

Nordisk pædagogisk tradition?

–mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole

Redigeret af
Thorstein Balle, Harry Haue og Michael Schelde

*Institut for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 94. 2013

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 94

September, 2013

Serieredaktør: Erik Damberg (Kulturvidenskaber)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@sdu.dk

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

© Thorstein Balle, Harry Haue, Risto Ikonen, Ove Korsgaard
Per Fibæk Lauersen, Michael Schelde, Susanne Wiborg og
Björn Åstrand

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: Kurt Kjær Olesen, Knowledge Lab,

Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-101-8

Indholdsfortegnelse

Indledning

Thorstein Balle, Harry Haue og Michael Schelde5

Nordisk skoletradition – myte eller realitet?

Thorstein Balle.....13

Grundtvigs syn på det nordiske i lyset af ny nordisk skole

Ove Korsgaard.....27

Grundtvig og de nordiske skoler

Thorstein Balle.....39

Ny nordisk skole – og Norge

Ingrid Markussen.45

Svensk skola i ett nordiskt perspektiv: observationer og perspektiv

Björn Åstrand.....55

Genealogical remarks on the Finnish education and its

Nordic counterparts

Risto Ikonen.... 69

Den danske skoles orientering

Harry Haue.....83

Den nordiske skolemodel. Findes den?

Susanne Wiborg103

Hvad er Ny Nordisk Skole?

Per Fibæk Lauersen.....115

Bilag: Om Ny Nordisk Skole: Mål, manifest og dogmer

(Undervisningsministeriet)123

Forfatterne.....127

Indledning

Grundtvig Centeret har i perioden 2009 til 2013 igangsat og støttet forskning og herunder afholdt en række forskningskonferencer, der med Grundtvig som udgangspunkt har fokuseret på begrebsparret individ og fællesskab. Et hovedtema gennem disse konferencer har været *Grundtvig som samfundsbygger*. Med samfundsbygning tænkes her bredt på samfundets institutioner og herunder skole- og uddannelsessystemet.

Med 1800-tallets samfundsbygning rejstes der en lang række spørgsmål til skolen og uddannelsesinstitutionerne. Hvad skulle være disse institutioners centrale opgaver i, under og efter den forandringsproces, der fandt sted fra slutningen af 1700-tallet og fremefter? Det var der ikke enighed om! Nogle af de spørgsmål, der blev rejst, skal nævnes her: Hvad skal være skolens særlige kendetegn i et demokrati? Skolens rammer og indhold? Forholdet mellem kirke og skole og dermed spørgsmålet om skolens formål? Hvordan skulle grundskolen kobles med det videregående mere elitære skolesystem i form af den lærde skole? Nogle af de svar, som Grundtvig og grundtvigianerne gav på en række af de problemstillinger, der rejste sig i forbindelse med samfundsbygningen, belyses i det følgende.

Dette nummer af Gymnasiepædagogik indeholder bidrag fra konferencen med titlen *"Et komparativt blik på nordisk pædagogisk tradition set i relation til Grundtvigs pædagogiske tænkning og begrebet Ny Nordisk Skole"*, der blev afviklet i de sidste dage af januar 2013. Konferencen ønskede med udgangspunkt i Grundtvigs tanker at afdække mulige fælles inspirationskilder og tilsvarende fælles skoletraditioner i de nordiske lande i form af Finland, Sverige, Norge og Danmark. Konferencens henvisning til *"Ny Nordisk Skole"*

er hentet fra det skoleprogram, som undervisningsminister Christine Antorini har igangsat, og som implicit indeholder en tanke om, at der er noget særligt fælles i de nordiske skoletraditioner. Vi skriver bevidst implicit, da selve projektet ikke omtaler det fælles nordiske som en resurse eller inspirationskilde. Med udtrykket Ny Nordisk Skole er der med Per Fibæk Lauersens ord snarere tale om "en lancering af en ny fortælling" om væsentlige værdier i den danske skole og indirekte om de nordiske landes skolesystemer.

Grundtvig Centerets konference satte sig for at afdække, om der findes en sådan form for fælles nordisk skole blandt andet med udgangspunkt i N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker, som de udfoldede sig fra ca. 1830'erne og fremefter.

Thorstein Balles indledende artikel gennemgår kort en komparativ – såvel historisk som nutidig – undersøgelse af folkeskolerne i Danmark, Finland, Norge og Sverige. Hans tilgang til begrebet Ny Nordisk Skole og påstanden om en særlig nordisk skole- og læringstradition er kritisk. Hans konklusion på baggrund af undersøgelsen er, at det er vanskeligt at finde nogle særlige fællestræk, som gælder for *alle* fire lande, når man sammenligner på det praktiske skoleniveau. Konklusion drages også på baggrund af spørgsmålene: Hvilke lande og landområder omfatter begrebet 'Norden'? og Hvor mange lande kan afvige fra et givet forhold, for at det stadig skal kunne betegnes som et fælles træk?

Ove Korsgaard behandler i sin artikel tre begreber, der for Grundtvig særligt var knyttet til det nordiske, nemlig frihed, kamp og historie. Friheden, herunder den individuelle frihed er for Grundtvig en grundlæggende værdi, men den må ses i sammenhæng med realiseringen af det fælles bedste. Kamp skal der til, men for Grundtvig er det ikke en kamp med hånd og spyd, men med ord. Og med ordet som middel er skolen for ham også en kappestrid. Centralt står for Grundtvig

endvidere historien og det historiske. Mennesket er et historisk væsen, og med det mente han, at mennesket er i konstant bevægelse og under forvandling. Historie og poesi kobles her med en følsomhed, der er åben over for det, der ligger som kim i mennesket og dermed blot er i sin vorden. En bevægelse, der ikke gribes med diagnosens og evidensens redskaber. Kobling mellem pædagogik og kunst som et vigtigt element i en ny nordisk skole.

Grundtvig beskæftigede sig kun i begrænset omfang med børneskolen. Det er derfor også vanskeligt at afgøre, hvilken indflydelse de grundtvigske tanker har på folkeskolerne i såvel Danmark som det øvrige Norden. Alligevel gør Thorstein Balle i artiklen "Grundtvig – og de nordiske folkeskoler" et kort og summarisk forsøg på at sammenholde Grundtvigs tanker om skole og undervisning med de tanker, som vi finder bag de nordiske folkeskoler. Selv om der kan opstilles vigtige fællestræk mellem Grundtvigs tanker og tankerne bag de nordiske folkeskoler bliver konklusionen alligevel, at sammenfaldet ikke umiddelbart og nødvendigvis kan tilskrives en grundtvigsk indflydelse.

Nu følger fire beskrivelser fra Norge, Sverige, Finland og Danmark – alle med forskellige perspektiver på det særligt nordiske i de respektive landes skolesystemer.

Ingrid Markussen påpeger det fælles nordiske med udgangspunkt i protestantismen. Flere af disse faktorer er mere eller mindre usynlige i dagens norske skole, men forklarer alligevel en række kendetegn ved norsk skole i dag og dermed det særligt nordiske i forhold til f.eks. de sydeuropæiske lande. Markussen nævner her først individets ansvarlighed som indbygget i protestantismen; dernæst et lighedsprincip, der er en del af vor forståelse af skole og i forlængelse heraf "en skole for alle". Husfaderens rolle og dermed det patriarkalske, som fulgte skolen langt op i det 20. århundrede, er ligeledes en bagage fra reformationstiden

samt det stærke fokus på læsning – oprindeligt forstået som bibellæsning. Fra 1700-tallet er den norske skole i høj grad blevet formet af filantropisk pædagogik med dens friere former med fokus på barnet. Fra den periode – ofte udtrykt ved republikanismen – kobles den enkeltes skolegang med ansvaret for helheden for det fælles bedste, hvilket må ses som baggrund for skolelovene i det tidlige 1800-tal.

Björn Åstrand sætter fokus på det typiske nordiske i den svenske skole. Men hvad er det? Svaret afhænger af flere forhold, herunder hvilken tidsperiode vi taler om, og hvilket perspektiv vi lægger til grund for en sådan undersøgelse. Med reference til amerikansk forskning påpeger Åstrand spændingen mellem "policy talk, policy action och implementering". Afhængigt af valg af fokusområde vil svarene her være forskellige. Åstrand vælger at lægge henholdsvis et kort og et langt perspektiv på den svenske skole. I *det korte perspektiv 1945 – 2012* fremtræder den svenske skole som det, svenskerne har kaldt velfærdsstatens skole – med stærke centrale træk, med fokus på ligeværd og med en kompensatorisk funktion. Først i de seneste år er den model blevet udfordret af det, Åstrand kalder markedets skole med en stærkere kommunal forankring og med decentralisering. I *det lange perspektiv 1842 – 2012* er det så at sige modsat: Her har den svenske skole været kendetegnet ved en stærk decentralisering, et privat anliggende med stor variation og differentiering. Velfærdsstatens centralt styrede skole er set i det lys kun en organisationsform, der har været dominerende i en relativ kort periode. Åstrand konkluderer, at hvis man vil tale om en svensk og nordisk skolemodel, så bliver det velfærdsstatens skole som model, men man skal samtidig være opmærksom på dens temporære karakter.

Risto Ikonen fremdrager lighederne mellem de nordiske landes skolesystemer. Obligatorisk, omfattende og gratis er nogle af de ord, han sætter på det nordiske uddannelsessystem. Og i den forstand kan vi tale om en

nordisk model. Ved hjælp af en historisk analyse viser Risto Ikonen, at det næppe er et fælles ideal om en sammenhængende uddannelse, der bærer den nordiske skole, men at årsagen skal snarere findes i de historisk set svage stater i Norden sammenlignet med andre europæiske magter.

Det nordiske har ifølge Harry Haue rødder langt tilbage, men er navnlig efter finanskrisen i 2008 blevet styrket, hvilket hænger sammen med problemerne med det europæiske projekt. Det nordiske, blandt andet i form af skandinavismen, har således rødder længere tilbage, nemlig til 1840'erne, og i forlængelse heraf følger Harry Haue det nordiske i danske lærebøger. I forlængelse af skandinavismen er der fokus på Nordens historie. Bøger som *Nordens Historie*, *Fædrelandshistorie for Folkeskolen* og de tilsvarende for mindre børn, og endelig *Flagbogen* var udgivelser fra slutningen af 1800-tallet og frem. Enkelte af disse overlevede frem til 1970'erne. De nordiske sprog blev vægtet i gymnasieundervisningen fra 1870'erne og frem. I et cirkulære som følge af folkeskolens formål fra 1937 blev samhørigheden med de nordiske folk fremhævet. Fra 1960'erne og fremefter orienteres Danmark mod Europa, hvilket slår igennem i lærebøgerne fra 1970'erne. Haue slutter med at fremhæve de nordiske landes forskellighed med udgangspunkt i forholdet mellem *Bildung* og *Curriculum*. Lægger man dette perspektiv ned over de nordiske lande, så går der en kløft ned gennem Kattegat. Danmark har bevaret det almene i de gymnasiale uddannelser, mens Sverige har skabt en "comprehensiv" model, der indeholder erhvervsuddannelserne.

Susanne Wiborg argumenterer for, at de nordiske lande har et skolesystem, der skiller sig ud fra langt de fleste vestlige lande. Det kommer til udtryk ved den meget høje grad af vertikal integration. Skoleforløbene er stærkt integrerede og med udelte klasser i hele skoleforløbet. I de nordiske lande

har man derved valgt at afstå fra selektion gennem hele grundskoleforløbet. Endvidere er der ingen formel faglig niveaudeling, hvilket i et komparativt perspektiv er usædvanligt, idet faglig niveaudeling er meget anvendt uden for Norden; ikke mindst i England, hvor det i stadig højere grad bliver taget i anvendelse på Primary Schools. Wiborg konkluderer, at enhedsskolen er kernen i den nordiske uddannelsesmodel, og at hvert et skridt væk fra denne model er et skridt væk fra den nordiske model.

Er der en sammenhæng mellem de nordiske landes uddannelsessystem og så begrebet Ny Nordisk Skole (NNS), som børne- og undervisningsminister Christine Antorini introducerede kort efter sin tiltræden i 2011? Ja, er Per Fibæk Lauersens svar. Tydeligt på det formelle plan, hvor det første af 10 punkter i manifestet for NNS hedder: "Udtrykke respekt for den enkelte og for fællesskabet byggende på det bedste fra den nordiske uddannelsestradition og pædagogiske praksis med inspiration fra resten af verden". Men i forlængelse heraf påpeges det samtidigt, at manifestet er meget inspireret af Ontario, Canada. Fibæk Laursen trækker en række fælles nordiske værdier frem, der udtrykker den fælles uddannelseskultur: Fokus på demokratisk forståelse og medborgerskab, meget lille magtdistance og respekt for det enkelte individ. Dannelse som udtryk for videregivelse af dansk og europæisk kultur er ikke fremtrædende i NNS, men derimod den pragmatiske pædagogik – bedst kendt er her John Dewey. I manifestet er den pragmatiske pædagogik og dens kobling mellem viden og kunnen, samt mellem hoved og hånd synlig i pkt. 5: "Tage udgangspunkt i, at faglighed omfatter mestring af de enkelte faglige discipliner, evnen til at kombinere fagene, samt sociale, personlige og motoriske kompetencer". Og pkt. 6: "Styrke anvendelsesorienteringen og de praktiske dimensioner i undervisningen og den pædagogiske praksis". Afslutningsvis spørger Fibæk Laursen, om NNS vil virke? Ja, hvis det lykkes at få lærerne til at gå aktivt ind i sagen. Og

det er der måske en chance for. PISA-fortællingen og dens fokus på Sydøstasien vandt nemlig ikke nogen stor tilslutning blandt lærerne.

Myte eller realitet

Spørgsmålet om der eksisterer en nordisk skole- og uddannelseskultur står tilbage i lyset af de forskellige tilgange, der præsenteres i denne udgivelse. Svaret er, at de nordiske lande præsenterer en enhed i forskellighed.

De nordiske skolesystemer er forskellige i deres konkrete udformning. Men rammebetingelserne er forbavsende ens. De nordiske velfærdsstater følger samme spor med fokus på institutionernes stabilitet og tilliden til disse. Kvinders erhvervsfrekvens er høj i de nordiske lande. Forståelse af demokrati og borgerinddragelse er overvejende fælles, ligesom de administrative systemer har ganske mange fællestræk. Ønsket om modernisering af den offentlige sektor, herunder inddragelse af moderne teknologi, står højt på landenes prioriteringslister. Lighederne på makroniveauet er således åbenbare, men samtidig er de mange forskelle på mikroniveauet lige så åbenbare, og spørgsmålet er, hvordan samspillet mellem makro- og mikroniveau kan forstås? Måske er enhedsskolen det bedste udtryk for samspillet mellem rammebetingelser (makro) og konkret pædagogik (mikro), blandt andet udtrykt ved et stærkt fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering i de nordiske skolesystemer.

Flere af bidragene fremhæver det lange perspektiv og finder, at man i lyset heraf kan tale om en nordisk skoletradition. Det fælles udgangspunkt i den protestantiske tradition med værdier som lighed, modersmål, vægt på bibellæsning og dermed læsefærdigheder, familiens betydning – i form af husfaderens særlige ansvar m.v. – indgår i den udvikling, de nordiske uddannelsessystemer har gennemløbet. Dertil kommer grundlaget for de nordiske statsdannelse i 1800-tallet, idet de nordiske lande havde nogle særlige

rammebetingelser, der samtidig satte sig igennem i skole- og uddannelsessystemet - udtrykt ved "en skole for alle" og "en skole til fælles bedste". Enhedsskolen er her et resultat af en udvikling, der tog fart i anden halvdel af 1800-tallet.

Thorstein Balle, Harry Haue og Michael Schelde

Nordisk skoletradition – myte eller realitet?

Af Thorstein Balle

Nordisk skoletradition – hvad vil det sige?

Mange af artiklerne i dette nummer af Gymnasiepædagogik behandler spørgsmålet om det giver mening at tale om *en nordisk skoletradition* med tryk på såvel nordisk som tradition. Den overordnede konklusion er hos de forfattere, der behandler spørgsmålet, at der er så stærke fælles træk i den måde, der drives skole på i de nordiske lande, at man *kan* tale om en specifik nordisk skoletradition! Denne påstand vil jeg i det følgende problematisere ved at præsentere en komparativ undersøgelse af folkeskolerne i Norden, som jeg foretog i efteråret 2012.

Indledningsvis skal det konstateres, at begrebet *Norden* er meget forskellig opfattet i forfatterens artikler. Sine steder omfatter begrebet den medlemskreds vi har i Nordisk Råd, dvs. omfatter Danmark, Norge, Finland, Sverige, Island, Færøerne, Åland samt Samerland. Andre steder omfatter Norden alene Danmark, Norge, Sverige og Finland, og andre steder igen alene Skandinavien – dvs. Danmark, Norge og Sverige.

Disse forskelle i opfattelse af betegnelsen Norden kan, hvad også vil fremgå af det følgende, have betydning for vurderingen af en mulig *fælles* nordisk skoletradition. Jo færre lande 'Norden' omfatter jo mere relevant kan det muligvis være at tale om en fælles skoletradition.

Et andet – men nok så afgørende – træk ved forfatterens behandling af en angivelig nordisk tradition er, at sammenligningerne, som danner grundlag for vurderingen, sker på grundlag af forhold, der ligger meget langt fra

skolens lovgivning og praksis i de forskellige lande. Der vurderes først og fremmest ud fra et makroniveau, her forstået som et niveau, hvor samfundets overordnede hensigt med dets skolesystem er i centrum, og på det niveau foretager man så komparationen. En logisk følge af denne tilgang bliver, at analyserne koncentrerer sig om skolesystemernes *struktur*. Og i den sammenhæng kan det uden tvivl konstateres, at de nordiske lande – i Nordisk Råds betydning – har mange og afgørende fælles træk. Det gælder især med hensyn til at gøre skolen til en vigtig agent i samfundets demokratioplysnings- og lighedsfremmeprojekt, og har (derfor) først og fremmest et fælles træk ved skolens struktur, benævnt *enhedsskolen*, dvs. en enstrengt skolestruktur, hvor eleverne går sammen hele skoletiden uanset social herkomst, køn eller begavelse.

Denne overordnede betragtningsmåde kan givetvis bruges og føre til konklusioner om ensartethed på mange andre samfundsområder i de nordiske lande, og grundlæggende vil jeg hævde, at hvad man på de forskellige områder ser, er resultatet en samfundsmæssig tænkemåde som affødes af *den demokratiske velfærdsstat*, som alle de nordiske lande er fælles om.

Et særligt problem i vurderingen af, om et bestemt forhold kan beskrives som 'fælles nordisk' er spørgsmålet om, *hvor mange* af landene, der indgår i sammenligningen, der skal have ens forhold. Hvis blot et af landene i Norden (hvordan man nu end definerer begrebet) afviger fra de andre, kan man så tale om noget *fælles* nordisk? Eller man kunne spørge: Hvor mange af landene skal i princippet have enslydende forhold, for at man med rette kan tale om en nordisk tradition? Der er ingen tvivl om, at jo længere ned imod skolens praksis man placerer sig analytisk og foretager komparationen, jo mere påtrængende bliver dette "hvor-mange-skal-være-ens-problem".

En sidste problemstilling jeg vil introducere, inden jeg præsenterer min undersøgelse, er, at der bag enhver komparations-funderet vurdering ligger en bestemt erkendelsesinteresse. Det gør der bag de overfor omtalte forfatters udsagn, det gør der bag mine udsagn, og det gør der bag Christine Antorinis ide om at introducere begrebet Ny Nordisk Skole – og det er min opfattelse, at al tale om og undersøgelse af, hvad der *faktisk* kan siges og vurderes om det fælles ved de nordiske landes skolesystemer er helt ligegyldigt for og slet ikke indgår i Antorinis tænkning om NNS.

