

‘Harmoniske, gode og lykkelige mennesker’:

Det radikale Venstre og den danske skole – af Inger K. Brøgger

En dansk folkeskole præsenterer sig i 2005 i en folder. Der bliver talt om forskellige praktiske forhold; men først til sidst finder man et afsnit, der berører det egentlige, skolens undervisning. Under overskriften »Det hele Barn« står blandt andet:

Det er meget vigtigt at finde det enkelte barns styrkeområder. Eleverne arbejder med, at det er lige værdifuldt om et menneske er ordklog, logikklog, billedklog, kropsklog, musikklog, selvklog eller menneskeklog. Heldigvis besidder mennesket ikke én, men mange kompetencer.¹

I umindelige tider har skoler og lærere eksisteret først og fremmest for at lære børn at læse og regne; men i en almindelig dansk folkeskole i dag anses det altså for lige værdifuldt, om man er ‘ordklog’ eller ‘selvklog’, om man kan læse og skrive, eller om man kan tale lommefilosofisk om sig selv. Det er alt sammen lige værdifuldt og dermed lige-gyldigt. Og så praler man endda af det. For at bruge en noget forsimplet analogi, kunne man så forestille sig en fodboldklub, der stolt præsenterede sig på samme vis: ‘Her i klubben lærer vi børnene, at det er lige værdifuldt, om de kan spille fodbold, hockey, tuba eller bare spille smart’? Den klub ville næppe have en lang levetid, for hvem ville gide at bruge tid på en fodboldklub, der var så ligeglad med fodbold? Og mon ikke den almindelige holdning til fodboldspillet ville kunne ses på resultaterne?

Inger K. Brøgger

ENHEDSSKOLEN

Det radikale Venstre har i sit 100-årige virke aldrig været et meget stort parti, og det kan derfor virke urimeligt at lægge ansvaret for den danske skoles nuværende tilstand på dette partis forholdsvis spinkle skuldre. Alligevel er det bemærkelsesværdigt, hvor stor gennemslagskraft partiet har haft på især grundskoleområdet, og hvor mange undervisningsministre partiet har haft. I de sidste 100 år har Danmark haft otte radikale undervisningsministre, som har virket i tilsammen 35 år. Til sammenligning har de to langt større partier Socialdemokratiet og Venstre hver beklædt posten 9 gange i dette tidsrum og Det konservative Folkeparti kun en enkelt gang. I Det radikale Venstres første principprogram kan man heller ikke påstå, at uddannelsespolitik fyldte mange linier. Her meddelte partiet dels, at »Ved Statens Virksomhed for Folkeoplysning og Aandsliv sættes som Mål at give alle lige adgang til Kundskab og gøre alle delagtige i vor Kultur«, dels, at »I den offentlige Skole tilstræbes Enhedsskolen. En virkelig Undervisningsreform i Folkeskolen gennemføres.«² Betydningen af 'Enhedsskole' var ikke på det tidspunkt, at børnene skulle gå sammen i udelte hold, sådan som det siden er kommet til at betyde; men at skolegangens forskellige dele skulle knyttes tættere sammen, så overgangen fra folkeskole til højere skoler (såsom gymnasiet) blev lettere.³ Med 'Lige adgang til Kundskab' og 'Enhedsskolen' ønskede man at gøre det lettere for alle uanset økonomisk formåen at få en længere skolegang. Heri adskilte udbryderne sig ikke fra det gamle Venstre, og allerede to år før partiet blev stiftet, gennemførte I.C. Christensen en skolereform, som netop ved at indføre mellemskolen og give eleverne mulighed for at tage realeksamen på kommuneskolen medvirkede til at give langt flere adgang til at komme længere i uddannelsessystemet. I 1905 principprogrammet er man mere optaget af at 'løse Folkeskolens

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

Lærere fra deres tvungne Forhold til Kirken' og unddrage skolen det gejstlige tilsyn. Ligesom man ønsker både at udvide »Forældrenes Indflydelse på Skolen« og sikre, at »Frie Skoler kunne støttes af det Offentlige, naar de staa Maal med den offentlige Skole og ikke skønnes at fremme Klasse-interesser.« I principprogrammet fra 1922 udtrykkes princippet om 'lige adgang' og 'enhedsskole' klarere. Her står der:

Undervisningsvæsenet ordnes med det Formaal at give enhver lettest mulig Adgang til at erhverve sig de Kundskaber, som han har Evner og Trang til. Folkeskolen maa have sit Maal i sig selv. Den videregaaende Undervisning planlægges i saa nær Tilslutning til Folkeskolens afsluttende Undervisning som muligt. Den private Børneskole støttes af det Offentlige.⁴

Der har i Danmark været almindelig politisk enighed om i de forløbne 100 år, at skolen skulle give enhver »lettest mulig Adgang til at erhverve sig de Kundskaber, som han har Evner og Trang til«. Spørgsmålet er, hvordan dette opnås. I Det radikale Venstre kom 'enhedsskolen' efterhånden til at betyde 'den udelte skole'. Børnene måtte ikke deles efter 'evner og trang'. Mellemskolen blev (i realiteten) afskaffet af en radikal minister (i 1958), realafdelingen af en socialdemokrat (i 1975), og senere blev også muligheden for niveaudeling i 8. og 9. klasse afskaffet af en radikal minister (i 1993). I stedet for at dele eleverne blev 'undervisningsdifferentiering' kodeordet. 'Undervisningsdifferentiering' forklares i den nuværende undervisningsvejledning for folkeskolen, som »et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses, samtidig med at man bevarer fællesskabets muligheder.«⁵ Når man tænker dette mudrede og utroligt krævende princip ind i en dagligdag med op til 28 elever store klasser, er det svært ikke at få ondt af den lærer, der således dag efter

