

Dannelsens rolle i folkeskolen

Fortrolig

Ikke fortrolig

X

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Artikel	Speciale X	Skriftlig opgave
-----------------------------	---------	----------	---------	----------------------	------------------

Uddannelsens navn	Kandidatuddannelsen i Anvendt Filosofi	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale / Modul 21	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Jonas Borsøe Christensen	20162812	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	13/9 2018	
Projekttitel/Synopsis titel/Speciale-titel/ opgave nummer	Dannelsens rolle i folkeskolen	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	168.000 70 normalsider	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	127.969 53,3 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Anita Holm Riis	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Dannelsens rolle i folkeskolen

Kandidatspeciale – Anvendt Filosofi, AAU

	side
Indholdsfortegnelse _____	01
Abstract _____	02
Indledning _____	03
Begrebsafklaring _____	05
Metode _____	08
Teori	
John Locke – Tanker om opdragelse _____	10
Jean-Jacques Rousseau – Emile eller Om opdragelse _____	13
">at leve< - det er det Haandværk, jeg vil lære ham _____	14
"Giv ikke din Elev nogen Lærdom i Ord, han bør kun få den igennem erfaringen" _____	16
Althusser – Ideologiske statsapparater _____	19
Katederet som alter? – Althusser om lærernes prædikende potentiale _____	21
Ideologisk, romantisk pragmatisme versus ideologisk realisme _____	22
Ideologien og idealismens begrænsninger _____	23
Pragmatismens idé _____	24
Dewey, ifølge Brinkman _____	26
Dewey om fællesskabets pædagogik _____	27
Diskussion	
Dannelse i en moderne kontekst _____	29
Løgstrup og den uoverkommelige opgave _____	29
Hvem diskuterer egentlig med hvem? Og hvad diskuterer de? _____	31
1) Hvordan forstår DU formålsparagraffen? _____	34
2) Skal skoleelever uddannes og opdrages som mennesker eller borgere? Er det det samme? _____	36
3a) Hvem er de politisk-administrative? Og hvor kommer de fra? _____	41
3b) "Det er ikke alt, der kan tælles, der tæller – og det er ikke alt, der tæller, der kan tælles" _____	46
Analyse og perspektivering	
Tendenser i den offentlige debat _____	49
Hvor er dannelsen i folkeskolen på vej hen? _____	52
Har skolen dannelsesmonopol? _____	54
Er præstationskulturen et forsøg på at gøre det uoverkommelige overkommeligt? _____	55
Konklusion _____	57
Litteraturliste _____	58

Abstract

This master's thesis is about general education and the role that it could, should and must play in the Danish public schools. The subject is examined through a literature study, based on a hermeneutic reading of chosen books.

Starting with John Locke's thoughts on upbringing and education in the beginning of the age of enlightenment and Rousseau's book "Emile or On education" from the same time in history, we see how +250 year old philosophy is still valid today. Hereafter Louis Althusser's take on the capitalist society is mentioned to add a more societal view on the subject of general education, where the schools role in forming the children to fit into a certain role in society is the main contribution. In the last part of the theoretical section John Dewey's pragmatic philosophy contributes with emphasis on the importance of *both* the romantic, nature bound part of general education *and* the analytical, more scientific philosophy.

The discussion looks at three questions; 1) Does everybody agree what the schools mission statement says? 2) Is it the schools purpose to educate people or citizens? And can it do both at the same time? 3) Where does the political-administrative wing come from? And who are they?

Not everybody seems to read the mission statement the same way, and especially the meaning of words like knowledge and skills divide. The schools might not be able to educate the children to become both people and citizens, but they have to. It says so in the mission statement, and it is a vital part of general education.

The political-administrative wing is new, and is formed by the competitive thinking in society, in which grades, comparison and results mean more and more. The competitive thinking is, for some, to blame for the lacking emphasis on general education in the Danish schools, and the PISA-surveys made in the 2000's, are meant to have caused this movement.

The tendency in the public debate is the focus in the last part of the thesis, and here it seems as if the position of general education is changing. Teachers, schools, politicians and other stakeholders are becoming increasingly aware of the importance of the self and personal development of the students, and less tied to testing and competition between the children, the schools and the countries. Educating children is an unaffordable task, but it must be done with

both the children's personal growth and technical abilities in mind. General education is, in other words, impossible to perfect, but priceless to pursue.

Indledning

Man skal ikke bladde igennem mange aviser, bøger og tidsskrifter for at kunne konstatere, at folkeskolen som institution er til debat for tiden.

Professionshøjskolerne er i 2018 kommet med en ny plan for læreruddannelsen, en ny, meget omdiskuteret lov kom om folkeskolen i 2013, og i tillæg findes utallige kronikker, debatindlæg, debatbøger, osv. om den danske folkeskole. Dette kan ses som et vidnesbyrd om, at folkeskolen er under forandring og at ikke alle er enige i retningen. Lene Tanggaard, Thomas Astrup Rømer, Lars Qvortrup, Aleksander von Oettingen, Peter Kemp, Steffen Hermann og mange andre diskuterer og analyserer grundigt og jævnlige folkeskolen, og nogle af de mange spørgsmål, som både behovet for og udformningen af, ændringerne af folkeskolen stiller, vil danne udgangspunktet for dette kandidatspeciale.

Folkeskolens formålsparagraf kommer til at danne rammen for dette kandidatspeciale, da den er grundlaget for udformningen af den danske folkeskole. Alle politiske prioriteringer på skoleområdet tager udgangspunkt i ovenstående, men hvad står der egentligt i paragraffen nedenfor? Hvilken betydning tillægges eksempelvis ordene 'kundskaber og færdigheder'? Når skolen skal forberede til videre uddannelse, skal undervisningen i folkeskolen så udformes efter de krav, der stilles senere, eller udformes med udgangspunkt i elevernes tid i selve folkeskolen? Formålsparagraffen har set forskellig ud siden indførslen i 1739, men har siden 1975 haft cirka samme udtryk;

§ 1. Stk. 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.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

(retsinformation.dk).

Mens stk. 1 betoner behovet for lyst og evner til videre uddannelse, og stk. 2 vigtigheden af virkelystfremmende didaktik, så understreges det her i stk. 3, at åndsfrihed, ligeværd og demokrati er essentielle. Hele skolens virke skal være præget af disse tre begreber. Denne formålsparagraf findes i folkeskolens lovbekendtgørelse fra august 2017 og har stået med ovenstående formulering siden 2006.

Den 1. juni 2018 skrev SF's uddannelses- og undervisningsordfører Jakob Mark et debatindlæg på sin egen Facebookside omkring folkeskolen og den retning folkeskolen er på vej i. Debatindlægget blev skrevet på baggrund af en tale, som Jakob Mark holdt d. 25. Maj 2018 i Folketinget. I debatindlægget remser Mark en udvikling op, som starter med det han kalder PISA-chokket, idet den danske folkeskole klarede sig overraskende dårligt i den første PISA-undersøgelse i 2006. Herefter indførtes nationale tests, en ny karakterskala – som ifølge Mark er udtryk for en nulfejlskultur, 4000 læringsmål og til sidst digitale læringsmål, hvor lærerne kan sikre sig, at eleverne har været igennem det de skal.

I dette kandidatspeciale vil det ikke blive diskuteret hvorfor vi går i skole. Det giver formålsparagraffen et svar på. Alle børn skal gøres uddannelsesparate- og lystne, de skal lære at tage ansvar og deltage, og det skal ske med åndsfrihed, ligeværd og demokrati for øje. Formålsparagraffen kan læses så den i højere grad taler ind i en dannelsesstanke end ind i den lærings og målstyringstanke, som Jakob Mark beskriver, og i dette spændingsfelt finder vi emnet for nærværende speciale. For hvordan hænger formålsparagraffens ideologiske udgangspunkt sammen med den de facto tilstand, som nogle mener, at folkeskolen er i? Er folkeskolen, som Jakob Mark beskriver det, ved at fjerne sig fra formålsparagraffens bestemmelser til fordel for en mere lærings-, mål- og kompetencestyret tilgang og didaktik?

Og hvis det er tilfældet, hvilke konsekvenser kan, og vil det så få?

Det kan naturligvis diskuteres, hvorvidt formålsparagraffens svar er dækkende, men det er nok en større opgave, at afdække det fuldstændigt. Som

udgangspunkt kan man sige, at vi sender vores børn i skole, bl.a. fordi de skal

- udvikle sig fagligt, altså indenfor fx sprog, naturfag, historie, osv.
- udvikle sig socialt, altså lære at begå sig i små og store sammenhænge
- dannes til at fungere som individ i vores demokratiske samfund
- dannes til at blive dem de er og skal være

I nærværende kandidatspeciale vil fokus være på det svært definerbare dannelsesbegreb, da dannelsen både har betydning for det enkelte menneske, for vores samspil med hinanden og vores samfundet som helhed, og fordi flere førende pædagogiske forskere, bl.a. ovenstående, mener, at skolens opdragelses- og dannelsesrolle kan se ud til at skifte, mindskes eller ændres sammen med den nuværende udvikling for folkeskolen.

Dette kandidatspeciale bliver derfor til ud fra følgende problemformulering:

Hvilken rolle kan, skal og bør dannelse spille i nutidens folkeskole?

Begrebsafklaring

Hvad er dannelse? Hvad indebærer det og hvilke forståelser er der af dannelsesbegrebet?

Dannelse er et "besværligt" begreb at have med at gøre, da det kan tillægges så mange betydninger og bruges i så mange forskellige sammenhænge. Begreber som opdragelse, selvet, tilblivelse, disciplinering, oplæring, uddannelse, oplysning, med flere, kan alle sammen indgå i en beskrivelse eller forståelse af dannelsesbegrebet. Lad det være sagt med det samme; i dette kandidatspeciale er det ikke på dagsordenen at komme med en konkret definition af dannelse. En sådan vil blot være en i rækken, og her vil derfor i stedet indledningsvist ses på en mere overordnet forståelse af begrebet, som vil være bestemmende for indholdet i dannelsesbegrebet for indeværende kandidatspeciale.

For dette overordnede perspektiv bruges ph.d. og doctor i pædagogik Ove Korsgaard og hans bog 'Kampen om lyset' fra 1997. Her belyses dannelsesbegrebet fra flere sider, hvor skolens og samfundets perspektiv naturligvis er mest interessant i denne sammenhæng.

Korsgaard beskriver indledningsvist, hvordan kirken igennem århundreder har haft en stor dannelsesrolle som en institutionel hjørnested i det danske samfund, en rolle, som skolerne i det moderne samfund gradvist har overtaget (Korsgaard 1997, 12).

Allerede med reformationen for små 500 år siden sås et dannelsesprojekt i Danmark, idet kirkernes hovedopgave i denne forbindelse var at danne danskerne til at blive gode kristne. Folket skulle dannes af de dannede (Korsgaard 1997, 13). Nogle hundrede år senere rammer oplysningstiden Europa sammen med de europæiske revolutioner, og dannelsen får nu en ny betydning i kraft af en omvæltning i samfundet. Pøblen og borgerne gør oprør mod kirkerne og de adeliges magt og vælde, og 'folket' etableres. I de kommende afsnit ser vi nærmere på John Locke og Jean-Jacques Rousseaus bidrag til og beskrivelse af konsekvenserne for dannelsen og pædagogikken i denne samfundsudvikling.

Dannelse og oplysning er for Korsgaard beslægtede og sammenlignelige, og han bruger ofte vendingen 'oplysnings- og dannelsesstraditioner'. Tanken med bogen 'Kampen om lyset' er at belyse folkets dannelse og oplysning siden reformationen, og særligt de samfundsændringer eller skift, der er sket siden. John Locke, som uddybes i følgende afsnit, havde en kongstanke om oplysning af mennesket; at det at danne mennesket og at forme samfundet var to sider af samme sag (Korsgaard 1997, 120). Denne tanke var et nybrud da den blev præsenteret i slutningen af 1600-tallet, hvor pøblen, bønderne og borgerne hidtil var blevet anset for mere en ressource end samfundets rygrad – det menneskesyn skulle snart ændres.

I det 19. århundrede var udviklingen og opbygningen af samfundet og staten et stort og omdiskuteret emne. Parterne var delt i to lejre; de liberale (ikke den forståelse vi har af liberal i dag) og de medborgerlige (i samtiden benævnt republikanerne). For de liberale var staten et nødvendigt onde, og den skulle have så lidt indflydelse på borgernes liv som muligt, da den begrænsede den enkeltes selvudfoldelse. For republikanerne var medmenneskelighed og medborgerskab altafgørende. Den største forskel mellem de to parter var forholdet mellem individ og fællesskab – en diskussion, der stadig lever i dag (Korsgaard 1997, 122). Dannelse af mennesket var overordentlig vigtig for begge

ideologier, men liberalisterne havde mest fokus på dannelsen af individet, mens republikanerne fremhævede medborgerskabet og dannelse til fællesskabet eller samfundet. Begge parter var dog enige om, at dannelse var noget der skulle fremelskes i den enkelte, og at skolerne havde en afgørende rolle heri.

Dannelsens rolle i samfundet kunne kun diskuteres fordi, folket efter revolutionerne nu netop var et folk, og derfor startede dannelses tanker over hele Europa.

Det tyske ord 'Bildung' er det begreb, som forbinder menneskets guddommelige og jordiske verdener, og som danner forbindelse mellem individ og folk. For den oprindelige, tyske forståelse af Bildung gælder det, at *"kun ved at få del i folkets og nationens lys, kan man få del i det universelle og guddommelige lys"* (Korsgaard 1997, 127). Bildung er, at mennesket realiserer et iboende potentiale, at mennesket udvikler sig med udgangspunkt i sig selv og bliver til sin egen bestemmelse. I menneskets dannelsesproces skal enhver stræbe efter Dei's gudelige billede; dannelsens mål er gudeligt.

Bildung er gennem Grundtvig i Danmark blevet oversat til dannelse og folkelig oplysning, i Sverige er det oversat til ordet bildning, som har samme betydning som Bildung og det danske 'dannelse', mens de anglo-amerikanske lande bruger ordet liberal education. Fælles for alle disse forståelser af 'dannelse' er, at dannelse / Bildung / bildning / liberal education kan bruges til at skabe *"et harmonisk forhold mellem individ og fællesskab, mellem menneske og natur, og i sidste instans mellem menneske og Gud"* (Korsgaard 1997, 128).

I Danmark blev 'dannelse' til sammen med nationen og nationalstaten, og gennem begrebet *'folke-lighed'*; enhver skulle dannes til folkelighed, til at blive en del af folket og til at forstå, at alle var lige, i det demokratiske og folkestyrede Danmark. Dannelsesbegrebet blev derved skabt af borgerskabet, i et opgør med adelens stadstanke og stændersamfundet og i et opgør med kald og hierarki. *"Dannelse må gælde alle og være almen"* (Korsgaard 1997, 130).

Denne forståelse af dannelsesbegrebet vil altså danne grundlaget for det gældende dannelsessyn, med mindre andet er angivet.

Efter denne korte begrebsafklaring vil belysningen af indeværende problemstilling begynde, og udgangspunktet herfor er John Lockes tanker om

opdragelsen. Efter Lockes nyskabende opdragelses- og dannelsessyn ser vi på J.J. Rousseaus bog Emile for at få et indblik i dennes natur-baserede opdragelsesfilosofi, hvor det at bevæge sig, at prøve, at lege og at udfordre alt sammen er vigtigere end at lære at regne eller tale latin. Herefter tager vi både et tidsmæssigt og et filosofisk spring til Louis Althusser, idet han bringer et nyt perspektiv på banen; samfundets rolle i dannelse og uddannelse. Han beskriver og kritiserer samfundets skolesyn for at være for allokeringsfikseret og for kun at have reproduktionen af vores produktionssamfund for øje. Disse idealistiske opdragelsestanker og samfundskritiske skolesyn suppleres derefter med John Deweys erfaringsbaserede pragmatisk filosofi, som kan læses som et forsøg på brobygning mellem idealisterne og de ideologiske rationalister, som traditionelt set har haft hvert deres syn på opdragelse, dannelse og uddannelse.

Hermed det teoretiske grundlag for en diskussion og analyse af den folkeskole, vi ser i dagens Danmark. Med udgangspunkt i Løgstrup, Thomas Astrup Rømer, Alexander von Oettingen, Ove Kaj Pedersen, Poul Pedersen med flere, diskuteres det hvor folkeskolen står i dag, hvilke politiske beslutninger og kulturer vi ser, og hvordan det påvirker folkeskolen. Er folkeskolens politiske grundlag inspireret af Locke og Rousseaus romantiske idealisme, af Deweys bredere favnende pragmatisme, eller afspejler samfundets herskende konkurrencestatstænkning sig snarere i folkeskolens dagligdag? Hvad er status, og hvad er konsekvenserne af denne situation? Og slutteligt, hvor er vi på vej hen?

Metode – hermeneutikkens videnskabsteori

Dette kandidatspeciale er bygget op som et litteraturstudie, hvor filosofiske teorier, pædagogiske teorier og aktuelle artikler læses, diskuteres og analyseres, for at belyse den givne problemstilling bedst muligt.

