

Frimed  
eller  
bighed



Et ongör  
med U90



Omslaget er reproduceret efter et træsnit af Sven Havsteen-Mikkelsen – efter et dansk almuebroderi – og fortæller:

*Yggdrasils Ask udstår af Men  
mer end Mænd vide;  
Hjort bider top og Trøske stamme,  
Nidhugg nager forneden.  
(Den ældre Eddas gudesange)*

witzel bogtryk/offset – ribe

*Forældrenes Børnekommission*

# **FRIHED ELLER LIGHED**

**Et opgør med U 90**

1978

*Bogen er redigeret af:*  
Majken Frost  
Harald Gammelgaard  
Svend G. Johnsen

# Indhold

Majken Frost:	Indledning
Jesper Langballe:	Toget mod tusindårsriget
Steen Steensen:	U 90. En verden i de intellektuelles billede
Søren Krarup:	Den totalitære model
Arne Busk Madsen:	Grundtvig og U 90
Harald Gammelgaard:	Farvel folkeskole
Mads Gammelmark-Mikkelsen:	Lighed – ensartethed
Rudolph Arendt:	Lighed. En fabel





»Lighed, sat ubetinget som det eneste, i sig selv tilstrækkelige, og som det, hvorimod det hele skal stile hen, er naturmæssigt en meningsløshed; den er som samfundside betragtet noget, der kun hører hjemme, hvor alt grundlægges på en overnaturlig frivillighed og en overnaturlig kærlighed«.

*Jakob Knudsen 1905*



*Majken Frost:*

## Indledning

Denne bog er et opgør med U90. Men dens sigte rækker igrunden langt videre. For bogen er lige så meget et opgør med, en protest imod den tendens og tankegang, der som eet af sine udslag har fået U90, men hvis pest rider vor tid som en mare, og hvis gennemførelse vil være en folkelig katastrofe.

For bogen er vendt mod umyndiggørelsen af mennesket.

Mod den frihedsberøvelse og menneskeødelæggelse, som den ideologisk definerede og politiske dirigerede opdragergerning altid vil resultere i.

U90 er et karakteristisk, men ikke enestående led i denne umyndiggørelsens fremtrængen, for den sniger sig ind overalt i dagens Danmark – i retssal og skolestue, på universiteter og institutioner, på arbejdsplads og i hjemmene. Umyndiggørelsen af mennesket, ønsket om og magten til at tage menneskets frihed fra det og gøre det til et væsen, hos hvem eftersnakkeri og konformitet har afløst selvstændighed, hvis frihed er blevet til en frihed på ideologiens betingelser – det er denne umyndiggørelse vi vil protestere imod.

Vi vil opgøret med de toneangivende kredse, der vil definere os vor tilværelse – og dermed tage den fra os som vor – vi vil opgøret med den tankegang, som nok hævder selvstændigheden, men selvstændigheden på det givne værdigrundlag.

Vi vil kort og godt forsvare retten til at være os selv.

Vor tids plages af en dybtgående respekt for videnskaben. En respekt for den videnskabelige analyse og registrering, som i sin ærbødighed har glemt, at videnskaben har sine grænser. Glemte, at en kritikløs brug af videnskaben, hvor videnskaben intet har at gøre, altid vil føre til misbrug, både af det videnskabelige og af det, som det videnskabelige bruges overfor.

Mon det er en tilfældighed, at U90's lighedsforkyndelse underbygges med ét væld af kurver og analyser? Mon det ikke er betegnende, at såkaldt videnskabelige institutters undersøgelser lægger grunden til det lykkeland, som U90 forkynder i uddannelsens navn? Er det

ikke en konsekvent understregning af ærbødigheden for det videnskabelige, at menneskets »livskvalitet« i U90 gøres til et produkt af uddannelse? »Jo mere du ved, jo mere vil dit liv lykkes«. Ikke i karrieremæssig henseende, ikke i materiel henseende – men i enhver henseende. Uddannelse til arbejde og til fritid, uddannelse til ægteskab og til forældretilværelse, uddannelse til indflydelse og uddannelse til kritik, kort sagt – uddannelse til at leve dit liv.

Men man kan ikke leve sit liv på videnskabens opskrift, man kan ikke leve sit liv som resultat af en uddannelse. For livet kan kun leves på eget ansvar og for egen regning, ordet livskvalitet giver kun mening, når det udtales af den enkelte. Uddannelse kan føre til en indsigt i at bestride bestemte arbejdsområder – og det skal være uddannelsens indhold at have sig dette for øje. Skolegang, på hvilket alderstrin den end finder sted og under hvilke former den nu foregår under, skal føre til kyndighed – og ikke have som sit mål at føre til andet. At den enkelte gennemløber en menneskelig udvikling under skolegangen, vil jeg ikke bestride, men denne udvikling skal det aldrig være skolens, uddannelsesinstitutionens opgave at give bestemmelse af, for så har skolen gjort sig selv til frelsesanstalt, og det er ikke det skolen skal være. Skolen skal være arbejdsplads og ikke forkyndelses sted.

For i så fald vil der ikke være frihed i skolen længere.

Vi har kaldt vort opgør med U90 for »Frihed eller lighed«. For konsekvensen af U90's forslag om den lighedsorienterede undervisning vil være, at friheden for den enkelte forsvinder i skolen. Friheden til at være sig selv fornægtes, friheden til selv at mene om sin egen tilværelse, hvad man vil, trædes under fode – for arbejdspladsen er nu ikke længere et sted, hvor krav om indsats skal honoreres, og hvor ordensregler skal overholdes – arbejdspladsen er blevet til en skole for livskvalitet. Og i U90 er livskvaliteten bestemt som lighed.

Derfor er konsekvensen af U90 også tvangen. Derfor er konsekvensen diktaturet. For hvadenten skolen skal udvikle til sympati med et bestemt politisk parti, eller den skal udvikle til en bestemt livsholdning, vil den konsekvente gennemførelse af ønsket altid afhænge af tvangen. Tvangen, som i U90 ytrer sig i forslaget om tvungne børnehaveklasse, i ønsket om på frivillighedens grund at fastholde folk i uddannelsesforløbet, i valget af det centrale fremfor det lokale, i kravet til forældrene om samarbejde – i overordningen af ligheden.

Videnskaben konstaterer i sine analyser og gennem sine registreringer ulighed i landet. Ulighed i arbejde og indtjening, ulighed i boligforhold og levevis, ulighed i opførelse og indstilling. Og ideologen, der som sin religion har den gennemførte lighed, tager videnskabens konstateringer til sig og sætter sine definitioner om lykke og ulykke på disse konstateringer, og i dag har ideologen sat sig til rette på ministertaburetten og omdannet sit ministerium til en propagandacentral. Og der rasles med våbnene, med tvangen, hvis propagandaen ikke tages til indtægt.

Mod alt dette retter vor protest sig. Mod den videnskab, som i sin såkaldte videnskabelighed lægger op til misbruget, mod ideologen, som kamouflerer sin egen ønskedrøm med kurver og analyser, mod ministeren, som glemmer at regere for at propagandere, mod embedsmanden, som lader sin administration tjene propagandaens sag. Mod alt dette, som fører til overgrebet på den enkelte, både barn og voksen.

Vore børn er vore børn, skrev vi i pjecen fra »Forældrenes børnekommission« i 1977. Der er stadig grund til at gentage det, blandt andet har U90 vist det.

»Alt for mennesket er blevet slagordet. Og dermed menes i virkeligheden mennesket som materiale for arbejdet på at skabe det ideelle menneske, det trivelige, velnærede og veltilfredse sociale dyr. Staten er tjener for individets »behov« og formynder på samme tid, for det hører til individets behov at leve uden ansvar, at leve ud af sin natur og ikke møde nogen grænse. Det er idealet, et ideal, som man slet ikke behøver at begrunde eller også begrunder naturvidenskabeligt«.

*K. Olesen Larsen 1948.*

*Jesper Langballe:*

# **Toget mod tusindårsriget**

## **Historien – en indledning, som kan springet over**

### **Historien – udviklingen**

I fjor skrev det sovjetrussiske statsorgan Pravda i anledning af, at nogle systemkritikere på grund af kritiske udtalelser var blevet arresteret og dømt uden rettergang: – Den, der lægger sig foran historiens tog, må finde sig i at få benene klippet af.

De fleste her til lands vil jo nok kunne høre det barbariske i en sådan udtalelse og i udtalelsens anledning. Derimod vil der næppe herse den samme klarhed med hensyn til, hvori barbariet består. Bemærk, at udtalelsen ikke har karakter af en trussel, men af en simpel konstatering. Det styre og den ideologi, der taler således, går ikke og drømmer om at klippe benene af folk eller truer med at gøre det. Tværtimod, den talende vil menneskene det godt og meddeler dem blot sin viden om, hvor toget kører hen, og hvad der sker, når man prøver at lægge sig foran det, eller med et udtryk: prøver at bremse samfundsudviklingen. Man konstaterer simpelthen et videnskabeligt objektivt faktum, for gennem sine analyser kender man den historiske udviklings mål.

Denne forståelse af historien er ikke opfundet af Karl Marx, men blot overtaget af ham. Den er blevet til ved en sammensmeltning af to forestillingsverdener:

Oldtidens græske filosofi, hvorefter alt i universet var ordnet i en harmonisk lovmæssighed efter de evige idéer, som kun vismanden erkendte. Her var historien kun evig gentagelse i lighed med naturen, som den tager sig ud for naturvidenskabsmanden,

– og jødedommen, hvor det religiøst-moralsk stræbsomme menneske (eks. farisæeren) udviklede sig selv og folket henimod et af Gud fastsat mål for historien (Messias-tiden eller tusindårsriget).

Disse to åndsstrømninger har vist sig at gå fint i spand sammen. Troen på de videnskabelige årsagsforklaringer, på analysen og den

objektive erkendelse af historien, leverede grækerne. Troen på den målrettede historie og den moralske stræben leverede jøderne. Sammensmeltningen blev af romerkirken kanaliseret op til den nyere tids Europa, hvor den nu med mellemrum udgives for epokegørende nytænkning, såvel i kirken som udenfor kirken.

Karl Marx' bidrag består i, at han opfatter mennesket socialt og udviklingen som dirigeret af økonomiske love. Historiens mål er det klasseløse lighedssamfund. Mennesket er et samfundsbetinget artsvæsen – og det både i videnskabelig og moralsk forstand. Det ikke alene *er* socialt. Det *bør* også være det. Det asociale menneske kan resocialiseres, ligesom en genstand med produktionsfejl kan genproduceres. Men bedst går det da, hvis den genstand, der hedder mennesket, selvarbejder med.

Når historien er betragtet som fremadskridende udvikling, så er der også sagt menneskeopdragelse og menneskebehandling.

Personligheden må jo udvikles i takt med samfundet. Der er nemlig nogle, der er forrest i udviklingen, og de har en indlysende pligt til at hjælpe og opdrage på de agterste – sørge for at de er med på toget og ikke lægger sig foran det. Dette arbejde modarbejdes af, at traditionelle, reaktionære forestillinger, både af indre psykologisk og af ydre samfundsmæssig art, hæmmer mennesket, gør det sygt, så det ikke erkender historiens mening og derfor heller ikke stræber mod det rette mål. For disse mennesker har samfundsudviklingen og den deraf følgende opdragelse karakter af en stadig frigørelsesproces, hvorunder mennesket frigøres fra sin hæmmende forestillingsverden og fra omgivelsernes undertrykkelse. Historiens tog er altid på vej mod friheden. Det er altså frihedens skyld, at nogle får benene klip-  
pet af.

Nu ved enhver, som er kommet ud på en togrejse uden en god bog, at den tid, man bruger til den, ikke har noget formål i sig selv. Formålet er ankomsten til målet. Man er undervejs og lever ikke i det nærværende øjeblik med dets næste, dets luft og sollys. I tankerne er man fremme ved ankomststationen, og det nærværende øjeblik er kun foreløbighed. Med sin bedste vilje kan man ikke betragte sine irriterende medpassagerer som medmennesker, allerhøjest tolerere dem. Og tolerere dem kan man netop, fordi man selv og de er en tilfældigt sammenbragt flok, der har andre mål end livet i tog-kupéen. Sådan er det også med samfundsudviklingen, med historiens tog. Her har et



menneske ingen næste, men nok nogle medpassagerer – eller nogle behandlingsobjekter. Man lever for det kommende og foragter det nærværende.

Og mens toget ruller umenneskeligt videre mod det menneskelighedens mål, det aldrig når, vil vi standse og opholde os ved en anden forståelse af menneskets liv i historien.

## Historien – valget

»Der ligger i Jerusalem ved Fåreporten en dam, som på hebraisk hedder Bethesda. Ved den findes der fem søjlegange, hvor der lå en mængde syge mennesker, blinde, lamme, visne, som ventede på, at vandet skulle komme i bevægelse. Thi på visse tider for en Herrens engel ned i dammen og bragte vandet i oprør. Den, som da, efter at vandet var kommet i oprør, først steg ned deri, blev rask, hvilken sygdom han end led af. Dér var en mand, som havde været syg i otte og tredive år«. (*Johs. evg. 5,2-5*).

Kan man tænke sig et mere ironisk dræbende billede af samfundet i udvikling. Her er jødedommens (og marxismens) historiske mål – og det frembrusende tog med menneskeheden i på vej til friheden – af forfatteren tænkt om til en stillestående vandpyt, hvor et eller andet overnaturligt skal vise sig; frihedens time skal slå, tusindårsriget, det klasseløse samfund skal komme – ligegyldigt hvad. Alle beregninger viser, at en engel nok skal komme og bringe vandet i oprør.

Og imens venter den overtroiske menneskehed på det, som med nødvendighed vil ske. Og når det sker – hvad så? Ja, så gælder det om at komme først, den historiske anledning må gribes af den moralske stræben. Naturligvis er der dem, som ikke kan vinde med, og de må ofres – eller hjælpes. Det kan såmænd godt være, at man i vore socialt hjælpsomme tider ville have halet den lamme mand med vold og magt ned i det vidunderlige vand. At være en »social taber« er ikke så galt. Vil man blot være føjelig og lægge ansvaret på samfundet, så kan man også slippe af med ansvaret. Vil man blot give afkald på sit eget liv og gå op i helheden, så vil den til gengæld frigøre een fra hæmmende traditioner og forestillinger, så at man *føler* sig fuldstændig fri.

»Da Jesus så ham ligge der og vidste, at han allerede havde ligget i lang tid, siger han til ham: »*Vil du være rask?*««

Hvad er nu det? Spørgsmålet hører ikke hjemme i den sociale udvikling. Manden stilles i et valg. Ikke et valg i fremtiden, når han bliver frigjort nok til at vælge. Nej, her og nu stilles han fri til at vælge.

Hvad valgte han så? Det fortæller historien ikke, og det er også li-gegyldigt. Han blev ikke fri, fordi han valgte friheden eller valgte at efterstræbe den. Friheden var, at han var stillet i valget.

Stå op, tag din seng og gå! lød det, og det betyder det samme, at hans liv var valg og ansvar. I valgets øjeblik var han fri.

Men så i næste øjeblik? Det tilhører også valget. Er det alvor med ansvaret, så kan øjeblikket blive livslangt. Så står vi der altid, eller vi træder altid ind i det.

– Men hvordan kan man nå til at vælge frit?

Ved valget. Valget må vælges. Man skal ikke først nå hen til det, og man får det aldrig lagt bag sig. Så kan det godt være, man vælger at køre med på historiens tog som ideologisk passager mod den store frigørelse. Den lamme ved Bethesda kunne vel også vælge at indtage sin gamle plads i køen foran den hellige vandpyt, men så er det hans eget valg. Når som helst er friheden i valgets øjeblik hans mulighed i stedet for en tvivlsom frihed i det fjerne, når og hvis... Når som helst har han ansvaret for sit liv og sine gerninger mod næsten, når han tager det.

Men hvis videnskaben nu siger noget andet?

Ja, videnskaben kan være nyttig, hvis den virkelig er videnskab og ikke overtro, men vi vælger dog selv, om vi vil tro på den, og hvad vi vil bruge den til. Ellers *er* den overtro. Vor viden må altså tages i valgets tjeneste. Derfor sender vi vore børn i skole. Det er i et frit land en fri beslutning, at forældrene vil have deres børn undervist i folkets skole, fordi de selv regner sig til folket. Vil skolen derimod lære børn og forældre at vælge og til den ende frigøre dem ved opdragelse eller behandling, så har den spændt valg efter viden, og så er det på tide at protestere eller tage barnet ud af skolen. Så er den ikke længere en folkeskole, men en statsautoriseret socialiseringsanstalt.

Lærerne skal selvfølgelig hjælpe børnene alt det, de kan. Det er *deres* ansvar. Men de skal ikke hjælpe børnene til at leve deres liv eller træffe deres valg. For så umyndiggør de dem.

Er dette her nu ikke for de meget stærke, de intellektuelle, som har

magt over tingene, enerne, førerskikkelserne, som har styrke til at vælge? Nej, valget er det mest dagligdags af alt. Det er for de små og private – endog for stakler som den lamme ved Bethesda – dem, som man i dag viser den artighed at kalde sociale tabere. Her er der slet ingen autoriteter og førerskikkelser, der viser vejen frem, sådan som i den sociale udviklings totalitære menneskesyn. Her er enhver på lige fod med sit medmenneske. I livsspørgsmål, i holdningsspørgsmål findes der ikke mere eller mindre kvalificerede valg, men *mit* valg og *dit* valg. Her findes kærlighed og had og ansvar, men ingen patentløsninger på, hvordan man indfører kærlighed, kommer hadet til livs og gør menneskene ansvarsbevidste.

To citater fra U90:

»En langsigtet uddannelsespolitik som U90 ville være uden interesse, hvis den ikke var inspireret af ambitiøse forestillinger om, at de nuværende voksengenerationer er i stand til også gennem en målbevidst uddannelsespolitik at øve indflydelse på den fremtidige samfundsudvikling...« (p.5f).

»Lærernes forhold til forældrene er i folkeskolen et særligt problem. Ofte er skolen og lærerne foran i samfundsudviklingen, og det kan være et problem for lærerne at få forældrene til at forstå, at den uddannelse, samfundet tilbyder deres børn, er den, der gavner børnene bedst«. (p.77).

Det er altså ikke, som man kunne tro ved at læse det første citat, *alle* i de nuværende voksengenerationer, der nyder godt af det centrale uddannelsesråds »ambitiøse« tillid, når raketrampen skal indstilles til afskydning af børnene i retning af den rette samfundsudvikling. Lærerne ved bedre end forældrene, hvad der gavner børnene, for de er forrest i samfundsudviklingen. Om så lærerne frabeder sig den ære, er en anden sag.

I frihedens rige derimod er historien ikke samfundsudvikling, ikke et nødvendigt og skæbnebestemt udviklingsforløb, men den er beretningen om vore forfædres valg. Der står vi så selv og skal vælge – ikke bundne til deres færdige svar, men forpligtede på det samme ansvar – forpligtede som enkeltmennesker, for ansvar er aldrig kollektivt, aldrig *medansvar*. Derimod kunne det være, at den enkelte valgte at være slægten, at bære folkets skyld og forpligtelse. Og så er der god mening i at holde *folkeskole*.

## Rapporten

### *Ritt Bjerregaards mål*

I fjor holdt undervisningsminister Ritt Bjerregaard en forelæsning på Danmarks Lærerhøjskole, som er god at få forstand af, fordi den afslører hensigter, som Ritt Bjerregaard normalt ikke taler så højt om. Hun skitserede her, hvilke muligheder en socialdemokratisk undervisningspolitik skal fremme og sagde bl.a.:

»Det er som bekendt en reformistisk, socialismes (i modsætning til en revolutionær socialismes) grundprincip at ligge lavt og sørge for hele tiden at udnytte og udfylde alle de sprækker og hulheder, der opstår som følge af kapitalismens egne modsætninger og stadig voksende indre konflikter. Skolen som opbevaringssted udgør et sådant felt. Det viser sig ved, at det på den ene side ikke er muligt at anbringe børn og unge mennesker under 16-18 år på en udbyttegivende måde i produktionen, men på den anden side heller ikke er muligt at sløve og for dumme dem i så høj grad, at de ikke bliver besværlige, hvis de siden skal kunne fungere som profitabel anvendelig arbejdskraft. Det bliver – og er – skolens opgave at opbevare børn og ungdom, samtidigt med at de kvalificeres til produktionslivet, men kvalifikationsprocessen kan nok ikke fylde hele tiden ud. Måske kan mange disciplinære konflikter forklares ved, at skolen har kvaler med at få den tid til at gå, som bliver tilovers, når kvalifikationsprocessen har fået sit. Det er denne tid, der kan udnyttes på en både smuk og praktisk måde til at opløde folkeskolens præg af at afspejle det kapitalistiske samfunds«.

Vi ser altså, at skolen er skole på produktionslivets betingelser, dels en opbevaringskasse for børn, så de ikke kommer i vejen for produktionsmaskineriet, og dels et sted, hvor de skal opdrættes til engang at køre produktionen videre. Den overskydende tid skal skolen bruge til at bearbejde børnenes holdning, så at samfundet kan ændres i socialistisk retning. Med hensyn til Ritt Bjerregaards udtalelse om, at kvalifikationsprocessen, dygtiggørelsesprocessen, ikke kan fylde tiden ud, er der det at sige, at det jo kommer fuldstændig an på, hvilke krav skolen stiller til kvalifikationsniveauet, og hvor lang undervisningstiden er. Det er vist i grunden stadig de fleste forældres og børns opfattelse, at skolen er et sted, hvor børn skal lære noget, og ikke et opbevaringssted, hvor tiden skal fyldes ud med at fylde sprækker og hulheder i samfundssystemet. Men under alle omstæn-

digheder: Ritt Bjerregaard lægger her sin taktik åbent frem: det gælder om at »ligge lavt«, d.v.s. ikke tale for højt om mål og hensigter, men liste dem gennem sprækkerne, efterhånden som de opstår.

Da denne forelæsning blev holdt, havde Ritt Bjerregaard allerede to år tidligere fundet et instrument til at fremme disse mål. Hun havde anmodet Det centrale Uddannelsesråd om at udarbejde en rapport, som skitserede målene for hele undervisningsområdet indtil 1990 – U90.

## **Socialiseringen af børnene**

I denne rapport er der sat navn på den proces, som Ritt Bjerregaard efterlyste til udfyldelse af den overskydende tid, når man var færdig med at kvalificere børnene. De skal dels kvalificeres, dels *socialiseres*, –

»Man taler om *kvalificering* – dygtiggørelse – som udtryk for indlæringen af kundskaber og færdigheder – også i forbindelse med tilegnelsen af arbejdsvaner, medens udtrykket *socialisering* anvendes som betegnelse for den proces, hvorved det enkelte menneske bliver egnet til at leve sammen med og fungere i et samspil med andre mennesker inden for givne samfundsvilkår. Mennesket er i udpræget grad *et socialt væsen*. Kontakt med andre mennesker er et fundamentalt behov – og man skal være til at holde ud for dem, man skal leve sammen med. »Socialisere« bruges for at betegne en *indpasning i eller opdragelse til den sociale sammenhang, som man skal leve sit liv i*«. (p. 103).

Ganske vist tager rapporten det forbehold, at ordet »socialisere« ikke er det allerlykkeligste, fordi det leder tanken hen på socialisme i en bestemt ideologisk betydning. Men det er kun et taktisk forbehold. Der henvises til, at ordet »resocialisere« er gået ind i sproget uden vanskeligheder. Ordet er altså brugt i den betydning, det nu engang har, også i en ideologisk socialisme, nemlig som udtryk for den tanke, at mennesket ikke skal holdes til ansvar for sine handlinger, men *behandles tilbage til det normale eller ønskelige*. Den sociale sammenhæng, som børnene skal tilpasses i skolen, er tydeligvis heller ikke forældrenes sociale sammenhæng. De er jo ofte bagest i samfundsudviklingen. Det siges også, at den skole, som ikke bearbejder elevernes holdning, men kun underviser, i virkeligheden blot

tilpasser sig de gængse holdningsnormer, og det må skolen ikke.

Folkeskolens brugere er altså ikke forstået som et *folk*, bestående af frie, ansvarlige familier, men et samfund under udvikling, hvor forældrene ligger i den tunge ende. Det samfund, de skal socialiseres til, er det samfund, som de sociale magthavere ønsker sig af fremtiden.

Det lægger U90 ikke skjul på. Den indleder med en præcisering af det fremtidssamfund, uddannelsesrådet ønsker sig, »hvilke værdiopfattelser der skal lægges til grund eller sagt med andre ord: Hvad er vore *hensigter*? Hvad er vore *ønsker*, vore *håb*, vore *drømme* om fremtidens uddannelsessystem? Og bag dette igen: Hvad er det for et samfund, vi gerne ser realiseret for vore efterkommere?« (p. 6).

Dette målsætningsafsnit vil vi gå let henover, da det er temmelig interesseløst. Her har det tilsyneladende været ganske umuligt at blive enig om andet end almindeligheder. Den hidtil forløbne udvikling analyseres, og så regner man med, at sådan fortsætter det såmænd nok. Det mest konkrete, man svinger sig op til, er den antagelse, at der i fremtidens samfund vil være indført økonomisk demokrati. Man antager. Og man forestiller sig. Men drømme, håb og hensigter er der ingenting af i målsætningskapitlet. Uddannelsesrådets *mål* skal man finde i de kapitler, som handler om *midlerne*. I virkeligheden har man kun kunnet enes om, at det skal gå »fremad«, og at der skal demokratiseres. Dette sidste med demokratiseringsprocessen vender vi tilbage til.