Inger K. Brøgger

dag skal løses cirkelns kvadratur. Med undervisningsdifferentiering er 'lige adgang' kommet til at overskygge 'lettest mulig adgang'. Det ses også tydeligt af Det radikale Venstres resolution fra landsmødet i 2002. Her står, at folkeskolen skal »sikres som den almindennende og rummelige skole for alle børn, hvor både fællesskab, ligeværd og faglighed er værdier i centrum.«⁶ Hvis man ser bort fra den klodsede formulering 'værdier i centrum', er det tydeligt, hvad der vejer tungest. Skolen skal være 'rummelig', for 'alle børn', og både 'fællesskab' og 'ligeværd' nævnes før 'faglighed'.⁷ Men når kun undervisningen og ikke børnene må differentieres, er vi faktisk på vej tilbage til den stråtækte landsbyskole, hvor eleverne kun var delt i to hold med hver sin lærer. Der måtte lærerne også i den grad undervisningsdifferentiere. Den stråtækte kæmpede de radikale ellers i et halvt århundrede for at få ændret. Netop af hensyn til 'lige adgang' skulle skellet mellem land og by fjernes, så husmændenes børn havde lige så gode muligheder for at nå gymnasiet og de videregående uddannelser som byernes bedsteborgere. I sin artikel »Åndsfrighed og folkelig oplysning: Det radikale Venstres uddannelsespolitik« gør Per Fibæk Laursen opmærksom på, at De Radikale har spillet en central rolle i gennemførelsen af »den lighedsorienterede politik« i skolen; men at den kun har været en begrænset succes. Selvom befolkningens samlede uddannelsesniveau er hævet, består forskellene »nogenlunde uændret, og det er stadig snarere baggrunden end evnerne, der bestemmer, hvilken uddannelse man får.« Endda viser PISA-undersøgelsen, »at den sociale arv spiller en større rolle i Danmark end i mange andre lande.«⁸ Fibæk Laursen, der i øvrigt selv er eller har været radikal kandidat til Europaparlamentet, må spørge sig selv, om lighedspolitikken har været en fejltagelse, sådan som nogle borgerlige politikere siger:

Det er der imidlertid ikke grund til. For det første er det i sig selv et gode, at eleverne ikke skal deles i den undervisnings-

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

pligtige alder. På trods af alle intentioner om det modsatte har delinger af elever altid været deling i de 'fine' og de mindre 'fine'. Det er et rimeligt menneskeligt krav, at man ikke skal stemples som mindre 'fin', så længe man på grund af undervisningspligten befinder sig i skolen. For det andet har lighedspolitikken trods alt skabt betydelige resultater. Befolkningens uddannelsesniveaue er hævet betydeligt, og andelen af unge, der ikke får nogen uddannelse efter folkeskolen er formindsket – om end ikke så meget som tilstræbt (s. 199).

Fibæk Laursens forsvar for skolen kunne virke rørende; hvis man ser bort fra, at han faktisk forsvarer en skole, der venter med at give børnene nederlag, til de har forladt den. Nemt og bekvemt for skolen måske; men ikke for børnene. For, om ikke før, så når eleverne har lagt skolen bag sig, opdager de jo, at der er krav, de ikke kan leve op til. Arbejde, de ikke kan bestride, undervisning, de ikke kan følge. Givet har Fibæk Laursen, Ritt Bjerregaard og alle de andre, der gik i en skole, der delte børnene, fået sår på sjælen og mødt ydmygelser, fordi der var krav, de ikke kunne honorere. Men de fik også en uddannelse, der skabte en enorm social mobilitet, hvor ikke-akademiske familiers børn både tog universitetsuddannelser og bagefter erobrede de fremmeste positioner i samfundet. Det vil børnene af den undervisningsdifferentierede skole ikke kunne gøre. De vil nok blive sparet for nogle ydmygelser som børn, men mange vil måtte leve med ydmyge positioner resten af livet.

DEN BLÅ BETÆNKNING

Det var den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen, som med sin folkeskolereform i 1958 reelt afskaffede mellemskolen ved at lade de enkelte kommuner selv afgøre, om de ville opretholde den. Jørgen

Inger K. Brøgger

Jørgensen nedsatte i 1958 et læseplansudvalg for folkeskolen med den radikale K. Helveg Petersen som formand. Han blev selv tre år senere undervisningsminister. I 1960 barslede udvalget med en undervisningsvejledning for folkeskolen, der altid siden blev kaldt Den blå Betænkning. Betænkningen er en nydelig (blå) bog, overskueligt inddelt i kapitler om de enkelte fag. Hvert fag har atter faste afsnit såsom »Formål«, »Indhold og omfang«, »Metoder og hjælpemidler«, »Eksamen«, og en systematisk gennemgang af hvilket stof, der skal gennemgås på de enkelte klassetrin. Under »Regning og Matematik« angives f.eks. under »Indhold og Omfang« ved 3. skoleår 6 punkter, hvoraf de første fire lyder:

1. Talrækken udvides indtil 10000.
2. Addition og subtraktion, herunder tabeløvelser, fortsættes.
3. Multiplikation med 1-cifret multiplikator.
Multiplikationstabellerne indøves.
4. Multiplikation med indtil 2-cifret multiplikator og indtil 3-cifret multiplikand.⁹

Det fremgår klart af betænkningen, at dens hensigt er at reformere folkeskolen. Som der står i indledningen: »Siden den anden verdenskrig har der i mange lande været et udbredt ønske om reformer indenfor opdragelsen og undervisningen. Disse ønsker har i høj grad samlet sig i bestræbelser for at ændre læseplanerne, som jo er af afgørende betydning for skolens liv og trivsel.« Betænkningen vil dog ikke nøjes med på traditionel vis at være en fortegnelse over de emner, elevernes skal lære, nej, der er seks »synspunkter«, som må indgå i revisionsplanerne. De seks synspunkter er værd at citere i deres helhed:

1. Læseplanerne bør lægges så nær hen til børnenes behov og

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

- forudsætninger som muligt. Denne tendens fører naturligt over i bestræbelserne for at anbringe børnene i meningsfyldte situationer, så den formelle træning træder i baggrunden til fordel for en mere funktionel oplæring.
2. Begrebet *lære* må ikke alene omfatte opnåelsen af kundskaber og dygtighed, men også sådanne processer som: *oplæring til at lære*, oplæring til at leve mellem andre, og oplæring af eleverne til, at deres handlemåde kan ledes ind i baner, så det bliver naturligt for dem at tage hensyn til andre menneskers velfærd.
 3. Afgørende vægt må lægges på de kulturelle, moralske og åndelige værdier på samme tid, som man i stigende grad må se skolens læseplaner i relation til samfundets materielle problemer, dets økonomiske og sociale udvikling.
 4. Ud fra den betragtning, at en overfyldning af læseplaner er af det onde, er det nødvendigt, at planerne beskæres for det stof, der alene medtages af traditionsmæssige grunde. Kun gennem en kraftig nedskæring af forældet stof bliver det muligt for skolen at tage hensyn til de forandringer, der finder sted inden for alle grene af tilværelsen som et resultat af den hurtige vækst inden for den videnskabelige forskning, og kun derved kan der blive plads til friere undervisningsformer.
 5. Den voksende erkendelse af, at traditionelle eksamensformer dominerer for stærkt, fører til kravet om mere varierede bedømmelsesmetoder, hvorved der ikke alene tages hensyn til børnenes kundskaber, men også til deres personlighedsudvikling og karakterdannelse i almindelighed.
 6. Ved siden af opdragelsen på et nationalt grundlag må der sættes stærkt ind for at fremme børnenes sans for international forståelse og for det mellemfolkelige samarbejde.