Det er vigtigt at være opmærksom på, hvilken samtid de forskellige tekster er skrevet ind i, da den valgte litteratur er skrevet i perioden mellem slutningen af 1600-tallet og frem til 2018. Den læsning eller teksttolkning, der ligger til grund for de uddrag og slutninger, jeg har gjort mig fra de forskellige bøger er med udgangspunkt i hermeneutikken. Hermeneutikken er fortolkningsteori, og fortolkning af tekster har altid eksisteret, da fortolkning er en naturlig og ufravigelig del af læsning. Den moderne hermeneutik blev grundlagt af

Schleiermacher i starten af 1800-tallet, hvor han beskrev behovet for at forstå forfatterens psykologiske liv og personlige situation, når man skulle forstå en tekst (Thisted 2018, 61). Hermeneutikken udvikler sig herfra til at være en videnskabsteori, som drejer sig om refleksioner over verden, så man kan nå frem til en ny eller bedre forståelse. Grundmodellen for hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel, hvor man i fortolkningsprincippet tiden veksler mellem fortolkning og forståelse af et givent emne. Dilthey udvikler denne model med en historisk dimension, hvor man i større grad bliver opmærksom på den historiske samtid, teksten eller teorien er blevet til i (Thisted 2018, 62).

Hans-Georg Gadamer udvikler i midten af det 20. århundrede den filosofiske hermeneutik, som er den tekstfortolkning eller tekstanalyse, der er benyttet i dette kandidatspeciale. I Gardamers filosofiske hermeneutik udvides de faktorer, der anses som væsentlige i tekstfortolkningen til ikke blot at inddrage forfatterens personlige situation og den historiske samtid, men alle andre sammenhænge hvor menneskelivet kommer til udtryk. Gardamers hermeneutiske cirkel består derved af tre faktorer; forforståelse, forståelse og efterforståelse, da så mange forskellige faktorer kan gøre sig gældende i forståelsen og fortolkningen af et givent emne eller en given tekst (Thisted 2018, 72). Forståelsen af teksterne er altså med udgangspunkt i, i dette tilfælde, min subjektive forståelse, og valget af både forfattere og specifikke tekster er ligeledes subjektivt.

Dette er vigtigt i dette kandidatspeciale, fordi teksterne spænder så bredt, både historisk, forfatterens baggrund, deres dagsorden med teksterne, osv. Locke og Rousseau skriver eksempelvis deres tekster på opfordringer fra konkrete personer med et konkret formål baseret på ideologi og holdninger, og i øvrigt for mere end 250 år siden, mens Alexander von Oettingen, Ove Kaj Pedersen, osv. har et mere samfundsorienteret og konkret beskrivende og analyserende formål. Da litteraturen omkring emnet er så omfangsrig, både teoretisk og med meget helt aktuelt diskussionslitteratur – flere af de valgte bøger er udgivet i indeværende år – har jeg valgt ikke at lave en empirisk undersøgelse, kvalitative interview eller lignende.

John Locke – tanker om opdragelsen

Opdragelse af vores børn er ikke noget nyt, eller noget, som det moderne menneske har fundet på. Homo Sapiens udmærker sig som dyr og væsen ved at være tænkende (homo sapiens betyder det tænkende menneske på latin) og mennesket har altid været i stand til at videregive og på forskellig vis formidle lærdom, evner, traditioner, kultur, osv. til hinanden. Opdragelsen af vores børn og af folket har dog, som vi så med Korsgaards dannelses- og oplysningsbeskrivelse ovenfor, udviklet sig gennem tiden, og gør det i høj grad stadigvæk.

Så hvor skal vi starte, hvis vi vil se tilbage på nogle væsentlige bidrag til den form for opdragelse vi kender i dag?

Et af de store skift for opdragelsen skete, som nævnt, i slutningen af 1600-tallet omkring oplysningstidens begyndelse, og dette bidrag stod den engelske læge og filosof John Locke for. Locke selv kom fra puritansk hjem, gik på et skolastisk universitet, og så længe ud til at skulle blive teolog. Det droppede han dog til fordel for medicinuddannelsen, og han udgav sidenhen filosofiske værker. Locke gjorde i 1680'erne sine første filosofiske tanker, og i 1690 udkom værket *Essay Concerning Human Understanding*, hvor han første gang beskriver barnet som en blank tavle der kan fyldes gennem erfaringer. Som modreaktion mod den skolastiske teologi blev Lockes filosofiske udgangspunkt ikke at undersøge bevidstheden og sjælens substans, men derimod forståelsens natur og pragmatik (Fatum 1967, 154). Det kom både til udtryk i denne udgivelse, samt den følgende *Some Thoughts Concerning Education*, som vi skal se på nu.

I 1684 blev Locke kontaktet af godsejeren Edward Clarke, som bad om hjælp og gode råd til opdragelsen af hans nyfødte søn. Denne anmodning førte til en længere brevvæksling mellem de to, og i 1693 valgte Locke at samle alle de gode råd om opdragelse til en bog, så flest muligt kunne få glæde af dem (Locke 2016, 9). I en nærmest slavist punktform opremses 217 råd eller paragraffer for opdragelsen af børn, og bogen omfatter alt fra de simpleste dagligdags forhold til de største tanker om viden og verdensbillede. Locke nævner alt fra "*hans [barnets] fødder skal vaskes hver dag i koldt vand*" (Locke 2016, 33) og "*kød bør undgås, så længe han endnu går i kjole*" (Locke 2016, 39) til en større, og i

samtiden meget nytænkende, pædagogiske grundholdning om at "*Ethvert menneskes sind er særegent, for som det gælder ansigtet, således adskiller hver enkelt sig fra andre*" (Locke 2016, 213).

Netop dette synspunkt gør Lockes tanker om opdragelsen interessant, og et væsentligt bidrag til børneopdragelsen og til en del af dette kandidatspeciales teoretiske grundlag. Oplysningstiden udmærkede sig ved flere store bevægelser og modreaktioner mod det etablerede samfund, som var styret af kirkerne og det adelige, af hierarkisk opbyggede samfund verden over, og af en nærmest låst opfattelse af menneskets roller og myndighed. De engelske filosoffer var blandt katalysatorerne i bruddet hermed og Lockes tanker om mennesker som individer talte direkte ind i de nye tendenser. "*Ethvert menneskes sind er særegent...*" fortæller os både, at individet kommer i fokus, og at mennesket har startet en løsrivelse fra kirken og stændersamfundet, hvor enhver borger var låst i en rolle og en skæbne. Nu er det tilladt og naturligt at tænke og skabe selvstændigt.

Tilbage til Locke og til bogen om opdragelse.

Efter en gennemgang af dagligdags forholdene, af vigtigheden og metoden til disciplinering, straf, belønning, gode manerer, osv., når Locke frem til 4 begreber eller hovedpointer, som er dem, vi her vil hæfte os ved; Dyd, visdom, dannelse og lærdom.

Han siger; "*Dyd er vanskeligere at opnå end kendskab til verden*" (Locke 2016, 76), og markerer hermed en prioritering af målene med opdragelsen og dannelsen af børn. Han uddyber videre at, "*Dyden er selve det solide og substantielle gode, som lærerne skal [...] indprente og rodfæste i deres [elevernes] sind*" (Locke 2016, 80). Her har vi med opdragelsens vigtigste element at gøre. Det næste kardinalpunkt er visdommen. Det "*at bestyre sine jordiske forhold med dygtighed og fremsynethed*" (Locke 2016, 147) er altafgørende for et menneskes troværdighed og agtelse blandt andre, og det må aldrig forveksles med snuhed. Snuhed er skjule sin manglende forstand, og dette vil altid blive opdaget og det vil altid medføre mistillid og ringeagt.

Herefter følger den civiliserede dannelse. Det drejer sig om at udvise respekt for sine medmennesker, om hensynsfuldhed, høflighed og diskussionslyst. Den som

kan behage sine medmennesker "*uden at nedværdige sig selv til plat, krybende smiger*" kan altid vinde folks tillid og agtelse, og vil derfor klare sig bedre i alle sammenhænge. (Locke 2016, 151).

Det sidste af de fire vigtigste forhold er lærdommen. Locke sætter meget bevidst lærdommen som det fjerde og mindst vigtige forhold, blandt andet fordi det i mange hjem figurerer som det vigtigste. "*Læsning, skrivning og lærdom er nødvendigt, det indrømmer jeg, men det er dog ikke hovedsagen.*" (Locke 2016, 156). Med disse fire begreber, og lærdommen til sidst, slår Locke endegyldigt hans syn på opdragelsens hierarki fast. Bemærkelsesværdigt for disse fire kardinalpunkter i opdragelsen er, at de første tre er noget man ikke kan læse sig til. Det er evner eller kompetencer, som er subtile og undefinerbare, men som må læres gennem samspil med en tutor eller med andre mennesker i det hele taget. Man må forsøge sig frem og prøve nogle former for opførelse af for at finde frem til en dydig fremtoning, og samtidig må man have vejledning af den rette tutor med dyden for øje.

Locke har en anden, hyppigt tilbagevendende pointe omkring opdragelsen: lysten til at lære. Det drejer sig for tutoren eller underviseren om, at opelske kærligheden til og agtelsen for at lære, for at tilegne sig viden, og tutors vigtigste opgave er, at sætte eleven "*på sporet af den rette måde selv at erkende og udvikle sig på*" (Locke 2016, 198).

Rent pædagogisk drejer det for Locke om, at tutoren må lade eleven ræsonnere. Ved at udfordre elevens synspunkter, evner og tanker kan disse bringes i spil i flere og større sammenhænge, og derved kan eleven hjælpes til at indse, at det nytter at lære. Ved at lære noget kan man bedre konversere og argumentere i forskellige diskussioner og faglige meningsudvekslinger, og derved vinde både agtelse og respekt fra sine medmennesker (Locke 2016, 110).

Læringen må aldrig blive en pligt, idet selv den sjoveste aktivitet vil blive trivielt og kedeligt, hvis den påtvinges og overdrives. Med hvad der med mere moderne begreber vil kunne beskrives som pædagogisk, didaktiske overvejelser, siger Locke, at læringen aldrig må "*gøres til en byrde for dem eller påtvinges dem som en pligt*" (Locke 2016, 82), og at lærdommen kan overdrives. Man kan lære for meget om videnskab, regning, naturfilosofi, osv. Han tager her et opgør med

udenadslæren og med den slaviske undervisning, og det eneste man aldrig kan få for meget undervisning i og læring omkring, er dannelsen, kendskabet til den verden vi lever i (det der foregår mellem mennesker), dyden, fliden, osv. (Locke 2016, 105). Man kan ikke blive for dannet.

Jean-Jacques Rousseau – Emile eller Om opdragelsen

Efter ovenstående gennemgang af John Lockes tanker om opdragelse, er der nu et oplagt værk at følge op med, nemlig det værk, som i sin tid fulgte op på Lockes bog. Jean-Jacques Rousseau skrev i 1762 bogen "Emile eller Om opdragelsen", som Rousseau selv i forfatterens fortale (herfra FF) betegner som en direkte kommentar eller opfølgning på Locke. Rousseau følger op med denne bog, fordi ingen andre havde gjort det i mellemtiden, og 'Emile' inddrages her, fordi bogen præsenterede et markant skifte i opdragelses og dannelses tænkningen, og fordi den samtidigt var kritisk overfor det samfund, som børnene skulle dannes ind i.

Forordet til den forhåndenværende bog er skrevet af den danske professor, Dr. Phil K Kroman, og han beskriver indledningsvist bogen som Rousseaus forsøg på at skabe en pædagogisk verdensreformation. Verden var kommet af lave, og den tone slår Rousseau da også an i bogens første, meget berømte, sætning: "*Alt er godt, som det kommer fra Skaberens Haand, alt udarter under Menneskets Hænder*" (Rousseau 1897, 3).

Rousseaus tanker om opdragelse og undervisning er kontroversielle og nytænkende, og havde ifølge Kroman en stor påvirkning på sin samtids pædagogiske tænkning, da Emile blandt andet lærte den franske skoles kræfter at fatte barnets natur. Disse tanker var egentlig allerede tænkt af Locke, men Rousseau formåede, også ifølge Rousseau selv, at videreføre og udvikle Lockes tanker, og særligt at forme dem og formidle dem i et mere levende sprog, med det vellykkede formål, at få flere til at læse om dem (Rousseau 1897, FF III).

Kroman beskriver en del af Rousseaus agenda med spørgsmålet; hvad bestiller vel barnet i vore skoler? Han mener, at vi kan lære af Rousseau, at vores skoler er gået hen og blevet lektieskoler – underviserne er opdragende lektiehørere, som hører eleverne i deres lektier. "*At belære var simplere; det mente man at kunne, og dermed lod man sig nøje*" (Rousseau 1897, FF V), er Kromans kritik af den

gængse holdning blandt de didaktisk ansvarlige, og det var blandt andet på dette punkt, at Rousseaus banebrydende opdragelsestanker kunne og burde læses og indføres, i dette tilfælde i den danske skole anno 1897. Denne kritik vender vi tilbage til.

Bogen Emile eller Om opdragelsen er blevet til ud fra den tænksomme moder Madame de Chenenceaux' ønske om Rousseaus hjælp og gode råd til opdragelsen af hendes barn – ganske som vi så det hos Locke. Bogen skulle blot have været en lille afhandling, men blev hurtigt et mere omfattende værk, som Rousseau følte sig nødsaget til at udgive. I FF udviser Rousseau en klar frustration over de herskende tilstande i de franske skoler, hvilket særligt understreges med ordene; *"Man har snart i umindelige tider raabt i Kor mod den herskende Praxis, uden at nogen har tænkt paa at foreslaa en bedre"* (Rousseau 1897, FFII). De franske lærde brugte al deres tid på at kritisere tingenes tilstand, men ingen havde konkrete ændringsforslag – det provokerede Rousseau til at skrive sit, og et af den pædagogiske filosofis, måske væsentligt bidrag til dato.

Men hvad er så Rousseaus konkrete forslag eller tanker om opdragelsen? Det skal vi se på nu, og det med følgende motivation fra forfatteren selv;

"Jeg kan have set forkert paa, hvad der bør gøres; men Maalet, hvorimod der skal arbejdes, det tror jeg at have opdaget" (Rousseau 1897, FFII).

">at leve< - det er det Haandværk, jeg vil lære ham" (Rousseau 1897, 29)

Dette citat stammer fra 'den første bog' i bogen Emile eller Om opdragelsen. Her ser vi tidligt Rousseau rose *"den vise Locke"* for hans tanker om opdragelsen, og særligt Lockes syn på vigtigheden af spædbarnets frie bevægelighed. Han viser en stærk modstand mod de i samtiden meget brugte viklinger af børnene; viklinger som begrænsede børnenes bevægelsesfrihed og derved holdt dem i ro, og samtidig han giver også opbakning til Lockes tanker om, at børn skal udsættes for bakterie, snavs, kulde, varme, osv., for at hærde dem. Børn skal ikke skærmes fra naturen – de skal være en del af den (Rousseau 1897, 31). *"Duk dem [børnene] i Styx' Vande!"* opfordrer han, med henvisning til den mørke flod fra den græske mytologi, hvori den græske havgudinde Thetis dukkede sin søn for at

gøre ham usårlig. Børn skal udsættes for alt det som børn, som de uundgåeligt vil blive udsat for som voksne.

Midt i første bog etablerer Rousseau Emile, som skal ses som en tænkt fostersøn, et drengbarn fra den bedre klasse, som ingen forældre har og ingen andre opdragere har end Rousseau selv, samt en amme. Dette er grundlæggende for bogen, fordi Emile skal ses som eksemplet på den, for Rousseau, perfekte opdragelse af et barn, og det kræver en afskærmning fra den verden, som vi tidligere så ham kritisere for at være fordærvende.

I første bog etableres det at, "*Menneskets Opdragelse begynder ved dets Fødsel; før det kan tale, før det kan høre, begynder det paa sin Uddannelse. Erfaringen kommer Lektierne i Forkøbet*" (Rousseau 1897, 42). Dette kan ses som et udtryk for et opgør med samtidens skolesystem, og samtidens opdragelseskultur, hvor opdragelse i ligeså høj grad var et spørgsmål om indføring i en slægt, et socialt lag og en kultur. Det var et spørgsmål om at tilpasse, ikke udvikle. Erfaringer og det man uddrager fra oplevede erfaringer vil altid være personlige eller individuelle, og ethvert barn skal have lov til at drage sine egne. Dette er en kongstanke hos Rousseau, som – ligeledes atypisk – mener, at den naturlige opdragelse bør indrettes, tænkes og udføres med udgangspunkt i, at barnet skal kunne passe ind i alle menneskelige forhold. En adelig skal ikke kun opdrages til at omgås adelige, for så bliver barnet ikke opdraget, men indført eller oplært.

Rousseau starter dog ikke med at præsentere Emile. Inden han når dertil præsenterer han med nogle generelle tanker om opdragelsen, blandt andet at; "*Vore Opdragere er Naturen, Menneskene eller den os omgivende Tingenes Verden*" (Rousseau 1897, 5). Naturen som opdrager skal forstås som udfoldelsen af vores evner og organer, at vi bruger vores biologiske krop til den formål og skaber os nogle kropslige erfaringer på den baggrund. Menneskenes opdragelse er opdragelsen af hinanden (forældre til barn) og kundskaben med at bruge det erfarede, mens Tingenes Verden indebærer brug af de genstande, vi finder i verden – både natur- og menneskeskabte genstande. Af disse tre er naturens opdragelse den vigtigste, men da vi kun behersker menneskenes opdragelse, er det fokus i nærværende bog.

Allerførst i bogen understreges ligeledes naturens rolle i opdragelsen og tilblivelse som menneske, og her præsenteres samtidig et af dette kandidatspeciales omdrejningspunkter – nemlig formålet med opdragelsen; *”Tvungen til at kæmpe enten mod Naturen eller imod Samfundsinstitutionerne, har man kun Valget mellem at opdrage det til et Menneske eller en Borger; thi man kan ikke paa én Gang gøre det til begge dele”* (Rousseau 1897, 7). Et naturmenneske beskrives som et helt tal. Et selvstændigt tal, som står i forhold til sig selv og ingen andre, mens en borger tænkes som en brøk, et tal, som er afhængigt af, og hvis værdi står i forhold til samfundet.

