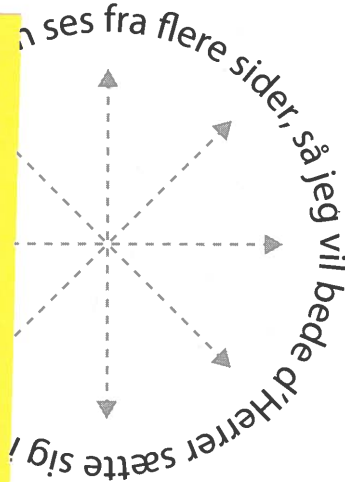


Livssyn

Boss, Michael (2012) Skoleens værdier historisk belyst, i: Boks - gaard, Birgitte H. et al (Red): Livsdele i udgang, Via Syntese, s. 9-26

Böss, Michael (2012) Skolens
vänder historisk betydelse: Bo-
gård, Birgitta H. et al (red): Livsde-
i, utgåva, Via System 3, 9-26



Ovenstående udsagn er fra en af Storm P's livskloge figurer:

I. Fra skolens formål til faget KLM

Faget Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab forholder sig til folkeskolens formål og de værdier, der er indeholdt heri. Skolens formål har udviklet sig gennem tiderne fra at skulle gøre eleverne til evangelisk-lutherske kristne til i dag at danne dem til demokratiske medborgere i et senmoderne samfund med alle de udfordringer, der ligger deri.

Hvordan formålsparagraffen har udviklet sig, bliver belyst i afsnit 1.1 og 1.2. Herefter vil de følgende afsnit udfolde fagets forskellige dele: K, L og M i forhold til formålet med at holde skole i dag.



Foto: Statsministerens kontor – CC BY-ND 2.0

Folkeskolens formål (2010)

§ 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.

Folkeskoleloven

www.retsinformation.dk

Skolens formål – ideologi og kompromis

En lærer kan ikke efter forgodtbefindende skalte og valte med sin undervisning. Ligeledes bestemmer den enkelte lærer heller ikke, hvilket grundlag skolen hviler på, eller hvilket formål skolens virke har. Heller ikke forældrene eller eleverne har hals- og håndsret over skolen.

Skolen er et fælles, folkeligt projekt, hvor alle interessenter har indflydelse på formål og indhold. Derfor fastlægges folkeskolens formål og hele grundlag i et lovkompleks, som er resultatet af en demokratisk proces, hvor folketingsret vedtager lovene efter en forudgående, grundig drøftelse mellem partierne og partshaverne i skolens virke: lærerne og deres fagforening, forældrene og deres interesseorganisation, samt eleverne og elevorganisationen.

Folkeskolelovens formålsparagraf er altså et resultat af et samarbejde, hvor mange interesser, holdninger og værdier har kæmpet sig frem til en konsensus, som i sagens natur indeholder kompromisser og markeringer af tidens magtforhold i henhold til pædagogik, kultur, ideologi/politik og i en vis udstrækning religion.

For den, der ikke ved,
hvilken havn han styrer imod
er ingen vind gunstig

Seneca

Samfundets trosbekendelse til fælles værdier

I næste afsnit citeres tidligere undervisningsminister Knud Heinesen for at sige:

“Folkeskolens formålsparagraf er samfundets trosbekendelse til fælles værdier

Det betyder, at i skolens formål har vi indskrevet de værdier for det fælles liv, vi som samfund sætter allerhøjest, og som vi gerne vil viderebringe til eleverne:

- frihed
- tolerance (åndsfrihed)
- lighed og ligeværd

Derudover nævnes en række andre elementer: fortrolighed med dansk kultur, forståelse for andre kulturer, samspil med naturen, deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter. Alle disse emner vil vi komme ind på i løbet af bogen.

Men hvorfor holder vi skole?

Måske har du ikke et endeligt svar på ovenstående spørgsmål endnu? Måske får du heller aldrig et endeligt og fyldestgørende svar. Men som kommende folkeskolelærer skylder du at tænke over det.

Når vi eksproprierer børns tid fra kl. 8 om morgenen til ud på eftermiddagen, så er mindstekravet, at vi kan diske op med gode grunde til det.

Hvad børn tænker om det, kunne du måske spørge om, når du er i praktik. Men hvad tænker en lærerstuderende – hvad mener du?

Holder vi skole for at uddanne kanonføde til arbejdslivet? Holder vi skole for at holde hjulene i gang i erhvervslivet? Holder vi skole for at eleverne kan få en adgangsbillet til næste trin i uddannelsessystemet? Holder vi skole, for at kunne skype med englænderne, eksportere til tyskerne og importere fra Kina? Holder vi skole for at uddanne?

Eller holder vi skole for mere end det? Bør perspektivet være bredere og have mere formål end arbejdslivet? Holder vi skole for livet? – hele livet? I så fald kan vi ikke nøjes med at uddanne. Så må vi også danne eleverne. Så taler vi om mere end kundskaber og færdigheder og kompetencer. Så søger vi indsigter, fortrolighed, livsnuancer og prøver at komme på sporet af 'det gode liv' – formålet med det hele. Måske findes det – måske ikke. Men vi holder vel blandt andet skole for at søge og undersøge sagen. Det mente fx filosofen K. E. Løgstrup. Hans skolesyn og flere andres behandles andre steder i bogen.

I.2 Skolens værdier historisk belyst

Aflektor Michael Böss, Aarhus Universitet

I efteråret 2010 nedsatte den daværende VK-regering en Værdikommission, i hvis kommissorium der står:

“i en tid, hvor samfundslivet og vores dagligdag i stigende grad præges af mødet mellem forskellige kulturer, nye teknologiske muligheder og en høj materiel velstand, er der behov for at kortlægge, hvilke værdier der er vigtige for danskernes liv.

