

Demokratisk dannelse – udstødt af den pædagogiske forskning

Søren Kolstrup

Gymnasiepædagogik
Nr. 34. 2002

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 34

November, 2002

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 50 28 30

E-mail: Erik.Damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-036-0

Indhold

Demokratisk dannelse – understøttet af pædagogiske forskning	5
Fravær af teori og refleksion	6
Demokratisk dannelse – ét begreb, mange virkemidler	11
Den demokratiske dannelse – et barn af samfunds- demokratiseringer	27
Status: Mellem demokrati og marked	50
Noter	52
Litteratur	58

Demokratisk dannelse – understødt af pædagogiske forskning

I den danske folkeskolelov lægges der vægt på elevernes mulighed for at være aktive deltagere i et demokratisk samfund. I den svenske gymnasie-lov fra 1994 indskræpes, at undervisningen ikke blot skal formidle indsigt i grundlæggende demokratiske værdier, men også udfolde sig inden for demokratiske arbejdsformer, så eleverne kan udvikle evne og vilje til at tage et personligt ansvar og tage aktivt del i samfundslivet. Tilsvarende betragtning har man hidtil måttet lede forgæves efter i den danske gymnasie-lovgivning. I 1999 udsendte daværende undervisningsminister Margrethe Vestager imidlertid bekendtgørelser, der betoner, at ikke blot de enkelte fag, men gymnasiet som helhed skal fremme elevernes lyst og evne til at engagere sig og deltage i den demokratiske debat. Netop fordi det danske gymnasium befinder sig i en vældig transformation, hvor det indgår som et afgørende element i en ungdomsuddannelse for alle og dermed kaster de sidste rester af noget særligt og ophøjet af sig, kan der være grund til at minde om temaet demokrati og uddannelse. Tager man udgangspunkt i de klassiske dannelsesfortalere som Wilhelm von Humboldt og John Dewey, senere efterfulgt af folk som Hal Koch og nutidens Davids Held, er demokrati ikke en hellig gral, der kan tages frem efter behov, men et fænomen der løbende må tilegnes gennem det enkelte menneskes erfaringer – og uddannelse! Set i dette lys, er det relevant at overveje temaet demokrati og uddannelse – også i relation til den danske gymnasieskole. Ikke som et eksotisk problem, men som et problem der trænger sig på med uomgængelig kraft i et samfund, hvor nedarvede sociale mønstre er under opbrud med forrygende hast. Problemstillingen skærpes, når man betænker, at to samfundsstrømninger krydser klinge: På den ene side de kræfter der plæderer for økonomiens, arbejdsmarkedets, effektivitetens og den målbare kompetences forrang, og på den anden side de kræfter der sætter almindelig dannelse, herunder demokratisk dannelse i højsædet. Derfor vedlagte betragtninger!

Fravær af teori og refleksion

I USA har der siden Den anden Verdenskrig huseret en skarp debat om uddannelsessystemets forpligtelse til at fostre unge mennesker, der kunne træde ind i samfundet som politisk borger og tage aktivt del i samfundslivet. I slutningen af 1980'erne nåede debatten et foreløbigt kulminationspunkt lejret omkring de to kulturskribenter Allan Bloom og Eric Donald Hirsch. Medens Bloom var optaget af at reformere den højere uddannelse ved at indføre en dannelseskanon, der satte de gode gamle bøger i centrum så som Platons *Staten*, havde Hirsch ambitionen om at række hånd til de underprivilegerede ved at udgive et leksikon, der indeholdt alle de nødvendige emner, der kunne gøre den ganske befolkning i stand til at forholde sig til samfundslivets komplekse problemer og optræde som handlekraftige borgere. Nogle fremstillede Bloom som den dybt reaktionære, medens Hirsch blev fremholdt som manden, der løftede den amerikanske tradition for liberal education. Uanset forskellene mellem de to kombattanter slår lighederne – set fra en dansk position – i øjnene: Begge havde en tyrkertro på, at uddannelsessystemet kunne levere et afgørende bidrag til den politiske dannelse, ligesom de begge opfattede en veldefineret uddannelseskanon, som et instrument til at indfri målet om den debatterende, aktive borger. Det er den ene tradition i amerikansk uddannelse. Smutvejsløsningen.

Den anden tradition bygger på forestillingen om mennesket som værende i sit udgangspunkt social af indstilling og karakter. Børnene skal opdrages til at være medborgere i et demokratisk samfund, ikke gennem et påbudt indhold, men derimod ved at skolen selv optræder som en demokratisk instans, giver eleverne mulighed for at give sig i kast med erfarede problemer og skaber tæt og stadig kontakt mellem undervisning og samfund. Målet er i denne tradition, at eleverne selv bliver følsomme for nødvendigheden af at skabe samfundsforbedringer. Samfundskritikerne John Dewey og W. H. Kilpatrick fra 1900-tallets første halvdel tilhører pionerne i denne tradition. Den noget senere Jerome Bruner har ud fra en psykologisk indfaldsvinkel fastholdt, at det ikke handler om at indhugge demokratiske værdier i granit, men derimod skabe samarbejde, bevidsthed og på dette grundlag mangfoldighed.¹

På linje med USA har Tyskland en rig tradition for at søge sammenhæng mellem skole, dannelse og demokrati. Som påpeget af nordmanden Rolf Th. Tønnesen, forfatter til det skandinaviske hovedværk om demokratisk dannelse i tysk perspektiv, har landet siden 1945 systematisk fremelsket et hav af institutioner for at styrke den pædagogiske debat og praksis omkring uddannelse og demokrati: Der er »Forbundscentralen for politisk dannelse«, der har til opgave at sprede oplysning om politisk dannelse, langt de fleste universiteter og pædagogiske højskoler har professorater og lektorstillinger i politisk dannelse, de politiske partier har egne stiftelser til fremme af demokratisk dannelse og ikke blot i den ordinære skole, men også i voksenundervisningen, i kirken og forsvar, søger man bevidst at fremme demokratisk dannelse. Drivkraften bag denne intense debat har selvsagt været ønsket om ikke at gentage Auschwitz og kæmpe mod nynazistiske strømninger. I kølvandet på oprettelse af disse pædagogiske netværk har der udfoldet sig en stribe af intense debatter omkring spændingen mellem pædagogik og politik, teori og praksis, skole og samfund, dannelsesindhold og adfærdsmåder-temaer der har været underlagt de politisk konjunkturer spændende fra et veldefineret liberalt-pluralistisk demokratisyn til et radikalt demokratisk/socialistisk demokratisyn. Navne som Hermann Giesecke, Oskar Negt, Thomas Ziehe og Hans Werner Heymann, der har reflekteret over matematik og dannelse, udgør fyrtårne i den fortættede og lærerige tyske debat.²

Også i Sverige har man kunnet observere en ihærdig debat omkring politisk dannelse, her med vægten på skolen som mønsteranstalt, som et laboratorium for et deltagerstyret demokrati. Learning by doing. Det er næppe tilfældigt, at Sverige er landet, hvor 30 ud af landets 650 gymnasier har en bestyrelse med elevflertal. I det svenske gymnasiums retningslinjer fra 1994 slås fra første færd fast, at det offentlige skolevæsen hviler på demokratiets grund. Undervisningen skal ikke blot formidle kundskab om grundlæggende demokratiske værdier, men »Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i

samhällslivet«. Det deltagerstyrede projektarbejde har således haft en høj prioritet i den svenske debat om demokratiske dannelse. I den svenske forskning er forbindelsen mellem uddannelse som en demokratisk spirekasse og undervisningens rolle i det offentlige rum ligeledes blevet fornyet og udgør i dag et gennemgående tema i forskerkredsen omkring skriftet *Utbildning & Demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Her søger man at genoplive traditionen fra John Dewey, ligesom uddannelse og kommunikation belyses både pædagogisk, filosofisk og samfundsvidenskabeligt.³

Demokratisk dannelse i Danmark

Medens politisk dannelse i nogle lande har været gjort til genstand for omfattende, selvstændige undersøgelser, undertiden heftige meningsudvekslinger som i Tyskland, foreligger der ikke under danske himmelstrøg en mere omfattende analyse af dette tema. Her har begrebet demokratisk dannelse aldrig været underkastet en selvstændig, systematisk undersøgelse. Begrebet har i Danmark været holdt i hævd af pædagogen og forskeren Holger Henriksen, der har insisteret på samtalens og argumentets betydning, ligesom professor Karsten Schnack gennem mangfoldige artikler har fastholdt en radikal definition på demokratisk dannelse med vægt på deltagerrollen og ret til kritik af de givne samfundsforhold, men en sammenhængende analyse har endnu ikke set dagens lys. En umiddelbar forklaring på dette fravær kunne være, at der i skolens hverdag – i skolestuen, i læreprocessen, i samværsformerne, i atmosfæren – har udfoldet sig en institutionssocialisering, hvor skolens deltagere mere end andre steder har været i øjenhøjde, hvor deltagerstyre har været en del af praksis, i alle tilfælde i ungdomsuddannelserne. Altså Learning by doing. Og om det selvfølgelig taler man ikke. En sådan betragtning kan hente næring i det forhold, at den amerikanske professor Carole Hahn i sin internationale undersøgelse af elevers demokratiske holdninger og færdigheder i ungdomsskolen (14-19 årige) fastslår, at danske elever på en række centrale områder befinder sig i front hvad angår deltagelse og medleven i politiske processer. Det er således tilfældet, når det gælder hyppigheden af politiske samtaler, tilegnelse af viden om samfundet og interessen for politiske emner, om end færre end tidligere har forestillingen om at gå ind i et forpligtende politisk

arbejde.⁴ Et lidt mere broget billede tegner sig i det internationale forskningsprojekt Civic Education Study (CivEdStudy), hvor den partipolitiske orientering blandt danske elever i folkeskolens afgangsklasser synes nærmest fraværende, men disse tilkendegiver samtidig støtte til elevers repræsentative indflydelsesformer og udtrykker villighed til at stemme til valg. Den politiske indsigt er forholdsvis markant, ligesom danske folkeskoleelever er blandt de mest socialt orienterede og har forholdsvis stor tillid til befolkningens politiske indflydelsesmuligheder. Når Zygmunt Bauman fremhæver, at borgeren er ved at forsvinde, og Ulrich Beck finder at det politiske system som centrum for en politisk vilje er ved at fordufte (om end med håb for nye demokratikonstruktioner) og dele af dansk ungdomsforskning peger på et disengagement i forhold til det repræsentative demokrati skal disse forfaldsteseer måske tages med et gran salt.⁵

Men selv om fravær af undersøgelser over politisk dannelse helt eller delvist måtte opvejes af en skolekultur, der beforder den demokratiske samtale, medbestemmelse og medansvar, skal jeg argumentere for at emnet træder frem på den forskningsmæssige dagsorden:

Vi befinder os i en epoke, hvor traditionsopløsningen er så omfattende og dybtgående, at alle, der forlader en ungdomsuddannelse, kastes ud i løbende afklaringsprocesser. De traditionelle fællesskaber, der kunne give tryghed og skabe identitet er under nedbrydning. De sociale klasser lever godt nok i bedste velgående, det samme gælder kønsforskelle tilføjet de yderst nærværende etniske forskelle, men disse objektive vilkår har ingenlunde samme betydning som tidligere – ja undertiden synes forbindelsen at være kappet over – for skabelsen af mere permanente bevidsthedsdannelser. De unge står over for en endeløs række af valg – de anvender energi på afsøgning og afprøvning som ingensinde før. Det er et krævende arbejde, for nogle måske direkte opslidende, at tage personlig stilling og finde sin identitet. Hvem er jeg? Hvad mener jeg? Og hvordan skal jeg begrunde mit valg? En problemstilling som blev introduceret for over to årtier siden af Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauch under overskriften kulturel frisættelse, i Danmark

bl.a. fulgt op af RUC-forskeren Birgittes Simonsens ungdomsanalyser.⁶ Altså ingenlunde en ny problemstilling blandt ungdomsforskere. At træde ind i samfundet er således en krævende opgave for unge af i dag – for nogle, de privilegerede, byder sig uanede muligheder – men for alle gælder, også de ressourcestærke, at jagen på identitet og stillingtagen fordrer personlig energi. En helt særlig disciplin. En refleksivitetens »disciplin«. Dette er just denne »disciplin« som ungdomsuddannelserne vanskeligt kan krybe uden om at forholde sig til.

Konsekvensen af disse betragtninger er entydig: Ingen fødes eller socialiseres automatisk ind i rollen som borger, den må tilegnes!

At netop gymnasiet og den hertil knyttede forskning har en opgave her – ikke en ekstra opgave, men en opgave der træder frem som et perspektiv for det hele skoleliv – forekommer der mig at være tre gode grunde til:

1. Vil man gøre alvor af den gymnasiale bekendtgørelse fra 1999, der fastslår, at ikke blot de enkelte fag, men også skolen som helhed skal fremme elevernes lyst og evne til at engagere sig og deltage i den demokratiske debat, fordrer det en almen beivågenhed om dette tema. Dette indebærer, at ikke blot udvalgte fag og faglærere men ethvert fag og enhver faglærer er bevidst om de potentialer, som ens fag rummer for borgerens navigeren i det komplekse samfund. Men mere end det: Demokratis dannelsen er ikke blot summen af de enkelte fagdidaktikker; temaet handler om skolens samlede organisering og kultur, hvorfor emnet hører til i den almindelige pædagogiske uddannelse.
2. Den politiske dannelsen næres af både vækkelse og rationalitet, lidenskab og fornuft. I dette spændingsfelt træder underviseren frem som borger og professionel, som tilhørende følelsernes og fornuftens rige, hvorfor der er ekstra behov for at kende sin rolle i dannelsesprocessen: som den der evner både at forløse, fremme det politiske subjekt, og kunne træde tilbage. Her er optakt til modsætninger. Balancen mellem åndelig voldtægt og forløsende jordemoder er hårfin. Den fordrer refleksion over både skolen og underviseren som formidler af demokratisk dannelsen. Som fremhævet af den norske forsker i pædagogisk historie Rolf

Tønnesen er upolitisk pædagogik og en upolitisk dannelse en umulighed. Vi befinder os her i et felt, der handler om fundamentale værdier og valg. Men netop derfor er der behov for at styrke den rationelle debat herom dvs eksplicitere de politiske dimensioner og etiske.

3. Den historiske pædagogik har sin egen værdi som led i en historisk erfaringsopsamling, vi kan måle os i forhold til. En samlet beskrivelse fordrer imidlertid, at vi har mod på at udforske alle hjørner heraf, herunder i et historisk perspektiv rekonstruere forestillingen om den politiske dannelse som samfundets idealforestillinger, men også det langt vanskeligere: at belyse skolens praksis. Medens den demokratiske dannelse har været et tema i relation til folkeskolen – der er kommet til udtryk i bestemmelsen om at forberede »eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver« og i et vist omfang er blevet behandlet i den hermed forbundne forskning – er denne problemstilling aldrig systematisk trukket frem i forhold til gymnasiet. Spørgsmålet trænger sig på i en situation, hvor gymnasiet har bevæget sig bort fra en eksklusiv eliteinstitution til at være en naturlig forlængelse af folkeskolen, der udgør et bærende element i ungdomsuddannelsen.⁷

Demokratisk dannelse – ét begreb, mange virkemidler

»Begrav dannelsesbegrebet« lød det uden omsvøb fra Per Fibæk Laursen på et seminar om »didaktik og dannelse – med et demokratisk perspektiv« efteråret 1993. Fibæk Laursen var i krigshumør: Dannelsesbegrebet er mangetydigt og belastet af sin tvivlsomme historie – det giver associationer til det elitære, selvhøjtidelige, ydre og illusoriske. Et begreb oprindeligt anvendt af borgerskabet – for borgerskabet, derfor uanvendeligt, lød budskabet. Ikke blot dannelse, men også dannelse med et demokratisk perspektiv fik »et par på frakken«.

Dannelse har imidlertid også et andet aspekt. Det er blevet anvendt og forstået som en kritisk term. Nordmanden Lars Løvlie pe-

ger på tre aspekter ved dannelse, nemlig fortidskritik, samtidskritik og transformation, hvor dannelsesprocessen er forlenet med undren, forvirring, konflikt, afstand, modsætning, forsoning. Noget søgende, ikke fastlåst.⁸ Begrebet har imidlertid været mangetydigt, som anført af Fibæk Laursen, det samme kan hævdes om demokratisk dannelse. Som normativt begreb. Her skal imidlertid insisteres på, at demokratisk dannelse, som et aspekt af dannelsesbegrebet, både kan anvendes som et overordnet analytisk begreb med et veldefineret indhold, men også opløses i en række delkomponenter, der viser nogle af de virkemidler, der påvirker den demokratiske dannelse.

Vil man en demokratisk dannelse i et demokratisk gymnasium, to siamesiske tvillinger, fordrer det øget klarhed om sagen. Derfor en tour de force gennem begrebet og dets facetter.

Begrebet demokratisk dannelse

Demokratisk kompetence, politisk kompetence, demokratisk dannelse og politisk dannelse anvendes i den forhåndenværende litteratur i flæng. Det afgørende skel går mellem begrebet dannelse og begrebet kompetence.