I enhver opdragelse bør man have for øje, hvad formålet med opdragelsen er. Skal barnet populært sagt blive til nogen eller til noget? Når Emile flyver fra reden vil det – jævnfør citatet i dette afsnits overskrift – ikke være som præst eller soldat, men som et menneske eller et individ.

”Giv ikke din Elev nogen Lærdom i Ord: han bør kun faa den igennem Erfaringen” (Rousseau 1897, 87)

I den anden bog i bogen kommer Rousseau nærmere ind på en række væsentlige pointer omkring opdragelsen. Da ordet dannelse på dette tidspunkt endnu ikke ’eksisterer’, bruges dette naturligvis ikke, men mange af de tanker Rousseau gør sig har dannelseskarakter. Citatet i overskriften indrammer mange af budskaberne i denne bog, og repræsenterer samtidig dele af det bud Rousseau gør med de, på tidspunktet, klassiske opdragelses- eller dannelsesidealer; et barn kan og bør ikke gennem tale, belæring, tekster, fabler, osv. lære om livet og om ret og galt – det skal til enhver tid erfares.

Skabes læringen gennem erfaringer og ved at vække interesse for noget og skabe en indlevelse hos barnet, da vil man opnå en langt mere varende læring, end den man kan læse eller belæres til. Læring gennem erkendelse og erfaring er en metode, som *” skaber selvstændigt dømmende, dygtige Mennesker, sunde paa Legeme og Sjæl, som ikke vække Beundring i deres Ungdom, men som vinde Agtelse som voksne”* (Rousseau 1897, 119), og det er for Rousseau langt vigtigere end barnets evne til at recitere tekster på latin og græsk. Dette fokus på at vække barnets interesse for at lære noget går igen gennem hele *”Emile eller Om opdragelsen”*, og det er en pointe, som vi også tidligere så Locke understrege i sin

bog. I forlængelse af ovenstående citat siger Rousseau, at 'den Forhaandenværende Interesse' til alle tider vil være den bedste undervisningsmetode. Hans altoverskyggende didaktiske greb er at skabe interesse og snart sagt at opelske et læringsbehov i barnet, så det selv opsøger den viden, som det kan mærke, at det har behov for. Dette skaber, ifølge Rousseau, vedvarende læring og en vedvarende interesse for at lære mere.

Her møder vi altså en af Rousseaus væsentligste pointer omkring uddannelse, læring og videns tilegnelse i det hele taget. Han siger; "*Læsningen er Barndommens Pine og næsten den eneste Beskæftigelse, man véd at give den*" (Rousseau 1897, 126), og fremfører her en provokerende undren over, at vi så stædigt holder fast i, at et barn altid skal lære at læse så tidligt og så godt som muligt. Børn synes, ifølge Rousseau, at det er kedeligt og intetsigende at læse, og det gør det fordi, det ofte har svært ved at omsætte det læste til kropslige eller kognitive erfaringer. Barnet har ikke erfaringer og oplevelser nok i og med livet til at kunne omsætte en tekst eller en fabel til en brugbar erfaring, og derfor bør man afholde sig fra at pådutte barnet læsningen. Både af ovenstående årsag, og fordi man risikerer at afskrække barnet fra den livsvigtige læsning senere i livet. Rousseau vil "*hellere, at han aldrig lærte at læse, end jeg skulde skaffe ham denne Færdighed paa Bekostning af alt det, den kan gavne ham*" (Rousseau 1897, 127). Læsningen er så vigtig og gavnlig for ethvert menneske, at man ikke skal løbe den risiko at afskrække ham fra det i en tidlig alder.

Dette er, for Rousseau, den kloge tilgang. Den tilgang, som skaber et dannet og lærelystens menneske, som selv opsøger viden, og derved langt nemmere erfarer og erindrer den tilegnede viden. Denne tanke læner sig op af den danske folkeskoles formålsparagraf, som vi kort kom ind på ovenfor, men det kommer vi tilbage til senere.

Som afslutning på dette afsnit, findes nu plads til et citat, som beskriver en grundpille i dette kandidatspeciale, nemlig en potentiel skelnen mellem opdragelsen eller dannelsen af et menneske og af en borger i samfundet.

Rousseau beskrev det ovenfor som en skelnen mellem at betragtes som et helt tal eller en brøk, og her understreges forskellen yderligere. Om det at opdrage et barn, eller en borger, her 'en lille Lærd': "*Da man af et Barn ikke vil opdrage et*

Barn, men en lille Lærd, saa kunne Fædre og Lærere aldrig tidligt nok begynde at skænde, rette, dadle, rose, true, love undervise og holde Fornuftsprædikener”

(Rousseau 1897, 90). Den tilgang man vælger, det sprog man taler, de – med et mere nutidigt sprog – læringsmetoder man bruger og didaktiske overvejelser man gør sig, har en stor og grundlæggende betydning for, om det er et barn eller en lærd, et menneske eller en borger, man i sidste ende ender med at danne.

Når man behandler Rousseau i denne sammenhæng, må man dog ifølge forhenværende lektor mag. art Poul Fatum dog holde sig en ting for øje; forskellen mellem idealitet og realitet (Fatum 1967, 172). Rousseaus værk *Emile* er fortolket, kommenteret og analyseret i stort omfang lige siden dets udgivelse, blandt andet på grund af de mange nyskabende tanker, som vi har behandlet ovenfor. Rousseau bidrog, ifølge Fatum, som idealistisk romantiker, med tanker om problemerne omkring barndommen, opgaveløsningen og aktivitetspædagogikken – emner, som stadig er aktuelle i dag – men han havde mangler indenfor udviklingspsykologien og læreprocessernes psykologi (Fatum 1967, 178). Når Rousseau i forordet til *Emile* selv beskriver sin motivation til udgivelsen med en beklagelse af, at ingen andre tænker positive og konstruktive tanker, så mener Fatum altså, at Rousseau ikke selv når helt i mål. Dertil er emnet muligvis også for komplekst.

Ovenfor har jeg redegjort for de opdragelses- og dannelses tanker John Locke og Jean-Jacques Rousseau gjorde sig i årene omkring oplysningstidens begyndelse for 250-300 år siden, og det ses tydeligt, at selvom samtiden var en anden, så gør mange af deres principper sig stadig gældende. Dannelse som begreb havde på dette tidspunkt endnu ikke indfundet sig i hverken England eller Frankrig, så opdragelsen var her det gennemgående tema. Det at blive til, og hvordan man gør det. Disse tanker vender vi tilbage til.

Først retter vi dog fokus fra det enkelte barn og menneske og hen mod samfundet i et større perspektiv. For mens Locke og Rousseau begge beskriver vilkårene for det enkelte barn, så anerkender de begge, at opdragelsen og dannelsen har det formål, at ethvert menneske skal fungere i det samfund de er en del af.

Netop samfundet og dets rolle i dannelsen af børn og unge kommer i fokus i det kommende afsnit. Indledningsvist så vi, hvordan dannelse altid sker i et samspil mellem individ og fællesskab, mellem det enkelte menneske, og det samfund den enkelte skal dannes til at være en del af.

Althusser – Ideologiske statsapparater

Vi skifter altså spor, både historisk og filosofisk. Fra at have haft fokus på oplysningstidens syn på dannelsen af det enkelte barn, skal vi nu se på samfundet som helhed. Til dette formål inddrages den marxistiske strukturalist Louis Althusser, nærmere bestemt dennes tanker om skolernes rolle i samfundet. Dette specifikke samfundssyn er vigtigt i denne sammenhæng, fordi det bringer skolens allokeringsfunktion i spil til diskussionen om folkeskolens formål. Formålsparagraffens formulering omkring "*kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse*", kan tillægges flere forskellige betydninger, og som bidrag til belysning heraf inddrages Althusser's tanker om reproduktion af produktionsapparatet i kapitalistiske samfund som det danske.

Althusser skriver i 1970 bogen "*Ideologi og ideologiske statsapparater*", og denne bog er en del af hans arbejde med at videreudvikle Marx' ideer om staten og statsmagten til en egentlig videnskab. Det helt centrale i bogen er at beskrive ideologiens rolle i reproduktionen af produktionsmidlerne i vores kapitalistiske samfund, med udgangspunkt i Marx' tanker om statsmagten.

Ifølge Marx er staten "*en repressionsmaskine, som tillader de herskende klasser at sikre deres dominans over arbejderklassen for at underkaste den merværdiens afpresningsproces*" (Laustsen og Holm 2016, 18), hvilket kan ses som en beskrivelse af det samfundskritiske grundsyn, der lå til grund for hans ønske om revolution. Statsmagten skulle tilbage til proletarerne!

Althusser mener dog, at staten er mere kompleks end dette, og han beskriver staten som flerstrengt, og opdeler den i *statsmagten*, som er den besiddende og herskende klasse eller alliance af klasser, og *statsapparatet*, som blandt andet omfatter regeringen, domstolene, politiet og hæren. Statsapparatet inddeles yderligere i to; 1) det 'repressive' statsapparat – regeringen, domstolene, politiet, osv., der fungerer på vold først og ideologi dernæst, og 2), det ideologiske

statsapparat, som indbefatter de religiøse systemer, skolerne, medierne, kulturelle institutioner, osv., som fungerer først på ideologi og dernæst vold (Laustsen og Holm 2016, 24).

Det, i dette kandidatspeciale mest interessante ved Althusser's videreførelse af Marx' tanker er skolens rolle i og betydning for reproduktionen af produktionsforholdene. Reproduktionen omfatter alt lige fra løn til arbejderne, så de har råd til og mulighed for både at opretholde livet og til at forplante sig, og til oplæringen og tilpasningen af de kommende arbejdere, så de passer ind i samfundet. Althusser mener, ligesom Løgstrup som vi skal se på senere, at skolen har overtaget kirkens plads som det dominerende ideologiske statsapparat, og det har den fordi, "*intet ideologisk statsapparat disponerer i så mange år over obligatorisk fremmøde 5-6 dage om ugen i 8 timer om dagen, fra samtlige børn i den kapitalistiske sociale formation*" (Laustsen og Holm 2016, 36). Den berøring skolerne har med alle børn fra alle samfundslag er uden sidestykke den mest betydningsfulde for vores samfund, og for mulighederne for at reproducere den arbejdskraft og det samfund, som vi kender det. Det er altafgørende, at vi i vores samfund som helhed beslutter os for, hvad formålet med skolegangen er. Er det dannelse af den enkelte elev, det enkelte individ, med ånd og sjæl for øje, eller er det udelukkende for at kunne reproducere produktionsapparatet, så samfundets vækst og fremgang kan sikres? Netop denne kontante skildring af skolens allokeringsrolle er årsagen til, at Althusser er inddraget i dette kandidatspeciale, og hans synspunkter inddrages i den senere diskussion.

Althusser selv beskriver skolen som det mest dominerende instrument i partituret af ideologiske statsapparater – musikken disse mange instrumenter frembringer er han dog ikke stor tilhænger af (Laustsen og Holm 2016, 35). Denne udvikling startede med opgøret mod kirkerne og adelen i blandt andet den franske revolution i slutningen af 1800-tallet, og den ses ifølge Althusser i alle kapitalistiske samfund.

Katederet som alter? – Althusser om lærernes prædikende potentiale.

Denne status som det dominerende ideologiske statsapparat gør skolerne særligt vigtige for ethvert samfund, og Althusser beskriver de franske skoler i kritiske vendinger, og han siger blandt andet; *"skolen 'dresserer' med passende sanktionsmetoder, udelukkelse, udvælgelse, osv. ikke blot deres 'præster', men også deres 'menighed'"* (Laustsen og Holm 2016, 26). Denne gennemgående kritik markerer for Althusser en ideologisk slagmark, hvor opgøret med kapitalismen skal stå, men i nærværende kandidatspeciale bringes det på banen, da det understreger skolens rolle for den retning vores samfund bevæger os i. Althusser mener, at lærerne får status af moderne præster, der prædiker nutidens almene moralske, nationalistiske og økonomiske interesser, fordi det er den rolle skolen har fået. Det interessante her er ikke Althusser's politiske ståsteder, som modstander af den herskende ideologi, men hans beskrivelse af skolens plads i samfundet. Han siger; *"Med andre ord underviser Skolen i "know-how", men på en måde, som sikrer underkastelsen under den dominerende ideologi, eller beherskelsen af dens praksis"* (Laustsen og Holm 2016, 14). For Althusser er det en ideologisk katastrofe, men i nærværende sammenhæng en understregning af skolens rolle i og mulighed for udviklingen af vores samfund.

Althusser beskriver skolerne således; i de år hvor vores børn er mest sårbare, sendes de i skole hver dag og hele dagen. Her præsenteres de for en masse "know-how", indenfor en lang række skolefag – fx fransk, regning, naturfag, litteratur, samfundslære og moral. Når eleverne bliver 16 år sendes de første elever ud af skolen og ind i produktionen, de er nu arbejdere eller bønder. Oplæringen til livet er, for disse elever, ovre. De skoleegnede børn fortsætter, og efter nogle år sendes de næste elever ud i arbejde, hvor de fungerer som embedsmænd og småfunktionærer af lavere eller middel status. De som når tinderne bliver enten intellektuelle, kapitalister og driftsledere, eller undertrykkelsesagenter i politiet, hæren, politik eller administration. Dem som falder fra i mellemtiden oplæres til at passe ind i den givne ideologiske struktur, så denne kan videreføres (Laustsen og Holm 2016, 35).

Hermed Althusser's fortolkning af skolen som en slags tandhjulsfabrik, hvor hvert enkelt barn sendes ind for at formes og fabrikeres til tandhjul i størrelser, former og farver, som passer ind i den samfundsmaskine, vi har skabt. Det kan

læses og forstås som negativ samfunds kritisk, men billedet kan også betragtes nøgternt. Beskrivelsen kommer vi tilbage til senere.

Opsummerende, så har vores skolelærere, ifølge Althusser, ikke blot mulighed for, men en absolut og ufravigelig opgave i, at præge, opdrage og danne vores børn ind i det samfund vi alle er en del af. Hvis man er enig heri og tror på, at det gør sig gældende, så er det væsentligt at spørge sig selv og hinanden om, hvad det er der bliver prædikeret fra katederet. Ikke hvad den enkelte underviser prædiker, men hvad vores skolesystem lægger op til, at der prædikes.

Idealistisk, romantisk pragmatisme versus ideologisk realisme

Locke, Rousseau og Althusser har nu fået taletid. To lejre eller fokuspunkter, to forskellige perioder og vidt forskellige omstændigheder, men et fælles emne. Hvorfor opdrager, danner og uddanner vi vores børn? Locke præsenterede et nyt syn på børneopdragelsen, hvor den fysiske hærkning og naturlige bevægelse blev fremhævet, og hvor legen og naturen kom i spil. Samtidig med dette, præsenterede han den firdelte prioritering af opdragelsen eller dannelsen, hvor dyd, visdom, dannelse og lærdom optræder i nævnte rækkefølge. Rousseau læste 'den vise Lockes' bog med stor interesse, og kunne til sin ærgrelse konstatere, at ingen filosoffer eller andre tænkere havde fulgt op på den i den grad, som han mente den fortjente. Deraf 'Emile eller Om opdragelsen', og deri en videreførelse og udvikling af Lockes tanker. Her betones særligt naturen ekstra tydeligt, og legen, fantasien og lysten til at lære noget sættes højt. Erfaringsbaseret læring og udvikling trumfer alt læst og hørt, og de oplevelser naturen kan give, skaber langt væsentligere og varende læring end bøger. Bøgerne er vigtige, men de får først en rolle i dannelsen den dag barnet evner at omsætte det læste til erkendelse, og det kræver erfaring fra livet.

Dette romantiske og pragmatiske tanke fik allerede i samtiden stor betydning for særligt det franske skolesystem, og den talte da også ind i de revolutionære bevægelser i Mellemeuropa. Som indledende modspil til romantikerne Locke og Rousseau, kom Althusser på banen. Den ideologiske og samfundskritiske franskmand byggede sin samfundskritik på skuldrene af de tanker, som Marx præsenterede i midten af 1800-tallet, med den væsentlige tilføjelse, at skolerne i

samfundet fungerer som et ideologisk statsapparat, som har vital betydning for udformningen af et samfund. Han figurerer i dette kandidatspeciale, fordi vi i læsningen af de romantiske pragmatikere ikke må glemme, at skolen er en institution med et klar samfundsmæssigt formål. Vores børn skal dannes og opdrages i skolerne, og dét da de skal udfylde en plads i samfundet, ikke blot for fornøjelsens skyld.

Vi står nu med en række spørgsmål. Skal vi danne børn eller små lærde – mennesker eller borgere? Kan man gøre begge dele i samme skole, selvom Rousseau mener noget andet? Passer de tandhjul, der er formet af og med naturen ind i den folkeskole og det kapitalistiske samfund vi har skabt? Hvis ikke, hvem skal så tilpasse sig hvem?

Ideologien og idealismens begrænsninger

For at belyse nærværende kandidatspeciales problemstilling yderligere skifter vi nu spor. Locke og Rousseaus bidrag har været oplysningstidens nye, idealistiske og romantiske syn på opdragelse og dannelse af børn, mens Althussers ideologiske tanker om samfundet har bragt andre, mere overordnede perspektiver i spil. Den problemstilling, vi arbejder ud fra, stiller spørgsmålstejn ved dannelsens rolle i folkeskolen, og det er nu nødvendigt at indtage andre positioner end de idealistiske og ideologiske.