Inger K. Brøgger

Denne generelle indledning bliver skræmmende profetisk, da den mod afslutningen slår fast, at

... skolens undervisning i øjeblikket i meget udstrakt grad er bestemt af hensynet til eksamenskrav, hvorved spørgsmålet om, hvad børnene virkelig har forudsætninger og behov for, er trådt i baggrunden. Det kan i fremtiden ikke anses for tilstrækkeligt, at man i læseplanerne lægger samme vægt som hidtil på sådanne formelle kundskaber, som kun tjener eksaminationsformål. Børnenes personlighedsdannelse og karakterdannelse må placeres foran dette hensyn (s. 28).

Man skulle tro, at hver ny undervisningsdirektør og undervisningsminister lige siden har brugt disse sætninger som en hellig ed, og at de er indgået i alle regeringsgrundlag lige siden, for de opsummerer meget præcist den danske folkeskoles udvikling i de sidste halvtreds år. Men inden læseplansudvalget slutter med sit eget bud på en formålsparagraf, vil det endnu engang slå et slag for et øget samarbejde mellem fagene. Det har allerede været prøvet med ret uheldige resultater, »trods de gode ideer og tanker«. Det skyldes mange faktorer, og måske især, mener udvalget, at »undervisningen jævnlige blev lagt på for højt et plan.« Som sædvanlig i dansk skolepædagogik lader man sig ikke gå på af praksis. Aldrig forknyt. Når blot der er rigeligt af 'gode ideer og tanker', går man på med en spejderfrisk iver. Som TV2 så uforglemmeligt har sagt det i en sang, »Gå altid tilbage til en fuser«, et motto der passende kunne stå over indgangen til det danske undervisningsministerium. Efter således at have påpeget de dårlige erfaringer med øget samarbejde mellem fagene, gentager udvalget altså, at det er »meget ønskeligt«, at man kan etablere et tættere samarbejde mellem fagene, blot skal det hele tilrettelægges meget omhyggeligt, og,

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

må man formode, eftersom det mislykkede forsøg var blevet lagt på 'for højt et plan', så skal det lægges på et noget lavere plan. Det svarer ganske til punkt 4's næsten rørende klare indrømmelse af, at »friere undervisningsformer« er langt mindre effektive, for »kun gennem en kraftig beskæring af forældet stof« kan der nemlig »blive plads til friere undervisningsformer«, såvel som de – noget gådefulde – »forandringer, der finder sted inden for alle grene af tilværelsen som et resultat af den hurtige vækst inden for den videnskabelige forskning«. Det lyder ikke rigtig, som om det er inddragelse af nyt stof i pensum, der menes; men måske snarere at der er hele fag, der skal fjernes. Mon ikke det er de klassiske fag, især latin, der tænkes på? Under forarbejdet til den nuværende gymnasiereform vakte det også stor vrede hos de radikale, da de opdagede, at latin ikke var fuldstændig forsvundet, men stadig består som en mindre del af det nykonstruerede fag, 'Almen Sprogforståelse'. Læseplansudvalget slutter denne generelle indledning med noget, der vel nærmest må betegnes, som deres bud på en formålsparagraf:

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 det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker* (s. 29, min fremhævning).

Sammen med de seks citerede programpunkter giver disse afsluttende afsnit en klar opskrift på, hvordan læseplanudvalget ønskede den danske skole indrettet og hvorfor. Først og fremmest påstår udvalget, at 'formelle kundskaber' kun tjener 'eksaminationsformål', og derfor ikke er nær så vigtige som 'børnenes personlighedsdannelse og karakterdannelse'. Dette synspunkt kan findes igen og igen, også i dagens debat, og Fibæk Laursens argumentation imod en deling af børn ligger i forlængelse heraf. Sammen med hele rækken af programpunkter vil

Inger K. Brøgger

synspunktet være velkendt, ja på grænsen til det ulidelige, for enhver der har beskæftiget sig lidt med moderne skolepolitik og almen pædagogik. På den tid var det ikke almindeligt at finde disse synspunkter i en officiel ministeriel betænkning, og Den blå Betænkning vakte voldsom debat, da den kom frem.¹⁰ Det er også lidt ejendommeligt at ikke blot var det en radikal minister, der i 1937 havde stået fadder til den seneste folkeskolereform, men det var faktisk den samme mand, Jørgen Jørgensen, som nu stod bag Den blå Betænkning. Men de radikale og de officielle pædagogiske vinde havde nu omfavnet reformpædagogikken, den progressive pædagogik eller læringspædagogikken, kært barn har mange navne. Det er en samlebetegnelse for den pædagogik, der i det meste af det 20. århundrede var i opposition til det almindelige skolesyn, som jeg vil kalde kundskabsskolen – og ganske som med marxismen findes der indenfor reformpædagogikken talløse og indbyrdes uenige undergrupperinger.

UNDERVISNING VERSUS LÆRING

I kundskabsskolen bedriver man *undervisning*, og man mener dermed, at indholdet i skolens arbejde skal organiseres ud fra en faglig synsvinkel. Kundskabsskolen har eet klart mål, nemlig kundskaber. Den fortsætter en tradition nedarvet fra Platon og Aristoteles, hvor man mener, at mennesket tænker i forskellige vidensområder, og undervisning derfor er opdelt i forskellige fag. Viden falder i fag, og må læres i fag, og læreren er en afgørende person i læreprocessen, eleven er i en art mesterlære. Denne klassiske pædagogiske tradition bygger bl.a. på Sokrates' og Platons kamp mod sofisternes værdirelativisme. Viden er i sig selv værdifuld og dermed også den almene dannelse, som gør eleven bekendt med de væsentligste sider af kulturen, dens åndsliv og videnskab. Det er ikke ligegyldigt, hvad der undervises i, det er den

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

store tradition, eleverne skal indvies i. Et fag har en indre logik, og det er læreren og ikke eleven, der kan se denne. Derfor er det læreren, der planlægger og styrer undervisningen. Læreren vælger den arbejds-metode, der giver eleverne de største kundskaber, alt efter hvilket fag og hvilke elever, det drejer sig om. Det er stadig dette skolesyn, som i praksis dominerer i de fleste lande udenfor Skandinavien.