En undersøgelse af folkeskolerne i Norden¹

Den undersøgelse jeg har foretaget, er såvel historisk som nutidig og tager, jo længere jeg bevæger frem mod nutiden, mere og mere udgangspunkt i den beskrivelse af skolens praksis, *som den kommer til udtryk gennem lovgivning*. Og jeg skal måske retfærdigvis sige, at min erkendelsesinteresse bag undersøgelsen er kritisk, idet jeg som udgangspunkt før undersøgelsen ikke kunne forlige mig med Antorinis forestilling om "en fælles nordisk skole- og læringstradition" (citater fra hendes præsentationspapirer om NNS), idet hendes brug af denne forestilling forekom mig først og fremmest at have et legitimerende ærinde. Dette vender jeg tilbage til.

I min undersøgelse har jeg valgt at betragte Norden på samme måde som Antorini gør det i sine udsagn om det nordiske, nemlig (i alfabetisk rækkefølge) som Danmark, Finland, Norge og Sverige. Det er altså disse fire landes skolesystemer, der omfatter min komparative analyse.

Det historiske perspektiv

Begrebet 'skoletradition' angiver en historisk betragtningsmåde, hvorfor jeg vil begynde med sammenligninger af centrale træk i skolesystemernes historie.

Landenes skolehistoriske udvikling på detailniveau er meget forskellig, derfor holder jeg mig til sammenligninger på *tre*

dimensioner: 1) *Alfabetisering*, 2) *Skole-/undervisningspligt* og 3) *Opbygning af en enhedsskole*. Når disse tre dimensioner er valgt, er det fordi de alle tre er nært forbundne med en vestlig, demokratisk skoletænkning, forstået således: alfabetisering (literacy) som forudsætningen for befolkningens deltagelse i demokratiet; skole- og undervisningspligt som udtryk for statens styring af befolkningens oplysningsbehov, og opbygning af enhedsskolen som udtryk for en demokratisk stats forståelse af lighed og lige muligheder mellem borgerne.

Alfabetisering

Der er ifølge den norske skolehistoriker Knut Tveit² markant forskel på udviklingen af de nordiske landes alfabetisering af børn. Både hvad angår tidspunkt, hastighed og metode. Forskellene skyldes bl.a. de geografiske forhold i landene. F.eks. er Danmark lille og fladt, og det betyder, at det er nemt for mennesker at bevæge sig rundt i landet, mens Norge er langstrakt og bjergfyldt, hvorfor samkvemmet mellem befolkningen er langt vanskeligere. Dette har ikke mindst betydning for måden, alfabetiseringen foregår på. En markant forskel på alfabetiseringsprogrammerne i de fire lande er, at Danmark og Norge i alt overvejende grad anvender *skoleundervisning* i alfabetiseringen, mens Sverige og Finland baserer alfabetiseringen på *hjemmeundervisning*.

Fælles for landene er, at det er den lutherske pietismes indførelse i landene, der sætter skub i alfabetiseringen. Børnene skulle af hensyn til deres kristne opdragelse lære at læse bibelen – men samtidig herigennem også lære at respekterer autoriteterne i landet. Alfabetiseringen er således fra begyndelsen såvel religiøst som politisk motiveret. Senere blander sig også en mere praktisk (samfundsøkonomisk) og demokratisk intention. Landets bønder, håndværker og handlende skal blive dygtigere gennem undervisning, og oplysning bliver forudsætning for folkestyret.

Tidspunktet for alfabetiseringens begyndelse er forskelligt i landene, men masseundervisning af borgerne begynder på et tidspunkt i perioden fra ca. 1680 til ca. 1740. Endnu mere forskellig er imidlertid tidspunktet for alfabetiseringens afslutning – dvs. afskaffelsen af analfabetisme. F.eks. kunne de fleste svenskere læse allerede i slutningen af 1600-tallet, mens op mod 80 % af finnerne på det tidspunkt stadig var analfabeter, og faktisk fastholder Finland rester af analfabetisme helt op til tiden mellem verdenskrigene. I 1930 var der endnu 16 % analfabeter i Finland.

I Danmark stod det bedre til, men slet ikke på niveau med Sverige. Dette ændrer sig i løbet af 1800-tallet, hvor Danmark klart overhaler alle tre øvrige lande. Dette skyldes uden tvivl, at Danmark helt tilbage fra begyndelsen af 1700-tallet etablerede mange skoler, og med skolelovene af 1814 kommer der skoler i hele landet for alle børn. I Norge var geografien en hindring for, at der kunne etableres permanente skoler for alle børn, hvorfor den mobile skole blev løsningen. Læreren tog rundt i amtet og underviste. Hjemmeundervisning som masseundervisning blev aldrig tilfældet i Danmark og Norge - i modsætning til Sverige og Finland. Skolesystemerne i landene var altså klart forskellige i disse århundreder. I løbet af 1800-tallet bliver et generelt skolesystem under inspiration fra Danmark udbygget i alle landene. Konkluderende kan man sige, at der var mellem 50 til 100 år i forskel på de nordiske landes fuldstændige alfabetisering af befolkningerne, og metoderne (hjemmeundervisning over for skoleundervisning) var i det meste af tiden grundlæggende forskellige. Fælles er dog, at kirken i alle landene har spillet en afgørende rolle i alfabetiseringsprocessen og i opbygningen af skolevæsenet. En situation som i øvrigt ikke er specielt nordisk, men også er gældende i en lang række andre europæiske lande.

Skole- og undervisningspligt

I alle de nordiske lande har der fra midten af 1700-tallet været udstedt forordninger, som krævede, at børnene blev oplært i

et vist mindstemål – enten kundskabsmæssigt eller tidsmæssigt. I de første ca. 100 år var kravet om oplæring knyttet til et bestemt kundskabsniveau hos børnene, hvis opnåelse af afgjordes af kirken, gennem en overhøring af eleverne. Et positivt resultat af overhøringen var forudsætningen for den første deltagelse i kommunionen (Sverige og Finland) eller adgangen til konfirmationen (Danmark og Norge). I dag er oplæringspligten i alle landene knyttet til et bestemt tidsrum, hvori børnene skal gå i skole.

Oplæringspligten i Danmark var fra 1814 syv år, men oplæringen skulle ikke nødvendigvis foregå i en skole – den kunne foregå som (myndighedskontrolleret) hjemmeundervisning. Dvs. Danmark fik *undervisningspligt* og ikke skolepligt. Først i 1972 blev undervisningspligten udvidet til ni år og i 2009 udvidet til ti år.

Sveriges og Finlands oplæringspligt er "født" som *undervisningspligt*, idet det ved kongelig forordning i 1686 blev pålagt forældrene at oplære deres børn, så de lærte at læse, og enten skulle forældrene gøre det selv eller betale for en huslærer. Der blev således opbygget et meget omfattende hjemmeundervisningssystem, som fungerede i mere end 150 år, men i hhv. 1842 og 1866 afskaffer Sverige og Finland hjemmeundervisningen og indføre *skolepligt*. I Sverige blev skolepligten i begyndelsen seks år, men ni år fra 1950. Det er stadigvæk gældende i dag. I Finland erstattes skolepligten i 1921 igen af *undervisningspligt*, som blev på seks år. I 1957 udvides denne til otte år. I dag er omfanget af undervisningspligten i Finland bestemt af, om eleven har opnået et på forhånd defineret tilfredsstillende kundskabsniveau, dog er en elev under alle omstændigheder løst fra sin undervisningspligt efter ti års oplæring.

I Norge er der fra begyndelsen (1739) skolepligt. Men kun få sogne havde permanente skoler, så skolegangen i Norge blev forestået af omgangslærere. Man kunne tale om 'mobile

skoler'. Indtil 1969 var skolepligten syv år, derefter blev den udvidet til ni år og i 1997 til ti år.

Som det kan ses, er der ret store forskelle mellem landene for så vidt angår skolepligt og undervisningspligt. Der tegner sig således *ikke* et fælles mønster, og om nogen tradition på dette område er der ikke tale.

Indførelse af enhedsskolen

Det er derimod nemmere at se fælles træk, når der fokuseres på etableringen af en enstrengt enhedsskole – dvs. et skolesystem hvor der, selv om det opdelt i afdelinger (f.eks. indskoling, grundskole og videregående skole), kun er én vej gennem systemet – og altså ingen parallelle afdelinger – og hvor alle elever går udelt sammen fra først til sidst. I Norden var bestræbelsen – som i andre vesteuropæiske lande i øvrigt – fra slutningen af 1800-tallet og frem at få "to-verdenssystemet" (jf. Kaalund-Jørgensen)³ erstattet af et omfattende, udelt, sammenhængende skolesystem. Som sagt i indledningen behandler flere af de andre forfattere i dette skrift enhedsskolen i et komparativt perspektiv og knytter i første række påstanden om en nordisk tradition op på dette fælles strukturtræk. Det er evident, at den skolemæssige udvikling fra 2. Verdenskrig og frem har markante fællestræk mellem de nordiske lande. Alligevel er det et spørgsmål i hvilket omfang, man med rette kan tale om en '*nordisk tradition*' – i givet fald er traditionen kun ca. 60 år gammel.

Jeg vil her tillade mig at henvise til de øvrige artikler – f.eks. Susanne Wiborgs – og i stedet kort præsenterer resultaterne af min komparative analyse af de nordiske folkeskoler, som de ser ud i dag.

Det nutidige perspektiv

De fire nordiske landes grundskolesystemer er ikke direkte sammenlignelige, idet de på visse punkter adskiller sig kvalitativt meget fra hinanden. Alligevel vil jeg på nogle få

centrale områder foretage en sammenligning med det forbehold, der må tages på grund af landenes særegenheder.

1. Betingelser for oplæringspligt

Som nævnt ovenfor er der i Danmark og Finland undervisningspligt og ikke skolepligt – dvs. at hjemmeundervisning også kan godkendes. I Sverige og Norge er der derimod skolepligt, idet hjemmeundervisning ikke kan godkendes som alternativ til undervisning i en skole. I de to lande skal børnene gå i en offentlig eller en af myndighederne godkendt *skole*. De allerfleste elever i de fire landes skoler går i en offentlig og *gratis* folkeskole. I alle lande er der mulighed for at børnene kan vælge at gå i en privat betalings-skole. Dog er også undervisningen på en privatskole i Sverige gratis og med fuldt statstilskud. I Sverige, Norge og Finland skal undervisningen i privatskolen følge den centralt udstukne undervisningsplan med fagrække og timetal. Kun i Danmark har de frie grundskoler stor frihed i forhold til undervisningens indhold og organisering. Dette er stadfæstet i grundlovens ord om, at den private skoles undervisning og skolevirksomhed skal "stå mål med" og ikke nødvendigvis være magen til folkeskolens.

Danmark skiller sig også ud, når det drejer sig om private skoler, ved direkte i lovgivning at understrege, at den private mulighed er begrundet i en beskyttelse af forældreretten og en *idemæssig* mindretalsret. Danmark har da også langt den største andel af de undervisningspligtige elever i privatskoler. Tallene for landenes antal privatskolelever ser således ud (tallene er ca.-tal):

Elever i privatskole

(1 procent af samtlige skolesøgende børn. Tallene er ca.-tal fra 2010)

Danmark	18 %
Sverige	12 %
Norge	2,7 %
Finland	>2 %

2. Struktur

Skolegangen er strukturelt opdelt efter alder på forskellig vis i de fire lande i (Norge har dog ingen opdeling), men alle landes skoler er såkaldte *enhedsskoler*, hvor elever, såfremt de ikke har behov for særlig undervisning, går sammen gennem hele skoleforløbet. Bemærkelsesværdigt er det, at i den finske skole underviser klasselæreren eleverne i de første 5 årgange klassen i *alle* fag. Først herefter får de faglærere. I alle landene tilbydes specialundervisning til elever, med særlige behov (fysiske, psykiske eller indlæringsmæssige), men i alle lande er der aktuelt en bestræbelse på at integrere så mange elever som muligt i den almindelige undervisning.

3. Styring

Alle fire lande har i princippet den samme styringsstruktur af skolevæsenet. Øverst er parlamentet (Rigsdag, Folketing osv.) som lovgiver om de centrale forhold vedrørende skolen – dvs. i hvert fald formål, fagrække og timetal. Udmøntningen af lovgivningen er herefter overdraget til et fagministerium, hvis minister fastlægger formålene for de enkelte fag. Det er op til de lokale myndigheder i et mere eller mindre fastlagt samarbejde med de enkelte skoler og forældre at udforme læseplaner under hensyn til de centralt givne retningslinjer. Det er de lokale myndigheder, som ejer og finansierer skolerne på grundlag af et væsentligt tilskud fra regeringen.

I alle fire lande kan man således tale om, at den offentlige børneskole er *udpræget decentralt styret*, og i ingen af landene kan man, som i visse andre europæiske lande, tale om en ufravigelig national læseplan. Danmark og Finland fremstår umiddelbart som de mest centralt styrede for så vidt angår skolens indhold.

4. Formål og mål

Alle fire lande har en overordnet formålsbeskrivelse for grundskolen, som bliver til på grundlag af en drøftelse og en beslutning i parlamentet. Formålsformuleringen er på den

måde et samlet udtryk for skoletænkningen i det pågældende land.

Formålene bruger lidt forskellige udtryk for det, der ønskes med skolen, men mange af udtrykkene har samme indhold. I det følgende er sammenstillingen foretaget på baggrund af *til dansk oversatte* betegnelser. Alle begreber og udtryk er taget fra et eller flere af formålene. Opstillingen siger alene noget om, hvad der faktisk står i formålsformuleringerne, og ikke noget om praksis eller om det pågældende lands skolesyn udtrykt andre steder end i formålsformuleringen.

	DK	SV	NO	FI
samarbejde med forældrene	✓	✓	✓	-
give kundskaber og færdigheder	✓	✓	✓	✓
give holdning og værdier	-	✓	✓	-
give livsoplysning / livsduelighed	-	-	✓	✓
forberede til videre uddannelse	✓	✓	-	✓
anspore til læringslyst	✓	✓	✓	✓
medvirke til elevens personlige udvikling	✓	✓	✓	✓
udvikle elevernes selvtillid	✓	-	-	-
opøve til stillingtagen og handlen	✓	✓	✓	-
opøve til kritisk tænkning	-	-	✓	-
give demokratisk dannelse	✓	✓	✓	-
give menneskerettighedsforståelse	-	✓	✓	-
forståelse for ligestilling mellem kønnene	-	-	✓	-
give indsigt i samfundskulturen	✓	✓	✓	-
forståelse for kulturel mangfoldighed	-	-	✓	-
udligne forskelle	-	✓	✓	✓
videregive kristne værdier	-	✓	✓	-
videregive humanistisk værdier	-	✓	✓	✓
give eleverne almen dannelse	-	✓	✓	✓
give eleverne international forståelse	✓	-	✓	-
give eleverne miljø og naturforståelse	✓	✓	✓	-

Som det kan ses, er der mange sammenfald mellem to eller tre af landene i formålsformuleringerne. Kun på tre dimensioner er der sammenfald mellem alle landene, nemlig at skolen skal medvirke til "at give kundskaber og

færdigheder”, styrke elevernes ”personlige udvikling” og at eleverne gennem skolegangen skal få ”lyst til læring”. Særligt Norge skiller sig ud ved at være meget orienteret imod ideer og værdier i beskrivelsen af skolens formål, og som det eneste land nævnes kristendommen i formålet. Danmark og Finland er klart mindst eksplicit værdiorienterede i deres formålsbeskrivelser, og bemærkelsesværdigt er det, at Finland slet ikke nævner begrebet demokrati.

Den sidste bemærkning betyder selvsagt ikke, at Finland som samfund ikke vægter demokratiet, men der er en klar forskel mellem Norges og Sveriges beskrivelse af skolens formål som opdragende i forhold til bestemte værdier og Danmarks og Finlands klart mindre fokus på skolens karakteropdragende funktion. Selv om alle landenes formål grundlæggende beskriver skolens formål som dobbelt – dels kundskabsorienteret og dels dannelsesorienteret – er det *ud fra formålsbeskrivelserne* svært at definere en fælles nordisk skoleforståelse gældende for alle fire lande.

5. Fagrækker og timetal

Fagrækkerne i de nordiske skoler minder utroligt meget om hinanden (og med andre europæiske lande i øvrigt), og er i alle lande politisk bestemt og vedtaget i landets parlament. Bemærkelsesværdigt er det dog, at *engelsk* ikke optræder som obligatorisk fag på noget klassetrin i Finland.

Selv om fagrækken i alle lande er centralt bestemt og fagenes mål ligeså, er der ingen af landene som har et egentligt *nationalt pensum*, som i visse andre europæiske lande (med fast indholdsbeskrivelse, metodebeskrivelse og materialevalg). Nærmest på det kommer Danmark i beskrivelsen af Fælles Mål og ikke mindst i udpegningen af obligatoriske kanons i nogle fag.

I alle landene er de obligatoriske fags timetal et anliggende, der besluttet på nationalt niveau, og i alle lande opereres med et minimumstimetal. Da det kan være vanskeligt at

opstille en overskuelig model for landenes fagrækker⁴, vil jeg her blot lave sammenligning mellem de store fagblokke og mellem det samlede timetal i hele skoleforløbet – alt sammen det obligatoriske minimum timekrav.

	DK	SV	NO	FI
Humanistiske fag	3365	2855	2988	3002
Naturvidenskabelige fag	1865	1700	1785	2280
Kreative fag og bevægelsesfag	1445	1408	1902	1482
Samlet timetal for hver elev	7.650	6.665	7.762	8.436

Det hører med til sammenstillingen, at det samlede timetal er for hhv. ni års skolegang (Sverige og Finland) og ti års skolegang (Danmark og Norge).

Det er ganske markant, så mange flere skoletimer, den enkelte elev gennemfører i Finland, herunder også det store tal i naturvidenskab. Og det skal yderligere bemærkes, at timetallet i Finland kun omfatter ni års skolegang!

6. Evaluering

Praksis er, når det drejer sig om evaluering af elevernes udbytte af skolegangen, meget forskellig i de nordiske lande. Danmark er helt klart det land, som er mest centralt styret på evalueringsområdet med det obligatoriske krav om *Kommunale kvalitetsrapporter, nationale test, elevplaner og afsluttende prøver*.

Skematisk kan sammenligningen mellem de nordiske landes obligatoriske, centralt udarbejdede evalueringsmetoder se således ud:

	DK	SV	NO	FI
Nationale tests	✓	✓	✓	-
Afgangsprøver	✓	-	✓	-
Elevplaner	✓	✓	-	-

Konklusion

Hvis man skærer ind til benet og tager udgangspunkt i lovgivningen om folkeskolerne i Norden for at vurdere påstanden om, at der findes en fælles nordisk skole- og læringstradition, som hævdet af Christina Antorini, må konklusionen være, at *det gør der ikke!* I hvert fald ikke, når det er skolens lovgivning og struktur, det drejer sig om. I flere tilfælde omfatter ensheden kun to eller tre af landene, og så må det logisk set være svært at tale om et nordisk fællestræk. På to meget overordnede, strukturelle områder kan der findes enshed mellem alle de fire lande, som her udgør Norden, nemlig i form af *enhedsskolen* og *lokalt ejerskab og styring af skolen*. På disse to områder skiller landene sig i øvrigt også ud i forhold til andre lande i verden.