Langt mere interessant er U90-skolens forhold til de hjem, som desværre hæmmer børnenes udvikling:

»Den opfattelse, at »ethvert hjem må kunne sende sit barn i skole med ro i sindet«, kan imidlertid let blive en *politisk sovepude*, en vigen uden om samfundsproblemer.

Skal skolen være et middel til at bevare den nuværende samfundsstruktur, eller skal den hjælpe med til at ændre (forbedre) samfundet?

Det er klart en af de fundamentale værdikonflikter i uddannelsessystemet.

Vi mener, at uddannelse må bygge på den erkendelse, at der sker en udvikling, som nødvendiggør, at børn og unge frigøres fra en række traditionelle forestillinger, som bl.a. også findes hos forældrene« (p. 124).

Det er jo klart nok: samfundsudviklingen som en stadig frigørelsesproces fra forældrene. Men er det frihed? Frihed forekommer mig at

være den enkeltes mulighed for til enhver tid at gøre op med det fortidige i forpligtethed på fortiden, og det opgør er der naturligvis ingen, heller ikke skolen, der kan hjælpe den enkelte med. Her må enhver svare for sig selv, hvis der skal være frihed.

Det hedder videre i rapporten:

»For forældre med en patriarkalsk opfattelse af kønsrollemønstre er det f.eks. pinagtigt, hvis børnene kommer hjem fra skole med ideer om ligestilling og kvindefrigørelse.

Hvis man imidlertid fastholder det standpunkt, at det er skolen uvedkommende, om nogle børn går rundt med racefordomme, andre med utidssvarende seksualopdragelse og andre med et forældet kønsrollemønster o.s.v., så bidrager man til at cementere grundlaget for en række konflikter for næste generation senere i livet«. (p. 124).

Men hvad er utidssvarende seksualopdragelse eller et forældet kønsrollemønster? I ordet »tidssvarende« ligger der jo netop en total underkastelse under gældende normer. Den, der vil være tidssvarende, er altid et produkt af tiden, et efterhæng til det gængse og dermed uhjælpeligt utidssvarende, mens den »tidssvarende« egentlig altid er forud for sin tid, fordi han er sig selv og bryder sine veje. Men det forstår sig: tror man på samfundsudviklingen, giver denne tale ingen mening. Og U90 tror på samfundsudviklingen. Der er med det citerede tegnet et utålsomt og utåleligt tyranni, hvorefter end ikke det seksuelle eller familiens måde at indrette sig på, må være en privatsag, som den enkelte tager ansvaret for, men er en del af skolens socialiseringsopgave.

## **Om at vælge for børnene**

Det hedder i samme afsnit:

»Faren ved at skolen afholder sig fra at markere holdning til de centrale værdikonflikter i samfundet, er *til den ene side*, at børn helt bliver socialiseret i forældrenes billede og bliver så »konforme«, at de »låses fast«, så de har svært ved af orientere sig overfor nye situationer og strømninger. Intolerance over for »anderledes tænkende« kan også blive konsekvensen«. (p. 124).

Det står der virkelig! Hvis børneopdragelsen forbliver den enkelte

families sag, og børnene ikke udsættes for folkeskolens fælles indskoling til en tidssvarende adfærd og moralopfattelse, bliver de konforme og fastlåse – »socialiseret i forældrenes billede«, som det hedder med et kosteligt udtryk. Forældrenes opdragelse opfattes altså på linie med U90-skolens som en slags produktudvikling, hvor forældrene former børnene i deres eget billede, og blot uden den nødvendige viden om samfundsudviklingen, som skolen har. Den tanke strejfer ikke Det centrale Uddannelsesråd, at forældrenes forhold til deres børn kunne være et andet – at fars og mors selvfølgelige kærlighed til barnet giver det et tilhørsforhold, et sted at være sig selv, og at fars og mors krav til barnet om lydighed sætter barnet i ansvar og dermed i frihed. Et krav om lydighed indebærer jo altid ulydighedens mulighed (det gælder også i skolen) og er dermed i slægt med friheden, mens en socialiseringsproces, hvor barnet uden at vide det udvikles i en bestemt retning, udelukker enhver frihed, udelukker endog oprørets mulighed – hvis den altså lykkes. At U90 vil umyndiggøre børn og forældre med »forkerte holdninger« for at undgå »intolerance overfor anderledes tænkende« er en af de makabre morsomheder, som rapporten er fuld af.

Videre hedder det:

»Faren ved at fastholde skolens neutralitet er *til den anden side*, at de unge kan blive rådvilde og usikre. *Idealbilledet af unge mennesker*, som »selv tager stilling« til alle tilværelsens store og små problemer, som tænker kritisk og modent, og som derfor er i stand til at finde ud af, hvilket værdigrundlag og normmønster de selv skal bygge deres tilværelse på, bygger på en urealistisk menneskeopfattelse. Den enkelte er ikke i stand til at tage selvstændig stilling til alle de væsentlige værdispørgsmål, som ikke mindst børn og unge mennesker ustandselig stilles overfor.

*Selvstændighed* består ikke i at forholde sig kritisk eller skeptisk over for alt og forudsætter ikke at enkeltindividet selv stal tage stilling til ethvert spørgsmål, der beror på en konflikt mellem værdiopfattelser. Selvstændighed betyder derimod, at man på det givne værdigrundlag kan afgøre, hvad man skal gøre i en given situation, og at man, når man så træffer en beslutning, gør det i bevidsthed om det ansvar, der kan følge med, og at man er parat til at bære dette ansvar og dets konsekvensen«. (p. 124 – 125).

Men hvem har *givet* det givne værdigrundlag, som børnene blindt skal rette sig efter, og på grundlag af hvilket de selv skal beslutte sig



for deres praktiske handlinger? Ikke forældrene. Nej, Det centrale Uddannelsesråd.

Med en vis ret tager U90 afstand fra den megen tale om at gøre børnene samfundskritiske og gør gældende, at den ofte er blevet udnyttet som dække for en indoktrinering i en bestemt retning, og at den i virkeligheden kun betegner en afstandtagen ud fra et andet sæt værdinormer end det officielt vedtagne. Naturligvis kan man ikke *gøre* nogen kritisk, ligesom man ikke kan opdrage til selvstændighed. At være selvstændig betyder jo at stå selv, og når man skal hjælpes til at stå selv, nå ja – så står man altså ikke selv.

U90 ønsker imidlertid ikke, at den enkelte skal stå selv, for den enkelte er ikke i stand til at tage selvstændig stilling til alle de væsentlige værdispørgsmål, hedder det.

Hvem kan så? Et værdispørgsmål er jo pr. definition et spørgsmål, som beror på den enkeltes *valg* og ikke på ekspertens *viden*. U90 opfatter værdispørgsmål som en række udviklede regnestykker, som den enkelte i bedste fald kan nå at løse nogle få stykker af, mens det er forbeholdt eksperten at få has på størsteparten.

Men et værdispørgsmål – et spørgsmål om, hvad der er sandhed eller løgn, ret eller uret – kan enhver selvfølgelig uden videre tage stilling til, for her findes der ingen anden målestok end den enkeltes afgørelse. Her er der ingen objektivt rigtige eller forkerte løsninger. Her kan ingen svare for hinanden. I et hjem er forældrenes »værdier« som stueres luft. Hvad far og mor finder godt og rigtigt, er udgangspunktet. Men far og mor finder dog ikke på videnskabeligt at *bevise* overfor børnene, at det er sådan. De *hævder* det – til barnets afgørelse før eller siden. At afgøre sig overfor, hvad far og mor fandt godt og rigtigt, det er at blive voksen. Det er i grunden på samme måde, man lærer et lille barn at gå: ved at slippe det. Men U90-skolen vil føre barnet i åndelig snor ind i voksentilværelsen. Til den tid vil der jo også være håb om, at den sociale sektor kan overtage snoren. Kærligheden slipper den elskede, overlader ham til afgørelsen og gør ham derved ansvarlig. Magtskygen holder fast på offeret og gør ham derved umyndig.

Hermed har vi stadig ikke sagt noget om, hvorvidt skolen skal holde sig neutral, eller skal have en målsætning, som grunder i en bestemt livsanskuelse.

## Holdningsløshed eller historisk rod

Den temmelig overfladiske debat om indoktrinering i folkeskolen, som vi har været vidner til i de senere år, har opereret med de to begreber: ensidighed og alsidighed. Kritikken mod en ensidigt påvirkende og indoktrinerende skole har påberåbt sig kravet om alsidighed. Det vil sige noget i retning af, at alle de kendte ideologier skal komme nogenlunde ligeligt til orde, og så kan børnene selv vælge, som i et »ismernes« supermarked. Grundforudsætningen er den, at et menneskes liv er ideologisk bestemt, og dets frihed består så i at overtage en eller anden livsanskuelse af dem, der for tiden er på tilbud: demokratisme, socialisme eller det, der hedder et kristent livssyn. Værsgo og vælg ud. Det er holdningsløsheden gjort til et pædagogisk princip.

Man overser imidlertid, at folkeskolen slet ikke behøver at vælge sig en holdning eller gøre sig selv til en samlecentral for holdninger. Den *har* en holdning, og den ligger i navnet *folkeskole*. At skolen er det danske folks skole, forpligter skolen på at være dansk. Men det danske folk er ikke nogen ideologisk størrelse, men en historisk; at være dansk er ikke at overtage en »isme«, som sætter en i stand til at overskue livet (eller overlade til nogle andre at gøre det), ikke et særligt kendskab til historiens mål og mening, men en rod. Historien fortæller os, at vi hører til på jorden og ikke i den blå luft. Hvor faget historie er besindelse på det gennem god og sober undervisning er det dødsensfarligt for enhver ideologisk magthaver.

Måske er det derfor, folkeskolens magthavere i nogle år har uskadeliggjort historien ved at røre den sammen med biologi og geografi i en pærevælling, som hed orientering. Med den ny skolelov er vi blevet begavet med begrebet »samtidsorientering«. Dermed er historien ikke længere undervisning om vore rødder, men orientering om og a jour-føring af samfundsudviklingen.

Denne nedbrydning af faggrænser ønsker U 90 videreført, og afsnittet om orienteringsfaget giver klar besked om uddannelsesrådets historieforståelse:

»Fagligt har orienteringsfagene været udsat for største fornyelser. Fra en klar fagopdeling i begyndelsen af 60'erne skete der en udvikling mod en integration af historie, biologi og geografi i faget orientering. Folkeskoleloven af 1975 giver mulighed for integration af de 3 fag i 3.-5. klasse, foreskriver fagopdeling i 6. og 7. klasse og obligatorisk samtidsorientering i 8.-10. klas-

se. Disse tendenser afspejler en øget forståelse af sammenhængen mellem natur (biologi og geografi) og historie (samfundsudvikling på given naturbaggrund) og et ønske om at lægge større vægt på helhedsbetragtninger...« (p. 30-31).

»Samfundsudvikling på given naturbaggrund«. Det er historie! Historien er altså forstået på biologiens betingelser, og barnet skal også i historietimen opfatte sig selv som et stykke natur, der udvikler sig, eller som et samfundsvæsen, der følger naturens flokinstinkt og ikke som et jeg, der vælger. Perspektivet er ligeså åndløst og fladbundet, som det er karakteristisk for U90. Det er marxismens opfattelse af mennesket som et mekanisk produkt af den sociale udvikling, der her løber sammen med den moderne naturvidenskabeligheds syn på mennesket som et stykke forædlet natur.

Det kommer også til udtryk i forbindelse med det tidligere citerede afsnit om selvstændighed og kritisk stillingtagen og om holdning eller neutralitet i skolen:

»Vanskelighederne bunder i, at *der nu engang er opfattelser og holdninger, som der ikke er enighed om i samfundet*. Både moralsk, kulturelt og økonomisk er der brydninger mellem forskellige forestillinger om, hvad der er rigtigt.

Sådan må det nødvendigvis være i et samfund med store økonomiske uligheder såvel som forskelle i de enkeltes magt og indflydelse, anseelse og sociale position. Skolens undervisning må ikke skjule, at der er sådanne uligheder og modsætninger, og at det netop er dem, der direkte og indirekte ligger bag de politiske meningsforskelle og brydninger, som ofte er led i en magtkamp« (p.125-126).

Det lyder jo ganske tålsomt og levner tilsyneladende plads for forskellige holdninger, men bemærk, at de forskellige holdninger kun er en følge af økonomiske og sociale uligheder. Når ligheden er gennemført, vil der også være håb om den totale enighed. Den indisutable forudsætning er, at vore holdningsforskelligheder skyldes: 1) økonomiske uligheder, 2) forskelle i magt og indflydelse, 3) anseelse og social position. Holdningen har altså intet med den enkeltes valg at gøre.

En god og samvittighedsfuld historieundervisning i et så nærliggende historisk skisma som opgøret under besættelsen, vil hurtigt

skyde disse klassekampsinspirerede forudsætninger for boven. Modstandsbevægelsens opgør med samarbejdspolitikken var jo ikke økonomisk eller socialt bestemt. Her stod arbejderne, studenten, lægen og præsten side om side, og politikerne på deres side var valgt af tilsvarende sociale grupper. Opgøret må altså have drejet sig om noget andet. Holdningerne må være udsprunget af et valg, for modstandskampens vedkommende af, at nogle danskere valgte at ville være sig selv som folk.

Et eneste sted i hele rapporten nærmer U90 sig en omtale af det, som må være en folkeskoles folkelige fundament og mening, og det pudsige er, at det nærmest sker tilfældigt i afsnittet om socialisering og opdragelse.

## **Demokrati eller indoktrinering**

»Den almene viden, som tilegnes i skolen, og i stigende grad også i de forskellige »basisuddannelser« i efg m.v.s, tjener naturligvis i høj grad det formål at kvalificere i forskellige henseender. Men alt det almentdannende stof og også en stor del af det specialiserede har tillige den opgave at skabe *fælles begreber og forestillinger og viden*, så man kan snakke sammen og henviser til steder, begivenheder og personer og uden videre bliver forslået. Det er måske i *en vis forstand* mindre vigtigt, hvad indholdet i den fælles viden er, hvorimod det er meget afgørende, at den er fælles. Det fremtræder f.eks. klart af de vanskeligheder emigranter har i det nye miljø, og det er en væsentlig skillelinie mellem sociale klasser i stærkt klassedelte samfund« (p.118-119).

Her er ligesom ved et rent uheld sagt noget væsentligt. Hvad er det for en faktor, der giver os fælles begreber, forestillinger og viden og dermed sætter os i stand til at tale sammen og holde skole sammen? Det skulle da vel aldrig være folkets fælles sprog og historie, ikke i form af et sæt »folkelige« anskuelser, men i form af fælles erfaringer, og som en frit meddelt mulighed for selvforståelse. Men tro nu ikke, at U90 således skulle føle sig forpligtet på det historisk givne. Det hele er sat ind i socialiseringsprocessens produktudvikling, som begynder med barnets fødsel og fører det gennem skolens påvirkning, militærtjenesten, arbejdspladserne o.s.v.

Når U90 skal finde noget, som alle i landet kan være fælles om, så henviser den ikke til det danske sprog eller den danske historie, men

til demokratiet. Opdragelsens frigørelsesproces er en demokratiseringsproces:

»Tidligere var det en vigtig opgave for skolen at give et kristent grundsyn som værdigrundlag. I dag er der måske et mere varieret syn herpå, medens alle kan blive enige om, at skolen skal give eleverne et demokratisk værdigrundlag« (p. 12).

Jeg må desværre forstyrre enigheden og meddele, at vi er nogle stykker, der melder os ud af den. Demokrati, folkestyre, er borgernes ret til selv at stemme sin lovgivende forsamling ind på tinge. Og den ret har borgerne præcist sådan, som de nu engang er, med de synspunkter og holdninger, som er deres egne. De skal ikke først gennem skolen kvalificeres til at stemme ved at få påtrykt et demokratisk værdigrundlag, men er på forhånd som politiske vælgere ligeværdige for grundloven, også selvom de skulle være anti-demokrater. Selv marxister har stemmeret. Da Kong Håkon af Norge efter krigen blev spurgt, hvordan det føltes at sidde i en regering, som talte kommunister, svarede han: – Jeg er også konge for kommunisterne. Det er ægte demokratisk tale, fordi det er folkelig tale. Han vidste, at et folk ikke sorteres efter ideologiske værdier.

Det er uhyre karakteristisk, at U90 i sin strid for at påtrykke børnene et demokratisk værdigrundlag, kaster misundelige blikke til diktaturstaterne, der bruger deres uddannelsessystem som middel til at påvirke de unge til en bestemt politisk holdning. Hvis demokratiet ikke gør det samme, overlever det næppe, siges der. I demokratiets navn forrådes den demokratiske ret til frit at tænke, tro og tale. Det er ikke lovens ydre demokrati for danskerne, der forsvares, men sindets indre demokrati for demokrater – ikke forskellighedernes ret til at brydes bag lovens hegn, men den totale ensretning og konformitet.

## **Fag eller følelser**

Et sådant totalitært demokratisk opdragelsessyn kan selvfølgelig heller ikke lade børnenes følelsesliv i fred. Som det fremgår af U90:

»Og så skal det siges klart og tydeligt, at *skolen må beskæftige sig med de centrale spørgsmål om følelseslivet* og dets betydning i forholdet mellem mennesker. Det drejer sig om venlighed og hensynsfuldhed, om varme og

kærlighed såvel som uvenskab og aggressioner, frygt og vold. Børn og unge må lære sig selv at kende, forstå de typiske reaktionsmønstre og forstå, hvordan de spiller ind på godt og ondt i alle 4 liv.

Selvom mange forældre kan klare disse opgaver, og selv om nogle forældre ikke ønsker skolens indblanding, bør skole og forældre samarbejde herom. Børnene tilbringer så megen tid i skolen og har naturligvis også et følelsesliv i skoletiden, så det alene af den grund er umuligt for skolen at lade denne side af menneskelivet ligge, ganske uanset hvor godt forældrene i øvrigt tager sig af deres børn« (p.114).

Altså – selvom nogle forældre ikke ønsker skolens indblanding, bør skole og forældre samarbejde. Men et »samarbejde«, som den ene part frabeder sig, er vel egentlig det, der på dansk hedder tvang. Hensigten til, at børn også har et følelsesliv i skolen, er komplet forvrøvet. De har også en fordøjelse i skolen, uden at det siger noget om, hvor meget den skal omtales i timerne. Og selvom børnene naturligvis har deres følelser med i behandling af stoffet, så kunne det jo være, at det alligevel var *stoffet*, der skulle behandles og ikke følelserne. Det gælder også voksne. Jeg nærer f. eks. – efter at have læst U90 – ingen tvivl om, at uddannelsesrådet under arbejdet har haft en stærk *følelse* af tilfredshed med egen magtfuldkommenhed, men de skriver ikke noget om denne følelse, og det var heller ikke at forlange. Man holder sig til sagen, og i skolen er sagen *stoffet*, der skal læres. Stoffet, faget afholder lærere og børn fra følelsesbetoninger og forhindrer, at timerne udvikler sig til psykologiske oxford-møder.

## **Fagets krav og de fire liv**

Men hvordan har stoffet, faget det i U90-skolen? Ja, her må vi gribe til en teori, som udgør en grundtanke i U90. Jeg har altid ment, at jeg i modsætning til katten kun har eet liv. Af U90 fremgår det, at jeg har fire: familielivet, fritidslivet, arbejdslivet og samfundslivet. Når vi har skruet disse fire dele sammen, så har vi hovedindholdet i menneskers tilværelse, hedder det i rapporten.

U90 mener, at skoleundervisningen i alt for høj grad har været koncentreret om arbejdslivet, og det har uddannelsesrådet ret i. Skolen har i de senere år i stigende grad været skole på erhvervslivets betingelser. Den har i mindre og mindre grad taget skolefaget alvorligt

som noget i sig selv spændende og vedkommende. Produktionsmæssigt unyttelige fag som litteratur og historie er blevet til statussymboler, konversationsstof og ikke til stort andet. Børnene skulle dygtiggøres til erhvervslivet, og det er da også arbejdsmarkedets parter, man henvender sig til, når der skal skrives skolelov. De skal jo »overtage produktet«.

Der har netop været tale om en kvalifikationsproces, om karriere og succes, og ikke om at lære historie, dansk, sprog og naturfag for disse fags egen skyld. U90 vil ikke lægge større vægt på faget:

»Spørgsmålet er, om de fagspecifikke krav, sådan som de stilles i praksis, er de mest hensigtsmæssige mål for, om undervisning og uddannelse giver »de rette kvalifikationer«. Den oplagte risiko ved fagdelingen er, at hvert enkelt fag bliver et formål i sig selv, som f.eks. når faglærere taler om »fagets krav«. Derved kan noget centralt i det pædagogiske helhedsbillede gå tabt eller blive fortrængt til en for underordnet plads«. (p.105).

Ja, det tror jeg! *Fagets krav* – den eneste hæderlige målestok for undervisning, en lærer kan have – udelukker jo ganske pædagogiske helhedsbilleder, hvor faget kun bliver en anledning eller et middel til at socialisere børnene ind i den rette samfundsudvikling. Når lærere og børn arbejder sammen under respekt og ansvar for faget, fordi faget er et formål i sig selv, så drives der redelig undervisning. Så er skjult indoktrinering og følelsesbegramsning udelukket. Så kan lærer og børn forresten gerne sige hinanden deres hjertens mening om religiøse og politiske sager. Børnene ved da godt, at selvom lærer Hansen nu har den holdning, så er det ikke den, han skal lære dem, men faget.

Men så tolerant, som børnene er overfor lærer Hansen, er U90 afgjort ikke. Måske siger han ting i timerne, som ikke rimer med den overordnede målsætning:

»Skolen har også en opdragende funktion. Ingen uddannelse kan undgå at være adfærds- og holdningspåvirkende. Denne funktion er i vidt omfang ubevidst og uden klare forestillinger om, hvor betydningsfuld den er. *De skjulte læreplaner, som man har kaldt dette, bør trækkes frem i lyset og vurderes kritisk* ud fra den overordnede målsætning for det fremtidige uddannelsessystem«. (p.235).

Al påvirkning skal altså være centralt kontrolleret og trække i samme retning – udviklingen. At en god og fængslende lærer påvirker børnene, er jo en selvfølge, men U90 vil have at det skal være den »rigtige«, statsautoriserede påvirkning, den der rimer med samfundsudviklingen, og U90 vil have, at påvirkningen skal være bevidst og undervisningens *formål*. Den skal tjene samfundsudviklingen. Det er Orwells Big Brother-stat, som her toner frem, hvor både lærer og børn er under statens overvågning. Det kunne jo være, at lærer Hansens »skjulte læreplan«, alt det i timerne, som ikke er forordnet i cirkulærene, også for en stor dels vedkommende er skjult for lærer Hansen selv – at han med andre ord ikke har anden tanke med at sige børnene sin mening end den at være sig selv, et menneske og ikke en maskine. Når blot faget er formålet.

Som et kuriosum skal jeg her citere een af perlerne i U90. Den findes i et afsnit om lærerholdninger: »Der sker en stigende professionalisering af lærergerningen. Tidligere var det afgørende at være mere vidende end eleverne og videregive denne viden, nu er det i stigende grad blevet et fag at undervise . . .«. Tja, sådan kan det jo også siges. Men U90 mener det slet ikke som en ironisk ondskabsfuldhed mod lærerne, at de i dag ikke ved mere end eleverne, fordi det er blevet et fag at undervise. Det er gravalvorligt ment. Læreren har jo ikke brug for viden om faget, når hans opgave er at hjælpe barnet med at vælge holdning.

U90 vil ikke begrænse tendensen til, at børnenes fremtidige arbejdsliv bliver undervisningens formål, ved at styrke faget, men ved at udvide kvalifikationsprocessen til også at omfatte de tre andre liv: familielivet, fritidslivet og samfundslivet. I undervisningen om familieliv bør indgå og diskuteres en lang række emner, som til dels er tabu i øjeblikket. Det drejer sig om kønsroller, generationskonflikter, omgangstone, moralproblemer o. s. v. I uddannelsen til fritidslivet skal børnene have udviklet evnen til at lege, »slappe af og lade op« og deltage i foreningsliv.

Børnene skal altså ikke kun dygtiggøres til deres arbejde, men også til at være gift, få børn, fylde fritiden ud, slappe af, bruge stemmesedlen o. s. v. Hvad bliver der egentligt tilbage til mennesket selv?

For som U 90 siger det: »Det endelige formål er naturligvis, at man udvikles til at klare sig i livet«, og da livet, det enkelte menneskes liv er skruet sammen af fire funktioner, som samfundet muliggør, så må



samfundet overtage ansvaret for, at den enkeltes liv fungerer.

Denne blanding af totalitær marxisme, pseudovidenskabelighed og amerikansk succesdyrkelse skal nu tegne den erklærede målsætning for det danske folks skole.