Nedsættelsen af kommissionen blev mødt med skuldertræk fra dele af folketingsalen og direkte fjendtlighed fra skribenter i Politiken og Information. Således harcelerede Politikens lederskribent Kristian Madsen over, at 11 kulturministerielle smagsdommere skulle bestemme danskernes værdier. Han var specielt kritisk over, at kommissionen rummede intet mindre end tre teologer, så den kristne kulturarv kan sikres også udenfor Danmarks Radio. Vorherre bevarer.

Værdi – angivelse af, hvordan noget vurderes kvalitativt eller kvantitativt, og samtidig en betegnelse for det, der bør fastholdes eller virkeliggøres

www.denstoredanske.dk

Eksemplet siger noget om, hvor vanskeligt det er at tale om fælles værdier i Danmark her i begyndelsen af det 21. århundrede. Prøv blot at forestille dig, hvad der ville ske, hvis politikerne fik til opgave at genetablere den danske folkeskole og forsyne den med en helt ny formålsparagraf, som skulle udtrykke dens værdigrundlag. Ville man ende med formuleringer i lighed med dem, vi har i dag?

Eller ville man nøjes med den slags minimalistiske formuleringer, som man finder i mange andre lande som fx den canadiske delstat Quebec. Her hedder det nødtørftigt, at uddannelse er en retthighed, som gælder den enkelte borger, samt at det i overensstemmelse med princippet om lighed er en skoles opgave at give eleverne viden, fremme deres sociale udvikling og give dem kvalifikationer, samtidig med at den gør dem i stand til at tage del i og lykkes i deres studier. Selv om det uformelt om underskolen hedder, at børnene skal lære ansvarlig opførsel og sociale værdier, er det overladt til den enkelte skole selv at definere, hvad det indebærer.

I Danmark er det staten, der bestemmer den offentlige skoles værdigrundlag. Når vi i dette kapitel skal se på, hvordan værdigrundlagets historie er fra reformationen til i dag, er det derfor vigtigt at forstå skolens betydning for staten.



Foto: Henrik Bekgaard

Skolens projekt og samfundets værdigrundlag

Folkeskolen er – i lighed med skolerne i de andre nordiske lande – en del af den danske stat, og er som sådan en skole for hele den danske befolkning. I en international sammenhæng er det langt fra almindeligt med nationale skoler, dvs. en skole, der dækker hele statens territorium og har fælles læseplaner, læringsmål og værdier. I Storbritannien og Irland drives en stor del af underskolerne således af kirkelige organisationer med særlige værdigrundlag, om end de er ansvarlige over for staten for opfyldelsen af nationale læringskrav. I forbundsstater som USA og Canada driver hver delstat sit eget skolesystem.

Den tidligere socialdemokratiske undervisningsminister Knud Heinesen, som stod bag folkeskoleloven af 1975, skriver i sine erindringer fra 2006, at

“Folkeskolens formålsparagraf [skulle være] samfundets trosbekendelse til fælles værdier.

Heinesen 2006:188

Dermed udtrykte han ikke nogen speciel socialdemokratisk overbevisning, men en holdning, der er bred politisk konsensus bag: Den danske stat er afhængig af et folkeligt værdifællesskab, og det er folkeskolen medansvarlig for at skabe.

Statsvidenskabsmanden Ove K. Pedersen har kaldt folkeskolen en del af statens kriesstyring:

“Hver gang staten har været i krise, har den anvendt skolen til igen at vinde fodfæste, og til at gøre det ved at ændre dens opgaver, dens opbygning, men især ved at ændre dens legitimering, eller de fælles værdier, den skal bygge sin autoritet på.

Pedersen 2008:4

Pedersen henviser til, hvordan folkeskolen er blevet pålagt opgaver, der har ændret sig, hver gang staten er blevet tvunget til at omstille sig til nye omstændigheder: reformationen i 1536, tabet af Norge i 1814, tabet af Slesvig-Holsten i 1864, besættelsen i 1940-45 og den økonomiske krise i 1970'erne. Vi så det samme ske i 2006, da en revision af formålsparagraffen sammen med indførelsen af nationale mål blev begrundet med et behov for at gøre danske børn og unge – og dermed også den danske stat – bedre i stand til at klare sig i et samfund præget af skærpet global konkurrence.

Det beroer da ikke blot paa
hvad man seer,
men hvad man seer beroer paa,
hvorledes man seer;
thi al Betragtning er ikke blot en Modtagen, en Opdagen,
men tillige en Frembringende

Søren Kierkegaard

Det dobbelte formål: Dannelse og uddannelse

Hver gang der er blevet foretaget revisioner af folkeskolens formål gennem de sidste 40 år, er de sket under en livlig offentlig debat. Ikke blot fordi der har været uenighed om nye krav til børns uddannelse, men også til det, man forstår ved deres *dannelse*. I modsætning til mange andre landes formålsparagraffer for den offentlige skole, har der dog aldrig hersket uenighed om, at uddannelse og dannelse var to ligeværdige mål.

Allerede i det, man kunne kalde den første danske skolelov, Kirkeordinansen fra 1539, blev det således fastslået, at undervisningen af almuens børneskoler skulle sigte mod at opdrage børnene og berede deres sind til evangeliet,

“ ved hvilken forberedelse den første barndom gøres skikket til sand kristelig gudsfrygt og andre dyder.

Men undervisningen skulle også have et andet, nyttigt, sigte, nemlig at børnene

“ tilegner sig kundskaber, som har stor betydning, når det drejer sig om enten at lære det, som hører til Guds ære i kristendommen, eller at lære det, som hører til at opretholde og bevare et godt civilt og verdsligt regimente.

Alle senere formålsparagraffer har videreført dette dobbelte formål – om end der op gennem historien hele tiden har været skiftende fortolkninger af, hvad børnene skulle dannes og uddannes til.