Begrebet Norden har (igen) hos de fleste mennesker i Danmark en meget positiv klang, så begrebet er velegnet som en "image-motor" for forskellige projekter. I Danmark har vi set, hvordan nordisk er blevet kvalitetsstempel, når det drejer sig om mad – og nu bruges det altså også på skoleområdet. Som Per Fibæk-Laursen skriver i sin artikel i nærværende skrift, så skal begrebet "Ny Nordisk Skole" bruges til at ændre vores bevidsthed. Fortællingen om skolen skal laves om – og det uanset der ikke grundlæggende er tale om noget hverken nordisk eller nyt!

Noter

¹ En præsentation af undersøgelsen in extenso kan ses på Grundtvig Centrets hjemmeside: www.grundtvigcentret.dk

² Knut Tveit: *The Development of Popular Literacy in the Nordic Countries. A Comparative Historical Study*", Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 35, no. 4, 1991

³ F.C. Kålund-Jørgensen: *Skolereformerne i de nordiske lande*, fra "Den danske realskole" årgang 63. (1961)

⁴ Det er dog forsøgt i den udgave af undersøgelsen, som er refereret på www.grundtvigcentret.dk

Grundtvigs syn på det nordiske - i lyset af ny nordisk skole

Af Ove Korsgaard

At Nordens ånd ikke er halehæng til tysk fornuft, slår Grundtvig fast med syvtommersøm i sit Mands Mindeforedrag den 26. oktober 1838:

”Hele min trætte med tyskerne drejer sig da egentlig derom, at de vil med vold og magt enten have mig til at være en tysker eller gøre mig til et fæ; og jeg sætter hårdt imod hårdt og vil ingen af delene være”. (Grundtvig 1877)

Men hvad er det særegne ved Nordens ånd? I denne artikel vil jeg kort behandle tre af de kernebegreber, der indgår i Grundtvigs opfattelse af det nordiske, nemlig *frihed*, *kamp* og *historie*. Og til slut knytte en forbindelse til ideen om Ny Nordisk Skole.

Frihed

Essensen i Grundtvigs frihedssyn gav han en kort, prægnant formulering i det indledende digt i *Nordens Mytologi* 1832: ”Frihed lad være vort løsen i Nord, frihed for Loke såvel som for Thor”(US 5:385). De to nordiske guder Loke og Thor har hver deres syn på verden, men begge skal nyde samme frihed. Selv om det lyder ligetil, er det langt fra tilfældet.

I hvert fald er der ikke enighed om, hvordan udtrykket ”Frihed for Loke såvel som for Thor” skal forstås. Kaj Baagø har skrevet en meget vigtig artikel om ”Grundtvig og den engelske liberalisme” i *Grundtvig-Studier* 1955. Her gør han sig til talsmand for det synspunkt, at grundtanken i Grundtvigs frihedssyn ”stemmer overens med det frihedsbegreb, som den engelske liberalisme gav udtryk for”

(Baagø 1955:15f). Baagø fremhævede, at Grundtvig læste liberale tidsskrifter som *Westminster Review* (1824-27) og *Edinburgh Review* (1820-27), at han blev dybt påvirket af liberale tænkere som John Locke, Adam Smith og John Stuart Mill og i særlig grad af den engelske liberalismes ideer om kirke- og skoleforhold. Grundtvigs studier af den engelske liberalisme blev fulgt op af tre studierejser til England i 1829, 1830, 1831, hvor han lærte det moderne samfund at kende. Det var med andre ord i England, Grundtvig lærte det frihedssyn at kende, som han for alvor udfoldede i *Nordens Mytologi* 1832.

Om end jeg er enig med Baagø i, at Grundtvig var stærkt inspireret af den engelske liberalisme, tager jeg forbehold, når han hævder, at hans frihedsbegreb "stemmer overens" med liberalismens. Det samme gælder, når Baagø finder, at Loke er Thors "fjende" (Baagø 1955: 16). Her synes Baagø at overse, at Grundtvig i indledningsdigtet ikke kun opererer med to mytologiske figurer, Thor og Loke, men tre. Den tredje er Fenrisulven.

"Bundet kun være det *glubende Dyr*,
Som i sit Svælg vil det Ædle begrave!
Enarmet stander med Æren da Tyr,
Mageløs spotter *kun* Loke den Brave" (US 5:385).

På trods af, at Grundtvig er stærkt kritisk over for de egoistiske tendenser i Lokes frihedsforståelse, er det ikke Loke, der er fjenden, det er Fenrisulven. Med sit udfordrende og drillende vid sikrer Loke, at kampen bliver ført med ordet og ikke sværdet. Fenrisulven derimod må tøjres, hvis ikke samfundet skal gå til grunde. Men omkostningsfrit er det ikke. Som bekendt ville Fenrisulven kun lade sig binde for tredje gang, hvis en af aserne lagde en arm i dens gab. Der var således brug for én, der var rede til at ofre sig for det fælles bedste. Det var guden Tyr. Da Fenrisulven til asernes lykke og glæde ikke kunne sprænge lænken, bed den Tyr

højre arm af. Moralen er, at der er destruktive kræfter i samfundet, der skal bindes. Friheden er ikke total.

Selv om der blandt Grundtvig-kendere langtfra er fælles fodslag vedrørende udtrykket "Frihed for Loke, såvel som for Thor", er der ret bred enighed om, at hans frihedssyn er præget af liberale tanker. Men var han liberalist? Det spørgsmål skiller vandene. Kaj Baagø fortolker ham som liberalist. Kaj Thanning derimod vil sige: Nok var Grundtvig liberal, men ikke liberalist. Og siden har mange andre forfægtet dette synspunkt, senest Regner Birkelund i disputatsen *Frihed til fælles bedste*, 2007. Men måske er denne måde at diskutere Grundtvigs frihedssyn på ikke den mest givtige. Det skyldes, at hans frihedssyn er uløseligt forbundet med begrebet "det fælles bedste". Og det fælles bedste er ikke hverken et liberalt eller et liberalistisk begreb, det udgør derimod kernen i klassisk republikansk tankegang. Det græske begreb *res publica* betyder nemlig det fælles bedste. At træde ind i *res publica* fordrer, at en person er i stand til som borger at tilsidesætte sine private interesser til fordel for hensynet til det fælles bedste.

Den republikanske politiske filosofi blev udformet i Grækenland og Rom af tænkere som Platon, Aristoteles og Cicero. Med renæssancen opstod der ny interesse for republikanisme, en interesse som kulminerede i oplysningstiden med tænkere som Charles de Montesquieu, Thomas Jefferson, J.-J. Rousseau og Immanuel Kant. Montesquieu er uden tvivl den politiske filosof, der fik størst betydning for de republikanske tanker om det fælles bedste, som vandt indpas i Danmark i sidste halvdel af 1700-tallet.

Men hvordan knytte en forbindelse mellem frihed og det fælles bedste? Før Grundtvig forholdt Montesquieu sig til dette fundamentale spørgsmål. I sit hovedværk *Om lovens ånd* fra 1748 bringer han kærlighed på bane som en kraft, der kan forbinde frihed og det fælles bedste. Samfundssind omtaler han som en politisk dyd, der kan defineres som "kærlighed

til lovene og fædrelandet" (Montesquieu 1998: 38). Denne tanke giver Grundtvig et storladent udtryk i sangen *Kærlighed til fædrelandet* (Højskolesangbogen):

Ja, i kærlighedens rige
ret og magt går hånd i hånd,
knytter, som hinandens lige,
frit fuldkommenhedens bånd
løser på en yndig måde
så nødvendighedens gåde!

Kun i kærlighed giver vi afkald – uden smerte. I denne sammenhæng bruger Montesquieu og Grundtvig ikke ordet kærlighed i betydningen "kærlighed til hinanden", for eksempel til ens nabo, men om "kærlighed til det fælles".

Frihed er en grundlæggende værdi i såvel liberalisme som republikanisme, men de to ismer bygger på forskellige forståelser af frihed: en negativ og en positiv. På den ene side frihed *fra* noget, noget man gerne vil slippe for, ikke mindst for staten, og på den anden side frihed *til* noget, noget man kan være med til. Sat på spidsen er den liberale forståelse af frihed individualistisk i sin karakter, mens den republikanske er kollektivistisk, idet den ikke kun bygger på en forestilling om borgerskab, men om *medborgerskab*.

Hvis ikke frihed knyttes sammen med sansen for det fælles bedste, kan den ifølge Grundtvig virke ødelæggende:

"Det går med friheden som med ilden, der vel meget rigtig, som grækerne sagde, er på en måde alle kunstens moder og alt storværks betingelser, men hvoraf man dog også kan få for meget, så den bliver til almindelig ødelæggelse". (Grundtvig 1877: 73).

Selv om Grundtvig et langt stykke ad vejen må betragtes som liberal, var han yderst forbeholden over for liberalismens individualisme og dens betoning af rettigheder som det, der i

sidste instans skal sikre friheden. For hvordan skal man få udviklet den patriotisme, der fordrer, at man tilsidesætter sig selv og ofrer sig for det fælles, således som Tyr gjorde? En sådan opofrelse er svær at forlange af en liberalt indstillet person, netop fordi liberalismen hviler på en etisk individualisme. Det er således meget svært for liberalismen principielt at legitimere, at det enkelte menneske skal kunne ofre sig for det fælles bedste.

Kamp og kappestrid

Grundtvigs frihedsbegreb er uløseligt forbundet med hans kampbegreb. Hal Koch har således en vigtig pointe, når han peger på, at Grundtvigs krav om frihed ikke er vokset ud af liberalismens frihedsforståelse, men bygger på den opfattelse, at kamp er åndens fremtrædelsesform. Og "derfor skal livet have lov at udfolde sig i strid" (Koch 1959: 164).

Grundtvig er uden tvivl den danske tænker, der har beskæftiget sig mest indgående med begrebet kamp. Hans kampfilosofi bygger på den opfattelse, at kamp og kappestrid er grundvilkår i tilværelsen. Grundtvig så det som en vigtig kulturpolitisk opgave at påvise, at hans egen samtids Norden havde rødder i en gammel nordisk kultur, der fuldt ud kunne måle sig med den klassisk græske kultur. Også når det gjaldt begrebet kamp. Det græske begreb for kamp var *agón*, der blev brugt om de mange væddekampe og kamplege, som spillede en afgørende rolle i samfundslivet og udgjorde en betydningsfuld kulturfunktion. De olympiske lege er blot den mest kendte institution af de mange lege, der blev afholdt rundt om i Grækenland.

Grundtvig overtager ikke det græske begreb, men udformede sit eget – nordiske – kampbegreb, nemlig *kredsgang*, der bliver grundkategorien i hans kampfilosofi. I det hele taget er det ikke grækernes kampbegreb, Grundtvig trækker frem fra historien, idet han positionerer Nordens ånd i lyset af den græske. Dette tema varierer Grundtvig på forskellig vis. Grækerne og nordboerne repræsenterer henholdsvis naturen

og historien, rum og tid, harmoni og kamp, osv. Han kalder grækernes grunddrift for den *naturhistoriske ånd*, i modsætning til nordboernes *historiske ånd* eller kampånden.

For Grundtvig er kredsgang et kamp-begreb, der bygger på to principper, nemlig orden og frihed. At etablere det rette forhold mellem disse modsatrettede principper er forudsætning for en livgivende kamp. En sådan kamp kan ifølge Grundtvig umuligt forenes med et fransk begreb om frihed eller et tysk om orden. Frihed forudsætter orden, men orden forudsætter ikke frihed. Frihed uden orden leder til anarki, orden uden frihed til diktatur og stilstand. Men, fortsætter Grundtvig, "med et *græsk* begreb om *orden* og et *nordisk* om *frihed* er det ganske anderledes; thi derefter kan man godt tænke sig en fri kraftytring efter billige love [dvs. gensidigt anerkendte love, O.K.], i en vis kreds; thi en sådan var både Nordens 'kreds-gang' og Grækenlands 'olympiske leg'" (GSKV bd. 2: 321).

At Nordens ånd er en kampånd, er det urokkelige udgangspunkt for Grundtvig. Men nutidens nordboer skulle ikke bare vende tilbage til de gamle nordboers kampbegreb, hvor kraft spillede en afgørende rolle. Kraften skulle tilføres en ny dimension, den skulle nemlig – som han siger i digtet *Nordens Aand* – forøges "med kunst" (US 8: 49):

Mod og Magne hisset ovre,
Frille-Børn af Asa-Thor,
Skal til Øre-Sund og Dovre
Gaae paa Damperen ombord,
Deres Fader at opsøge
Og hans Kraft med Konst forøge.

Dette skift i synet på kraft skulle også medføre et skift i de våben, som kampen bliver ført med. Ifølge Saxo var den danske konge Frode Fredegod af den opfattelse, at enhver strid skulle afgøres med sværdet, da han fandt det mere ærefuldt at kæmpe med våben i hånden end med munden.

Også Grundtvig fandt det ærefuldt at afgøre en strid gennem tvekamp. Men frem for sværdet vil han bruge ordet som våben. I digtet *Nordens Aand* udtrykker han ligheden i synet på kamp, forskellen i brugen af våben (US bd. 8: 40-51):

Ærlig Kamp var Aandens Glæde,
Spyd mod Spyd og Haand mod Haand
Alt som vi i Kredsen træde,
Pen mod Pen og Aand mod Aand;
Haanden kun sit Vaaben skifter
Aandens løsen er Bedrifter.

Den afgørende forskel er, at "jernskræp" skiftes ud med "ordskræp". Kampen flyttes fra hånden til munden, hvor ordet er våbnet i kampen om sandhed og ret. Det betyder, at Grundtvigs to figurer: kæmpen og skjalden, der altid kappes om rang som nummer et, skifter position. Med ordet som våben skal den gamle kamp mellem de nordiske brødrefolk nu fortsætte på nye nordiske folkehøjskoler. For ifølge Grundtvig ville det nemlig være ønskværdigt, at hver af de nordiske stater fik sin "borgerlige højskole", idet det vil "tjene til venlig at forbinde frænde-folkene og kraftig oplive kampen og kappelysten mellem de lærde indbyrdes, ting, som begge tjene til vor fred" (Grundtvig 1983: 4). Ifølge Grundtvig er det for fredens skyld nødvendigt at kunne kæmpe.

Grundtvig er om nogen kendt for at være en indædt modstander af eksamensvæsenet. Men hans modstand er ofte blevet misforstået. Nok var han arg modstander af den "latinske" skoles "eksamens-væsen", men han havde ingen betænkeligheder ved, at eksamen skulle fremme kappelysten, snarere tværtimod:

"Den eneste nytte, sådanne eksaminer mulig kan stifte, er nemlig at vække kappelyst, og den vækkes allerbedst, når væddeløbet, som ved de Olympiske Lege, er en fri sag og dygtighedens løn kun en oliekvist" (GSKV 1968: 207).

At skole og kappestrid hører sammen i Grundtvigs univers fremgår klart af den morgensang, som han skrev til Marieboes skole 1833. "Så lad derpå os syn da fæste, hvad ædle kaldte livets lyst! Ja, lad os kappes med de bedste og vove kækt med død en dyst" (Højskolesangbogen). I salmen *Alt hvad som fuglevinger fik* opfordrer Grundtvig ligefrem til sangdyst med englenerne: "At du med dem i væddestrid, vil prise Gud til evig tid, for ånde, røst og vinger" (Højskolesangbogen).

Historie

At undervisningsminister Christine Antorini slår til lyd for Ny Nordisk Skole ville have glædet Grundtvig, der i sin samtid netop kæmpede for en nordisk skole. For tiden er der meget, der trækker i retning af en unordisk skole, idet skolen i stigende grad underlægges et rent rationalistisk syn på forholdet mellem pædagogik og videnskab. Mange uddannelsesforskere, uddannelsespolitikere og embedsmænd omtaler uddannelse og pædagogik ved hjælp af lægevidenskabens sprog, hvis kernebegreber er diagnosticering og evidens: Hvad virker, og hvad virker ikke? Mantraet er, at uddannelse og pædagogik skal baseres på evidens. Det lyder rigtigt, og er det også – et stykke ad vejen. Men sandheden er, at pædagogisk forskning kun i beskedent omfang kan svare præcist på, hvilke pædagogiske metoder der er de bedste. Det kommer – som man siger – an på så meget. Den ubekendte faktor er den subjektive faktor, altså det at såvel lærere som elever ikke er abekatte, som Grundtvig ville have sagt, men mennesker.

Grundtvig var ikke glad for aber. De står for skud talrige steder i hans forfatterskab. Hans aversion mod aber skyldes ikke Darwins teori, at vi nedstammer fra aberne, den skyldes hans syn på skolens opgave. Aberne kan kun efterabe og har dermed ingen historie. Mennesket derimod er et historisk væsen. At være et historisk væsen er for Grundtvig at være i "ophørlig bevægelse". Det er aberne ikke. De deltager ikke i

en fortsat skabelses- og udviklingsproces, de er dømt til at efterabe. Modpolen til "skolen for aber" er "skolen for livet".

Grundtvig mente, at nordboerne fra Arilds tid har haft en særlig sans for historie, fordi de knyttede en forbindelse mellem historie og poesi. Han betonedede med andre ord forbindelsen mellem en nordisk skole og historisk-poetisk oplysning. At forstå Grundtvigs vision om en nordisk skole kræver et par uddybende bemærkninger om hans forståelse af historie. I dag er det almindeligt at sætte lighedstegn mellem historie og fortiden. Men det gjorde Grundtvig ikke. For ham havde historie også med nutiden og fremtiden at gøre. Han havde et narrativt brugsforhold til historie. For ham var historie ikke primært en kildekritisk undersøgelse af fortiden, men en uundværlig kilde til menneskelig og samfundsmæssig udvikling og identitetsdannelse.

Historieskrivning bliver hos Grundtvig sidestillet med æstetisk virksomhed i form af poesi. Ordet poesi er græsk og betyder skabelse, som for Grundtvig ikke kun er en begivenhed, der fandt sted "i begyndelsen", men er en fortsat begivenhed i såvel det enkelte menneskes liv som i samfundslivet. Et samfunds idealer, styreformer og kulturelle ritualer er alle bevægelige fænomener og underkastet tidens, historiens og forvandlingens kræfter. Når "skabelse" er en fortsat begivenhed, må pædagogikken tage sigte på mere end evnen til at efterabe, den må bygge på en følsomhed for det, der er i sin vorden. For at bidrage til menneske- og samfundslivets fortsatte skabelses- og tilblivelsesproces må pædagogikken være "historisk-poetisk". Kun en sådan pædagogisk metode kan kalde de livskræfter frem, der ligger som latente muligheder i tiden og det enkelte menneske. Grundtvigs mål var, som han formulerede det i *Nordens Mytologi*, "at få det store skole-giftemål i stand: mellem forstanden og den dramatiske poesi" (VU 4: 59). Hvis skolen alene baserer sig på diagnosticering og evidens, forstener livet. En sådan skole mangler et forhold til skabelse.

Grundtvigs historisk-poetiske oplysning er dybt beslægtet med det, som den amerikanske psykolog og pædagog Jerome Bruner kalder "narrativ tænkning". Bruner skelner mellem to måder at organisere og håndtere vores viden om verden på. Den ene kalder han for logisk-videnskabelig tænkning og den anden for narrativ tænkning. Den første form synes specialiseret til at tage sig af fysiske "ting", den anden til at tage sig af mennesker og deres forhold til hinanden. Selv om forskellige kulturer begunstiger logisk-videnskabelig tænkning og narrativ tænkning forskelligt, må enhver kultur støtte sig til begge tænkeformer. Grundtvig skelnede på lignende vis mellem naturvidenskabelig oplysning og historisk-poetisk oplysning og betonedes den sidste form uden at negligere den første. I skoleskriftet *Om Nordens videnskabelige forening* slår han således til lyd for et nordisk universitet med to fakulteter, et naturvidenskabeligt og et historisk, det sidste ville vi i dag kalde et humanistisk.