Det skal vi blandt andet i kraft af ideologiens mangler i praktisk forstand. Althusser beskriver selv i ovennævnte værk, ideologien som "*det system af idéer og forestillinger, som dominerer et menneskes eller en social gruppes ånd*" (Laustsen og Holm 2016, 38). Det er denne tanke Marx byggede sine marxistiske teorier på, og dem, som *den tyske ideologi* udsprang fra. Althusser siger ligeledes herom, at "*Ideologien opfattes der som ren illusion, ren drøm, dvs. intet*", og videre at, "*Ideologien tænkes således som en imaginær konstruktion, hvis status svarer nøjagtigt til drømmens teoretiske status hos Freuds forgængere*" (Laustsen og Holm 2016, 39). En ideologi kan således med et mere moderne begreb, beskrives som en slags vision. Et uopnåeligt mål, en slags ledestjerne, som i tankerne eksisterer, men reelt ikke kan udføres. Dette er ideologiens styrke og svaghed. Styrke, fordi ideologier kan sætte retninger og skabe bevægelse, udvikling og,

historisk gentagende gange, også revolution, og svaghed, fordi disse ideer, ifølge Althusser, aldrig til fulde vil kunne opnås og udleves. Ud fra denne kritik udarbejder Althusser sine egne ideer om ideologi og ideologiske statsapparater, i hvilken forbindelse han blandt andet indfører sit berømte interpellationsbegreb, men denne teori vil vi ikke behandle nærmere her.

Det interessante i denne sammenhæng er, at denne ideologibeskrivelse og – kritik, går igen hos den teoretiker, som nu får taletid.

John Dewey er en af historiens vigtigste pragmatiske filosoffer, og han siger om ideologier at, så længe vi hænger fast i en idé, som ikke løser, men måske ligefrem skaber, et forhåndenværende problem, så degenererer idéen til en ideologi. (Brinkman 2006, 36). Ideologier kan i sådanne tilfælde i bedste fald bruges til at opretholde status quo.

Dewey er altså ikke tilhænger af ideologier, men er en af skaberne af den overordnede filosofiske tradition pragmatismen, og netop pragmatismen, gennem Dewey og Richard Rorty, bliver omdrejningspunktet i det kommende afsnit.

Pragmatismens idé

I selskab med Charles Sanders Peirce, William James og George Herbert Mead, siges John Dewey at være blandt skaberne af den filosofiske tradition, som kaldes pragmatismen. Brinkman bruger i sit afsnit af introduktionen til Dewey, historikeren Louis Menards ord herom, som lyder: "*Pragmatismens idé om idéer hævder, at 'ideer ikke er derude' og venter på at blive opdaget, men er redskaber – som gaffler og knive og mikrochips – som mennesker skaber for at mestre den verden, de befinder sig i*" (Brinkman 2006, 30), og etablerer derved pragmatismen som noget andet end de andre dominerende betragtningsmåder eller filosofiske grundsyn. Forskellene til tre af disse filosofiske skoler ridses kort op her.

For den platonistiske idelære er idéer evige og uforanderlige størrelser, det er det værendes grundlæggende forankring. Denne opfattelse er Dewey og pragmatismen ikke enig i, da han mener, at den altomfattende natur ikke er

hverken uforanderlig eller består af evige idéer, men derimod af ustabile begivenheder (Brinkman 2006, 31).

Pragmatismen adskiller sig afgørende fra cartesianismen, idet Descartes mente, at mennesket 'vender indad' og erkender verden gennem individuelt opbyggede ideer på baggrund af det oplevede. Her mener pragmatismen, at mennesket "*vender udad' og erkender verden gennem aktiv handlen*" (Brinkman 2006, 33).

Endeligt adskiller Deweys tænkning sig fra marxismen, idet pragmatismen mener, at samfundets historie og samfund er mere uberegnelig og uvidenskabelig end marxismens tænkning forudsætter. Pragmatismen forsøger at nedbryde de dikotomier, som marxismen opsætter, blandt andet det materielle >< det reelle og det immaterielle >< ideelle (Brinkman 2006, 35).

Så hvorfor er den pragmatiske tanke, tradition og tilgang god når det kommer til en analyse af folkeskolens retning og formål? Det er den blandt andet fordi, for pragmatismen "*afhænger idéers overlevelse ikke af deres uforanderlighed, men tværtimod af deres evne til at tilpasse sig*". Hvis en ide ikke udvikler sig i takt med virkeligheden, så degenerer idéen, som nævnt tidligere, til at blive en ideologi, der kun kan opretholde status quo. Idéers foranderlighed og tilpasningsmuligheder kan tænkes at være både effektive og relevante når det kommer til de ideologiske statsapparaters, heriblandt skolers, virke, da disse netop er foranderlige og kræver konstant tilpasning til nye omstændigheder. Endeligt, så rummer pragmatismen den egenskab, at den kan bryde med nogle af filosofihistoriens dilemmaer – bygger man sine ideer på den analytiske eller den kontinentale skole? Brinkman mener, at "*Pragmatismen som filosofisk tradition er vigtig, da den på flere måder bygger bro mellem analytisk og kontinental filosofi, eller måske nærmere anskuer filosofiens problemer på måder, der overskrider begge rækkevidde.*" (Brinkman 2006, 41).

I det følgende ser vi nærmere på John Deweys pragmatiske filosofi og tanker om uddannelse og opdragelse.

Dewey, ifølge Brinkmann

I Brinkmans introduktion til Dewey, beskriver han Deweys menneskesyn og grundlæggende filosofi. Ifølge Brinkman, så er det spørgsmål, som hele Deweys filosofiske, psykologiske, etiske og pædagogiske forfatterskab en søgen efter svaret på spørgsmålet: *"Hvordan lever vi fornuftigt sammen i en verden, der konstant forandrer sig?"* og videre *"Hvordan bør vi foranstalte uddannelse og opdragelse i en foranderlig verden?"* (Brinkman 2006, 13).

Her ser vi nogle væsentlige begreber hos Dewey; foranderlighed, fornuft og socialitet, eller det at være noget sammen. Hans filosofi er naturalistisk idet han mener, at mennesket er en del af en altomsluttende natur. Han er ikke en reduktionistisk naturalist, der forstår tilværelsen udelukkende ud fra naturvidenskabens retorik og begreber, men mener derimod, at begreber som mening, formål og værdier også er en del af vores livsverden (Brinkman 2006, 14). For Dewey er naturvidenskaben ikke mindre vigtig end meningen og formålet med livet – de er ligestillede og alt sammen dele af vores livsverden. Menneskene er underlagt og påvirket af naturens luner, naturvidenskabens bestemmelser, sociale kontekster, objektive moralske kodeks, religiøse tanker, osv., og alt dette skal og kan bruges til at gøre verden til et bedre sted. Hans tænkning er dermed snarere rekonstruktiv end dekonstruktiv (Brinkman 2006, 12). Som nævnt ovenfor, så er et af pragmatismens fortrin, at den bygger bro mellem den kontinentale og den analytiske filosofi, og Deweys agenda består da også i at udbrede tanken om, at vi må udnytte hele den menneskelige erfaringsverden, så vi får både fornuften, erkendelsen, fællesskaberne og naturvidenskaben, til at forbedre og berige vores liv. Denne fusion er original. (Brinkman 2006, 15). Som afrunding på denne overordnede introduktion til Dewey får Brinkman ordet, med følgende citat; *"Dewey lærer det moderne menneske, at vores erfaring af virkelighedens, tilværelsens og fornuftens skrøbelige, vaklende og omskiftelige natur ikke efterlader os håbløse, men i stedet bør indgyde os mod til at mestre verden bedst mulig i de fællesskaber, vi uundgåeligt lever og udvikler os i"* (Brinkman 2006, 11).

Dewey om fællesskabets pædagogik

En klassisk måde at beskrive pædagogik på er, at det er et produkt af målene for vores uddannelse og opdragelse, og midlerne til at realisere disse. Denne beskrivelse er Dewey dog ikke helt enig i. For ham er uddannelse målet i sig selv og han kærer sig derved ikke for, hvilke enkelte mål vi har med uddannelse af vores børn og unge. Dewey mener, at "*Selve den proces at leve sammen er opdragende*" (Brinkman 2006, 174), og han uddyber, at det ikke er muligt at leve uden at lære, man kan ikke ikke lære, og netop derfor må læring aldrig være et mål i sig selv. Denne pointe kommer vi tilbage til senere.

Målet med uddannelse er altid mere uddannelse, mere liv og kvalitativt bedre liv for den enkelte. Vi må uddanne os for at kunne viderebringe meningen med og vores viden om tilværelsen til de næste generationer, så de kan videreføre og rekonstruere vores meningssammenhænge i en konstant foranderlig verden. Denne tanke har samme udgangspunkt, som Althussers beskrivelse af samfundets rekonstruktionen af produktionsmidlerne, her blot i en mere positiv og håbefuldst forstand (Brinkman 2006, 174). Heri ligger det grundlæggende erfaringsbaserede livssyn og heri Deweys originalitet.

Hans tanker har idealistisk inspiration fra Hegels 'objektive ånd', eller menneskets sociale bevidsthed, og hermed ideen om, at mennesket kun kan udvikle en selvbevidsthed i kraft af og sammen med andre. Samtidig med dette siger han i sit første skriv om pædagogik – "*My pedagogic creed*" fra 1887 – "*at uddannelse er en livsproces og ikke en art forberedelse til et senere liv*" (Brinkman 2006, 177).

I tillæg til ovenstående pragmatiske pædagogiske tænkning, bør Deweys reformatoriske uddannelses syn nævnes. Han mener ikke, at formelle love og bestemmelser alene kan ændre samfundet – uddannelse og opdragelse spiller her en afgørende rolle. "*Samfundsmæssige ændringer ved lov er utilstrækkeligt*" (Brinkman 2006, 178), idet enhver borger må opdrages til og indføres i alle større ændringer i samfundet. Man skaber ikke ligestilling mellem kønnene ved at vedtage en ligestillingslov, men ved at opdrage og oplyse børn og voksne omkring det. Samfundsændringer kræver vane og dispositionsændringer. Derved bliver skolens rolle endnu vigtigere i samfundet, præcist som Althusser betonedede det ovenfor.

Fælles for Deweys værker om pædagogik er, at han "*balancerer mellem traditionel opdragelses- og uddannelsestænkning på den ene side (fagcentrering med fokus på læreplaner) og progressiv eller antiautoritær tænkning på den anden (barncentrering med fokus på barnets oplevelser)*" (Brinkman 2006, 181). Med andre ord, så er den traditionelle, indlæringsbaserede uddannelsestænkning for Dewey, et ligeså stort problem, som den progressive og idealistiske er det. De progressive gør ofte den fejl, at de betragter enhver erfaring som god og udviklende, og heri er Dewey uenig; man kan godt lære og erfare noget 'forkert' og ikke-gavnligt, og erfaring kan sagtens være værdiløs. Både ren autoritær og ren autoritær tænkning er skadelig, og de to fløje i uddannelsestænkningen må derfor i langt højere grad kombineres end konkurrere, da der er fordele og ulemper ved dem begge.

Deweys barnesyn er ikke som Rousseaus, romantisk og idealistisk, og han mener ikke at barnet bare kan udvikle sig af sig selv – "*intet kan udvikles af intet*" (Brinkman 2006, 186). Han var åbenlyst modstander af 'den sorte skole', hvor indlæring, udenadslære og fagfiksering var normen, men han taler heller ikke for en rent progressiv tilgang. Hvis man ikke hjælper børnene med at reflektere, stille spørgsmål og være kritiske omkring de ting de skaber eller siger, så bliver deres erfaringer for tilfældige. Både fagfiksering og progressiv pædagogik er derved uintelligent.

For Dewey er pædagogik "*en teori om tilværelsen og ikke bare om læring*" (Brinkman 2006, 197), og dermed var hans filosofi langt mere holistisk og helhedsorienteret, end man før havde set. Samtidigt med dette, så han også uddannelse som en livslang proces, og han beskrev uddannelse, som "*den rekonstruktion eller reorganisering af erfaring, som føjer ny mening til erfaringen, og som øger vores evne til at dirigere fremtidige erfaringers vej*" (Brinkman 2006, 198). Erfaringsbaseret uddannelse, hvor både den naturvidenskabelige tænkning og den enkeltes erkendelser og opdagelser spiller en rolle i udbyttet. Ikke to elever lærer helt det samme, men alle erfarer noget – inden for lærerens angivne rammer – forskelligt. Det sker også i kraft af, at al læring sker i fællesskab med andre og kun sammen med andre – og disse fællesskaber og udbyttet af dem, vil

altid være forskellige fra elev til elev eller, fordi uddannelse er for livet; person til person.

Diskussion – Dannelse i en moderne kontekst

Hvilken rolle spiller dannelsen i folkeskolen i dag?

Efter denne gennemgang af forskellige filosofiske og pædagogiske syn på opdragelsen, dannelsen, vejledningen, disciplineringen og tilblivelsen af børn og unge, rettes fokus nu mod dannelse og skolernes rolle heri i en mere moderne kontekst. I det kommende afsnit diskuteres det, hvad formålet med vores folkeskole er i dag, og hvordan og hvorvidt vi lever op til det formål. Det diskuteres også, hvilken kultur og hvilke paradigmer, der ligger til grund for nutidens læsning af folkeskolens formålsparagraf, og hvilke konsekvenser den læsning har. Vi skal, kort sagt, diskutere, hvordan, hvorvidt og i hvor høj grad vi danner eleverne i de danske folkeskoler.

Løgstrup og den uoverkommelige opgave

Udgangspunktet for denne diskussion er K.E. Løgstrups tanker om folkeskolens formål og hans tanker om, hvad folkeskolen skal med vores børn.

Knud Ejnar Christian Løgstrup udgav i 1972 bogen 'Solidaritet og Kærlighed – og andre essays' (denne udgave er fra 1993) hvilket var, som titlen antyder, en række essays omkring menneskesyn, samfundsetik, naturopfattelse, metafysik og religion, og blandt disse essays finder vi et om den danske folkeskole. Dette essay var oprindeligt et foredrag afholdt i anledningen af Danmarks Lærerhøjskoles 125 års Jubilæum i 1981, og det har stadigvæk en betydelig rolle i diskussioner omkring nutidens folkeskole. Det er et essay, hvis budskab stadig bringes frem i nutidens diskussioner, og det bliver det også her.

Løgstrups umiddelbare budskab med dette essay er at give tilhørerne sit bud på skolens formål, og samtidigt at lade tilhørerne forstå, at dét at drive skole ikke er og ikke bør være en overkommelig opgave; "*det er uoverkommeligt at holde skole*" (Løgstrup 1993, 44) og det er med det udgangspunkt, vi skal forholde os til den opgave, det er. Ingen i skolesystemet må bilde sig ind, at det er en let løst eller ligetil opgave at drive skole, og det er, ifølge Løgstrup, ligeså besværligt eller uoverkommeligt, som det er vigtigt.

Den gamle græske betydning af skole som 'Fri Tid' er ikke længere gyldig, da vores samfund er så markant anderledes end det græske 500 år f.Kr., men den græske tanke om, at skolen er et fristed for fri mennesker til sammen at lære og til at udvikle både sig selv og vores fælles samfund, kan og bør vi stadig lade os inspirere af.

Skolen har to formål, som får meget fokus; 1) den opgave det er at forme eleverne og forberede dem til både videre uddannelse og funktion i samfundet, og 2) den opgave det er at opdrage til demokrati. Begge opgaver er formål, men for Løgstrup, ikke hovedformålene (Løgstrup 1993, 46).

Hvis vi gør opdragelse til demokrati til folkeskolens hovedopgave, så risikerer vi at vi affinder os med den sammenhængsløse pluralisme. Det vil være åndeligt dovenskab, da et demokratisk sindelag kræver, at vi er tålsomme og rummelige overfor hinanden, og det er en forlegenhedsløsning, som skaber en sammenhængsløshed i vores samfund. Vi skal i samfundet nå til enighed om *noget*, og ikke om at være uenige (Løgstrup 1993, 51).

Men hvis ikke opdragelse til demokrati og videre uddannelse er formålet, hvad er formålet så? Det er, ifølge Løgstrup, tilværelses-oplysning. Skolens formål må – i disse arbejdssamfundstider – ikke reduceres til at være uddannelse (eller læring), eller demokrati-forståelse. Uddannelse er det afkast, det giver at give eleverne en bred og grundig tilværelsesoplysning (Løgstrup 1993, 47). Den, allerede i 1972, øgede fritid og derved tid til at tænke, gjorde behovet for tilværelses-oplysningen endnu vigtigere, fordi vi nu har opbygget et arbejdssamfund. Vi kan i skolerne lære meget om arbejde, faglighed og diverse kundskaber, men vi kan, skal og bør også lære om alt det andet, alt det, som foregår i alt det liv, der ikke er arbejde.

Denne tilværelses-oplysning, et begreb, som ligger tæt op af vores forståelse af dannelse, skal bruges til at bygge bro mellem de to, ifølge Løgstrup, herskende videns-overleveringer; 1) den naturvidenskabelige og teknologiske, og 2) religionens, kunstens og historiens kulturoverlevering. Bevidstheden er ikke en del af det naturvidenskabelige verdensbillede, og fysik er viden om den egentlige bevidsthed. Derimellem har vi den menneskelige bevidsthed. Dette uløselige problem er for vigtigt til at ignorere, og derfor er skolens rolle som

sammenhængsskaber mellem de to kulturoverleveringer essentiel. Problemet med at skabe sammenhæng mellem universet og vores bevidste, historiske tilværelse skal have vores fokus, det skal ikke ignoreres (Løgstrup 1993, 55). Dette er, for Løgstrup, et uløseligt problem og en, som nævnt, uoverkommelig opgave, men opgaven forsvinder ikke, og bliver ikke mindre af, at vi ignorerer den. Derfor er skolerne til, og derfor er skolernes dannende potentiale og rolle så vigtig.