Dannelse handler om en måde at håndtere livet på og er dermed et aspekt af menneskets livsform. Karsten Schnack ser dannelse i et demokratisk perspektiv, som den proces, hvor man ikke blot bliver socialiseret ind i det givne samfund, men hvor man bliver dannet som et deltagende menneske i demokratiet. Synspunktet indebærer – som påpeget af Schnack – at de forhold, som mennesket tilpasses, hverken anses for natur- eller gudgivne, men tolkes som rammer der fuldt ud står til demokratisk diskussion. Her toner forestillingen frem om en borger, der har så meget civilcourage, at denne har mod på ikke blot at tvivle, stille spørgsmål og ytre uenighed, men også sige fra over for magtbrynde, som evner at handle selv og samme med andre forandre omgivelserne. Dannelse og demokrati er hinandens forudsætninger. Den amerikanske filosof og pædagog John Dewey kredsede omkring dette tema i hovedværket *Democracy and Education* fra 1916, hvor han både udtrykte en optimistisk tro på det enkelte menneskes evne til at lede sit eget liv og så uddannelse som en demokratisk instans, som i det lange løb un-

derbyggede det selvkorrigerende demokrati med dets samråd, drøftelse, overbevisninger, diskussioner og offentlige meningsdannelse. Demokratisk dannelse er i denne tradition et aspekt af den almene dannelse. Hvor den almene dannelse vedrører formning af den hele person – så denne kan træde ind i kulturen og foretage sin egen selvdannelse, dvs udøve evnen til at holde afstand, udøve kritik og transformere stoffet på en sådan, at dette skaber ny indsigt og bliver en integreret del af personligheden – tydeliggør den demokratiske dannelse et ganske bestemt, afgrænset snit af denne proces, nemlig evnen til at træde frem som emanciperet demokratisk, herunder politisk, subjekt.⁹

Over for det omfattende dannelsesbegreb står begrebet kompetence, som vedrører de færdigheder og kundskaber, der har et anvendelsesaspekt. Kvalifikationer, der kan bruges i en social sammenhæng, bliver således til en kompetence. Vi har her at gøre med netop et individs potentialer, som kan aktiveres i en given situation og dermed operationaliseres, måles og bedømmes. Begrebet har vundet stigende udbredelse gennem 1990'erne. Stærkest er det kommet til udtryk i *Ugebrevet Mandag Morgens* udspil til et såkaldt Kompetenceråd fra 1998, hvor der plæderes for en opgørelse over videnkapital og etik. Der udtrykkes her en tro på, at det er muligt at dokumentere erhvervede kvalifikationer og give points til det enkelte individ. Kompetencerådets vismænd skulle altså ifølge rapporten levere en pendant til økonomernes nationalregnskab, der kunne skærpe opmærksomheden omkring undervisningssektorens bidrag til samfundets konkurrencekraft – og skæbne i den forretningsstyrede globalisering. Det er den neo-liberale ånd fra New Zealand og England, der her træder frem. Synspunktet hviler på en forestilling om rationalitetens nærmest ubegrænsede formåen og en deraf afledt evne til at kvantificere.¹⁰

Demokratisk kompetence har således at gøre med evne til at træde aktiv ind i demokratiet og fungere som meningsdanner og debattør, egenskaber som kan måles i det omfang der er tale om teknik, medens demokratisk dannelse understreger et mere omfattende begreb, der rummer umålelige elementer så som livsmod til at træde ind i forskellige fællesskaber, herunder udvise demokratisk langmodighed gennem samtale og respekt for mindretallet, men også om fornødent sige fra over for de samfundsmæssige rammer

og deltage i samfundsforandrende bestræbelser. Når talen falder på demokratisk dannelse har vi med det hele menneske at gøre, hvor den personlige udvikling i alle dets facetter kan bidrage til at skabe den aktive borger. Eller med en sammenligning fra den grundtvigianske højskoles guldalder i forrige århundrede: Her oplevede gårdmandslagetets sønner og døtre – som påpeget af Sven Mørch – en »vækkelse«, de gennemløb en personlig udvikling med politiske, religiøse og meget personlige elementer, hvor undervisning og oplysning fik karakter af en personlig oplevelse – som igen skabte grobund for den virksomme borger.

Kompetence er således blot et element i dannelsen.

Det samme gælder forholdet mellem demokrati og politik, demokratiet er en forform til politikken, ligesom demokratiet er rammen omkring politikens udfoldelse. Politik handler om spilleregler og den civiliserede sociale kamps fordeling af værdier, politisk dannelse om evnen og viljen til at agere i dette spil og denne kamp. Udskifter vi imidlertid politisk dannelse med demokratisk dannelse bevæger vi os over i et endnu mere omfattende og grundlæggende begreb, der tillige rummer præmisserne for det politiske spil: På det individuelle plan drejer det sig om menneskets universelle rettigheder til at manifestere sig i samfundslivet uanset race, klasse, klassefordomme, køn, evner og anlæg, med Deweys ord en generøs tro på andres muligheder som mennesker, på det samfundsmæssige plan villighed til at skabe de fornødne kulturelle, sociale og materielle rammer for en sådan udfoldelse for flertal og mindretal.¹¹

Med begrebet demokratiske dannelse signaleres en tilknytning til hele den tradition, der har rod i oplysningstidens dialektik og en humanistisk tradition, hvor den dialektiske proces står i forgrunden, hvor spørgsmål og svar afløses af ny læring, og hvor tilegnelse af stof hele tiden indeholder et dobbelt perspektiv: Både at gøre sig egnet til at klare opgaver, fungere som duelig borger, og gøre det tilegnede til sit eget projekt for at kunne træde frem som myndig borger.¹²

Lad os slutte af med at se på operationalisering af begrebet demokratisk dannelse:

Anvendes demokratiske dannelse som det overordnede, strukturerende begreb har det til eksempel følger for den måde, hvorpå

kompetencebegrebet anvendes. Det er kommet til udtryk i det arbejde, som Karsten Schnack og Bjarne Bruun Jensen fremlagde på et seminar i februar 1993. Her stod handlekompetence – med vægt på handle – og politisk dannelse til debat. Begrebet handling præciseres som en adfærd, der er reflekteret og bevidst, og som udløser en beslutning om at »gøre noget«. Man er således påvirket til ikke blot at handle umiddelbart. Dette er handlekompetencens ene element. Det andet element i begrebet vedrører handlingens mål: Der skal være tale om ikke blot et erkendt problem, indkredset gennem afdækning af bagvedliggende strukturer, men også om en målrettet løsning udtænkt gennem opstilling af forskellige alternativer med sociologisk fantasi som motor. Vi har her at gøre med intenderede handlinger, der er et resultat af analyse og erkendelse. Her er tale om at opdrage »med demokrati« dvs insistere på at der træffes beslutninger om at handle og opdrage »til demokrati« i og med der opfordres til at finde løsninger. En smuk syntese kunne man hævde, hvor demokratisk dannelse gennemsyrrer den valgte arbejdsform gennem handlekompetencebegreb. Ideal gøres virksomt. Ureflekterede arbejdsformer – så som umiddelbar adfærdsmodifikation – erstattes af reflekterede arbejdsformer. Så vidt så godt.

Her skal blot gøres en kritisk bemærkning: I det omfang handlekompetence begynder at inkludere spørgsmål om engagement og værdier, der kan komme til udtryk i harme, social indignation, solidaritet, forpligtelse og ansvar, og i det omfang disse forhold ses som brændstof til mestring af samfundsproblemer – en betragtning som i øvrigt er nærliggende hvis løsninger også skal finde sted lang tid efter den pågældende undervisning og være andet og mere end en udvendig teknik – bør man overveje om ikke det kan være nyttigt at lade kompetencebegrebet være reserveret det rationelle potentiale individet besidder, alt medens umålelige forhold er et af dannelsesbegrebet særkender. Eller sagt på en anden måde: Når en af fortalernes for begrebet handlingskompetence Bjarne Bruun Jensen udtrykker den vigtige og rigtige observation, at indsigt uden engagement er tom og engagement uden indsigt er blind – er vi netop efter undertegnede temperament langt inde i det overordnede dannelsesbegreb.¹³ (Lad intet være stukket under stolen: Motivet til denne position er dels formet af det principielle forhold, at en overbelastning af begreber som handlekompetences

erobring af dannelsesbegrebet kan føre til uklarhed og ineffektivitet, dels af det politisk-pædagogiske brændpunkt vi befinder os i: I en tid, hvor lysten til at anvende skridtmåleretæller for den menneskelige adfærd, er stor, er det vigtigt at have kritiske overordnede begreber, der er resistente over for øjeblikkets dominerende konjunkturer. Lad begrebet kompetence have gyldighed for alt det, man har en mulighed for at teste inden for et undervisningsforløb, lad til gengæld dannelsesbegrebet være udvidet til ikke blot det rationelle, men også alt det, der er svært at indfange med et metermål, hvad enten der er tale om sociologisk fantasi eller civil courage – alt sammen i erkendelse af at demokratisk dannelse nok kan tilstræbes og tydeliggøres, men ikke lader sig dokumentere i enkle observerbare resultater, om man insisterede herpå, og ikke bør underkastes dokumentationstvang, fordi der er tale om grundlæggende menneskelige valg).

Dette leder frem til en pointering af, at demokratisk dannelse her anvendes som et kritisk begreb, der rummer respekt for de livsdimensioner, der vedrører urørlighedszoner i en pluralistisk skole.

Om studiet af demokratisk dannelse

Diskussionen om demokratisk dannelse er som regel tonet frem i uddannelsessystemet, når der har været eksistentielle spørgsmål på spil i det omgivende samfund. Det er næppe tilfældigt, at Tyskland har erfaret de mest omfattende og dybtgående drøftelser over dette tema. Egentlig har tyske pædagoger altid været optaget af dette tema, men debatten skærpedes, blev mere målrettet og forpligtende efter Den anden Verdenskrig, hvor de allierede igangsatte deres reeducation program. I Danmark oplevede man ligeledes en opblussen i debatten efter krigen, hvor Hal Koch med ildhu introducerede sit medborgerbegreb – individet skulle gennem oplysning og opdragelse træde frem som en borger i samfundet.

Hvordan kaster vi overhovedet lys på begrebet demokratisk dannelse? Hvordan indfanger vi både samfundets idealforestillinger herom, deres udfoldelse i skolens liv og de sociale og politiske drivkræfter, der har fremmet debatten herom?

Idealforestillinger om demokratisk dannelse er nøje knyttet til

forskellige typer af demokratiopfattelse, præget af det normative spørgsmål: Hvordan fremtræder det ideelle demokrati? Her skal skitseres fire hovedpositioner i demokratidebatten, som har betydning for at analysere og vurdere den demokratiske dannelses nærmere karakter.

Den liberale tradition

I spørgsmålet om hvilke forhold der overhovedet skal underlægges demokratiske beslutninger, går det et klart skel mellem den *liberale* og republikanske tradition. I den liberale tradition er demokratiet knyttet til de formelle spilleregler, altså bestemte procedurer. Man vægrer sig her mod at acceptere nogen indholdsmæssige begrænsning, fordi en sådan indebærer en på forhånd fastlagt begrænsning af folkesuveræniteten, der er demokratiets bærende element. På dansk grund har juristen Alf Ross kort efter krigen markeret denne position. Demokratiet er på ingen måde et mål, men blot et middel til at sikre friheden – med vægt på individets autonomi og rettigheder i forhold til staten, altså en frihed fra staten. Tilsvarende er politisk deltagelse ikke noget mål i sig selv, men derimod et redskab til at vinde magt og indflydelse. Politiske flertalsbeslutninger er simpelthen en aggregering af enkeltaktørernes præferencer. Her er overhovedet tale om en smal definition på demokrati, der ikke blot er forankret i den instrumentalistiske opfattelse af demokratiet, men tillige knyttet til den grundpræmis, at markedet er den optimale form for realisering af enkeltindividernes præferencer.

Demokratisk dannelse har således til opgave at opøve unge mennesker i demokratiets spilleregler. Kærnen er opdragelse til selvstændig dømmekraft og kritisk sans. Alf Roos taler om nødvendigheden af en »vis karaktermodning« hos den enkelte, der igen er forankret i »en vis levestandard, en passende folkeoplysning«. Kærnen er opdragelse til selvstændig dømmekraft og kritisk sans, herunder undervisningsformer som er befordrede for dette mål. Her har undervisning og folkeoplysning en opgave. Alf Ross peger – som fremhævet af folkeoplysningshistorikeren Ove Korsgaard – på sammenhængen mellem uddannelse og demokrati, hvor oplæringen er nøje knyttet til faglige mål, medens deltagelsesdemokrati

som et mål i sig selv ikke har nogen plads i denne tradition. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at Roos erkender nødvendigheden af et vist »åndeligt og kulturelt fællesskab« for at folkesuveræniteten kan ske fyldest. »En person, der befandt sig i et selskab af banditter ville aldrig i dette selskab kunne anerkende flertallets ret«, siger Ross.¹⁴

Den republikanske tradition

I den republikanske tradition er demokratiet både et middel og et mål. Hos Hal Koch er demokrati ikke blot et spørgsmål om spilleregler, der skal sikre enkeltindividerne indflydelse, det har også et økonomisk og socialt indhold. Social solidaritet opfattes dermed som et middel til at sikre borgernes mulighederne for at gøre sig gældende i samfundet. Forbindelseslinjerne mellem borgerne har en selvstændig betydning, samtale og diskussion sikrer fællesskabet, som både modner den enkelte borger og beforder tillid mellem borgerne. Hal Koch taler om demokratiet som livsform. Deltagelse opfattes som et gode i sig selv. Den britisk-australske politolog Carole Pateman har således siden 1970'erne forfægtet det synspunkt, at borgere, der involverer sig i beslutningsprocesser med konsekvenser for deres eget liv får udviklet holdninger og egenskaber, som styrker evnen til borgerdeltagelse. Deltagelse højner evnen til deltagelse, lyder det fra Pateman. Men mere end det: Parallelt med den menneskelige udvikling bibringes den deltagende borger opfattelse af at have »political efficacy« dvs gennemslagskraft i det politiske system, som er en væsentlig forudsætning for, at det politiske system overhovedet kan fungere. Går denne følelse tabt, risikerer man apati og erodering af det politiske system. Den danske politolog Niels Nørgård Kristensen har hævdet, at Pateman har en instrumentalistisk tilgang til deltagelsesdemokratiet, hvor det handler om at blive bedre til at varetage sine egne interesser, medens Hanna Arendt ser deltagelse som udtryk for dialog mellem de involverede og deltagelsens mål. Hos Hal Koch er den politiske samtale selve livsnerven i demokratiet. Flertalsbeslutninger er midlertidige, det vedvarende er samtalen, hvor det frie ord brydes i dialogen, og hvor der hele tiden pågår en stræben efter det almen menneskelige og de universelle rettigheder.

Den republikanske traditions syn på deltagelsesdemokratiet har

vidtrækkende følger for den demokratiske dannelse. Demokrati skal ikke blot tilkæmpes, demokratiet viderefører ikke sig selv automatisk som en bedre *perpetuum mobile*, det skal løbende tilegnes gennem erfaring, opøvelse og oplysning. Hal Koch ville udvikle en særlig skole, der tog vare på den demokratiske dannelse, hvor folkeoplysning kunne styrke individets modning til medborger. Den demokratiske dannelse er andet og mere end hos Alf Ross – den er hævet over den faglige uddannelse, som anført af Ove Korsgaard. Hos John Dewey er troen på demokratiet ensbetydende med troen på erfaring og uddannelse. Demokratiet næres gennem skabelse af en erfaringsproces – forankret i det frie samspil mellem enkeltindividet og vilkårene i omgivelser. Demokratiet er dermed først en realitet, når det bliver en personlig livsform, en integreret del af borgeren og borgerens hverdag. For udvikling af en sådan livsform er skolen et afgørende omdrejningspunkt, der ilter til undersøgelse og erfaringer. Dewey banede hermed vejen for den deltagerstyrede undervisning. I en nutidig klædedragt hedder det hos den socialistiske skribent og politiker Per Bregengaard, at deltagelse og medleven i beslutningsprocesserne er hjertet i demokratiet – spændende fra dialog og flertalsafgørelser over fælles planlægningsuger til elevstyrede projektforbøb.¹⁵

Den diskursdemokratiske tradition

En tredje position i demokratidebatten er den diskursdemokratiske forståelse med den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas som sin fremmeste repræsentant. Det demokratiske fællesskab, som binder aktørerne sammen, har ikke karakter af en indholdsmæssig enighed, men udelukkende en enighed om procedurer. Medens det traditionelle samfund var bundet sammen i en mytologisk verdensforståelse, hvor natur, moral og religion var uløseligt vævet sammen til et hele, består moderne konsensus udelukkende i en gensidig anerkendelse af vilje og parathed til at fremlægge ytringer og udtryk for andre til debat, godkendelse eller modsigelse. Sprog, kultur og kommunikation er redskaber til at opnå enighed, i skarp modsætning til en Niklas Luhmann, der har dømt et sådant forsøg umuligt og i stedet fremfører et mere begrænset, men ikke nødvendigvis mindre krævende sigte for kommunikation, nemlig det enkelte systems evne til at tackle en overkompleks om-

verden. Habermas fastholder imidlertid ideen om en fælles verden med kommunikation som medium. Gennem offentlig kommunikation, som samtidig anerkender de enkelte deltagers forskellighed og ukrænkelighed, udvikles et fælles ansvar for den offentlige debats konstituering og udvikling. Den politiske proces har altså i sig selv en betydning for, at en fællesskabsdannelse finder sted. I værket *Borgerlig offentlighed* påpeger Habermas, at en sådan situation forudsætter, at såvel statsorganer som organisationer med tilknytning til staten underkastes et offentlighedspåbud. Alt skal lægges åbent frem, så fri og offentlig diskussion gøres muligt og alle har mulighed for at igangsætte en debat, rejse spørgsmål, tale for og imod.