Den reformpædagogiske skole, derimod, bedriver *læring*. Her er det eleven, der er i centrum, og skoletimernes indhold vælges ud fra, hvad der kan interessere og motivere eleven optimalt, *læring* er nemlig »en række af kognitive processer, som hver enkelt person må gennemgå, og dermed danne sin egen kundskab. Altså bliver det resultat af en personlig tolknings- og konstruktionsproces.«¹¹ Læring styres af elev-behov, målet er udvikling, eleven har et aktivt medansvar, læreren er mere tilbagetrukket, en vejleder, en *coach* og det saliggørende er 'aha'-oplevelser. I den reformpædagogiske skole skal de traditionelle klasseværelser ombygges (for en formue) til rum med mange små studiepladser og pladser til større og mindre grupper. Den amerikanske filosof og pædagog John Deweys tanker (1859-1952) forekommer så åbenlyst bevidst eller ubevidst at være en grundlæggende inspiration for den reformpædagogiske skole, forskellene findes blot i accentueringen. Dewey og læringspædagogikken anser dannelsesprocessen for en social proces, og denne *proces* er et mål i sig selv. Eleven skal sættes i centrum, og derfor er det afgørende, at eleven lærer en læremetode, og at denne pædagogiske metode er problemløsningsmetoden, der mest af alt ligner naturvidenskabsmandens. Med metoden og processen som egentligt mål bliver fagene i sig selv mindre væsentlige, og et slagord for Deweys tilhængere var »We teach children, not subjects«. Dewey taler derfor også for tværfaglighed og fagintegration. Skolen må tage udgangspunkt i elevens behov, interesser og erfaringer, og læreren skal ikke være *lærer*, men vejleder, en rådgivende ressource, der op-

Inger K. Brøgger

muntrere og hjælper eleverne og selv tager del i læringen. Dewey ser en nær sammenhæng mellem demokrati og uddannelse. Demokratiet ses som en livsform, der minder om det ideelle klasseværelse: et åbent fællesskab uden ydre autoritet, hvor initiativrige og interesserede mennesker arbejder mod fælles mål og med stor tilpasningsevne, egenskaber som uddannelsen skal give.¹² Lægger man Habermas's magtfrie samtale og lignende anti-autoritære holdninger til Dewey, kommer man frem til noget, der slående ligner den herskende læringspædagogik. Problemløsningsmetoden er selvfølgelig det egentlige forlæg for projektarbejdet, og gruppearbejdet skal opdrage til demokrati ved at fordre tilpasningsevne og initiativ. Den reformpædagogiske lærer frygter *autoriteten*. Det moderne menneske vil for alt i verden ikke være autoritært, fremstå som en autoritet. Det er man nødt til, når man repræsenterer et fag og dets tradition. Den, der i oprøret mod autoriteter, vil kaste byrden af traditionens indsigt af sig, bliver simpelthen dummere og til fals for hastværksdomme og tvivlsomme autoriteter, fordi hans horisont er så snæver.

SKOLENS FORMÅL

Der stod ikke blæst om Jørgen Jørgensen som minister; men det er bemærkelsesværdigt, at det efter sigende var ham personligt, der formulerede folkeskolens formålsparagraf, da han var minister for den nye folkeskolelov i 1937. Hans forgænger som minister, Bovbjerg, var socialdemokrat, og det var ham, der havde forberedt loven. Hans udgave af formålsparagraffen lød slet og ret: »Folkeskolen giver en undervisning, der kan være det fælles uddannelsesgrundlag for alle samfundets medlemmer.«¹³ En formulering, der peger på, at folkeskolen *er* sin undervisning, og at denne undervisning både skal være et helt og afsluttet forløb i sig selv, der giver eleverne den viden, man

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

må forvente som minimum i det givne samfund, og at undervisningen samtidig skal kunne udgøre fundamentet for enhver form for videre uddannelse. En i sig selv temmelig krævende, men rimelig formålsparagraf for folkets fælles skole. Det ændrede Jørgen Jørgensen til:

Folkeskolens formål er at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber. Kristendomsundervisningen i folkeskolen skal være i overensstemmelse med folkekirkens evangelisk-lutherske lære (Folkeskoleloven 1937).

I en artikel kalder Kurt Johannesen Bovbjergs formulering »meget tør«, og han ser det som bemærkelsesværdigt, at Jørgensen til gengæld udtrykkeligt nævner den evangelisk-lutherske lære, hvad der næppe kan have huet hans mere Brandesianske partifæller. Bemærkelsesværdigt er nu også, at mens Bovbjerg slet og ret angiver, at folkeskolens undervisning skal være samfundets fælles uddannelsesgrundlag (samfundets, ikke Danmarks, man er vel socialdemokrat), skal Jørgensen have meget mere med. 'Nyttige kundskaber' er ham ikke nok, børnenes anlæg, evner og karakter bliver også en opgave for folkeskolen. Jørgen Jørgensen har nok ligesom Kurt Johannesen syntes, at 'uddannelsesgrundlag' er for 'tørt'. Der skal lidt mere kød på, og pludselig rakte folkeskolen så langt ud over den ikke just ringe opgave at give et fælles uddannelsesgrundlag. En opgave, der ellers i sig selv er så krævende, at den burde kunne give enhver lærer åndenød. Jørgen Jørgensens formålsparagraf blev først ændret næsten 40 år senere; men så var anlæg, evner, karakter og nyttige kundskaber heller ikke længere nok. Skolen tørstede åbenbart efter uoverskuelige opgaver, og med Ritt Bjerregaards folkeskolelov af 1975 blev formålsparagraffen udvidet til hele tre afsnit. Den radikale Ole Vig Jensen ændrede et par

Inger K. Brøgger

ord og tilføjede nogle linier i formålsparagraffen, da han gennemførte sin folkeskolelov i 1993; men i det væsentlige forblev den uændret. Ti år senere valgte Venstres Ulla Tørnæs at genbruge Ole Vig Jensens formålsparagraf uden ændringer i sin nye folkeskolelov. Den nuværende formålsparagraf for folkeskolen er altså i alt væsentligt den, som Ritt Bjerregaard indførte for 30 år siden. Den lyder:

§1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskers samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Folkeskoleloven 1993 og 2003).