Reformationen – skolen i den lutherske stat

Kirkeordinansen blev indført i forbindelse med den lutherske reformation i Danmark under Christian 3. Reformationen medførte en kraftig udvidelse af statens politiske magt på bekostning af kirken. Til gengæld fik kirken tildelt en dominerende rolle som kulturel og social magtinstitution ved at blive overladt ansvaret for befolkningens dannelse og uddannelse. Fyrstestaten var i luthersk tradition en kristen stat, som bestod af *to regimenter*, det verdslige og det åndelige. Kongen var Guds statholder på jorden og havde derfor ansvar for at sikre den rette tro i sit rige.

Da den protestantiske bekendelse og etik fra nu af skulle udgøre statens værdigrundlag, overlod kongen det til den evangelisk-lutherske kirke at være folkeopdrager både med henblik på det enkelte menneskes salighed og med henblik på at gøre det til en lydig og nyttig undersåt. Dens vigtigste middel var oplæring og eksamination i Luthers lille katekismus. Den, der ikke kunne sin katekismus, mistede retten til at deltage i den hellige nadver, hvilket på det tidspunkt var ensbetydende med at blive ekskluderet fra samfundet.

I det følgende århundrede oprettede kirken såkaldte skrive- og regneskoler, som supplerede kirkens *latinskoler*, hvis vigtigste formål var at uddanne præster. De nye skoler betød, at der allerede fra midten af 1600-tallet var udbredt læsefærdighed i den danske almue. På det tidspunkt var købstædernes verdslige øvrigheder blevet tildelt medansvar

for sådanne almueskoler. *Skolemestre* – eller degne – var præstens medarbejdere, men hans underordnede: Ifølge Christian 5.'s Danske lov (1693) skulle sognepræsten tilse, at hans degne havde de rette kvalifikationer og den rette tro, inden de blev betroet ansvar for børnene.

X "HER STÅR JEG, OG KAN IKKE ANDET"

Pietismen og den første folkeskole

I 1700-tallet gennemgik skolen flere ændringer. I århundredets første halvdel skyldtes de udbredelsen af pietismen, i anden halvdel skyldtes de oplysningstankernes indtog i Danmark.

Pietismen var en religiøs fornyelsesbevægelse inden for protestantismen, som kom fra Tyskland til Danmark, hvor den vandt udbredelse i kongehuset og adelen. Pietisterne reagerede mod en stivnet lutherdom, som ikke berørte den enkeltes indre, altså det personlige følelsesliv. Selv om pietisterne holdt fast ved den lutherske tros lære og dens bud om lydighed over for alle former for øvrighed, lagde de afstand til udenadslære og understregede i stedet betydningen af inderliggørelse af troen i form af personlig vækkelse og fromhed.

Sociologisk set var pietismen et udtryk for en voksende individualisme, som allerede den protestantiske reformation havde beredt vejen for med en teologi, som havde gjort det enkelte menneskes tro på Guds nåde til dets eneste vej til frelse og således indsat individet i et direkte forhold til Gud. Med dens betoning af personlig vækkelse og den enkeltes moralske valg repræsenterede pietismen den næste fase i denne individualiseringsproces, som sociologien ser som en vigtig dimension ved *moderniseringen*: opløsningen af traditionelle slægts-, stands- og landsbyfællesskaber til fordel for fællesskaber dannet på grundlag af den enkeltes frivillige valg.

Pietisterne tillagde bibellæsning og oplæring i *børnelærdom* stor vægt for børns og unges åndelige vækst og opdragelse. Man kan derfor sige, at de på den måde bidrog til den forestilling om barnesindets potentiale for personlige udvikling, der med tiden kom til at ændre principperne for børneopdragelse, som hidtil havde været præget af autoritære principper og forestillingen om barnets medfødte syndighed.

I 1736 indførte den pietistiske konge, Christian 6., efter tysk forbillede en obligatorisk *konfirmation*. Konfirmationen, der blev forberedt på grundlag af den lutherske katekismus og suppleret med biskop Erik Pontoppidans autoriserede forklaring (1738), blev gjort til en betingelse for ægteskab, fæste og advancement i hæren. Året efter, i 1737, blev der

indført en lov om skolepligt og oprettelse af skolestuer for almuen over hele landet, og i 1739 fik Danmark sin første folkeskolelov, om end selve ordet folkeskole først kom ind i dansk lov med Skoleloven af 1814.

Formålet med undervisningen var som tidligere at oplære børnene i

troens grund, samt salighedens vej, orden og midler, efter Guds ord og den Evangeliske Kirkes sande børnelærdom.

Derfor var læsning skolens vigtigste fag, og læseundervisningen skete på grundlag af salmer og bibelske tekster. Trosopklæringen foregik i den lutherske tradition i form af overhøringer, hvor eleverne ordret skulle reproducere de svar, de kunne finde i Luthers katekismus, dog nu suppleret med en ny lærebog, *Sandhed til Gudfrygtighed* (1737), hvori hoffets præst og senere biskop Erik Pontoppidan stillede eleven spørgsmål og gav svar, der hjalp barnet med at forstå den lutherske lære.

Ud over læseundervisningen, som var gratis, tilbød skolen nu også, mod forældrebetaling, at lære børnene at skrive og regne, så de kunne tjene kongen og fædrelandet. Dette formål pegede i retning af den styrkelse af skolens samfundsnytte, som skulle blive oplysningens aftryk på dansk skoletradition.

Sekularisering, selvforbedring og borgerdyd

Selv om det måske lyder overraskende, så begyndte oplysningen allerede med reformationen. Hvordan skal det forstås? Reformatoren Martin Luther havde skelnet mellem et verdsligt og et åndeligt regiment, dvs. mellem kirke og stat – om end kongen, som den evangelisk-lutherske kirkes overhoved, havde ansvar for begge. Med tiden førte denne skelnen til udviklingen af et moderne statsbegreb, hvor staten ikke længere var at betragte som kongens personlige ejendom, og hvor den verdslige øvrighed var enerådende. Den moderne stat blev på den måde afpersonaliseret og sekulariseret.