Alt i alt er nok U90's vigtigste praktiske reformforslag for folkeskolen en nedbrydelse af faggrænserne, som vil være katastrofal. Et fag uden grænser er jo et fag uden indhold, og så kan man til enhver tid hælde det indhold på, som skønnes egnet til den rette bevidstgørelse, eller hengive sig til orgier af diskussioner om de tilstedeværendes følelsesliv. Når det er en sund øvelse at skrive stil, er det jo, fordi man der lærer at holde sig til emnet, at afgrænse sig, Men faggrænserne er uddannelsesrådet i vejen. De spærrer nemlig for det nødvendige pædagogiske helhedsbillede, som skal hjælpe skolen til at behandle *det hele menneske*. Når mennesket ikke er forstået som vælgende og ansvarligt, så er det jo slet og ret en række naturlige og sociale funktioner, og når de alle er genstande for pædagogikken, så vil mennesket fungere. Helt af sig selv vil det gå i den rigtige retning, når det er programmeret til det. Eller som det så smukt hedder: »Uddannelse må medvirke til at *skabe hele mennesker*, der kan fungere i alle livssituationer«.

## **Lærested eller »værested«**

Skolestart-forslaget om tvungen børnehaveklasse som et led i socialiseringsprocessen og de vidtrækkende konsekvenser, det får, er omtalt andetsteds i denne bog (»Den totalitære model«, p.44), men her skal i forbindelse med socialiseringsprocessen fremdrages et perspektiv:

I takt med hele den pædagogiske filosofi skulle børnehaveklasserne fra deres start stimulere børnene psykisk og udvikle dem socialt, så de blev egnede til at gå i skole, hvor det jo ikke først og fremmest drejer sig om at modtage undervisning, men at videreudvikle sig socialt. Børnehaveklasseordningen er indtil videre frivillig, men samtidig med, at U90 nu foreslår den gjort tvungen for at skabe lighed, foreslår U90 tillige, at der i skolerne skabes væresteder for børn uden for den tid, de undervises i skolen. Og det hedder:

»De fritidsordninger, der etableres, må koordineres, så at de, uanset om de foregår i børnehave, i fritidshjem eller i væresteder, i tilknytning til skoler,

giver en supplerende pasning og beskæftigelse under pædagogisk og socialt udviklende forhold, og med tilsyn med hvert enkelt barns tilstedeværelse« (p.153).

Så må man jo forudse, at undervisningsministeriet om nogle år siger: – Nu må opholdet på værestederne om eftermiddagen gøres obligatorisk – for lighedens skyld. De børn, som tager hjem til deres far og mor efter skoletid, er tydeligt understimulerede og socialt utilpassede. Ganske som man i dag siger det om børn, der ikke bruger børnehaveklassens tilbud. Konsekvensen vil værre, at skolen virkelig skaber hele mennesker. Hele dagen. Så programmerer skolen ikke blot fritidslivet. Den fylder også »fritiden« ud.

Nej, hold nu op! vil nogen sige. En total statsovertagelse af børnene kan ikke finde sted herhjemme. Og hvorfor ikke? Bliver dette ikke den næste konsekvens, så er der overhovedet ingen konsekvens i forslaget om nu at gøre børnehaveklasserne obligatoriske. Det sker jo netop med henvisning til, at nogle ikke benytter sig af tilbuddet, hvilket afstedkommer ulighed. Mønsteret er klart nok: Man etablerer frivillige ordninger, og så gør man dem bagefter tvungne, fordi folk gør brug af frivilligheden. Derfor er det væsentligt at sige nej til den slags frivillige ordninger, som intet har med en folkeskoles formål at gøre – ordninger, som sigter på at socialisere barnet i stedet for at undervise det. Forældre, som gør brug af sådanne tilbud (og jeg hører selv til dem, der har gjort det), giver jo dermed behandlerne ret i, at vort eget samvær med børnene gør dem understimulerede og utilpassede, og hvad man ellers finder på af tåbelige og nedladende udtryk.

Målet er iøvrigt, at alle inden 1990 får mindst 12 års uddannelse, hvortil kommer et år i børnehaveklassen, altså 13 år. Det er der i rådet enighed om, og så følger denne udsøgte formulering:

»Flertallet anser det for værdifuldt, at denne udvidelse nås ved at gøre de fortsatte skoleuddannelser så mangesidede og attraktive, at det lykkes at trække alle med på frivillig basis« (p.164-165).

Sproglig uredelighed er et almindeligt politisk fif. Men denne her er alligevel for tyk: »trække alle med på frivillig basis«. Og hvis der nu er nogle stykker, der bliver hjemme? Ja, så kan man naturligvis blive nødt til at ophæve frivilligheden og gøre 13 års skolegang obligato-

risk.

## **Enten eller**

Det vil mod denne redegørelse blive indvendt, at den er for ensidig. U90 siger jo også mange steder det modsatte. Der står pæne ting om demokrati og frihed. Ja, for U90 ved slet ikke, hvad frihed er. Den tror, at frihed er et relativt begreb – tvang med lidt længere tøjrlag. Men frihed er det modsatte af tvang, og hvor man lægger sig på en mellemting, der skjuler man blot, at tvangen hersker. Der findes ingen mellemting mellem absolutte modsætninger. Mellemtingen mellem sandhed og løgn – det er løgn.

Derfor findes der heller ingen mellemting mellem synet på mennesket som vælgende og ansvarligt og synet på mennesket som et produkt af samfundsudviklingen. Enten eller.

Vist er mennesket et produkt af samfundsudviklingen – også helt og fuldt – når mennesket betragtes videnskabeligt. Videnskaben kender ikke valget. Det indgår ikke som et led i den videnskabelige proces. Det er slet ikke til for videnskaben. Men det kan også være mig ligegyldigt, når jeg ganske privat og uvidenskabeligt træffer mit valg og tager mit ansvar. Derimod er det ren sværmerisk overtro at mene, at man videnskabeligt kan analysere sig til et valg. Det er simpelthen nonsens. Og det er grundforudsætningen i U90. Den vil sætte sig et mål for samfundsudviklingen og indstille uddannelsen efter målet, men den glemmer, at et mål vælger man. Derimod kan man ikke videnskabeligt analysere sig til et mål, og det er, hvad U90 vil. Hør engang:

»Den afgørende uddannelsespolitiske betragtning er den, at børn og unge under alle omstændigheder på en eller anden måde bliver påvirket i deres holdninger og tilpasset omgivelserne (socialiseret). Skolen kan slet ikke undgå at udøve en opdragende virkning. Man kommer derfor ikke uden om at spørge, om det ikke er hensigtsmæssigt, ja simpelthen nødvendigt, at skolen er mere bevidst over for socialiseringsprocessen.

Skal skolen gå ind i det, er det for det første nødvendigt, at det, der betegnes som den skjulte læreplan, trækkes frem i lyset, og for det andet at man gør sig helt klart, hvad det egentlig drejer sig om, og hvilket resultat man vil stile mod. Der er ingen grund til at lægge skjul på, at dette er svært. Det er det bl.a. fordi socialiseringen i alle dens faser langt fra er klarlagt gennem

forskning! (p.174).

Man aner, at U90 er i vanskeligheder , og det er ikke så sært. Først vil den gøre sig klart, hvad den vil, og så vil den have forskningen til at hitte ud af det, og vælge for sig. Først vil den vælge, og så render den til videnskaben for at fralægge sig ansvaret for sit valg. Den glemmer, at viden er nok til for den vælgende – og kan være såre nyttig – men valget er ikke til for videnskaben. Sit valg er man selv ansvarlig for.

Det hele er een stor tanketorsk – hjernespind og sværmeri. Men konsekvensen af hjernespindet er den totale magt, hvis ikke nogen på eget ansvar vælger at sige stop, inden vi får benene klippet af af historiens tog. Det er folkets og politikernes opgave. Siger et flertal i folketinget og folket nej til disse totalitære ensretningsplaner, så falder de, og så må man endnu engang konstatere, at udviklingen af og til går imod udviklingen.

*(Fremhævelserne i citaterne fra U 90 er rapportens egne).*



Idet kristendommen gør mennesket ansvarligt, anerkender den dermed menneskets frihed. Men læren om miljøet, som vil gøre mennesket afhængigt af enhver fejl i samfundets indretning, berøver mennesket dets personlighed og løser det fra enhver individuel moralpligt, fra enhver selvstændighed, og fører det ind i det gemeneste slaveri, der kan tænkes.

*Dostojevski 1873.*

*Steen Steensen:*

# U 90 – en verden i de intellektuelles billede

## Klassekampen

Karl Marx historiske studier førte ham til den antagelse, at forandringer på det kulturelle område skyldes ændringer i den materielle produktion. Forskydninger i de økonomiske og sociale strukturer begærede så at sige en åndelig tillem্পning til de nye tilstande. En ændret opfattelse af social adfærd og sand livsførelse forekom ham at være en uundgåelig følge af en anden samfundsorden. Folkenes samvittighed udsattes for korrektioner sådan, at den omlagte kurs i samfundsudviklingen følte nødvendig og retfærdig.

At den herskende opfattelse af ret og uret, godt og ondt, smukt og grimt, lødigt og ulødigt vekslede efter tid og sted indebar ikke nogen ny erkendelse. Allerede sofisterne i det antikke Grækenland formulerede en filosofi om al tings relativitet. De græske filosoffer nåede imidlertid til deres relativistiske anskuelser ud fra en tolkning af det menneskelige sansesapparats subjektive beskaffenhed. Når mennesker ikke kunne nå frem til en fælles opfattelse af denne verdens natur endsig nå til enighed om etiske og æstetiske spørgsmål, så hang det sammen med den enkeltes individuelle erkendelsesmåde. Det enkelte menneske var målestok for alle ting, hvorfor ethvert udsagn om samfundet og menneskelivet kun havde gyldighed for den talende. Al autoritet blev på den måde forlagt til det enkelte individ.

Det nye hos Karl Marx er, at han omplanter relativismen fra den enkelte til klassen. Den herskende opfattelse af rigtigt og forkert, fremskridt og bagstræb bestemtes af det pågældende samfunds dominerende befolkningsgruppe. Det affattedes på træffende vis således, at en tids herskende ideer, er den herskende klasses ideer. Den rådende retsorden, den pågældende lovgivning, de fremtrædende normer på opdragelsens og kunstens områder er blot udtryk for en klasses vilje. Endog skulle det forholde sig sådan, at enhver videnskabelig produktion er en afspejling af de eksisterende samfundstilstande. Og

politiske reformbestræbelser måtte tydes som en klasses forsøg på at tilliste sig nye fordele på den øvrige befolknings bekostning. Karl Marx binder altså menneskets forestillinger til klassen. Tankens kilde udspringer af individets sociale tilhørsforhold. Det er personens klasseinteresser, der former ideerne, og klasseinteresserne er knyttet til individets placering i den sociale orden. Enhver tolkning af et idékompleks må således tage sit udgangspunkt i en analyse af idéskabernes samfundsmæssige position.

Selv om denne tale lyder lige lovlig bombastisk og fordrer en vis nuancering, er det historiske bevismateriale for grundtankens rigtighed ikke desto mindre så overvældende, at enhver nøgtern historikerkender tvinges til i en vis udstrækning at tilslutte sig påstanden. Alle samfund over samler- og jægerstadiet har haft en dominansklasse, der gennemgående bestemte retningslinjerne for kultur- og samfundsliv. End ikke folkestyret synes i stand til at hindre en vis hakkeorden, hvor de øverste på den sociale rangstige behersker livet i staten. Folkestyret har kun formået at holde vilkårligheden i ave og lægge en dæmper på den toneangivende klasses mest ambitiøse anslag.

## **Den intellektuelle klasse**

Det er ikke vanskeligt at bestemme den sociale sammensætning af Det centrale Uddannelsesråd. Medlemmernes klasse-mæssige tilhørsforhold er yderst ensartet. Måske med en enkelt undtagelse kommer de fra det samme sted i samfundet. De tilhører den nye verdensomspændende superkultur af intellektuelle. De intellektuelle er navnet på den klasse, der tildannes på læreranstalterne med henblik på at forrette specielle funktioner i samfundets sociale, økonomiske, politiske og kulturelle liv. Uddannelsesinstitutionerne er deres magtbasis, og teoretisk indsigt er den produktionsfaktor, som betinger deres herredømme.

Magten har til alle tider været knyttet til en bestemt produktiv kraft. I reglen klæber herredømmet sig til den genstand, der er vanskeligst at erhverve og møjsommeligt at erstatte. I det middelalderlige feudalsamfund var det jorden. Gennem lange tidsrum udgjorde denne produktionsfaktor ryggraden i samfundet. Besiddelsen af nævnte kraft gav velstand, social prestige, militær position og juridisk myndighed over underklassen. Jorden sikrede kort sagt en magt i staten. Kapital-



besiddelse i sig selv medførte ingen position. Jorden kunne nemlig ikke uden videre erhverves for penge, eftersom den ikke var en fri salgsvare i moderne forstand. Jordeje i større omfang krævede adelig herkomst.

Senere gled autoriteten over på kapitalen. Nu garanterede denne produktionsfaktor en afgørende indflydelse i riget. Kapitalisme afløste feudalisme. Den gruppe i samfundet, der rådede over den efterspurgt og vanskeligt opdrivelige kapital, blev herskende klasse. Radikale ændringer i samfundets åndelige overbygning fandt sted. Den ny klasse gik i gang med at skabe en verden i sit eget billede. De toneangivende ideer om retsorden, videnskaben, kunst og opdragelse tog en drejning i retning af den nyetablerede samfundsmagts interesser. Forandringen i den materielle produktion medførte derfor store kursændringer i den åndelige.

Efter det 20. århundredes midte gled magten imidlertid over på en ny produktionsfaktor. Uddannelsen, det velskolede intellekt, kundskabens væld trådte i pengenes sted. Uddannelsesmagten blev den kraft, der afløste kapitalmagten. Kundskabsindehaverne overtog ledelsen af produktion og stat. Og ligesom besiddelsen af jord og kapital i disse produktionsfaktorerers tid havde givet ejermændene en social magtposition, i lige måde tilsikrede ejerskabet af teoretisk videns indehavere klasseherredømmet.

Den ny klasse jog straks til at kreere en verden i sit eget billede. Ligesom forgængerne i embedet indførte en samfundsorden efter eget behov, således tog de nye herrer fat på at forme samfundet i overensstemmelse med klassens tarv. Den kulturelle kurs blev indstillet efter de intellektuelles mål. Kundskabsaristokraternes begreber om social adfærd og livskvalitet krammedes over befolkningen med en kompressors kraft. De intellektuelles normer gjaldt som målestok for alle ting. Som andre herskerklasser i historien gik de i gang med at retsbeskytte den produktionsfaktor, der udgjorde magtens grundlag. Adelen beskærmede jorden, kapitalen den private ejendomsret og de intellektuelle fredlyste uddannelserne. Lovgivningen drejede kursen væk fra kapitalbeskyttelse og ejendomsrettens ukrænkelighed. Social opstigen via kapitalfaktoren sattes under kriminel mistanke. Kundskabsklassen indførte begrebet økonomiske forbrydelser. Hermed havde de opfundet et effektivt våben mod resterne af den gamle fjende. Men samtidig med at privatøkonomiske transaktioner holdtes for

synd, posterede de intellektuelle et gærde omkring den ny produktionsfaktor. Uddannelse blev ligeså ukrænkelig som ejendomsretten i kapitalens tid. Lovene tog i stigende grad sigte på at forskaffe den ny samfundskraft de bedste vækstbetingelser. Selv den mest spagfærdige kritik af uddannelsesfaktoren blev mødt med den allerstørste forargelse og misbilligelse.

## **U 90 – de intellektuelles interesser**

U 90 skal netop ses i sammenhæng med ovennævnte udvikling. Den er en afbildning af den nye klasses interesser, et skilderi, der stiller de intellektuelles behov og ønsker til skue. Herværende indlæg i U 90-debatten har just til formål at tolke værkets idékompleks i klassemæssig perspektiv. U 90 er de intellektuelles produkt og må forklares og modsiges ud fra denne forudsætning. Sigtet er imidlertid ikke kun at blotlægge de tilgrundliggende klasseinteresser i U 90, men ligeså vigtigt er det at påpege, at Det centrale Uddannelsesråds lighedsmål savner troværdighed, ligesom midlernes konsekvenser er skæbnesvangre.

Artiklen kan ikke i detaljer gå ind på, hvordan det fundamentale magtskifte fra kapital til uddannelse forløb. Men skal man begribe de intellektuelles verden, forstå de bagvedliggende interesser og klassens indbyrdes sammenhold, er det dog nødvendigt at beskrive visse hovedtræk i den revolutionære proces. Indledningsvis kan det konstateres, at revolutionen ikke artede sig i den oprørske volds skikkelse med skyderi og spektakler i gaderne, men som en undergravende revolutionær proces, hvor den intellektuelle middelklasse langsomt strangulerede den kapitalbesiddende overklasse. Den revolterende klasse marcherede ind i industriens nervecentre og statens institutioner og kvalte systemet indefra. Den kapitalistiske orden knustes med bureaukratiske midler. For så vidt var der tale om en strukturrevolution. Samfundet forandredes gradvis i overensstemmelse med den kommende klasses interesser. De intellektuelle forstod, at den åbenlyse revolte mod den etablerede orden var dømt til nederlag. I stedet listede kundskabsejerne ind i det kapitalistiske erhvervsliv, fagforeningerne, offentlige institutioner og politiske organer på det bestående samfunds betingelser og tog over enhver form for styring. Det praktiske livs mænd blev overalt skubbet til side.

## **Analyse – planlægning – administration**

De intellektuelles styrke er analyse, planlægning og administration. I den klassiske liberalismes tid kunne disse kvalifikationer dårligt bringes i anvendelse. De frie markedsmekanismers selvregulerende og selvoprettende evne overflødiggjorde al central planlægning. Det kapitalistiske system har så at sige ikke brug for den intellektuelle, hvorfor denne orden da også afskys af bureaukrater som pesten. Øvrighedstænkning og embedsmandskultur nød ringe popularitet.

Imidlertid foregik der processer i det kapitalistiske system, som be- gunstigede de intellektuelles ambitioner om klasseherredømmet. Den tekniske udvikling stillede krav om planlægning. De omfattende investeringer i maskiner og udstyr bevirkede, at virksomhederne ønskede mere kontrol med afsætningen. Den industrielle planlægning trængte efter at reducere markedets indflydelse til et minimum, således at en kostbar produktion kunne iværksættes og gennemføres uden væsentlig risiko. Virksomhedsejeren blev afhængig af eksperter i analysens og planlægningens kunst. De intellektuelle rykkede ind i industriens kommandocentral.

Stordriften i erhvervslivet skubbede udviklingen i samme retning. Den voksede efterhånden kapitalisten over hovedet. I det store foretagende svigter ejerens viden. Moderne industriproduktion kræver betydelig indsigt i maskinteknik, kemi, matematik, materialefremskaffelse, produktionsledere og kundskaber om arbejdsforhold, miljøbeskyttelse m. v. Dertil kommer, at salgssiden næsten involverer lige så megen aktivitet som produktionen. Alt dette og mere til kan en enkelt person ikke beherske. Derfor må kapitalisten også af den grund åbne døren for den klasse, hvis ønske er at erobre hans sociale og økonomiske position. Og da driftsherrens kapital samtidig splittes for alle vinde, efterhånden som ejerskabet fordeles over en række mere eller mindre anonyme aktionærer, så kvæles pengefyrrsten ganske langsomt, og de intellektuelle rykker ind i det industrielle system og beslaglægger indboet.

Kapitalisten eksisterer altså ikke længere som samfundsmagt. Den private virksomhedsejer har ganske vist overlevet i den lille bedrift, men de overlevende holder sig kun i live på den ny klasses beregning og nåde. De små erhvervsdrivende, der uden forbehold må karakteri-

seres som vor tids arbejdshelte, er i dag reduceret til arbejds-slaver.

Kapitalmagten er således fortrængt af vidensmagten. Ejerskabets betydning er undergravet af kundskabens nødvendighed. Magten blev forlagt fra ejere til ledere. En kollektiv hjernetrust kom til at udgøre ryggraden i det store industrikompleks. Magten spillede i hænderne på en stab af folk med specialviden. De intellektuelle kunne lægge grunden til en ny tidsregning i historien.

Men de intellektuelle erobrede ikke bare herredømmet over det industrielle produktionsapparat. De marcherede også ind i statens institutioner. Og her var der om muligt endnu flere embeder i udsigt. Lærearstallernes kandidater så med forventning hen til de resultater en stor politik på dette område kunne afstedkomme. Anledningen til et gunstigt udfald frembød 1930ernes økonomiske krise. Dels betød krisens sociale følger, at den stadige kritik af kapitalismen nød større troværdighed, og dels gav de økonomiske sygdomme mulighed for dristige fremstød for statsplanlægning. J. M. Keynes lære om statsindgrebenes nødvendighed skaffede de intellektuelle en uvurderlig ideologi i hænde. I den forbindelse må Keynes betragtes som en ligeså revolutionær skikkelse som Karl Marx. De to herrers betydning for de intellektuelles magtovertagelse kan næppe overdrives.

Det er vel unødvendigt at gøre rede for statsorganernes umådelige vækst siden 1930erne. Antallet af intellektuelle i offentlig tjeneste er uhyre, og der findes stadigvæk på nye opgaver, som kan retfærdiggøre endnu flere foderkrybber til læreranstallernes kandidater. Uddannelsesinstitutionernes magt formeres, og den pædagogiske og videnskabelige stand vokser i anseelse og mægtighed.

De intellektuelle har altså erobret klasseherredømmet, og som enhver anden privilegeret stand i historien har de som mål at bevare de tilkæmpede rettigheder. Ingen klasse har nogensinde givet dem fra sig af egen drift. Men i hvilken retning tenderer den ny klasses stræben? Hvilket samfund tracter den efter, og hvilke goder ønsker den at erhverve?

## **De intellektuelles samfund**

Indledningsvis er det vigtigt at slå fast, at de intellektuelle higer mere efter magt end efter rigdomme. Tidligere herskerklasser i historien anglede på den mest begærlige måde efter penge og ejendom. I

det hele taget gælder den grundsætning, at en magtklasse knytter sin stræben til den produktionsfaktor, der forudsætter herredømmet. Adelens ambitioner rakte efter stadig større godser, og kapitalens efter vækst i pengebunken. Uddannelse er den produktionsfaktor, der betinger de intellektuelles overhøjhed, hvorfor denne kraft omgærdedes med den største bevågenhed. Uddannelsesmaskineriet må stedse fungere. Læreranstalterne er ligeså afgørende for de intellektuelles eksistens som herregårdene var for adelen og fabrikkerne for kapitalen. De intellektuelle kan ikke undvære uddannelsesinstitutionerne, men må også have et embede. Hvis uddannelse er det første middel, så er et intellektuelt embede det umiddelbare mål.

De intellektuelle stræber efter en fast livsstilling, hvorfra de kan dirigere livet i staten. I modsætning til kapitalisterne er de nye magthavere ikke besat af pionerånd og vovemod. Snarere er de tryghedsnarkomaner. Tidens unge junkere ønsker ikke at erobre verden med livet som indsats. Deres begær står til et trygt, beskyttet embede med fast løn og pension, et embede, der giver mulighed for at dyrke kulturelle interesser på den produktive befolknings konto. Men det er også et embede, hvorfra de kan underlægge sig verden og bygge op et samfund i sit eget billede. Og dette samfundsbillede er gennemsyret af uddannelse fra vugge til grav.

Dette mål er fælles for hele klassen. Det forholder sig ikke sådan, at industriens lederklasse beflitter sig i anden retning end det ledende lag i offentlige bestillinger. De intellektuelle i statstjenesten afskyr kapitalismen i højere grad, men det betydningsfulde er, at den intellektuelle stab i industrien heller ikke har synderlig interesse i at forsvare dette system. Industriens og forretningslivets mægtige direktørbesætning ønsker ligesom de statsintellektuelle at erstatte det frie marked med planlægning. Dertil kommer, at de som lønmodtagere stræber efter en fast, solid indtægt med social anseelse og magt. Disse folk er heller ikke helt modige eventyrskikkelser udstyret med en alt eller intet mentalitet. Den farverige kapitalist er fortrængt af en embedsmandsagtig grå fremtoning med bureaukratiske tilbøjeligheder. Men ligesom deres kolleger i statstjenesten fører de sig frem med en administrativ sikkerhed, der gør dem dræbende effektive. Den intellektuelle i den private såvel som kollegaen i den offentlige sfære ligner således hinanden til forveksling, har de samme mål og tror begge på planlægningens velsignelser. Hver især har de startet deres karriere

på en uddannelsesinstitution, teoretisk indsigt er deres fælles grundlag, og de giver sig af med de samme åndelige sysler. Og den pædagogiske og videnskabelige stand bestræber sig også i anførte retning. For den intellektuelle kommer det ud på ét, om han er ansat i privat eller offentlig tjeneste. Arbejdsgiverforeningen eller LO. De kulturelle og økonomiske interesser er af enslydende art.

Men i og med at de intellektuelle erobrede herredømmet over både produktionsapparatet og offentlige institutioner indledtes en ny fase i forholdet mellem industri og stat. Kapitalisterne havde altid stillet sig skeptiske over for statslige initiativer. For den ny industriledelse betragtes staten ikke længere som en fjende, snarere som en forbunds-fælle. Som nævnt er der en anseelig risiko ved igangsætning af en moderne produktion. Mange virksomheder søger derfor statens hjælp og beskyttelse. Konflikten mellem privat og offentlig magt formindskes således til stadighed.