For Grundtvig udgjorde det narrative et kendetegn ved selve det levede liv og ved historien. Og mere end nogen anden i sin samtid var Grundtvig bevidst om, at personlig identitet og kollektiv identitet har narrativitet som forudsætning. Såvel menneskelivet som samfundslivet struktureres af de fortællinger, som skolen bidrager til at sætte i omløb.

At pædagogik ikke kun har med videnskab at gøre, men også med kunst, er en gammel indsigt, som desværre er gået i glemmebogen. Grundtvigs historisk-poetiske oplysning vidner om en sådan indsigt. Han ville rotere i sin grav, hvis (folke)skolen underlægges et rent rationalistisk oplysningsregime, der alene bygger på diagnosticering og evidens. For det, som nærer sindet og udvikler personligheden, har primært med det poetiske, æstetiske og historiske at gøre.

Pædagogik som videnskabelig disciplin skal ikke forkastes, men jeg er overbevist om, at det er nødvendigt at genopdage pædagogik som kunstart – hvis ønsket er at knytte en

forbindelse mellem Grundtvig og udvikling af en Ny Nordisk Skole.

Litteratur

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Baagø, K. (1955). "Grundtvig og den engelske liberalisme". *Grundtvig-Studier*, 1955.

Grundtvig, N.F.S. (1877). *Mands Minde*. København: Karl Schønbergs Forlag.

US = Grundtvig, N.F.S. (1904-1909). *Udvalgte Skrifter*, bd. 1-10. København: Nordisk Forlag.

VU = Grundtvig, N.F.S. (1940-1949). *Værker i Udvalg*, bd. 1-10. København: Nordisk Forlag.

GSKV = Grundtvig, N.F.S. (1969). *Grundtvigs Skoleverden*, bd. 1-2. København: Gads Forlag.

Grundtvig, N.F.S. (1983). *Statsmæssig Oplysning*. Udgivet af K.E. Bugge og Vilhelm Nielsen, Arnold Busck.

Højskolesangbogen, 18. udgave.

Koch, Hal (1959). *N.F.S. Grundtvig*. København: Gyldendal.

Montesquieu, Charles-Louis de (1998/1748). *Om lovens ånd*. København: Gads Forlag.

Grundtvig og de nordiske skoler

Af Thorstein Balle

Selv om det givetvis i mange sammenhænge har været overvurderet, er den danske skoles udvikling uden for al tvivl påvirket af N.F.S. Grundtvigs tanker om skole og oplysning.¹ Det er også veldokumenteret, at hans forestillinger om folkehøjskolen har haft indflydelse på udviklingen af denne skoleform i Finland, Norge og Sverige. Sværere er det imidlertid at trække en forbindelse mellem Grundtvig og udviklingen i de nordiske folkeskoler. Mest sandsynligt er det, at der ikke har været nogen forbindelse. Alligevel vil det, under indtryk af, at NNS-projektet er et dansk projekt, være interessant at anskue skolevirksomheden i Norden ud fra et grundtvigsk perspektiv. Derfor skal der her, i absolut kort form, oplistes de centrale tanker i Grundtvigs tænkning om skole og oplysning. Som altid, når Grundtvigs tanker skal fortolkes, er der også på det pædagogiske område forskellige opfattelser af, hvad der er det centrale i hans pædagogiske tænkning. Nedenstående er altså i kort og sammentrængt form et blandt andre bud.

Centrale elementer i Grundtvigs pædagogiske tanker

1. Skolens undervisning skal være livsoplysning

Det betyder, at undervisningen skal sigte på elevernes liv her og nu – og ikke på et fremtidigt erhverv eller en fremtidig uddannelse. Det er hele hensigten, at eleverne gennem undervisningen skal blive klogere på, hvad der er meningen med deres liv. Gennem oplysning (for den enkelte og for generationerne) skal gåden om menneskelivet ganske langsomt klares (dvs. opklares), mente Grundtvig.

2. Skolens undervisning skal sigte på det hele menneske

På Grundtvigs tid var undervisningen i skolen præget af den kateketiske metode, dvs. den metode hvor børnene lærte

bestemte svar udenad, som skulle gengives ordret, når læreren spurgte. Denne metode i børneskolen – og i øvrigt også den pensum- og eksamensrettede undervisning, som foregik i latinskolen (gymnasiet) og den lærde skole (universitetet) – tilgodeså kun forstanden. I modsætning hertil ville Grundtvig have en skole, som vægtede fantasien og følelserne, så de kunne holde forstanden på plads. Og skolen skulle vægte såvel kroppen som ånden – dvs. en lige vægtning af håndens og åndens arbejde.

3. Skolens undervisning skal vægte det levende ord

Det betyder bogstaveligt, at samtalen på modersmålet skal have størst plads. Dengang som nu var bogen det vigtigste middel i undervisningen. Grundtvig ville erstatte bogen med det talte ord og med erfaringen. Kun det erfarede kan blive til sand lærdom. "Livet kommer før oplysningen", mente han.

4. Skolens undervisning skal være historisk-poetisk

I sin korte udlægning betyder det, at undervisningen skal give eleven kendskab til den historie, som han eller hun har fælles med andre (det historiske) og animere eleven til at finde ind til sine drømme og forhåbninger om livet (det poetiske). Det kan ikke mindst myterne og poesien hjælpe til med. Den historisk/poetiske dimension giver eleven forståelse for, hvordan hun eller han er en del af fællesskabet og kun kan blive sig selv gennem det.

5. Skolen skal være en levende vekselvirkning

Måske det mest centrale pædagogiske begreb hos Grundtvig. Den levende vekselvirkning skal bl.a. give sig udtryk i samværet mellem lærer og elev, mellem eleverne indbyrdes. Lærer og elev skal lære af hinanden. De er ligeværdige, når det drejer sig om at blive klog på livet.

6. Skolen skal oplyse og oplive

Skolen skal oplyse, dvs. give kundskaber og færdigheder, men den skal gøre det, så eleverne samtidig oplives. For Grundtvig betyder det, at eleverne får glæde ved at leve livet,

som det er nu, for derigennem at få mod til at forandre det, de mener, skal forandres.

7. *Skolen skal skabe fællesskab af individer*

Hele Grundtvigs oplysningsprojekt havde til formål at "gøre almuen til et folk". Det betyder at give det enkelte menneske selvindsigt, selvtillid og livsmod, men samtidig give det en forståelse for, at kun i fællesskab med andre kan denne selvindsigt og selvtillid og livsmodet opnås. Det er som del af et fællesskab, af et folk, at mennesket opnår identitet, mente Grundtvig, og han talte derfor om folkelige fællesskaber. Det er fællesskaber som både etableres i store, f.eks. nationale, sammenhænge og i små lokale sammenhænge. Skolen skal være et eksempel på og vægte sådan et folkeligt fællesskaber.

Omsat til et mere *nutidigt sprog*, kunne de syv elementer beskrives således:

1. Skolens fokus skal først og fremmest være på elevernes liv her og nu – og derefter på deres fremtid.
2. Skolen undervisning skal vægte den sanselige, følelsesmæssige og den rationelle tilgang til livet ligeværdigt.
3. Undervisningens metode skal prioritere fortælling, dialog og det talte ord.
4. Skolen skal give eleverne forståelse for, at alle mennesker og tanker, ting og handlinger i livet her og nu indgår i en sammenhæng spændt ud mellem en fortidsfortolkning og en fremtidsforestilling.
5. Skolen skal hvile på forestillingen om og give forståelse for alle menneskers ligeværd.
6. Skolen skal give eleverne mod på og lyst til at få viden og færdigheder.
7. Skolen skal gennem sit eget eksempel give eleverne mod på og lyst til fællesskab og demokrati i alle sammenhænge.

Sammenstilling – grundtvigske træk i landenes skoler

Selv om et lands skoletænkning kommer til udtryk på mange måder i beskrivelsen af skolen (formål, fag, pensum, timetal osv.) så er den overordnede formålsformulering et kernested at gå til mht. forestillingen om skolen.² Det er tydeligt, og ikke overraskende, når man læser de fire landes overordnede formål for skolevirksomheden, at der bruges meget plads på at fremhæve skolegangens sigte på et *fremtidigt* liv i arbejde og samfund. Dette skinner i særlig grad igennem i den danske og svenske folkeskoles formål. Norge og Finland beskriver derimod, at skolens opgave *også* er at gøre eleverne *livsduelige*. Grundtvigske træk om livsoplysning finder vi altså i Norge og Finland.

Begrebet 'elevernes alsidige udvikling' og/eller 'elevernes personlige udvikling' findes i alle fire landes formål, men ingen steder uddybes dette, så det bliver tydeligt, at f.eks. krop, sanser og følelser er indeholdt i udtrykkene. Det er med andre ord ikke udtrykt i de overordnede formål, at skolen skal vægte den sanselige, følelsesmæssige og rationelle side ligeværdigt. Grundtvigs opfattelser på dette felt fortøner sig tydeligvis til fordel for en fremhævelse af en klar intellektuel læring og erkendelse. En vurdering af timetallene i alle landene i de mere sanselige fag understreger kun forstandens primat i forhold til sanser og følelse³. De såkaldt kreative/musiske fag er, selv om de vægtes lidt forskelligt fra land til land, i en sekunda-position i forhold til de boglige fag.

I fagmålene for f.eks. modersmålsundervisningen er der i alle landene nævnt dialogen som en bærende undervisningsform, mens det ingen steder nævnes, at fortælling som metode og samværsform skal fylde i undervisningen. På det område er Grundtvigs forestillinger om at prioritere fortælling ganske ude.

I formålene for Danmarks og Norges skoler nævnes skolens opgave som formidler af landets 'kultur' og 'historie' for derigennem at støtte elevernes personlige udvikling – give

dem "forankring", som det angives i Norge. Disse begreber er helt ude i svensk og finsk sammenhæng. Om det skyldes Grundtvigs plads i Danmarks og Norges historie kan ikke siges her, men det er altså i de to lande, at skolen opfattes som kulturformidler på en måde, der minder om Grundtvigs begreb om den historisk-poetiske undervisning.

Grundtvigs forestilling om, at skolen gennem *ord* og *handling* skal formidle en forståelse for menneskers ligeværd ('den levende vekselvirkning') er, når det drejer sig om formålsbeskrivelsen meget klar i alle landene. Hvordan praksis er på dette område i landenes skoler, skal der ikke siges noget om. I Danmarks, Norges og Sveriges skoleformål nævnes dog, at skolens praksis, skolens hverdag, skal hvile på en opfattelse af ligeværdighed, og i alle landenes skolelove er stillet krav om elevernes medindflydelse i skolens beslutningsproces på den ene eller anden måde.

En klar overensstemmelse med Grundtvigs skoletanker finder vi også med hensyn til, at skolen skal give lyst til at lære (oplevelse). Skolens opgave som 'motivator' for børnenes læring såvel i skolen som i livet bagefter er et af de forhold, som er kraftigt understreget i alle formål.

Det samme er skolens opgave med at forberede og opdrage eleverne til fællesskab i et demokratisk samfund. Denne dimension – ofte parret med et internationalt/globalt perspektiv – står stærkt i flere af landenes formålsformulering.

Tilsammen viser ovenstående sammenstilling af Grundtvigs pædagogiske tanker med de nordiske skolers aktuelle skolelovgivning, at hans forestillinger om 'livsoplysning', 'det levende ord' og 'det hele menneske'⁴ ikke i særlig grad kan genfindes i landenes skoletænkning og at 'det historisk-poetiske' kun findes hos to af landene – mens hans forestillinger om 'den levende vekselvirkning', 'oplevelse' og 'fællesskab' går igen over det hele. Igen skal det under-

streges, at sammenstillingen ikke siger noget som helst om, i hvilken grad (om overhovedet) landene på de nævnte områder er inspireret af Grundtvig. Men det angiver nogle *fællestræk* mellem flere af landene og de grundtvigske tanker om liv og skole – spørgsmålet er så, om disse træk så er særligt *nordiske*, eller om de hidrører fra en mere almen europæisk og demokratisk tænkning.

Noter

¹ Se f.eks. hos Ove Korsgaard og Susanne Wiborg: *Grundtvig – The Key to Danish Education?* I *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50 nr. 3, 2006.

² Se den sammenlignende opstillingen af de forskellige landes formålsformuleringer i min artikel andetsteds i dette skrift.

³ Se den sammenlignende opstillingen af de forskellige landes fag og timetal i min artikel andetsteds i dette skrift.

⁴ Det skal fremhæve, at Grundtvig ikke selv bruger begrebet 'det hele menneske', men at den senere forståelse af dette begreb dækker Grundtvigs opfattelse af det nødvendige i at erkende gennem sanser, følelse og forstand.

Ny nordisk skole - og Norge

Af Ingrid Markussen

Udgangspunktet for det følgende er regeringens skolereformforslag, Ny Nordisk Skole, som har hentet sin inspiration fra Nyt nordisk køkken. Her graver kokkene upåagtede planter op fra grøfter og vejkanter og lader os se og smage essensen af, hvad der er nordisk madtradition tilberedt på en ny, spændende måde. Det har jeg ladet mig inspirere af og vil selv prøve mig frem som NOMA-kok, der søger efter gamle nordiske traditioner i den norske og danske skoles udvikling. Og skal man tro intentionerne bag Ny Nordisk Skole, så har Norden noget at tilbyde det internationale samfund – bl.a. en meget lille magtdistance, en ikke autoritær holdning til foresatte, respekt for det enkelte individ, en positiv holdning til samarbejde og aktiv deltagelse i samfundslivet.

I Norge har de seneste to årtier budt på store, omvæltende skolereformer. Socialdemokraten Gudmund Hernes er arkitekten bag de største. Reform 94 drejede sig om den videregående uddannelse – gymnasiet. Den gav skolen en stærkere faglig kant, samtidig med at den knyttede grundskolen sammen med den videregående skole. Reform 97 drejede sig om grundskolen og indførte den *inkluderende skole*. Hernes' ønske var at samle alle skoleformer under én lov og skabe en inkluderende skole med plads til alle, hvor større lighed i resultater skulle skabes ved større forskel i den indsats, som blev rettet mod den enkelte elev. Det var Hernes' idé – som også blev gennemført – at samle målsætningen for hele skoleforløbet frem til studenteralderen og skabe et samlet skoleforløb med en grundskole fra 0.-7. klasse og et ungdomstrin fra 8.-10. klasse efterfulgt – *uden eksamen* – af en treårig videregående skole eller alternative ordninger som faglig oplæring i erhvervsuddannelser/lære-

plads/folkehøjskole eller ved voksenoplysning. Det var den strukturelle nyordning. Og den skulle følges op af en samordning af indhold.

I dag søger man at samordne læseplanerne, så fagene indlæres i et jævnt fremadskridende forløb hele vejen igennem. Dette vældige greb om hele skoleforløbet blev taget i *Opplæringsloven af 1998*, som nu er revideret i august 2012, efter at først et *kvalitetsudvalg* i begyndelsen af 0'erne havde set kritisk på reformerne, og derefter et stort kommissionsarbejde, *Kunnskapsløftet*, som førte til en revideret lov i 2006, som søgte at mildne de stærkt centralistiske træk, som 90-reformerne havde skabt. Alligevel er de norske skolelove og læseplaner stadig langt mere statsligt styrede end de danske.

Forskellen til dansk skoletænkning gør sig i 1997 ikke mindst gældende i indledningen til afsnittet i målformuleringen om "et meningssøgende menneske":

"Opdragelsen skal basere sig på de grundlæggende kristne og humanistiske værdier og bygge videre og udvikle den kulturarv som giver perspektiverende retning for fremtiden", står der. Og forstætter: "Den kristne tro og tradition udgør en dyb strøm i vor historie, en arv som forener os som folk på tværs af trosretninger".

I *Opplæringsloven* fra august 2012 præciseres, hvad der ligger i de grundlæggende kristne og humanistiske værdier, nemlig:

"respekt for menneskeværd og naturen, åndsfrihed, næstekærlighed, tilgivelse, ligeværd og solidaritet, værdier som og kommer til udtryk i forskellige religioner og trosretninger og som er forankret i menneskerettighederne".

Menneskekærlighed og tilgivelse er ikke begreber, man finder i danske skolelove, og det kristne værdigrundlag fremhæves ikke mere.

Og hvad blev så resultatet? Ja, mange ting er ikke gået, som Hernes havde håbet på.

1. De høje faglige ambitioner i reform 94 med krav om at dokumentere indsatsen førte til et væld af prøver, test og evalueringsrapporter, som holder den norske skoles lærere mindst lige så beskæftigede som de danske lærere. Evalueringer har senere vist, at forskellene mellem eleverne er blevet større end før. Flere får topkarakterer, men flere får ingen karakterer overhovedet – de er stået af.
2. Skoleledere klager over, at de bruger alt for meget tid på evalueringsrapporter og test.
3. Lærerne klager over, at effektivitetsjaget og de mange test ikke levner tid til ordentlig dialog mellem lærer og elev.

Og hvordan er det gået med inklusionen i "Den norske skolen for alle" – med tilpasset undervisning for den enkelte elev, som blev gennemført i Opplæringsloven i 1998?

Kritikere siger i dag, at der er kommuner, som har svært ved at leve op til den tilpassede opplærings principper. Der er blevet mindre "lærertæthed", forstået som færre lærere til samme antal børn. Samtidig er specialundervisningen øget. Elever, der må have hjælp, samles derfor i mindre grupper for specialundervisning, men nu er specialpædagogerne fra centrene ikke mere til stede. Derfor varetages specialundervisningen ofte af ufaglærte assistenter. Til gengæld har skolerne fået tilført nye former for tilsyn og kontrol, fordi skolerne skal kunne dokumentere, at der ikke sker diskriminering af funktionshæmmede. En konsekvens kan blive, hævder førsteamanuensis ved UiO, Berit Johnsen, "at det, som var responsibility (ansvar for den som er syg eller trenger hjelp) har blitt accountability (stå til rette for

krav stilt utenfor arbeidsrelationen)”¹ Det er ikke mere eleven, læreren har i fokus, men kontrollinstanserne.

Der er dog i det norske samfund en almen accept af grundværdierne i tankerne om den inkluderende skole og den tilpassede oplæring, en accept af den *norske velfærdsstat som en god stat*, som skal vise sig i fælleskabets ansvar over for dem, som falder ved siden af. Det ses bl.a. i bogen *Anderledeshed. Sårbarhetens språk og politik*, 2010, hvor forskere giver forskellige bud på, hvorfor de ikke mener, at samfundet er så rummeligt, som man kan forvente i en velfærdsstat som den norske. Og her ser jeg en afgørende forskel på debatten i Norge og Danmark, en debat, som jeg mener, har betydning for skolens arbejde og idégrundlag. Kan man tænke sig en bog i Danmark med titlen *Sårbarhedens sprog og politik*? Ville man ikke kaste sig frådende over den i medierne fra Cepsosfolk over Liberal Alliance til CBS, på grund af hvad man ville kalde *naiv blødsødenhed*? Men i Norge kan man skrive om sårbarhed og udtrykke forventninger til velfærdsstaten, som om nyliberalismen slet ikke havde ændret mentaliteten i velfærdsstaten.

