik Ib., 1947, "Det Norske Nationalbudget", *Verdens Gang*.
- Schmidt, Erik Ib, 1949, "Nasjonalbudsjettet i administrationen", *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, s. 217-225.
- Schmidt, Erik Ib, 1993, *Fra psykopatklubben. Erindringer og optegnelser*.
- Skrubbeltrang, Fridlev, 1940 (1974), *Husmand og Inderste. Studier over sjællandske landboforhold i perioden 1660-1800*.
- Skrubbeltrang, Fridlev, 1942, *Husmænd i Danmark gennem 300 aar*
- Stuckenberg, Fr., 1893, *Fængselsvæsenet i Danmark 1550-1741. En historisk skildring* (1893).
- Stuckenberg, Fr. , 1896, *Fængselsvæsenet i Danmark En historisk skildring*.
- Steenstrup, Johannes, 1888, *Den danske bonde og Friheden*.
- Østergaard, Uffe, 2000, *Europa. Identitet og identitetspolitik*.

www.folkeskolen.dk