Der er dog ingen tvivl om, at de statsintellektuelle har fat i den lange ende. Denne del af klassen har længe tragtet efter uddannelsesmonopolet. Det er som om de private virksomheder har opgivet kampen om kontrollen med skoling. Man kunne forestille sig, at det produktive erhvervsliv selv ville kvalificere arbejdskraften for bedre at sikre dens loyalitet. Ikke desto mindre har industriens intellektuelle jævnt hen givet afkald på denne tilsyneladende fordel. Årsagen er måske, at staten for sin eneret påtager sig ansvaret for de enorme udgifter, hvilket medfører den fordel for industrien, at den offentlige magt tvinges til at inddrage arbejdets merværdi. På den måde holdes arbejdsstyrken bedre i ro.

Hermed har de statsintellektuelle fået et afgørende magtinstrument i hænde. Den, der behersker uddannelserne, behersker samfundet. For de intellektuelle i erhvervslivet er denne omstændighed imidlertid ikke katastrofal. Som ansatte på fast løn er statskontrol ingen trussel, ligesom nationalisering ikke er en større ulykke. Man kan ikke skræmme den private industris ekspertstab med socialisering. Snarere tværtimod, skulle en folkelig revolte blive aktuel, kunne man ligefrem forestille sig, at industrilederne ville trygle deres klassefæller i statstjenesten om at socialisere hele foretagendet. At de intellektuelle i almindelighed vil ty til socialisme i en faretruende situation træder stedse tydeligere frem. Intet andet system har hidtil formået at styre en genstridig befolkning med så stor effektivitet. Og i alle socialisti-

ske lande indtager kundskabsklassen en førerposition. For de intellektuelle er kommunismen ingen trussel, men et trumfkort i ærmet. Løvrigt kaster socialismen ikke færre embeder af sig.

De fælles klasseinteresser bevirker naturligvis også, at der blandt intellektuelle hersker et stærkt klassesammenhold. Ganske vist forekommer der visse interne stridigheder. Det har altid forholdt sig sådan, at der inden for en herskerklasses egne rækker har eksisteret rivaliseringer. Hverken adelen eller kapitalen var enige indbyrdes, men de standende modsætninger var overfladisk af karakter. Når det drejede sig om bevarelse og udbygning af egne privilegier, rådede der massiv samdrægtighed. Kun midlerne til særrettighedernes vedligeholdelse og forøgelse afstedkom uoverensstemmelser. Sådant forholdt det sig også med de intellektuelle. En vis konkurrence består, men de grundlæggende klasseinteresser binder dem sammen. Trues klassen nedefra vil de gøre fælles front mod angriberen. Glem ikke den samvirkende reaktion mod rindalist- og fremskridtsbevægelsen!

## CUR

Det centrale uddannelsesråd er massivt bemandet af intellektuelle. Ikke desto mindre understreger rådet, at der hersker stærke meningsforskelle i forsamlingen, og det tilkendegives, at sammensætningen repræsenterer og afspejler ulige samfundsinteresser. Forskellige mindretalsudtalelser skulle vel tjene til at understøtte de nævnte bekendelser.

Imidlertid må ovennævnte tale om interessemodsatninger i rådet betegnes som snak. Mere korrekt var det vel at karakterisere udtalelserne som ideologiske sløremidler. I den intellektuelle klasse er der stor sammenhængskraft. En analyse af Det centrale Uddannelsesråds grundlæggende ideer åbenbarer da også en afgørende enighed. Rådet samstemmer nemlig om, at uddannelse skal være samfundets fundamentale produktionsfaktor, og at denne kraft bør styrkes yderligere. Alle må igennem uddannelsessystemet, og enhver restgruppe fordres udryddet. Hvad der er godt for den herskende klasse, er godt for alle. Ingen får lov at snige sig udenom. I kapitalismens epoke måtte menneskene storme efter guldets. Enhver karriere gik over kapitalfaktoren. I intellektualismens tidsalder gælder det ræset efter uddannelse. Ungdommen tvinges til at haste med tungen ud af halsen efter insti-

tutionskundskaber. Alle andre kanaler til social opstigen er nemlig spærret af den ny klasse.

## **Den intellektuelle lighed**

Men nu er lighed jo målet. Mere lighed i uddannelserne fører til større lighed i samfundet. Og ved lighed i uddannelserne forstås, at alle sættes i stand til at udnytte uddannelsessystemet i lige mål. Det gælder om at skole intellektet hos alle i en sådan grad, at større lighed i samfundet lettere lader sig realisere.

Af to grunde er al den konversation om lighed ren humbug. For det første har et aristokrati aldrig nogensinde i historien stræbt efter lighed. Det ville jo indebære et frivilligt afkald på erhvervede privilegier. Ingen fortidig magtklasse har endnu foretaget et sådan skridt, og når man betænker de intellektuelles ivrighed i egne interesseorganisationer, synes det nuværende aristokrati ikke at adskille sig fra historiens andre herremænd. Ethvert samfund fra agerbrugsstadiet har haft tre grundlæggende klasser – en under- en middel- og en overklasse. De tre klassers mål er fuldstændig uforenelige. Underklassen har altid tragtet efter lighed. Overklassens mål er at bevare magten og privilegierne, og middelklassens higen står til klasseherredømmet. Dens mål er altså at knuse overklassen og indtage dens position. I denne strid har middelklassen ofte allieret sig med underklassen og foregivet, at den kæmpede dennes sag. I dette komediespil har det ikke skortet på falske løfter om lighed, frihed og broderskab. Glem ikke læren fra den franske revolution i 1789. Her allierede den revolutionære middelklasse sig med underklassen, bedøvede den med slagord om lighed og frihed. Ved fælles hjælp fik de to klasser da også likvideret overklassen. Den ærgerrige middelklasse indtog dens position, og underklassen blev derefter sat på plads nederst i den sociale struktur. Og glem ikke læren fra den russiske revolution i 1917. Her besnærede den intellektuelle middelklasse også underklassen med bedrageriske fraser om lighed og solidaritet. Da den gamle overklasse lå radbrækket på historiens mødding, havde den revolutionære avantgarde erobret dens plads, og underklassen fastlåstes i dens vanlige sociale bås.

Når en kommende klasse eller et etableret aristokrati taler om lighed, er der grund til skepsis. Paroler om lighed og fraser om fælles-



skab optræder altid i en revolutionær sammenhæng, hvor den opstigende klasse har brug for støtte nedefra med henblik på tilintetgørelse af den gamle magt. Når de revolutionære bestræbelser er ført til sejr, udsættes ligheden til engang i fremtiden. Dette tidspunkt indtræder imidlertid aldrig. Den ambitiøse middelklasses mål er jo klasseherredømmet – ikke ligheden, og som herskende klasse drejer det sig om at skabe en social orden i sit eget billede. Nu er målet at bevare selve magten og de medfølgende privilegier.

## **Udvidelse af uddannelseskløften**

Men også af en hel anden grund er al parleren om lighed humbug. Uddannelserne er overhovedet ikke et middel, der kan føre til en sådan samfundstilstand. Skolen indsnævrer ikke, men udvider uddannelseskløften yderligere. Alle børn kan ikke eller vil ikke udnytte undervisningen i lige mål. Når børnene starter i skolen er forskellen i viden forholdsvis beskeden, men dette forhold ændrer sig radikalt med tiden. Den mere intelligente, ærgerrige, flittige og interesserede elev suger naturligvis kraftigere til sig af den tilbudte vare end den mindre ambitiøse og lærenemme. Efter få år er forskellen mellem dem betydelig større end ved skolegangens start. Udvider man nu undervisningspligten yderligere, forøges uligheden i erhvervede kundskaber tilsvarende. Deraf følger logisk, at skolen ikke tilvejebringer større lighed, men frembringer tværtom classeskel. Jo længere skolegang des større afstand mellem menneskene.

Uddannelserne er som sagt den produktionsfaktor, hvortil magten er knyttet. Jo mere man besidder af denne kraft, des mere indflydelse og des flere sociale og kulturelle goder. De intellektuelle har nemlig maget det sådan, at uddannelsesmængden kædes sammen med tildelelse af social rolle. Skolegangen lægges til grund for indkomst, ansættelse og avancement. Det drejer sig ikke om at kunne bestride et job på grundlag af personlig dygtighed. Man må igennem læreanstaltens tælleapparater. Kun en sådan passage er kvalificerende. At hæve sig op ved egen kraft tolereres ikke gerne. Måske skyldes det, at den selvhjulpne minder de intellektuelle om, at de selv har erhvervet deres privilegier i ly af statens arm og på skatteydernes bekostning. Samtidig unddrager den selvlærte sig den pædagogiske og videnskabelige stands tilvirkning. Dertil kommer naturligvis, at uddan-

nelsesadelen påføres ubehagelig konkurrence. Det sidste er dog så godt som bragt til standsning.

Uddannelsesbesidderne er endog ved at nå så vidt, at de kan presse en dygtigere mand ud af jobbet. Mangelfuldt skolede folk kan intet steds føle sig sikre. Truslen om at blive anklaget for ukvalificeret forpeter allerede mange menneskers daglige tilværelse. De skånselsløse interesseorganisationer viger ikke tilbage for de mest brutale angreb på den ustuderede arbejdskraft. En vældig kædereaktion udløses ovenfra, således at de mere uddannede hakker på de mindre uddannede. Sammentræffende hermed blokeres social opstigen uden om skolestuen. Ingen kan eksempelvis i dag arbejde sig op i toppen i sit eget firma. På et vis niveau bremser de intellektuelles fagorganisationer den videre færd. Disse organers hovedopgave er jo at skaffe plads for læreanstaltnernes grådige folk. Bogormene æder sig ned gennem virksomhederne og sætter sig på de mest attraktive poster. Som snyltehøvse borer de deres brod ind i produktionslegemet og kaster de tomme hylstre ud på skrammelpladsen.

## **De intellektuelles lighedsønsker er bluff**

Tanken om at ligheden tilnærmes, når alle får en uddannelse, er bluff. Dels ønsker det intellektuelle aristokrati ikke lighed, og dels fører uddannelse logisk til det modsatte. Man udlignede i sin tid ikke svælget mellem fæstebonde og herremand ved at gøre alle til godsejere. Det var en fysisk umulighed. Ligeså bekæmpede man ikke i kapitalismens epoke uligheden mellem arbejder og industrimagnat ved at gøre alle til pengefyrster. På samme måde er det fysisk umuligt at udjævne klasseforskelle ved at gøre alle til intellektualister. Anstregelser i den retning fører blot med sig, at befolkningen tvinges ind under kundskabsejernes dirigentstok og foranlediges til at danse efter de intellektuelles pibe. Lighedsidealet er imidlertid velegnet til at retfærdiggøre uddannelsesfaktorens fortsatte førerstilling og dermed cementere de intellektuelles dominans. Men dertil kan rigtignok føjes, at en lang række mennesker berøves muligheden for at forme tilværelsen efter et andet mønster. Jo større betydning skolegangen får, des værre er det at falde uden for systemet. Den skoleferme, den bogligt begavede tildeles på forhånd alt for store begunstigelser. Og den skolesvage diskrimineres unødigt hårdt. Den tid svinder bort,

hvor skoledosmeren i det praktiske liv overhaler duksedrengen. De elever, der ikke kan klare at leve op til de intellektuelles succesværdier, er dømt til nederlag. Mange unge vil utvivlsomt reagere ved at forkaste intellektualismen i alle dens afskygninger og ty til voldshandlinger. Brugen af knytnæven kan være skoletaberens eneste middel mod det intellektualistiske samfunds overgreb. Magthaverne har jo knyttet al agtelse og selvrespekt til uddannelsesfaktoren. Et menneskes værdi takseres efter graden af uddannelse, ligesom pengemængden udgjorde målestokken i kapitalens tidsalder. Stigende vold i tilknytning til længere skolegang og øgede uddannelseskraav kan forudses. De intellektuelle må bære hele ansvaret for denne udvikling.

## **Uddannelsens to sider**

Af ovennævnte kunne det måske fremgå, at enhver form for uddannelse er skadelig. Denne slutning er for vidtgående. Men det er en illusion at tro, at al læren er et resultat af skolegang, og at enhver art af dygtiggørelse er knyttet til offentlige institutioner. Endvidere skal man ikke være blind for, at uddannelse også har en undertrykkende side. Viden har i en vis forstand de samme egenskaber som penge. Begge dele er praktiske og kan skænke indehaverne større bevægelsesfrihed og livsglæde. Kundskabsbesiddelse og pengebesiddelse er imidlertid besiddelsesformer, hvortil magt er forbundet. Og magt kan betvinge. I kapitalismens periode kunne økonomiske midler skaffe ejerne en forfærdende indflydelse på andre menneskers skæbne. Kundskabsbesidderne har de samme muligheder i intellektualismens tidsalder. Ved hjælp af viden, veltalenhed og skriftklogskab kan de kue omgivelserne til tavshed og gennemtrumfe beslutninger til egen fordel. Det drejer sig altså ikke om at afskaffe al viden, brænde bøger o.l., men det gælder om at fjerne kundskabernes undertrykkende funktion.

Det er naturligvis rigtigt, som det tilkendegives i U 90, at de kedeligste job med den dårligste løn tilfalder folk med den ringeste uddannelse. Ja, for de intellektuelle har selv fremkaldt den situation. Kundskabsklassens stræben gik jo ud på at forfremme uddannelsesfaktoren til samfundets dynamo. Intellektualisterne foregiver nu på hyklerisk vis at bekæmpe den tilstand, der er resultatet af deres egne

gerninger. Først udnævnte de uddannelserne til et behov, siden til en nødvendighed og endelig en menneskeret. Men uddannelseskra­vet har ført til en legal deklassering af mennesker med andre evner og interesser, og forskaffet den herskende klasse et ideologisk alibi for fortsat herredømme. Lighed er et udmærket ideal, men den tilvejebringes ikke via uddannelse. Skal vejen til større lighed betrædes, må uddannelse og social rolle adskilles. Så længe skoling, profit og prestige sammenkædes fører uddannelse til klasseskel. Kravet må lyde, at ingen kan diskrimineres på grund af manglende uddannelse, og ingen må materielt belønnes på grund af uddannelse. Større lighed indebærer også, at mangfoldige kanaler står åbne til det job, der står til den enkeltes hu.

## **Bremse af U 90 – en folkerejsning**

U 90 er fabrikeret af intellektuelle og for intellektuelle. Den repræsenterer en hovedhjørnesten i den ny klasses imperiale bygningsplaner. Fuldføres grundtegningen er fundamentet støbt til århundreders vælde. De intellektuelle vil formentlig overgå tidligere herskerklasser i magtfuldkommenhed. Naturligvis har ethvert aristokrati gennem tiderne skabt en samfundsorden i sit eget billede. Alligevel har fortidige herremænd sjældent blandet, sig synderligt i den enkelte families private livsførelse, opdragelsesmetoder og kultursyn. Det ledende lag ønskede fortrinsvis at bevare suveræniteten og privilegierne. Anfægtedes nævnte fænomener ikke lod det jævnt hen befolkningen i fred. En frodig folkelig kultur kunne endog under gunstige omstændigheder folde sig ud. Noget sådan ville være utænkkelig i de intellektuelles tidsalder. De nærer en enestående omsorg for hele folkets åndelig og kulturelle helbred. De nye åndsaristokrater griber ind overalt, i familielivet, fritidslivet, arbejdslivet og samfundslivet. Intet får selvstændigt lov at gro. Alt analyseres, planlægges og administreres. I U 90 er det navnlig opdragelse og uddannelse, der gøres til genstand for overvejelser. Dog fremstår det klart, at der ikke gives råderum for en selvstændig folkelig kultur. Ved statens hjælp gøres overklassens kultur til alles kultur. Dens dannelsesidealer og succesværdier bevilges fortrinsret. Næste trin er eneret.

De intellektuelle går altså mere detaljeret til værks i det åndelige opsyn, end deres forgængere fandt påkrævet. Årsagen er næppe ale-

ne, at kommunikationsmidlerne er mere fuldkomne nu om stunder, men den vidtfavnende omhu for borgernes bevidsthed hænger givetvis også sammen med, at uddannelse er klassens magtgrundlag. At uddanne betyder blandt andet at forme den menneskelige bevidsthed. Og kontrollen over bevidsthedsfaktoren er med til at sikre en magt i staten.

U 90 er udarbejdet af rigets mest indflydelsesrige folk. Det er et program for en opadstræbende klasses ambitiøse mål. Imidlertid skal projektet vedtages i landets lovgivende forsamling. En del mennesker sætter vel deres lid til, at de stormodige planer lader sig bremse i folketinget. Denne optimisme er uden bund i virkeligheden. Glem ikke at de intellektuelle fuldstændig behersker lovgivningsmagten. U 90's igangsættere, værkets ophavsmænd, og de mennesker, der skal afgøre planernes skæbne, tilhører jo den samme klasse. Ingen institutionel folkemagt kan sættes ind mod de intellektuelles ærgerrige ansøgninger. Heller ikke til landbrugets, fiskeriets eller arbejderbevægelsens organisationer kan der med føje næres større forventninger. Enten har de ingen traditioner for klassekamp, eller også er de helt og fuldt undergravet af intellektuelle. Eneste håb synes at være en ny folke-  
rejsning i stil med forrige århundredes folkelige bevægelser. Nøgtern må det dog erkendes, at dette håb mere er forankret i ønsketænkningens end i realiteternes verden. Imidlertid skal lovgiverne vælges og genvælges af befolkningen. Den omstændighed kan måske moderere de skæbnesvangre planer en anelse.

I det store og hele må man dog regne med, at den overvejende del af tankegodset i U 90 føres ud i livet. De intellektuelles epoke er påbegyndt. Fremtiden tilhører denne klasse, og dens historiske march kan ikke stoppes. Trykket på produktionsapparatet er allerede uhyre. Ikke desto mindre forøges den sociale vægt uafladelig. Vedvarende spytter læreanstalterne kandidater ud i stort mål. Som sultne parasitter borer de sig ind i samfundslegemet og fortærer udbyttet af en tynget befolknings samlede produktionsresultat. Ideologisk gælder det for overklassen om at fremstille hele denne udvikling som både nødvendig og retfærdig.



Det verdslige styre har love, der ikke strækker sig videre end til legeme og ejendom og ydre ting på jorden. For Gud kan og vil virkelig ikke (note 1) give andre end sig selv alene lov til at herske over sjælen. Hvis derfor den verdslige magt fordrister sig til at give love for sjælen, så griber den ind i Guds styre og vildleder og ødelægger kun sjælen.

*Martin Luther 1523.*

Note 1: I den trykte bog fra 1979 var ”ikke” faldet ud af citatet.

Af Søren Krarup:

## Den totalitære model

Lørdag 1. juli 1978 trådte »Lov om ligebehandling af mænd og kvinder med hensyn til beskæftigelse« i kraft. Den var vedtaget med et stort flertal i folketinget, og arbejdsminister Svend Auken søsatte ligestillingsloven med – sagde han – »meget stor glæde«.

I bemærkningerne til lovforslaget hed det: » Det er ønsket med lovforslaget, der kan ses som en naturlig fortsættelse af disse bestræbelser (i EF), at det må påvirke holdningen til det traditionelle kønsrollemønster, men der er naturligvis tale om en langvarig proces, og de mere dybtliggende årsager til forskelsbehandling vil ikke blive afhjulpnet fra den ene dag til den anden«. Svarende hertil udtalte arbejdsministeren under forslagens førstebehandling i en replik til den radikale ordfører: »Jeg er enig med hr. Bolvig i, at en af de vigtigste virkninger ved lovforslaget, hvis det bliver vedtaget, er en psykologisk virkning, et signal fra myndighederne, fra folketing, fra regering til det danske samfund, til den danske befolkning, som indvarsler en forhåbentlig kraftig holdningsændring i disse spørgsmål« (Folketingets Forhandlinger 1977-78 spalte 5319).

Det vil sige, at lovens mening var at skabe en *holdningsændring*. Det fremgik sort på hvidt. Lovgiverne brugte for så vidt ikke lovgivningen til at regulere forholdene i landet. Men de sigtede bevidst efter at fremkalde en anden holdning i befolkningen.

Det er naturligvis udtryk for en korrumpning af *loven*, for det er at bruge loven til propaganda. Eller det er at gøre lov til propaganda. Lovgivningen i propagandaens tjeneste. Regeringen som en ideologisk formynder, der ved lovens hjælp vil skabe en ideologisk holdningsændring i befolkningen. Dette er forholdet. Ingen – heller ikke Svend Auken – vil kunne bestride det. Men er vi hermed ikke inde i forhold, der egentlig er kendetegnende for et totalitært styre?

Det mener jeg. At skabe *lov* i landet er nemlig ikke det samme som at skulle omvende og holdningsbearbejde borgerne. Det er derimod at fastsætte de ydre regler, der deler mellem dit og mit og regulerer såvel samfundets som deri enkelte borgers tilværelse. Med Jyske Lov: »Loven skal ikke gøres eller skrives til nogen mands særlige fordel, men efter alle deres tarv, som bor i landet. Heller ikke skal



nogen mand dømme mod den lov, som kongen giver og landet vedtager; men efter den lov skal landet dømmes og styres«. Således lyder gammel skik i Danmark, og meningen hermed er jo, at loven skal ordne og eventuelt straffe folks *handlinger*. Loven skal derimod ikke bestemme folks *holdninger*, for de er folks eget ansvar. Heri ligger, at lovgiverne er ikke Vorherre. Det er ikke deres opgave at frelse og »bevidstgøre« borgerne. Men det er deres opgave at regulere det borgerlige livs færdsel.

Sondringen mellem handlinger og holdninger – det er kendetegnet for det ikke-totalitære samfund.

Men ser samfundet det som sin opgave at sørge for folks rette holdninger, bliver samfundsmagten nødvendigvis total, fordi dens opgave bliver ubegrænset, og således fremstår det totalitære samfund. Her skelnes der ikke imellem, hvad borgerne gør, og hvad borgerne mener. Her går lov og propaganda i eet. Her respekteres ikke det enkeltes menneskes frihed og ansvar for egen holdning – og her vil da en minister begynde at bruge sin magt til at skabe »en forhåbentlig kraftig holdningsændring«...

## **Magtkoncentration**

Det er en yderst betænkelig udvikling i lovgivningsmagtens opfattelse af sin opgave, vi oplever i disse år, for der vil kunne findes alt for mange paralleller til Svend Aukens propagerende ligestillingslov. Karakteristisk er der således, at Svend Aukens statsminister nogle år tidligere fik nedsat et ligestillingsråd, hvis opgave også var en ideologisk propaganda. Vort største parti er blevet ideologiseret i en grad, der forvandler det fra et pragmatisk arbejderparti til et ny-marxistisk formynderparti, og de ideologisk bevidste ministre søger at koncentrere samfundsmagten om en gennemgribende holdningsbearbejdelse af de sagesløse danskere.

Hvad skal det f.eks. betyde, at undervisningsministeriet har overtaget økonomi og pædagogisk ansvar for Danmarks Radios undervisningsafdeling (Weekendavisen 31. marts 1978)? Og hvorledes forholder denne undervisningsministerielle magt over fjernsynets udsendelser sig til undervisningsministerens ønske om at iværksætte en landsomfattende »debatkampagne« om U 90? Og hvorledes forholder U 90 sig til samme undervisningsministers udtalte ønske om at

anvende uddannelsespolitikken til fremme af en socialistisk ideologi?

Med andre ord: der anes en magtkoncentration omkring undervisningsminister og massemedium, hvilken magtkoncentrations reelle indhold synes at være Ritt Bjerregaards enorme muligheder for offentlig og mediemæssig propaganda for sin ideologiske holdning. Hun bestiller først en plan for fremtidig uddannelsespolitik hos et af en socialdemokratisk undervisningsminister håndplukket Centralt Uddannelsesråd. Planen bliver derefter. Hun ønsker dernæst en landsomfattende »debat« omkring denne ideologisk prægede plan. Og hun har endelig magt over det massemediums udsendelser, der i vid udstrækning vil bestemme »debatten«.

Er det underligt, om den brune propagandaministers skikkelse undertiden toner frem på nethinden hos den, der betragter de senere års offentlige liv?

Vi må spørge: kender Ritt Bjerregaard forskel på debat og propaganda? Kender hun til en grænse for samfundets kompetence i forhold til borgeren? Ved hun af, at det enkelte menneskes holdning er dette menneskes eget ansvar og ikke samfundets?

*Hvis* hun ikke gør det – og det ligger i hendes socialistiske udgangspunkt, at hun vil have svært ved det, eftersom socialismen opfatter mennesket som et samfundsprodukt, hvorfor den principielt ikke kan skelne mellem menneske og samfund – så er hendes øgede magtposition en alvorlig trussel imod folkestyrets grundbegreb om retten til frit at tænke, tro og tale. Eller har den befolkning frihed, der af magthaverne skal systematisk »holdningspåvirkes«? Er den borger agtet som et voksent og ansvarligt menneske, der af regeringsinitiativer og via offentlige »debatkampagner« skal bevidstgøres om kønsrollemønstre og »demokratisk« holdning? Nej, respekt for det enkelte menneskes frihed til selv at vælge sin holdning kan der ikke ligge i en sådan holdningspåvirkning eller propaganda, for mennesket er her forstået som et propagandaobjekt, en påvirkningsgenstand – en ting, magthaverne skal gøre noget ved.

Hvad mening giver det at tale om frie valg, hvis bestemte meninger og holdninger kendes uværdige og søges udryddet igennem officiel holdningspåvirkning?