Det, som jeg vil sige med dette, er, at jeg mener, at der i store dele af den norske befolkning er et mere respektfuldt forhold til velfærdsstaten end i Danmark. Landet er ikke så liberalt og statsmistænksomt som Danmark. Hvorfor? Kan historien give et muligt svar på det?

Skal man trække det nordiske frem i norsk skoleudvikling for at forklare både ligheder og forskelle til dansk skoleudvikling, så må man helt tilbage til reformationsårene, da den evangelisk-lutherske kirkeordning blev skabt som et fundament for al opdragelse og opvækst gennem de følgende århundreder. Der er tale om et internordisk afsæt i protestantismen, som er fælles for alle de nordiske stater, den svensk-finske og den dansk-norske, og de landsdele og kolonier, som tilhørte de to riger.

Jeg vil her "trække nogle planter op", som jeg mener, alle er unikt nordiske, og som peger frem mod dagens situation, men som alle er vandret ind i landet med Luthers reformation.

A. Individuel ansvarlighed

I dialoggruppen for Ny Nordisk Skole taler man om den enkelte individuelle selvstændiggørelse som et af målene for arbejdet. Det arbejde begyndte i 1536 og går under betegnelsen "Det almene præstedømme". Den enkelte blev med reformationen på en måde sin egen præst, hvilket gav en afgrundsdyb forskel fra århundrederne under den katolske kirke. Ingen skriftestol, kirkelige prælater eller jomfru Maria skulle herefter være mellemled mellem den enkelte og Gud.

Denne plante har vi svært ved at få øje på i dag uden hjælp, fordi den er så almindelig, at vi egentlig ikke ser den. Men jeg mener, at den har været fundamental for hele vor udvikling både som enkeltindivid og som samfund.

B. Lighedsprincippet

Hvordan havde man tænkt sig, at den enkelte skulle klare en så afgørende sag, som at have ansvar for egen frelse? Jo, gennem at lære at læse og forstå de religiøse tekster og salmer og kunne lytte og forstå ordet fra prædikestolen. Det er her, at undervisningen begynder, og bemærk en *lige undervisning for begge køn*. Hermed får vi et lighedsprincip ind i skolen, som aldrig siden er blevet anfægtet, når det gjaldt det basale.

C. Modersmålet

De religiøse tekster, som skulle læres, blev skrevet på dansk i Danmark-Norge og på svensk i Sverige-Finland. Retten til at bruge sit modersmål som kirke- og skolesprog blev en kampsag igennem de følgende århundreder, en sprogkamp, som vi ikke har set slutningen på endnu. Da det norske skriftsprog efter 1814 voksede sig selvstændigt, viste det sig at bestå af to stammer, et norsk rigsmål/bokmål og landsmålet eller nynorsken. I dag benytter 90 % af alle nordmænd rigsmålet, alligevel skal elevernes prøver og alle offentlige skrivelser formuleres både på rigsmål og nynorsk.

D. En skole for alle

Det er en plante, som let forveksles med plante B, men jeg vil tage den frem, fordi jeg vil pege på en bestemt person, som har fået en speciel status i norsk skolehistorie, og som sagtens kan konkurrere med Grundtvig om at være en "grounding father" for opvækst og skoletænkning, Erik Pontoppidan. Erik Pontoppidan skrev katekismeforklaringen *Sandhed til Gudfrygtighed* efter konfirmationsforordningens indførelse i 1736. I Danmark blev hans katekismeforklaring erstattet i slutningen af århundredet, men ikke i Norge. Her brugte man nogle steder hans forklaring til langt ind i 1900-tallet, og det kan forklare pietismens greb om dele af den norske befolkning endnu i dag. Og Pontoppidan har noget at sige: "En skole for alle". I afhandlingen: *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle*, 1998, fastslår Berit Johnsen, at der var en klar inkluderende linje i Pontoppidans pædagogiske tænkning.

Herefter har jeg lyst til at pege på spor fra en plante, som ikke mere findes, men som var udbredt i 1700-tallet. Den kan ikke vises frem for det internationale samfund som noget specifikt nordisk, fordi det internationale samfund selv har så rigeligt af den. Den plante, jeg tænker på, er:

E. Den patriarkalske opdragelse med husfaderen i spidsen for familiens liv

Den findes dokumenteret i et tillæg i Luthers lille katekismus, kaldt *Hustavlen*, og består af sammenstykkede bibelcitater, der angiver disciplinerende leveregler både for familiemedlemmernes indbyrdes forhold og alles underordnen sig den gejstlige og verdslige øvrighed. Jeg mener, at Hustavlen har spillet en kolossal rolle i opdragelse og undervisning.

F. Læsefærdighed i hele befolkningen

Læsefærdigheden af de religiøse tekster gav, både ved selve læseteknikken og teksternes religiøse indhold, grobund til selvstændig og kritisk stillingtagen til myndighedernes fortolkninger. Læsning var en farlig færdighed set fra myndighedernes side, og muligvis ser vi her rødderne til den antiautoritære holdning blandt menigmand i Norden, som man kan møde under pietisme og haugianisme i Norge og i de gudelige vækkelser i Danmark.

De 6-7 planter, som jeg her har trukket frem fra reformationens tid, er alle groet frem af den religiøse muld. De planter, som gror frem i slutningen af 1700-tallet, gror af en helt anden muld nemlig oplysningstidens humanistiske og sekulariserede ideer. De fik større umiddelbar betydning for Danmark end Norge, fordi de her var koblet sammen med landbrugsreformer, der ikke var nødvendige i Norge, hvor bønderne var frie "odalsbønder", altså ikke underlagte en godsejer. Fra denne periode vil jeg pege på en stor og grøn busk med mange forgreninger og enkelte vildskud, men en busk som har bredt sig ud over hele grøften - den filantropiske pædagogik.

G. Det fælles bedste

Jeg vil her nøjes med at pege på den øverste gren på busken, der breder sig ud over alle andre: Det fælles bedste, som også kaldtes det almene bedste og indgik som væsentlige bestanddele af det, man kaldte patriotisme og fædrelandskærlighed. Den enkelte skulle indse, at ens egen velfærd var forbundet med andres velfærd, at man som borger var en del af en større helhed, *staten*. Det var en opfattelse, som naturretens pligtlære tilsagde i *Pligterne mod Gud sig selv og andre*, formuleret af bl.a. filosofen Samuel Pufendorf i 1670-erne og indført i den danske skolelov i 1814. Hensynet til helheden førte til, at staten i 1814 påtog sig ansvaret for børnenes opdragelse og tvang en skoleordning igennem med offentlige skoler for alle. 1814-loven gav nok undervisningspligt og ikke skolepligt, men det var kun de forældre, der havde råd til at lade deres børn privatundervise af en uddannet lærer eller af en student, som var i stand til at gå uden om den offentlige skole. Denne ordning blev aldrig indført i Norge, hvor de frie bønder efter Eidsvoldforfatningen i 1814 fik endnu mere frihed end før med stemmeret på tinge. Derfor havde norske bønder i 1800-tallet ikke grund til den aggressive holdning over for staten, som grundtvigianerne repræsenterede i Danmark. I Norge kunne den lærde skole således i 1870'erne kobles sammen med folkeskolen uden protester fra den norske bondestand, medens danske grundtvigianere kæmpede indædt mod den "sorte skole" og holdt de to skoleformer adskilte frem til 1903-loven.

Jeg har nu hentet en stor håndfuld planter frem fra den fælles norsk-danske historie fra 1536-1814. Andre kunne være nævnt, det er mit blik, som har afgjort udvalget. Alle er de vandret ind udefra, men de har udviklet sig inden for en nordisk samfundstænkning, så de opleves som nordiske og unikke, både fordi de vedrører hele befolkningen, ikke kun en elite (det demokratiske perspektiv), og fordi de kommer så tidligt, at de har givet Norden længere tid end de fleste andre

lande til at udvikle det veluddannede, borgeraktive og demokratiske samfund, vi har i dag. Så er det op til Ny Nordisk Skole at studere deres særpræg og sætte dem i spil på en måde, så eleverne kan mærke essensen af de nordiske traditioner, som skolen er bygget op på. Samtidig mener jeg, at de tidlige forskelle i samfundsstrukturer, som jeg har peget på, med stavnsbundne bønder i Danmark og frie bønder i Norge, kan være en af forklaringerne på de forskellige holdninger til den moderne velfærdsstat, som vi møder i de to lande i dag.

Note

¹ Rettigheds- og kontroldiskurser i velfærdsstaten – konferenceindlæg Oslo 2009.

Svensk skola i ett nordiskt perspektiv: observationer och perspektiv

Af Björn Åstrand

“... the growing insight that history is much less about discovering a deserted past ... than it is about constructing a past that gives meaning to the present and helps us to imagine the future.” (Stenius 2011: 164)

Vad är det typiska i den nordiska skolan och vad är det typiska i den svenska? Svaret på frågan kan få många olika svar allt efter ideologiska preferenser och personliga erfarenheter. (Jfr. Lundahl 2005: 152; Forssell 2011: 56) Ansatsen inbegriper frågan om vad som varit typiskt över tid samt att särdragen i sig är kontext- och perspektivberoende. Därtill kommer att studieobjektet till sin natur är politiskt. (Jfr Tyack & Cuban 1995: 8) I den här studien belyses frågeställningen utifrån tre perspektiv: nordisk variation, betydelsen av tidsperspektivet samt inriktningen på två avgörande reformperioder.

I en studie av amerikanska skolreformer tillämpades distinktionen mellan *policy talk*, *policy action* och *implementation*. (Tyack & Cuban 1995: 40; Jfr Lindensjö & Lundgren 2000: 171ff) Fokus kan läggas på intentioner likväl som utfall men här får det senare en underordnad roll. Processen från policy talk till implementering sker i specifika samhällen till vilka också bilden av skolan relaterar vilket motiverar en inledande historisk skiss.

Sverige och Norden decennierna efter andra världskriget

Det svenska samhället har kännetecknats av snabb förändring sedan andra världskriget och resan från en fattig utkantsnation till en modern välfärdsstat tycks närmast slumpartad: “Naturligtvis spelade turen in. Läget längst

uppe i Norden, med tre länder som buffertstater, hade en avgörande betydelse för att Sverige slapp undan andra världskriget så lindrigt, så att landet med sin oförstörda produktionsapparat kunde exportera till Efterkrigseuropa med brist på allt." (Hirdman 2012: 618) Det har betydelse att Sverige i början av 1900-talet var en outvecklad marginalstat, så outvecklad att det var där som många förväntade sig att revolutionen skulle starta snarare än i Ryssland. Men efter en period av starka samhällsspänningar etablerades ett samförstånd med stabila produktionsvillkor och under några decennier genomgick Sverige en exempellös utveckling där medelåldern steg, arbetslösheten försvann och reallönerna tredubblades.

De nordiska länderna påverkades av andra världskriget på relativt olika sätt. (Stenius 2011: 21) Den svenska situationen efter kriget var gynnsam och industrin gav intäkter som en reforminriktad socialdemokrati kunde användas till att utveckla samhället och "skola[n] växer fram som en del av produktionens och samhällets förändringar." (Lundgren 2010: 128) Skolan sågs central för framtiden men omodern: "Sverige hade ännu 1950 ett med europeiskt mått tämligen gammalmodigt, för att inte säga efterblivet skolsystem." (Marklund 1980: 8) Den diskussion som igen tog fart om att införa en enhetsskola bör också ses som ett medvetet försök att hinna ikapp omvärlden.

Nordisk variation

Nyligen arrangerades en konferens på temat *Best i Norden?* I underrubriken stod att läsa: "Danmark er på forsknings-toppen, Sverige på innovasjonstoppen og Finland på PISA - toppen og Norge har den mest produktive økonomien." (NIFU 2011). Den berömda *World Value Survey Cultural Map* pekar på att svenskarnas värderingsmönster är globalt unikt med en stark betoning på värden som relaterar till rationalitet, sekularism och självförverkligande. (Inglehart & Welzel 2008)

Skillnaderna inom Norden är inte obetydliga. Sverige har varit ett reformintensivt land och närmast exempellöst många och djupgående reformer har genomförts under senaste decennierna. (Santesson 2012: 81, 127) Sverige har snabbare än andra länder förändrats också i vad som kan uppfattas som svenska (eller nordiska) paradgrenar. OECD noterar att Sverige tillhör de mer jämlika länderna, men också att förändringstakten är högst i Sverige samt att utvecklingen inneburit "a rapid surge of income inequality since the early 1990s." (OECD 2011A)

Det svenska samhället har även befolkningsmässigt förändrats mer än grannländerna. Under 1990-talet var den permanenta invandringen till Sverige var tio gånger genomsnittet för övriga EU-länder enligt UNHCR. (Thång 2010) Det kan exv. nämnas att invandringen till Sverige 2007 översteg summan av den totala invandrade befolkningen i Finland samma år. (Salo 2010) Invandringen utgör en skillnad i sig, men betonas här som ett indicium på hur länderna valt olika utvecklingsvägar därmed hur olika värderingsmönster styr.

Också på skolans område finns skillnader i synsätt, till exempel vad gäller autonomi i personalfrågor i skolan förefaller den vara liten i det norska systemet, begränsad i danska och närmast fullständig i det svenska. (Ranguelov 2012). Förekomsten av privata skolalternativ är relativt ringa på Island samt i Finland och Norge (under 5 %) jämfört med ca 15 % i Danmark och Sverige. När det gäller gymnasieskolan är skillnaderna likartade fast större, ca 10 % jämfört med ca 25%. (Skolverket webb; Skolverket 2008; OECD 2011B-D; Fält 2011)

I de internationella kunskapsmätningarna sticker Finland ut med starka resultat, men också trenderna pekar på diversiteten då Sverige och Finland tenderar att försämrade sina

resultat till skillnad från Danmark och Norge. (Egelund 2012: 193) Andelen svaga läsare minskar i Danmark och Norge medan den ökar i Finland, Sverige och på Island. (Fredriksson 2012: 41) Redan 2006 noterades det i sammanhanget att de nordiska länderna inte enkelt kunde betraktas som en sammanhållen grupp. (Mejding, J. et al 2006:30) Visst finns det gemensamma nämnare i de nordiska samhällena och skolsystemen, men det finns skäl till att vara uppmärksam på signifikanta skillnader.

Det långa och det korta perspektivet på den svenska skolan

Det typiskt svenska framstår på olika sätt givet val av historiskt perspektiv. *Det korta perspektivet* tar till utgångspunkt införandet av grundskolan. Ovan har villkoren för den utvecklingen under efterkrigstiden beskrivits, tilläggas kan de utvecklingsambitioner som skolreformerna kom att bära. Den stora frågan i sammanhanget var uppbyggnaden av en *enhetsskola* (senare kallad *grundskola*), ett projekt där olika synsätt på skolan möttes. (Jfr Richardson 2010: 114ff; Hadenius 1990)

Reformerna kom att införas över en lång period och ofta som försök varför skolan kom att utvecklas i olika takt i landet. Så var det med folkskolans utveckling och så blev det med grundskolan, vars införande pågick mellan 1962 och 1971 och där riksdagsbehandlingen startade redan 1950. (Marklund 1980: 8, 231) Ett av skälen till de långa och försöksbaserade övergångsperioderna var de olika villkor som rådde på lokalplanet. Ett annat skäl till den långsamma takten var det politiska motståndet och då gällde det för regeringen att "genomföra försöken i så stor skala att ingen återvändo skulle vara möjligt." (Larsson 2011: 80; jfr Lundgren, 2010: 94) Under lång tid förelåg det därmed stora skillnader i utformningen av den lokala skolan.

Grundskolans långa utvecklingstid innebar också många kompromisser. Under tiden pågick en strukturomvandling i samhället, och den nya skolan hade svårt att klara sitt uppdrag, exv. fyrfaldigades andelen elever som kom att behöva specialundervisning. (Lundgren 2010: 91ff) Efter bara några år fastställdes därför en ny läroplan (Lgr69), som fick ersätta grundskolans första läroplan (Lgr62). Men samtidigt som den nya läroplanen rullades ut tog samhället i många avseende ett steg i en ny och radikalare riktning. Den långa arbetskonflikten i gruvnäringen kom att ställa krav på nya mer demokratiska arbetsformer i samhället vilket också kom att påverka skolan.¹ Grundskolan fick sin tredje läroplan 1980 vilken betonade att elever utöver att studera demokrati i skolan skulle "få praktisera demokratiska beslutsprocesser" i skolan. (Larson & Westerberg, 2012: 114f)

I slutet av 1980-talet gick utvecklingen in i ytterligare en förändringsperiod som innebar decentralisering, valfrihet och marknadsorientering av skolan, en centrifugal rörelse i flera steg där staten överlämnade ansvaret till kommunerna. Dessa delegerade uppdraget vidare till skolhuvudmän (kommunala och enskilda), vilka i sin tur lämnade över ansvaret till lärarna som genom krav på individualiseringen lät eleverna ta ansvaret för lärandet. (Jfr Åman 2011: 74) Allt inom ramen av marknadslogik, som var ny för skolsektorn men välbekant för näringslivet. (Jfr Skolverket 2012A)

I detta *korta historiska perspektiv* framträder den typiskt svenska skolan som en centraliserad skola, likvärdig för alla och med en kompensatorisk funktion. Denna modell kom att avvecklats till förmån för en decentraliserad modell byggd på fria skolval och marknadsmodeller i vilka elever och familjer agerar som kunder. Det typiska har betecknats som välfärdsstatens skola (statlig, centraliserad och likvärdig) varvid den atypiska blir marknads (kommunal, decentraliserad och varierad).

Anlägger man däremot ett *längre historiskt perspektiv* blir bilden annorlunda. Utbildningsmöjligheterna under äldre tid var tämligen varierade men inte obefintliga. Den naturliga startpunkten är dock folkskolan som inrättas folkskolan 1842. I praktiken kom det att ta lång tid för den att utvecklas och det dröjde ända in i mellankrigstiden innan exv. halvtidsläsningen på landsbygden avskaffades. (Edgren 2012: 104ff; Richardsson 2010: 103)

Folkskolan var ett kommunalt ansvar och lokalsamhällets begränsningar var ofta avgörande. Den var inte en skola för alla barn i Sverige utan uppfattades även som en skola för de som inte kunde få sin utbildning på något annat sätt. Grundskolans införande mer än ett sekel senare var också en strid mellan en vision om en enhetlig skola för alla eller bevarande av ett parallellskolesystem, men den uttrycker också spänningen mellan nationella ambitioner och lokala begränsningar. Det dröjde därför ända in på 1960-talet innan en sammanhållen och på pappret nationellt enhetlig och likvärdig skola etablerades, men den fick redan i slutet av 1980-talet nya spelregler vilket successivt förändrade systemet i grunden. Ansvaret återgick till lokalsamhället och den enskildes studiegång kom att bli en enskild angelägenhet, vilkens genomförande skedde inom ramen för ett valfrihetssystem med en raskt tilltagande andel privata aktörer (sammanslagningarna av kommuner 1971 medför dock att "lokalplanet" i sammanhanget är av olika slag). Den svenska skolan kan därmed i *ett längre historiskt perspektiv* sägas vara kännetecknad av att ansvaret ligger lokalt och elevers skolgång präglas av deras geografiska och sociala uppväxtmiljö.