FÆLLES MÅL

Som før udgiver Undervisningsministeriet vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger, hvert fag i folkeskolen (dansk, matematik, tysk etc.) har sit faghæfte. De hedder i dag »Fælles Mål« og bygger på det seneste folkeskoleforlig fra 2003. Men nu finder man også et faghæfte 24, der hedder »Elevernes alsidige personlige udvikling«. For-

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

målsparagraffens tre afsnit kræver nu at blive udlagt i et helt faghæfte i sig selv på 43 sider. Meget passende bruges en del af pladsen dog på stiliseret naturlige billeder af glade børn, der med deres klare farver og omhyggelige multi-etnicitet mest minder om Ikea-reklamer. Man forstår, at disse børn sandelig er herligt alsidigt personligt udviklede, for de kan stort smilende både danse kædedans, fingermale, dyrke sport og uden mindste akavethed danne geometriske figurer af deres kroppe. Faghæftet er interessant læsning, og Bovbjerg virker i sandhed tør, ja bovlam, i sammenligning. De radikale valgte at stå udenfor Fælles Mål-forliget, fordi forliget bestemte, at Undervisningsministeriet skulle angive ikke blot undervisningens slutmål, men også trinmål.¹⁴ Det vil sige, at man angiver, hvad eleverne forventes at kunne ikke blot efter de afsluttende klasser, men også efter 3. klasse og 6. klasse. Forliget blev præsenteret som en styrkelse af 'fagligheden'¹⁵. Det fandt De Radikale så uantageligt, at de ikke ville deltage i forliget. De havde dog ingen grund til frygt. Fælles Mål er en ren gave til Det radikale Venstre, for der opfyldes deres gamle ønskeseddel fra Den blå Betynkning. Som der udtrykkeligt står i Faghæfte 24:

De bindende mål – trinmål og slutmål – skal bl.a. henlede opmærksomheden på den enkelte elevs faglige progression. Men det betyder ikke, at der fremover skal lægges mindre vægt på elevernes alsidige personlige udvikling. Valget står ikke mellem – på den ene side – en faglig stærk skole og – på den anden side – en faglig svag skole, hvor der satses på personlig udvikling og almene kompetencer Arbejdet med elevernes alsidige personlige udvikling må ses som summen af det, der foregår i fagene, i tværfaglige sammenhænge og i skolens liv i øvrigt – i frikvarteret, i svømmehallen, på skolebiblioteket, i kantinen og på naturskolen (s. 12).

Inger K. Brøgger

Kort sagt betyder formålsparagraffen, at intet ligger udenfor undervisningsministeriets interesseområde, at ubetinget alt, hvad der foregår i skolen skal foregå efter pædagogiske retningslinier, som ministeriet udstikker. Formålsparagraffen har ophævet reformpædagogikken til lov. Det ses klart i den generelle indledning, som hvert faghæfte har. Her er opstillet et skema, der viser hvordan ministeriets vejledninger er opbygget:

FORMÅL – FAG OG ALSIDIG PERSONLIG UDVIKLING

Mange måder at lære på Lyst til at lære At lære sammen med andre

FOLKESKOLENS FORMÅL

Fag Fag Fag Fag Fag Fag Fag Fag

Alsidig personlig udvikling dækker altså over tre sider af samme pædagogiske synspunkt, og formålsparagraffen bliver – som den givet også var tænkt i sin tid af Bjerregaard og Vig Jensen – brugt til at gøre én bestemt pædagogik til fælles og uomgængelig. Næmlig den pædagogik, der kræver, at hvert fag underviser på en måde, der lever op til det overordnede sigte 'Mange måder at lære på', 'Lyst til at lære' og 'At lære sammen med andre'. Det lyder måske meget banalt, men kræver utroligt meget af den enkelte skole og ikke mindst lærer, og først og fremmest fjernes den sidste rest af metodefrihed i folkeskolen. Kravene er nemlig stillet ud fra reformpædagogiske tanker og kan kun opfyldes ved hjælp af den pædagogik. I afsnittet i Faghæfte 24 om »Mange måder at lære på« står der f.eks. »Det er skolens opgave sammen med forældrene at give samtlige elever mod og lyst til at udvikle sig og bruge alle deres evner og anlæg. Derfor skal der fortsat arbejdes på at udvikle undervisningsmetoder, der bygger på de enkelte elevers forskellige forudsætninger og interesser. Elevens nysgerrighed, lyst til at lære og virkelyst er afgørende for

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

tilegnelse af kundskaber og færdigheder. Derfor skal undervisningen tage udgangspunkt i elevens interesse og forhåndsviden og i den enkelte elevs måde at lære på« (s. 21). Altså, tro imod reformpædagogikkens principper skal matematiklæreren ikke tage udgangspunkt i sit fag og fagets egen systematik; men i hver enkelt af sine 28 elevers »måde at lære på«. Intet menneske, ej heller lærer, kan tage udgangspunkt 28 forskellige steder. Det eneste, en lærer kan gøre, er at prøve at manipulere sine elever til at tro, at den måde læreren vil benytte egentlig også er deres egne foretrukne. Man har altså byttet den direkte og håndgribelige autoritet ud med en skjult manipulation, som ofte er ulidelig ordrig. I stedet for tørt at afvise noget på fagets vegne, skal eleverne nu overtales til lærerens synspunkt – som vel at mærke ikke er personligt, men fagets systematiske krav. Denne skjulte manipulation giver sig mange konkrete udslag i Fælles Måls læseplaner, og gør ikke hverken elev eller lærers liv nemmere. I Den blå Betænkning stod der i læseplanen for matematik under 3. skoleår (som ovenfor citeret) tørt, at »Multiplikationstabellerne indøves«. I Fælles Måls matematik-faghæfte 12 står der i læseplanen for 4.-6. klassetrin: »Regneopstillinger indføres, hvis det for eleven er en forenkling af arbejdet« (s. 50). Er den lille tabel en forenkling af arbejdet? Nu er det et åbent spørgsmål, som den enkelte matematiklærer må afgøre med sin samvittighed – og efter at have konsulteret sine elever enkeltvis. For som der udtrykkeligt står igen og igen og på mange måder:

... det er vigtigt, at eleven gøres bevidst om, at han eller hun har en rolle i læreprocessen. Ansvarligheden skal række ud over »at gøre, hvad der bliver sagt.« Eleven skal selv, og erfaringer viser, at eleven kan selv. Dette princip er i god overensstemmelse med værdigrundlaget bag folkeskoleloven; men det er ikke en hvilken som helst

Inger K. Brøgger

undervisningstilrettelæggelse, som rummer mulighed for at opfylde princippet (s. 68-9).