Traditionen understreger på linje med den liberale model, at fællesskabet ikke kan tildeles et bestemt på forhånd givet indhold. Til gengæld tager den diskursdemokratiske opfattelse afstand fra den liberale aktøropfattelse, hvor individerne udelukkende ses som nyttemaksimerende individer, der forfølger egne interesser. Hos Habermas møder vi aktører, der er i stand til at kaste både individuelle (den liberale tradition) samt gruppe- og klassebaserede interesser (den republikanske tradition) overbord, til fordel for nye standpunkter og identiteter skabt inden for det offentlige forums argumentationsfællesskab. Konsensus og fælles indhold underkastes forandringens lov gennem en intern politisk proces fremkommet gennem en utvungen og offentlig argumentation. På et område slår den diskursdemokratiske position bro til den republikanske tradition: Deltagelse har en særskilt og vigtig betydning. Hos Habermas opstår og formes fællesskab under selve deltagelsesprocessen, i den republikanske tradition skal det demokratiske fællesskab vedligeholdes gennem deltagelse. Habermas har i øvrigt i forskellige sammenhænge tilkendegivet, at hans idealmodel forudsætter langt større økonomisk og social lighed, en blomstrende livsverden ligesom privatejendommens funktioner må underkastes offentlighedens projektørlys og kontrol – alt sammen for at banen vejen for den herredømme fri samtale og diskussion – et standpunkt ligeledes med affinitet til den republikanske tradition og dennes marxistiske elementer.¹⁶

Habermas' tænkning er et i alle henseender rationelt projekt. Det forudsætter oplyste borgere, der kan afdække ideologi og

magtstrukturer. Rolf Tønnessen har vist, hvorledes teorien satte sig spor i de kvalifikationsmål, som blev opstillet i den tyske delstat Nordrhein-Westfalen i 1973 under inspiration af curriculumtraditionens interesser for mål, indhold og effekt. Eleverne skal her opøves i evnen til at afdække tvang og magtforhold, gennemskue den sproglige og ikke sproglige kommunikations ideologiske forankring, erkende konflikters samfundsmæssige funktion og på denne baggrund få styrket evnen til at træde frem som den debatterende borger, der formår at lytte, give indrømmelser og på denne baggrund realisere politiske alternativer.¹⁷

Deltagelse er i sig selv et gode, det giver en »spill-over effekt« er Patemanns mantra. Hos Habermas indebærer det rådslående demokrati i sig selv mulighed for udvikling af et offentlighedens fællesskab.

Umage ideologier – fælles praktisk

Over for disse betragtninger fremstår en fjerde kategori bestående af forskellige politisk-ideologiske retninger, der trods modsatrettede samfundsmål har ét forhold til fælles hvad angår selve dannelsesprocessen: At ville opdrage til noget bestemt, at få eleverne til at gøre noget ganske bestemt. Den klassiske konservatisme, de kommunitære teoretikere og dele af den marxistiske tradition er repræsentanter for denne umage gruppe.

Den ældre tyske pædagogik med rødder i tiden før 1933 var af stærk etisk-idealisk karakter. Man kredsede her omkring omkring to instanser: Individet og den ideelle stat, ikke den konkrete stat, men staten som et ideelt, ophøjet væsen, der var bærer af den humanistiske arv. Staten skal her beskyttes, borgeren opdrages til at udvise rettigheder og pligter – betoningen ligger på statsborgerbegrebet, det demokratiske objekt der skal få demokratiet til at fungere og forsvare den ideelle stat mod autoritære strømninger. Hos kommunitaristerne er det ikke den ideelle stat, der er i fokus, men det nære samfund, det direkte demokrati, som bør hvile på en gensidig solidarisk respekt og fælles forestillinger om det etisk gode for at få samfundet til at fungere. Politik og demokratisk opdragelse kan derfor ikke skilles fra moral og værdier. Endelig er det værd at bemærke, at marxismen i sin pædagogiske udformning har svinget mellem to poler: Den ene pol tager udgangspunkt i ele-

vens selverkendelse, selvbestemmelse, emancipation, den anden pol i ønsket om solidaritet med og mellem de undertrykte ved at indskærpe den gode læring ud fra forestillingen om det gode samfund. I det første tilfælde er eleven subjekt, i det andet tilfælde objekt.¹⁸

Disse demokratipositioner har adresse til to dimensioner: Den empirisk-analytiske og den normativ- praktiske. Vi har brug for begge betragtninger i drøftelsen af demokrati og skole. Den empirisk-analytiske skaber klarhed, den normativ-praktiske har med holdninger og valg at gøre. Det er denne dualisme som genspilles i diskussionen om demokratisk dannelse. Dette spørgsmål har med rationalitet og refleksion at gøre, men brændstoffet forbliver engagement, viljen til at tage stilling og insistere på noget bestemt med sin undervisning. Dette leder igen over i dannelsens tredje dimension: det etiske spørgsmål. Her trænger spørgsmålet om at forene følelse og rationalitet, subjektivitet og objektivitet, holdning og analyse sig på. Er det muligt for læreren at fordoble sig: som den lyttende, den der gøder jorden og insisterer på problemets alvor, men måske også den der om fornødent oprigtigt træder frem – for en stund – som politisk borger, ikke for at overkøre eleverne, men for at vise myndiggørelse og fungere som katalysator for erkendelsesprocessen?

Skolekultur og demokrati

Disse dimensioner leder over i spørgsmålet om idealernes og teoriernes manifestation i skolens hverdag? Hvorledes er disse målsætninger kommet til udtryk i den faglige didaktik, i skemaet, i skolens aktiviteter. Og i forlængelse heraf: I hvilket omfang er de gode hensigter bag skolens praksis overhovedet blevet tilegnet af eleverne. I princippet kan man forestille sig, at »den skjulte læreplan«, har ikke-intenderede konsekvenser, der underløber de erklærede hensigter. Det officielle program kan til eksempel praktisere en overdosering, som fører til forstoppelse og senere modreaktion. Der skabes i så fald en kontraproduktivitet.

Netop derfor er det vigtigt at se nærmere på *skolekulturen*, der skaber rammer og muligheder for praksislæring. Samværsformer, de fysiske rammer, lærerholdninger m.m. indebærer en institutionsocialisering, der både kan fremme og hæmme en demokra-

tisk praksis. Med dette udgangspunkt er det nødvendigt at have blik for såvel de formelle magtstrukturer i skolen – herunder elevindflydelsens omfang og dybde – som de basale processer, der viser, om skolen evner at skabe så megen rummelighed, hensyntagen og tolerance at alle inkluderes i skolelivet. Skolen kan således både være et hestehoved foran det øvrige samfund, bevidst skabe rammer for et demokratisk væksthus – der sikrer medlemmer tryghed og optimal mulighed for aktiv medleven og dermed i sig selv være et aktiv i formning af samfundsborgeren – eller skolen kan gennem hele sin magtstruktur, atmosfære og sociale liv være en katalysator for maginaliseringsprocesser, der underminerer egne erklærede mål.¹⁹ De historiske bestemte skolekulturer, formet af deres overordnede funktion i samfundet og skolens interne opbygning, er således med til at skabe rammerne for dens faktiske socialisering – et tema som kulturhistorikeren Jørgen Gleerup har taget op i forskellige sammenhænge.²⁰ Et er udfoldelse af demokratisk praksis i 70'ernes velfærdsregulerede gymnasium, hvor regelstyring var dominerende, noget andet 90'ernes gymnasium hvor markedsstyringen træder stærkere frem. Fra de to skolekulturer udsendes forskellige krav og forventninger, som præger den demokratiske dannelse.

Demokratisk dannelse er et kontroversielt tema. Det hviler som anden skolepolitik på en eller anden grad af tilslutning fra befolkningen artikuleret gennem det politiske system. I demokratisk teori hviler demokratiet på folkesuverænitetsprincippet, d.v.s. folket som egentlig politisk mandatgiver. Men hermed er vi også femme ved det spørgsmål, der kan åbne en indsigt i begrebets udvikling og de bagvedliggende motiver: Hvorledes *legitimeres* den demokratiske dannelse? Hvornår og hvorfor anses det for lovligt og retmæssigt?²¹ Selv om der ikke er nogen politiker i samfundet, der har direkte behov for at legitimere just dette element i uddannelsen – må embedsmænd, interesseorganisationer og skolefolk formulere retfærdiggørelser, der kan sikre, at det optræder som enten en del af samfundets konsensus eller som minimum vinder opbakning blandt de direkte involverede og tåles af de dominerende økonomiske, sociale og politiske kræfter.

Legitimeringsdiskussionen har nøje tilknytning til den statsanalyse, man tager udgangspunkt. Skolen og dens legitimerings-

grundlag er en del af statsapparatet. I den marxistiske statsanalyse er debatten bølget frem og tilbage mellem to yderpoler: På den ene side har der været gjort forsøg på at etablere enkle årsagsforbindelser mellem økonomisk udvikling og statsintervention med kapitallogikken som den fremmeste eksponent herfor. Skolen må i denne sammenhæng give sit bidrag til at tilvejebringe de nødvendige kvalifikationer og kompetencer til erhvervslivets almene arbejdspladsstruktur. Her er tale om økonomiens primat over stats- og samfundsudvikling. Tilgangen har en materiel kerne, som vanskeligt kan afvises. Men er samtidig ekstrem reduktionistisk. Opfatter vi derimod staten, herunder undervisning og skole, som et produkt af en historisk socialdynamik med de hertil forbundne akkumulerede klassekompromisser, bragt til veje inden for en i hovedsagen kapitalistisk økonomi, åbnes for et utal af nuancering – uden at give køb på en analyse af de overordnede magtstrukturer. Den historiske rekonstruktion af den danske skolens historie viser med al ønskelig tydelighed, at den sociale strid omkring skolen har antaget mangeartede former, der har resulteret i reformer iværksat gennem en »top-down« strategi af en magtblok, hvilende på et klassekompromis mellem arbejder, bonde og husmand, men også gennem en »bottom-up« strategi i foreningslivet, i ofte undertrykte sociale lag, blandt forældre, elever og undervisere, der har vovet et øje, lavet forsøg og begået særlige fingeraftryk – af stor betydning for de involverede og til inspiration for senere ændringer.²²

Overvejelser omkring afdækning af de drivkræfter der former skolen og dens indhold har sin særlige betydning, når vi sætter fokus på demokratiske dannelse: Den demokratiske dannelse befinder sig hele tiden i et skæringspunkt mellem tilpasning og emancipation, mellem systemtvang og dannelsens vildveje. Der kan være tale om en modstilling, der resulterer i en uoverstigelig modsætning, men også en modstilling der kan slå over i et »både og«, hvor lønarbejder og borger går hånd i hånd, hvor den jobberedte borger lever side om side med borgeren, der udviser kritisk refleksivitet. Men en dobbelthed der hele tiden hviler på den præmis, at »varen«, den kvalificerede lønarbejder, leveres, så samfundet kan reproducere. En dobbelthed som er uproblematisk, hvis den demokratisk dannelse både evner at fremme retfærdighed og tillige styrker samfundets effektivitet; en balancegang som omvendt kan føre

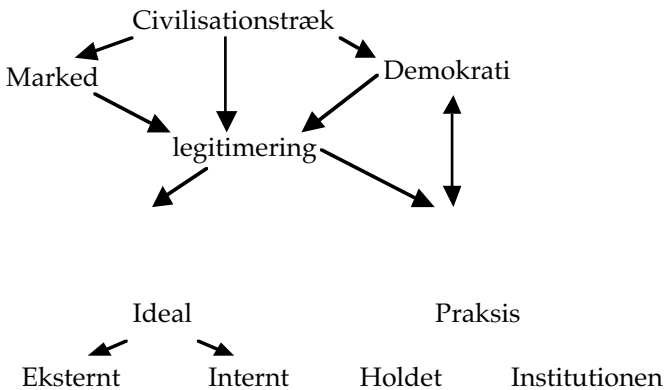
til konflikt, hvis den demokratiske dannelses emancipatoriske potentiale hæmmer eller blot opleves som bremseklods for effektivitet. Legitimeringen befinder sig tilsvarende i et konfliktfyldt farvand, i en evig spænding mellem retfærdiggørelse af ressourcer til både marked og menneske. Det er i denne forbindelse nødvendigt at skelne mellem vikarierende og egentlige motiver, mellem motivernes yderside og inderside, mellem glansbillede og realitet, mellem tilslørende ideologi og magt.²³ En problemstilling der formodentlig skærpes, i jo højere grad der er tale om »top-down«-strategi.

Demokratisk dannelse er et mangesidet væsen, der tilegnes (og bør tilegnes) i mangfoldige sammenhænge. Vi må således medtænke et hierarki af dimensioner: Begrebet kan lokaliseres dels i forhold til samfundets idealer og de forskellige praksisformer, dels i relation til undervisnings- og stimuleringsformernes virkninger og resultater.

De ideale udtryksformer manifesterer sig i hensigtserklæringer, i lovgivningens og bekendtgørelsernes formålsparagraffer, men også i skolens planlægning. Praktisering udfolder sig på flere niveauer: På det enkelte hold, i det officielle som skjulte lærerskema, og i institutionens formelle som uformelle magtstruktur. Denne rumlige og tidsmæssige organisering er den ene side af sagen. Den anden side af sagen vedrører resultatet af alle anstrengelserne. Sociologen Lars Qvortrup skelner i denne forbindelse mellem fire kategorier, nemlig kvalifikationer dvs. besiddelse af faglig kunnen i form af fakta- og færdighedsviden, kompetence her med udgangspunkt i en mangesidet refleksivitet og evne til at lære at lære, kreativitet forstået som metarefleksivitet med evne til at bryde vane-tænkningen og se nye mønstre, kultur opfattet som den samlede ramme, der frisætter unikke kombinationer af kvalifikations-, kompetence- og kreativitetsprocesser og befordre uforudsigelige handlinger. Kultur er i Lars Qvortrups betydning en særlig måde at håndtere det komplekse samfund på, enkeltindividets og kollektivets indsats smelter sammen, og bliver identisk med samfundsudviklingen. Man kunne for en umiddelbar betragtning hævde, at et sådant niveau lå hinsides den demokratiske dannelsesproces, der pågår i gymnasiet. Det er imidlertid nødvendigt i denne forbindelse at erindre om det radikale indhold i den demokratiske dan-

nelse: Begrebet inkluderer ikke blot evne til at erhverve en identitet, kunne begå sig i samfundet og tackle udfordringer, egenskaber der er knyttet til kvalifikation og kompetence, men også erhverve en personlig styrke til at forholde sig til grundlæggende samfundsbetingelser og – sammen med andre – forme udviklingen, egenskaber på niveau med kreativitet og kultur. Ungdomsuddannelsen kan give sit bidrag til denne proces. Den kan fortsat udgøre et sted, hvor man kan »vække ånder og puste liv i de døde ben« og forme til »dannelse«, så der kan samles »kræfter til livsvejen«, som udtalt af Kristian Kold i midten af forrige århundrede.²⁴

Den demokratiske dannelses formning



Kvalifikation	kendskab til demokrati
Kompetence	evnen til at navigere i demokrati
Kreativitet	udfoldelse af civil courage (individ)
Kultur	udfoldelse af civil courage (individ og kollektiv)

Vil vi tillige kunne forklare og forstå den demokratiske dannelses karakter og nærmere udformning på de enkelte niveauer, er det nødvendigt at etablere en sammenhæng mellem skolens mikrokosmos og det omgivende samfund: Skolekulturens udformning og de legitimeringsbestrebelse, der omkranser skolearbejdet, er et

produkt af dramaet mellem demokrati og marked (bestemt af de historisk betingede økonomiske, sociale og politiske drivkræfter) og mere grundlæggende civilisationstræk, men skolekulturen kan også selv give sit bidrag til demokrati og demokratisering.

Den demokratiske dannelse – et barn af samfundsdemokratiseringer

»Det radikale dannelsesbegreb kan ikke skilles fra idéen om demokratisering. Det er to sider af samme sag«, skriver Karsten Schnack. Der henvises her til det forhold, at demokrati kræver politisk dannede borgere, der tager aktivt del i demokratiet, ligesom demokratisk dannelse er det bedste værn mod indoktrinering.²⁵ Men den påpegede sammenhæng gør sig også gældende, hvis vi nærmere undersøger, hvornår og hvorfor der i det danske gymnasiums udvikling er opstået forestillinger om demokratisk dannelse og indledt bestræbelser på at lade begrebet komme til udfoldelse i praksis: Hver gang der har været tale om at udvikle demokratiet og skabe en udvidet borgerdeltagelse i samfundslivet har det haft en afsmittende effekt på skoledebatten.

Her skal berøres 4 brudflader efter 1945 inden for det almene gymnasiums udvikling for at skitsere forestillingen om den demokratiske dannelses langsomme fremrykning: De rådende idealforestillinger, deres manifestation i gymnasiets hverdag og deres legitimering. De fire brudflader fostrede nye ideer, disse blev undertiden lagt på is eller i svaleskab, for at blive ført ud i livet på et senere tidspunkt.

Tre tendenser præger udviklingen:

For det første. Skridt for skridt har den forestilling bredt sig, at den demokratiske dannelse bør tilstræbe formning af myndige subjekter, der præger samfundsudviklingen, ikke blot statsborgere opdraget til at påtage sig et ansvar for at få demokratiet til at fungere. Den demokratiske dannelse bevæger sig hermed fra en konservativ til diskursdemokratiske opfattelse.

For det andet. Parallelt med denne proces har der været en forsigtig tendens til dels at styrke elevernes muligheder – formelle som

uformelle – for at handle som politiske subjekter inden for skolens rammer (ofte benævnt mægtiggørelse) og udnytte disse handle- og indflydelsesmuligheder (ofte benævnt myndiggørelse).

For det tredje. Der kan ikke konstateres nogen tendens til at betragte demokratisk dannelse som et overgribende begreb, der burde strukturere gymnasiets samlede liv, men derimod som et begreb af partikulær observans.