Tabell 1: Typologi över svensk skola givet olika tidsperspektiv

Tidsperiod	Typiskt	Atypiskt
Kort perspektiv 1945-2012	Centralism Offentligt ägande/drift Enhetlighet/Likvärdighet	Decentralism Privat ägande/drift Variation/Differentiering
Långt perspektiv 1842-2012	Decentralism Signifikant privat ägande /drift Variation/Differentiering	Centralism Signifikant privat ägande /drift Enhetlighet/Likvärdighet

Skiftande fokus mellan utbildningens villkor och undervisningens genomförande

Den svenska skolan är inne i en intensiv reformperiod. Sedan regeringsskiftet år 2006 har en ny skollag, gymnasieskola, rektorsutbildning, lärarutbildning införts tillsammans med nya läroplaner inklusive kurs- och ämnesplaner med nya betygskriterier och ett nytt betygssystem. Därutöver har vuxenutbildningen anpassats till den nya gymnasieskolan, lärarutbildningarna har tillståndsprövats och ett system för lärarlegitimation har införts liksom ett karriärsystem för lärare. Det har framhållits att skolan är inne i den största reformperioden sedan 1800-talet. Reformerna avser att förbereda både nation och individ inför framtiden, men utgångspunkten kan sägas bygga på ett narrativ om den en gång välfungerande skolan som kommit på förfall och som inte fyller sin kvalificerande roll och därför behöver restaureras.

Sverige har varit starkt influerad av internationella trender. (Waldow 2008, 2009; Jfr Nilsson 1987, 1989, Husén 1989: 353) Den svenska reformivern efter kriget kom att ses som en förebild och det har påpekats att det historiskt "essentially [was] Sweden that led the way for Norway, Denmark and Finland" samt att "Sweden was the trailblazer and model. However, in the other Nordic countries, education policy was

more pragmatic.” (Telhaug et al 2006: 252, Antikainen 2006: 230) Det finns skäl att anknyta till begreppet “faith-based policy”. (Jones 2012: 329. Jfr Ravitch 2010:113ff; jfr Kornhall 2013)

För närvarande råder en intensiv diskussion om den svenska skolan. För det första diskuteras om de vidtagna åtgärderna är de rätta, om dess resultat samt när de kan tänkas bli synliga. (Jfr SOU 2013: 30) Frågorna rör aspekter som tydlighet i betygskriterier, lärarutbildningens kvalitet samt betydelsen av nationella prov och betyg för elevers lärande. För det andra diskuteras skolan i ett välfärdssammanhang som anknyter till andra samhällssektorer, framför allt vård och omsorg. Ska de sedan 1990-talet allt starkare privata skolorna ha möjlighet att generera ekonomiskt överskott och ska detta kunna placeras i skatteparadis? Vad betyder den marknadsorienterade skolan för skolresultat och segregation?

Som framgått ovan har den huvudsakliga inriktningen på de senaste årens reformer varit att säkerställa lärarkompetensen i skolan, tydlighet i läroplaner, ny programstruktur i gymnasieskolan samt en generellt ökad uppföljning vilket sammantaget och lite tillspetsat kan ses som ett stöd för undervisningens genomförande och elevernas kunskapsutveckling. Den omställning av skolan som skedde åren kring 1990 var däremot inriktad mot skolsystemets förutsättningar. (Jfr Damgren 2002; Wahlström 2002; Myrberg 2006; Fredriksson 2010; Ringarp 2011) Jämfört med skolsystemets tidigare villkor innebar omställningen förändrade synsätt på skolan, på lärare, elever etc. I grunden förändrades därmed de sociala relationer vilka utbildning bygger på och berörs av. (Ball 2007:185; Labaree 2010: 13ff). Sett i detta perspektiv förefaller den mest avgörande reformperioden ha varit de kring 1990 införda reformerna och inte de som nu genomförs.

Reformerna kring 1990 har också uppmärksammats av andra än svenska forskare: "These reforms transformed the Swedish school system from being one of the most centrally planned among OECD countries into one of the most decentralized systems allowing for wide choice of school types." (Klitgaard 2007: 182 Jfr Lundahl 2005: 147f; Lundahl 2010) Nyligen arrangerade Kungliga Vetenskaps Akademin ett symposium om den svenska skolan. Svenska och internationella experter pekade på att den svenska skolan numera framstår som internationellt unik och i många avseenden djupt problematisk vad gäller skolans båda uppdrag, och några av akademins ledamöter valde att offentliggöra sin oro över utvecklingen. (SVD 130327) Sambandet mellan fria skolval, sjunkande kunskapsresultat och tilltagande ojämlikhet kom också att väcka internationell uppmärksamhet då Diane Ravitch upplät utrymme på sin blogg åt en av experterna. (Levin 2013)

Enligt Skolverket är läget allvarligt. Segregering, decentralisering, differentiering samt individualisering ses som centrala förklaringar till de sjunkande resultaten och man bedömer att kraftfulla åtgärder behövs. (Skolverket 2009; 2012B; 2013 Jfr Jönsson 1996). Samhällets förtroende för skolan och dess lärare är också av betydelse för dess arbete. SOM-institutets senaste undersökning indikerar att förtroendet sjunker och 1997 var det endast en minoritet av befolkningen som hade ett stort förtroende för skolan (Rothstein 1998: 18, Weibull 2012: 13f; jfr Tyack & Cuban, 1995: 13)

Den svenska skolan idag saknar många av den nordiska modellens särdrag och är numera väsentligen lokalt betingad och kännetecknas av en stor variationsbredd, en utveckling som forskare också tidigare varnat för. (Jfr Arnesen & Lundahl 2006: 297) Sammanfattningsvis menar jag att om man vill kan man tala om en svensk och nordisk skolmodell så som den såg ut i efterkrigstidens välfärdsstater. Begreppet

måste dock hanteras med en insikt om att den modellen endast var temporär och det ständigt varit en kamp om skolan utifrån ideologiska och materiella utgångspunkter. Kanske är det därför dags för en grundläggande period av *policy talk*?

Referenser

- Antikainen, A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Education* Vol. 50, No. 3, July 2006.
- Arnesen, A-L & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States, *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 50, No. 3, July 2006.
- Ball, S.J. (2007). *Education plc – Understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Damgren, J. (2002). *Föräldrars val av fristående skolor*. Malmö högskola.
- Edgren, H. (2012). Folkskolan och grundskolan. I Larsson, E & Westerberg, J, (red): *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur
- Egelund, N. (2012). Trends from 2000 to 2009. I Egelund, N. (ed): *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. Nordic Council of Ministers, TemaNord 2012: 501.
- Forssell, A (2011). *Skolan som politiskt narrativ: en studie av den skolpolitiska debatten i Sveriges riksdag 1991-2002*. Stockholms universitet.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna - hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Göteborgs universitet.
- Fredriksson, U. e.t al. (2012) Weak readers in the Nordic countries – gender, immigrant background, socioeconomic background, enjoyment of reading and school related factors. I Egelund, N. (ed): *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. Nordic Council of Ministers, TemaNord 2012: 501.
- Fält, M. (2011). *Valfrihetens gränser – friskolors villkor i Danmark, Finland och Nederländerna*. Stockholm: Timbro.
- Hadenius, K. (1990). *Jämlikhet och Frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Uppsala. Almqvist & Wiksell International.
- Hirdman, Y. et al. (2012). *Sveriges historia 1920-1965*. Stockholm: Norstedts.
- Husén, T. (1989). The Swedish School Reform – exemplary both ways. *Comparative Education*, Vol. 25, No 3, 1989.
- Inglehart, R & Welzel, C. (2008). World Value Survey Cultural Map, se http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/article_base_54
- Jones, D.S. (2012). *Masters of the Universe. Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton: Princeton University Press.

- Jönsson, I. & Arnman, G. (1996). Segregation och svensk skola – en tillbakablick och reflektion över framtiden. I Andersson, G. (red): *Egensinne och mångfald. Från 19 sociologer till Bengt Gesser*. Arkiv Förlag.
- Klitgaard, M.B. (2007). Why Are They Doing It? Social Democracy and Market-Oriented Welfare State Reforms. *West European Politics*, Vol. 30, No. 1, January 2007.
- Kornhall, P. (2013). *Barnexperimentet – svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopard förlag.
- Labaree, D.F. (2010). *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press
- Larsson, E & Westerberg, J. (2011). *Utbildningshistoria – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H.A. (2011). *Mot bättre vetande – en svensk skolhistoria*. SNS: Stockholm.
- Levin, H.M. (2013). Vouchers in Sweden: Scores Fall, Inequality Grows. Se <http://dianeravitch.net/2013/03/26/the-swedish-voucher-system-an-appraisal/>
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundahl, L. (2005). Swedish, European, Global. I *World Yearbook of Education 2005*. London.
- Lundahl, L. et al. (2010). Settings Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1, 2010, Part 1.
- Lundgren, U.P. (2010). Skolan växer fram. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red): *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Marklund, S. (1980). *Skolsverige 1950-75, 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber.
- Mejdung, J. & Roe, A. (eds. 2006). *Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*. Nordic Council of Ministers.
- Myrberg, E. (2006). *Fristående skolor i Sverige – effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborgs universitet.
- NIFU (2011) se http://www.nifu.no/Norway/Documents/2011_aarskonferanse.pdf
- Nilsson, I. (1989). A Spearhead into the Future – Swedish comprehensive school reforms in foreign scholarly literature 1950-80. *Comparative Education*, Vol. 25 No. 3 1989.
- Nilsson, I. (1987). *En spjutspets mot framtiden – en analys av de svenska enhets- och grundskolereformerna i utländsk vetenskaplig litteratur 1950-1980*. Lunds universitet 1987.
- OECD (2011A). *Divided We Stand: Why Inequality keeps Rising, Country Report Sweden* (2011).
- OECD (2011B), Nusche, D. et al. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Sweden*, OECD.

- OECD (2011C), Nusche, D. et al. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway*, OECD.
- OECD (2011D), Nusche, D. et al. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Denmark*, OECD.
- Ranguelov, S. (2012). *Nyckelfakta utbildning 2012, De europeiska utbildningssystemens utveckling de senaste tio åren*. Eurydice, Europeiska kommissionen.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of The Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu. Åttonde reviderade upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik – lärarkårens kommunalisering och välfördsstatens förvandling*. Makadam förlag, Södertörns högskola 2011).
- Rothstein, B. (1998). Förtroendet för skolan. I *Vem tror på skolan?* Skolverkets rapport 144. Stockholm: Skolverket.
- Salo, P. och Sarin, P.-S. *Integration genom vuxenutbildning och vidareutbildning. Landrapport Finland*. TemaNord 2010: 562.
- Santesson, P. (2012). *Reformpolitikens strategier*. Atlantis Bokförlag.
- Skolverket (2004). *Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Privat och offentligt – fristående skolor i andra länder*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? En kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012A). *Enskilda huvudmän och skolmarknadens ägarstrukturer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012B). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*, Rapport 374. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Skolverkets lägesbedömning 2013*, Rapport 387. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2013: 30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*, Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Stenius, H. Österberg, M. & Östling, J. (eds) (2011). *Nordic Narratives of the Second World War*. Lund: Nordic Academic Press.
- SVD 130327, Sätt stopp för vinstuttag i skolan, se http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/satt-stopp-for-vinstuttag-i-skolan_8034428.svd
- Telhaug, A. et al. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years, *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 50, No. 3, July 2006.
- Thång, P.-O. och Larsson, M. *Integration genom vuxenutbildning och vidareutbildning. Landrapport Sverige*. TemaNord 2010: 565.

- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia – A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan – vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro Universitet.
- Waldow, F. (2008). *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930-2000*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Waldow, F. (2009). Undeclared imports: Silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, Vol 45, No 4, 2009.
- Weibull, L. (2012) et al. *Swedish Trends 1986-2011*. SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- Åman, J. (2011). *Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv*, Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2011: 8. Stockholm: Finansdepartementet.
- Östberg, K & Andersson, J. (2013) *Sveriges historia 1965-2012*, Stockholm:Norstedts.

Övriga webbsidor:

Economic freedom - <http://www.heritage.org/index/visualize>
Corruption -
<http://www.guardian.co.uk/news/datablog/2012/dec/05/corruption-index-2012-transparency-international>
Human Development index -
http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Table1.pdf
<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik>

Noter

¹ Östberg & Andersson 2013:179f

Genealogical remarks on Finnish education and its Nordic Counterparts

Af Risto Ikonen, University of Eastern Finland

Abstract. The educational policy and educational organization of the Nordic countries share several similarities, such as general compulsory education, a comprehensive school system, and free education, including higher education. In this sense, we can discuss the Nordic model of education. But how have we reached this common ground? Have the Nordic countries followed a shared ideal of education? Or have Denmark, Norway, Sweden and Finland followed their own paths, which just happened to have led to the present situation? In this article, I approach the question from the Finnish point of view. With the help of historical evidence, I attempt to demonstrate that, although the educational systems in different Nordic countries share the same aspects; the reason for this need not to be a common ideal of an optimal education. In fact, it appears that the most plausible explanation for the common features of a Nordic education is that they have been answers to similar socio-political problems, which have arisen in a similar historical context. The most important factor was the relative weakness of the state, as compared to great European powers.

The idea of Nordic education

Historical descriptions of educational institutions are often written from the viewpoint of the present time. The starting point is that which already exists, namely, a certain organization with certain social roles, regulatory standards and physical conditions. The task of a historian would be to construct, as accurately as possible, the developmental path that has gradually led to the current state affairs.

The Finnish educational system has several similarities with other Nordic countries. For example, shared features include

a comprehensive school education for all children, from pre-school to the 9th or 10th grade, the range of subjects offered and cooperation with parents. One possible explanation for these common features is that the Nordic countries have been influenced by one another. This appears to have been inevitable, because the present situation of five independent countries is historically novel; before now, Denmark, Sweden, Norway, Iceland and Finland have all formed various governmental systems of different times.

For example, Norway firstly had a union with Sweden, then joined Denmark, and then once again united with Sweden, until the peaceful separation of these two kingdoms and the independence of Norway in 1905. With regard to Iceland, it came under the rule of king of Norway in 13th century, and later was a part of the Danish crown, until it became independent in 1944. Finland was a part of Sweden in over 600 years, until it was first occupied by Russian troops in 1808, and later annexed as an autonomous area of Russian empire. Finland obtained its independence in 1917. Finally all of the Nordic countries were united under the Danish regent during the Kalmar union (1397-1523).

It is clear that political unions have also accelerated cultural exchange. However, the history of the Nordic countries is marked by internal confrontations and conflicts. The opposite powers were Denmark and Sweden, which were arch enemies from the end of the 15th century to the end of Napoleonic wars in 1814. (Jespersen 2011: 12-22) My argument is that the most important development steps towards a system that is today known as 'the Nordic model of education', were taking during the time when the Nordic countries were divided into two competing and hostile blocs; one led by Denmark and the other by Sweden. Therefore it is unlikely that the common core of the Nordic school would be

the result of cultural exchange. Rather, one should ask, what is the question to which education is the answer?

In order to explain my point of view I will give a brief description of the developmental history of the present Finnish school system.

Why education?

According to textbooks, the history of Finnish education began with the cathedral school in 13th century. The evolution subsequently proceeded through grammar school, parochial school and primary school, until it reached its fulfillment in the modern educational system. (e.g. Kuikka 1991) In the traditional approach to the history of education, the origin of the institutions of today is often described as a gradual realisation of the final end of development (See McCulloch 2001: 11-13). Consequently, early cathedral school is esteemed as a significant step, because it is a predecessor of the Finnish high school, which in turn was a part of the parallel school system, which was finally transformed into the modern comprehensive school. Similarly, as an early representative of the elementary school, the parochial school is viewed as more significant for the history of education than, say, priestly celibacy, famine, or lost war.

Nevertheless, it is difficult to believe that human development, as such, has a predestined goal or, if we use more platonic expression, the 'idea' of perfection. It seems to be more reasonable to assume that it is human activity that produces ideas, and not *vice versa*.

What then would be the crucial starting point for the history of Finnish education? One important step in the development of the European education was the Catholic doctrine concerning the special character of priesthood. In some

religions, such as Judaism until the first century AD, priesthood was passed from father to son. In such cases, sons could learn priestly duties merely by following their fathers' examples. In the western Christian church, the situation was radically different, as in the 12th century, priests were denied the right to get married. (Parish 2010) Henceforth, the church had no alternative than to recruit newcomers from other estates and provide them with a proper education.

The main purpose of institutions such as the cathedral school was to train new staff for the church. The majority of the students were sons of the lower classes, which was due to the fact that being a priest was now esteemed to be proper choice for a gentleman.

However, the secular power also wanted literate young men in its service. In Sweden-Finland the demand exceeded supply in the middle of the 16th century, when Michael Agricola, the headmaster of the cathedral school of Åbo, disobeyed the order of King Gustavus Vasa to send 'talented students' to serve the crown. The reason was that in Agricola's opinion, the church needed educated priests more than the Crown needed skilful clerks. However, the following year he had no choice other than follow Gustavus Vasa's will.

It was not only the state that was interested in the educational opportunities that the church was offering; several burgher boys who were sent to school to learn as much Latin, the *lingua franca* of that time, as was needed to conduct business with foreign costumers, studied in lower classes of the cathedral school, as well as later in Latin schools.

It is not quite clear why the Pope denied priests the right to enter into matrimony. Nevertheless, what is of importance here is not the ultimate reason for his decision, but its

unexpected consequences, that is, the idea that schools could be used as a means of discovering the talents that are hidden in the lower layers of society.

Celibacy has a remarkable impact on Swedish education. However, an even more groundbreaking change took place when the priests were finally allowed to get married. It may well be that this would not have happened if the king had been someone else than Gustavus Vasa, who did not hesitate in challenging papal authority. The process has begun soon after Gustavus Vasa was elected King of Sweden in 1523, and it is evident that what he had in mind was to increase his power status and acquire the possessions of the Church. An unintentional side effect was a thorough reform of the educational system.

People and education

It is likely that Martin Luther's protest was based on genuine spiritual anxiety. Equally certain is that when Luther's 95 theses were published in 1517, and the conflict between his followers and the Pope's ecclesiastical organisation broke out, what had been purely doctrinal dispute soon developed into a political struggle, in which the local rulers challenged the authority of central government, that is, the Emperor and the Pope. (Ikonen 2001) The irony of history is that those Scandinavian Protestants the nowadays speak of the clash of civilisations and the threat of Islam are indebted to the Muslims, who crossed the border of the Holy Roman Empire in the 16th century.

I must emphasise that the Lutheran Confessions did not survive because they held greater truth than the Roman faith, but because political conditions were unusually favourable. Without the Turks' outer pressure, it is most likely that the rebellious group of princes would have been defeated and Luther burned at the stake with this theses. But this did not

happen. Rather, the Lutheran conception of elementary education spread across northern Europe, including Sweden and Denmark.

The new doctrine contained two revolutionary points. Firstly, the regent was considered as being the highest protector of the church and pure Christianity. Eventually, the regent was given the highest authority in ecclesiastical matters in the Church Ordinance given in 1686. In addition, since schools were organised and supervised by the church, the secular power's influence in educational matters was dramatically increased as a result of Reformation.

Secondly, Luther was certain that it was not the Pope, but the Holy Scriptures that would show the way to the true faith. Accordingly, all Christians should be given the opportunity to study what is written in the scriptures, with regard to different religious questions, by themselves. This meant that all men and women, girls and boys should be able to read. Therefore, the Lutheran doctrine '*sola scriptura*' (by scripture alone) not only refuted the papal authority, but also implied that the scriptures should be translated into vernacular languages, since it would be impossible to teach ordinary Christian people to read and understand Hebrew and Greek, the holy languages.