Den undervisningstilrettelæggelse, der opfylder princippet angives i matematiks undervisningsvejledning, hvor det pointeres, at

Elevernes medbestemmelse omkring valg af emne, valg af løsningsstrategi og valg af repræsentationsform vil sammen med diskussionen omkring disse valg dels kvalificere hele valgprocessen og dels gennem det mere personlige engagement, der følger med en stillingtagen, kvalificere selve arbejdet med matematikken (Fælles Mål, faghæfte 12, s. 88).

Man bliver ganske udmattet ved tanken om alle de diskussioner, man som folkeskoleelev skal deltage i for at få mulighed for at lære matematik. Ikke nok med at den moderne lærer skal deltage i talløse møder om tværfaglige projekter, eleverne skal også tvangsindlægges til noget lignende. Argumentet med, at medbestemmelse giver større elevengagement er også tvivlsomt. Ja, hos den dygtige og interesserede elev, som under alle omstændigheder ville være engageret, men den uengagerede elev får blot endnu en forhindring, som han eller hun skal prøve at klatre under eller udenom: medbestemmelsesdiskussioner. Og al den kostbare undervisningstid, det må kræve! Læreren får ikke blot stillet store krav til sin evne til at manipulere eleverne i den rigtige og fagligt mest forsvarlige retning, men også til sin evne til at nå de faglige mål indenfor den tildelte tid. Det er heldigt, at »Den lette adgang til regnetekniske hjælpemidler har ændret på behovet for at træne større skriftlige beregnings-metoder (algoritmer) i undervisningen« (s. 74). Lommeregneren har heldigvis frigivet mere tid til elevmedbestemmelse i matematik.

I faghæfte 24 om »Elevernes alsidige personlige udvikling« belæ-

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

res man under afsnittet 'Lyst til at lære' om, at ingen kan lære uden selvtillid og dermed at 'elevernes og deres forældres forskellighed respekteres og værdsættes',

Derfor skal der lægges vægt på de positive elementer i elevens arbejde. Det er fremskridtene, der skal være opmærksomhed på – ikke på fejl og mangler. At prøve sig frem, lave fejl og prøve igen er en nødvendig forudsætning for at kunne lære (s. 27).

På den ene side er dette en lammende banal betragtning, som det nærmest er en fornærmelse at fortælle – af alle mennesker – en lærer. Medmindre den tænkte læser er Lektor Blomme eller måske Aben i »Det forsømte Forår«, og man på en fin måde vil få ham til at holde op med at rive kontakter ud af væggene i raseri, når en elev laver en fejl. Det er en mistillidserklæring til lærerne, at de ikke skulle kunne påpege og rette en fejl på en venlig og hensigtsmæssig måde. På den anden side lyder det som om, man lægger op til et virkelig tvivlsomt undervisningsprincip: hvis en fejl er forståelig, skal den ikke rettes. For en rutineret lærer er næsten alle fejl forståelige ud fra elevens standpunkt, men derfor skal de da alligevel rettes. Ellers er der jo ingen mulighed for virkelige fremskridt. Men princippet er alvorligt ment. I Fælles Mål, Dansk, faghæfte 1 står for eksempel udtrykkeligt:

Når elever udfolder sig i fri skriftlig fremstilling, må læreren især i første forløb være tilbageholdende med at rette stavfejl for ikke at hæmme elevernes skrivelyst. Det betyder ikke, at elevernes fejl er ligegyldige, men blot at læreren må kunne skelne mellem fejl, som er betingede af elevens udviklingstrin, og fejl, som kan skyldes særlige problemer hos eleven (s. 88).

Undervisningsvejledningen vil så gerne beskytte elevernes lyst til fri udfoldelse, at den glemmer, hvorfor eleverne skal henslæbe så meget tid i skolen, nemlig for at lære, og som man var så venlig at påpege før, så hører fejl med til det at lære. Men vel at mærke kun, hvis de

Inger K. Brøgger

bliver rettet. Hvis fejlen får lov at stå uantastet, har eleven intet lært. Man ser atter kun på det umiddelbare nederlag og glemmer, at skolen faktisk skal aflevere eleverne til en stor grum verden, hvor der stadig er pedanter, og ikke mindst talløse søgeprogrammer, der ikke accepterer stavfejl. Som til Den blå Betænkningens påstand om, at 'formelle kundskaber' kun tjener 'eksaminationsformål', og derfor ikke er nær så vigtige som 'børnenes personlighedsdannelse og karakterdannelse', og Fibæk Laursens argumentation imod en deling af børn, må man spørge, hvad det mon gør ved et menneskes personlighed, at det ikke er i stand til at sætte en jobansøgning sammen uden 21 alvorlige stavfejl og det dermed har meget vanskeligt ved at få et arbejde? Det undgår folkeskolen snildt at stifte nærmere bekendtskab med. På det tidspunkt har eleverne jo forladt skolen, og frustrationerne vil ikke mere få afløb i 'fri skriftlig fremstilling', men sikkert i retfærdig harme mod samfundet i almindelighed, der forventer forståelige sætninger. Jo, formelle kundskaber er så afgjort en forudsætning for ethvert barns fremtid.

I faghæfte 24 finder man slutteligt under afsnittet 'At lære sammen med andre' følgende:

Det er skolens opgave at få eleverne til at erfare, at demokrati er andet og mere end at give sin stemme ved valg og afstemninger. Derfor er det skolens opgave at synliggøre de værdier vores samfund bygger på. Det drejer sig f.eks. om samspillet mellem miljø og naturressourcer, ret og pligt og medbestemmelse og medansvar. Skolen skal praktisere dette samspil. Den enkelte elev skal opleve sig som en del af skolens fællesskab og medansvarlig for den fælles kultur. Eleverne skal inddrages, tages med på råd om undervisningens tilrettelæggelse og aktivt medvirke i undervisningens gennemførelse og evaluering. Når der i skolens hverdag praktiseres demokrati og gives plads til forskellige meninger, sætter det sig tydelige spor i elevens bevidsthed (s. 33).