## Demokrati og diktatur

Det er således selve den grundlæggende opfattelse af forholdet mellem samfund og borger, der er blevet alvorligt betændt i de seneste årtiers politiske udvikling, og det betyder, at de ideologisk bevidste magthavere er uden respekt for den enkeltes frihed, dermed uden sans for loven og derfor endelig også uden sans for *skolens sag*. U 90 bærer utallige vidnesbyrd herom. Det er virkelig totalitært indstillede ideologers totalitære skitse til et fremtidigt uddannelsessystem. Som det hedder i et afsnit, der synes mig umådeligt afslørende for hele holdningen:

»De fleste dikturlande bruger bevidst deres uddannelsessystem som middel til at påvirke de unge til en bestemt holdning. Det kan blive svært for demokratiet at overleve, hvis de demokratiske lande afstår fra at anvende skolen og uddannelserne til at bevidstgøre og levendegøre de politiske idealer, vi bygger på. Det er et nødvendigt led heri, at uddannelsessystemet i sig selv er demokratisk opbygget« (p. 100f.).

Men hvad er demokrati, hvis det ikke er en modsætning til diktaturlandene derved, at man bevidst undlader at anvende diktaturlandenes »bevidstgørende« og holdningsformende uddannelsessystem? Eller hvad er da overhovedet forskellen på demokrati og diktatur? Eller er »demokratisk« propaganda mindre diktatorisk end diktaturlandenes propaganda? Nej, naturligvis ikke! En sådan propaganderende demokratisme er demokratur. Forskellen imellem demokrati og diktatur ligger i demokratiets respekt for den enkeltes frie valg og personlige holdning, og af denne respekt følger, at demokratiet afstår fra at holdningsbearbejde og forme den enkelte. *Dette er uopgiveligt for folkestyret*. Og opgiver man det, fordi man har gjort sig negativt afhængig af diktaturlandenes tankegang og ladet disse bestemme bl.a. sin uddannelsespolitik med hertil hørende »demokratisk« holdningsbearbejdelse – ja, så er man simpelt hen ophørt med at være et demokrati.

Men det er denne bevægelse, det nuværende Danmark er ved at foretage.

U 90 indvender som nævnt: »Det kan blive svært for demokratiet at overleve, hvis de demokratiske lande afstår fra at anvende skolen og uddannelserne til at bevidstgøre og levendegøre de politiske idealer,

vi bygger på«. Men det er just disse »idealer«, der kræver, at vi undlader at bruge den offentlige skole til en sådan kollektiv holdningsdannelse. Den danske folkeskole er rigtignok ikke nogen tom eller neutral ramme. Den har et levende indhold i form af et modersmål og en dansk historie, som samler danskerne om at være et folk. Denne historisk betingede folkelighed er folkeskolens grundlag. Men det er hverken meningsmæssigt eller ideologisk. Det er historisk givent – og dermed er det væsensforskelligt fra enhver ideologis ønske om at påvirke børnene for at gøre dem til en bestemt slags mennesker.

Kærlighed alt sit udretter  
som nødvendigt, men dog frit,  
flytter frit, hvad loven sætter:  
skellet mellem mit og dit,  
er ej blot dog at undskylde  
men er hele lovens fylde

Sådan synger Grundtvig, og dermed angiver han karakteren af det fællesskab, der bærer og fylder folkeskolen. Det er der på forhånd. Det omfatter enhver i folket. Det skal således ikke omvende nogen til noget. Men det er kærlighed og aksept og frihed som mellem børn af samme hjem.

I modsætning hertil vil en ideologisk demokratiisme bygge skolens fællesskab på samme mening eller samme holdning. Derfor U 90s interesse i holdningspåvirkning. Udgangspunktet er ikke det enkelte barns forudgivne delagtighed i det folkelige fællesskab, som også undervisningsministeren og læreren er børn af. Men demokratiismens udgangspunkt er dens opdeling af børn og voksne i bevidstgjorte og bevidstløse, og demokratiismens uddannelsespolitik bliver således de bevidstgjortes holdningsbearbejdelse af dem med de »forkerte« holdninger. De bedrevidende og de tilbagestående. Overmennesker og undermennesker. Er det mærkeligt, at vi taler om totalitære tendenser i en sådan forståelse af skolen? Eller er det ikke stadig væk den brune eller den røde doktrin om propagandaens betydning for folkets ideologiske sundhed, der slår gennem i denne uddannelsespolitik?

## Hvad er lighed?

Men hvad er så U 90s ideologi? Det er *lighedens* – og det vil sige kollektivismens eller socialismens. I denne belysning ser U 90 begrebet demokrati. Som det hedder i konklusionen:

»Fuld uddannelsesmæssig lighed kan ikke realiseres, men der må være lige muligheder for alle, og en lighedsorienteret menneskeopfattelse og holdning må præge uddannelserne hele vejen igennem. Det eliteprægede ved mange teoretiske specialistuddannelser må væk« (p.234).

En lighedsorienteret menneskeopfattelse og holdning – det er ideologien i U 90. Men hvad er en lighedsorienteret *menneskeopfattelse*? Ja, hvad vil lighed egentlig sige? Alle mennesker er født lige, proklameres det ofte i den offentlige debat. Det er selvsagt noget vrøvl, for lighed kan ikke være en egenskab ved mennesket. Mennesker kan være kærlige, hensynsløse eller gemene. Men de kan ikke være lige. Lighed betegner *et forhold* til noget andet.

Vi kan være lige for Vorherre. Vi kan også være lige for loven. Vi kan endelig være lige rige eller lige fattige. Men vi kan ikke være »lige«.

At tale om en lighedsorienteret menneskeopfattelse er derfor slet og ret nonsens, for en menneskeopfattelse betyder jo – som ordet siger – en opfattelse af menneskets væsen og egenskaber. U 90 fører sort tale. Da det samtidig drejer sig om grundlaget for hele planen, er U 90s intellektuelle kortslutning mere end uheldig. Hvad er meningen?

Meningen er, at U 90 siger lige, men mener ens. En lighedsorienteret menneskeopfattelse betyder i virkeligheden en opfattelse af, at alle mennesker skal ligne hinanden. Det er det, der ligger i den i sig selv meningsløse tale om en lighedsorienteret menneskeopfattelse, og anderledes kan det ikke være, hvor man vil knytte begrebet lighed til selve dét at være menneske. Ensartethed. Kollektivisering. Ensretning.

Det er U 90s hensigt.

Eller hør blot, hvad dens forfattere inddrager under det, der kaldes lighedsorienteret uddannelsespolitik:

»Afgørende *reelle uligheder* består stadig. De findes på hver enkelt arbejdsplads, i indkomst- og formuefordelingen, og de genfindes i forskelle i

levevis, sprog og livsholdning« (p.129).

Disse uligheder vil U 90 altså gøre noget ved. Men hvordan skaber man mon lighed i sprog og livsholdning? Ja, enhver kan jo prøve at gætte. Det er ikke svært at regne ud. Lighed i livsholdning opnås naturligvis kun i det samfund, der blot tillader een livsholdning at være til. Den totalitære tankegang stikker hovedet frem på hver eneste side i U 90, og det betyder, at det hele tiden er det enkelte menneskes frihed til selv at vælge sin livsholdning, der er den egentlige anstødssten i U 90.

## De ekstreme afvigere

Og U 90 lægger ikke skjul på det. For så vidt er man forbløffende åbenhjertig. I en drøftelse af modsætningen mellem frihed og lighed hedder det ligeud:

»Denne konflikt mellem på den ene side lokal og personlig selvbestemmelse og på den anden side en overordnet lighedsmålsætning viser sig på en meget direkte måde, hvor personer og grupper har afvigende holdninger. Det kan være for så vidt angår selve lighedsidealene og for så vidt angår etiske, religiøse og politiske holdninger. Her kan det blive nødvendigt med en politisk afvejning af, om ekstremt afvigende holdninger overhovedet er forenelige med den fælles forestillingsverden, som er grundlæggende for det danske demokratiske samfund« (p.135).

Behersket stemmeføring. Pæne mænds pænt indpakkede ord. Men hører man godt etter, kan hårene rejse sig på ens hoved. »Om ekstremt afvigende holdninger overhovedet er forenelige med« – ja, i Sovjetunionen sender man som bekendt de ekstreme afvigere på sindsygehospitaller eller i fangelejr; i Hitlers Tyskland puttede man afvigerne i KZ-lejr eller likviderede dem; med afvigere er der så mange muligheder; i Danmark kunne man f.eks. afskaffe dem ved hjælp af en lighedsorienteret uddannelsespolitik...

Hvad er det at være *afviger*? I et retssamfund deler man folk efter deres handlinger og kalder de folk for lovovertrædere, der overtræder loven. Det lader sig høre. Men U 90 interesserer sig jo for folks holdninger, etiske, religiøse og politiske, og at være afviger i U 90s samfund er så at være afvigende i forhold til magthavernes holdning. Og

hvem er det? Ja, det bestemmer magthaverne! I dag kan det være de liberale. I morgen dem, der går i kirke. I overmorgen de rødhårede. Magthaverne, der har fastsat een holdning som den sandt demokratiske, har rig mulighed for at skaffe sig kritikere fra halsen – og bl.a. denne bog ville ikke have en chance for at se dagens lys i et virkeligt »lighedsorienteret« samfund.

Dens forfattere kunne få lov til at henslæbe tiden andetsteds...

Jamen er det da ikke utroligt, at en så utilsløret tilbøjelighed for en totalitær samfundsmodel kan fremkomme i en officiel betænkning, bestilt af landets undervisningsminister og udbredt og opreklameret via offentlige debatcampagner og udgivelser. Med undren i stemmen kan man spørge sig selv: hvor befinder du dig egentlig? Hvad sprog tales der udenfor? Sidder dit hoved stadig tast på kroppen?

Det er en sær uhygge, der breder sig fra U 90.

## Ensretning i folkeskolen

Og årsagen til den totalitære model, som U 90 går ind for, er hele tiden at finde i tilslutningen til det ideologiske lighedsbegreb. Alle skal være ens. Ingen må skille sig ud. Alle skal ligne alle andre. Ingen må være klogere og ingen må være dummere.

»At nå frem til en sådan *resultatlighed* eller *konsekvent lighed*, som det også kaldes, kan nødvendiggøre, at de »svage« får mere uddannelse end de »stærke«, så de bringes til samme uddannelsesniveau« (p.132).

Med andre ord: nivellering og ensartethed i folkeskolen. »Konsekvent lighed« betyder undertrykkelse af dem, der har lyst og evner til at lære mere end gennemsnittet. I den skolemæssige sammenhæng gør U 90 dem til en slags afvigere, og med afvigere har U 90 som bekendt ikke i sinde at affinde sig.

Eller som det også siges:

»Sagt negativt er det måske forholdsvis klart, at der i hele det traditionelle undervisningsstof og i en række adfærdsmønstre i skolerne m.v. *skjuler sig rester af tidligere perioders menneske- og kultursyn, som var stærkt præget af accept af kønsforskelle, klasseforskelle, nationale forskelle, raceforskelle, forskel på rige og fattige, kloge og dumme o.s.v.* Det er *vigtigt, at undervisningen frigør sig for alle disse rester*, og at uddannelserne pædagogisk

bliver tilrettelagt sådan, at eleverne får en *lighedsorienteret holdning og evne til at realisere et lighedsorienteret adfærdsmønster over for andre*» (p.142).

Kan man beskrive en pædagogisk hjernevask tydeligere? Både børnenes holdning og adfærdsmønstre skal tilrettelægges fra overordnet samfundsmæssig hold. Enhver tale om retten til frit at tro og tænke fejes af bordet som de »reaktionære« og skadelige hindringer for et lighedsorienteret samfund, U 90 betragter dem som. Her er skolens sag såvist ikke at give børnene kundskaber. Her er det tværtimod skolens opgave at *forhindre* de kvikkeste børn i at få kundskaber for i stedet at forme alle børn i samme holdning og adfærd.

Men i skolen svarer sondringen imellem kundskaber og holdning til den i samfundet nødvendige sondring mellem handling og holdning – og i såvel skole som samfund kan man kun ophæve disse sondringer, når man går ud fra den totalitære model: kundskabsmeddelelse er børnenes beskyttelse imod befaling på samme måde som lovens sigte på borgernes handlinger er borgernes beskyttelse imod holdningstyranni. At foragte kundskabsmeddelelse for i stedet at ville skabe holdningsændring er da at øve ideologisk vold imod børnene. Det er at fratage dem retten til at tænke selv og i sidste instans at være sig selv. Det er åndelig voldtægt.

U 90 svarer med et velkendt argument:

»Den afgørende uddannelsespolitiske betragtning er den, at børn og unge under alle omstændigheder på en eller anden måde bliver påvirket i deres holdninger og tilpasset omgivelserne (socialiseret). Skolen kan slet ikke undgå at øve en opdragende virkning« (p. 117).

Men det er en overfladisk betragtning, for den ser bort fra, at spørgsmålet drejer sig om, hvad der sættes som skolens *formål*. Også i den sagligt kundskabsmeddelende skole finder der opdragelse sted, men opdragelsen er indirekte, idet den finder sted under arbejdet med et stof, og således har børnene frihed til at sige nej: når de kan deres lektie, er de iøvrigt fri til at blæse både på skole og lærer. Anderledes i U 90s skole. Her er elevernes holdning skolens sag. Altså kan eleverne ikke have den i fred. Det er forbudt ifølge formålsparagraffen. Og det er heller ikke praktisk muligt, eftersom eleverne ikke har et



stof at krybe i skjul bag. Her er de i stedet udleveret til åndelig befamling under devisen: hvordan *oplever* du det? hvad mener I andre om Lises adfærd?

Anmassende og snagende spørgsmål.

## Hvad er det at være menneske?

Nej, U 90s til trivialitet gentagne påstand om, at skolen alligevel ikke kan undgå at påvirke, betyder en ophævelse af det problem, sagen drejer sig om: spørgsmålet om skolens formål. Hvis man i respekt for børnenes åndelige frihed sætter kundskabsmeddelelse som formålet, får man en saglig og renfærdig skole. Hvis man i overensstemmelse med U 90 gør holdningspåvirkning til formålet, får man – ja, en totalitær skole med ideologisk ensretning og hjernevask.

Overfladiskheden i U 90s argumentation hænger imidlertid sammen med en forudsætning, som forfatterne ikke er sig bevidst, fordi de opfatter den som en selvfølge – hvad der også siger noget om vores situation. Overfladiskheden hænger sammen med, at de opfatter mennesket som et *samfundsprodukt*, hvis identitet bestemmes af samfundet. Som det hedder: »Mennesket er i udpræget grad *et socialt væsen*« (p.103). Heraf følger, at mennesket er prisgivet samfundet og afhængigt af samfundets behandling – på samme måde som blomsten er afhængig af at blive vandet og dyret af at blive passet og fodret.

Men mennesket er *ikke* et samfundsprodukt! Mennesket er ikke en ting. Mennesket er ikke et dyr. Men mennesket er Guds skabning med frihed og ansvar, og menneskets identitet afgøres derfor ikke i forhold til samfundet. Den afgøres i forhold til den fordring, der kalder det enkelte menneske frem af massens eller gruppens anonymitet for at svare an fordringen og således være ansvarlig – og kun således menneske.

Herpå står spørgsmålet i sidste ende.

For det er klart, at hvor mennesket i U 90s billede bliver opfattet som et socialt væsen, har det enkelte menneske ikke frihed og ansvar, for et produkt er uansvarligt. Det er jo bare en genstand, man gør noget ved. Det behandles og påvirkes og formes. Det er en træl under sine behov og behandlere.

Og behandlerne puster sig derfor umådeligt op og føler sig yderst

betydningsfulde og holder menneskers skæbne i deres hånd og skal gøre menneskene lykkelige og »lige«. Alle ideologers falske og farlige drøm. Rousseaus drøm, Hegels drøm, Marx' drøm, Freuds drøm. De ædle hensigter blomstrer på læberne. Og hensigten helliger midlet, og alle midler er tilladt dem, der vil skabe et »retfærdigt« samfund og et lighedsorienteret uddannelsessystem...

Deraf selvretfærdigheden. Deraf hensynsløsheden.

## **Drømmen om fængslet**

Men hvor ideologerne først har reduceret mennesket til kun at være et samfundsvæsen og dernæst har gjort den menneskelige ensartethed til samfundets absolutte ideologi, får deres bestræbelser et uundgåeligt angrebsmål. Det er mennesket, der vil være andet end et produkt af samfundet. Det er den menneskelige frihed. Eller det er menneskets private og ikke-samfundskontrollerede tilværelse.

Og når bestræbelserne er uddannelsespolitiske og har med børn at gøre, bliver ideologernes angrebsmål nødvendigvis barnets forældre og hjem. Sådan er det også i U 90. Det tør siges. Skemaet er her det sædvanlige totalitære – brunt eller rødt – og går ud på at ophæve forældrenes ukontrollable og derfor mistænkelige indflydelse på de børn, som samfundet gør krav på at eje. Hvem ved, hvad der siges ved middagsbordet? Hvilke forkerte meninger kan forældre ikke finde på at putte i deres børn? U 90 gør stadig ikke nogen røverkule af sit hjerte. Det drejer sig for dens lighedsorienterede uddannelsespolitik om at få udslettet forældrenes betydning og indflydelse for derved at få børnene gjort ens – lige »progressive«, lige »samfundsbevidste«.

U 90 skriver:

»Den opfattelse, at »ethvert hjem må kunne sende sit barn i skole med ro i sindet« kan imidlertid let blive en *politisk sovepude*, en vigen uden om samfundsproblemer. Skal skolen være et middel til at bevare den nuværende samfundsstruktur, eller skal den hjælpe med til at ændre (forbedre) samfundet? Det er klart en af de fundamentale værdikonflikter i uddannelsessystemet. Vi mener, at uddannelse må bygge på den erkendelse, at der sker en udvikling, som nødvendiggør, at børn og unge frigøres fra en række traditionelle forestillinger, som bl.a. også findes hos forældrene. For forældre med en patriarkalsk opfattelse af kønsrollemønstre er det f.eks. pinagtigt, hvis

børnene kommer hjem fra skole med ideer om ligestilling og kvindefrigørelse. Hvis man imidlertid fastholder det standpunkt, at det er skolen uvedkommende, om nogle børn går rundt med racefordomme, andre med en utidssvarende seksualopdragelse og andre med et forældet kønsrollemønster o.s.v., så bidrager man til at cementere grundlaget for en række konflikter for næste generation senere i livet« (p.124).

Kan det siges tydeligere? Barnets opdragelse er samfundets ansvar. Forældrenes meninger kan kun tolereres for så vidt forældrene holder meningene for sig selv, Det påhviler barnets skole og ikke dets far og mor at udstyre barnet med den rette holdning – og hvis forældrenes holdning er »forkert«, må barnet frigøres fra forældrene...

Der er ingen grund til at nævne Hitler-Tysklands og Sovjetunionens forhold til hjemmene. Enhver kan konstatere ligheden. Den, hvem disse betragtninger ikke får det til at løbe koldt ned ad ryggen, må enten være døv eller blind eller lide af hukommelsestab eller være ideolog.

Interessantere er det derfor at se på det argument, hvormed U 90 her begrundet sin umyndiggørelse af disse beklageligt tilbagestående forældre med deres forældede og forkerte meninger. Det er for at afværge »en række konflikter for næste generation«, viser det sig. Det er for fredens og harmoniseringens skyld i morgendagens Danmark. Hvis det ikke er fordi perspektivet er så dystert, måtte man le højt. Hvilken kostelig attitude! Kommissæren i uniform fra Frelsens Hær. Åh, det er for fredens og konfliktløshedens skyld, at U 90 vil belæge forældrene med åndelige håndjern eller berøve dem børnene. Kære forældre, tænk dog på barnets fremtidige lykkelige tilpasning – og overlad det til os...

Mon U 90 ved, hvor konfliktløsheden virkelig er gennemført? Orden findes kun eet sted, siger Grundtvig, og det er i tugthuset, »medens loven for folkelivet som for ethvert liv er uophørlig bevægelse«. Til menneskelivet hører der konflikter, og først bag fængslet massive mure findes den gennemførte konfliktløshed, som alle ideologer drømmer om. Det er sandheden. Og sandheden om U 90s ideologi er da også, at konsekvensen er *fængslet* – det alt overvågende og ordnende system, de hundredetusind cellers og fangers samfund.

## Obligatorisk børnehaveklasse.

Dog, U 90s eliminerings af forældrenes indflydelse på barnet begrænser sig ikke til teoretiske betragtninger, men udmøntes i praktiske forslag. U 90 er jo just et handlingsprogram for de kommende årtiers uddannelsespolitik. Og i sit ønske om at begrænse forældrenes påvirkning af det samfundsejede barn stiller U 90 forslag om, at det fra 1980'erne bliver tvungent for alle børn at gå i børnehaveklasse : »Hertil kommer så 1 år i børnehaveklassen, som vi foreslår bliver obligatorisk sidst i 80'erne« (p.164).

Det kan ved første øjekast se uskyldigt ud, men dette forslag betyder ikke desto mindre et fuldstændigt brud med al hidtidig dansk skolepolitik. Som noget helt afgørende for denne har der nemlig altid været *undervisningspligt* og aldrig skolepligt her i landet. Det var forældrenes ansvar, hvordan barnet blev opdraget. De kunne selv undervise barnet hjemme. De kunne sende barnet på privatskole. De var frit stillede, for det eneste, loven forpligtede dem til, var at sørge for, at barnet fik undervisning. Og grundloven har fastslået denne grundfæstede regel i sin paragraf 76, der lyder således: »Alle børn i den undervisningspligtige alder har ret til fri undervisning i folkeskolen. Forældre eller værger, der selv sørger for, at børnene får en undervisning, der kan stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, er ikke pligtige at lade børnene undervise i folkeskolen«.

Hvad er imidlertid børnehaveklassens formål? Folkeskoleloven svarer i paragraf 10: »I børnehaveklasser beskæftiges børn med leg og andre udviklende aktiviteter. Det tilstræbes at gøre børnene fortrolige med skolens daglige liv«. Altså er børnehaveklassens formål ikke undervisning. Og altså er forældrene ude af stand til at godtgøre, at deres hjemmeundervisning står mål med folkeskolens.

Det betyder for det første, at skolen trænger ind på hjemmets område. Det betyder dernæst, at hjemmet afvæbnes i forhold til skolen og tvinges til at lade sit barn deltage i de offentlige »udviklende aktiviteter«. Og det betyder endelig, at der hermed indføres *skolepligt*.

Dette er realiteten i forslaget. Jeg ved godt, at enkelte af forslagsstillerne har forsikret, at sådan er det ikke tænkt. Nej, men sådan er det sagt. og sådan vil det komme til at virke. Bl.a. fhv. undervisningsminister Helge Larsen har bedyret, at det var ikke meningen. Ham var det nemlig, der sikrede forslaget flertal i Det centrale Ud-

dannelsesråd. Men det er et tankevækkende vidnesbyrd om begrebsforvirringen i det ikke-socialistiske Danmark, at en politiker fra et grundtvigsk påvirket parti kan handle således. For naturligvis vil virkeligheden ikke tage hensyn til, hvad der var Helge Larsens mening. Virkeligheden tager alene hensyn til, hvad der var indholdet af Helge Larsens handling – og om denne er der ingen tvivl. Det er tvungen »leg«, obligatorisk deltagelse i samfundets »udviklende aktiviteter«, og det betyder således en underkendelse af de tusind hjem, som forudsættes at understimulere deres børn, hvorfor børnene ikke kan undvære at blive udviklede i børnehaveklassen. Forslaget er kun forståeligt som led i en toneangivende foragt for menige forældre. Det går ud fra, at børneopdragelse kræver eksperter. Og at forældrene er de eneste »eksperter« i forhold til deres egne børn, er ukendt for en politiker fra Jørgen Jørgensens parti.

## **Farvel folkestyre**

Sammen med en moderne eksperttilbedelse er det imidlertid lighedsideologien, der har løbet Helge Larsen over ende og fået ham til at stemme for indførelse af skolepligt og umyndiggørelse af forældrene. Som det hedder i U 90:

»Det er allerede en væsentlig del af de 6-årige, der går i børnehaveklasse og derigennem vænnes til samvær og samarbejde med jævnaldrende i et skolemiljø og får en række impulser, de ellers ikke ville få i 6 års alderen. Det medfører imidlertid, at der i 1. klasserne, når den egentlige skoleundervisning begynder, er risiko for en betydelig ulighed mellem de børn, der har gået i børnehaveklasse, og de børn, der ikke har gjort det« (p.152).

Hvor afslørende for tankegangen i U 90, at man går ud fra, at børnehaveklassebørn »får en række impulser, de ellers ikke ville få i 6 års alderen«. Forholdet er jo nemlig det omvendte. Det barn, der vokser op i hjemmet i en families fællesskab, modtager naturligvis langt mere, end nogen børnehavepædagog nogensinde vil være i stand til at give. Eller hvad kan erstatte en mors højtlesning og sange for sine børn, en fars fortælling om fædrelandets og folkets historie, en søskendefloks lege og sammenhold? Hvilke offentlige »udviklende aktiviteter« kan give barnet en sådan næring for fantasi, virkelyst og virkelighedssans som dets hjem?