Selv om reformationen langt fra førte til religions- og trosfrihed, lagde den dog, sammen med en antikt inspireret *humanisme*, en spire til oplysningstidens syn på individets personlige frihed. Luthers berømte ord til sine anklagere på rigsdagen i Worms i april 1521 – Her står jeg, jeg kan ikke andet – kan derfor ses som udtryk for en *moderne* forestilling om *samvittighedsfrihed*, dvs. at det enkelte menneskes samvittighed kan tvinge det til et opgør med autoriteterne. Sammen med renæssancehumanismens syn på menneskets *verdighed*, forstået som dets mulighed for ved forstandens hjælp at forbedre sig selv, blev jorden på den måde gødet for oplysningstidens nye idéer om rationalitet, frihed, rettigheder og social forbedring.

Oplysningen nåede til Danmark fra Storbritannien og Frankrig i de sidste årtier af 1700-tallet. Dens idealer skulle hurtigt vise sig at medføre en gennemgribende sekularisering og social nyttiggørelse af almueskolen. Dannelse handlede nu ikke længere om fromhed, men om at leve et *dydigt* liv; vel at mærke ikke et moralsk renfærdigt liv, men et samfundsnyttigt liv som borger og *patriot*. At være patriot betød, at den enkelte

skulle være villig til at lade hensynet til fædrelandet bestemme sine handlinger og levevis og udføre sine pligter over for kongen og staten mod til gengæld at blive belønnet med rettigheder for sin loyalitet og sit samfundssind.

Efter indførelsen af statsborgerskabet i 1776, som det første sted i verden, blev de af Danmarks indbyggere, som var født i riget, forvandlet fra kongens undersåtter til landets børn, dvs. statsborgere med dertil hørende rettigheder og pligter. Selv om statsborgerskabet byggede på indfødsret, mente patrioterne dog, at der skulle mere end fødsel til for at skabe medborgerlig bevidsthed. Medborgerskab var noget, man skulle dannes til tidligt i livet. Det var derfor skolens opgave at danne gode medborgere.

Patriotisme

Den nye patriotiske bevægelse stod i perioden 1769-1814 bag talrige private selskaber, der arbejdede for sociale og økonomiske forbedringer og udbredelsen af videnskab og folkeoplysning. I 1785 stiftede en gruppe patriotiske københavnere *Selskabet for Borgerdyd i København* og grundlagde to år efter Borgerdydsskolen, der som noget nyt indførte undervisning i levende sprog og naturvidenskabelige fag. Men patriotismen fik også indflydelse på skolerne i det danske rige generelt. Da historiske forbilleder for patriotisk adfærd var et vigtigt middel til opdragelse af gode og nyttige borgere, blev Luthers katekismus nu suppleret med Ove Mallinges *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*. Malling beskrev 18 værdier og dyder:

“ Religion, menneskekærlighed, højmodighed, fædrelandskærlighed, mod, standhaftighed, tapperhed, snildhed, sindighed, ædelmodighed, trofasthed, retfærdighed, embedsiver, venskab, studiefid og godagtighed.

Skolerne blev fra nu af generelt præget af oplysningens idealer om:

“ fornuft, nytte, universalitet, videnskabelighed, moralitet og humanisme.

Sådanne idealer kom også til at præge de første lærerseminarier, hvor faglighed i stigende grad blev sat i centrum for uddannelsen, som hidtil havde været varetaget af latinskolerne.

Forsøget på at skabe balance mellem dannelse og uddannelse samt mellem kristen tradition og sekulær oplysning afspejles i Skoleloven af 1814. Lovens formålsparagraf fastslog, at

“ der ved børnenes undervisning i almindelighed [skulle] tages hensyn til at danne dem til gode og retskafne mennesker i overensstemmelse med den evangelisk-kristelige lære; samt til at bibringe dem de kundskaber og færdigheder, der er dem nødvendige for at blive nyttige borgere i staten.

Skolebøgerne skulle danne børnenes sindelag, give dem forståelse af deres fædrelands historie og geografi, samt give dem "kundskaber, der kunne tjene til fordømmes udryddelse og blive dem til nytte".

Så vidt muligt skulle der også indgå undervisning i gymnastiske øvelser. Disse forordninger gjaldt for både almueskolen samt byernes borgerskoler, dvs. skoler specielt indrettet efter at uddanne børn af handels- og håndværkerstanden. Latinskolerne var i mellemtiden blevet forskoler for embedsuddannelserne og ikke kun for en karriere i kirken, og undervisningen foregik ikke længere på latin, men på henholdsvis dansk og tysk.

I de følgende årtier blev folkeskolen decideret dansk. Det skyldtes den nye, nationalromantiske tidsånd i første halvdel af 1800-tallet, men var også et udslag af de spændinger mellem dansk og tysk, som havde udviklet sig i den dansk-tyske helstat efter Napoleon-krigenes afslutning i 1815.

Kæmp for alt, hvad du har kært.

Dø om så det gælder.

Da er livet ej så svært,
døden ikke heller

Chr. Richardt

Folkevækelse og folkeskole: Grundtvigs betydning

Det revolutionære Frankrigs imperialistiske krige under Napoleon fik mange tyske intellektuelles begejstring for de franske oplysningsidéer, heriblandt forestillingen om nationen som et abstrakt politisk fællesskab, til at kølnes. De tyske nationalromantikere mente, at stater skulle bygge på et folk med fælles kultur og sprog. Folkestyre forudsatte, at der i forvejen fandtes et folkeligt fællesskab. Denne opfattelse vandt i 1840'erne fodfæste i Danmark på et tidspunkt, hvor de urbane mellemklasser, borgerskabet, i lighed med udviklingen i resten af Europa fremsatte krav om en fri forfatning og afskaffelse af enevælden.