De her behandlede omdrejningspunkter var en reaktion på den nedarvede tilstand fra 1903. Den gamle embedskultur, der oprettholdt det stabile gymnasium med de tre linjer den matematiske, den nysproglige og klassisksproglige, formidlede en nøje fastlagt kanon. Elevinteresser var skubbet til side, de var objekter, der skulle tilegne sig en veldefineret viden og en almindelse, der formidlede almen gyldige menneskelige værdier. En dannelses socialisering, der emanciperede til rollen som borger og politisk subjekt, lå uden for disse rammer. Et manifest udtryk for denne tilstand var marginaliseringen af samfundslære, som oprindeligt var tiltænkt en ikke ubetydelig rolle i historie af toneangivende kræfter ved indgangen til det 20. århundrede, men endte med at blive et nødtørftigt vedhæng til faget historie.²⁶

Den uforløste medborgerskabstanke

Kan man betro en ung mand på 21 år en maskinpistol, kan man også betro ham en stemmeseddel, lød det fra flere sider efter 1945. De unge skulle gøres medansvarlige, engageres socialt og demokratisk. Opdragelse til demokrati blev et slagord.

Den nyvalgte formand for Gymnasieskolernes Lærerforening Sigurd Højby efterlyste i oktober 1945 – som påpeget af skolehistorikeren Harry Haue – en demokratisering og medborgeruddannelse i gymnasiet. Tanken vandt genklang blandt reformpædagoger, også i gymnasiekredse, en forsigtig forsøgslovgivning i begyndelsen af 1950'erne slog sprækker i den gamle latinske skole, men de nye forestillinger havde langt fra fornøden politisk opbakning til at vinde hævde som en generel strategi.²⁷

Medborgerbegrebet var identisk med den oplyste og engagerede borger, der så det som en indbygget del af sin borgerrolle at tage del i samfundslivet. Medborgeren lod sig involvere, tog ansvar og søgte at påvirke samfundsudviklingen. Opdragelsen til medborger

skulle derfor finde sted gennem en særlig socialiseringsproces i skolen: Skolen skulle præges af elevernes selvbestemmelse og aktiv elevdeltagelse – en forskole til skabelsen af den aktive borger, der trådte ind i foreningslivet. Borgeren var ikke blot et demokratisk objekt – der skulle være ansvarlig for at demokratiets ritualer fungerede – han var også et subjekt. Et forhold der leder tanken hen på den republikanske og diskursdemokratiske traditions betoning af deltagesaspektet, men uden at gøre sig forestilling om den særlige dynamik, som det debatterende samfund kunne skabe gennem den kritiske borger.

Skolen, herunder også gymnasiet, fik en ny og udvidet opgave. Alle skoleformer skulle give deres bidrag til ungdommens demokratiske opdragelse. Om indførelse af særlige indholdselementer i formidlingen af demokrati var der imidlertid ikke tale. Medborgeren skulle formes gennem en alsidig, nøgterne oplysning om det omgivende samfund, som eleverne var en del af – ikke gennem formidling af et særligt værdisæt. Hverken Hal Kochs forestilling om et udvidet demokrati begreb, der både rummede opfattelsen af et særligt menneskeligt fællesskab og et system i stadig udvikling frem mod et socialt og økonomisk demokrati, eller Socialdemokratiets opfattelse af velfærdsstaten som en livgivende del af demokrati smittede af på den gymnasiale debat.²⁸

Vejen til målet gik gennem reformering af den eksisterende kation og arbejdsform.

Gymnasiets indhold skulle ifølge reformpædagerne fornyes med udgangspunkt i det nutidige.

»Det virkelige folkestyre må kræve en ny definition, hvor den almindelige orientering, der jo er almindannelsens ide, skal lægge vægten på det nutidige, det nære, det vi har om os, altså i teorien: samfundsfagenes medborgerskab, borgerligt retsliv, legemskundskab, produktionslivet og den menneskelige psykologi; og i praksis: direkte virksomhed under en eller anden form i erhvervs- eller samfundslivet«, udtalte lektor C.V. Vorbeck februar 1945 i Socialpædagogisk Forening. Gymnasiet skulle være en integreret del af ungdomsuddannelsen, stof som metode ændres for almindannelsens vedkommende, medens forberedelse til videregående studier klares gennem rationelt tilrettelagt kurser ifølge Vorbeck. Samfundslæren skal have en renæssance og tage udgangspunkt i ele-

vernes interesser, lød det ligeledes fra rektor for Birkerød Statsskole H.V. Brøndsted.²⁹

Parallelt med en ny orientering af stoffet skulle medborgertanken styrkes ved at skabe langt større råderum for elevernes selvvirksomhed. Elevernes begrænsede deltagelse i undervisningen gennem kortere eller længere svar på lærerens spørgsmål skulle nu erstattes af undervisningsformer, der inspirerede til initiativ og selvstændighed. Kodeordet var etablering af studiekredse, som ifølge reformpædagogerne rummede nøglen til at skabe engagement, ligeværd mellem undervisningens deltagere og mulighed for at iværksætte en demokratisk dialog mellem elever og forældre. Studiekredsen var en del af den folkeoplysningsbølge, der gik hen over landet efter 1945, en sådan undervisningsform i gymnasiet ville ifølge rektor Brøndsted i sig selv være med til at nedbryde skellet mellem gymnasium og forældre, åbne sig mod samfundet og opdrage eleverne til at tage del i samfundslivet. Eleverne skulle føres ud i livet til vågen og virksom deltagelse i dets opgaver (med Georg Christensens ord – redaktøren for *Pædagogisk Tidsskrift*).

Nøglebegreberne i studiekredsen var fælles interesse omkring et selvvalgt emne, samtale, diskussion og evne til at nedfælde debattens pointer i et koncist referat. I rektor Brøndsteds version skulle gymnasiets studiekredse ikke blot vedrøre helt selvvalgt stof, noget sådant skulle der nemlig også være plads til, men også det obligatoriske stof inden for store dele af de samfundsorienterede og humanistiske fag – spændende fra samfundslære og geografi over store dele af historie, litteratur og sprog (helst gennemført på originalsproget hvis det stod til Brøndsted) til dele af faget oldtidskundskab skulle underlægges studiekredsformen. Klasseundervisningens dogmatik med fokus på det repetitive og reproducerende skulle erstattes af fordybelse, selvstændig tankegang, skabertrang. Det afsluttende og kontrollerende erstattes af »work in progress« og de spændingsmomenter, der voksede frem gennem selve studiekredsarbejdet. Undervisningen skulle ikke legitimeres gennem golde kapløb om karakterer og kvotienter, men bæres frem af sagen, interessen, diskussionen. Brøndsted troede hertil på, at hans ideer kunne styrke gymnasiet som en levende organisme i samfundet: Langt flere gymnasielærere ville gribe pennen, skrive lærebøger, emnevalg og fordybelse ville ekspandere, ligesom langt flere

forældre – også fra gymnasiefremmede miljøer – nu kunne forholde sig til gymnasiets liv. I dette nye gymnasium blev det lærerens opgave at optræde nok upartisk, men ikke være neutral. Eleverne må godt mærke, at læreren har en mening, hvis det stod til rektor Sigurd Højby, socialdemokrat med rod i et grundtvigianske miljø. Samme Højby fandt det ligeledes af stor betydning, at gymnasielæreren deltog i det almindelige folkelige liv.³⁰

Det levende, debatterende folkestyre – ført direkte ind i den gamle latinskole. Studiekredsen var en afspejling af tidens tro på folkeoplysning og demokrati og opfattedes selv som et aktiv til styrkelse af demokratiet – i reformpædagogernes optik.³¹

Medborgeren skulle formes gennem en aktiv tilegnelse af stoffet.

Den reformpædagogiske strømning, hvor man havde et bredere samfundssigte med undervisningen og mente at nye mål kunne gennemførelse under inspiration af psykologien, satte sig begrænsede spor.

Forsøgsvirksomhed var vejen til en ny praksis ifølge reformpædagogerne. I februar 1945 beklagede rektor G.J. Arvin, at forsøgsarbejdet havde så slette vilkår » i vort gamle kulturland«. Georg Christensen argumenterede ihærdigt for en skole, der åbnede for elevernes produktive trang gennem afskaffelse af de store kvantitative krav til fordel for dybdelæsning i et begrænset stof, som kunne tilføre eleverne en personlig berigelse og styrke den selvstændige tænkning. Den socialdemokratiske undervisningsminister Hartvig Frisch arbejdede med sagen, men fik kun gennemført en lovgivning på seminarieområdet. Først i sommeren 1952 under den konservative undervisningsminister Flemming Hvidberg blev der givet grønt lys for forsøgsvirksomhed i gymnasiet og realklassen. Forsøgsansøgninger skulle imidlertid passere adskillige lakmusprøver: leder, lokalmyndighed (ved kommunale skoler), undervisningsinspektør, ministerium. Og pensum skulle overholdes.³² Forsøgsvirksomheden var blevet iført spændetrøje, medborgertankens fortalere stod på samfundets sidelinje.

Debatten om forsøgsvirksomhed åbnede for forsigtige nybrud her og der. Hos datidens reformpædagoger handlede demokratisk dannelse ligefuldt om demokratis teknik, demokratisk indsigt og demokratisk holdning som elementer, der levede i egen symbiose. Det gjaldt således lektor Karen Margrethe Carstens på Kolding

Gymnasium. Hun var besjælet af ønsket om at modne de vordende realister til at bære byens folkelige oplysningsarbejde: Demokratiets teknik blev opøvet ved at omdanne realklasserne til studiekredse, hvor eleverne organiserede sig som en forening med egne love og regler – med formand, næstformand, sekretær og kasserer, dirigent, dirigentklokke og protokol. Indsigt i stoffet tilegnedes gennem foredrag, elevundersøgelser og diskussion. Unikke forholdsregler – efter datidens målestok – skulle styrke ønsket om at skabe ligeværdige og handlende borgere: Bordene blev opstillet langs væggene så alle kunne se hinanden i øjnene, læreren var forsvundet som det allestedsnærværende midtpunkt, og arbejdsformen stod til løbende debat. Studiekredsforeningens eksistens afhang af medlemmernes vilje til at videreføre den. Indvendinger mod »foreningslivet« blev således gjort til genstand for fælles drøftelse af det selvregulerende elevkollektiv. På gymnasialt niveau gjorde Carstens ligeledes brug af elevundersøgelser, samarbejde med offentlige myndigheder uden for skolen, der indgik som led i gennemgang af stoffet. Men snærende bestemmelser synes at have begrænset Carstens pædagogiske vitalitet i den gymnasiale afdeling. Også i andre fag som dansk og sprog, men også naturlære spores en tendens til elevaktiverende undervisningsformer. At forfølge egne interesser og træffe selvstændige valg ses som en spore til mere personlig tilegnelse.³³

Alle disse aktiviteter udgjorde én beskeden niche i gymnasiets aktivitet. Reformpædagogernes ideer om medborgeren blev verftet til side, når det gjaldt gymnasiet som helhed.

Også hvad angår omfang og karakter af stofmængde levede den gamle latinskole ufortrødent videre. Bærerne af medborgerskabstanken ønskede rigtignok et opgør med den knæsatte og ekspanderende kanon til fordel for fordybelse og en forskydning af stoffet hen mod det nære og nutidige, men forgæves. Udgivelse af bladet *Tidens Stemme*, der fra 1945 blev tilsendt alle skoler med unge over 14 år, udgjorde et spædt forsøg på at udfylde en eklatant mangel på orientering i skolesystemet om tidens brændpunkter nationalt og internationalt – i økonomi og politik. Bladet var født på et tidspunkt, hvor alt åndede demokrati og tro på at oplysning kunne vække til ikke blot engagement, men også en bedre verden gennem stabilisering og styrkelse af demokratiet. *Tidens Stemme* fremstod

som udtryk for en ambition, der aldrig blev indbygget i skolens hverdag. Bladet forpligtelse sig til en radikal pluralisme. Det svingede mellem på den ene side ønsket om at være »nøgtern« og vise saglighed, formidle »sandheden«, og på den anden side søge sandheden gennem sokratisk samtale via formidling af modstående synspunkter dvs skabe studiekredsens medborgermiljø.³⁴ *Tidens Stemme* forblev imidlertid et fremmedlegeme i forhold til det egentlige: Den hævdvundne kanon.

Reformpædagogerne legitimerede i det offentlige rum deres arbejde for den demokratiske dannelse – skabelsen af medborgeren – gennem både hensyn til videnskaben og opgøret med nazismen, hvor demokratiet fremstod som en vaccine mod autoritære strømninger.»Vi er tilbøjelige til at underkende den betydning, som den videnskabelige pædagogik og psykologi kan få i fremtiden«, »vi må støtte alle de pionerer, der vil bane vejen for en dybere og dybere forståelse af barnenaturen og de vilkår, hvorpå både barnets og samfundets sande velfærd beror«, lød det fra rektor G. J. Arvid. I pjecen *Opdragelse til demokrati*, hvor Inger Merete Nordentoft plæderede for borgere, der kan indordne sig, men også vise selvstændighed og tage initiativ, henvises ligeledes til moderne psykologisk forskning. Den demokratiske opdragelse bør netop begynde i de tidligste barneår, hvor personligheden formes, lød det fra Nordentoft. Målet var den handlende borger.

Reformpædagogerne var imidlertid alle en del af en mere overordnet og omfattende strid efter krigen, hvor opgøret med de autoritære strømninger skulle erstattes af ikke blot et nyt, men også bedre demokrati, et demokrati i stadig udvikling. Der var blandt reformpædagogerne en intern konsensus om et udvidet demokrati. Synspunktet kom sjældent til udtryk i de pædagogiske debatter, her indtraf en videnskabeliggørelse af debatten, men rektor Sigurd Højby – nyvalgt formand for Gymnasieskolernes Lærerforening – udtalte på årsmødet i oktober 1945 ønske om en sammenhængende demokratisering, hvori medborgeren indgik som en brik: »Vi lever i en tid, hvor demokratiet ikke kan nøjes med at være politisk, men også må være socialt og økonomisk. Den politiske lighed er herhjemme nået, men den sociale ikke, selv om en vis udligning har fundet sted«. Herefter stillede Højby krav om mere lige adgang til gymnasiet, styrkelse af elevernes selvvirksomhed og demokrati-

ske engagement.³⁵ Det var denne gennemgribende demokratiseringstrang, der var reformpædagogernes egentlige brændstof. Medborgeren skulle holde autoritære strømninger fra livet ikke blot ved at optræde som en velfungerende borger, men ved at deltage i en vidtdreven demokratiseringsproces.

Reformpædagogernes ideer om medborgeren blev imidlertid lagt på is som et generelt projekt i 1950'ernes overvejende agrarsamfund med en begrænset, elitær rekruttering til gymnasiet. Bevægelsen bort fra eleven som et objekt blev slået tilbage – midlertidigt. Gymnasiets funktion var uændret, dets rolle fortsat begrænset til at levere studerende til embedsstandens uddannelser. Den teknologiske forandring lod vente på sig. Der var intet presserende samfundsbehov for reformpædagogernes virke. De løb panden mod en mur.

Kritisk verdensborger – i svøb

I *Den røde Betænkning* fra 1960 om fremtidens gymnasium hvilede den demokratiske dannelse på to søjler: Verdensborgeren og den kritiske borger.

Skabelsen af verdensborgeren udgjorde den ene søjle: Den nationale ramme blev sprængt. Alt medens medborgeren var indtænkt i en særlig dansk forståelse, skulle de unge nu opdrages til at føle sig som en del af et fællesskab bestående af alle Jordens folk, og mellemfolkelig forståelse styrkes ved at formidle indsigt i fremmede folks geografiske, historiske, tekniske og sociale forudsætninger.

Skabelsen af den kritiske borger udgjorde den anden søjle. Eleverne skulle evne at afdække propaganda og subjektivt farvede fremstillinger for at nå ind til de faktiske forhold. Til sandheden.

Den røde Betænkning befandt sig imidlertid i et spændingsforhold mellem på den ene side en traditionel konservativ demokratiforståelse og en nærmest diskursdemokratiske forståelse, mellem borgeren som objekt og subjekt.

Det konservative aspekt betonedede individet som et demokratisk objekt, der skulle vise et særligt ansvar for at få demokratiet til at fungere. Betænkningen indskærpede, at gymnasiet skulle forberede eleverne til at forstå demokratiets forpligtelserne, forsvare disse rettigheder – værdsætte dem! Udviklingen førte til stadig mere dif-

ferentierede behov som de kommende borgere skulle vide at indløse og videreføre efter demokratiske principper, hed det. Skinnerne er i denne optik lagt tilrette.

Denne tendens brydes imidlertid med en diskursdemokratisk tendens, der forsigtigt tittede frem. Her møder vi den kritisk borger – historiens subjekt – som var opdraget til hele tiden at nå ind til sandheden. De humanistiske fag skulle suppleret af samfunds- og naturvidenskabelige fag give eleverne instrumenter til som kritiske borgere at trænge gennem propagandaens og reklamens postulat, skrælle farven af tendentiøse fremstillinger, og med denne bagage på ryggen bidrage til at indkredse, bedømme og løse problemer igennem fri debat. Den sidste tendens var – også på det erklærede plan – af embryonal karakter: Opøvelse i evnen til selv at gå på jagt efter viden og behandle denne viden kritisk skulle i første række være »de mere modne elever« tildelt.

Brydningen mellem disse to demokratiforståelser blev suppleret med en overordnet indholdsbestemmelse af demokratiske dannelse: Et opgør med etnocentrismen. Borgeren skulle acceptere det forhold, at Europa ikke længere var verdens økonomiske og magtpolitiske centrum. Den hvide races overherredømme tilhørte fortiden, hvilket fordrede evnen til at åbne sig mod andre kulturer, herunder rumme og acceptere det forhold, at de nye selvstændige lande i verden måtte gennem en periode med selvhævdende nationalisme.