I dette syn på skolernes rolle i dannelsen af eleverne, kan der trækkes tydelige tråde helt tilbage til Locke og Rousseaus tanker om opdragelse. Deres cirka 250 år gamle opdragelsesfilosofi krævede én til én undervisning af hvert enkelt barn, fordi opgaven var så kompleks og så vigtig. Den samme opmærksomhed møder vi her hos Løgstrup.

Løgstrup er inddraget i denne sammenhæng, for at understrege skolernes dannende potentiale, skolernes helt afgørende rolle i at give ethvert barn mulighed for dels at blive til sig selv, og dels at passe ind i det omgivende samfund.

Hvem diskuterer egentlig med hvem? Og hvad diskuterer de?

Efter et oplysningshistorisk overblik fra Locke, Rousseau og Dewey omkring deres tanker om opdragelse og dannelse, og danske, mere nutidige, dannelses tanker fra Ove Korsgaard og Løgstrup, kan man stille spørgsmålet; hvem diskuterer med hvem, hvem er uenige og hvad er de uenige om? Rousseaus tanker om alle mennesker som selvstændige, frit handlende og tænkende naturvæsener er relativt bredt anerkendt. Det samme er Deweys filosofi om, at mennesker lærer ved at gøre noget, ved at bruge krop og tanker til at erfare noget og blive klogere og dygtigere af disse erfaringer. For at finde delvist uenige forskere eller teoretikere, kan man se på eksempelvis behaviorismen, som er en gren af psykologien. Behaviorister mener overordnet set, at menneskers opførsel og gøren (eng.: *behavior*) kan måles og testes, og at man på baggrund heraf, videnskabeligt kan bestemme nogle ting om mennesker generelt (Paulsen et.al. 2014, 226). Pædagogiske teorier med behavioristisk afsæt, såsom meget test- og målstyrede teorier, står derved i modsætning til den romantiske Rousseau og den pragmatisk Dewey, men på trods af

behavioristiske tendenser i skolerne i USA og delvist i Danmark, så er 'fuldblods' behaviorister svære at finde. Her finder vi altså heller ikke fundamentale filosofiske forskelle eller uenigheder.

At de danske skoler, jævnfør formålsparagraffen, skal være institutioner, hvor alle børn udvikler sig menneskeligt, fagligt og åndeligt til at tage del i vores fælles samfund, er de færreste også uenige i. Jeg har i hvert fald ikke kunnet finde nogen, som erklærer sig uenig heri.

Det dannelsesbegreb, som jeg redegjorde for ved brug af Ove Korsgaards bog 'Kampen om lyset' ovenfor er der altså ikke overordnet eller fundamental uenighed om. Der er heller ikke grundlæggende filosofisk uenighed om mennesket som frit, tænkende og handlende væsen, eller om at gjorte erfaringer har en betydning for børns udvikling og læring.

Uenighederne om dannelsens rolle i vores samfund og skoler skal vi altså finde på et andet plan, for uenighed er der.

Rektor for Professionshøjskolen Metropol i København Steffen Hermann skrev i 2016 debatbogen "Hvor står kampen om dannelsen?", som et indspark til netop denne debat. Hvem diskuterer med hvem? Ifølge Hermann, så udkæmpes 'kampen om dannelsen' på en slagmark med to fronter.

Den ene gruppe kalder Hermann for 'de pædagogisk-konservative'; de reform-pædagogiske, typisk partipolitisk røde, styringskritiske lærere, pædagoger, og andre sympatisører (Hermann 2016, 28).

Den anden gruppe kalder han for de politisk-administrative, som er modstykket hertil. Til denne gruppe hører typisk borgerlige politikere, embedsmænd, lobbyister, og andre tilhængere af målbarhed, optimering og markedet (Hermann 2016, 36). Bogen er skrevet med et bevidst provokerende sprogbrug, men det skal ikke maskere dens pointe. Der er måske ikke uenighed om, hvorvidt folkeskolen skal danne vores børn, men der er uenighed om hvordan. Hermanns beskrivelse frembringer billeder af 1. Verdenskrigs skyttegravskrige, hvor løsningen på udfordringerne med dannelsen af vores elever befinder sig et sted i ingenmandsland.

Det vigtigste for at få belyst en problemstilling ordentligt og udtømmende er, for

mig at se, at finde ud af hvori eventuelle uenighed består. At få klarhed over, hvad det egentlig er, vi diskuterer, så vi alle i det mindste er enige om dét. I den forbindelse tror jeg, at Hermanns bog er vigtig, da den giver et bud på netop dette.

De pædagogiske-konservative mener, at Rousseau og Locke skal være udgangspunktet, at eleverne skal lege, snakke, bygge, tegne, tænke og udfordre sig selv og hinanden, så de får nogle nye erfaringer og indsigter, som de kan bruge i det videre liv. De skal fremelske deres egne iboende potentialer i deres egne tempi og på deres egne måder, så de bliver til nogen og ikke til noget.

De politisk-administrative mener ikke, at dette er den mest effektive metode til læring og udvikling, og at faren ved den er, at ingen kan holde styr på, hvem der lærer hvad, og om alle har lært det, de skal. Hvis vi ikke ved det, hvordan kan vi så vide, om den enkelte elev er klar til videre uddannelse, om målene for undervisningen er nået, om den enkelte elev, den enkelte klasse, skole, kommune og det danske skolevæsen som helhed oplever fremgang, stagnation eller tilbagegang rent fagligt?

Rousseau og Locke må siges at tilhøre den pædagogisk-konservative fløj, men jeg ikke har kunnet finde tilhængere af den politisk-administrative fløj, som jeg kunne bringe i spil i det historiske opdragelses- og dannelsesoverblik. En mulig årsagen hertil vender vi tilbage til.

I det kommende afsnit vil jeg bringe tre spørgsmål ind i diskussionen;

- 1) Er vi enige om, hvad der står i folkeskolens formålsparagraf?
 - a. Hvis ikke, hvilken betydning har det så?
- 2) Skal skolen danne mennesker eller borgere?
 - a. Kan man gøre begge dele på samme tid?
- 3) Hvor kommer det politisk-administrative ståsted fra?
 - a. Hvilke konsekvenser har det for dannelsens rolle i vores folkeskoler?

Vi starter med det første spørgsmål.

I indledningen til dette kandidatspeciale blev folkeskolens formålsparagraf citeret i sin fulde længde, og det gjorde den, fordi den har så afgørende betydning

for den retning og det indhold, folkeskolen står for. Den markerer skolens intentioner og værdigrundlag. Men læser alle denne paragraf ens? Er vi alle enige om, hvad der egentlig står i den, og særligt hvordan det der står, skal fortolkes? Det mener Thomas Astrup Rømer ikke.

Hvordan forstår DU formålsparagraffen?

Efter Løgstrups åbning af diskussionen om skolens dannespotentialer vender vi nu altså tilbage til indledningen og folkeskolens formålsparagraf. Thomas Astrup Rømer er lektor i pædagogisk filosofi ved Aarhus Universitet, og han har bidraget til bogen "Dannelse – kontekster, visioner, temaer og processer", med artiklen "Hvad er folkeskolens dannende formål?". Når nu folkeskolen har en formålsparagraf, der som udgangspunkt er formuleret som et svar på netop spørgsmål, så kan det virke besynderligt at stille det. Rømer stiller det dog ikke af lyst, men af nød.

Han mener nemlig, at formålsparagraffen er blevet fejlfortolket af de politiske beslutningstagere og andre af skolens interessenter, så de tiltag og ændringer skolen har set siden 00'erne, ikke nødvendigvis er blevet gjort i tråd med formålet. Han stiller derfor spørgsmålet som et kritisk syn på formålsparagraffen og læsningen af den, og han vil hermed forsøge at bringe folkeskolen ud af det forfald, som han mener, den har været udsat for (Moos 2017, 148).

Han mener, "*at formålsparagraffen og drøftelser af skolens formål er stort set fraværende*" (Moos 2017, 150) i den aktuelle skolepolitik og de seneste års skolepolitiske udspil. Det startede i 00'erne, hvor 'anti-dannelsen' etablerer sig i Danmark. Denne tendens skete i kraft af et øget fokus på kundskaber og målbar kunnen pga. de allestedsnærværende PISA-undersøgelser. Kundskaber blev nu forstået som 'økonomisk defineret viden', hvilket er en ny forståelse af kundskabsbegrebet i forhold til tidligere formålsparagraffer. Formålsparagraffen fra 1975 og 1993 er ofte blevet kaldt reformpædagogisk, og den ses ofte som et udtryk for en velfærdsstatstænkning, og dette reformpædagogiske formål er der nu gjort op med. Denne pointe vender vi tilbage til senere, i afsnittet om konkurrencestatstænkningen.

De nuværende pædagogiske tanker bygger, ifølge Rømer, på systemteori og poststrukturalisme – altså ideen om diskontinuitet og manglende tro på faste

strukturer, normativitet og teoretiske principper – og heraf opgøret med dannelse, pædagogisk filosofi og grundtvigianisme. Rømer mener, at formålet bevidst er blevet omfortolket, så det passer ind i en ny tænkning; *"Det vil sige, at vi stadig i formel og juridisk forstand har et formål, men at skolens konkrete regelsæt er udviklet i et opgør med formålet"* (Moos 2017, 153). De reformpædagogiske vendinger fra 1975 og 1993 har kun få ændringer i ordlyden, men de paradigmer de er fortolket ud fra er forandrede. Et eksempel på en lille, men betydelig ændring i ordlyden, er udskiftningen af 1993-vendingen 'alsidig personlig udvikling' til 2006-versionen 'alsidig udvikling'. Hermed åbnes op for en, ifølge Rømer, langt mere konkurrencestatlig fortolkning af formålet, i retning af et kundskabs og testorienteret læringsfokus. Ændringen fortrænger skolens dannelsesprojekt og skaber en markant forandret diskurs, en edukativ diskurs, frem for en dannende (Moos 2017, 155). Rømers dagsorden med denne artikel er at understrege, at skiftet væk fra den reformpædagogiske fortolkning af formålet og hen imod en konkurrencestatsdiskurs, ikke kommer fra formålet fra 2006's ordlyd, men fra fortolkningen af disse ord. Ordene 'kundskab', 'læring', 'skole', osv. kan betyde eller indeholde flere ting, og de er nu blevet 'ofre' for en, for Rømer, fejlfortolkning. Formålet er derved ikke opløst rent filosofisk set, kun i kraft af den nye forandrede diskurs.

Skolen er dannende, og det er den i kraft af sit grundlag som folkets skole, som det sted hvor alle børn, fra alle samfundslag skal sendes hen for at blive dannede; skolen er *"ikke de dannedes dannelse. Det er folkets skole. Den folkelige oplysning er sin egen form for dannelse"* (Moos 2017, 162). Denne tanke skal vi tilbage til for at give dannelsen sin plads tilbage i vores folkeskole, en plads eller rolle, som har forandret sig med nutidens diskurs. Den uddannelse vores børn får i skolen skal forstås med udgangspunkt i skolen, ikke omvendt. Skolen skal derfor "blot" være skole – ikke en for-skole, forberedende skole, mini-gymnasium, eller lignende. Folkeskolen skal forberede eleverne til kommende eller følgende uddannelse ved at være folkeskole – intet andet. Det er den dannelse, som eleverne opnår i folkeskolen, som skal forberede dem til deres videre uddannelsesforløb, og derfor skal dannelsen være i centrum. Ved at gøre folkeskolen til en slags for-skole, ændres den dannelse, som folkeskolen er sat i

verden for at give eleverne (Moos 2017, 164). Det vigtige for førnævnte eksempel omkring ordet 'kundskaber' er derved, at det tænkes som 'forståelse' af et givent emne i stedet for en kunnen eller nogle evner indenfor emnet. Rømer forsøger med denne artikel at sandsynliggøre, "*at skolens egen tradition udgør en dannelseskilde, som i sig selv fastholder dannelsesprocesser i deres fulde dybde og liv*" (Moos 2017, 168), hvorved dannelsens rolle i folkeskolen betones. Vi skal sende vores børn og unge i folkeskole for at danne dem til livet og fremtiden – det har en stor betydning i sig selv.

Løgstrup og Rømer er altså enige. Løgstrups tale er skrevet i 1972 midt i den reformpædagogiske tænkning rent tidsmæssigt, og hans budskab skal derfor ses som en opfordring til at fastholde den givne retning. Uddannelse skal være uddannelse for uddannelsens egen skyld, ikke som et mål til at opnå noget andet. Formålsparagraffen sagde, dengang som nu, at folkeskolen skal "*forberede til videre uddannelse*", men både Løgstrup og Rømer udviser bekymring for, hvorvidt dette formål stadig 'blot' er en del af formålet, eller om denne forberedelse har fået en for betydelig rolle.

Dannelsens rolle i folkeskolen afhænger betydeligt af i hvor høj grad fokus er på den uddannelse, den enkelte elev får ved at gå i folkeskole eller på det forberedende element i folkeskoleuddannelsen. Rømer og Løgstrup forstår umiddelbart formålsparagraffen ens, men ifølge Rømer, ikke ligesom alle andre. Denne forskel vender vi tilbage til.

Skal skoleelever uddannes og opdrages som mennesker eller borgere? Er det det samme?

Noget af det Rousseau vandt særligt opmærksomhed på med udgivelsen af bogen 'Emile' var tanken om, at man ikke på samme tid kan opdrage og danne et barn og 'en lille Lærd'. I afsnittet om Rousseau ovenfor så vi citatet; "*Tvungen til at kæmpe enten mod Naturen eller imod Samfundsinstitutionerne, har man kun Valget mellem at opdrage det til et Menneske eller en Borger; thi man kan ikke paa én Gang gøre det til begge dele*". Denne grundtanke tager Leo Komischke-Konnerup også fat på i bogen "Menneske eller borger" i hvilken han stiller spørgsmålet; skal den enkelte lærers undervisning sigte mod det frie og

selvstændige menneske, eller den borger, som er loyal overfor staten, samfundet og fællesskabet? (Konnerup 2016, 10). Konnerup belyser, ligesom dette kandidatspeciale, denne problemstilling med udgangspunkt i blandt andet Rousseaus opdragelsesfilosofi, og han tilføjer derfra W. von Humbolts dannelsesfilosofi og D. Benners almene pædagogik i sin redegørelse.

I tillæg til Rousseaus opdragelsesfilosofi så vi ovenfor på Louis Althusser og hans tanker om underviseren som en slags missionerende figur, prædikende fra 'alteret' – i dette tilfælde katederet. Althusseres dagsorden som marxistisk tænkere var at kritisere og gøre op med det kapitalistiske samfunds reproduktion af dets egen ideologi, og han mente lærerne – som minimum potentielt – talte kapitalismens og derved det etablerede samfunds sag i deres undervisning. De danner, ifølge Althusser, eleverne til at blive deltagere i samfundet ikke til at gøre modstand mod det, og han kan siges at indtage det synspunkt, at skolerne ser eleverne som borgere, ikke mennesker.

Vi vil i denne sammenhæng ikke vurdere hvorvidt lærerne gør det eller ej, men blot konstatere, at lærerne har en stor rolle i at danne eleverne. Det har vi set både Locke, Rousseau, Løgstrup og Dewey være enige i, og Konnerup tager ligeledes emnet op. Så skal skoleelever ses som individuelle børn og enkelte mennesker eller samfundsborgere og med Althusseres ord, som 'menigheden' i den kapitalistiske samfundsformation?

Eller sagt på en anden måde; skal skolernes syn på eleverne domineres af den pædagogisk-konservative fløj eller af de politisk-administrative?

Stefan Hermann vil svare som Konnerup gør det; både og. Enhver pædagogisk professionel skal "*indføre og forberede barnet og den unge til at medvirke og danne sig som en menneskelig person i de mange forskellige fællesskaber, der hører til i et helt og praktisk menneskeligt liv*" (Konnerup 2016, 162). Hermed ikke et svar et afsnittets overordnede spørgsmål, men en udfordring og opfordring til underviserne, idet undervisningen skal indeholde begge dele.

Men hvordan det? Kan det lade sig gøre at danne eleverne som mennesker og som borgere på samme tid?

Det så vi med Deweys pragmatiske filosofi ovenfor, at det umiddelbart godt kan. Dewey forsøger, som nævnt tidligere, at bygge bro mellem de romantiske idealister, i denne sammenhæng de pædagogisk-konservative, og de mere

analytiske filosoffer, her de politisk-administrative, med pragmatismens idé om en helhedsorienteret tilgang til opdragelse og dannelse af børn og unge. Vi skal ikke glemme, at vi er naturvæsener, at vi er frit handlende og tænkende mennesker, men vi skal samtidigt huske på, at vores erfaringer og gerninger skal kvalificeres gennem vejledning fra vores medmennesker.

Denne tanke bakker Prorektor på UC Syd Alexander von Oettingen givetvis op om. Han har skrevet en debatbog om dannelse og om undervisningens rolle i dannelsen af skoleelever. Budskabet ligger i titlen, idet bogen hedder *"Undervisning er dannelse"*, hvorved undervisningen og skolegangens betydning for dannelsen understreges.

Oettingen har, for mig at se, to dagsordener med denne bog. For det første, at understrege eller tydeliggøre fagernes (væsentlige) rolle i elevernes dannelsesproces, og for det andet at forsvare den tiltagende læringsmålstyring eller orientering, så længe brugen af resultaterne holder folkeskolens formål for øje. Vi kan derved bruge denne bog som et bidrag til diskussionen om, hvordan vi løser den opgave, det er at skulle danne mennesker og borgere på samme tid.