In the Reformatory movement, the Church was no more an institution that executed sacred mysteries and offered means of reconciliation. Rather, it became a facilitator of self-education, whereby priests were teachers and each family formed a study circle. Thus, the Reformation had an enormous effect on Finnish education. One self-evident consequence was that informational written Finnish, in which the above-mentioned Michael Agricola had a central role.

However, the most significant consequence in the long run was the idea that a proper education could promote the earthly life. For centuries, priests had taught that disasters, such as war, famine or plague, were God's punishment for the sins of the people. Luther had denied the sacramental nature of penance, thus it was not possible to atone for one's sin afterwards. The only way was to prevent sinful deeds beforehand. What was required was improved education. At first, this meant receiving only teaching in religious matters. Therefore, if there was any kind of delinquency, or a rebellious movement occurred, the immediate reaction was that religious education should be intensified. This often meant that either the congregation, or some wealthy parishioner, founded a school where children were taught to learn catechism by heart.

Finland's first parish schools were founded in the 17th century. The terrible famine in 1696-97 and the Russian occupation during the Great Northern War meant that there was not a single school left in the early 1720s. (Jutikkala 1955) However, at the time were not many Finns alive.

Education and welfare

In 1710, shortly after the Swedish army's defeat at Poltava, Russian troops captured the eastern part of Finland. Three years later, the Russian army launched a decisive attack, and, after a few months, the whole of Finland was occupied. Most officials, priests and noblemen fled to Sweden. Finland was totally isolated from Sweden for 7 years, and Finns had to survive as best they could. When the peace treaty between Sweden and Russia was finally signed in 1721, the once-so-mighty northern superpower was only a shadow of its former self. Sweden has lost its domains in the Baltic area, as well as in the eastern part of Finland. The grand Duchy of Finland was in ruins, the king had lost his political power,

and the state economy was in terrible shape. (Derry 1979: 157-166)

The power of Sweden has been built on military power, since the end of the Kalmar union and the beginning of the Vasa dynasty. Accordingly, the most powerful section of the population was the nobility. After a decisive defeat in the Great Northern War, Swedish society went through a huge change. The loss of military strength did not undermine the nobility's prestige, at least not immediately. Nevertheless, it was inevitable that the relative influence of the nobility would diminish, as the country's strength depended on the skills and diligence of yeoman farmers, manufacture owners, merchants and engineers. The 18th century was characterised by a mindset that can be summarised by the words 'He makes Sweden mightier, who cultivates the Swedish soil'. (Ikonen 1992: 100-102)

The cultural climate of 18th century Sweden had been labelled as 'the era of utility', and characterisation refers to the desperate need to rebuild the Swedish economy. For example, with the Baltic area, Sweden has forfeited an important grain production region, which forced the country to either intensify domestic production or to import grain, and thereby deepen the already grave trade deficit. Sweden needed new grain fields, new technology, and, above all, a new attitude. The utility principle spread in Latin schools, as well as in universities. Professors lectured on beekeeping, and students wrote dissertations on farming and craftsmanship. In addition, children were taught such useful skills as writing and arithmetic in some parish schools. (Ikonen 2004)

The official school system was not the only distributor of useful knowledge. In the 18th century, the printed media was the most influential source of useful information.

Encyclopaedias, travelogues, various treaties and, above all, domestic and foreign newspapers spread contested knowledge and economic innovation everywhere with a surprising speed. The printed publicity enabled the formation of an information-based, global network of congenial people for the first time in history.

It is clear that the Enlightenment and utilitarianism had a profound impact on the Swedish school system and educational objectives. Nevertheless, the most far-reaching novelty was caused by the fact that most people were not capable of adopting new information. Not only the common man, but also members of the higher classes, rather followed traditions and prejudices than rational reasoning. Even the government admitted that such a conservative mindset led to deterioration not only of the individual, but also of the common well-being. However, experience has proved that attempts to order people to use their common sense were of no use. Therefore, the surest way to promote sensible behaviour was to broaden the people's minds, so that they could make reasonable choices by themselves. (Ikonen 1997: 80-99) Enlightening literature, a comprehensive education and, finally, compulsory education were based on this principle.

Rational decision-making requires the ability to compare and evaluate different points of view. As an unexpected consequence of this seemingly innocent principle, the need to take different viewpoints into account could easily be extended to governmental decision-making. If it is presumed that not only common men, but also the high authorities ought to make reasonable decisions, then people should have the right to participate. Thus, the ideal of reasonable people implies that the only sensible system of government is democracy.

In Finland, the idea of the benefits of open political discussion was first presented in an article published in the 1770s. In the middle of the 19th century it was openly stated that Finnish nationalism was inseparable from the idea of democratic government. Near the end of that century this ideal of autonomous citizens was encouraged to start in folk high schools in rural areas, where young people were guided towards active citizenship in Grundtvigian spirit. The developmental line first culminated in the act of compulsory education in 1921, and finally in the foundation of comprehensive schools in 1970s.

In Finland, democracy and education have the same roots, and, conversely, Finnish education cannot be properly understood without referring to the idea of reasonable and participating citizens. If the idea of self-rule of the people is cut off, what remains is a hollow surface without any deeper meaning.

The 'Nordic idea' of education

It is possible find a common core that could be called the 'idea' of the Nordic school? Yes I think so, although it appears that there is not only one core, but at least two. One of these can be formed by comparing the surface of the present school system in different Nordic countries, and distilling the essence of a Nordic school. An easy explanation would be that the similar structure is the result of cultural exchange between Nordic countries. However, such an approach ignores the developmental history of education, which on its own behalf help us to recognise the relevant features in present schools.

The genealogy of the Finnish school system denies the validity of such an ahistorical approach. After 1808, when Finland was *de facto* annexed to Russia, the cultural connections with Scandinavian countries naturally weakened. Nevertheless,

Finnish people closely followed what was happening in Sweden and Denmark. Conversely, earlier Finns had likewise followed events in Russia. In addition, before and after separation, Finnish newspapers had published articles, practical and philosophical, on education in Europe and North America. Eventually, despite their country's remote location and poor communications, Finns seem to have been quite well aware of what was happening on the continent and overseas.

Finland is not an exception, for all Nordic countries have always had good relations with other countries. Therefore, another explanation for the similarities in the different school systems might be that Nordic countries share the same Western heritage. In Finland, such pioneers as Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel and Humboldt had a huge impact on the public discussion concerning the means and objectives of education. One can even speak of an established canon of educational speech, which includes 'the founding fathers', i.e. a list of great men and women who it is claimed have made a contribution to the development of modern education. The situation is likely the same in other Nordic countries. If this is the case, you might well question the relevance of the term 'Nordic education' and speak instead of the idea of 'European' or 'Western' education.

Nevertheless, no one can deny that educational solutions bear striking similarities in Nordic countries. However, it can be argued that essential here is not the outward manifestation of the educational system, but rather the cultural context. Metaphorically speaking, Nordic education is more like a tree than a log, that is, you cannot merely export a system, because without the proper soil it would not flourish. And in this case the soil is what truly matters.

The Finnish school has not been formed according to a conscious plan. It is rather a result of series of contingent happenings. For example, the idea of the Finnish school did not exist when the pope ordered priests not to get married; neither did it exist when the Russian army destroyed Sweden's military power. However, these incidents, among many others, have made an enormous impact on the evolution in Finnish education. Ideas such as education for all, equal opportunity for education, free public education, and comprehensive schools, were actualised in a certain historical composition that made it reasonable to do so. *Vice versa*, such education that meant to assist people in making rational choices prepared the ground for democratic government. It is not by accident that Finland adopted universal suffrage in 1907, being the second country in the world to do so.

I suggest that the similarities between school systems in different Nordic countries can be explained by a similar historical background. One crucial fact is that the Lutheran Church, which dramatically increased the secular power's influence in schools, is common to all Nordic countries. Over the course of time, the educational focus shifted from the salvation of the soul to the enhancement of material well-being. Another factor was the desire to make a country stronger without its possessing sufficient military strength. In such a situation, only one option remains; namely an investment in human capital. All available talents had to be discovered, and equal opportunities for education for all were necessary for this to occur. The third common factor is a desperate need for inner co-operation, which is caused by an outer threat, real or imagined. All Nordic countries are relatively small in population, which makes it necessary to seek consensus and avoid internal conflicts. In such a situation, democracy is the logical choice.

If we take genealogical approach seriously, Nordic school systems could be seen as different experiments, which have proved that it is reasonable for a small country to keep education as open as possible, to encourage people to engage in independent learning, to strengthen democracy with proper education, and to guarantee full civil rights for all, regardless of social status, age, colour or gender. The Nordic experiments show that if a small country wants to be stronger, it must dare to be weaker.

References

- Ikonen, R. (1997). *Åbo Tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta* (Åbo Tidningar 1771-1808 and the educative society, in Finnish). Academic dissetion. Joensuu. University of Joensuu.
- Ikonen R. (2001). Martti Luther ja kristiktyksi kasvaminen (Martin Luther and christian education). In R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (eds.) *Platonista transmodernism*. Turku. Finnish Educational Research Association.
- Ikonen, R. (2004). From Poverty to Prosperity: The impact of Socio-economic change on Finnish elementary education in the late 18th and early 19th centuries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 48, No. 1, 2004
- Jespersen, K.J.V. (2001). *A history of Denmark*. Second edition. Basingstoke. Palgrave Macmillan.
- Jutikkala, E. (1995). The great Finnish famine in 1696-97. *Scandinavian Economic History Review*, Vol. 3, No 1, 1955.
- Kuikka, M.T. (1991). *Suomalaisen koulutuksen vaiheet*. (The history of Finnish education, in Finnish) Helsinki. Otava.
- McCulloch, G. 2011. *The struggle for the history of education*. New York. Routledge.
- Parish, H. (2010). *Clerical Celibacy of the West: c. 1110-1700*. Catholic Christendom, 1300-1700. Farnham. Ashgate.
- SKKH (2010) *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia, osa 1* (The history of Finnish education, part 1, in Finnish). Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Den danske skoles nordiske orientering

Af Harry Haue

Det er aldrig for sent at få en god barndom. Det lyder som noget af en vidtløftig påstand, men det er jo sandt, at vi reviderer dele af vores fortidsopfattelse afhængig af den nutid, vi befinder os i. Sådan er det også med skolen, som måske engang for længe siden blev opfattet som hård og kedelig, men som senere bliver vurderet i lyset af, hvad vi har opnået på grundlag af bl.a. vores skolegang. Sådan er det også med den nordiske indflydelse på den danske skole. Hvis det nordiske aktuelt og generelt fremstår som attraktivt, vil det smitte af på vores vurdering af den mulige nordiske påvirkning af den danske skole i et historisk perspektiv. Forleden var der en gidselaktion i Algeriet, og i de danske medier var det nordmændene, der blev omtalt i langt højere grad end de øvrige landes gidsler. Det må være, fordi der eksisterer en særlig positiv dansk-norsk relation. Ellers ville det være vanskeligt at forklare den positive særbehandling. Der kunne sikkert findes eksempler på en tilsvarende positiv særbehandling af de øvrige nordiske lande. Det kan der være mange grunde til. Vi har mere historie fælles med de nordiske lande end med andre lande. Sprogligt er der mange fællestræk, og det tværnationale samarbejde har været intensivt.

Siden 1970'erne har Europa spillet en stadig større rolle for de nordiske lande omend på forskellige vis, og organisationer som EU og OECD har fået større indflydelse. Men forestillingen om det nordiske samarbejde som noget grundlæggende positivt er næppe blevet svækket, og slet ikke i en tid, hvor der er så mange problemer med det europæiske projekt. Derfor får et udspil som NOMA umiddelbart stor gennemslagskraft parallelt med planerne

om Ny Nordisk Skole. Spørgsmålet er da, om den danske skole er blevet påvirket af de andre nordiske landes skoleudvikling og i så fald hvornår og hvordan. Ifølge Thorstein Balles notat er der flere svar på dette spørgsmål (se s.13). Selv om skoleudviklingen i de nordiske lande på afgørende områder divergerer, kan der underliggende godt være tale om gensidig påvirkning og påvirkning udefra, som så blot, fordi påvirkningerne møder forskellige nationale kontekster, får forskellig udformning.¹ Det er en forklaring, som diskursinstitutionel teori beflitter sig med. Herom senere. Mit oplæg her i dag vil undersøge graden af den danske skoles nordiske orientering, både i grundskole og i gymnasiet, ved at se på fire områder:

- Skandinavismen
- Undervisning i Nordens historie
- Den nordiske granskning af lærebøger i historie
- Curriculum versus Bildung.

Martin Hammerich og den kulturelle skandinavisme

Den danske skolemand, Martin Hammerich (1811-81), var en af 1800-tallets førende skandinavister. Han var i 25 år rektor for Borgerdydskolen på Christianshavn, som dengang omfattede drenge fra ti-års alderen, som kunne vælge at afslutte skolegangen med enten en realeksamen eller en studentereksamen. Han skrev lærebøger, deltog ivrigt i den pædagogiske debat og sympatiserede med dele af det grundtvigske univers. Han var også politiker og havde sæde i Den grundlovgivende Rigsforsamling. Han kendte fra sin omgangskreds tidens førende pædagoger og politikere og havde derfor mulighed for at påvirke skoleudviklingen også på det lovgivningsmæssige niveau. Det var bl.a. ham, der inspirerede C.C. Hald til som kultusminister i 1870 at indføre den matematisk-naturvidenskabelige linje i den lærde skole. Denne tvedeling af den lærde skole var gennemført i Sverige i 1849 og i Norge i 1869. Denne reform fik stor betydning for det danske gymnasiums udvikling, idet opdelingen i sproglig

og matematisk først blev ophævet i forbindelse med 2005-reformen.²

Hammerichs nordiske orientering fulgte de nationalromantiske strømninger, hvor den nordiske mytologi og den norrøne litteratur var højt estimeret. I 1834 foretog han en rejse til Norge, hvor han gjorde udkast til disputatsen om Ragnarokmyten, de nordiske guders sidste kamp. Disputatsen blev som den første skrevet på dansk, selv om han også var en ivrig latinere, så var det hans opfattelse, at:

”Vi kan aldrig gjøre os den Følelse tydeligere, at vi er i Slægtskab med Odins Dyrkere, end ved at forsøge paa at latinisere Nordens Gudelære: den friske nordiske Luft, der vifter os i møde fra vore Forfædres Sagn, taaler ikke en Reise over Campagna Romana.”

Hammerich ville, skrev en af hans elever, Wilhelm Bergsøe, ”bringe Dansk, Norsk og Svensk til at tone i en harmonisk Treklang”. I dansktimerne underviste han eleverne i svensk sprog og litteratur og agiterede for, at svensk skulle indføres i alle danske lærde skoler. I artiklen *Brev til en svensk Rector* fra 1854 gav han udtryk for, at de nordiske lande burde læse hinandens litteratur i skolen. Selv udgav han lærebøger med tekster på svensk og norsk, f.eks. *Svenske Læsestykker* fra 1859, og i 1866 fulgte *Danske og Norske Læsestykker*. Han deltog ofte i de nordiske studentermøder og talte her for den folkelige og åndelige forening af de nordiske lande, derimod ikke for en politisk og dynastisk enhed. Derfor var det efter hans opfattelse vigtigt at styrke det fællesnordiske i landenes undervisning og dermed bidrage til at udvikle en åndelig, kulturel fællesskabsfølelse. Her var han enig med Grundtvig og grundtvigianerne, men på de pædagogiske spørgsmål skiltes vandene. Hammerich ville bygge på eksakt tilegnelse af teksterne, ja gerne lade eleverne lære noget udenad.³

”At en blot meddelende Underviisning, som i ’Grundtvigske’ Skoler, hvor Læreren saa at sige er den

ene mælende og ikke forlanger andet Tegn paa, at han har de andre med, end nu og da et Spørgsmaal eller Indfald af en opvakt Discipel, - [at] en saadan mundtlig Underviisning ikke tør være overveiende, endside det Udelukkende, har altid været mig klart." ⁴

Dertil kom at Grundtvig var meget kritisk over for latinundervisningen, ja det latinske sprog i det hele taget, et sprog, som Hammerich satte højt. Men i spørgsmålet om disciplin og eksamen findes der flere lighedspunkter mellem Hammerich og Grundtvig. De var begge på vagt over for overfladisk 'papegøjesnak', og det ses i flere af de responsa, han på ministeriets opfordring skrev om undervisningsspørgsmål, som på grund af deres principielle karakter blev offentliggjort i ministeriets årlige Meddelelser.

I forbindelse med reformforhandlingerne i 1870-71 ønskede partiet Venstre, den grundtvigske fløj, at eleverne i de øverste klasser i den lærde skole ikke blot skulle kunne vælge mellem matematisk-naturvidenskabelig og sproglig-historisk linje, men også en nordisk-historisk linje, hvor oldislandsk, norrøn litteratur og nordisk mytologi skulle være en central del af fagkredsen. Men forslaget fik ikke tilstrækkelig politisk støtte, og et kompromis blev, at danskfaget skulle omfatte oldnordisk med svensk. Frem til 1935 blev der i gymnasiet undervist i oldislandsk. ⁵

Interessen, ja de varme følelser, som Hammerich nærrede til det nordiske, modsvarede i nogen grad af en afstandtagen til det tyske. I 1845 var der blevet udformet en provisorisk plan for den lærde skole. Hammerich karakteriserede den for at være præget af "uheldige tyske træk". Ikke desto mindre tyder meget på, at han var påvirket af den preussiske pædagog Johann Friedrich Herbart, når han talte om at gøre stoffet flydende og inderligt forbinde dens bestanddele. Hammerichs dilemma var nok, at den danske kultur overvejende var tyskorienteret, og at det derfor krævede en indsats at dreje den mod nord. Dertil kom, at både Norge og

Sverige også var knyttet til tysk kultur, omend i forskellig grad. Forud for skolereformerne i Norge og Danmark i 1840'erne havde Norge sendt F.M. Bugge og Danmark C.F. Ingerslev til Preussen og en række andre tyske stater for at få indblik i, hvordan skolevæsenet her var udformet og fungerede. Preussen havde som det første land i Verden efter Herbarts forestillinger gjort almindelse til det overordnede formål med den lærde skoles undervisning. Ved midten af 1800-tallet blev almindelse også det overordnede formål for den højere undervisning i de nordiske lande. I Sverige som almenbuddning, i Norge som i Danmark som almindelse/almindelse. I forskningen bliver netop denne udformning af begrebet tolket som en særlig svensk tyskorientering.⁶

Hammerich, som jeg opfatter som en førende skolemand i 1800-tallets Danmark, så det som sin pædagogiske hovedopgave at inspirere til en undervisning, der styrkede det kulturelle samspil mellem de nordiske lande. Målet var ikke, at de skulle blive ens, men netop berige hinanden i en treklang. Indførelsen af svensk og oldnordisk i 1871 var ikke alene Hammerichs skyld, men i tråd med hans bestræbelser for at udvikle en åndelig skandinavisme. I skolen kunne lærerne bruge hans tekstudgaver, der omfattede norsk og svensk litteratur, og alle elever skulle efter 1871 lære oldislandsk grammatik og sagaerne på originalsproget. De skandinaviske studentermøder har givetvis også inspireret skoleundervisningen, ikke blot i den lærde skole, men også i grundskolen. Med Hammerich og hans ligesindede var der skabt en nordisk kontakt- og fascinationsflade, som vel aldrig helt er forsvundet. - Ny Nordisk Skole er et udtryk herfor.