En af periodens største intellektuelle skikkelser, N. F. S. Grundtvig, var stærkt optaget af den tyske nationalromantik og gennemførte selv i 1820'erne sit eget opgør med den franske rationalisme. Grundtvig støttede til det sidste enevælden, men endte alligevel med at stille sig bag junigrundloven i 1849. Han var dog overbevist om, at det nye folkestyre krævede, at det almindelige folk – bondealmuen – blev vækket til folkelig selvbevidsthed. Grundtvigs begreb om folkeoplysning hang dog sammen med hans kristne menneskesyn: Vækelse til det kristne evangelium forudsatte, at den enkelte først blev sig selv bevidst som menneske (menneske først og kristen så).

At være menneske var dog ikke noget, man kunne tale om i almindelighed og abstrakte vendinger. Det var at leve et konkret liv inden for et bestemt folk med dets særlige historie, sprog og kultur. Ved at se sig selv inden for en historisk sammenhæng kunne den enkelte komme til forståelse af sit eget livs muligheder og begrænsninger. Derved opnåedes en livsoplysning, som var en forudsætning for forståelsen af evangeliet.

Grundtvigs tanker om sammenhængen mellem det menneskelige, folkelige og kristelige kom – i tillæg til hans idealer om åndsfrihed, ligeværdighed mellem borg og hytte og oplysning – til at blive til stor inspiration for højskole- og friskolebevægelsen. Efter 2. verdenskrig kom hans tanker om skolen for livet desuden til at sætte præg på den såkaldte reformpædagogik og på forståelsen af, at skolen ikke kun er til for samfundets skyld, men også er til gavn for det enkeltes barns personlige udvikling til helt menneske og derfor ikke måtte være en skole, der udelukkende fokuserede på færdighed, faglighed og videnskabelighed.

Der er således i en grundtvigiansk ånd, at formanden for Danmarks Lærereforening, Anders Bondo Christensen, i et interview i Politiken i 2002 sagde, at det var skolens opgave at

“gøre børnene til livsduelige mennesker. Skolen er jo ikke bare en læreanstalt, den er en menneskeskole.

Han tilføjede, at lærerne i den danske skole trods deres forskellige holdninger deler “en fælles grundtvig-koldsk skoletradition”:

“Vi ønsker, at børnene ikke bare skal blive til noget – de skal blive til nogen.

Nationalstatens skole: Folkeskolen som nationsbygger

Efter tabet af Slesvig og Holsten til Preussen i 1864 var Danmark reduceret til en etnisk og kulturelt homogen stat. Det politiske folk var nu det samme som den danske kulturnation: Statsborgerskabet indebar altså et kulturelt medborgerskab. Det afspejlede sig i statens brug af folkeskolen: Skolen skulle medvirke til at styrke den stærkt svækkede danske stat og gøre samfundet til et folkeligt fællesskab.

Det nationale sammenhold forudsatte en kontinuerlig, dobbelt dannelsesproces, som omfattede både fællesskab og individ. Fællesskabets dannelse skulle bygge på ét sprog, én historie og én religion, og individet blev dannet ved at få tildelt nationalitet, som betød, at det kunne identificere sig med det folkelige fællesskab. De opvoksende generationer skulle lære om deres folks, stats og kulturs historie. Derfor blev litteraturhistorisk baseret danskfag sammen med undervisning i historie gjort til folkeskolens centrale dannelsesfag. I det såkaldte Sthyrskes Cirkulære fra 1900 hed det således om formålet med historieundervisningen, at faget skulle

“fremhjelpe en sund og kraftig fantasi i forbindelse med en varm og levende følelse for vort folk og land.

Nationalfølelsens betydning for den sociale sammenhængskraft blev øget i takt med de strukturforandringer, det danske samfund gennemgik fra slutningen af 1800-tallet.

Socialstatens skole: Folkeskolen som social brobygger

Den store skolereform i 1903 var en del af denne udvikling. Danmark var ikke længere kun et samfund, der byggede på landbrug og intern handel, men var ved at blive et blandet landbrugs- og industrisamfund, der var afhængigt af handel med fremmede markeder. Men denne åbning udadtil øgedes de sociale spændinger indadtil. Den voksende arbejderklasse var begyndt at organisere sig fagligt og politisk fra 1870 og søgte nu at påvirke samfundsudviklingen. Det hidtil udelukkende politiske begreb om lighed fik derved også en social og økonomisk betydning.

Skolereformen blev gennemført af bondepartiet Venstre, som dannede regering for første gang i 1901 efter det såkaldte systemskifte, der indførte parlamentarismen efter årtiers forfatningskamp. Reformen skal derfor også ses i sammenhæng med de sociale reformer, som blev indført i de samme år; reformer, der netop havde til formål at lappe den slags sprækker, som bl.a. den store arbejdskonflikt i 1899 havde afsløret.

Skoledokumentationerne med rødder i både Socialdemokratiet og Venstre havde i flere år ønsket sig en folkeskole, der kunne danne bro mellem de forskellige samfundslag og derved udgøre et fundament for social samhørighed. Som den toneangivende rektor Georg Bruun udtrykte det i artiklen *Skolens Enhed* (1901), burde en gratis grundskole være for alle Samfundsklassers Sønner og Døtre, for

...når disse børn modnes som voksne mænd og kvinder, ville de ikke stå som standardpersoner over for hinanden, uvillige og mistillidsfulde, men som led af et fælles samfund bygget på et fælles grundlag.