U 90 svarer, at sådan har ikke alle børn det, og derfor er der »risiko for en betydelig ulighed mellem de børn, der har gået i børnehaveklasse, og de børn, der ikke har gjort det«. Ja, det er en typisk tankegang: fordi man mener, at nogle forældre forsømmer deres børn, skal alle børn fjernes fra hjemmets indflydelse og tvinges ind under samfundets. Sådan tænker den totalitære holdning. Sådan tænker eksperttilbedelsen. Men man kunne jo lige så godt tænke modsat – og skulle i et folkestyre gøre det. Man kunne sige: fordi nogle forældre af økonomiske og arbejdsmæssige årsager er tvunget til at forsømme deres børn, må samfundet give tilbud om hjælp til familiens økonomiske og arbejdsmæssige situation, så at een af forældrene får mulighed for at være hjemme og give deres børn det fællesskab og den opdragelse, som ingen offentlig institution har mulighed for at erstatte. Sådan tænker f.eks. en grundtvigsk præget tankegang. Sådan tænker man i et folkestyre, hvor man har respekt for det enkelte menneskes og den enkelte families frihed og selvstændighed.

Men sådan tænker U 90 *ikke*.

Sandheden om denne offentlige uddannelsesplan er da, at den er en totalitær tankegangs forlængede arm. Ufrihed og ensretning – det er U 90s linie. Således har en ny-marxistisk formynderholdning lagt tingene til rette for sig.

Hvis U 90s uddannelsespolitik gennemføres, betyder det ikke blot et brud med al hidtidig dansk skolepolitik og tradition. Det bliver også et farvel til folkestyre og personlig frihed.

»Overhovedet er Trangen til Eensomhed et Tegn paa, at der dog er Aand i et Menneske, og Maalestokken for hvad Aand er. »De reent pjattede U- og Med-Mennesker« føle i den Grad ingen Trang til Eensomhed, at de, ligesom Selskabsfuglene, strax døe, blot de et Øieblik skulle være ene; som det lille Barn må visses i Søvn, således behøve disse det Selskabeliges beroligende Vissen for at kunne spise, drikke, sove, bede, forelske sig o.s.v. Men saavel i Oldtiden som i Middelalderen var man dog opmærksom på denne Trang til Eensomhed, havde Respekt for hvad den betyder; i vore Tiders Bestandig-Selskabelige gyser man i den Grad for Eensomhed, at man (o, ypperlige Epigram) ikke veed at bruge den til andet end til Straf for Forbrydere. Dog det er sandt, det er jo i vore Tider en Forbrydelse at have Aand, saa er det jo i sin Orden, at Saadanne, Eensomhedens Elskere, komme i Classe med Forbrydere«.

*Søren Kierkegaard 1848.*

*Arne Busk Madsen:*

## **Grundtvig og U 90**

»Grundtvig og U 90«. Sådan lyder også titlen på en kronik af Socialdemokratiets uddannelsesordfører i Folketinget, Jimmy Stahr (Berlingske Tidende 23/6 1978). »Det er utroligt, hvad den gamle åndskæmpe skal lægge navn til i form af blege efterligninger. Løsrevne citater svirrer i luften«, skriver Jimmy Stahr i en polemik med folketingsmedlem Bertel Haarder. »Det er sørgeligt for dem af os, som virkelig holder af Grundtvig og hans tænkning«, fortsætter Jimmy Stahr. »Jeg respekterer Grundtvig så meget, at jeg udmærket er klar over, at vi ikke kan løse dagens problemer med de løsninger, som Grundtvig skitserede for over 100 år siden«.

Jimmy Stahr savner også Grundtvig i U 90, men det skulle være en Grundtvig anno 1978! For han er sikker på, at Grundtvig også i 1978 som i 1852 ville have kæmpet for de uddannelsløse. Men ingen ved, hvilke begreber Grundtvig af 1978 ville sætte højest: »Det kunne være åndsfrihed, det kunne være lighed eller demokrati eller medleven eller frihed eller medbestemmelse. Men gætterier bliver tanke-spind og ufrugtbart. Vi må klare os med det foreliggende – og det er i øjeblikket altså U 90«, konstaterer Jimmy Stahr.

Det er såmænd, hvad der står om Grundtvig i den artikel. I stedet for at indlade sig på de ørkesløse gætterier burde Jimmy Stahr have undersøgt, hvad Grundtvig sagde, mens han levede. Når man tager sig for at skrive om Grundtvig og U 90, kræver det dog vel den respekt for manden, at man gør sig flid med at trænge ind i hans tankeverden. Det kræver også den respekt, at man hører, hvad han har sagt, som en mulig forståelse af ens egen tilværelse. At Grundtvigs kamp for åndsfrihed har bud også til os idag, svarer i hvert fald til hans egen opfattelse af historiens betydning.

### **Grundtvigs syn på historien**

Historien skulle efter Grundtvigs mening hjælpe os til at forstå menneskelivet, for historien kaster lys over menneskelivets vilkår. Vi er ikke til for historien, men historien er til for vor skyld, mente



Grundtvig. Derfor respekterede han ikke en historieforskning, som glemmer sig selv og sine tilhørere eller læsere over for de historiske genstand. Man må tage sig af de døde for de levendes skyld, ellers får historien ingen betydning for mennesker.

Ved Grundtvigs jubelfest i 1861 talte Ludvig Schrøder på de unges vegne, som i stort tal var mødt op for at hylde den gamle. Schrøder begyndte sin tale således: »Da jeg blev opfordret til i de unges navn i aften at bringe en hilsen til gamle Grundtvig, kom jeg til at tænke på et ord af Herder, som De for over 40 år siden gjorde til Deres, da De følte Dem ene i kampen for det åndelige Dannevirke. Det var dette ord: »Skriv for de døde, – for dem, du elsker i fortiden; thi de skulle komme igen som efterslægt«. Det var, som De dengang ved Deres forfatterskab ville henlægge en arv til de kommende slægter ...«.

Derfor er det heller ikke sandt, at det, som Grundtvig skrev for over 100 år siden, slet intet skulle betyde for os i dag. Ved at øse af arven kan vi lade Grundtvigs tanker blive vejvisere også over for vore dages problemer. Åndsbårne tanker bliver ikke dårligere af at være 100 år gamle. De modeprægede tanker borger ikke for kvaliteten. Det viser U 90 os til fulde! Derfor var vi også ilde farne, hvis vi skulle klare os med det foreliggende, som altså i øjeblikket er U 90. »Der er i historien adskillige eksempler på banebrydende indsats, også af enkeltpersoner som Grundtvig, Kr. Kold m.fl.«, står der i indledningen til U 90, hvis hovedsigte i øvrigt står i skærende kontrast til Grundtvigs tankeverden. Derfor må man håbe, at de grundtvigske tanker må øve deres banebrydende indsats i kampen mod U 90 ved stadig at være vejvisere på »tankens, troens og vidskabens hav«. »For det var det, han ville: føre mennesker ud på dette store hav. Og på dette hav skal friheden råde, og hvor friheden er, der er vi også midt i kampen« (Carl Brinkkjær).

## **Grundtvigs tale om friheden**

Man må ikke forstå Grundtvigs tale om friheden ud fra liberalis- mens æra, hvor frihed efterhånden blot blev til frihed til selv at vælge og frasige sig sine forpligtelser, eftersom det passede en. Når U 90 taler om konflikten mellem lighed og frihed og mener, at »friheds- kravet taler for at søge ulighedsproblemet løst gennem et fleksibelt uddannelsessystem, hvor uddannelsesstilbuddene har en sådan tiltræk-

kende form og kvalitet, at de opsøges og udnyttes frivilligt« (s.134-145), så er den frihed, Grundtvig talte om, endnu slet ikke tilgodeset. For denne frihed skal nemlig gælde, hvor en overordnet lighedsmål-sætning støder sammen med den enkeltes etiske, religiøse og politiske holdning. U 90 antyder problemet, men når det derefter hedder, at »det kan blive nødvendigt med en politisk afvejning af, om ekstremt afvigende holdninger overhovedet er forenelige med den fælles forestillingsverden, som er grundlæggende for det danske demokratiske samfund« (s.135), så forstår man, hvorfor U 90 slet ikke kan respektere den åndsfrihed, Grundtvig talte om. Men derom senere.

Med frihed forstod Grundtvig heller ikke den enkeltes tøjlesløshed og balstyrighed. Han ønskede at undgå to yderligheder: Det franske begreb om frihed, der er som »soldaterfriheden i en stormet stad«, og det tysk-romerske begreb om frihed, der er at ligne ved »soldaterordenen ved en hovedmønstring«. Den tyranniske tankegang fra Rom, siger han i 1837, har forvirret vore nordiske begreber om frihed. »Af egen erfaring ved jeg, hvor hårdt det kan holde, inden vi finder os i billighed og vil nøjes med så megen frihed, at der kan blive nogen til næsten, og nøjes med den samme sikkerhed mod andres misbrug af deres frihed, som de har mod vores«. Kærnen i det nordiske frihedssyn er, at den, som vil være fri, må også lade sin næste være det. Når Grundtvig betoner betydningen af fri kappestrid, så er det også inden for de rammer, som bestemmes af respekten for næstens ve og vel.

## **Grundtvigs forståelse for den sociale lighed**

»Enhver såkaldet stat«, skriver Grundtvig i sin håndbog i verdenshistorie (1833), »hvor hånden ej vil være åndens statholder, men herre, så sværdet sidder ej mere i rettens hånd, men retten i spydstagen, der er intet borgerligt selskab, men i det højeste en ordentlig røverbande lejret på en myretue. Hvor derimod staten virkelig er bygget på lov og ret, der er et borgerligt selskab, som efterhånden vil udklække al den frihed og lighed (ligelighed), der lader sig forene med retten og det almindeliges tarv«. Selv om det for Grundtvig først og fremmest drejede sig om åndsfrihed i samfund og skole, havde han også megen forståelse for den sociale lighed. Et citat fra hans skrift »Om Videnskabelighed« (1807) vil vise det: »Vist er det, at ikke blot de trængende og duelige, men også de velhavende og dosmerne ofte

søge de akademiske stipendier, og det ville vel ikke let lade sig bevise, at blot de første erholde dem. – Harmeligt er det at høre En sige, han vil søge klosterdaleren – (*et stipendium, som ydedes til fattige studenter i stedet for bespisningen på Helligåndsklosteret i København*) –, for at kunne gå ugentlig et par gange oftere på komedie; og det har jeg hørt; men harmen forener sig med dybeste vemod, når man ved uslingens side ser en trængende, der med tårer i øjnene nødes til trods sin inderlige kærlighed til videnskab, at forlade universitetet, fordi han ikke kunne nå understøttelsen, og det har jeg set. – Det ville være langt fra mig, at beskyldte nogen for partiskhed; men et forslag må være mig tilladt, hvorved, jeg tror, der vandtes mere sikkerhed for, at ingen uduelig fik den hjælp, den duelige ene bør have, thi fattigdom alene er ingen grund til at nyde godt af videnskabelige stiftelser. – Dersom f.eks. alle de, der ansøgte om stipendier, blev enten af professorerne eller andre agtede videnskabsmænd prøvede, med hensyn til deres anlæg, mon da ikke vejen herved mere tilspærredes for de udelige, og mon ikke enhver duelig, som trængte, da ville blive hjulpen?« Nej, Grundtvig var ikke uden forståelse for den sociale lighed, men der er trods alt et spring mellem hans tankegang og den, som kommer til udtryk i U 90, hvor der står: »Kravet om dygtiggørelse må fortsat også være centralt i uddannelsessystemet. Men vi ser klart, at der heri ligger en fare for, at det efterleves på en måde, der skaber forskelsbehandling til fordel for de flittige og dygtige« (s.109).

## **Grundtvigs respekt for den menneskelige virkelighed**

I sin disputats »Skolen for livet « har K. E. Bugge påvist, at Grundtvig tidligt tog afstand fra den opfattelse af opdragelsens mål, som lå i den romantiske og humanistiske idealisme, og at han livet igennem fastholdt sin afstandstagen fra en pædagogik, hvor personligheden gradvis skal dannes efter en bestemt målsætning. Grundtvig misbilligede også enhver socialpædagogisk tendens i undervisningen. Deri lå hans respekt for den menneskelige virkelighed, som barnet repræsenterer. Han trak opdragelsens grænse skarpt op over for noget, den aldrig til bunds vil kunne begribe og aldrig til bunds vil kunne beherske. Ret forstået var oplysning for Grundtvig en stedse voksende klarhed, som oplyser det mørke, som karakteriserer men-

neskets eksistens. Denne klarhed kan mennesket kun nærme sig ad historisk vej. Den endelige forklaring af menneskelivet er en gåde, hvis løsning først kommer ved tidernes ende. Det er i virkeligheden dette syn, som sprænger den idealistiske forståelse af, at opdragelse går ud på at danne mennesket efter et højere ideal og således føre det opad i en stadig fuldkommengørelse. Menneskelivets endelige forklaring er unddraget alle pædagogiske bestræbelser.

Til grund for dette syn på opdragelsen ligger Grundtvigs forståelse af mennesket som skabt af Gud. Som skabning kan og skal mennesket ikke sætte sig i Guds sted i sit forhold til tilværelsen og medmennesket. Men som Guds skabning skal mennesket heller ikke lade sig kue på det åndelige område af sine medskabninger. Vi må have mod til at være »så gode, naturlige mennesker, som der kan gå på Guds grønne jord, uden at bryde os enten om præst eller profet, eller om det så var en engel fra Himlen, der ville love os Paradiset her eller hisset, for at pine og plage hinanden eller på en for os unaturlig måde med magt omskabe os«. Derfor skal også det kristelige holdes adskilt fra det menneskelige. Skolen skal ikke indordne det kristelige i en human målsætning som kronen på personlighedens udvikling.

Grundtvig betragtede altså alle forsøg på at afrette mennesket og »afrunde og glatte det til at bevæge sig let og skinnende i verden« som en fornægtelse af menneskeåndens frihed og menneskelivets karakter af en gåde, som intet menneske kan udgrunde. Derfor vendte han sig imod enhver tendens i undervisningen til at gøre et andet menneske til, hvad man selv vil. Mennesket er frit og kan kun blive, hvad det selv vil. At ville omskabe verden får man kun hovedpine af! Det gælder derimod om at tage verden, som den er, og fralægge sig enhver bekymring med hensyn til oplysningens følger.

## **Grundtvigs opfattelse af skolens opgave**

Respekten for den menneskelige virkelighed kom til at præge Grundtvigs tale om frihed og hans opfattelse af skolens opgave. Grundtvig forstod, at der er former for fællesskaber, som den enkelte må bøje sig for. Han betragtede ikke mennesket som et isoleret individ, men som en enkelt inden for fællesskabet. Den enkeltes frihed fritager ikke mennesket fra forpligtelsen til at gå ind i fællesskabet i kald og stand. Som følge heraf sigter oplysningen ikke mod indivi-

dets magtforøgelse gennem kundskaber, men skal i første række kaste lys over det liv, som danske borgere har fælles og »vække den enkelte til bevidsthed om det virkelige menneskeliv, og det vil for Grundtvig sige livet i sammenhæng med hjem og folk og menighed« (Holger Kjær). Skolens opgave er det borgerlige samfunds ve og vel. Men opdragelsen til alt samfundsliv må tage sit udgangspunkt i hjemmet, der for Grundtvig er et af de vigtigste fællesskaber. Derfor lagde han vægt på overensstemmelsen mellem hjemmenes og skolens grundholdning. Opdragelsen til samfundslivet bestod for Grundtvig ikke i at frigøre barnet fra hjemmets udgangspunkt.

Jakob Knudsen skriver med rette, at Grundtvig har gjort historien til en mægtig bærende kraft. »Familiefølelsen, der kan være så bornert og indsnævrende, hvor den overdrives, har han udvidet og gjort til folkefølelse, kærlighed til folkeslægten, dens minder og fremtid« (Ide og erindring: Om Grundtvig). Grundtvig lagde vægt på kendskabet til forfædrenes menneske- og kultursyn. Allerede tidligt i hans skoleskrifter dukker tanken om en levende og fornøjelig historieundervisning frem. Hovedsagen i denne må være den mundtlige fortælling, som eleverne skal have fuldstændig frihed til at bearbejde med deres egen fantasi uden indblanding fra lærerens side. For underviseren ligger der en opgave i på en gang at være levende optaget af det, han har at fortælle, og lade fortællingen virke ved sin egen tilskyndende kraft. Den, der vil være lærer, må påtage sig en tjeners skikkelse og aflægge alle »herrenykker«. Det gælder ikke mindst i barneskolen. Her må den modne alders særpræg ikke presses ind i børnene. Det ville være det samme som at indpode alderdommen, ja døden selv i børnene.

## **U 90 – et angreb på åndsfriheden**

Til Grundtvigs syn på opdragelse og skolens opgave forholder U 90 sig som nat til dag. På s.105 hedder det f.eks. med rene ord, at det, der foregår i og med eleverne som resultat af undervisningen, må betragtes som vigtigere end de brudstykker af viden og de udvalg af færdigheder, de tilegner sig. I U 90s skolevision skal barnet bearbejdes efter en ganske bestemt målsætning helt ind i dets inderste sjæl. »Følelseslivet må ikke være tabu i skolen« (s.114). »Uddannelse må medvirke til at skabe hele mennesker, der kan fungere i alle

livssituationer« (s.232). »Yderligere må ungdomsuddannelserne videreføre folkeskolens opdragende og socialiserende indsats med henblik på at udvikle vaner og holdninger, der gør det lettere at leve sammen med andre mennesker og at samarbejde med andre« (s.163-164).

U 90 mener, at intolerance over for »anderledes tænkende« kan blive konsekvensen, når børn helt bliver socialiseret i forældrenes billede. Lærer de unge at betragte og behandle andre mennesker som ligeberettigede og ligeværdige? spørges der. Respekten for det enkelte menneske og dets værdighed bør nemlig være et grundlæggende ideal. Men for nu, som det hedder et sted i U 90, »at skyde gennem fraser og tågeslør og vurdere indholdet i de mange ord«: Hvad med CURs eget frisind over for anderledes tænkende, hvad med dets syn på andre mennesker som ligeberettigede og ligeværdige, når det drejer sig om forældre, som ikke føler trang til »at følge med tiden«?

Det må være på sin plads her at minde om nogle ord af Grundtvig fra 1836, hvor han angriber kirke- og skoletvungen. Ophører tvungen ikke, skriver han, »da kommer sikkerlig slet intet af alt det gode, ikke blot jeg, men en tusindårig historie spåede Danmark, men en stor ulykke over landet; thi hvem der med magt vil skille danske folk fra deres tro, *ret eller vrang*, knuser deres hjerter, og hvem der, trods deres mindelige bøn, river børnene ud af deres favn, var det end for at gøre dem til engle, bliver sent eller aldrig deres ven«. Og senere: »Så gid da fare til paven i Rom, hvorfra den er kommet, den brændende omhu for næstens udødelige sjæl, som svider til hjertet og piner sjælen ud af livet, og under påskud af presning for Himlen, ødelægger jorden og bygger Helvede«. Det er enhver »presning« på det åndelige område, Grundtvig tager afstand fra, hvad enten målet er Paradiset hisset eller her på jorden engang i 90erne!

## **Tolerance eller frisind?**

I 1961 udgav højskolelærer Holger Kjær en bog, som gjorde forskellen op mellem det tolerancebegreb, som havde sin ypperste talsmand i Rousseau, og det frisind, som Grundtvig kæmpede for, og som til Danmarks lykke kom til at præge den danske folkeskole omtrent til vore dage.

Tolerancens tilhængere taler om frihed, men det er kun talemåder.

Under alle de forskellige religiøse og filosofiske livssyn ligger naturen som det fællesmenneskelige. Forskellen mellem mennesker skal derfor ikke tages så alvorligt. Den skyldes ofte »fordomme«. Når snævertsynede mennesker ikke holder fast ved deres »fordomme«, kan der endelig blive frihed for alle. Friheden ansues nemlig som et stykke elastik. Det kan strækkes, men det må ikke bryde. Hvad flertallet mener, er rigtigt. Inden for elastikken er der derfor frihed. Udenfor burde der ikke være nogen, men når enkelte alligevel bryder fællesskabet, er det nødvendigt at tvinge dem til frihed og dermed den rette menneskelighed. Frihed forstås altså ikke som den enkeltes egen ansvarlige holdning, men som en evne, der kan udvikles, og som først udvikles ret, når man har de rigtige meninger og holdninger.

Mens tolerancen gør en ende på diskussionen med tvang, ligger der i frisindet en forståelse af, at friheden skal gælde på de områder, hvor mennesker adskiller sig fra hinanden. Forskellene bør ikke ringegattes, og modstandernes anskuelser ikke skubbes til side som fordomme. Hvis frihed ikke er en frihed for forskellene, findes der slet ingen frihed.

Det er ikke svært at se, at U 90 deler tolerancens syn. Det fremgår ikke mindst af bogens forståelse af selvstændighed og kritik. Kun ud fra det fælles, givne værdigrundlag og de fælles, grundlæggende ideer kan man træffe en selvstændig beslutning, postulerer U 90. »Den enkelte er ikke i stand til at tage selvstændig stilling til alle de væsentlige spørgsmål, som ikke mindst børn og unge ustandseligt stilles overfor« (s.125). Uden for elastikken findes der ingen selvstændighed, og uden for elastikken findes der ingen kritisk stillingtagen, men kun »en afstandtagen ud fra et andet sæt værdinormer end det officielt accepterede« (s.125). Kritiske og selvstændige børn, må vi slutte os til ud fra U 90, er altså sådanne, som gennem skolen frigøres fra en række traditionelle forestillinger, som findes hos forældrene, og tilslutter sig det officielt vedtagne. På en så dogmatisk tankegang vil man bygge fremtidens demokratiske skole og samfund!

## **Den lighed, som det folkelige fællesskab sætter**

I modsætning til den kunstige lighed, som truer den menneskelige selvstændighed, fordi den skal gennemføres, selv om den måske slet

ikke bundet i et naturligt ønske i det danske folk, vil jeg nævne den lighedstanke, som af præsten Peter Rørdam blev ført frem på det grundtvigske vennemøde i 1868. Peter Rørdam støttede en rigsdagsmand, der bekæmpede den tanke, som nylig var ført på bane, om at gøre landsbyskolerne, hvor i reglen alle børn undervistes, både de rige og de fattiges, til fattigskoler, så at de, der kunne betale for deres børns undervisning, selv måtte sørge for den. Peter Rørdam bad forsamlingen om at tage denne sag under overvejelse og se at gøre, hvad der var muligt for at hindre denne umenneskelige adskillelse. »Vi er et lille folk«, sagde han, »og vi skal vel vogte os for, hvad der kan fremkalde splid. Vi er et lille folk, der trænger til, at alle gode kræfter samles, men alle de, der er kendt med forholdene på landet, skal tilstå, at dersom en sådan bestemmelse sættes igennem, da skabes der ondt blod«.

Den lighed, som Peter Rørdam her gjorde sig til talsmand for, var den lighed, som det folkelige fællesskab selv sætter, idet det gør skolen til en skole, som forener alle uden forskel, altså til en virkelig folkeskole. Deri lå naturligvis ikke et ønske hos Peter Rørdam om at bibeholde de sociale uretfærdigheder. Det viser hans næste udtalelser, hvor han går ind for, at også husmændenes børn kunne få adgang til højskolerne, »så at husmændene ikke skal blive udelukkede fra den oplysning, der glæder hjertet og giver et menneske mod og kraft til at leve; at husmændene således kunne få ledere ud af deres egen midte. I reglen lader vi os kun påvirke af vore lige. Derfor gælder det om, at der mellem husmænd og indsiddere er mænd, som står på lige trin i oplysning med andre, thi først da kommer der ro imellem dem. Vi må altså tænke på, hvorledes der kunne komme fripladser ved højskolerne, så at husmændenes børn kunne komme med«.

## **Den grundtvigske kamp for skoletvangens ophævelse**

Det var kravet om reel lighed, som her blev rejst, »at alle skal have samme mulighed for at udnytte de foreliggende tilbud om uddannelse i det omfang, de selv ønsker det«, for nu at citere U 90 (s. 131). I dette krav lå ønsket om et samfund, hvor det højeste mål af lighed kunne trives med det højeste mål af frihed. Ligheden skulle ikke gennemføres på bekostning af friheden.

Derfor førte Peter Rørdam også et andet ønske frem, idet han støt-



tede rigsdagsmand P. E. Olsens krav om, at skoletvangen blev ophævet, »for at det ansvar, som regeringen nu har taget fra forældrene, kunne blive givet tilbage til forældrene, der er børnenes fødte værger og elsker dem højere en staten«. P. E. Olsen tog selv til orde og sagde: »Det står klart for mig, og det er sagt af en mand, som biskop Grundtvig har nævnt her i dag, nemlig Kold fra Fyn, at de skolelestre, der udretter noget, gør det på trods af skoleanordningen af 1814; de gør det ved at omgå den, men det er dog en uting, at en sådan anordning skal vedblive at gælde, som altså kun er til hinder for et godt og dygtigt skolevæsen. Der er altså intet andet at gøre end at give forældrene tilbage, hvad man tog fra dem ved skoleanordningen af 1814. Jeg ved ikke, om det dengang var nødvendigt at tage det fra dem, men det ved jeg, at det har forbavset mig, at man efter at grundloven blev givet 1849, ikke ganske anderledes har gennemført dens § 85, som siger, at børn, hvis forældre ikke har råd til at sørge for deres oplærelse, kunne få fri undervisning i almueskolerne. Hvad følger heraf? Deraf følger, at det er alle de andre forældres sag selv at sørge for deres børns undervisning og ikke en statssag«. P. E. Olsen sluttede med at sige, at det ville styrke ham ganske overordentlig i hans kamp for denne sag at vide, at han havde hele denne forsamling i ryggen.