Samtidig med de nye orienteringspunkter skulle gymnasiet optræde som et demokratisk miniature, der i sig selv kunne fungere som et aktiv i den demokratiske dannelsesproces. Skolen som laboratorium stod ifølge Den røde Betænkning over for tre udfordringer: En stadig bredere sociale rekruttering med elever fra gymnasiefremmede miljøer krævede en indsats for, at alle uanset social herkomst følte sig tilrette i skolens fællesskab. Dernæst skulle undervisningen bygge på elevens evne til at nå frem til gyldige konklusioner gennem undersøgelser og dokumentation, ikke på lærerens autoritet. Endelig havde man en ikke nærmere præciseret ambition om på demokratisk vis at inddrage eleverne i skolens liv og dennes organisering.³⁶ Eleverne opfattedes i denne forbindelse ikke så meget som selvstændigt individer – endsige som en selvstændig en gruppe – med ret til at præge udformningen af skolens liv,

men derimod som aktører der påtog sig et ansvar for at få skolen til at fungere – under en i øvrigt asymmetrisk magtfordeling mellem ledelse og elev. Igen kan vi iagttage, at et konservativt statsborgerideal, forstået som elevens og borgerens pligt til at medvirke til det eksisterende demokratis beståen, her træder frem og strides med forestillingen om det kritiske subjekt.

Praksis viste imidlertid en yderst behersket praktisering af Den røde Betænkningens fanfare. Verdensborgerbetragtningen havde ikke nævneværdig betydning for udspil til læseplaner hverken i religion, historie og samfundskundskab eller litteratur, heller ikke i det nye fag samfundsfag spores oplæg, der kan lede frem til mellemfolkelig forståelse og et ændret verdenssyn. Verdens navle var fortsat Danmark og den vesteuropæiske civilisations udvikling. Derimod er forestillingen om formning af den kritiske borger, der systematisk opøves i at trænge igennem propaganda og hvide løgne – frem til sagens kerne, sandheden, blevet tilgodeset med spredte krav om dokumentation og begrundelser. Bestræbelsen marginaliseredes imidlertid i det samlede billede. Den indiskutable kanon og en dertil hørende vidensmængde krævede tid og energi og fik dermed fortrin frem for andre hensyn.

Deltagelsesperspektivet havde trange kår. Mere selvorgansierende arbejdsformer med eleven som et udfarende individ anbefales, men udgør undtagelsen. De nye arbejdsformer opfattes ikke som en naturlig, integreret del af den daglige undervisning, men snarere som et eksotiske supplement til det kendte. Om tilrettelæggelse af danskundervisningen hed det således: »Når der gives klare direktiver, kan eleverne have udbytte af lejlighedsvis at arbejde i studiekredsform«. Det sjove, hvad der appellerede til emotionelle behov, skulle primært opfyldes uden for den ordinære undervisning: gennem fællestimer, ekskursioner og frivillige aktiviteter. Man anerkendte den demokratiske aktivitet, som eleverne ved adskillige skoler udfoldede gennem elevråd. Man anerkendte ligeledes, at en sådan aktivitet ville modne de unge til at træffe afgørelser på demokratisk vis, men synspunktet fik ikke nogle umiddelbare konsekvenser. Elevråd vil vise sig frugtbare – »i hvert fald på langt sigt«, lød det afvæbnende.

I sin præsentation af reformen udtalte rektor Mogens Kabel, at der ville blive stillet store krav til eleverne, især deres selvstændig-

hed. Det første var rigtigt, det sidste udtrykte en bestræbelse, som blev kvalt af hensynet til det dominerende krav om reproduktion af den veldefinerede kulturarv.³⁷

Den røde Betænkning byggede på forestillingen om at blive dannet gennem fortrolighed med kulturarven først og fremmest via indførelse i europæisk åndsliv. Gymnasiets opbygning og undervisningsform legitimeredes implicit i kraft af videnskaben – funderet i en positivistisk tradition – formidlet gennem læreren. Videnskaben opfattedes som rummende en indiskutabel sandhedens kerne, der stod parat til at blive injiceret i de unge. Den tyske fagdidaktikers Herbert Kührs langt senere insisteren på, at hvad der er kontroversielt i videnskab og politik må også komme til udtryk i undervisningen, fremstod som irrelevant i 1960. Pensum var givet og skulle nås.³⁸ Forsøg på andre legitimeringsformer f.eks. gennem konsensus om at opbygge den kritiske og selvstændige borger med mellemfolkelig forståelse vandt langt fra fornøden genklang som et tema i den beslutningsproces, der ledte frem til reformen.

Landet var endnu ikke blevet til by, højkonjunkturen var først lige begyndt, og den brede rekruttering til gymnasiet i sin vorden. Arven fra det gamle gymnasium trak derfor forsat sine spor gennem 1960'erne, også hvad angik den demokratiske dannelse. Nye ideer og fag så dagens lys, men ændrede ikke på den grundlæggende undervisning og socialisering i gymnasiet

Forberedelsen til at blive samfundsborger kunne få pæne ord med på vejen, men blev hverken strukturerende for dele af gymnasiet eller for gymnasiet som helhed. Eleven forblev objekt – fortsat!

Den udfarende borger

Det var hverken verdensborgertemaet eller forestillingen om den kølige og dybdybende, kritiske borger, der lå gemt i hf reformens forestillingsunivers. Man kan finde eksempler herpå, det gælder nyorienteringen i religion og historie med påpegning af de store ikke-kristne religioners rolle, det gælder også hvor der lød krav om at fremme en kritisk holdning over for massepåvirkninger, men disse eksempler udgjorde mere undtagelsen end reglen. Derimod var der tale om en genaktivering af medborgertemaet, men nu fremført uden kobling til forestillingen om et mere omfattende demosprojekt.

Borgeren som tilskuer skulle vige til fordel for den deltagende borger. Det var just opøvelse i deltagelse, som var hf reformens bidrag til forestillingen om den demokratiske dannelse. Vejen hertil var to-leddet: Der skulle skabes større rum for selvstændig udfoldelse i det daglige arbejde, kursisten tildeles rollen som den opsøgende og analyserende og på denne baggrund udvikle egen erfaringer, som kunne gøres gældende som del af eksamen. Der var hermed leveret oplæg til en forskydning af den pædagogiske debat fra undervisningsformer – hvor fokus sættes på lærerens kommunikation i forhold til eleverne – og til arbejdsformer med vægt på de rammer, hvori kursist-aktiviteten kan udfolde sig. Det var det ene nye omdrejningspunkt. I forlængelse heraf, måtte der med logisk nødvendighed foretages et opgør med den traditionelle kanon forankret i formidlingen af europæisk åndslivs historie og naturvidenskabens logiske opbygning. For de humanistiske og samfundsfaglige fag skulle der i overvejende grad tages udgangspunkt i det omgivende samfund, i nuet. Kursisterne engageres gennem egne observationer og undersøgelser eller i grupper. Det individuelle produkt, rapporten, blev det nye fikspunkt og institueret i eksamensbestemmelserne.

Som kronen på værket blev deltageraspektet konfirmeret dels ved at undervisningens planlægning skulle tilrettelægges i samråd med eleverne, dels gennem lovfæstede elevråd, hvor hf havde bygningsfællesskab med et seminarium eller gymnasium skulle der også i sådanne tilfælde være mulighed for særlige kursistråd.

Lovens fædre insisterede på modenhed og selvstændighed fra første undervisningsdag til eksamensbordet, men hverken for datidens politikere, skolefolk eller embedsmænd, der førte loven ud i livet, udgjorde den almene dannelse eller spørgsmålet om en demokratisk dannelse en drivkraft i reformarbejdet. Deres ledende motiv var et andet, de hentede uddannelsespolitisk energi ud fra ønsket om at kvalificere langt flere til videregående uddannelser i et samfund præget af voldsom vækst, men hvor mange borger stadig måtte tage til takke med 7 års skolegang.³⁹ Ønsket om en hurtig og smidig tilpasning af uddannelsessystemet til vækstsamfundet rummede ikke plads for dybere refleksion over den politiske dannelse, men der blev som en sidegevinst i dette spil skabt rammer, der kunne gøre HF-kurset til forskole for mere demokrati og deltagelse.

Gennembrudsåret 1971

Den lille Gymnasiereform i 1971 ændrede hverken på gymnasiets overordnede struktur eller formål. Den var i så henseende en lille reform. Kaster vi blikket på reformen med den demokratiske dannelses briller, var der imidlertid tale om Den store Gymnasiereform. Et gennembrudsår for en række af de tanker, der havde ligget i svøb siden lancering af medborgertanke i 1945 og Den røde Betæknings optimistiske forstilling om verdensborgeren, det kritiske element og mere samfundsstof. Og lidt til!

Den demokratiske dannelse blev nu konstitueret omkring to forestillinger: Den myndige person, selvbestemmelsen, og det samfundskritiske aspekt. Eleven skulle formes som myndig borger ved at have indflydelse på arbejdsformer og disses tilrettelæggelse. Synspunktet kom til udtryk i § 25, der indskærpede, at eleven skulle være deltager og ikke tilskuer ved undervisningens planlægning, tilrettelæggelse og evaluering. Den nye deltagerbestemmelse indskærpede:

§ 25. Ved begyndelsen af undervisningen skal læreren enten sammen med eleverne udarbejde en plan for arbejdet i efterårshalvåret eller gøre eleverne bekendt med en sådan plan. For de senere faser i undervisningen gælder, at læreren og eleverne i fællesskab planlægger arbejdet. Læreren og eleverne drøfter regelmæssigt undervisningen.

Stk. 2. Eksamensopgivelser udvælges i samråd med eleverne.⁴⁰

Lad os først iagttage, hvilke forhold der ikke stod omtalt: Paragrafen udtrykte ikke nogen nærmere bestemmelse af relationen mellem lærer og elev. Der var ikke angivet nogen håndtering af en eventuel konflikt mellem lærer og elev. Der var ikke formuleret et eneste udsagn, der bidrog til en operationalisering af kravet om elevmedbestemmelse. Der var ikke nogen angivelse af, hvorledes man forliger det forehold, at medbestemmelsen udfolder sig i et rum, hvor magten er strukturel asymmetrisk, hvor læreren er overlegen hvad angår viden, indsigt og som fortolker gældende bestemmelser. Set med samtidens øjne tyder alt på, at bestemmelsen ikke skal tolkes ud fra det store samfunds rammer for demokrati og politik. Her er omdrejningspunkterne på det formelle plan folkesuveræniteten, på det reelle plan styrkeforholdet, magten og

kompromisset. En sådan tilgang giver ikke mening. Den politiske verden er bygget op omkring ikke blot argumentation, men også agitation og propaganda, hvor flertallet i sidste instans afgør sagen. Så vidt alt det, der ikke står, og alt det man ikke skal gøre. Men hermed har vi også nærmet os den positive bestemmelse, paragraffens særkende. Kodeordet i § 25 er »fællesskab« og »samråd«. Hermed angives forlods, at man skulle søge enighed. Hvorledes denne enighed blev etableret, får vi ikke noget fingerpeg om i selve bekendtgørelsen, men undervisningsdirektør Sigurd Højby udtrykte i et interview i Gymnasieskolen sommeren 1971, at arbejdet skulle gøres elevvenligt og vedkommende.⁴¹ Med denne udtalelse tilkendegav Højby, at lærerens opgave bestod i at finde frem til elevernes forudsætninger og – ihukommende § 25 – sammen med disse pejle sig ind på arbejdsformer og stofområder, som kunne gøre stoffet vedkommende. Det var denne bestræbelse med aflytning, argumentation, fælles konklusion og en dør på klem til en ny afgørelse, der udgjorde kernen i den nye paragraf.

Men hermed er også tilkendegivet, at § 25 skulle indtænkes i en Hal Koch tradition. Argumentet og den ligeværdige samtale var demokratiets omdrejningspunkt, i alle tilfælde i skolestuen. Elevafstemningen var i denne sammenhæng blot en nødløsning, når alt andet glippede. Fællesskab og samråd var de nye orienteringspunkter.

Krav om øget medbestemmelse var led i en bredere demokratiseringsbestræbelse – både i samfundet som held og i elevverdenen. Elevbevægelsen tog form gennem dannelsen af Danske Gymnasieelevers Sammenslutning i april 1965, hf kursisterne dannede to år senere i 1967 opstarten til Landssammenslutningen af Kursusstuderende (LAK), og atter to år senere i 1969 fulgte folkeskoleeleverne trop gennem dannelsen af Landsorganisationen af Elever (LOE). Disse organiseringer satte sig spor ikke blot i skolestuens, men også i den formelle magtstruktur. I 1968 blev elevrådet på gymnasierne stadfæstet gennem et særligt eleverådscirkulære, direktoratet tilkendegav ligeledes over for rektorerne som sin opfattelse, at elever over 15 år var berettiget til at skrive og udgive skoleblade uden for censur, ligesom RUGU, et rådgivende udvalg for de gymnasiale uddannelser, nu fik elevrepræsentanter fra gymnasiet, hf og studerende fra læreanstalterne. Der var opbrud.⁴² I 1969 vedtog Folketin-

get loven om forsøgsgymnasium, der udmøntede sig i krav om to, hvoraf det ene – placeret på Avedøre Gymnasium i 1972 – skulle eksperimentere med demokrati i gymnasiet. I betænkningen om forsøgsvirksomheden præciseres, at rektors beføjelser principielt skal overtages af en skoleforsamling, hvor samtlige ansatte – lærere såvel som kontordamer (betænkningens term) og pedel – er stemmeberettiget. Forsøget var vidtrækkende målt med den almindelige udvikling i gymnasiet, som på intet tidspunkt oplevede noget sidestykke til universiteternes studentermagt eller forsøgsgymnasiets elevmagt. Til sidst – i 1972 – stillede også lærerrådsformænd krav om udvidet kompetence til lærerråd og samarbejdsudvalg, hvor elever og lærere havde sæde.⁴³

Medbestemmelsen udgjorde den ene nyorientering. Kritisk analyse af det omgivende samfund udgjorde den anden nyorientering. Samfundskritikken stod i zenit. Gennem samfundskritikken skulle eleven modnes til politisk bevidstgørelse: Gældende praksis, det autoritative standpunkt og traditionen, skulle sættes under lup og udfordres for at forme den nye borger, der ikke blot evnede af reproducere gældende spilleregler, men også formåede at problematisere de givne samfundsvilkår.

Det nye og bemærkelsesværdige var den styrke og bredde hvormed kravet om kritisk stillingtagen trådte frem – en bred vifte af fag skulle levere deres bidrag til at skabe den frigjorte borger gennem kritisk analyse. I dansk hed det, at eleverne skulle »lære at læse med forståelse, indlevelse og kritik«, de skulle anlægge forskellige synsvinkler på stoffet og behandle teksten ikke blot som en selvstændig enhed, men også i en »samfundsmæssig, historisk sammenhæng«. I historie skulle eleverne udvikle »færdighed i kritisk analyse af samfundsproblemer og de værdiforestillinger, der knytter sig dertil« i fortid og nutid, i samfundsfag skulle eleverne levere »kritisk analyse af samfundsmæssige sammenhænge«. I geografi skulle eleverne bibringes forståelse for, at mennesket ikke blot var formet af naturforhold, men også økonomisk og politiske systemer, så de kunne tage kritisk stilling til deres omverden. Den politiserede kulturgeografi fik overtaget på bekostning af den hæderkronede naturgeografi. I biologi skulle eleverne ligeledes introduceres for en kritisk og analytisk arbejdsmetode, anvendt på både »individuelle og samfundsmæssige problemer«. Kemi skulle intro-

ducere kendskab til kemiske arbejdsmetoder og lovmæssigheder belyst ud fra deres samfundsbetydning, fysik skulle befordre en kritisk holdning til de fysiske problemer, matematik opøve »evne til kritisk at analysere den måde, hvorpå matematikken anvendes inden for forskellige fagområder« og musik skulle forstås som ikke blot et kunstnerisk fænomen, men også som et kulturfænomen.⁴⁴ Kritisk stillingtagen og samfundsanalyse udgjorde de overordnede, strukturerende begreber. Enkelte fag sneg sig uden om den dominerende tendens, men de fleste inkorporerede det nye mantra i formåls- og undervisningsbestemmelser.

Indføring i fagenes metode dvs træning i elevernes iagttagelses- og analyseevner var det medium, hvormed man skulle tilegne sig samfundskritikken. Begrebet havde en nærmest magisk kraft i samtiden. I dansk gjaldt det træning i sprog og kommunikation, i historie den kildekritiske metode. Gennem metoden skulle den gamle kanon og traditionen led for led nedbrydes til fordel for elevens tilegnelse af værktøjer, der kunne lede den selvstændige borger gennem det komplekse samfund. Både i dansk og historie førte metodens betydning til en atomisering af det historiske perspektiv, som imidlertid blev afløst af en forholdsvis hurtig re-historisering gennem fagenes selvudviklingsproces i sidste halvdel af 70'erne, som påpeget af Finn Hauberg Mortensen og Harry Haue.⁴⁵

Hvad var på spil her? Hvad var det for en demokrati – og borgeropfattelse, der pludselig sneg sig ind i den gamle latinskoles faglige formålsparagraffer? Her var ikke tale om at videreformidle den klassiske konservatismes veldefinerede humanistisk tradition – tværtimod. Der var heller ikke tale om at lade denne kanon erstatte af en helt ny kanon inspireret af den frembrydende marxisme. 1971-bekendtgørelsen var på ingen måde udtryk for en ny tids konsensus, der ville formidle et nyt indhold og indlæring af nye fælles værdier. Her var ikke nogen parallelitet til 1933-betænkningens ønske om at fremme fredsviljen eller den røde betænkningens ønske om at befordre den mellemfolkelige forståelse.⁴⁶ Betonningen lå et andet sted. Betonningen lå dels i en diskursdemokratisk præget opfattelse af det selvbestemmende individ, der gennem metodetræning og kritik af bornerte samfundsrammer, trådte i karakter som borger, dels i troen på deltagerdemokratiets selvstændige betydning for etablering af et debatterende demokrati. Med-

bestemmelsen var ikke blot et middel til kritisk samfundsengagement, men et gode i sig selv med indbygget fremtid, deltagelse skabte deltagelse.