Ligeledes skrev den socialdemokratiske lærer og skribent i 1906 i *Den offentlige Byskoles Veje og Mål*:

Enhedsskolen kræver Folkeskolens Fuldkommengørelse ved en fortrinlig Undervisning og et så udvidet Mål, at alle Samfundsklassers Børn kan samles her, rige og fattige, fornemme og ringe, begavede og ubegavede. Her skal de lære af hverandre, hjælpe hverandre, komme til at forstå hverandre, følges ad så langt Lyst og Evner falder sammen og opdrages til at arbejde sammen. Herved får vi det fornødne fælles Dannelsesgrundlag, der skal danne Bro mellem de forskellige Samfundslag, som Landsbyskolen har formået det mellem Gårdmænd og Husmænd.

riteret efter Olsen 2009

Den nye "enhedsskole" betød, at borgernes ligeværdighed ikke længere kun beroede på besiddelsen af fælles kultur og rettigheder, men også på et socialt fællesskab.



Folkeskolen og demokratiet

Da Stauning-regeringen i sin skolelov af 1937 ophævede de tilbageværende forskellige mellem landsbyskolen og købstadsskolen, blev folkeskolen for første gang udstyret med en indledende formålsparagraf. Paragraffen opsummerede kort traditionen for at kombinere opdragelse med kundskabsmeddelelse:

Folkeskolens formål er at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber.

I den efterfølgende bekendtgørelse fra 1941 uddybde den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen paragraffens opdragende og karakterdannende ord med en længere passage, som siger noget om, hvad man dengang anså for at være det danske samfunds værdigrundlag. Den fastslog, at skolen burde udvikle og styrke

“børnenes sans for de etiske og kristelige værdier, give dem ærbødighed for menneskelivet og for naturen, kærlighed til hjemmet og vort folk og land, respekt for andres meninger, følelse for fælleskab mellem folkene og for samhørighed med de andre nordiske folk.

Endvidere skulle skolen

“bidrage til at give børnene idealer, hjælpe dem til at sætte sig mål i livet, øge deres respekt for oprigtighed i tale og adfærd og styrke deres pligtfølelse.

Hvor bekendtgørelsen understregede behovet for at styrke børnenes forpligtelser over for fællesskabet, var efterkrigstidens pædagogiske og skolepolitiske tænkning præget af en stigende fokusering på det enkelte barns behov. I den såkaldte *Blå betænkning* (1960-61), som blev skrevet i forbindelse med folkeskoleloven af 1958, hedder det således:

“ Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervs- livet, velegnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker.

Efterkrigstidens demokratisering af det danske samfund slog igennem små tyve år senere med daværende undervisningsminister Ritt Bjerregaards folkeskolelov af 1975. Her blev opdragelse til demokratisk deltagelse gjort til en del af folkeskolens dannelsesmål. Skolen skulle nu forberede eleverne til

“ medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver.

Derfor måtte skolens undervisning og hele dagligliv bygge på åndsfrihed og demokrati, hed det i en ånd, som kan føres tilbage til kirkehistorikeren og grundtvigianeren Hal Kochs epokegørende bog fra 1945, *Hvad er demokrati?*

1975-lovens formålsparagraf kom til at danne grundmodel for de senere reviderede udgaver fra 1993 og 2006. I dag hedder det således, at eleverne skal forberedes til deltagelse, medansvar og pligter i et samfund med frihed og folkestyre, og at skolens virke derfor skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Andre fællestræk er inddragelsen af barnets forældre som skolens samarbejdspartnere, fastholdelsen af betydningen af, at eleverne erhverver kundskaber, færdigheder, metoder og udtryksformer samt betydningen af den enkelte elevs alsidige udvikling (se Folkeskolens formål).

Der er dog mellem 1975 og 2006 et par vigtige forskelle, der ikke blot vidner om forskellige partipolitiske vægninger, men også om det værdipolitiske opgør, der har fundet sted i dansk politik i den mellemliggende periode. De er begge relateret til globalisering. Udfordringen fra både den økonomiske og kulturelle globalisering stiller dansk skolepolitik i en række dilemmaer, som vi her til sidst kort skal diskutere.

Folkeskolen og fremtidssikringen af Danmark

I 1983 hed det i indledningen til en rapport fra Socialforskningsinstituttet om Uddannelsessystemet og fremtidens beskæftigelsesstruktur, at

“ ...uddannelserne og arbejdsmarkedet fjerner sig mere og mere fra hinanden, forstøet på den måde, at uddannelsessystemet forsyner en stigende andel af elever og studerende med kvalifikationer af en art, som arbejdsmarkedet i faldende grad har brug for.

Hansen et al. 1983

Hvis den udvikling fortsatte, blev det forudset, ville man i fremtiden opleve, at uddannelsessektoren blev anset for mindre anvendelig i sin rolle som leverandør af arbejdskraft

med efterspurgte kvalifikationer. Rapportens formål var derfor at undersøge, hvordan arbejdsmarkedspolitiske foranstaltninger kunne kombineres med uddannelsespolitiske tiltag med henblik på at vende denne udvikling i tide.

Rapporten markerede en vægtforskydning fra skolens dannende til dens uddannende formål. Den repræsenterede et skridt i retning af nutidens folkeskole, hvor børnenes tilegnelse af færdigheder og faglige kundskaber er kommet i fokus, ikke blot fordi erhvervslivet efterspørger dem, men fordi, som det ofte hedder, Danmark har brug for dem. Statens projekt med folkeskolen er altså i dag i høj grad et økonomisk projekt, hvor bl.a. de såkaldte PISA-undersøgelser bruges til at måle, i hvilken grad folkeskolen er i stand til at fremtidssikre Danmark.

Det var det nedslående resultat af den første af sådanne undersøgelser, OECD-rapporten fra 2004, som blev direkte anledning til, at den daværende VK-regering i begyndelsen af 00'erne foranstaltede en kursomlægning inden for folkeskolen. Så dramatisk var kursskiftet, at folkeskolereformen i 2006 blev vedtaget med et snævert flertal, stik mod den danske konsensusstradition.