## **Grundtvigs forsvar for forældreretten**

Enhver knægtelse af forældreretten er et skridt på vejen mod det totalitære samfund. Det så Grundtvig klart. For ham var angrebet på forældreretten et angreb på hjemmenes frihedsret. Forældreretten var ham et værn mod samfundets ensretningsforsøg på livsanskuelsesområdet, hvor børnene skal socialiseres i samfundets billede. Grundtvigs forsvar for forældreretten bunder altså ikke i ønsket om, at alt skal blive ved at være, hvad det var. Hos den ungdom, som for ham udtrykte folkets livskraft og fædrelandets håb, fandt man ingen abekatte- og papegøjenatur. Den var ikke bundet af slavisk tænke måde og utilgængelig eller bange for nye tanker. For selv om man ud fra det grundtvigske syn må betragte det som en lykke at vokse op med bevidstheden om at have rod og have hjemme, er der ikke dermed sagt, at den næste generation kritikløst skal overtage det gamle. Hver generation er tværtimod forpligtet til at handle på eget ansvar. Det

danske samfund, som i tidens løb har bevaret den grundtvigske frihedstradition på skoleområdet, har jo vitterligt heller ikke stået i stampe!

Når CUR konstaterer, at de små samfund, børn tidligere voksede op i med forældrene som det faste holdepunkt, delvis er slået i stykker (s.232), så burde man i stedet for at lade samfundet overtage mere og mere af forældrenes ansvar arbejde med spørgsmålet om, hvordan man bedst tilgodeser de små samfunds beståen og forældrenes ansvar. Et sådant arbejde ville finde forståelse i det danske folk.

## **En EF-tilpasset uddannelsespolitik?**

U 90 slutter med et meget væsentligt indlæg. Det er en mindretalsudtalelse fra De uddannelsessøgendes Samarbejdsudvalg (DUS), som betragter U 90 som et element i ministeriets »rullende planlægning«. DUS påviser, at denne planlægning i sine hovedtræk er i overensstemmelse med de tanker om samordning af de *nationale* uddannelsessystemer inden for EF, som har fundet sit klareste udtryk i Europa-rådets uddannelsesplaner. Man forstår godt, at DUS på det skarpeste må advare mod et uddannelsessystem efter de retningslinier, som angives af Europa-rådet, og som nyder fremme i EF-kredse.

DUS begrundet sin advarsel med, at et sådant uddannelsessystem snarere indebærer virkeliggørelsen af en EF-tilpasset og markedsorienteret uddannelsespolitik end et skridt på vejen til øget lighed. Det sidste har DUS nu ikke ret i. Tværtimod må man sige, at en øget lighed (ensformighed) slutter som handsken om hånden til en EF-tilpasset skolepolitik. Derfor kan det ikke undre, at U 90 endog ønsker at fjerne rester af det menneske- og kultursyn, som var stærkt præget af *nationale* forskelle.

I »Den danske sag« (1855) skrev Grundtvig, at jo mere den døde og dræbende ensformighed udbredtes over menneskelivet, og jo mere kærlighed til fædreland, modersmål og folkefrihed aftager, des lettere bliver det for en stor voldsmand, som kan samle sig en talrig krigshær, at gøre alle folk til sine trælle og oprette et verdensrige, som er langt større og fordærveligere for menneskeliv og menneskelukke end det romerske i gamle dage.

Nu havde Grundtvig ikke fantasi til at forestille sig et EF, men han vidste, at alle forsøg på at skabe et verdensrige bygger på en unen-

neskelig betragtning af mennesket som en blot maskine, men at »jo kraftigere og kækkere ethvert folk værner om sin frihed og selvstændighed, sit fædreland og modersmål, des frodigere udvikler menneskelivet sig i alle retninger, og des gavnligere, glædeligere og frugtbarere bliver vekselvirkningen mellem jordens folkefærd«.

Grundtvig gør opmærksom på, at det især var oplysningsårhundredet, som stræbte efter at ophæve de nationale forskelle, forskellen mellem gode og dårlige hoveder og selv forskellen mellem kvinde og mand. »Følgen blev ikke blot en grænseløs forvirring i hele tankegangen om menneskelivet, men en almægt og modløshed, hvor det gjaldt om at kæmpe for fædreland, modersmål, frihed og alt, hvad mennesket naturligt har kært og bliver ulykkeligt ved at undvære«. Et træffende signalement af vor tid!

Et citat fra »Den danske Sag« rammer det, som er selve hovedsigtet i U 90: »Man er allevegne i den såkaldt oplyste verden kommet ind i et stort vildrede med alt, hvad der angår menneskelivet og vilkårene for dets rette udvikling og sande oplysning, idet man mere eller mindre allevegne har sat sig fast i den indbildning, at fordi vi er alle mennesker, så skulle det i grunden være hip som hap med alle mennesker, folk og tungemål, så ingen af dem havde noget fortrin for de andre eller noget ejendommeligt, som de især var skabte og skikkede til at udvikle, men al forskellen imellem dem skulle kun være tilfældets, himmelegenes, jordbundens, vanens og omstændighedernes værk, så man kunne godt slå dem alle over een læst og skære dem alle over een kam, da jo mere de lod alle deres særheder fare, des mere reen-menneskelige måtte de blive.

Alt dette er nu så rent splittergalt, som noget i denne verden kan være, thi i denne verden, hvor end ikke det ene bølgeblad fuldkommen ligner det andet, og hvor man endogså fordærver to heste med forskellig drift i sig ved at behandle dem ens, i denne verden er det dårekiste-visdom at ville behandle alle mennesker ens, da forskelligheden netop i menneske-naturen og menneskelivet, som på jordlivets højeste trin, er så mangfoldig og gennemgribende, at man ved at ville pånøde menneskelivet ensformighed undergraver og arbejder på at ødelægge det«.

Nu skal det indrømmes, at U 90 også gør opmærksom på de biologiske forskelle mellem mennesker og siger, at reel lighed i mange tilfælde må kræve en ekstra indsats for de handicappede og andre med

svage forudsætninger. Det er da i sin orden. Men den åndelige forskel mellem mennesker bør også respekteres, og det på alle områder, og det er her, CUR burde besinde sig på den grundtvigske frihedstradition.

For med Grundtvigs egne ord koster friheden intet, men indbringer meget ved at skabe indvortes tilfredshed og munterhed og levende rørelser i alle retninger. Dertil kommer, at respekten for åndsfrihed ikke udelukker, men tværtimod betinger, at alle i væsentligste forstand stilles lige. Som vi har set, var Grundtvig ikke blind for, hvornår det ville være urigtigt at gøre forskel mellem mennesker, men den konsekvente lighed måtte han tage afstand fra. »På een gang at ville gøre alle folk lige kloge«, skrev han i »Nordens Mythologi« (1832), »er en dårskab, som når den alvorlig prøvedes, kun ville tjene til at gøre alle folk lige dumme«.



»Statens retning er ovenfra nedefter, mens kulturens vækst må følge vejen nedefra opefter«.

*Emil Brunner.*

*Harald Gammelgaard:*

# **Farvel Folkeskole!**

## **Folkeskolen i dag**

I påfaldende ringe grad deltager folkeskolens lærere i den offentlige debat om folkeskolen, lovgivningen vedrørende folkeskolen og de mange forslag og tanker, der vedrører deres arbejdsplads.

Årsagerne kan være mange, men bestemt ikke, at lærerne er tilfredse med forholdene, som de er, eller som nogle forestiller, de skal blive. I lærerkredse kommer det tidligt og silde til udtryk, at den nye skolelov giver vanskeligheder, at den har pålagt lærerne øgede arbejdsbyrder og forringet deres arbejdsvilkår ganske alvorligt. Men hvad væsentligere og værre er, mange er ved at give op, fordi der bliver forlangt noget af dem, som de mener er i strid med det, de forestiller sig, er god og sober undervisning. Og ikke nok med det. Der forlanges, at lærerne skal ændre adfærd og holdning. Det er en udbredt mening, at lærerne ikke kan få lov til at give eleverne den undervisning årelang erfaring i skolens tjeneste tilsiger dem at give. Følelsen er identisk med den en håndværker må have, hvis han bliver tvunget til at aflevere et sjusket og håndværksmæssigt dårligt arbejde.

At tilstandene i folkeskolen er rodede og på nogle områder aldeles tåbelige, hersker der ikke tvivl om. Hvis der overhovedet er mening og sammenhæng i, hvad der foregår, skyldes det, at nogle lærere endnu ikke har givet op over for tåbelighederne, men med hænder og fødder stritter imod en udvikling påført os af politikere og ideologer uden jordforbindelse.

Der er stadig nogle af os, der mener, at vores primære opgave er at tilføre eleverne viden. At lære dem lektien. At målet er, at eleverne, den dag de forlader folkeskolen efter 9 eller 10 års skolegang, har det bedst mulige grundlag at bygge videre på.

Hvad er det så, der forhindrer mig som lærer i folkeskolen i at udføre mit arbejde, som jeg ønsker det udført?

## **Modefænomener og forkerte love og bestemmelser**

Nogle mener, at det overordnede formål med folkeskolens »undervisning« er at give eleverne social forståelse, at gøre eleven bevidst om dette eller hint, sig selv, samfundet. At gøre eleven lykkelig og god, og endelig her på det sidste er løsenet for modepædagogerne blevet, at vi skal opleve og trives.

Hvor ofte hører vi ikke spørgsmålet, hvordan oplever du dit eller dat? Hvordan oplever du dine forældre? Hvordan oplever du dig selv? Hvordan oplever du at have lektier for? Og når lærere spørger, hvordan oplever du skolen, har jeg en begrundet mistanke om, at han i virkeligheden ønsker svar på spørgsmålet, hvordan oplever du mig og min undervisning?

Oplevelsen, bevidstheden, lykken, trivselen skal åbenbart være det centrale. Indlæring noget sekundært. Men undervises der ud fra noget andet overordnet motiv end at lære eleven noget, at bibringe ham viden, begynder manipulationerne. Hvis vi tager udgangspunkt i elevens og lærerens interessante sjæleliv, har vi i virkeligheden oprettet en studiekreds i navlekiggeri. For at fuldkommengøre tåbelighederne mangler bare, at vi på »demokratisk« vis vælger en studiekredsleder.

Må eleverne da ikke modnes, få social forståelse, gøres bevidste, opleve og trives? Jo, naturligvis. Men igennem at lære. Ved at beskæftige sig med noget væsentligere end aktuelle modefænomener og politiske og ideologiske påhit. Idet lærere og elever beskæftiger sig med stoffet i stedet for med sig selv, kommer disse ting forhåbentligt. Og kommer de ikke, er der god grund til at beklage det, men der er ikke noget at gøre ved det, hvis man ikke vil ophøre med at undervise.

Lad os se på en meget forenklet undervisningssituation. Vi vil lære eleverne at svømme.

### **En situation**

Hvis modepædagoger og Ritt Bjerregaard skulle begrunde svømmeundervisning, ville de sige, at det var for at udvikle elevernes sans for det berigende i at være sammen om at lære noget. Et svømmebassin må dog i høj grad appellere til elevernes forståelse for og hensyntagen til hinanden. Ikke holde nogen for længe under vandet, for her



kan eleverne jo se den umiddelbare risiko. Gennem undervisningen og samværet vil de lære en hensigtsmæssig adfærd, desuden vil de få en kropsbevidsthed, som de ikke tidligere har oplevet. Og når deres forældre brokker sig over, at svømmebadet har været for dyrt, kan de på en kvalificeret baggrund tilbagevise det, for her er alle lige, ja det er så demokratisk, at endog læreren er i badebukser.

Nej, selvfølgelig vil ingen sige sådan, hvis de bagefter ønsker at blive taget alvorligt. Men er det ikke det, de siger om alle andre fag?

Hvorfor skal der da gives svømmeundervisning? For at lære børnene at svømme! Vi kommer ikke i svømmehallen for at blive vasket eller for at bade eller for at have det sjovt. Vi kommer der, for at eleverne på et givet antal timer skal lære at svømme så og så mange meter på den og den måde i den og den tid. Nu er det vel ikke nogen særlig god begrundelse bare at lære børnene at svømme for svømmningens skyld, og bagved ligger der naturligvis et ønske om at undgå drukneulykker, at give eleverne fornøjelsen ved senere at kunne klare sig i vandet. Formodentlig er det også sundt. Det vedkommer bare ikke undervisningen i svømning. Når undervisningen er afsluttet, kan man konstatere, hvor mange der nåede målet. Nogle fik ikke lært det, man havde forventet, og det er beklageligt, men sådan er det.

Men hvad fik eleverne så ud af undervisningen ud over at lære at svømme? Jo, de blev vasket før og efter opholdet i bassinet. Der blev nok også tid til at bade ind imellem, og forhåbentligt har de haft det sjovt, men dette er en følge af de forhold, hvorunder undervisningen finder sted. Hvad angår elevernes sociale udvikling, samarbejdsevne, demokratiske holdning, og hvad det hedder alt sammen, kan læreren slappe fuldstændig af. Han har gjort det, han skulle – lært dem lektion. Hvad eleven *har fået ud af det* må overlades til eleven. Men det er der nogle, der er utrygge ved. De ville gerne klemme ham lidt for at få at vide, hvordan han har oplevet at lære at svømme, for det finder de nemlig meget væsentligere end at se det ny erhvervede diplom.

Man kan mene, at det at lære børn at svømme er for entydigt, og at eksemplet derfor ikke kan bruges. Men hvad er det, der forhindrer, at man kan gå lige så sagligt til værks, når det gælder syvtabellen, udsagnsordene, sundhedslæren og fædrelandssangene?

## **Lad os være i fred med stoffet!**

Politikere og ideologer vil ikke lade os være i fred med stoffet. I dansk skal man beskæftige sig med emner som angst, ensomhed, kønsroller osv. i stedet for at undervise i litteratur. I orienteringsfagene skal man beskæftige sig med betaling for rensning af spildevand i stedet for biologi og økologi, med imperealisme i stedet for geografi, med historiesyn i stedet for historie, og når læreren så har indset, hvor tåbeligt det er, og tager konsekvensen og begynder at undervise, brydes loven og intentionerne bag den, og han står formodentlig til en tjenestesag.

Prøverne til 9. klasses afgangsprøver i dansk og regning er et godt eksempel på, hvor vanvittigt elever og lærere behandles. Hvis jeg som dansklærer betragter diktatprøven 1978 som et udtryk for, hvad der fra højeste sted forventes, jeg har fået lært eleverne, så har jeg sandelig fået foræret en masse tid, og det forventes vel, at jeg bruger den til at føre familierelaterede og samfundskritiske samtaler i. Men de krav, prøven er et udtryk for, er en hån mod eleverne og undervisningen. Derfor stiller jeg højere krav. Jeg ved, at eleverne kan præstere betydeligt mere, og jeg har fortalt dem, så de ikke kan misforstå det, at et ti- eller ellevetal ikke nødvendigvis er udtryk for, at de kan stave bare nogenlunde. Skal læreren, der vil mere end pjatte, undgå en alt for dårlig samvittighed over for elever, deres forældre og hele sin undervisning, må han opstille sine egne mål.

Lovgivningen og ånden bag loven har afgjort stillet læreren i et dilemma. Hvem skal han være loyal over for, lovgivningen eller eleverne og deres forældre? I alt for mange tilfælde er der nemlig en konflikt mellem loven og dens intentioner og de berettigede ønsker og forventninger, elever og forældre har til undervisningen. Hertil kommer lærerens egen holdning. Hvis han føler og ved, at forældrenes og elevernes ønsker og meninger om, hvad der skal foregå i skolen er rigtigere, end det loven kræver, må han naturligvis tage forældrenes parti. Og forholdene bliver aldeles uholdbare, såfremt tankerne i U 90 bare føres tilnærmelsesvis ud i virkeligheden.

## **Hvordan vil det som lærer være at skulle medvirke til at føre Det centrale Uddannelsesråds (CUR) tanker om fremtidens skole ud i livet?**

Først må man gøre sig klart, at gennemføres tankerne i U 90, er folkeskolen afskaffet og statsskolen indført. Dette siges helt klart i U 90. I kapitel X s.148 er der redegjort for betingelserne for at gennemføre U 90. Man erkender, at der vil opstå problemer med styringen og »I sin yderste konsekvens ville en maksimal decentralisering betyde, at CUR lige så godt kunne afstå fra at stille reformforslag«. Og videre »Reformforslagene i det følgende er udarbejdet ud fra den opfattelse, at de ønskes gennemført af regering og folketingsflertal med virkning for hele landet« (s.149).

I kapitel XI om styringsproblemer fremgår det lige så tydeligt, at det drejer sig om, at man fra centralt hold har foden på, ikke blot angående pensum, stofområder, prøver etc., men også en fast og sikker styring af holdningerne hos skolens personel. Det statslige skolebogsforlag er naturligvis højt prioriteret.

Denne centrale styring er selvsagt den helt nødvendige forudsætning for, at man skal kunne realisere en så ufri og meningsstyraniserende skole, som CUR skitserer og ønsker. Man er ganske klar over, at får forældrene indflydelse på deres børns skolegang, er rådets arbejde totalt spildt.

Det kan ikke lade sig gøre at underbygge mine påstande med alle de citater fra U 90, der støtter mig i mine synspunkter, men nogle enkelte afsnit skal citeres og kommenteres.

Om de kvalifikationer skolen skal give eleverne. »Det endelige formål er naturligvis, at man udvikles til at klare sig i livet. Faglige kvalifikationer er et vigtigt led heri – undertiden et helt afgørende led – og arbejdet i og med fagene har tillige vigtige pædagogiske funktioner, men er ikke sagens kerne« (s.104). Senere siges det, hvad der er sagens kerne i denne sammenhæng. »Det må således for det første fastholdes, at det, der foregår i og med eleverne som resultat af undervisningen, er vigtigere end de brudstykker af viden og det udvalg af færdigheder, de tilegner sig – måske med undtagelse af den mundtlige og skriftlige beherskelse af sproget og færdighed i almindelig talbehandling« (s.105).

Hvad betyder dette? Læg mærke til, at der i det første citat bruges

udtrykket »*udvikles* til at klare sig i livet«. Hvorfor ikke *udvikler* sig til at klare sig? Fordi det ikke kan overlades til eleven selv at udvikle sig gennem det lærte, og fordi faglige kvalifikationer er sekundære og »at det, der foregår i og med eleverne som resultat af undervisningen er vigtigere end brudstykker osv.«.

Meningen er, at elevens følelser, hans holdninger, hele hans personlighed skal være genstand for en bevidst bearbejdning fra systemets side. Hvad han besidder af konkret viden og kunnen er ligegyldig i forhold til den u håndgribelige udvikling, der sker i ham.

Og det skal jeg som lærer administrere!

»Prøvestenen for undervisningen er for det første, om den engagerer og stimulerer eleverne, og for det andet, om de tilegner sig kvalifikationer, de har *brug for*« (s.106).

Det er jo løjlerlig sammenstilling. Det vigtigste er engagementet og stimuleringen, hvilket må siges at være temmelig udflydende, og derefter det mest håndfaste man kan sige, »kvalifikationer, de har brug for«.

Stimuleringen og engagementet har man naturligvis fra de senere års motivationsdyrkelse. Jeg har fået tudet ørerne fulde af, at jeg skulle motivere mine elever for det arbejde, de skulle udføre. Udmærket, jeg ved, at lysten driver værket, at eleverne lærer bedst, når de lader sig rive med af stoffet. Men det er dog den værste form for tvang og tyranni, at de *skal* være engagerede. Det må vel være en elevs soleklare ret at være umotiveret, ja endog sur over at skulle udføre et pålagt arbejde. Og det må være lærerens pligt at affinde sig med at være årsag til og mål for elevens modvilje og surhed. Min undervisning er i følge det citerede mislykket, hvis ikke mine elever stimuleres og engageres. Jeg har hidtil betragtet og vedbliver at betragte min undervisning som acceptabel, hvis eleven har fået lært den lille tabel, hvis det var den, det drejede sig om at få lært. Om eleven elsker eller hader at lære tabellen er sagen ganske uvedkommende. Jeg gør, hvad jeg kan, for at han skal synes om at lære, men det har altid været midlet og ikke målet. Men det skal det altså ikke være efter CURs mening. Til gengæld skal eleven tilegne sig kvalifikationer, han har brug for. Og hvad er så det? Kvalificerer det til en læreplads hos smeden, at ansøgeren ved, hvem Grundtvig er. Eller har han mere brug for Newtons 1. lov, så han ved, hvad der sker, når han tæber hammeren ned over tærne? Almen viden er dødvægt, vi kan

smide over bord, og vi får så tid til at koncentrere os om at engagere og stimulere.

Om dygtighed (s.109) (dygtig er en, som duer til noget). Kravet om dygtighed kan skabe »grundlag for forskelsbehandling til fordel for den flittige og dygtige. Dette kan vanskeliggøre situationen for dem, der af en eller anden grund har svært ved at følge med. Det kan true solidariteten mellem eleverne til fordel for konkurrenceræs. Denne konflikt mellem forskellige værdier bør ikke skjules, og vi finder det nyttigt, om der *fra politisk hold* kan blive givet klarere vejledning med hensyn til, i hvilken grad dygtighedskravet skal være ledetråd i uddannelsessystemet, og hvilke konsekvenser man vil acceptere i retning af forskelsbehandling som følge af forskelle i dygtighed«.

Det er ikke ganske retfærdigt at lade citatet stå alene, for man har lige før sagt, at kravet om dygtiggørelse ikke kan fraviges, men kravet skal altså kun gælde til en vis grænse. Tilsyneladende må man også erkende, at der vil ske en forskelsbehandling af den flittige og den dovne elev, men også kun til en vis grænse.

Nu er det vel sådan i folkeskolen, at forskellen mellem den dygtige og den mindre dygtige elev giver sig udslag i, at den dygtige roses og den mindre dygtige hjælpes mere end den dygtige. At den flittige opmuntres, og den dovne tilskyndes til at være mindre doven. Og hvad er så konsekvensen af denne forskelsbehandling. CUR mener, at solidariteten mellem eleverne trues. Jeg gad nok vide, om alverdens udtalelser fra »politisk hold« skulle kunne fortælle mig, hvordan jeg skal administrere forskelsbehandlingen på anden måde end ved at bruge min intuition og mit kendskab til eleverne. Derimod kunne en politisk udtalelse i retning af, at »hvad ikke alle kan lære, skal ingen lære«, skabe klarhed på dette område. Og *når* det sker, bliver der god plads i folkeskolen.

Om følelseslivet (s.114). »Og så skal det siges klart og tydeligt, at *skolen må beskæftige sig med de centrale spørgsmål om følelseslivet og dets betydning i forholdet mellem mennesker*«.

Det er vist ikke et forslag om at indføre faget psykologi, men temmelig alment. Formodentlig spredt rundt i fagene, og vel i særdeleshed i dansk, og så har vi jo klassens time. Nu kan det ikke mere overlades til lærere og elever at afgøre, om de vil beskæftige sig med følelser, det er ikke engang nok, at et modelune tilsiger at spørge hinanden om oplevelser. Vi skal tale sammen om »frygt og vold, varme

og kærlighed« for at børnene kan lære at kende sig selv. »Selv om mange forældre kan klare disse opgaver, og selv om nogle forældre ikke ønsker skolens indblanding bør skole og forældre samarbejde herom«. Skolen kan ikke undlade dette »uanset hvor godt forældrene i øvrigt tager sig af deres børn«.

Der er meget mere af samme skuffe, men jeg skal nøjes med endnu et citat, som jeg finder er det groveste, der endnu er sagt fra den kant. Der er kun én formildende omstændighed ved udtalelsen, og det er, at den er klar og tydelig i al sin brutalitet.

»Vi mener, at uddannelse må bygge på den erkendelse, at der sker en udvikling, som nødvendiggør, at børn og unge frigøres fra en række traditionelle forestillinger, som blandt andet findes hos deres forældre« (s.124).

## **Folkeskolens nedlæggelse**

Hermed er skolen taget fra forældrene og forældrenes lærere. Folkeskolen er nedlagt. Statskolen med de monopoliserede meninger er indført.

Hvem kan »undervise« i en sådan skole, hvor redelig og anstændig adfærd mellem børn og voksne, forældre og lærere er total umuliggjort? Skolen bliver til et redskab for den til enhver tid magthavende, og forældre og børn bliver gjort hjemløse. Skolen bliver taget fra os og overgivet til manipulatorerne og deres »omsorg«.

En folkeskole kan kun trives i frihed og naturligvis under ansvar, ikke over for staten, undervisningsministeren eller ideologerne, men over for eleverne og deres forældre.

Ritt Bjerregaard har i forbindelse med U 90 advaret mod at grave skyttegrave. Indtil nu forekommer det mig, at hun har dukket hovedet, når slagsmålet var ved at trække op. U 90 er et så markant ideologisk kampskrift, at det bør bekæmpes med alle til rådighed stående midler. Og vil fru Bjerregaard ikke udkæmpe kampen på åben mark, må hendes modstandere nødvendigvis opsøge hende, hvor hun er at finde.

Vinder Ritt Bjerregaard og CUR vil det være katastrofalt, men så må vi begynde at bygge friskoler.

Forældre behøver ikke at være nervøse, der er lærere nok, der vil give deres børn den undervisning, de ønsker, de skal have.