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

»Demokrati er andet og mere end at give sin stemme ved valg og afstemninger«, meddeler faghæfte 24; men kommer desværre ikke nærmere en definition end noget med– de i dag allestedsnærværende – ’værdier’, såsom samspillet mellem miljø og naturressourcer. Vi er nok en del, der må kræve skolepengene tilbage, fordi vi ikke i vores skoletid er blevet delagtiggjort i dette ’andet og mere’. Kan man ikke have folkestyre i et land, hvor samspillet mellem miljø og naturressourcer er elendigt? Hvordan skal skolen praktisere folkestyre, når den nu så absolut ikke er et folkestyre? Det er ikke eleverne, der vælger hverken lærere eller skoleledere, og der kan ikke stilles mistillidsvotum til dem eller kræves folkeafstemninger. Ligesom den væsentligste enhed i et barns og et voksent menneskes liv, familien, er skolen meget langt fra et demokrati. Der kan ikke holdes skole, hvis børnene skal bestemme alt – eller blot ret meget. Som elev må man stole på og gøre som læreren siger. Hele tanken om ’individuelle læringsmål’ er illusorisk. Det er lektier og hjemmearbejde til gengæld ikke, men de har vist en kedelig klang i dag. Kun den, der har det faglige overblik, kan se, hvor eleven er på vej hen, og hvor eleverne skal gå hen. Hvorfor skjule dette faktum for eleverne ved at fable om selvvalgte mål og medbestemmelse? Mon ikke de fleste elever godt kan gennemskue, at det kun er læreren, der kan foretage kvalificerede faglige valg? At medbestemmelse blot er en narresut og en omvej. I Fælles Mål-faghæfterne kan man finde andre foruroligende kriterier for demokratiet. I faghæfte 4 for historie fortæller undervisningsvejledningen, at

Udgangspunktet for al historieundervisning er den enkelte elevs erfaringer og forudsætninger. Gennem undervisningen styrkes den enkelte elevs og den fælles historiebevidsthed, der er en af forudsætningerne for at kunne indgå som aktiv deltager i et demokratisk samfund (s. 93).

Det kan give enhver elev sved på panden, for ikke at tale om en

Inger K. Brøgger

voksen, der for længe siden har forladt folkeskolen: uden historiebevidsthed kan man desværre ikke deltage aktivt i et demokratisk samfund. Mon der skal stilles små evalueringsenheder (eksaminer er helt ude af takt med tiden) op udenfor afstemningslokaler ved fremtidige folketingsvalg, hvor enhver lige kan selvevaluere ved hjælp af logbøger og porteføljer, eller historielærere ved hjælp af *multiple choice tests*, om folk har forudsætningerne for den aktive deltagelse i demokratiet? Måske kunne man også samtidig lige teste folks opfattelse af samspillet mellem miljø og naturressourcer, ret og pligt, medbestemmelse og medansvar for at være på den sikre side. Den store fordel ved brug af logbøger er, at ingen må rette f.eks. stavfejl i dem, så mange vil slippe for grimme nederlag og føle sig respekteret og værdsat.

TILBAGE TIL 1950'ERNE

De Radikale valgte som bekendt at stå uden for folkeskoleforliget, fordi de »følte, at forliget trak folkeskolen i en forkert retning«. ¹⁶ Kort før hun gik af som undervisningsminister ved regeringsskiftet i 2001 forsvarede Margrethe Vestager lærernes metodefrihed, og man kunne så tro, at den reelle ophævelse af lærernes metodefrihed var en meget god grund til at melde sig ud af folkeskoleforliget. Men når man læser, hvad Margrethe Vestager faktisk siger, bliver det klart, at det ikke er sagen: »Når vi kommer med klare faglige mål, så bliver vi nødt til at give metodefriheden en ramme, så lærerne vælger metoder, som netop bidrager til elevernes alsidige, personlige udvikling.« ¹⁷ Metodefrihed bliver altså i Margrethe Vestagers mund i realiteten til *metodetvang*, nemlig til at vælge de rigtige personlighedsudviklende metoder. Det kan derfor ikke undre, at De Radikale deltog i gymnasieforliget, for der »skal den pædagogiske spændvidde, selvevalueringen o.s.v. have en så central plads, at det næppe kan undgås at stille spørgsmålet

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

»Hvordan synes du, at det går?«. Der er ingen vej tilbage til 1950'erne for hverken skolen, forældrene eller statsministeren,« skrev Margrethe Vestager i en polemik imod statsministerens kritik af folkeskolens dominerende læringspædagogik.¹⁸ Hun var i sin gode ret til at hovre, for gymnasireformen er ganske rigtig en stor sejr for reformpædagogikken. I mange år har gymnasiet været kundskabsskole, været det sted, hvor eleverne kunne få samlet meget af den viden op, som de ikke fik i folkeskolen. Gymnasielærerne har forsvaret deres høje faglige niveau; men med gymnasireformen er gymnasiet blevet gjort til en direkte fortsættelse af folkeskolen og dens læringspædagogik: projektarbejde, lærer-*teams*, tværfaglighed og eleven i centrum. Reformen blev ligesom Fælles Mål lanceret som en styrkelse af 'fagligheden', så den var spiselig for alle. Men man skulle ikke læse mange sider ind i reformen, før der højt og tydeligt stod: »Reformens hovedsigte – at styrke fagligheden og elevernes reelle studiekompetence – realiseres ved bl.a. at inddrage nye arbejdsformer, fx projektarbejde ...« (Aftaleteksten, 3.5). Gymnasielærerne må efteruddannes for at »sikre gennemførelsen af reformens mange elementer, herunder øget vægt på målstyring, nye samspil mellem fagene, nye undervisningsbegreb mv.« Altså en dårligt camoufleret pædagogisk omskoling, som ifølge det oprindelige forlig vil koste 68 mil. kr. De penge har man fundet ved at reducere det skriftlige arbejde med 20%. Trods det, at reformen tvangsindfører tværfaglige projekter og skærer drastisk i det skriftlige arbejde, påstår man altså at styrke fagligheden og endda forberede gymnasiasterne bedre til de videregående uddannelser, uddannelser, der netop stiller store krav til deres skriftlige formåen.