I ❤️ folkeskolen

Verdens bedste folkeskole

Som det fremgik af den såkaldte globaliseringsrapport fra 2006, skulle skolen og hele uddannelsessystemet spille en nøglerolle i forhold til de udfordringer, globaliseringen stillede Danmark overfor. Fremtidssikringen af Danmark skulle bl.a. ske ved at skabe uddannelser i verdensklasse og verdens bedste folkeskole. Det indebar, at eleverne fremover skulle være at finde blandt verdens bedste i grundlæggende fag: læsning, matematik, naturfag og engelsk, at de dygtigste skulle være på niveau med de bedste i andre lande, og at de svageste elevers niveau skulle hæves, således at mindst 85% af dem ville kunne gennemføre en ungdomsuddannelse i 2010 og 95% i 2015 (Regeringen 2006).

Derfor skulle folkeskolen fornyes gennem en strategi, der omfattede ni indsatsområder, som bl.a. indbefattede en revision af folkeskolens formål, så den i højere grad afspejlede de nye målsætninger. Som daværende undervisningsminister Bertel Haarder udtrykte det:

“Formuleringen af den nuværende formålsparagraf har bidraget til, at udviklingen af elevernes intellektuelle evner af mange i skolen anses for mindre vigtig end udviklingen af deres sociale og følelsesmæssige sider.

Haarder 2005: 11

Blandt de andre indsatsområder var

- styrket og mere synlig pædagogisk ledelse af skolerne
- styrket faglighed
- flere faglige udfordringer til alle børn
- opstramning af disciplinen i skolens hverdag
- stærkere målretning og faglighed i uddannelsen af folkeskolens lærere.

Kritik og debat

En af kritikere af den nye skolepolitik – som fx professor Ove Kaj Pedersen – mente, at der var tale om et regulært værdiskifte. VK-regeringen indførte et nyt syn på forholdet mellem individ og fællesskab og lagde op til en ny pædagogik, som passede til socialstatens omdannelse til *konkurrencestat* (Pedersen 2011).

Der blev også udtrykt frygt for, at den nye satsning på faglighed ville gå ud over netop de værdier i den danske skoletradition, som havde givet det danske samfund sin styrke: elevernes ligeværdighed, kreativitet og opdragelse til samarbejde og demokrati. Filosofen Jørgen Husted mente, at hvor der tidligere var en rimelig balance mellem at give barnet nyttige kundskaber og støtte det i dets personlige udvikling, er tendensen i det sidste årti gået bort fra en menneskeskole og i retning af en borgerskole, hvor skolen gøres til en læreanstalt. Denne udvikling er et brud med den danske folkeskoletradition.

Andre, som fx professor Jørn Lund, advarede dog mod at se en falsk modsætning mellem den tidligere folkeskole og den nuværende: mellem en rummelig og varm skole på den ene side og en skole med fokus på høj faglighed på den anden. Eller mellem fagkundskaber og paratviden. Som Lund skrev:

“Ideen med at holde skole er hverken at underholde eller vinde markedsandele, men at give børnene udviklingsmuligheder. Det indebærer ikke bare tilegnelse af overleveret dannelsesstof og etablerede kundskaber, men også at skabe orienteringsmuligheder og manøvredegygthed i et fremtidssamfund, hvis arkitektur ingen kender.

Haarder 2005:129

I stedet for at se den nuværende formålsparagrafs ord om, at folkeskolen skal give færdighed og kundskaber, der forbereder eleverne til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, som et brud med dansk uddannelsestradition, kunne man måske sammenligne den faglige styrkelse med det, der skete i forbindelse med skoleloven af 1903. Også dengang var der tale om en tilpasning af folkeskolen til tidens nye økonomiske krav – på det tidspunkt i forbindelse med den danske økonomis tilpasning til det internationale marked og overgangen mellem landbrugs- og industrisamfund. Faglige færdigheder og kundskaber behøver da heller ikke at stå i vejen for barnets personlige udvikling eller fællesskabsdannelsen. Måske kan de ligefrem styrke dem.

I dag betyder globaliseringen dog også, at der sættes spørgsmålstegn ved fællesskabet. Skal skolen stadig danne til fællesskabet og i givet fald hvilket fællesskab?

En lærer er der
for at give os baghjul

Peter Bastian

Skolen og det folkelige fællesskab

Da en journalist fra Kristeligt Dagblad d. 11. september 2004 spurgte professor Per Fibæk Laursen fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, hvad han mente, var folkeskolens vigtigste opgave i dag, svarede han, at det var at styrke elevernes individualitet. Dermed mente han ikke en individualitet, der var forbundet med det nationale fællesskab, sådan som den havde været det tidligere. Det var ikke skolens opgave at fremme fællesskabsfølelsen omkring det at være borger i Danmark. Det, eleverne havde brug for, var at blive bedre i stand til at begå sig i en stadig mere individualistisk kultur, hvor forskellighed, kreativitet og ukonventionalitet ville være fortrin. Der var derfor brug for et nyt dannelsesideal:

“Noget af problemet med folkeskolen er, at den bærer rundt på et nationalistisk dannelsesideal, der er skabt i 1800-tallet, hvor nationalstaten var rammen om dannelsesprojektet. Vi skal holde fast i det danske sprog, men traditionen med at tillægge det nationale en særlig dannelsesmæssig kraft er forældet. Vi behøver et værdigrundlag, der i høj grad respekterer det individuelle og åbner for det internationale. Alt det nationale kan man efter min mening kassere.