Generalens boede paa første Sal,  
Portnerens boede i Kjælderen;  
der var stor Afstand mellem de to Familier,  
hele Stue-Etagen og Rangforordningen;  
men under samme Tag boede de ...

*H. C. Andersen: Portnerens Søn.*

*Mads Gammelmark-Mikkelsen:*

# Lighed – Ensartethed

## Lighed – som begrebet anvendes i U-90

Ordet lighed anvendes så ofte i den pædagogiske debat, at det nærmer sig det kriminelle, i hvert fald i betragtning af hvor få anstrengelser der er gjort i retning af forsøg på en begrebsanalyse. Sagt på anden vis: Sagligheden ville fremmes og debatten vinde i kvalitet, hvis diskussionens deltagere gjorde sig overvejelser over de anvendte begreber, i dette tilfælde lighed.

Men U-90 må kunne sætte begreberne på plads! Med det håb begynder vi da en nærlæsning af kapitel IX: »En mere lighedsorienteret uddannelsespolitik«. Et helt centralt uddannelsesråd, oven i købet bestemt form: *Det* centrale Uddannelsesråd, som efter anmodning af undervisningsministeren skal foretage en udredning af, hvad samfundet kan og skal gøre ved uddannelserne, – et sådant udvalg må vide besked og være de erfarne mennesker, som det altid er godt at gæste.

»Et af de fundamentale mål for uddannelsespolitikken er at opnå større lighed eller sagt den anden vej at udjævne og formindske de store skævheder og uligheder i uddannelse« (s.128). Altså: lighed er det modsatte af skævhed og ulighed. »De store fremskridt for de almindelige lighedsbestrebelse«, hedder det senere (s.129), »er navnlig opnået på det retslige plan, hvor en række tidligere bestemmelser af diskriminerende karakter, er helt eller næsten helt ophævet«. Lighed synes altså at høre sammen med dette: ikke at diskriminere. Og diskriminering betyder forskelsbehandling.

»Men afgørende reelle uligheder består stadig. De findes på hvert enkelt arbejdsplads, i indkomst og formuefordelingen, og de genfindes i forskelle i levevis, sprog og livsholdning« (s.129). Det må da betyde, at hvad U-90 forstår ved lighed er hvad der i almindelighed forstås ved ensartethed. Når nemlig lighed er det modsatte af forskelle i levevis, sprog og livsholdning (!), kan man sætte lighedstegn mellem lighed og uniformering, mellem lighed og ensartethed.



## Den sociale arv

»Alle disse uligheder videreføres fra generation til generation gennem en række mekanismer. Arv af formue er kun en enkelt. En anden er den sociale arv, hvorved forældres (og bedsteforældres) økonomiske, sociale og kulturelle status overføres til næste generation...« og senere om den tredje mekanisme: »ved uddannelsessystemets socialiserende og kvalificerende virkning, som yderligere konsoliderer eksisterende sociale positioner for de forskellige familier og lag i befolkningen« (s.129f.).

Dette med den sociale arv uddybes i kapitel IV, hvori det hedder, at uddannelsesvalg er præget af social baggrund, en påstand som bevidnes gennem Socialforskningsinstituttets undersøgelser. Og hermed får vi så inddraget opdelingen af den danske befolkning i socialgruppe I-V. I samme forbindelse indføres begrebet »social ligelig fordeling« om det, som andre steder kaldes social kvotering, dvs. at hvert enkelt uddannelsesniveau (også et udtryk fra U-90) afspejler socialgruppernes relative størrelse.

(Forresten, hvad sagde ikke Jacob Paludan: »Det er Videnskabens Fortjeneste at se nøgtern på mangt og meget. Men husk også at se nøgternt på Videnskaben«.)

Men intet af dette kan forbavse. Det er hørt, set og læst også andre steder. Uden at ville konkurrere med forlagskataloger skal nævnes: Anders Mathiesen: »Sorteringsskolen«, Birgitte Simonsen: »Dansk uddannelsespolitik og planlægning« og Liselotte Taarup: »Tab og vind med samme sind«. Som det engang var nok at sige: undersøgelser har vist ..., eller: i Sverrig har man længe ..., så er det nu næsten umuligt at finde pædagogisk litteratur, som ikke direkte nævner eller så at sige stiltiende går ud fra som noget selvfølgeligt Socialforskningsinstituttets undersøgelser.

Men det kan forbavse, og det bør læses med opmærksomhed, at mens U-90 ellers jævnlige taler og udtrykker ønske om »social ligelig fordeling«, så taler man i kapitel IV også om, at væksten i uddannelsessystemet har skabt muligheder for en »social opstigning«. Pludselig drejer det sig ikke kun om lighed, men også (især?) om opstigning. Og opstigning, det må være opstigning fra noget, f. ex. en lavere socialgruppe til en højere. Men hvor bliver så det lige samfund af?

Man ønsker lighed, dvs. ensartethed, men på side 69 fremsættes den tanke, at opstigning jo heller ikke er at foragte.

## **Den sociale arv og intelligensen**

I U-90, bind 2 findes (s.73ff.) som bilag til ovenfor omtalte kapitel IV en artikel af Bente Ørum: »Faktorer, der bestemmer uddannelsesvalg«. Heri konkluderes efter redegørelser for forskellige undersøgelser, at de forskelle i unges uddannelsesforløb, der findes mellem de forskellige socialgrupper, væsentligt kan henføres til resultatet af verbale intelligensprøver og sociale holdninger.

Her er der grund til at bemærke *verbale* intelligensprøver, for dermed er hvad angår intelligens årsager (om det kan siges på den måde) sat skarpt lys på miljøfaktoren. Børns og unges intelligens hænger sammen med social baggrund, og når intelligensen måles gennem verbale prøver, får det sproglige niveau lov til at spille så at sige en dobbelt rolle. Dette høres ofte fremsat som en påstand, undertiden formuleret som: En intelligensprøve måler ikke intelligens, blandt andet fordi ingen ved hvad det er, men den måler barnets hjemms sproglige formåen. Og samme påstand, vil jeg tillade mig at mene, ligger bag Bente Ørums argumentation.

Det er igen det med at se kritisk også på videnskaben, og kritisk også på videnskabsmanden. Måske man turde minde om udtrykket, »erkendelsesinteresse«. Nok er det, at denne sag ikke er så enkel en affære, som den undertiden bliver gjort til. F. ex. kunne man lytte til genetikeren Theodosius Dobzhansky, som i »Genetisk variation og menneskelig lighed« siger: »Det er nødvendigt at vi skaffer os viden om den tilgængelige mangfoldighed af menneskets genetisk betingede talenter reaktionsmuligheder i eksisterende og mulige fysiske, ernæringsmæssige og sociale miljøer« (s.14).

Sagen er særdeles kompliceret, men måske nogle finder det interessant at fremhæve miljøets betydning. Det ville have været en lykke, om U-90s forfattere havde levet op til sætningen (i bind 1, s.8): »Det har været en af vore ambitioner at skabe klarhed med hensyn til det værdigrundlag, vi bygger på«.

## **Lighed - ensartethed**

Lad os kommet så langt resumere: Det synes som om U-90 anven-

der ordet lighed i betydningen ensartethed, samt at forskelle, det modsatte af lighed, skyldes ikke mindst de miljømæssige faktorer, samlet under begrebet »den sociale arv«. Og dermed er vi tilbage i kapitel IX: »... det er nødvendigt at sætte stærkere ind på at bryde den sociale arv og opnå en mere ligelig rekruttering til de forskellige uddannelsestrin« (s.139).

Lighed-ensartethed. Dette bliver yderligere bekræftet, når man betragter sammenstillingen frihed – lighed. Lighedskrav og frihedskrav kan støde sammen, hedder det. »Her kan det blive nødvendigt med en politisk afvejning af, om ekstremt afvigende holdninger overhovedet er forenelige med den fælles forestillingsverden, som er grundlæggende for det danske demokratiske samfund« (s. 135). Frihed, lighed, broderskab. Lighed kan kun være frihedens modsætning, hvis lighed betyder ensartethed, uniformering.

Næsten endnu præcisere udtrykt (på s.134): »Konflikten opstår også, når enkeltpersoner ønsker at bevare frihed til at vælge selv ...«.

I forbindelse hermed kan vi foretage endnu en ekskurs til allerede omtalte artikel af Bente Ørum. Det hedder her i indledningen: »Ved spørgsmålet om, hvad der bestemmer forskellige grupper af unges vej gennem uddannelse og erhverv, er det nærliggende at begynde med de unges egne erhvervsønsker« (bind 2, s.78). Et ønske må være noget personligt oplevet og fremsat, noget den enkelte står inde for. Men når man vil undersøge, *hvad* der står bag et personligt fremsat ønske, så har man dermed forkastet friheden, så betragter man mennesket som en maskine, som et determineret væsen, som en automat der fungerer efter recepten: stimulus – respons.

## **Den pædagogiske debats uklarhed**

Lighed betyder ikke at alle skal være ens, hedder det ofte i den pædagogiske debat. Så er det blot kedeligt at man ikke siger, hvad det så skal betyde, men oven i købet anvender begrebet, så det er meget nærliggende at oversætte lighed til ensartethed. Og i alt dette danner U-90 ingen udtagelse. Man går blot frejdigt videre med forskellige former for lighed: *formel lighed*, at alle har samme adgang til en hvilken som helst uddannelse, *reel lighed*, som har at gøre med de reelle muligheder for at få en uddannelse, *ressourcelighed*, at alle skal have samme mængde uddannelse, og *konsekvent lighed eller resul-*

*tatlighed*, at alle når frem til samme uddannelsesstatus, »men ikke nødvendigvis med samme faglige indhold« (s.132). Her skylder man læseren en forklaring på, hvordan man i denne forbindelse kan adskille fagligt indhold og uddannelsesstatus. Status har med rang at gøre, med hvordan andre ser på én, og uddannelsesstatus har at gøre med hvorledes det faglige indhold vurderes, som en person gennem sin uddannelse har tilegnet sig. Forfatterne af U-90 anbefales at læse Svalastoga og Wolf: »Social rang og mobilitet«.

Konsekvent lighed, siger man i U-90 er en ideel fordring. Betyder da det, at reel lighed ikke blot er en ideologi, men en ønsket praktiseret samfundsmæssig tilstand. Det ville faktisk være rart at vide. I »Uddannelse 1977« nr. 8, skriver Kaj Spelling (s.624) om lighed i skolen og nævner de tre udtryk: formel, reel og konsekvent lighed og siger om den sidste, at den er en utopi, men ikke derfor uden interesse. Det synes nærmest som om Kaj Spelling mener, at man med det utopiske i tankerne skal stræbe mod reel lighed som en praktisk gennemførlig samfundsmæssig tilstand.

Men hvorledes kan man konstatere, om der er opnået reel lighed? Vel kun ved at man kan betragte en verden, præget af konsekvent lighed, dvs. ensartethed. For mennesket er ikke et frit væsen, der kan tage stilling til noget som helst, men er alene et produkt af sit miljø.

Er der reel lighed? kan man spørge. Og svaret kan være: Nej! for X har valgt anderledes. Men når mennesket ikke er frit, kan det ikke vælge, og så kan man kun konstatere: der er reel, dvs. det samme som konsekvent lighed, hvilket atter vil sige: ensartethed.

I samme forbindelse kan det være på sin plads at se nærmere på, hvad Torsten Husén siger i »Jämlikhet genom utbildning?«. Heri nævnes (på s.58f.) fire former for jämlikhet: »i tilgang til utbildning, jämlikhet i faktisk deltagende i utbildning, jämlikhet i utbildningsresultatet, jämlikhet i utbildningens effekt på den fortsatta livskarriären, t.ex. i yrkeslivet...«. Jeg spørger igen: Kan reel lighed konstateres uden gennem den iagttagelse, at vi laver det samme på samme tid, er det samme, kort: er lige lige, dvs. lige ens?

## **Lighed i en anden betydning**

Lighed, siger T. Dobzhansky, er et etisk bud, men mange forveksler det med identitet og variation med ulighed. Lighed har med rettighe-

der og menneskelivets ukrænkelighed at gøre, ikke med fysiske eller mentale egenskaber.

Vi kunne med andre ord udmærket bruge det gamle ord om, at vi er alle lige for Vorherre. Og så kunne vi forresten fortsætte med Søren Kierkegaard, som har præciseret, at lighed er en kristen kategori, og at lighed mister sit betydningsindhold i samme tid, man afskaffer Vorherre. Så opløses nemlig alt i sammenligningens pjat, i det numeriske mudder, hvoraf kun følger én ting: menneskefrygtens tyranni. Thi verdslighedens medium er forskellighed.

Og hvad Kierkegaard sagde i 1840erne gælder i 1970erne: denne trang til sammenligning, dette numeriske mudder, det siges nu at være noget under navn af politik. Ak ja, alt er politik. Det har det været længe, og værre er det blevet siden socialforskningen er kommet til.

Hvad jeg ville sige er præcist udtrykt af Johs. Sløk i »Kierkegaard – humanismens tænker«, så lad mig derfor citere fra s. 23f.: »For Kierkegaard er ligheden mellem mennesker en kristen idé. Det vil sige, at den bliver til i kraft af en instans, nemlig Gud. Empirisk betragtet er der netop ikke lighed mellem mennesker, de er forskellige i evner, i tilbøjeligheder, i social status, i funktion, og disse forskelle ophæver lighedsideen ikke; i stedet for at angå alle disse ydre og derfor »Uvæsentlige« forhold angår lighedsideen alene dette fundamentale og derfor »Væsentlige« i mennesket, det i kraft af hvilket mennesket overhovedet bliver menneske, og det vil kristeligt sige forholdet til Gud«.

Lighed i betydningen af et etisk bud, en forholden sig til Gud, – det umuliggør ikke frihed, men det forudsætter frihed. Thi da bliver mennesket ikke en socialgruppe, men en højst konkret næste. Og så taler man ikke om uddannelsesstatus, men om det liv, hvor man i kald og stand, sin Gud og Fader kan, tilbørlig dyrke – for at citere Kingo.

Om man er biskop eller måleraflæser er ligegyldigt. Man har et kald, og om man udfylder det godt eller dårligt, i begge tilfælde er man lige værdig over for Vorherre.

Hvis man foretrækker det sociologisk: En person får prestige ved sit erhverv afhængigt af dettes vanskelighed og dets betydning. Han bliver estimeret for den måde, hvorpå han udfylder sin plads i dette erhverv. Estime, lige værdighed i borg og hytte – for at blande sal-

mesangen ind i sociologien.

Og her kan vi vende tilbage til U-90, til kapitel 9. For af de deri nævnte former for lighed mangler vi at omtale den femte og sidstnævnte: at der sker en opdragelse til lighed, at de unge lærer at »betragte og behandle andre mennesker som ligeberettigede og ligeværdige« (s.132). Her nærmer U-90 sig lighed i betydningen etisk bud. Lad os se om det holder.

– Hvad vi straks kan konstatere, at det ikke gør. Alene sammenstillingen med de andre, »numeriske« former for lighed tyder på en vis begrebsforvirring. Og værre bliver det, når vi ser sagen i sammenhæng med den konstatering, at der i skolen skjuler sig rester at »tidligere perioders menneske- og kultursyn, som var stærkt præget af accept af kønsforskelle, klasseforskelle...«, hvorefter der fortsættes: »Det er vigtigt, at undervisningen frigør sig for alle disse rester, og at uddannelserne pædagogisk bliver tilrettelagt sådan, at eleverne får en lighedsorienteret holdning og evne til at realisere et lighedsorienteret adfærdsmønster over for andre« (s.142).

Med andre ord: Når man omtaler lighed som etisk kategori, bliver det ikke fremsat som et bud, som den enkelte frit kan forholde sig til, men så bliver det en del af et behandlingsmønster, som tingsligger mennesket ved at gøre ham til objekt for behandlernes befaling.

Lighed bliver da til terapi, gruppeterapi. »Samværsformer og arbejdsmetoder i skolen er meget afgørende i denne sammenhæng« (s.142). Ja, det tør siges.

### **Hvilke konsekvenser får lighedsbegrebet (lighed i U-90s betydning), hvis lighed er at forstå som en ønsket gennemført samfundsmæssig tilstand?**

Lighed er et numerisk anliggende, dvs. ensartethed. Og ulighed, dvs. forskellighed, er en miljøafhængig faktor. – Hvilke praktiske konsekvenser vil det så få, om man vil tilstræbe lighed?

Først vedrørende opdragelsesmandatet: U-90 taler om at bryde den sociale arv. Børnene er ikke forældrenes; måske barnet som katten er sin egen? Man erindrer udtrykket: lad de små børn komme til sig. Men hvem definerer hvad for et »sig« de små børn skal komme til? Her er der for en gangs skyld lejlighed til at takke U-90 for klarhed: Man vil bryde den sociale arv, med andre ord: opdragelsesmandatet

er samfundets, statens, repræsenteret ved sociologiserende pædagoger.

Og hvad skal man arbejde med i skolen? Ikke noget som kræver personlig stillingtagen eller som skaber overblik. Ikke kristendomskundskab, ikke litteratur, ikke historie. Folk der ikke læser litteratur, siger Paul V. Rubow, forsømmer gemytterne og bliver let ofre for tilfældig propaganda. Faktisk er vi med den nye skolelov under den ene arm og U-90 under den anden godt på vej til en fager ny verden. Selvfølgelig må de have overblik, hvis de skal udføre arbejdet intelligent, men på ingen måde for meget, hvis de skulle blive lykkelige og gode medlemmer af samfundet. »For, som alle og enhver ved, er det enkelthederne, som skaber lykke og tilfredshed; de store udsyn er intellektuelt set nødvendige onder. Det er ikke filosoffer, men pernitengryner og frimærkesamlere, der danner ryggraden i samfundet«.

(Fra Huxley: »Fagre nye verden«.)

Og struktur og metode? Enhedskole og gruppearbejde vil blive overbetonet. Måske Sovjet-pædagogen Makarenkós ord bliver mottoet for skolen efter U-90s recept: I kollektivet, af kollektivet og for kollektivet.

Vi er ikke lige, siger Kierkegaard, vi er skæve. I verdsligheden er vi alle skæve, verdslighed er forskellighed. Men nogle siger, at der ikke må være forskel på mennesker. Og således er det verdsligt rigtigt: der må slet ingen forskel være mellem menneske og menneske. Rigdom og kunst og videnskab og regering osv. osv. er af det onde. Alle mennesker skal være som arbejderne i en fabrik, som lemmerne på en ladegård, eensklædte, spise ens mad, lavet i én uhyre gryde, på samme klokkeslet, i lige mængde osv. osv. (Sagde Kierkegaard i Papirerne, bind IX, note B 22.)

Det synes at være konsekvensen af, at lighedsorientering er en central målsætning, der må respekteres fra første til sidste trin i uddannelsessystemet. Og med en lille omskrivning af en efterhånden berømt sætning på side 165: Det skal vi så alle trækkes med på frivillig basis.

Begynder man først i virkelighedens verden at gennemføre det lighedsprincip, at alting trods medfødt eller dog indgroet forskellighed, skal være ens, og at alle, uden hensyn til skuldrene, skal bære lige byrder, og alle, uden hensyn til livets mangfoldige krav, skal bære samme byrder, da er målet, man stræber til, Prokrustes-Sengen, hvori alle folk skal gøres lige lange, skønt det umuligt kan ske, uden at rive stakkede midt over og stække de lange enten på hovedet eller på fødderne.

*N. F. S. Grundtvig 1849.*



*Rudolph Arendt:*

# Ligheden

## **En fabel om, hvordan det gik, dengang menneskene ville gøre hinanden lige.**

Der var engang menneskene troede på Gud. Da vidste de også, at de alle var lige for Gud. De var nok forskellige, men de vidste, at ligheden for Gud var større end forskellen mellem dem, og derfor kunne de glæde sig over ligheden uden at hade forskellene. Ganske vist troede menneskene ikke altid lige meget på Gud, og derfor hændte det ofte, at de lagde mere vægt på forskellene end på ligheden.

Men så skete det, at menneskene holdt op med at tro på Gud. De sagde, han var død. Men de kunne alligevel ikke glemme ham. Det viste sig i, at de ikke kunne glemme ligheden. Men fordi de ikke mere troede på Gud, kunne de ikke mere få øje på ligheden. De kunne kun se forskellene. Det var, som om ligheden var død sammen med Gud. Så prøvede menneskene at gøre ligheden levende igen. Men fordi Gud var død, var menneskene jo ikke blevet guder; de kunne ikke gøre dødt levende. Men kunne de ikke gøre den døde lighed levende igen, kunne de da prøve på at dræbe forskellene. Det gik de så igang med. Hver gang de opdagede en forskel, nedsatte de en kommission, der skulle finde ud af, hvordan de skulle få den fjernet. Men det var et stort arbejde. Så snart de havde fået fjernet én forskel, fik de øje på en ny, som de ikke havde tænkt på før. Der var ligesom ingen ende på det.

Der var forskellen mellem rig og fattig. Den lod sig så nogenlunde fjerne; for pengene var jo noget, menneskene selv havde skabt. Men der var andre forskelle, som menneskene ikke selv havde skabt. Der var forskellen mellem mænd og kvinder, mellem de stærke og de svage mellem de kloge og de mindre kloge, mellem de små og de store.

Man kunne jo ikke gøre mændene til kvinder. Men så prøvede man at få dem til at holde op med at være mænd. Man kunne heller ikke gøre kvinderne til mænd. Men så prøvede man at få dem til at holde

op med at være kvinder. Man kunne ikke gøre de svage stærke, og man kunne ikke gøre de mindre kloge mere kloge. Men så prøvede man at gøre de kloge mindre kloge, og de stærke mindre stærke. Man kunne jo i det hele taget ikke gøre nogen til noget, de ikke var. For menneskene var jo som sagt ikke blevet guder, selvom Gud var død. Men så kunne man bestemme, at ingen mate være noget, som ikke alle kunne være.

Alligevel var det svært at få alle forskellene væk. Men jo sværere det var, jo ivrigere blev menneskene for at få det gjort, og jo mere irriterede blev de på forskellene. Foruden de mange kommissioner, der skulle fjerne de mange forskelle, nedsatte man også en kommission, der skulle opdage de forskelle, man ikke havde opdaget endnu, så man kunne få dem fjernet.

Så ivrige blev menneskene efter at finde nye forskelle og få dem væk, at de til sidst næsten ikke tænkte på andet end forskellene. Det var, som om selv den mindste forskel svulmede op, så den skjulte alt andet.

Selv den uskyldigste forskel voksede som en gøgeunge og fik skylden for alt ondt.

Det var det mærkelige. Jo mere brændende menneskene ønskede ligheden, jo mere tænkte de kun på forskellene.

Ligheden alene skulle råde, men det var kun forskellene, som talte. Det var, som om ligheden fortonede sig mere og mere, så der ikke var andet tilbage end forskellene, som menneskene hadede. Ligheden blev mere og mere uvirkelig; det eneste virkelige var de forhadte forskelle.

Til sidst var der nogle, der indså, at skulle man virkelig udrense forskellene, måtte man begynde at udrense menneskene. Det skulle kun gøres for lighedens skyld, altså for menneskenes egen skyld. Sådan gik det til, at menneskene blev delt i to grupper, for lighedens skyld; de, der vidste, hvem der skulle udrenses, og de, der skulle udrenses.

Sådan endte menneskenes forsøg på at puste liv i den lighed, som var død, da Gud døde. Da ligheden levede, var der ingen, der hadede forskellene. Men da ligheden døde, begyndte man at hade forskellene og endte med at hade hinanden, for lighedens skyld.

## **Forfatterne til artiklerne i denne bog er:**

Hjælpepræst Majken Frost, Plantanvej 4, 9000 Ålborg.  
Sognepræst Jesper Langballe, Thorning, 8620 Kjellerup.  
Seminariadjunkt Steen Steensen, Vesterled, 9681 Ranum.  
Sognepræst Søren Krarup, Seem, 6760 Ribe.  
Sognepræst Arne Busk Madsen, Vammen, 8800 Viborg.  
Lærer Harald Gammelgaard, Thorning, 8620 Kjellerup.  
Seminariadjunkt Mads Gammelmark-Mikkelsen, Sjællandsgade  
122, 7400 Herning.  
Domprovst Rudolph Arendt, Slotsgade 4, 5000 Odense.

## **Forældrenes Børnekommission består af følgende:**

Formand 1/7-78 til 1/1-79: Hjælpepræst Majken Frost.  
Næstformand: Politimester H. P. Christensen, Batterivej 10,  
6400 Sønderborg.  
Sekretær: Forfatterinden Nina Bjørneboe, Klingseyvej 24, 2720  
Vanløse.  
Kasserer: Lærer Harald Gammelgard.  
Ergoterapeut Hanne Garff, Vinrankevej 12, 2900 Hellerup.  
Overlæge, Dr. med. Svend G. Johnsen, Kobbelvænget 46, 2700  
Brønshøj.  
Husmoder Elisabeth Krarup, Seem 6760 Ribe.  
Husmoder Birgitte Kvist, Vestervold 1, 6800 Varde.  
Husmoder Birgitte Langballe, Thorning, 8620 Kjellerup.  
Husmoder Ellen Møller, 7182 Bredsten.  
Husmoder Ragnhild Ølgaard Nielsen, Skræ, 8620 Kjellerup.

Forældrenes Børnekommission har giro nr. 3 31 73 82

Forældrenes Børnekommission takker hjerteligt kunstneren Sven  
Havsteen Mikkelsen for medvirken til også denne bog.

ISBN 87-980653-1-9