Margrethe Vestagers historiebevidsthed er givet meget stærk, men hendes historiske viden, endda om hendes eget parti, må være begrænset. For med de seneste forlig i den danske skole er vi så sandelig

Inger K. Brøgger

tilbage i 1950'erne, nemlig ved Den blå Betænkningens reformpædagogiske ønskeseddel. Det radikale Venstre har ikke været ene om at sætte kursen i den danske uddannelsespolitik de sidste 100 år, Socialdemokratiet har også haft afgørende betydning, og de fleste andre partier har, bevidst eller ubevidst, ladet sig tage som gidsler for at skabe de så højt attråede brede forlig. Men forligene har i virkeligheden ikke været brede. I løbet af de sidste 50 år er den danske folkeskole ophørt med at være folkets skole, en kundskabsskole, der gav alle, uanset baggrund, en uddannelsesmæssig ballast, der kunne bringe dem igennem uddannelsessystemet og en mulighed for at nå høje positioner. Sådan er det ikke længere. Folkets skole er blevet overtaget af en reformpædagogisk sekt. Folkeskolen og gymnasiet har været kundskabsskoler, hvor man behandlede et fags *stof* og dermed satte eleven fri, fri til at udvikle sig i takt med at hun eller han lærer noget. Nu er de blevet til læringskoler, hvor det er elevens *person*, man behandler. Derfor er det lige værdifuldt, om man »er ordklog, logikklog, billedklog, kropsklog, musikklog, selvklog eller menneskeklog.« Det hele er aldeles ligegyldigt, og det fører ikke til 'harmoniske, gode og lykkelige mennesker', måske snarere til det modsatte.

FODNOTER

- ¹ Præsentationshæfte fra en sjællandsk folkeskole i 2005.
- ² »Principprogram for Det Radikale Venstre 1905«, afsnit VI. Se det Radikale Venstres hjemmeside, www.radikale.dk
- ³ Se Politikens Danmarkshistorie, bind 12, side 444-45.
- ⁴ Det Radikale Venstres principprogram 1922, afsnit VI. Se Det radikale Venstres hjemmeside.
- ⁵ Fælles Mål, faghæfte 12, Matematik, Undervisningsvejledning, s. 85. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 10 – 2003.

Harmoniske, gode og lykkelige mennesker

- ⁶ »Folkeskolens Fremtid«, Resolution fra Det radikale Venstres Landsmøde 2002, se Det radikale Venstres hjemmeside.
- ⁷ Nogle vil måske mene, at 'almendannende' netop slår på at skolen først og fremmest er kundskabsformidlende. Men jeg tvivler stærkt på, at ordet er anvendt i den gamle betydning, dvs. almen dannelse som almen *viden/kundskaber*. I dag bruges 'dannelse' og 'almendannelse' typisk som andre ord for 'personlighedsdannelse', altså som målet for personlig udvikling, i pædagogisk litteratur. Som når Mogens Hansen skriver i en artikel i Undervisningsministeriets blad »Uddannelse« nr. 2002: »Det centrale i (almen)dannelsen er – i kort form – at skolen skal være med til at give eleverne forudsætningerne for at fungere som aktive, kritiske, frie og myndige borgere i et demokratisk samfund.« (i artiklen »Fremtidens lærerkompetencer – dannelse og kompetencer«).
- ⁸ Per Fibæk Laursen, »Åndsfrihed og folkelig oplysning: Det radikale Venstres uddannelsespolitik«, artikel i »B: radikalt 1905-2005«, redigeret af Sune Pedersen og Bo Lidegaard, København: Gyldendal, 2005, s. 198.
- ⁹ »Undervisningsvejledning for Folkeskolen: Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. september 1958 ned satte læseplansudvalg«, s. 75. Betænkning nr. 253, S.L. Møllers Bogtrykkeri, København, 1966.
- ¹⁰ Se bl.a. Henning Fonsmarks fremragende bog, »Kampen mod kundskaberne«, Gyldendal 1996.
- ¹¹ Knud Rasmussen, »Principper for planlægning af undervisning«, artikel i »Pædagogik & Perspektiv: En gymnasial didaktik«, red. af Erik Damberg, Munksgaard, 1994, s. 99.
- ¹² Se Thyge Winther-Jensen, »Undervisning og menneskesyn - belyst gennem studier af Platon, Comenius, Rousseau og Dewey«, Akademisk Forlag, 1989.
- ¹³ Kurt Johannesen, »50 undervisningsministre: Fra Ditlev Gothard Monrad til Ole Vig Jensen«, *Uddannelse: Undervisningsministeriets tidsskrift*, nr. 3, marts 1998, 31. årgang, s. 19.
- ¹⁴ Undervisningsministeriet udsender vejledende læseplaner og vejledende beskrivelser, der angiver indholdet i undervisningen og udviklingen frem mod trin- og slutmål. Kommunalbestyrelsen godkender skolens læseplaner og beskrivelserne af udviklingen frem mod trin- og slutmål efter indstilling fra skolebestyrelsen.
- ¹⁵ 'Faglighed' er et ord, som har mere end en betydning, jævnfør Undervisningsministeriets digre rapport »Ny Faglighed«: »Faglige kompetencer udvikles ved beskæftigelse med fagligt stof og faglig viden i relevante situationer og aktiviteter samt ved handlen på baggrund heraf. Ved at anvende faglige kompetencebeskrivelser kan fokus flyttes fra *lærerens gennemgang* af kendsgerninger og stof til *den lærendes udbytte* af

Inger K. Brøgger

undervisningen.« *»Fremtidens uddannelser«, kapitel 2, Undervisningsministeriet, 2004. Kan findes på adressen <http://pub.uvm.dk/2004/fremtidens/index.htm>*

¹⁵ Margrethe Vestager, »Det virker!«, Bagsmækken, Det radikale Venstres hjemmeside.

¹⁶ I en samtale med Erik Schmidt i bladet »Opinion«, »Metodefrihed vigtigere end nogensinde«, www.forlagetlm.dk/Opinion

¹⁷ Margrethe Vestager i »Det virker!«, Bagsmækken, Det radikale Venstres hjemmeside.