Generelt set, så er skolen – særligt skolens betydning for dannelsen til livet – et paradoks, fordi livet og skolen ikke er det samme, men hænger uløseligt sammen. Vi kan, ifølge Oettingen lære meget, men ikke alt ved at leve livet, hvorfor skolen må udfylde hullerne. Det paradoksale ligger i, *"at skolens undervisning på den ene side handler om livet, men på den anden side ikke er lig med livet"* (Oettingen 2018,8). Det dannelsesbidrag skolen og undervisningen kommer med er, netop den distance skolen har til livet. Det at skolen er noget andet end livet, og derfor kan påvirke eleverne med nogle andre perspektiver, end de nødvendigvis vil møde ved blot at leve og lære af livet. Oettingen mener og understreger tidligt i bogen, at *"børn må blive til elever, der skal modtage undervisning"* (Oettingen 2018, 9), og markerer dermed et andet synspunkt end Rousseau og Locke i oplysningstidens begyndelse, og præsenterer den samme diskussion, som vi så Konnerup præsenterer i bogen 'Menneske eller borger'.

Når det kommer til elevernes læring og dannelse, så sker dette igennem en tredeling; 1) socialisering, via naturlig deltagelse i hverdagen, 2) undervisning i timerne i skolen, og 3) dannelse, eller endda livslang dannelse (Oettingen 2018, 10). Det interessante her er livslang dannelse, da dette finder sted både i timerne og udenfor timerne, men stadigvæk i skolen. Her ses det, at *"Dannelse handler om, at børn får et ansvarligt forhold til sig selv, de andre og den verden, de er en del af"* (Oettingen 2018, 11), og skolens dannelsesopgave kommer derved til udtryk som både (selv)indsigt og udsyn. Dannelse handler om med et måske lidt slidt mantra at blive til nogen og ikke til noget.

Betyder det så, at dannelsen finder sted i tiden mellem eller udenfor læringen? Mellem eller udenfor fagene? Nej, ikke ifølge Oettingen, som mener, at fagene derimod er meget vigtige for dannelsen. De er en del af dannelsesprocessen og han siger direkte, at undervisningsfag er dannelsesfag. *"Fag er dannelsesnøgler"*, og *"Fagene fører eleverne ind i en fælles kultur og erkendelse, og de giver eleverne mulighed for at tage personligt stilling til indholdet"* (Oettingen 2018, 60).

Oettingens andet punkt på dagsordenen er, som nævnt ovenfor, at forholde sig til den omfattende læringsmålsstyring eller læringsmålsorientering, som har indfundet sig i skolerne, og som, ifølge Oettingen, er kommet for at blive. Herom siger han, *"styring og data er væsentlige elementer i al undervisning, men hvis de mister deres tilknytning til skolens formål, så mister de deres mening"* (Oettingen 2018, 46). I Ove Kaj Pedersens *Konkurrencestaten* beskrives målstyringen og årsagerne til deres indtog i det danske skolesystem, og i Poul Pedersens *Tænk på et tal* kritiseres læringsmålene og særligt testene i forbindelse med dem i skarpe vendinger. Begge disse syn på konkurrencestaten kommer jeg tilbage til i det kommende afsnit.

I denne sammenhæng kan det dog konstateres, at Oettingen ikke er nær så kritisk. Han er enig i, at PISA-undersøgelserne i 00'erne skabte en markant ændring i politikernes, forvaltningernes, forældrenes og de øvrige skoleaktørers syn på undervisning og skolegang. Og han er enig i, at teaching to the test ikke er en god undervisningsmetodik eller didaktik. Han mener dog ikke, at læringsmålstyring er teaching to the test, eller at det er skadeligt på nogen. Læringsmålstyring er et vigtigt redskab i vores skoler, fordi al læring ikke er god læring. Her taler han imod Rousseau og hans naturbaserede opdragelses og

dannelsessyn, og med Deweys erfaringsbaserede pædagogiske filosofi. Læringen lærer sig selv og har ikke brug for en lærer, men hvis læringen skal kvalificeres og kunne bruges i dannelsesøjemed, så kræver det en underviser, som kan målstyre, vejlede eller på anden måde hjælpe eleven (Oettingen 2018, 57). For dannelsen af vores børn har skolen og undervisningen altså en altafgørende betydning, og Oettingen afslutter da også bogen med at understrege skolens paradoksale betydningen med ordene; *"når dannelse handler om, at børn skal blive socialt forankrede i verden med alle dens muligheder og udfordringer, så er undervisningen den nødvendige og paradoksale omvej"* (Oettingen 2018, 70). Undervisningen skal altså, også ifølge Oettingen, skabe både mennesker og borgere, og dannelsen sker i kraft af begge faktorer.

Han bakker dette synspunkt op i bogen "Dannelse", samme bog, som Rømers bidrag er fra. Her siger han, at *"Skolen har mange ansigter og roller og at reducere den til blot en ting ville være at underkende dens betydning"* (Moos 2017, 193), og hans bidrag til denne diskussion om dannelse er klart. Dannelsen i folkeskolen må ikke blive ensidigt, hverken reformpædagogisk eller politisk-administrativt; *"Set ud fra skolens pædagogiske og paradoksale struktur og dens lange idehistoriske forankring er der ingen tvivl. Skolen er begge ting, både styring og myndighed – eller både 'tvang og frihed'"* (Moos 2017, 213).

Afsluttende om det synspunkt og budskab, som Oettingen og Konnerup bidrager med i denne sammenhæng, får Oettingen ordet, idet han om skolens pædagogiske rolle siger, *"at den undervisende, lærende og dannende 'åbner verden' for eleven på en sådan måde, at eleven udvikler egne interesser og dispositioner og samtidig lærer at inkludere sig i fællesskabet"* (Moos 2017, 199). Dette er et bud på, hvad dannelse er i folkeskolen anno 2018.

Et sidste bidrag til denne del af diskussionen kommer fra Peter Kemp. Han skrev i 2015 bogen "Løgner om dannelsen – opgør med halvdannelsen", hvori han kritiserer folkeskolen for, siden reformen i 2014, at fokusere ensidigt i deres dannelse af eleverne. Tanken om at dannelse både er fagligt og dannelse til samfundsborgere med socialt ansvar, som Humboldt beskrev og mange sidenhen har tilsluttet sig, opfyldes, ifølge Kemp, kun halvt i folkeskolen i dag (Kemp 2015,

18). Han tilskriver, ligesom mange andre, PISA-chokket og de efterfølgende reformer en stor del af ansvaret, og siger mere kontant end andre i denne sammenhæng; ”dannelsen blev trængt i baggrunden til fordel for redskabstækning” (Kemp 2015, 80). Kemp pointerer mange af de samme ting som eksempelvis Oettingen, Tanggaard og i særdeleshed Thomas Rømer gør det, så de vil ikke blive gentaget her, men han har et bemærkelsesværdigt budskab i kritikken om, at folkeskolen er decideret *halvdannende*, fordi fokus i så høj grad er flyttet over på faglig udvikling og resultater. Dermed placerer mener han ikke blot at dannelsen har fået mindre plads, eller en anden plads, men at man helt har fravalgt halvdelen af den dannelse eleverne bør opleve i skolerne.

Hvem er de politisk-administrative? Og hvor kommer de fra?

Det sidste spørgsmål jeg stillede tidligere, var spørgsmålet om ’de andre’. Når der i filosofihistorien er få, hvis ingen, fortalere for test, konkurrence, målsætninger, osv. når det kommer til dannelse, uddannelse og udvikling af børn og unge, hvorfor fylder dette synspunkt så i debatten?

Det gør det muligvis, fordi samfundet fundamentalt set har ændret sig de seneste 25 år.

Det mener Ove Kaj Pedersen i hvert fald, og denne udvikling undersøger vi her. Professor i komparativ økonomi ved Copenhagen Business School Ove Kaj Pedersen skrev i 2011 en bog om økonomi, samfundsudvikling, globalisering, politik og det danske skolesystem. Bogen *Konkurrencestaten* fortæller en politisk-økonomisk historie om det danske og det globaliserede samfund, og om hvordan det danske samfund har udviklet sig gennem de senere 160 år. Fra 1870’erne og frem til i dag har samfundet, naturligvis, udviklet sig markant, og det har det, ifølge Pedersen, gjort med tre markante skift.

Danmark gennemgik fra 1870’erne til 1950’erne en periode, som Pedersen kalder *nationalstaten*, en periode fra 1950’erne til 1990’erne, som han kalder for *velfærdsstaten*, og en periode, som vi stadig befinder os i, som han kalder for *konkurrencestaten* (Pedersen 2011, 169). Disse skift er ikke sket over natten, men de er sket på baggrund af nogle markante begivenheder, og resultatet af disse skift ses tydeligt i vores skoler og skolesystem, og derfor har Pedersen stor

interesse herfor. Han citerer den tidligere undervisningsminister og medforfatter af folkeskoleloven fra 1975 Knud Heinesen, for en rammende beskrivelse af skolens opbygnings betydning for et samfund: "*Folkeskolens formålsparagraf (er) samfundets trosbekendelse til fælles værdier*" (Pedersen 2011, 170). Selve værdigrundlaget for samfundet afspejles i skolen – det er her grundstenene til vores samfund lægges, da vores børn formes af den samtidig de er en del af. Derfor har skolen stor betydning, og derfor afspejler skolens opbygning dens samtid. Vi skal tilbage til 1870'erne for at forstå samfundsudviklingen.

I midten af 1800-tallet sås store omvæltninger i det danske samfund, og den del af forandringerne, som har relevans for fortællingen om skolens udvikling, er skabelsen af nationalstaten Danmark. Efter det store nederlag i krigen i 1864 mistede danskerne, udover en masse land og landsmænd, deres selvbillede af Danmark som en stærk og mægtig nation. De danske politikere og militæret havde fejlet, men danskerne var stadig danskere, og folket var stolte af deres soldaters indsats i en svær situation. Denne stolthed skabte '*folket*', det danske folk, og derved en fælles identitet som danskere. Vi var individer, men vi var kun noget i kraft af fællesskabet. Samtidigt hermed, opstod bevidstheden om, at man nok blev født i Danmark, men man skulle dannes til at blive dansker og derved en del af fællesskabet. Her kommer skolen ind i billedet, som den institution, som skulle danne folket, skabe individer og opdrage disse til demokrater og også skabe en fælles kulturforståelse (Pedersen 2011, 175). Hermed opstod den stadig gældende tanke om, at det altid har været folkeskolens formål at danne, disciplinere og uddanne børn og unge og at gøre dette i fællesskabets navn. Dette syn på landet og samfundet varede overordnet set ved indtil årene efter 2. Verdenskrig. Endnu en krig hvor Danmark som land, som stat, tabte, men hvor folket bestod og stod sammen. Folket kom ud på den anden side med et fælles billede af, at *nationen* overlevede selvom *staten* kollapsede.

Danskerne fik tre indsigter med fra 2. Verdenskrigs rædsler; 1) loyalitet overfor nationen er vigtigere end statens garanti for frihed, 2) skolerne kan være med til at disciplinere til denne loyalitet, skolerne kan samle folket, og 3) individet kan handle på nationens vegne, uafhængigt af staten (Pedersen 2011, 177).

Dermed etableres den sandhed i folket, at den enkelte har medbestemmelse, at vi kan være noget for hinanden og at vi har et ansvar overfor hinanden, og på disse kerneværdier bygges velfærdssamfundet. Velfærdssamfundet er naturligvis meget andet end skolerne, men de vil være i fokus her.

Efter 2. Verdenskrig ser verden væsentligt anderledes ud end før og under, og vi skal i Danmark sætte en ny dagsordenen for folkeskolen; skal skolen skabe arbejdere eller unge mennesker? Denne skelnen så vi blandt andet Rousseau og John Locke opsætte allerede i oplysningstidens begyndelse, og den er stadig til diskussion. I 1954 understreger den socialdemokratiske undervisningsminister K.B. Andersen vigtigheden af fokus på fællesskab, solidaritet og samarbejdsvilje og stiller disse værdier op overfor individuel konkurrencementalitet og egoisme, og samstemmende sagde den radikale undervisningsminister i 1958 Jørgen Jørgensen, at; *"Det primære mål var at gøre børnene lykkelige, ikke konkurrencedygtige"* (Pedersen 2011, 179).

I 1975 ændres folkeskolelovens ordlyd til at passe til velfærdsstatens værdigrundlag til det, som Pedersen beskriver med ordenen; *"Fra at give kundskab til nytte for samfunds- og erhvervsliv skal skolen nu fremme mulighederne for, at børnene kan vokse op som personer med personlighed, dvs. som harmoniske, lykkelige og gode"* (Pedersen 2011, 178).

I starten af 1990'erne slutter en epoke i verdensøkonomien og en ny starter. Ifølge Pedersen en historisk begivenhed, som naturligvis også har haft stor indflydelse på Danmark (Pedersen 2011, 11). Det væsentligste i denne sammenhæng er ikke hvorfor, men at det skete og hvilke konsekvenser skiftet har haft. Det betød i Danmark enden på velfærdssamfundet og starten på konkurrencestaten.

Velfærdsstaten er ikke blevet opløst over natten, og dele af den lever videre den dag i dag, men den globale samfundsøkonomiske omvæltning fik konsekvenser for det danske efterkrigstids samfund. Velfærdsstaten er en omkostningsbyrde for den private sektor, den er ganske enkelt dyr at opretholde, og derfor skete i 1990'erne en omlægning. Konkurrencestaten er anderledes end velfærdsstaten på fire følgende måder; 1) konkurrencestaten søger at mobilisere befolkningen til at deltage i den globale konkurrence, 2) den søger at gøre den enkelte borger

ansvarlig for sit eget liv, og give den enkelte frihed til at realisere sine egne behov, 3) den søger dynamik frem for stabilitet, og 4) den vil øge den internationale indflydelse, bl.a. i EU (Pedersen 2011, 12).

De grundlæggende politiske-økonomiske omstændigheder i Danmark og i hele verden har forandret sig, og det har samfundets menneskesyn, ifølge Pedersen, også. Han beskriver skiftet fra moralisme til økonomisme således:

"Velfærdsstaten var et politisk kulturelt projekt, og den politiske kultur var baseret på en moralsk eller eksistentiel opfattelse af fremtidens menneske. Denne forestilling om den eksistentielle personlighed er i dag afløst af forestillingen om den opportunistiske person, som har fortrængt den politiske teori og moralfilosofien fra den offentlige debat og i stedet indsat økonomismen som samfundets ideologi nummer 1." (Pedersen 2011, 15). Den økonomiske tænkning har overtaget fra den moralske, og man kan sige, at det er nu vigtigere at kunne konkurrere i det internationale marked end at trives i det. Hvor dette skift stammer fra og hvem der startede bevægelsen er, igen i indeværende kandidatspeciale, ikke ligeså vigtigt, som hvilke konsekvenser det har haft for vores skoler og skolesystem.

I den sammenhæng vender vi tilbage til spørgsmålet om menneske eller borger, om Rousseaus 'barn eller Lærd'-skelnen, og 'lykkelig versus konkurrencedygtig'-tanken. I vores neoliberalistiske samfund spørges der også om, hvorvidt *"mennesket er socialt og moralsk eller selvstændigt og opportunistisk?"* (Pedersen 2011, 23), og her ser vi, at det neoliberalistiske menneskesyn ikke er så moralsk, som velfærdsstatens. Faktum er, ifølge Pedersen, at samfundet og markedet har ændret sig markant, og det både må og har vi som samfund, og derved vores skolesystem, forholdt os til.

Det er ikke umiddelbart Ove Kaj Pedersens dagsorden med bogen at vurdere, hvorvidt denne ændring er god eller dårlig, rigtig eller forkert, men derimod blot at beskrive hvilken udvikling der er sket.

Det neoliberalistiske samfund er i dag den dominerende økonomisk-politiske tænkning, og dermed er der sket en udvikling fra velfærdsstatens efterspørgselsorienterede politik til konkurrencestatens udbudsorienterede

politik. Fokus er skiftet fra velfærdsstatens menneskeforståelse til neoliberalismens markedsforståelse, og denne udbudspolitik har givet et øget fokus på at fremme udbud af arbejdskraft og kapital for at styrke økonomiens produktive potentiale (Pedersen 2011, 27). Finanskrisen i 2008 ændrede ikke ved dette markedsfokus, og neoliberalismen er stadig dominerende. Alt dette betyder, at det ikke blot er den økonomiske politik, men også den politiske kultur, der er forandret, og hermed de idealer og værdier, som politiske beslutninger baseres på. Den helt store forandring ligger, for Ove Kaj Pedersen i, at; *"Før skulle reformer gennemføres for at skabe demokrati, lighed og 'det gode samfund', nu skal de gennemføres for at skabe effektive og konkurrencedygtige økonomier"* (Pedersen 2011, 32).

Denne forandring eller udvikling sås tydeligst i starten af 00'erne, hvor de første internationale skole-undersøgelser så dagens lys. I 2003 kom den første PISA-undersøgelse, og den ramte Danmark med et brag. PISA-chokket omtales begivenheden, fordi de danske skoleelever læste og regnede langt under det forventede niveau, og det kaldte på politisk handling. Pedersen remser i bogen syv forskellige eksempler op, på udtalelser og tiltag fra diverse politikere, blandt andet Margrete Vestagers (R) introduktion af spørgsmålet om "Klare Mål", Søren Krarups (DF) oprettelse af *Kommisionen til forsvar for kundskaber* og Ulla Tørnæs' (V) udtalelse om 17% af de danske folkeskoleelever som 'funktionelle analfabeter' (Pedersen 2011, 171). De tiltag der blev gennemført blev alle til på konkurrencestatens værdigrundlag, som bygger på tanker om kompetenceskabelse og færdigheder. Pedersen beskriver konkurrencestatens indtog som et paradigmeskift med to umiddelbare forskelle fra tidligere; 1) *"Folkeskolen har ikke mere [længere] som primær opgave at danne den enkelte til at være borger eller deltager i et demokrati, men at udvikle den enkelte til 'soldat' i nationernes konkurrence"*. Og 2) *"forandringen indebærer et opgør med ideen om skolen som (med)ansvarlig for den enkeltes alsidige udvikling"* (Pedersen 2011, 172). Hermed beskriver Pedersen konkurrencestatens elevsyn mere som lærd end barn, mere som borger end menneske og mere som lykkelig end konkurrencedygtig, hvis vi skal tage udgangspunkt i de tidligere nævnte dikotomier.