Også Fibæk Laursens kollega, skolehistorikeren Ove Korsgaard, ønsker et nyt dannelsesideal: en dannelse til et politisk (i bred forstand), ikke et kulturelt medborgerskab. I bogen *Medborgerskab. Et nyt dannelsesideal?* (2007) begrundet han afvisningen af det nationale medborgerskab som dannelsesmål med, at vi i dag lever i et multikulturelt samfund. I et sådant samfund bør vi ikke længere forstå folket som et kulturelt fællesskab (et etnos), men udelukkende som et politisk fællesskab (et demos), mener Korsgaard. Senere har

han dog modificeret sit synspunkt lidt: Det politiske fællesskab må have forrang over for det nationale, fordi det kulturelle skiller, hvorimod det demokratiske fællesskab samler.

Filosoffen Peter Kemp afviser tanken om, at det skulle være nødvendigt at foretage et valg mellem det demokratiske og det kulturelle fællesskab. I bogen *Verdensborgeren som pædagogisk ideal* (2005) argumenterer han for, at der ikke vil komme noget godt ud af at fortrænge sine nationale rødder. Men at erkende sine kulturelle rødder er imidlertid ikke det samme som at overtage fortidens idealer uændret:

“Man kan meget vel gøre op med de ideer, der har medført store rædsler, folkekrab og anden grusomhed uden at fornægte fortidens ideer om omsorg, folkeligt fællesskab – og verdensborgerskab. Og man kan kritisere fortiden uden at forråde dens betydning, som når f.eks. højskolelærere foretrækker den akademiske Grundtvig frem for den nationalistiske. Men at ville leve som om vores historie ikke har præget vores kultur og tankegang, er en ren illusion. Det er ikke desto mindre en af de mest hårdnakkede illusioner i dag.

Kemp 2005:18

Selv har jeg deltaget i denne debat ved at påpege det meningsløse i at foretage en skarp skelnen mellem det politiske fællesskab og det kulturelle fællesskab. Stater er nemlig historiske og ikke rent abstrakte fænomener og hviler på før-politiske fællesskaber. Desuden skaber ethvert politisk system sin egen politiske kultur. Udfordringen i dag består derfor ikke i at afnationalisere dannelsesbegrebet, men at udvide nationsbegrebet, så at kommende generationer, uanset deres oprindelige kulturelle baggrund, kan komme til at opleve sig som medlemmer af et historisk og territorielt fællesskab, de har rettigheder og pligter overfor.

Som modvægt mod den rod- og hjemløshed, som globaliseringen skaber, må det desuden være en af folkeskolens opgaver at gøre det muligt for både nye og gamle danskere at udvikle en følelse af at høre til på et bestemt sted og i et bestemt folk. I stedet for en afnationalisering af dannelsesbegrebet, som ville gøre både gamle og nye danskere fremmede over for det land, de bor i, burde det tilføjes en europæisk og global dimension.

1.3 K – Religion og kultur

K står for kristendomskundskab

K står for kristendomskundskab – men faktisk også for religion i bredere forstand.

Dels arbejder faget – udover kristendommen – også med islam og jødedom, og i øvrigt med mere afdæmpede kulturudgaver af religionerne.

Dels beskæftiger faget sig mere generelt med menneskets mulighed og tilbøjelighed til at spørge efter mening med og retning for livet. I den forbindelse relaterer K'et også til ateistiske forståelser af virkeligheden, hvor udgangspunktet er, at gud er en menneskelig konstruktion. En livsopfattelse og samfundsindretning, hvor kirke og religion spiller en

mindre rolle eller helt søges fortrængt, ligesom i forlængelse af den ateistiske forståelse. Begrebet sekularisering dækker over denne tendens til at nedtone eller udtone religionens betydning.

Hvad er religion – i snæver forstand?

Oprindeligt lærer den romerske filosofi (bl.a. Cicero) os at tænke religion i to forskellige betydninger. Dels ud fra det latinske *religio* – at binde til. Dels i relation til verbet *relego*, som betyder at gentage.

Det første betydningsaspekt af ordet religion handler om, at mennesket tolker sine livsvilkår ud fra normer og værdier hentet fra et meningssystem med tilknytning til et transcendent punkt uden for den menneskelige tilværelse. Det er sådan et punkt eller måske nærmere magt, som mange religioner betegner 'Gud'.

Eksempelvis knytter bønnen i jødedom, kristendom og islam an til denne Gud og vedligeholder herved relationen til det hellige eller guddommelige.

Det andet betydningsaspekt af ordet religion knytter an ved, at mennesket i sin relation til det transcendent (Gud/gud) udfolder en praksis og forvalter sit trosforhold herigennem.

Eksempelvis kommer dette til udtryk i islam gennem 5 daglige bønner og betaling af almisser, eller i kristendommen ved, at de nyfødte bliver døbt i kirken eller den kristne fx arbejder frivilligt i Kirkens Korshær.

På figuren nedenfor kommer begge forståelser af begrebet religion til udtryk. I centrum står det transcendent punkt, som mennesket binder sig til – det vil sige sætter sin lid til og funderer sit liv i. Dette centrum kan have forskellige navne. Nogle af de mest relevante i denne sammenhæng er Jahve (jødernes Gud), Kristus (de kristnes Gud) og Allah (muslimernes Gud).

Hvad denne transcendent instans står for, varierer fra religion til religion. Skål man imidlertid forsøge at komme på sporet af, hvad en specifik religion rummer i forhold til livsforståelse og synet på mennesket, kan man studere syv forhold: 1. læresætninger, 2. myter, 3. ritualer, 4. etik, 5. sociale aspekter, 6. personlige oplevelser og 7. materielle ting.

For eksempel kan man studere kristendommens myter i form af skabelsesmyterne, syndefaldsmyterne og Jesu lignelser og uddrage meningstydning herfra. I forhold til etikken ville det være relevant at studere, hvordan Jesus handlede i forhold til andre



Storm P: Månen i gadekeret, 1928
© Robert Storm Petersen – Storm P/Storm P.
Museet