Blev der givet rum for at realisere de nye rammer? Svaret er et entydigt ja. Hermed er ikke taget stilling til i hvilket omfang og på hvilken måde de nye mål og elevrettigheder blev ført ud i livet, men nye rammer skabte mulighed for ny praksis. Højbys bekendtgørelse åbnede for en radikalisering af pluralismen, stoffet skulle nu belyses fra flere synsvinkler, det obligatoriske stof blev kraftig reduceret til fordel for selvvalgte områder, og de nye bestemmelser anbefalede en bredere vifte af arbejdsformer, herunder fik laboratorieøvelser tildelt en langt større rolle end hidtil, ligesom fordelene ved tværfagligt samarbejde blev indskærpet. Der blev skabt nye og bedre betingelser for løbende at reflektere over undervisningens indhold, tilrettelæggelse og valg af arbejdsformer.⁴⁷

Èt er vist: 1971-bekendtgørelsen skabte grobund for eksperimenter og forsøg. Samlede analyser af denne aktivitet har vi imidlertid til gode. Vi har også til gode at få en indsigt i de pædagogiske principper, undervisnings- og arbejdsformer som rent faktisk udfoldede sig i gymnasiet og deres betydning for den demokratiske dannelse. Erfaringspædagogiske teorier, hvad enten de tog form af projektarbejde eller eksemplarisk undervisning, så dagens lys. Gruppearbejdet blev vitaliseret, stoffet i højere grad sat i relation nutid. Eleverne skulle være en bestemmende faktor, der gerne med udgangspunkt i egen livspraksis så de store sammenhænge, helhedsforståelse skulle afløse positivismens trappetigepædagogik, hvor man skridt for skridt blev drevet gennem fagets systematik for til sidst at se lyset – i bedste fald. Kontrol og disciplinering skulle afløses af frigørelse og selvbestemmelse, undervisning være andet og mere end underkastelse. Vægten skulle lægges på opbygning af kundskab gennem aktive processer, hvor eleven i højere grad selv arbejdede med stoffet under vilkår og former, der var tilpasset hendes forudsætninger, alt sammen forestillinger med affinitet til konstruktivismens læringsteorier.⁴⁸

Disse nye åbninger og de nye forsøg opfordrer til undersøgelser, der kan føre frem til principielle overvejelser: I hvilket omfang de nye arbejdsformer og stoffelegnelser primært skal anskues som nye læringsteorier – der kunne bidrage til større motivation og engage-

ment – eller om de også bidrog til udformning af kvalitativt nye dannelsesprocesser, der kunne styrke en identitetsdannelse orienteret mod den kritiske handlende borger. En stribe af problemstillinger står til nærmere behandling at overveje: Først de teoretiske positioner. Medens folk som Knud Illeris og Jens Berthelsen har udtrykt optimisme over for den planlagte projektorienterede undervisning, insisterer Holger Henriksen på det udogmatisk og heuristisk, hvor den ene opdagelse fremprovokerer den næste, hvor det helhedsorienterede og respekten for det foreløbige udkrystalliseres gennem den ligeværdige samtale. Et andet element til afklaring er Ziehes kritik af de marxistiske retninger, der ifølge Ziehe har tilbøjelighed til at opfatte pædagogik som en strategi for samfundsforandring, hvor det instrumentelle vinder over det ekspressive. Den manglende respekt for elevens egendynamik medfører tab af mangfoldigheder og ambivalenser, ifølge Ziehe. Uanset kritikens berettigelse i forhold til en dansk praksis introduceres her et uomgængeligt tema i drøftelsen af den demokratiske dannelsesproces, nemlig dilemmaet mellem på den ene side den enøjede bestræbelse på at skære alt til med henblik på at forme fremtidens kritiske solidariske borger, her legitimerer gode mål gode handlinger, og på den anden side en insisteren på en eneste opgave, nemlig elevens/borgerens overtagelse kulturelt og indresubjektivt af sin egen livshistorie.⁴⁹

Tilbage står spørgsmålet om gymnasiets hverdag. I hvilket omfang er de mere deltagerstyrede undervisningsformer overhovedet nået frem til det almindelige skoleliv? Er der tale om »eksotiske« betragtninger dyrket af bestemte fag i eksklusive miljøer.

Den lille Gymnasiereform med de nye og vidtrækkende åbninger blev udsendt i en situation hvor alt åndede demokrati. Demokrati var på den politiske dagsorden. Medindflydelse og medbestemmelse var af det gode, herom herskede en forunderlig minikonsensus, som kunne legitimere undervisningsdirektør Højbys bekendtgørelse. Samtiden anfægtede på intet tidspunkt § 25. Alle var enige om at gøre undervisningssystemet til redskab for bredere demokratiseringsbestræbelser. »Alle unge skal gives mulighed for at udfolde sig i det demokratiske system«, sagde Venstres folketingsmedlem Anne Sejroe-Olsen i 1971, den universitetsstuderende Niels Bredsdorff sekunderede med at undervisnings-

pligten skulle udvides, men for at give den enkelte mulighed for at udnytte det demokratiske samfundsapparat (han sagde ikke statsapparat).

Den umiddelbare politiske kamp drejede sig om reformeringens dybde, omfang og tempo. På universiteterne bragede det løs, på de øvrige uddannelsesinstitutioner var demokratiseringen mindre spektakulær, men måske lige så betydningsfuld. De studerende på børnehave- og fritidspædagogseminarerne klagede over, at de nyoprettede fællesudvalg med ligelig repræsentation fra henholdsvis studerende og ansatte kun havde indstillingsret, ikke den afgørende bestemmelsesret. Herom herskede uenighed, derimod var alle enige om fællesudvalgets berettigelse. Mere demokrati var på alles læber – omend med vidt forskellige perspektiver og vidt forskellige tilførsler af hjerteblod.⁵⁰ Det var i ly af denne overordnede legitimering, hvor moderniseringskrav og krav om elev- og studentermagt flød sammen, at Den lille Gymnasireform med de vidtrækkende åbninger så dagens lys. Det gamle system og dets fagdidaktik var løbet ind i en disfunktion. Den gamle kanon svulmede op, en række lærebøger blev tykkere og tykkere – for tykke! De voldsomme samfundsændringer og vidensekspllosioner satte spørgsmål ved knæsatte dogmer.

1971-bekendtgørelsen bidrog til at forløse pædagogiske strategier, der kunne fremme elevernes handle- og indflydelsesmuligheder. Der var givet signal til en vældig tyngdepunktsforskydning fra den klassiske konservatismens opfattelse af eleven som objekt til et i selve undervisningsprocessen handlende subjekt. Den formale dannelses metodiske teorier med vægt på metodeøvelser hvad enten det tog form af kildekritik i historie, kommunikationsøvelser i dansk eller biologiske undersøgelsesmetoder var i vælten og appellerede til elevernes selvvirksomhed. De store fællesfags politisering og senere re-historisering med periodelæsning i dansk og lange linjer i historie indebar en renovering af den materiale dannelse – nu tilegnet gennem en spirende deltagerstyring. Her var tale om en selvudviklingsproces med 1971-bekendtgørelsen og de nye forsøgsgymnasier som katalysatorer.

En masterplan for styrkelse af den demokratiske dannelse eksisterede ikke, Danmark var hverken USA og Tyskland, men bottom-up strategier skabte ny-orienteringer, der rummede potentialer til

formning af den kritisk borger og spæde bestræbelser på at lade eleverne komme til bedre forståelse med sig selv og den omgivende verden. Derimod var der på intet tidspunkt tale om lade et styrket elevdemokrati indgå som et aktiv element i formning af de kommende borgere. Sådanne bestræbelser blev indkapslet i statens forsøgsvirksomhed og Det fri Gymnasium.

Forsigtig orientering mod individualisering og marked

Gymnasireformen i 1987 er udtryk for kærnen i 80'ernes nye højre, hvor markeds kræfter og individualisme kombineres med genrejsning af respekten for grundlæggende værdier, skriver uddannelsessociologen Anders Mathiesen i sit arbejde om *Uddannelsernes sociologi*. Der kan ganske rigtigt spores en nyorientering mod marked og individualisering og et forsøg på at redefinere nogle mere blivende værdier, så vidt har Mathiesen ret, men 80'ernes danske gymnasireformen fremstår ikke som et entydigt og stærkt eksempel på kærnen i det nye højre. Danmark nåede på intet tidspunkt på niveau med den radikale højrebevægelse, som den kendes fra England, USA og New Zealand med vægt på kombinationen af mere marked og en autoritær centralmagt.

To forstillinger kappedes om at erobre scenen: På den ene side den nedarvede almene dannelse med et stadig mere omsiggribende demokratisk dannelses aspekt, på den anden side en stigende orientering mod 1980'ernes neoliberale bølge med krav om øget konkurrence, erhvervsorientering og effektivitet gennem bl.a. nationale test. I et internationalt perspektiv fremstod den sidst nævnte tendens på dansk grund i en modificeret udgave med krav om kvalitetssikring og evaluering, men uden nationale test og underminering (men nok afkortning) af dannelsesperspektivet. I alle tilfælde for gymnasiets vedkommende.⁵¹

Nye rammer blev etableret: Den demokratiske dannelse blev forankret – ikke omkring en skærpelse af den kritiske refleksion og det samfundsmæssige perspektiv eller øget elevmagt og elevdeltagelse – men derimod omkring den personlige selvudvikling gennem flere valgmuligheder og et dermed forbundet ansvar over egne præstationer. Denne pointering af det individuelle skulle udfoldes i en institution, der fik flere frihedsgrader økonomisk og administrativt med en styrket ledelse i spidsen – og dermed øget innovationskraft.

Med 87-reformen fik eleven mulighed for at kombinere fagene på tværs af de eksisterende grene og linjer. Der blev indført valgfag på to niveauer – mellemniveau og højniveau – og nye valgfag så dagens lys. Den skriftlige dimension blev opprioriteret og forbundet med det personlige valg. På alle årgange skulle afleveres en større skriftlig opgave: først i dansk, dernæst i historie, afsluttende med en selvstændig større skriftlig opgave i 3.g uden faglig binding og løsrevet fra holdets fælles bearbejdning. Det bunde erstattedes af øget fleksibilitet med udgangspunkt i individet. Kulminationen var den store skriftlige opgave. Reformen udelukkede ikke en sammenhængende faglig fordybelse, fællesfagene bestod, ja blev en kende styrket ved at blive mere samlet i 3.g.⁵² Men det nye, den personligt valgte cocktail og de store skriftlige opgaver, der primært var baseret på et anliggende mellem den enkelte lærer og elev i hele processen, indebar et brud med forestillingen om det dialogbaserede demokrati. Både hos Hal Koch og Dewey med rod tilbage i oplysningstidens Humboldtske tradition fokuseres på betoningen af det enkelte menneskes modning som borger gennem kommunikation, samtale, fælles oplevelser og erfaringer. Bider man sig således fast i tesen om demokrati som en livsform og et fælles anliggende i stadig udvikling, indvarslede 1987-reformen en nyorientering – hen mod en stærkere betoning af en liberal demokratiforståelse, hvor den enkelte optrænes i at træffe valg inden for et demokrati med bestemte rettigheder, grænser og procedurer, og hvor det personlige valg leder frem til en aggregering af den enkeltes præference. Den liberale tendens blev yderligere styrket gennem afblæsning af fagenes selvudviklingstendens forankret i forsøgsvirksomhed og deltagerstyring – i alle tilfælde for en stund. Haarders reform var forsøget!

Et forfatterkollektiv omkring Stine Hildebrandt har set 1987-reformen som et ryk bort fra den kategoriale dannelse i Klafkisk forstand, hvor eleven kommer til forståelse af sig selv og sin verden med erfaringsleddet som progressiv drivkraft, og frem mod en material dannelse med injicering af et æstetisk og videnskabeligt dannelsesindhold i eleven. Der kan argumenteres for synspunktet med udgangspunkt i fagenes formålsparagraffer. Der kan også påpeges en opbremsning i forsøget på at lade kritisk refleksion i et samfundskritisk perspektiv blive den overgribende tendens.⁵³ Her skal reformens kompromiskarakter imidlertid fremhæves.

I geografi blev det naturvidenskabelige stof trukket stærkere frem, idræt fik inddraget mere naturvidenskab, ligesom det klassisk historisk stof i musik og engelsk fik et løft. I fællesfagene dansk og historie fremførtes krav om mere obligatorisk stof og styrkelse af den historiske dimension og de lange linjer.⁵⁴ Den materiale dannelses krav om en styrket kanon stak hovedet frem. Hermed tegnede sig også en risiko for at miste den ro og tid til fordybelse, som ofte er forudsætninger for at etablere deltagerstyring.

Men 1987-reformen var langt fra entydig i sine faglige meldinger: I matematik åbnedes for en historisk dimension som et drøftelsesfelt, i fysik for det langt mere eksperimenterende – overhovedet gælder at der ofte anbefaledes flere tilgange til det enkelte fag, ligesom nogle af fagenes udøvere udtrykt vilje til at udvikle og styrke elevernes identitet som reflekterede, handlende borgere.⁵⁵

Medens 1987-reformen indholdsmæssigt udtrykte et kompromis mellem 1971-traditionen og 80'ernes liberalt-konservative ide-sæt, indebar reformeringen af administration og styring et fundamentalt brud med fortiden. Man bevægede sig fra regelstyring til rammestyring, det gamle princip om centralstyring blev erstattet af decentralisering, og gymnasiets faste rutiner erstattet af komplekse problemstillinger. Der blev parallelt hermed åbnet for et markedsbaseret demokrati, hvor gymnasierne fik bestyrelser bestående af et eksternt flertal med afgørende indflydelse på budgettet og undervisningens rammer. Ansatte og elever måtte ikke udgøre et flertal. Rektor blev skolens ubetinget pædagogiske og administrative leder, pædagogisk råd og elevråd rådgivende.

Reformen skabte mulighed for lokal variation: Holddannelsesregler blev smidiggjort, ugenorm skridt for skridt erstattet af årsnorm, ligesom den enkelte skole fik mulighed for at udbyde nye fag. Skolens energi skulle gennem en alliance mellem ledelse og bestyrelse kanaliseres ind i bestræbelser på at markere sig over for kunderne gennem en selvstændig profil. Skolerne får nu lov til at styre sig selv på mere brugerorienterede vilkår, stod der i Undervisningsministeriets planredegørelse *U91*. Brugerindflydelse, fleksibilitet og omstillingsberedskab over for lokalsamfund og marked var det nye mantra.⁵⁶ Modellen indebar i sin yderste konsekvens skabelse af »magnetskoler«, gymnasier der viser en særlig evne til at klare sig i konkurrencen og som evner at opsuge ildsjæle og kul-

turtalenter på mange dimensioner. Kræfterne skulle koncentreres om det valgbare, det iøjnefaldende og unikke, mindre omkring det obligatoriske.⁵⁷ Modellen udmærkede sig ved at være orienteret mod den enkeltes helt egne og særlige interesser internt som eksternt.

Derimod indebar 1987-modellen set fra en republikansk position, hvor målet er et udfoldet (elev)demokrati orienteret mod det fælles bedste, en svækkelse på flere fronter: Individualiseringen styrkedes gennem de øgede valgmuligheder, de store skriftlige opgaver løsnedes fra den fælles bearbejdning, og elevernes interesser reduceredes til gunst for de eksterne deltageres (forældre, lokale organiseringer, kommune og amt) partikulære interesser – på bekostning af det interne fællesskab. Over for denne betragtning kan man, som anført af politologen Niels Nørgaard Kristensen insistere på, at intet er givet på forhånd. Selv om medlemmerne af en skolebestyrelse ikke har fælles erfaringer og en fælles fortid, kan man ikke udelukke, at et sådant organ kan udvikle en fælles identitet og opbygge en fælles fremtid.⁵⁸ Selv i en sådan gunstig situation kan bestyrelsen dog ikke kompensere for det forhold, at hverdagens deltagere i skolens liv marginaliseres i beslutningsprocessen – bedømt ud fra de formelle spilleregler.

Vil man fostre en spirekasse for demokratisk identitet og dannelse med udgangspunkt i erfaringer fordrer det andet og mere end bestyrelsesdemokrati og en ledelse, der skal navigere mellem skoleliv, marked og bestyrelse. Det springende punkt er således, om profiltanken skal dominere over forestillingen om gymnasiet med et ansigt forankret i et selvkorrigerende, deltagerstyret demokrati.

1987-reformens demokratiske indhold blev legitimeret ud fra to kodeord: Selvforvaltning og valgfrihed.

Selvforvaltningen var det magiske begreb, der introducerede den administrative og styringsmæssige decentralisering, og som førte tanken hen på både afbureaukratisering og selvbestemmelse på lokalt plan. Selvforvaltningen skulle med Bertel Haarders ord bane vejen for initiativ og nytænkning, regelstyringens snærende bånd kastes over bord. Ud fra et magtanalytisk vinkel var der tale om en alliance mellem ledelse og eksterne aktører, med forsøg på at lade erhvervslivet komme stærkere til orde – gennem øgede mulighe-

der for praktikophold, nye fag som erhversvøkonomi og teknikfag rettet mod en umiddelbar forståelse for den private sektors problemer – der skulle også kunne opnås en interessant tilværelse i det private lød den officielle melding – og arbejdsgiver repræsentation i bestyrelserne på linje med lønmodtagersiden.⁵⁹

Valgfriheden blev – og bliver solgt – ud fra ønsket om at skabe øget elev engagement og ansvar ved at komme elevernes ønsker imøde. Valgfrihed var et tema, der trængte sig frem på både system niveau og individniveau: Mellem de enkelte offentlige institutioner og inden for den enkelte institution. I den liberalt orienterede reform og dens legitimering skulle elevens handleevne og refleksion styrkes gennem valget, mindre gennem samarbejdet og en derpå følgende mangfoldiggørelse.