”Det er ikke alt, der kan tælles, der tæller – og det er ikke alt, der tæller, der kan tælles”

I 2014 skriver analyseredaktør og lederskribent på Politiken Poul Aarøe Pedersen en bog om tal, som kan betragtes som en konsekvensanalyse af ovenstående konkurrencestatsbeskrivelse. Bogen ”Tænk på et tal” drejer sig om brugen af tal i det danske uddannelsessystem og de politiske beslutninger, der bliver truffet på baggrund af disse tal. Debatbogen er skrevet som kritik af de seneste regeringers skolepolitik og som en konstruktiv stemme i de forandringer, som ifølge P. Pedersen må finde sted.

Det grundlæggende budskab med denne bog er klart fra starten; man kan og bør skelne mellem menneskets og samfundets interesser – de er ikke og aldrig de samme. Det koster penge at sætte menneskets interesser først, og man får ingen garantier for, at udbyttet tilsvarende udgifterne. Derfor har vi indrettet et uddannelsessystem, hvor vi kan måle hvorvidt indsatsen – den økonomiske og tidsmæssige – giver afkast i form af dygtigere og klogere skoleelever (Pedersen 2014, 9). Forfatteren lægger ikke skjul på sine egne meninger om disse politiske beslutninger og han kritiserer de økonomiske analyser, som ligger til grund for politikernes beslutninger, samt det faktum, at politikerne bruger disse til at træffe beslutninger ud fra. Dermed ikke sagt, at økonomiske analyser ikke kan bruges, ”*tal og økonomiske analyser kan være brugbare – også i uddannelsessystemet*” (Pedersen 2014, 11). Det han anfægter er, at de i stigende grad står alene, når der skal træffes beslutninger, hvorved skiftet fra lærings- og indholdsmål til konkrete resultatmål ligger lige for. Bogens ambition er derved at udpege de steder i vores uddannelsessystem, hvor brugen af tal er *for* omfattende og ødelæggende for uddannelserne og udbyttet heraf (Pedersen 2014, 12). Denne kritik har vi ligeledes set fra blandt andet A. von Oettingen og L. Tanggaard.

P. Pedersen siger, at ”*talbaserede resultater er ved at ’æde’ uddannelsessystemet op*” (Pedersen 2014, 14), og indtager derved et markant synspunkt omkring økonomiernes ødelæggende potentialer, og han anerkender, at ordvalget er kontant. Han bruger ’æde’ fordi han indledningsvist i bogen ønsker at understrege, *hvor* problematisk det er for skoleeleverne, at tallene har fået en (for?) fremtrædende rolle. Det er, ifølge P. Pedersen, et stort problem for børns

trivsel og læring, at de bliver bedømt på den måde, de gør, fordi resultaterne har så stor betydning for dem – resultaterne overskygger alt andet.

Vi så Ove Kaj Pedersen redegøre for udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat, og vi så ham påpege en lignende tendens. Poul Pedersens tilslutter sig dette syn på udviklingen, og tager her et nærmere kig på uddannelsessystemet og de konsekvenser konkurrencestaten har herfor. Han er ikke, ifølge ham selv, en romantiske ideolog, men ”en hardliner” som mener, at der er behov for *”kloge (dannede), dygtige (selvstændige) og smarte (innovative) unge mennesker”* (Pedersen 2014, 20), og disse dyder kommer ikke af sig selv. Dette ønske om kloge og dygtige unge mennesker er også årsagen til bogen, for vores børn bliver dummere og dummere. *”Den aktuelle udvikling på skolestolerækkerne er ganske enkelt alarmerende”* (Pedersen 2014, 21). De børn der forlader skolen i dag, har udsigt til at være dummere end deres forældre, da de forlod skolen. Vi nedskriver, ifølge Pedersen, værdien af vores vigtigste råstof, og det eneste råstof vores land har at byde på.

Denne udvikling, om man er enig i udlægningen eller ej, kan ingen være tilfredse med, og de førnævnte PISA-undersøgelser skabte da også politisk røre – netop fordi alle ønskede at undgå dette scenarie. Men tiltagene har været forfejlede. Vi har reduceret faglighed til testresultater og indført operative resultatmål for at gøre det muligt at følge udviklingen i skolerne. Som Alex Arendtsen (DF) udtalte i forbindelse med skolereformen i 2013: *”Den reformpædagogiske skole, som vi kender den, er død – nu måler vi på dem”* (Pedersen 2014, 23). Med andre ord så skal det være slut med reformpædagogikkens tilfældige og erfaringsbaserede undervisning, vi må vide, hvad eleverne lærer, så vi sikrer os, at de rent faktisk lærer det, de skal.

Tanken om at styre elevernes læring, så det ikke bliver ’tilfældigt’, hvad de lærer er ikke ny. Deweys erfaringsbaserede læringsfilosofi bestod, som vi så tidligere, i at give eleverne nogle ’dagligdags’ opgaver eller udfordringer, som de skulle løse efter bedste evne og derefter uddrage nogle erfaringer heraf. Netop erfaringer spiller en væsentlig rolle i Poul Pedersens kritik af de operative læringsmål, fordi alle erfaringer og undersøgelser viser, at test giver en mere snæver og mindre alsidig undervisning.

Der er nogle åbenlyse problemer med eller konsekvenser heraf.

Den såkaldte 'Teaching to the test' tilgang, som man blandt andet har set mange eksempler på i USA, er en undervisnings tilgang eller didaktik, der har den afsluttende test for øje. Læreren forholder sig simpelthen (for meget) til det der skal testes i, og derved lukkes fagets emner og indhold i stedet for at åbnes (Pedersen 2014, 45).

En anden ulempe er, for Poul Pedersen, at nationale test ikke blot bruges til at hjælpe og vejlede den enkelte elev, men også bruges til at sammenligne klasser, lærere, skoler og kommuner, for eksempel når forældre skal vælge skole til deres børn. Konkurrencen finder altså sted på mange plan, og den kan være med til at skævvride elevsammensætningen i de enkelte klasser og på de enkelte skoler (Pedersen 2014, 44).

En tredje konsekvens kan være, at testvenlige fag – såsom matematik, naturfag og læsefærdigheder – prioriteres over ikke-testvenlige fag, fordi skolernes fokus ligger her. Derved opnår man ikke nødvendigvis at "*fremme den enkelte elevs alsidige udvikling*", som folkeskolens formålsparagraf tilskriver, at skolerne skal. Pedersen understreger i denne sammenhæng, at det ikke er lokale test, der er problemet – det er nationale *benchmark-test*, som skaber udfordringerne. Elever, klasser, skoler og lande sammenlignes på urimelige vilkår og i irrelevante ting, og det skaber politiske beslutninger, truffet på forkerte antagelser og baggrunde – som vi har set det med PISA-chokket op gennem nullerne. Konsekvensen for Pedersen er klar; "*hvor skolen hidtil er blevet styret efter mål, skal den fremover styres af resultater. Præstationsræset kan begynde*" (Pedersen 2014, 43).

Det er, ifølge Pedersen; "*tid til nytænkning i den danske folkeskole – det er tid til at se på den enkelte elevs kompetencer i stedet for at se på elevens karakterer.*"

(Pedersen 2014, 65). I forbindelse med dette citat henviser han til, at de 13 åriges lyst til at gå i skole er faldet med 50 % på bare 30 år, og han understreger, hvordan der ikke er *skyggen af evidens* for, at nationale test virker. Vi bevæger os, med Pedersens ord, væk fra læringsorientering og mod præstationsorientering, og dette har, som beskrevet ovenfor, ingen eller kun ganske få, positive konsekvenser. Han mener derfor afslutningsvist, at vi skal droppe PISA-samarbejdet, droppe de operative resultatmål, droppe karakterer i folkeskolen, fokusere på kvalitet i undervisningen, vejledning og opfølgning på

læringsmålene, fordi *"det er uddannelse, Danmark som samfund skal leve af – og det er uddannelse, der skal give danskerne det gode liv, de hver især fortjener"* (Pedersen 2014, 173).

Dermed en diskussion af nogle af de centrale spørgsmål omkring folkeskolen og dens dannelsesopgave og vilkår. Først en præsentation af de uenige parter og den "slagmark", diskussionen udkæmpes på. Dernæst et helt grundlæggende spørgsmål omkring skolebørnenes rolle – er det tanken, at de skal dannes til mennesker eller borgere? Og kan man gøre begge dele samtidigt? Endeligt en mere samfundsorienteret gennemgang af den aktuelle politiske kultur i Danmark, og hvilke konsekvenser denne kultur har haft for vores skolesystem. I det følgende ses der på de helt aktuelle tendenser der gør sig gældende i den offentlige debat, for at få et overblik over, i hvilken fremtid dannelsen har i folkeskolen – om ikke andet, så på kort sigt.

Analyse og perspektivering

Tendenser i den offentlige debat

Efter ovenstående diskussion af tolkningen af formålsparagraffen, dannelsen af mennesker eller af borgere og gennemgangen af baggrunden for det politisk-administrative ståsted, så ser vi i det kommende afsnit på de tendenser, der gør sig gældende i den aktuelle debat. På dr.dk, på Politikens skolesektion skoleliv.dk, på folkeskolen.dk, osv. er der flittig debat om folkeskolens fortid, nutid og fremtid, og særligt indenfor det emne vi behandler i dette kandidatspeciale – dannelsen og dannelsens rolle i folkeskolen – er der mange synspunkter.

Hvad diskuteres der? Hvem deltager i diskussionen? Og hvilke argumenter, synspunkter eller holdninger fremføres oftest og har mest opbakning?

Dette afsnit er ikke en empirisk undersøgelse af debatten, men et overblik, som skal give et billede af den aktuelle debat.

Hvor skal vi starte? Der er mange bidrag, og vi kan ikke komme ind på dem alle, men et centralt debatindlæg kommer fra Professor på AAU Lene Tanggaard, hvor hun i et opråb i Politiken siger, at *"vi er gået fra en indholdsorienteret til en*

udbytteorienteret forståelse af den offentlige sektor og af skolen" (skoleliv.dk, 16/4/18). Hendes indlæg indledes med et uddrag fra en diskussion, hun har haft med en skoleleder, som udtalte, at skolens formål er elevernes læringsprogression. Det er Tanggaard ikke enig i. Dette udsagn taler ind i det paradigme, som konkurrencestaten har medført, hvor resultater, udbytte, målsætning og deslige vægtes højest. Hun udtaler i artiklen, at "*det er derfor ikke en overdrivelse, at skolen efterhånden er præget af en global præstationskultur*", og understøtter altså Ove Kaj Pedersen og Poul Pedersens argumenter eller samfundsanalyse ovenfor, og hun udtrykker en utvetydig bekymring for konsekvenserne heraf.

Tanggaards ærinde er ikke at underkende læringsprogressionens betydning for eleverne, men at fjerne den som folkeskolens hovedformål. Hun mener, at det er en del af det at gå i skole, men ikke det hele eller det væsentligste. Vi skal, ifølge Tanggaard huske to ting; 1) skolerne skal ikke drive databaseret ledelse og undervisning, men lade sig inspirere af data, og 2) skolerne skal have elevernes læringsprogression for øje, men ikke lade sig styre af den.

For Tanggaard er skolens formål *hele skolen*, alt det skolen kan, og særligt at "*børn udvikler og lærer i lyset af noget større end dem selv*".

Med denne tanke om folkeskolens formål, kan man sige, at Tanggaard indtager en position imellem de to fløje i Hermanns skyttegravskrig, hvor hun – ligesom Deweys pragmatisme – ikke underkender hverken test og målstyring eller legen, ånden og den personlige udvikling. I tråd med Oettingen anerkender hun derimod både testenes værdi som pædagogisk redskab og legens uvurderlige, test-fjendtlige natur, som udvikling af selvet i kraft af fællesskabet.

Tanggaards formålsfilosofi kan hurtigt suppleres med synspunkter fra 'de to lejre', men den pædagogisk-konservative lejr er oftest repræsenteret.

Eksempelvis ved folkeskolelærer Jan C. Hansen, som på samme medie som Tanggaard skriver et debatindlæg med titlen "*Lad børn lege sig klogere – helt uden læringsmål*" (skoleliv.dk 27/8/18), og bidrager derved med et "rousseauisk" syn på opdragelse og dannelse, hvor legens betydning som dannelsesredskab fremhæves. At Rousseaus romantiske opdragelsessyn stadig hersker hos nogle skolelærere, sikkert hos mange, er ikke nyt, men det interessante er her, at det

stadig fremføres og at skolelærerne føler behov for at fremhæve legen som dannelsesredskab.

Modsætningen hertil, det mere politisk-administrative synspunkt, kan Lars Qvortrup, leder af DPU AU, siges at indtage, med hans bidrag; *"Her er 4 grunde til, at prøver og karakterer ikke skal afskaffes"* (skoleliv.dk 29/6/18).

Artiklen er et modsvar til en undersøgelse fra Børnerådet. Undersøgelsen viser, at elever allerede i 8.klasse oplever et stort pres og stresssymptomer. Qvortrup mener dog ikke, at test og karakterer skal have skylden herfor, og han mener samtidigt, at de har en gavnlig effekt. Han er fortalende for testene og for karakterer, fordi de, som Tanggaard og Oettingen nævner det, kan bruges som pædagogiske redskaber. I forsvaret for testene understreger Qvortrup dog, at resultaterne aldrig må stå alene, at for mange tests kan hæmme elevernes trivsel og kreativitet, og at overdreven test-brug kan friste lærerne til en "test to the test"-didaktik.

Som leder af Danmarks Pædagogiske Universitet har Lars Qvortrup en væsentlig stemme i det uddannelsespolitiske system, og han bakker da også op om de politisk indførte test og benchmarks.

Den danske undervisningsminister Merete Riisager udtaler på altinget.dk, at hun ikke er klar til at skrotte de nationale test, da hun mener, at de er gavnlige for elevernes faglige niveau (altinget.dk, 02/07/17), og det har hun, ifølge en rapport fra 2013 ret i. Rapporten hedder "Evaluering af de nationale test i folkeskolen" og her slås følgende fast: *"Evalueringens samlede konklusion er, at nationale test har en positiv effekt på elevernes faglige niveau, samt at de nationale test i nogen grad har været en medvirkende årsag til en styrket evalueringskultur, der har udviklet sig i folkeskolen de seneste år"* (rapport, Undervisningsministeriet, 2). Politikernes opbakning og fokus på nationale test kan altså begrundes med resultatmæssig fremgang i elevernes faglige niveau.

Det man i denne sammenhæng må stille spørgsmålstegn ved er omkostningerne eller konsekvenserne af denne fremgang. Hvilken, hvis nogen, pris betaler folkeskoleeleverne for at blive dygtigere rent fagligt?

Det Nationale Videnscenter for E-læring mener, at politikerne skal stoppe med at bruge de nationale test som et politisk værktøj (altinget.dk, 17/4/18), da det ikke er meningen med testene, at de skal skabe politik, men at de skal hjælpe de enkelte elever i deres dagligdag. Forskere ved DPU AU med lektor Christian Kjeldsen i spidser bakker dette synspunkt op, med et nyt forskningsresultat, der viser, at *"Intensive læringsforløb kun har marginal effekt på langt sigt"* (skoleliv.dk, 30/8/18), og herved understreges det, at fastlåste læringsmål og test heraf ikke nødvendigvis er vejen mod bedre resultater. I hvert fald ikke på langt sigt.

Det klare indtryk man får ved at følge den igangværende debat om folkeskolen er, at folkeskolens dannelsesfokus tager til i styrke. Alexander von Oettingen skriver i februar i år, at *"Vi må tilbage til en undervisning, der er mere formålsorienteret end målstyret"* (skoleliv.dk, 6/2/18), da børnenes dannelsesproces er havnet i et hysteri og tyranni om tid, effekt, mål og styring. I starten af september i år kunne skoliv.dk skrive, at *"Karakterfrie skoler sættes på dagsordenen i København"* (skoleliv.dk, 4/9/18), fordi de ønsker at gøre op med elevernes mistrivsel i skolerne, som, ifølge Københavns sundheds og omsorgsborgmester Sisse Marie Welling, skyldes den generelle præstationskultur i skolerne. Dette billede stemmer overens med beskrivelsen af konkurrencestaten, som vi ovenfor så Poul Pedersen kritisere. Tilsvarende forsøg og tiltag med karakterfrie folkeskoler ses over hele landet, og også på gymnasialt niveau.

Hvor er dannelsen i folkeskolen på vej hen?

Mistrivsel blandt børn og unge, som kan skyldes præstationskulturen i skolerne, en bekymring for at demotivere eleverne frem for at motivere dem til læring og – særligt centralt i dette kandidatspeciale – et ønske om at bringe fokus tilbage på dannelsen, præger altså debatten. Overordnet set, kan man sige, at det romantiske rosseauiske opdragelsessyn kun dominerer få steder og muligvis kun blandt de mest pædagogisk-konservative reformpædagogiske tilhængere, mens det politisk-administrative synspunkt med øget test, benchmark og

kundskabsfokus også kun indtages af nogle få. Meget tyder altså på, at dannelsens rolle i folkeskolen er ved at forskyde sig.

Dannelsens rolle har udviklet sig fra den sorte skoles udenadslære i midten af 1800-tallet, hvor opdragelse, afretning og disciplinering var dominerende, over indførelsen af en mere "blød" eller åndeligt orienteret formålsparagraf i 1975, som i 1993 skærpes med ord som "virkelyst" og "tillid til egne muligheder for at tage stilling og handle" (folkeskolen.dk), til den ændring vi så i 2006, som Thomas Astup Rømer beskriver som "et opgør med dannelsen". PISA-chokket i starten af 00'erne skabte en nærmest panisk reaktion blandt politikerne via ønsket om en straks-forbedring af folkeskoleelevernes faglige niveau. De gode intentioners reformer skete på baggrund af en konkurrencestatstænkning og skabte et præstationsfokus, som har ændret folkeskolen markant. Dannelsens rolle blev en anden, og mange af de teoretikere og skoleeksperter som er omtalt i indeværende kandidatspeciale, mener, at dannelsen både har fået en anden rolle, og mindre plads. Det har siden starten af 00'erne og frem til 2015-16 været faglighed, resultater og forbedringer, der har været i fokus, men den igangværende debat, og de politiske strømninger, tyder på, at dette er ved at ændre sig. Man er blevet opmærksom på konsekvenserne for elevernes trivsel og man har set og anerkendt stigningen i mistrivsel og stresssymptomer blandt børn i de større klasser folkeskolen. Regeringen reagerer på disse trivselsudfordringer i det folkeskoleudspil, som beskrives umiddelbart nedenfor. Samtidigt har flere påpeget dannelsens forfald og fravigelsen fra folkeskolens formålsparagraf, og dette fokus på læsningen af formålsparagraffen og ønsket om øget dannelsesfokus har måske haft effekt.

Albert Einstein har fået æren for sætningen "*det er ikke alt, der kan tælles, der tæller – og det er ikke alt, der tæller, der kan tælles*", og selvom han muligvis aldrig har sagt det, så er det en interessant sætning. Sætningen kan ses som dannelsens kongstanke og det vægtigste argument for at fremme fokus på de åndelige, selvudviklende og dannende elementer i folkeskolen.

Konkurrencestatstænkningen tager ikke denne "læresætning" med i beregningen, og mindsker derved dannelsesbetydning, fordi man ikke med sikkerhed kan sige eller måle på, om dannelsen rent faktisk har en betydning.

Det seneste udspil regeringen er kommet med på skoleområdet, giver en indikation på, hvilken rolle dannelsen får fremover i folkeskolen. I udspillet, der hedder "*Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolereformen*" (uvm.dk), blev offentliggjort den 11/9 2018, og dette udspil drejer sig helt konkret om den folkeskolereform der blev lavet i 2014, og som skal evalueres i starten af 2019. Med dette udspil ønsker regeringen at hæve fagligheden og kvaliteten i undervisningen, så eleverne kan præstere bedre, blive dygtigere, og mere dannede. Forslaget indeholder 7 initiativer, som er som følger; 1) Flere fagtimer i folkeskolen, 2) Igangsættelse af læsekampagne, 3) Reduktion af nuværende faglige bindinger for undervisningen, 4) Færre vikarer og justeret kompetencedækningsmålsætning, 5) Udvidet kompetence til skolebestyrelser, 6) Præcisering af §16b (omhandler den understøttende undervisning, og 7) Forsøg med selvstyrende skoler (rapport fra UVM). Dannelsens betydning understreges i flere omgang i udspillet, blandt andet med ordene "*Det er også i folkeskolen, at fundamentet lægges til de kommende generationers naturvidenskabelige viden og dannelse*" og "*I Danmark skal vi være helt forrest, når det gælder om at give de kommende generationer naturvidenskabelig viden og dannelse*" (begge citater er fra forordet). Ordet dannelsen indgår altså flere steder i rapporten, det indgår dog ikke i beskrivelsen af nogle af de 7 initiativer, som udspillet indeholder. Der er ingen konkrete dannelsesfremmende tiltag i udspillet, men at ordet er nævnt så mange gange kan tegne et billede af, at dannelsen ikke er glemt i regeringens billede af folkeskolen. Dette aktuelle udspil inddrages dermed, som det sidste billede på dannelsens aktuelle position i det politiske landskab.

Har skolen dannelsesmonopol?

Nej, bestemt ikke – og det skal den heller ikke have; "*Men skolen leverer et ganske afgørende bidrag til dannelsen*" (folkeskolen.dk, 5/2/16). Sådan siger Alexander von Oettingen i et interview i forbindelse med udgivelsen af bogen "*Almen Didaktik*" i 2016. Her har Oettingen en afgørende pointe, som består i at afgrænse skolens dannelsesbidrag og opgave. Hvis skolen forsøger at favne alle dele af dannelsen "overloades" den, fordi dannelse er så stor og kompleks en

opgave. Hvis skolerne forsøger at gøre eleverne til verdensborgere, gode samfundsborgere og dygtige arbejdere på det globale arbejdsmarked, så kollapser den; *"Skoledannelse truer almindelsen, hvis man siger, at dannelse er lig med uddannelsesdannelse. Og den almene dannelse truer skoledannelsen, hvis man tager det normative og gør det til skoledannelse"* (folkeskolen.dk, 5/2/16). Oettingen ønsker hermed at begrænse skolens dannelsesbidrag, både for skolernes egen skyld, for elevernes og for samfundets skyld. Det er uholdbart at politikere pålægger skolerne en for stor dannelsesopgave, for det magter skolerne ikke. Dette er, ifølge Oettingen, ikke hverken de politisk-administrative eller de pædagogisk-konservatives skyld eller ansvar, da begge fløje pålægger skolerne dannelsesopgaver, som de ikke kan håndtere, og derfor må alle skolens interessenter holde sig for øje, hvad skolens dannelsesbidrag må være.

Dette perspektiv yder et interessant bidrag til debatten om og udviklingen af den danske folkeskole, fordi Oettingen hermed ønsker at fratage skolerne dele af det ansvar, som de er blevet givet. Regeringens udspil, som nævnes ovenfor, kan isoleret set ses som et tiltag, der præciserer skolernes dannelsesopgaver og fratager nogle af de mere normative bidrag, men det er svært at konstatere ud fra et relative kort udspil. Men den øgede fokus på fagligheden og naturvidenskaben taler ind i Oettingens opfordring, idet disse opgaver kun kan og bør tilhøre skolerne. Ud fra dette interview med Oettingen kan man sige, at dannelsens rolle i folkeskolen *bør* være mere afgrænset og uddannelsesfokuseret, da det er det dannelsesbidrag, som skolerne er sat i verden for at bidrage med.

Er præstationskulturen et forsøg på at gøre det uoverkommelige overkommeligt?

Vi så ovenfor, hvordan Løgstrup i 1972 kaldte folkeskolens opgave for "uoverkommelig". Det at danne og uddanne vores børn er en uoverkommelig opgave, som vi må forsøge at løse efter bedste evne. Lige dele uoverkommelig og vigtig.

Alle folkeskolens interessenter må formodes at have folkeskolens bedste som formål. Jeg tror fuldt ud på, at alle fra J.J. Rousseau og hans pædagogisk-

konservative tilhængere til de mest testfikserede politisk-administrative embedsmænd, står op om morgenen med det samme ønske om at skabe den bedst mulige folkeskole for både vores børn og vores samfund. Der er dog, som vi har set, stor forskel på, hvordan de mener det sikres.

De pædagogisk-konservative vil have legen, friheden, glæden og læringslysten tilbage som det centrale, mens de politisk-administrative ønsker at sikre sig, at alle elever får den størst mulige faglige fremgang og udbytte af deres skoletid. Dannelsens rolle er blevet mindsket og dens plads i skolen forskudt til fordel for ting som faglighed, benchmark-test, forbedringer, karakterer og konkrete læringsmål, og det kan tænkes at være et ønske om, at gøre den uoverkommelige opgave overkommelig.

Kan det tænkes, at folkeskolens – vil nogen mene – dannelses-deroute skyldes, at de seneste 15-20 års politikere har forsøgt at overkomme en uoverkommelig opgave?

Altså, at politikernes test-tiltag, reformer og forandringer alt sammen har været forsøg på at "oversætte" formålsparagraffen til noget målbart og testvenligt, for at garantere vælgerne, borgerne og børnene, at de opnår det formålsparagraffen foreskriver, men i kraft af folkeskolens uoverkommelighed helt naturligt er mislykkedes herved.

Det tiltagende dannelsesfokus i folkeskoledebatten kan være et udtryk for en sådan erkendelse, altså en erkendelse af, at vi må fokusere mere på spændingsfeltet imellem de to fløje i folkeskoledebatten, tænke i Deweys mere pragmatiske baner, når vi skal forsøge at løse opgaven bedst muligt.

Dannelsen er i gang med at bane sig vej tilbage i debatten og er ved at genfinde sin plads i folkeskolen, som et uundværligt fokus for børnene og som noget der skal findes tid og plads til. At danne vil altid ske med udgangspunkt i det enkelte barn og velvidende, at ingen kan sikre sig, at barnet dannes i en bestemt retning. Hvis man vil sikre sig det, så er det ikke dannelse, men formning, afretning eller lignende.

Hvis dannelsen i folkeskolen skal have mere plads og en vigtigere rolle, end den har fået i konkurrencestatens præstationskultur, så kræver det, at folkeskolens interessenter – politikerne, kommunerne, skolerne, forældrene, seminarierne, osv. – stoler på, at folkeskolen kan rumme både fagligheden og dannelsen. At

begge dele skal have tid og plads. Samtidigt skal de stole på, at dannelsen af børnene grundlæggende handler om, at man ikke ved hvor de ender, og hvad de ender med at blive til.

Konklusion

Hvad kan vi så konkludere, efter denne tur fra oplysningstidens fødsel med Locke og Rousseaus banebrydende tanker om opdragelse, over Deweys pragmatiske og samlende pædagogiske filosofi og Althusser's samfundsrevsende tanker, til de helt aktuelle danske syn på dannelse, opdragelse, uddannelse, osv.? Den teoretiske gennemgang efterlod et billede af bedagede, men stadig gyldige tanker om opdragelse, men også nogle teorier som ikke i praksis, i vores samtid, kan implementeres fuldstændigt. Deweys pragmatiske filosofi bidrog med den – i uddannelsessammenhæng – omfavnende pragmatisme, hvor både de romantiske, naturbårne opdragelsestanker, og de mere analytiske syn på menneskets tilblivelse inddrages og bidrager. Her kan vi finde den midtbane, hvor de pædagogiske-konservative kan mødes med de politisk-administrative, for at blive enige om, hvad dannelse skal betyde og hvor meget dannelse skal fylde i vores folkeskoler fremover. For på trods af at diskussionen kom vidt omkring med uenige parter, så står det klart, at dannelse har en rolle at spille, og at dannelsen skal have plads. Det står ligeledes klart, at det ikke blot er dannelsen til videre skolegang og sidenhen arbejdsmarkedet, som skal prioriteres, men også dannelsen til individ og fællesskab. Det de to parter i sidste ende kan virke til at blive uenige om er, hvor meget plads den anden del, den mere åndelige eller "bløde" del af dannelsen skal have, men altså ikke hvorvidt den skal have plads.

Så hvilken rolle *kan* dannelsen spille? En åbenlys og uundværlig del af det at gå i skole er dannelsen til individ, til sociale fællesskaber og deltagelse heri og til den nødvendige faglighed og de nødvendige kundskaber, som kommende uddannelser og arbejdsmarkedet kræver.

Skal dannelsen spille en rolle i folkeskolen? Det må siges at blive et ufravigeligt ja, fra alle inddragne parter i dette kandidatspeciale.

Hvilke rolle *bør* dannelsen så endelige spille i folkeskolen? Her bliver konklusionen mindre klar, da der her er grundlæggende ideologisk og politisk

forskel på de adspurgte. Fra de rousseauske romantikere til de mest talfikserede politikere er der uenighed herom, men tendensen i den offentlige debat er, at dannelsesbegrebet får en mere fremtrædende rolle fremover, særligt den "blødere" del, hvor fokus er på individ, ånd, fællesskab og socialt ansvar og på den specifikt faglige dannelse, særligt indenfor de "større" almene fag.

Denne bevægelse kan være blevet skabt af erfaringer fra de seneste cirka 20 års folkeskoledbat, ud fra ønsket om at imødekomme de unges øgede mistrivselstegn, eller måske fra erkendelsen af, at dét at drive folkeskole virkeligt er uoverkommeligt. At opgaven ikke kan løses til fulde, men må løses bedst muligt på så mange måder og områder som muligt.

Litteraturliste

Bøgerne er listet i alfabetisk rækkefølge

Abrahamsen, Marianne et.al. 2014, *Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse*, Pædagogiske Linjer, Forlaget Klim, Aarhus N.

Brinkman, Svend 2006, *John Dewey. En introduktion*, Hans Reitzels Forlag, København.

Dewey, John 2005, *Demokrati og uddannelse*, oversat fra *The Collected Works of John Dewey: Middle Works, Volume 9* af Joachim Wrang, Forlaget Klim, Århus.

Fatum, Paul 1967, *Den pædagogiske tænknings historie 1*, Jul. Gjellerups Forlag A-S, København.

Kemp, Peter 2015, *Løgnen om dannelse – opgør med halvdannelsen*, Tiderne Skifter Forlag, København.

Korsgaard, Ove 1997, *Kampen om lyset – Dansk voksenoplysning gennem 500 år*, Gyldendal, Nordisk Forlag.

Laustsen, Carsten Bagge og Holm, Adreas Beck 2016, *Louis Althussers ideologi og ideologiske statsapparater – et uddrag af bogen Althusser i bogserien Statskundskabens klassikere*, Jurist- og økonomforbundets Forlag, København.

Locke, John 2016, *Tanker om opdragelse*, oversat af Morten G. Larsen, Kulturklassiker, forlaget Klim, Aarhus N.

Løgstrup, K.E. 1993, *Solidaritet og Kærlighed, og andre esseys*, Gyldendals Boghandel, København.

Moos, Leif 2017, *Dannelse – kontekster, visioner, temaer og processer*, Hans Reitzels Forlag, København.

Oettingen, Alexander von 2018, *Undervisning er dannelse*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.

Pedersen, Ove Kaj 2011, *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag, København.

Pedersen, Poul Aarøe 2014, *Tænk på et tal – Dansk uddannelsespolitik på afveje*, Tiderne Skifter Forlag, København.

Rorty, Richard 2016, *Filosofi og socialt håb*, oversat fra *Philosophy and Social Hope* fra 1999 af Michael Verner, Forlaget Klim, Århus.

Rousseau, Jean-Jacques 1897, *Emile eller Om opdragelsen*, på dansk ved Vilh. Malling, Jydsk Forlags-Forretning, Aarhus.

Thisted, Jens 2018, *Forskningsmetode i praksis – projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*, Forlaget Munksgaard, København.

Links

Folkeskolens formålsparagraf: Retsinformation.dk

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>

Skoleliv.dk, 16/4/18, Lene Tanggaard.

<https://skoleliv.dk/debat/art6442299/Skolens-form%C3%A5l-er-ikke-kun-to-kartoner-l%C3%A6ring-og-fem-poser-trivsel>

Skoleliv.dk, 27/8/18, Jan C. Hansen

<https://skoleliv.dk/debat/art6675943/Lad-b%C3%B8rn-lege-sig-klogere-helt-uden-l%C3%A6ringsm%C3%A5l>

Skoleliv.dk, 29/6/18, Lars Qvortrup

<https://skoleliv.dk/debat/art6604511/Her-er-fire-grunde-til-at-pr%C3%B8ve-og-karakterer-ikke-skal-afskaffes>

altinget.dk, 02/07/17, Merete Riisager

<https://www.altinget.dk/uddannelse/qa/alt-er-nationale-test-vigtigere-end-trivsel>

Rapport fra Undervisningsministeriet, september 2013

[file:///Users/jonasB/Downloads/Nationale%20test%202013%20\(1\).pdf](file:///Users/jonasB/Downloads/Nationale%20test%202013%20(1).pdf)

altinget.dk, 17/4/18, Det Nationale Videnscenter for E-læring

<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/videnscenter-stop-med-at-bruge-de-nationale-test-som-politisk-vaerktoej>

Skoleliv.dk, 30/8/18, Christian Kjeldsen DPU AU

<https://skoleliv.dk/nyheder/art6671677/Intensive-l%C3%A6ringsforl%C3%B8b-har-kun-marginal-effekt-p%C3%A5-langt-sigt>

Skoleliv.dk, 6/2/18, Alexander von Oettingen

<https://skoleliv.dk/debat/art6318357/Vi-m%C3%A5-tilbage-til-en-undervisning-der-er-mere-form%C3%A5lsorienteret-end-m%C3%A5lstyret>

Skoleliv.dk, 4/9/18, Om karakterfrie Københavnske skoler

<https://skoleliv.dk/nyheder/art6685335/Karakterfrie-skoler-s%C3%A6ttes-p%C3%A5-dagsordenen-i-K%C3%B8benhavn>

Folkeskolen.dk, om den historiske udvikling af folkeskolens formålsparagraf

<https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>

Rapport fra Undervisningsministeriet; Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed. Se pdf-fil i bunden af linket.

<https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/sep/180911-nyt-folkeskoleudspil-skal-haev-fagligheden-og-give-skolerne-mere-frihed>

Folkeskolen.dk, 5/2 2016, Alexander von Oettingen.

<https://www.folkeskolen.dk/580767/skoleekspert-debatten-om-dannelse-er-forvovlet>