Status: Mellem demokrati og marked

Samfundsborgertemaet trådte i baggrunden med Bertel Haarders reform. Demokratiseringstendensen stødte ikke blot imod de velkendte skranker i form af knæsat viden og imod fraværet af et udbygget elevdemokrati, men nu også imod valggymnasiets opsplittning. Demokratisk dannelse indgik hverken før eller nu som et strukturerende element i opbygningen af gymnasiet. Men situationen var labil.

Reformen svækkede på den ene side de interne (formelle!) demokratiske procedurer, men på den anden side betonedes elevens rolle som subjekt i et differentieret udbud af fag og arbejdsformer. De demokratiske potentialer bestod. Bevægelsen fra eleven som objekt til meddelagtigt subjekt var ikke skudt i sæk. Reformen blev skabt i en situation med en fremadskridende subjektiveringstendens som et strukturelt vilkår, der både kan give næring til en selvtilstrækkelig identitetsdannelse og asociale holdninger, men sandelig også – fordi eleverne besidder ressourcer løsrevet fra fordums økonomiske og sociale bindinger, fordi reformen åbnede for den enkeltes selvudfoldelse, fordi reformen gav rum for flere tilgange til det faglige stof – skabe udgangspunkt for myndige elever, der træder ind i deltagerstyret.

Den skitserede udviklingstendens i tiden efter 1987 udfordres på

flere ledder af en dybereliggende markedsgørelse af det offentlige liv. Her skal peges på tre konflikttemaer:

For det første: Er det muligt at skabe arbejdsbetingelser, der fastholder og udvikle en lærertype, hvor indhold, faglig stolthed, metode i arbejdet og samarbejde er betydningsgivende orienteringspunkter på bekostning af karriere, egne præstationer og højere løn.

For det andet: Vil profilskolerne og elitære magnetskoler med markedserobring for øje vinde frem på bekostning af deltagerstyrede, selvregulerende skoleenheder med et stabilt forpligtende samspil over for lokalsamfundet.

For det tredje: Vil individualiseringstendensen slå over i en egoisme forstærket af New Public Management ideologien, hvor forskydningen fra borger til kunde, fra velfærdsdemokrati til servicedemokrati, fra forpligtende selvevaluering til autoritær evaluering, fra »uddannelsesbogens demokratiske samtale« til karrierebogens dominans, indebærer en fiksering på personlige kompetencer, der ekskluderer bredere samfundsmål, herunder demokratisk dannelse.⁶⁰

Over for de her skitserede markedstendenser vil man med udgangspunkt den tyske sociolog Luhmann in mente måske smile en anelse og tilføje, at vi står over for nogle almene civilisationstræk – træk der ikke kan reduceres til blot at have rod i politiske beslutninger tilbage i 80'erne, men snarere vilkår som hidrører fra nogle gennemgribende udviklingstræk i den moderne verden: En verden bestående af funktionelt lukkede, selvskabende systemer, der skal forholde sig til en omgivelser langt mere kompleks end de selv er. Gymnasiet som et sådant system står over for at definere egen identitet, afgrænse sig, udvise selvrefleksion, træffe valg og atter valg, ikke blot i forhold til en stigende markedsgørelse men i forhold til en hyperkompleks verden.⁶¹

Men uanset om man tager udgangspunkt i dramaet mellem demokrati og marked, eller man med Luhmann i baghovedet stiller skarpt på modernitetens generelle udfordringer, vil behovet for demokratisk dannelse ikke blive mindre i en kompleks, usikker, multikulturel verden med en ungdom indfanget i fortløbende identitetsmæssige søgeprocesser. Hvad enten det handler om demosprojektet i efterkrigstidens medborgertanke, den røde betænkningsopråb om mellemfolkeligt engagement, 70'ernes tro på den kritiske

elevs emancipatoriske potentialer eller forsøgsgymnasiernes erfaringer med et udvidet elevdemokrati, er der behov for at bearbejde disse erfaringer, ikke fordi kravet om demokratisk dannelse træder stærkt frem på den politiske dagsorden i skrivende stund, men fordi gymnasiet er blevet en del af den almindelige ungdomsuddannelse i et splittet, turbulent og yderst kompleks samfund – der kalder på modne samfundsborgere, som kan tilføre samfundet sammenhængskraft.

Dette behov kan vanskeligt trylles bort.

Vi står således over for en dobbelt opgave, hvis vi bider os fast i ovenstående signalement: At skabe klarhed dels over de historiske erfaringer, som er indhøstet i den danske gymnasieskole og andre steder i verden efter Den anden Verdenskrig i relation til temaet uddannelse og demokrati teoretisk og praktisk – Sverige og ikke mindst Tyskland udgør i denne sammenhæng oplagte eksempler på righoldige arkiver og laboratorier – dels i forhold til udviklingen af fremtidens gymnasium at overveje eksperimenter omkring forskellige styringsformer, som kan styrke skolernes kollegialitet og elevdemokrati spændende fra den enkelte skolestue til gymnasiets overordnede magtstrukturer.

Noter

1. Allan Bloom: *The Closing of The American Mind*, Penguin Books London, 1987. Eric Donald Hirsch: *Cultural Literacy: What every American needs to Know*, Houghton-Mifflin Boston 1987. John Dewey: *Democracy and Education*, The Macmillian Company 1916. W.H. Kilpatrick: *Group Education for a Democracy*, Association Press New York 1940. Jerome Bruner: *Uddannelseskulturen*, 1998 s. 164. En tidlig skandinavisk optagethed af den amerikanske reformpædagogik jf. Alva Myrdal och Gunnar Myrdal: *Kontakt med Amerika*, Stockholm 1941. Inger Merete Nordentoft: *Opdragelse til demokrati*, 1944 f.eks. s. 26. Ester Hermansson: *I amerikanske skoler*, Kbh. 1948.
2. Rolf Th. Tønnesen: *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv*, Oslo 1992. Her skal blot henvises til nogle af de klassiske tyske hovedværker.

- Hermann Giescke: *Politische Bildung in der Jugenarbeit*, 1970 Juventa.
Oskar Negt: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*, 1975. Thoms
Ziehe: *Subjektiv betydning og erfaring*, 1977. Hans Werner Heymann:
Allgemeinbildung und Mathematik, Beltz Verlag 1996.
3. *Gymnasieskolen* nr. 22 2000, nr. 10 1998. Om svensk forskning jf. www.oru.se/org/inst/pi/pub/utbdemo/.
 4. Karsten Schnack: *Dannelse og demokrati – udvalgte artikler*, 1992. Holger Henriksen: *Den politiske dannelse*, 1979. Holger Henriksen: *Demokratiets skole og den politiske dannelse*, i: Signe Holm-Larsen, Susanne Wiborg og Thyge Winther-Jensen: *Undervisning og læring*, 2001. Carole Hahn: *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*, New York 1998.
 5. Jens Bruun: *Politisk dannelse – unges synspunkter på demokratiske værdier i skole og samfund*, 2001 s. s. 9 og 327f især. Zygmunt Bauman: *Modernity and Ambivalence*, London 1991. Ulrich Beck: *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*, 1997. Gritt Bykilde (red.): *Når unge udfordrer demokratiet – dokumentation og debat*, 2000. I sidste nævnte er unges disengagement i politik udelukkende knyttet til det repræsentative demokrati og formaliserede aktiviteter.
 6. Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauch: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, 1983. Thomas Ziehe: *Ambivalenser og mangfoldighed*, 1989 kredser omkring kulturel frisættelse og jagten på identitet. Birgitte Simonsen har behandlet unge og demokrati: Birgitte Simonsen: *De nye unge og det traditionelle demokrati*, i: Regeringens Ungdomspolitik – status og perspektiver. Det tværministerielle Ungdomsudvalg, Undervisningsministeriet, 2000.
 7. Tønnesen op.cit. i note 2. *Folkeskolen og demokratiet* jf. Karsten Schnack: *Dannelse og demokrati. Udvalgte artikler*, 1992, især s. 47-53.
 8. Per Fibæk Laursen: *Dannelsens genopstandelse*, i: Karsten Schnack: *Fagdidaktik og dannelse – i et demokratisk perspektiv. Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie* bd. 10, 1994. Lars Løvlie: *Skolen som danningens sted*. Arbejdspapir 8, 1999
 9. Karsten Schnack: *Didaktik, dannelse og demokrati*, i: Jens Christian Jacobsen m.fl. *Spor. En antologi om almindannelse*, 1995. John Dewey : *Democracy and Education* , 1916. John Dewey: *Skapende demokrati – opgaven foran os*, i: Sveinung Vaage: *Learning by Dewey. Barnet, skolen og den nye pædagogik*, Oslo 2000. Holger Henriksen: *Det socialdarwinistiske genferd*, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2001. Om dannelse generelt jf. Lars Løvlie: *Skolen som danningens sted* (Arbejdspapirer 8 DLH), 1999. Lars Jacob Muscinsky: *Dannelse* (Arbejdspapirer 9 DLH), 1999 .
 10. Om kompetencebegrebet jf. Per Schultz Jørgensen: *Hvad er kompe-*

- tence?, i: Uddannelse nr. 9, 1999. En kritik af begrebet leveres af Ole Krogh: *Kompetence og menneske*, i: Gymnasieskolen 2002, nr. 2 og Jørgensen Sørensen: *Vismand eller vildmand?*, i: Gymnasieskolen nr. 5 1999. Henning Jørgensen: *Kompetencer og læring – og problemerne med at sætte de menneskelige ressourcer i centrum*, i: *Uddannelse, læring og demokratisering*. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 16, 2001.
11. Sven Mørch: *Individualisering, dannelse og uddannelse*, i: Jens Christian Jacobsen: *Spor. En antologi om almindannelse*, 1995. Dewey (1916), Dewey (2000) op.cit.
 12. En introduktion til almindannelsens historie jf. Harry Haue: *Gymnasiale almindannelser*, i: *Gymnasiepædagogik* nr. 4 2000. Lars Løvie: *Skolen som danningssted*, 1998.
 13. B.B. Jensen og K. Schnack: *Handlekompetence som didaktisk begreb. Didaktiske studier Bidrag til didaktikkens teori og historie*, 1993, især s. 7ff. 27ff.
 14. Alf Ross: *Hvorfor demokrati*, 1946. Ove Korsgaard: *Demosstrategien*, i: Odd Einar Johansen (red.): *Folkeoplysning ved år 2000. Fra demokrati til marked?*, 1999. Om markedet som udtryk for både effektivitet og danner af en spontan orden med udgangspunkt i de nyttemaksimerende enkeltindivider jf. Friedrich Hayek: *Individualism and Economic Order*, University of Chicago Press Chicago 1948. Samme: *The Constitution of Liberty*, Chicago 1960.
 15. Hal Koch: *Hvad er demokrati?*, 1945. Over Kaarsgaard (2000) op.cit. Carole Pateman: *Participation and Democratic Theory*, 1970. samme: *The Problem of Political Obligation*, 1979. Niels Nørgård Kristensen: *Skolebestyrelser og demokratisk deltagelse – støvets fortælling*, 1998, især s.38f. Per Bregengaard: *Skolepolitik*, 2000 jf. s. 52-58. Om deltagelsesdemokrati som fundamentet for samfundets organsiering jf. Ernest Mandel: *Arbetarkontroll, arbetarråd, arbetarstyre*, Halmstad 1971 s. 270-73 gengiver rådskommunisten Anton Pannekoeks position: Arbejderrådet er både udtryk for massernes erfaringsopsamling og selvvirksomhed, et redskab i klassens kamp for et andet samfund og kærnen i en kommende socialistisk organisering af produktionen.
 16. Jürgen Habermas: *Borgerlig offentlighed*, Oslo 1971. Habermas, Friedeburg, Oehler og Welz: *Student und Politik*, Herman Luchterhand Verlag 1961. Habermas: *Tre normative Demokratimodeller. Om begrebet deliberativ politik*, i: Erik Oddvar Eriksen (red.): *Deliberativ politik*, Otta 1995. I sidst nævnte arbejde præciseres en række af de forudsætninger, der må være tilstede for at nå frem til et levende deliberativt demokrati (en blomstrende livsverden, en oplyst politisk socialisering, en frihedsorienteret politisk kultur m.m.). Om Niklas Luhmann jf. Jens Christian Jacobsen (red.): *Autopoiesis*, 1992.

17. Rolf Th. Tønnesen (op.cit.) s. 46f.
18. Om den tyske debat jf. Tønnesen (op.cit.) s. 30ff. Om kommunitaristerne jf. Amitai Etzioni: *The Active Society*, 1968 behandler deltagelses-spørgsmålet. Christopher Lasch: *Det minimale selv: om at overleve psykisk i krisetider*, 1985 behandler moralspørgsmålet. Marxismens to ansigter, ikke mindst dens »stalinistiske« ansigt behandles af Holger Rasmussen, i: *Den politiske dannelse*, 1979.
19. M. Bauer og K. Borg: *Den skjulte læreplan*, 1976.
20. jf. f.eks. Jørgen Gleerup: *Hvad er det for et spil, vi spiller? – om de skiftende skolekulturer og deres konstruktion af barndom og ungdom*, i: Flemming Mouritsen: *Børn og leg/ Ungdom og medier*. Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur, december 1993 nr. 30.
21. Rolf Th. Tønnesen (op.cit.) s. 551.
22. En kapitallogisk tilgang jf. Freerk Huiskin: *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland*, 1973. Behandling af den kommunale skole ud fra en historisk klassedynamik jf. Søren Kolstrup: *Velfærdsstatens rødde*, 1996. Om forsøgsvirksomhed jf. f.eks. klassikeren Ellen Nørgaard: *Lille barn, hvis er du ?*, 1977.
23. Om forskellige motiver jf. Jens Arup Seip: *Fra embedsmannsstat til ettpartistat og andre essays*, Oslo 1963.
24. Lars Qvortrup: *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*, 2001 s. 102-123. Kristian Kold: *Om børneskolen*, 1850. Kolds ord var egentlig møntet på seminarierne.
25. Karsten Schnack (1995) op.cit.
26. Vagn Skovgaard Petersen: *Dannelse og demokrati*, 1976 s. 51, 186fff.
27. Harry Haue: *Folkelig og akademisk almendannelse 1900-1960*, i: Søren Eigaard (red.): *Velfærd og folkeoplysning*, 2002 s. 62.
28. Ove Korsgaard: *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*, 1997 s.352. Ove Korsgaard (2000). Søren Kolstrup (1996) s. 414.
29. C.V. Vorbeck: *Folkestyrets skole og opdragelse*, i: Pædagogisk-Psykologisk tidsskrift bd. 5 hæfte 1-5 1945 s. 53f.. H. V. Brøndsted: *Gymnasiets fremtid*, 1945.
30. Brøndsted (op.cit.) s. 35-46. Sigurd Højby: *Den højere skole og demokratiet*, i: Gymnasieskolen nummer 16, 25. oktober 1945.
31. Af andre reformpædagoger kan nævnes rektor G.J. Arvin, lektor C.V. Vorbeck og redaktør af pædagogisk-psykologisk tidsskrift Georg Christensen.
32. G.J. Arvin: *En folkelig Enhedsskole*, i: Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift bd. 5 hæfte 1-5 1945 s. 40. Georg Christensen: *Forsøgsundervisning*, i: Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift nr. 1 bd. 12 marts 1952 s.20. Samme: *Gymnasiets og realklassens forsøgsløv*, i: Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift nr. 4 bd. 12 oktober 1952. En definition af den

- reformpædagogiske strømning findes hos Lars Jakob Muschinsky: *Pædagogik som fag – hvad skal man med det?*, i: Jens Bjerg: *Pædagogik – en grundbog til et fag*, 1998 s.59. Syntesen mellem samfundsmål og psykologi findes direkte artikulert hos Inger Merethe Nordentoft: *Opdragelse til demokrati*, 1945 jf. også note 34.
33. Karen Margrethe Carstens: *Lidt om samfundskundskab som et konkret fag*, i: Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift nr. 4 bd. 12 oktober 1952. Se også artikler af Gustav Tolderlund-Hansen, Aage Salling og K.B. Mønsted, i: Pædagogisk-psykologisk tidsskrift nr. 4 bd. 12 oktober 1952..
 34. Hans Jensen: *Tidens Stemme*, i: Pædagogisk Tidsskrift nr. 4 bd. 12 oktober 1952.
 35. Arvid (op.cit.). Inger Merete Nordentoft: *Opdragelse til demokrati*, 1945. Sigurd Højby: *Som jeg oplevede det*, 1976 s. 102. Harry Haue (2001) op.cit. s. 62. Højbys tale i sin helhed jf. Sigurd Højby: *Den højere skole og demokratiet*, i Gymnasieskolen nr.16 25. oktober 1945.
 36. *Det nye gymnasium*. Betænkning nr. 269., 1960 s. 16-19.
 37. *Det nye gymnasium*. Betænkning nr. 269, 1960 s. 34-171. Mogens Kabel: *Det nye gymnasium*, i: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2 1961.
 38. Herbert Kühr: *Politische Didaktik*, Athenäum 1980.
 39. *Betænkning om Højere Forberedelseseksamen*. Betænkning nr. 447, 1967. jf. især s. 8 og s. 59-68. Gymnasieskolens interesse for projektet var yderst behersket jf. Gymnasieskolen nr. 7 1. april 1966.
 40. *Bekendtgørelse om undervisning i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen* 16. juni 1971 nr. 322.
 41. *Det solide arbejde i herrens vingård*, interview med Sigurd Højby, i: Gymnasieskolen 18. juni 1971. Dan Cort Jørgensen: *Medbestemmelse i gymnasiets historieundervisning*, SDU 1990.
Her konkluderes 20 år senere, at i faget historie træffes de fleste valg af lærere og elever i fællesskab, som dagsordensættende kraft har læreren imidlertid den største betydning, men den er vigende fra 1g. til 2/3 g. Gymnasieskolen 6. dec. 1972 mente at kunne observere, at lektor Blomme var afgået ved døden – og blevet til en fjern mytologisk skikkelse.
 42. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard Petersen: *Kvalitetens voger. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, 1998 s. 279-283. Knud Holt Nielsen: 80'ernes uddannelseskamp – set i frøperspektiv, i Anders Mathiesen: *Projektarbejde i praksis*, 1999 s. 85. Gymnasieskolen 29. marts 1972 s. 397.
 43. *Betænkning om forsøgscentre for det gymnasiale undervisningstrin*. Betænkning nr. 542, 1969.
 44. Som note 36.

45. Finn Hauberg Mortensen: *Danskfagets didaktik 2*, 1979 s. 707. Harry Haue: *Historieundervisningen i gymnasiet 1960-94*, i Jørgen Gleerup & Finn Wiedemann (red.): *Kulturens Koder – i og omkring gymnasiet*, 1995.
46. *Betænkning vedrørende undervisningen i gymnasiet afgivet af undervisningsinspektøren for gymnasieskolerne i henhold til undervisningsministeriets skrivelse af 14. september 1931, 1933 s. 118.*
47. som note 36. I tysk og matematik blev varierede arbejdsformer trukket frem.
48. M.h.t. erfaringspædagogik og gruppearbejde jf. Jens Berthelsen, Knud Illeris, Sten Clod Poulsen: *Projektarbejde*, 1977. Oskar Negt: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*, 1975. Arne Sjølund: *Gruppepsykologi*, 1975. M.h.t. den klassiske konstruktivisme jf J. Piaget: *Psykologi og pædagogik*, 1970, hvor kundskab anskues som en konstruktion foldet ud mellem erfaring og selvregulering.
49. Thomas Ziehe: *Tankernes eufori og hverdagens frustrationer. En polemik mod den venstreorienterede vane med at overse den pædagogiske handlings egen logik*, i: *Pædagogisk Tidsskrift* 1987 s. 229ff. Svar på tiltale fra Staf Callewaert: *Om pædagogisk teori som plage*. Thomas Ziehe og *pædagogikkens hemmelighed*, i: *Pædagogisk Tidsskrift* 1987.
50. Gymnasieskolen 2. april 1971 behandlede politikernes syn på demokratiet. Uddannelse 1971 s. 489-93 berørte børnehav- og fritidspædagogseminarenes styrelsesforhold.
51. Anders Mathiesen: *Uddannelsernes sociologi*, 2000 s. 27. En mere moderat vurdering findes hos Alfred Oftedal Telhaug: *Norsk og international skoleutvikling*, Oslo 1992 s. 121.
52. *Bekendtgørelse om gymnasiet*. BEK nr. 589 af 10.9. 1987. Uffe Gravers Pedersen: *Gymnasireformen*, i: Uddannelse 1987 s. 156-162 leverer en oversigt over reformkomplekset.
53. Stine Hildebrandt, Pernille Mikkelsen, Anja Roij: *Fra retorik til reform*, 1995.
54. Som 48. Reformens betydning for dansk og historie er beskrevet af Claus Westh og Harry Haue, i: Jørgen Gleerup & Finn Wiedemann (red.): *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, 1995.
55. som 48. Om fastholdelse af en erfaringsbaseret , reflekteret dimension jf. Henrik Skovgaard Nielsen: *De lange linier – forslag til en ny bekendtgørelse for historie i gymnasiet*, i: Uddannelse 1987 s. 103-108.
56. Bertel Haarders præsentation af reformen jf. Uddannelse 1987 s. 453-458. En embedsmands præsentation af de nye markedsorienterede tendenser jf. Uddannelse 1987 s. 628-632. U91. *Det nye mønster i dansk uddannelsespolitik*, Undervisningsministeriet 1990. Vedr. en kritisk drøftelse af U91 jf. Staf Callewaert og Lars Jakob Muschinsky: *U 91. Deltagerne bedes blande sig uden om*, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*

- 1991 s. 82-94. Her ser man ikke markedsgørelse, men autoritær ledelse og fravær af demokrati som reformens kerne.
57. Om profilskoler jf. Karl-Georg Ahlström: *Marknadsstyrning får effektiva skola?*, i: Lars Monsen og Tom Tiller (red.): »Effektive skoler« – skoleutvikling eller mer byråkrati?, Oslo 1991.
 58. Niels Nørgård Kristensen: *Skolebestyrelser og demokratisk deltagelse – støvets fortælling*, 1998 s. 203ff. Behandler en analyse af bestyrelsens rolle og muligheder for skabelse af demokratisk identitet.
 59. Jørgen Balling Rasmussen: *Praktik i gymnasiet og på HF*, i: Uddannelse 1987 s. 44-47. Birthe Skov Pedersen: *Erhvervsøkonomi i gymnasiet*, i: Uddannelse 1987 s. 40-43. (Bertel Haarder): *Gymnasiet og højere forbedelseseksamen*, i: Uddannelse 1987 s. 453-458.
 60. Om forholdet mellem demokrati og marked jf. Henrik Skovgaard Nielsen: *New Public Management og historieundervisningen*, i: *Historiedidaktik i Norden 7. Brug og misbrug av historien*, september 2000 nr. 11. Lars Monsen og Tom Tiller (red.): *Effektive skoler – skoleutvikling eller mer byråkrati?* Peter Dahler-Larsen: *Den rituelle refleksion*, 1998.
 61. Hurtig introduktion til Luhmann findes i: Povl Götke: *Modernitet og selvreferentialitet*, (Arbejdsrapport 1 DLH), 1998. Om Luhmann og pædagogikken jf. Jens Christian Jacobsen: *Pædagogik*, i: Jens Christian Jacobsen (red.): *Autopoiesis*, 1992.

Litteratur

- Ahlström, Karl-Georg: *Marknadsstyrning får effektiva skola?*, i: Lars Monsen og Tom Tiller (red.): »Effektive skoler« – skoleutvikling eller mer byråkrati?, Oslo 1991.
- Arvin, G. J.: *En folkelig Enhedsskole*, i: *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift* bd. 5 hæfte 1-5 1945.
- Bauer, M. og K. Borg: *Den skjulte læreplan*, 1976.
- Bauman, Zygmunt: *Modernity and Ambivalence*, London 1991.
- Beck, Ulrich: *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*, 1997.
- Bekendtgørelse om gymnasiet*. BEK nr. 589 10.9. 1987.
- Bekendtgørelse om undervisning i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen* 16. juni 1971 nr. 322.
- Berthelsen, Jens, Knud Illeris, Sten Clod Poulsen: *Projektarbejde*, 1977.
- Betænkning vedrørende undervisningen i gymnasiet afgivet af undervisningsinspektøren for gymnasieskolerne i henhold til undervisningsministeriets skrivelse af 14. september 1931, 1933*.
- Betænkning om Højere Forberedelseseksamen*. Betænkning nr. 447, 1967.

- Betænkning om forsøgscentre for det gymnasiale undervisningstrin*. Betænkning nr. 542, 1969.
- Bloom, Allan: *The Closing of The American Mind*, Penguin Books London 1987.
- Bregengaard, Per: *Skolepolitik*, 2000.
- Bruner, Jerome: *Uddannelseskulturen*, 1998.
- Bruun, Jens: *Politisk dannelse – unges synspunkter på demokratiske værdier i skole og samfund*, 2001.
- Brøndsted, H. V.: *Gymnasiets fremtid*, 1945.
- Bykilde, Gritt: (red.): *Når unge udfordrer demokratiet – dokumentation og debat*, 2000.
- Callewaert, Staf: *Om pædagogisk teori som plage*. Thomas Ziehe og pædagogikkens hemmelighed, i: *Pædagogisk Tidsskrift* 1987.
- Callewaert, Staf og Lars Jakob Muschinsky: *U 91. Deltagerne bedes blande sig uden om*, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1991.
- Carstens Karen Margrethe: *Lidt om samfundskundskab som et konkret fag*, i: *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift* nr. 4 bd. 12 oktober 1952
- Christensen, Georg: *Forsøgsundervisning*, i: *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift* nr. 1 bd. 12 marts 1952 s.20.
- Christensen, Georg: *Gymnasiets og realklassens forsøgslov*, i: *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift* nr. 4 bd. 12 oktober 1952.
- Dahler-Larsen, Peter: *Den rituelle refleksion*, 1998.
- Det nye Gymnasium*. Betænkning nr. 269, 1960.
- Dewey; John: *Democracy and Education*, The Macmillian Company, 1916.
- Dewey, John: *Skapende demokrati – opgaven foran os*, i: Sveinung Vaage: *Learning by Dewey*. Barnet, skolen og den nye pædagogik, Oslo 2001.
- Etzioni, Amitai: *The Active Society*, 1968.
- Giescke, Hermann: *Politische Bildung in der Jugendarbeit*, Juventa 1970.
- Gleerup, Jørgen: *Hvad er det for et spil, vi spiller? – om de skiftende skolekulturer og deres konstruktion af barndom og ungdom*, i: Flemming Mouritsen: *Børn og leg/ Ungdom og medier*. Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur, december 1993 nr. 30.
- Götke, Povl: *Modernitet og selvreferentialitet*, Arbejdspapir 1 DLH, 1998.
- Haarder, Bertel: *Gymnasiet og højere forberedelseseksamen*, i: *Uddannelse* 1987
- Habermas, Jürgen, Friedeburg, Oehler og Welz: *Student und Politik*, Herman Luchterhand Verlag 1961.
- Habermas, Jürgen: *Borgerlig offentlighed*, Oslo 1971.
- Habermas, Jürgen: *Tre normative Demokratimodeller. Om begrebet deliberativ politikk*, i: Erik Oddvar Eriksen (red.): *Deliberativ politikk*, Otta 1995.
- Hahn, Carole: *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*, New York 1998.

- Haue, Harry: *Historieundervisningen i gymnasiet 1960-94*, i: Jørgen Gleerup & Finn Wiedemann (red.): *Kulturens Koder – i og omkring gymnasiet*, 1995.
- Haue, Harry, Erik Nørr og Vagn Skovgaard Petersen: *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, 1998
- Haue, Harry: *Gymnasiale almendannelser*, Gymnasiepædagogik nr. 4 2000.
- Haue, Harry: *Folkelig og akademisk almendannelse 1900-1960*, i: Søren Eigaard (red.): *Velfærd og folkeoplysning*, 2002 s. 62.
- Hayek, Friedrich: *Individualism and Economic Order*, University of Chicago Press Chicago 1948.
- Hayek, Friedrich: *The Constitution of Liberty*, Chicago 1960.
- Henriksen, Holger: *Den politiske dannelse*, 1979.
- Henriksen, Holger: *Demokratiets skole og den politiske dannelse*, i: Signe Holm-Larsen, Susanne Wiborg og Thyge Winther-Jensen: *Undervisning og læring*, 2001.
- Henriksen, Holger: *Det socialdarwinistiske genfærd*, i: Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2001.
- Hermansson, Ester: *I amerikanske skoler*, 1948.
- Heymann, Hans Werner: *Allgemeinbildung und Mathematik*, Beltz Verlag 1996.
- Hildebrandt, Stine, Pernille Mikkelsen, Anja Roiy: *Fra retorik til reform*, 1995.
- Hirsch, Eric Donald: *Cultural Literacy: What every American needs to Know*, Houghton-Mifflin Boston 1987.
- Huisken, Freer: *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland*, 1973.
- Højby, Sigurd: *Den højere skole og demokratiet*, i: Gymnasieskolen nr. 16 25. oktober 1945.
- Højby, Sigurd: *Det solide arbejde i herrens vingård*, interview med Sigurd Højby: i Gymnasieskolen 18. juni 1971.
- Jacobsen, Jens Christian (red.): *Autopoiesis*, 1992.
- Jacobsen, Jens Christian: *Pædagogik*, i: *Autopoiesis*, 1992.
- Jensen, B.B. og K. Schnack: *Handlekompetence som didaktisk begreb. Didaktiske studier Bidrag til didaktikkens teori og historie*, 1993
- Jensen, Hans: *Tidens Stemme*, i: Pædagogisk Tidsskrift nr. 4 12. oktober 1952.
- Jørgensen, Dan Cort: *Medbestemmelse i gymnasiets historieundervisning*, SDU 1990.
- Jørgensen, Henning: *Kompetencer og læring – og problemerne med at sætte de menneskelige ressourcer i centrum*, i: *Uddannelse, læring og demokratisering. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 16*, 2001.
- Jørgensen, Per Schultz: *Hvad er kompetence*, i: *Uddannelse* nr. 9.
- Kilpatrick, W.H.: *Group Education for a Democracy*, Association Press 1940.
- Kabel, Mogens: *Det nye gymnasium*, i: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2 1961.
- Koch, Hal: *Hvad er demokrati?*, 1945.

- Kold, Kristian: *Om børneskolen*, 1850.
- Kolstrup, Søren: *Velfærdsstatens rødde*, 1996.
- Korsgaard, Ove: *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*, 1997.
- Korsgaard, Ove: *Demosstrategien*, i: Odd Einar Johansen (red.): *Folkeoplysning ved år 2000. Fra demokrati til marked?*, 1999.
- Krogh, Ole: *Kompetence og menneske*, i: *Gymnasieskolen* nr. 2 2002.
- Kristensen, Niels Nørgård: *Skolebestyrelser og demokratisk deltagelse – støvets fortælling*, 1998.
- Kühr, Herbert: *Politische Didaktik*, Athenäum 1980.
- Lasch, Christopher: *Det minimale selv. Om at overleve psykisk i krisetider*, 1985
- Laursen, Per Fibæk: *Dannelsens genopstandelse*, i: Karsten Schnack: *Fagdidaktik og dannelse – i et demokratisk perspektiv. Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie* bd. 10, 1994.
- Løvlie, Lars: *Skolen som danningssted*. Arbejdspapir 8 DLH, 1999.
- Mandel, Ernest: *Arbetarkontroll, arbetarråd, arbetarstyre*, Halmstad 1971.
- Mathiesen, Anders: *Uddannelsernes sociologi*, 2000.
- Mortensen, Finn Hauberg: *Danskfagets didaktik 2*, 1979.
- Muschinsky, Lars Jakob: *Pædagogik som fag – hvad skal man med det?*, i: Jens Bjerg: *Pædagogik – en grundbog til et fag*, 1998
- Muscinsky, Lars Jakob: *Dannelse*. Arbejdspapirer 9 DLH, 1999.
- Myrdal, Alva och Gunnar Myrdal: *Kontakt med Amerika*, Stockholm 1941.
- Mørch, Sven: *Individualisering, dannelse og uddannelse*, i: Jens Christian Jacobsen: *Spor. En antologi om almindannelse*, 1995.
- Negt, Oskar: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*, 1975.
- Nielsen, Henrik Skovgaard: *De lange linier – forslag til en ny bekendtgørelse for historie i gymnasiet*, i: *Uddannelse* 1987.
- Nielsen, Henrik Skovgaard: *New Public Management og historieundervisningen*, i: *Historiedidaktik i Norden* 7. *Bruk og misbruk av historien*, nr. 11 september 2000.
- Nielsen, Knud Holt: *80'ernes uddannelseskamp – set i frøperspektiv*, i Anders Mathiesen: *Projektarbejde i praksis*, 1999.
- Nordentoft, Inger Merete: *Opdragelse til demokrati*, 1944.
- Nørgaard, Ellen: *Lille barn, hvis er du?*, 1977.
- Pateman, Carole: *Participation and Democratic Theory*, 1970.
- Pateman, Carole : *The Problem of Political Obligation*, 1979.
- Pedersen, Birthe Skov: *Erhvervsøkonomi i gymnasiet*, i: *Uddannelse* 1987
- Pedersen, Uffe Gravers: *Gymnasireformen*, i: *Uddannelse* 1987.
- Petersen: Vagn Skovgaard: *Dannelse og demokrati*, 1976.
- Piaget, J.: *Psykologi og pædagogik*, 1970.
- Qvortrup, Lars: *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*, 2001.
- Rasmussen, Jørgen Balling: *Praktik i gymnasiet og på HF*, i: *Uddannelse* 1987
- Ross, Alf: *Hvorfor demokrati*, 1946.

- Schnack, Karsten: *Dannelse og demokrati - udvalgte artikler*, 1992.
- Schnack, Karsten: *Didaktik, dannelse og demokrati*, i: Jens Christian Jacobsen m.fl. *Spor. En antologi om almindannelse*, 1995.
- Seip, Jens Arup: *Fra embetsmannsstat til ettpartistat og andre essays*, Oslo 1963.
- Simonsen, Birgitte: De nye unge og det traditionelle demokrati, i: Regeringens Ungdomspolitik – status og perspektiver. Det tværministerielle ungdomsudvalg, Undervisningsministeriet 2000.
- Sjølund, Arne: *Gruppespsykologi*, 1975.
- Sørensen, Jørgen: *Vismænd eller vildmand?*, i: Gymnasieskolen nr. 5 1999.
- Telhaug, Alfred Oftedal: *Norsk og internasjonal skoleutvikling*, Oslo 1992.
- Tolderlund-Hansen, Gustav Aage Salling og K.B. Mønsted, i: Pædagogisk-psykologisk tidsskrift nr. 4 bd. 12 oktober 1952.
- Tønnesen, Rolf Th: *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv*, Oslo 1992.
- Vorbeck, C. V.: *Folkestyrets skole og opdragelse*, i: Pædagogisk-Psykologisk tidsskrift bd. 5 hæfte 1-5 1945.
- Ziehe, Thomas: *Subjektiv betydning og erfaring*, 1977.
- Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, 1983.
- Ziehe, Thomas: *Tankernes eufori og hverdagens frustrationer. En polemik mod den venstreorienterede vane med at overse den pædagogiske handlings egen logik*, i: Pædagogisk Tidsskrift 1987
- Ziehe, Thomas: *Ambivalenser og mangfoldighed*, 1989