Johan Ottosen og Nordens Historie

Johan Ottosen (1859-1904) var søn af en landsbylærer, blev cand.mag. i historie i 1885. Han var en toneangivende lærer i den lærde skole (Efterslægten) og sluttede sig til Reformvenstre, som han repræsenterede i Folketinget fra 1901. Han kendes mest i dag, fordi han skrev nogle

grundlæggende anderledes lærebøger i historie, hvor han nedtonede krigs- og politikhistorien, lagde vægt på kulturhistorien og erhvervenes udvikling og opprioriterede Nordens historie. Hermed grundlagde han en 100 år lang tradition for at knytte de øvrige nordiske landes historie sammen med udviklingen i Danmark. Hans *Lærebog i Nordens Historie* udkom første gang i 1893, og den skulle bidrage til, som han selv udtrykte det, at gøre eleverne dygtige til: "at gribe ind i deres egen tids liv ... med både en modig og nænsom hånd." Som optakt til den store skolereform i 1903 ønskede han at gøre den højere skole til en "borgerhøjskole", der efter norsk forbillede skulle deles i en treårig middelskole og en treårig borgerlig højskole. Da reformen efter systemskiftet blev vedtaget i 1903, var det en norsk model, der blev fulgt, sådan at elever efter 5. klasse kunne vælge en mellemskole, der gav adgang til gymnasiet, som nu skulle være tredelt i en klassisk, en matematisk og en nysproglig linje. Sverige fik i 1904 en noget lignende skolestruktur. I alle de nordiske lande blev almindelig fastholdt som det overordnede formål med undervisningen. Begrebet blev ellers kun brugt i de tysktalende lande.⁷

Johan Ottosens *Lærebog i Nordens Historie* var beregnet for gymnasiets undervisning i de højere klasser, men Ottosen skrev også lærebøger i historie for folkeskolen og realskolen. *Fædrelandshistorie for Folkeskolen. Flagbogen* udkom i 1900, og desuden udgav han *Fædrelandshistorie for mindre Børn*, *Fædrelandshistorie for større Børn* og *Børnenes Verdenshistorie*. I anordning af 1. december 1906 hedder det i § 3 om historie for gymnasiet:

"Verdenshistorie fra de ældste Tider til Nutiden gennemgås. Der skal gås frem i kronologisk Orden, og fremstillingen skal i Hovedsagen være synkronistisk. Danmark og det øvrige Nordens Historie skal, saa vidt muligt, sættes i forbindelse med den almindelige europæiske Historie, men i øvrigt læses efter en særlig, noget fyldigere Bog. Tiden fra 1750 til Nutiden skal

behandles udførligst, saavel i den almindelige Verdenshistorie som særlig i Nordens Historie.”⁸

I samfundskundskab, som var en ny disciplin, der blev indført med 1903-reformen, hed det bl.a., at eleverne skulle gøres bekendt med de to andre nordiske rigers og nogle europæiske hovedlandes statsforfatninger og styrelse. Nordens historie er vel repræsenteret i Ottosens *Nordens Historie*. I 9. udgave fra 1926 fylder beskrivelsen af de øvrige nordiske lande over 20 %. Vi får bl.a. at vide, at:

”Gustav Vasa var af Naturen munter og elskede Sang og Musik; han havde en usædvanlig stærk Hukommelse og overordentlig store Regentevner; han var gudfrygtig og jævn af Sæder; hans fejl var Hæftighed, Mistænksomhed og Havesyge.”

Om Karl 10. Gustav hed det:

”Karl Gustav var af ydre lav og fedladden, af karakter voldsom og rastløs.”

Hermed er også temaet for Ottosens fremstilling antydet. Den politiske historie fylder stadig meget (70 %), ligeledes krigshistorie, og det kulturelle og sociale stof anføres ofte med petit og fylder ikke over 10 %. Den nye lærebog var i virkeligheden ikke så ny endda, og i alt fald gjorde der sig en betydelig vertikal interdiskursivitet gældende. Men i samtiden følte den ny. Kongerne spillede stadig en dominerende rolle, og bogen er disponeret efter kongernes regentperioder. Det slesvigske spørgsmål får stor opmærksomhed. Forgængerne til Ottosens *Nordens Historie* havde, selv om de blev kaldet *Danmarks Historie*, ikke desto mindre indeholdt ganske meget af Nordens historie, f.eks. Bohrs *Danmarks Historie*, hvor en beskrivelse af Karl 12. fyldte fire sider.⁹

Ottosens lærebøger dominerede mange år efter hans død i 1904, videreført af andre historikere, og først i 1935 i forbindelse med en revision af gymnasielovgivningen, hvor den økonomiske historie skulle have første prioritet, kom der nye kræfter til, som dog langt hen fulgte Ottosens spor. Det gjaldt i særlig grad andelen af nordisk historie, og helt frem til slutningen af 1970'erne hed lærebogen *Nordens Historie* og ikke *Danmarks Historie*.¹⁰

Danskfagets nordiske præg

Også i danskfaget blev der i 1903 lagt mere vægt på elevernes kendskab til svensk og norsk litteratur. Der skulle som det hed: "gives dem et Indblik i nordisk Aandsliv i det Hele."

"Formaalet med Svenskundervisningen skal være at vække Elevernes Interesse for Sveriges Litteratur, dets historie, Folkeliv og Natur, og derhos at bibringe dem Evne til med nogenlunde Lethed at kunne læse og forstaa det almindelige svenske Bogmål, ligesom de ogsaa ved Oplæsning (med en i det væsentlige rigtig Udtale) skulle vænnes til at kunne opfatte Svensk Sprog gennem Øret."

"Ved Svenskundervisningen skal der med Litteraturlæsningen ogsaa for saa vidt forbindes en sproglig Undervisning, som Eleverne under Læsningen skulle ledes til at iagttage de vigtigste Forskelligheder mellem Svensk og Dansk med hensyn til Ordforraad, Ordbøjning og Lydforhold; men der skal ikke gives nogen systematisk Undervisning i svensk Grammatik. Af norsk Landsmaal kan der ogsaa læses enkelte Prøver ... samt Prøver af norsk Litteratur efter 1814 og af oldnordisk (oldislandsk) Litteratur (Eddadigte og Sagaer, i dansk Oversættelse). I alt 100 sider. Derhos skal der af nynorsk Litteratur læses et helt Værk af det givne Omfang; Værkerne skulle overvejende være af Skønlitterær Art."

"Af svensk Litteratur, hovedsagelig fra den nyere Tid, skal der paa lignende Maade som ved den danske Litteratur

gennemgås prøver af forskellige Hovedforfattere, i alt mindst 100 Oktavsider, deraf omtrent $\frac{1}{4}$ Poesi. I forbindelse med denne Læsning skal der gives Eleverne korte Oplysninger om de Forfattere, af hvis Værker de faae Prøver at læse, men ingen samlet Oversigt over den svenske Litteratur Historie. Af oldnordisk Sprog gennemgaaes der mindst 25 Sider ..."¹¹

Undervisningsinspektør Tuxen skrev i en evaluering af undervisningen efter 1903-reformen, om oldnordisk:

"I 1871 blev Undervisningen i Oldnordisk indført i Gymnasiet. Man ville styrke det nordiske Element i den højere Undervisning ved at lade Eleverne stifte Bekendtskab paa Grundsproget med den Litteratur, som ansaas for Nordens ejendommeligste og værdifuldeste, og som var det litterære Grundlag for den romantiske Fornylse af nordisk Aand i det 19. Aarhundredes Litteratur."

Ved 1903-reformen blev den meget vanskelige oldislandske grammatik nedtonet, og i stedet blev der lagt vægt på det sprogligt komparative mellem oldsproget og ældre dansk sprogbrug. Tuxens konklusion var, at: "Svensk er fra en Askepotstilling naaet frem til en virkelig Plads i Undervisningen."¹²

Den europæiske udfordring af den danske skole

I forbindelse med et nyt formål for folkeskolen i 1937 blev der i 1941 udsendt et cirkulære, der bl.a. understregede, at:

"Den bør udvikle og styrke Børnenes Sans for de Etske og kristelige Værdier, give dem Ærbødighed for Menneskelivet og for Naturen, Kærlighed til Hjemmet og vort Folk og Land, Respekt for andres Meninger, Følelse for Fællesskab mellem Folkene og for Samhørighed med de andre nordiske Folk."

I undervisningsvejledningen for folkeskolen fra 1942 hed det, at: "Desuden skal historieundervisningen gennem skildring af Nordens historie give Børnene Indtryk af de nordiske Folks nære Slægtskab og Forstaaelse af deres fælles Udvikling."¹³ Men i 1960 og fremover anføres Nordens historie ikke. For gymnasiet blev Nordens historie derimod fastholdt både i 1960 og 1971, men ikke i den følgende bekendtgørelse fra 1988. I forbindelse med udarbejdelse af *Det ny Danmark* i slutningen af 1970'erne drøftede forfatterne, om de nordiske landes historie skulle medtages, men blev enige om overvejende at orientere Danmark mod Europa i stedet, hvilket bl.a. skete under henvisning til, at Danmark nu var medlem af EF. Resultatet blev, at lærebøger i Danmarks-historien kun fremstillede de dele af de øvrige nordiske landes historie, hvor den var i interaktion med den danske, men ikke bragte særskilte kapitler om de øvrige nordiske lande.¹⁴ Sådan har det været siden, og for fem år siden, da Bertel Haarder som undervisningsminister og minister for det nordiske samarbejde spurgte: "Hvad ved egentlig unge mennesker i Norden om de andre nordiske lande?" var der ikke umiddelbart nogen, der kunne svare på det, og han ønskede derfor at iværksætte et forskningsprojekt, der skulle besvare dette spørgsmål. Det er endnu ikke blevet til noget.¹⁵ Derfor kommer Christine Antorinis idé om en Ny Nordisk Skole som et lys i et tiltagende mørke, ja og derfor som et revival.

Foreningen Nordens granskningsudvalg 1920-80

Krige og kriser inspirerer ofte til grænseoverskridende initiativer. Efter 1. Verdenskrig blev der oprettet en Foreningen Norden i Danmark, Norge og Sverige og senere i Finland og Island. De enkelte landes foreninger havde en fællesrepræsentation i Foreningen Nordens Forbund. Allerede i 1919 begyndte den norske forening at interessere sig for historielærebøger, foranlediget af en artikel: *Hvad svenske Studenter skal vide om 1814 og 1905*. I artiklen blev en bestemt lærebog karakteriseret som et agitationsskrift, og den norske Foreningen Norden besluttede dernæst at oprette en

komite, som skulle undersøge lærebøger i historie, og opfordrede Danmark og Sverige til at gøre det samme. Når interessen i første række rettede sig mod lærebogen i historie, var det, fordi man her havde et artefakt, som både middelbart og umiddelbart blev anset for at have en stor gennemslagskraft. Lærebogen var dengang en autoritet, der på objektiv måde fremstillede den fortidige udvikling, og som skulle læres udenad. *Carnegie Endowment for International Peace* blev oprettet i 1910, og i 1921 tog den fat på analyse af historielærebøger: Hvordan blev 1. Verdenskrigs årsager og forløb beskrevet i de krigsførende landes historielærebøger? I 1925 indbragtes der fra spansk side et forslag til Folkenes Forbund under komiteen *International Committee on Intellectual Cooperation* et forslag om at undersøge medlemslandenes lærebøger især i historie. Det samme gjorde *International Committee of Historical Science* med den norske historieprofessor Halvdan Koht som ordførende i 1926. Medlemslandene blev spurgt, hvordan de praktiserede historieundervisningen, og fra dansk side svarede rektoren og lærebogsforfatteren Marie Nielsen:

“As a rule the historical teaching is conducted in a sound national spirit, without chauvinism and devoid of ‘enmity’, while a very prominent part is frequently played by the Scandinavian idea and the close affinity of the Northern people, by race and culture.”

Det var derfor meget vigtigt for forholdet mellem de nordiske lande, hvad der stod i bøgerne om kontroversielle spørgsmål i Nordens historie. Lærebogen blev tydeligvis opfattet som det mest afgørende punkt at observere og evt. opfordre til at korrigere, sådan at skolen kunne medvirke til at udvikle et positivt samarbejde mellem de nordiske lande.¹⁶

I 1930 nedsatte den danske undervisningsminister, Frederik Borgbjerg, en kommission, der skulle undersøge, om danske lærebøger med hensyn til, om de var præget af “videnskabelig, kulturhistorisk og fredsvenlig ånd.”

Kommissionens betænkning forelå i 1933, og et af kritikpunkterne for folkeskolens historieundervisning var, at inddragelsen af Nordens historie var for sporadisk.¹⁷

I løbet af mellemkrigstiden blev mange lærebøger i historie sendt til granskning i nabolandene, og ikke sjældent førte det til korrektioner. Da lærebogen i 1970'erne mistede sin autoritet og blev en tekst på linje med andre tekster, der kunne kritiseres og problematiseres, ophørte granskningsarbejdet. Jeg var selv medlem af det sidste udvalg. Men i et halvt århundrede blev lærebogen og dermed historieundervisningen af de enkelte foreninger 'Norden' et middel til styrke det nordiske samarbejde. Dette interessante emne er netop blevet undersøgt i et forskningsprojekt, som Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung og Umeå universitet står bag. Henrik Åström Elmersjö fra universitetet i Umeå har netop skrevet et interessant doktorarbejde om dette emne, og det er hans undersøgelse, som jeg her tager udgangspunkt i.

I Norge var der en vis følsomhed over for svenskernes opfattelse af både unionsgennemførelsen i 1814 og unionsopløsningen i 1905, og den norske Foreningen Norden tog med komiteens oprettelse initiativ til at undersøge, om man burde gribe i egen barm – altså om norske lærebøger i historie også var behæftede med fejl. Komiteen bestod af fire højttestimerede forskere, herunder professor Halvdan Koht. Komiteen udsendte en rapport året efter og opfordrede da Danmark og Sverige til at gennemføre lignende undersøgelser. I Danmark blev komiteens arbejde i første omgang varetaget af professor Aage Friis, der især var kendt som ekspert i det nordslesvigske spørgsmål. Et dansk forslag om, at nabolandene skulle undersøge hinandens lærebøger, ville Norge ikke acceptere, nok fordi man ville ikke udsættes for kritik fra de to forhenværende unionsfæller.

Denne isolationistiske holdning ændrede sig i slutningen af 1920'erne, og i 1932 besluttede Foreningen Nordens

delegeretmøde på finsk foranledning at iværksætte en gensidig granskning af historielærebøgerne på alle niveauer. I 1933 blev der oprettet fagnævn i hvert af de nordiske lande, og deres opgave blev at granske tilsendte bøger fra de øvrige nordiske lande, fremføre kritikken over for det givne lands fagnævn, som, hvis det accepterede kritikken, skulle orientere forfatterne om sagsforholdet. I 1937 udkom de forskellige indstillinger i en rapport, der omfattede 126 lærebøger. Dertil kom, at de nationale fagnævn også i en vis udstrækning granskede landets egne bøger.

Efter 2. Verdenskrig fortsatte fagnævnene deres arbejde, og frem til 1972 blev der gransket 428 lærebøger, nogle dog kun i manusform.¹⁸ Spørgsmålet er da, hvilken effekt disse granskninger havde? Medvirkede den til, at den danske skole fik et mere nordisk præg?

Granskningsspørgsmål

Kalmarunionen var en af de store knaster i diskussionen mellem det svenske og det danske fagnævn. Elmersjö præsenterer nogle af de opfattelser, som indgik i diskussionen mellem fagnævnene. Svenskerne kritiserede, at danske lærebøger ikke i tilstrækkelig grad fremhævede Engelbrecht-oprøret og Steen Sture-oprøret og at de havde en tendens til at problematisere Christian 2.s rolle i forbindelse med Det stockholmske Blodbad. I stedet blev der fra dansk side lagt vægt på truslen fra Hansaen og godsejerinteresser i begge lande. Der var dog enighed om, at Christian 2. godt kunne kaldes "tyran" i forbindelse med blodbadet, men ellers måtte kaldes ved rette navn, noget der snart blev kutyme i Sverige. Derimod – på trods af mange videnskabelige argumenter og enighed blandt de lærde – var der en tendens til at fastholde myterne i lærebøgerne. Meget tyder derfor på, at der nok opstod ny videnskabelig erkendelse, men at granskningsarbejdet havde mindre indflydelse på lærebøgernes udformning. Fra dansk side var der en tendens til at afnationalisere unionen, som jo ikke var en dansk erobring, men netop en frivillig indgået union. Når den ikke

kunne opretholdes, skyldtes det ikke de tapre dalkarle, men strukturelle forhold, herunder Hansaens indflydelse og adelens uenighed. Erik af Pommern var derfor ikke speciel ond, men måtte kæmpe med uforenelige kræfter.

Fagnævnene i de andre nordiske lande karakteriserede de danske bønder som livegne, men fra dansk side blev det fremhævet, at der i stedet var tale om fæstebønder. Et vigtigt punkt i drøftelserne var fremstillingen af krigen mellem de nordiske lande. Fra dansk side var der utilfredshed med især svenske lærebøgers geopolitiske orientering, hvilket legitimerede, i takt med at vejnettet blev udbygget i Värmland, at angribe Skåne. Krigen måtte ikke fremstilles som naturnødvendig, men som vilje til magt. Heller ikke på dette område gav det anledning til nye vurderinger om krigen og dens væsen i danske lærebøger, men nok til at krigshistorien blev nedtonet, som jo længe havde været diskursen, men også at i stedet for at blive enige om en fælles fremstilling var det en mere frugtbar fremgangsmåde i undervisningen at opstille forskellige scenarier, som eleverne via et kildemateriale selv kunne danne sig en mening om.¹⁹ Det var den udvikling, der i løbet af 1970'erne i Danmark svækkede lærebogens autoritet. Det var ikke en nordisk påvirkning, men hovedsagelig en påvirkning fra England, hvor man havde udviklet begrebet "new history".

Det omfattende granskningsarbejde fik efter Elmersjös opfattelse ikke nogen betydelig gennemslagskraft, og anbefalinger til rettelser blev ofte negligeret. Det var naturligvis oplagt for en lærebogsforfatter at rette åbenbare småfejl, men vanskeligt at omforme den nationale myte. Det er derfor vanskeligt at bedømme, om det nordiske granskningsarbejde har ført til ændringer i skolens historieundervisning. Men fagnævnenes arbejde kan have præget den historiekulturelle udvikling og skærpet den kritiske sans hos lærebogsforfattere, lærere og elever. Dertil kom, at granskningsarbejdet medvirkede til at skabe nære forbindelser mellem videnskabsfaget og skolefaget, dermed

på længere sigt at afmontere nogle af de myter, som prægede undervisningen. Det forudsatte, at lærerne var med på fornyelsen, ellers ville hverken granskning, anbefalinger eller nye lærebøger gøre en tilstrækkelig forskel. Det er vel også den lære, som initiativet Ny Nordisk Skole kan drage nytte af? Debatten om kontroversielle spørgsmål har utvivlsomt påvirket lærerne og deres undervisning. Men det er vanskeligt at dokumentere.

I 1970'erne blev interessen for Nordens historie svækket. Den internationale udvikling gjorde det påkrævet at inddrage de fremmede verdensdele i undervisningen, og arbejdet med dette stof fortrængte mange af de nordiske interessefelter. Interessen for norsk og svensk i det danske gymnasium forsvandt gradvist, og undervisningen i oldnordisk var forsvundet for længst. Ny Nordisk Skole er derfor et skud på en tilsyneladende vissen stamme. Norden er blevet globaliseret og har relativt mistet betydning. Men netop som Nordens historie og litteratur synes at forsvinde fra den danske skole, blev der i 1980 taget et initiativ til etableringen af et nordisk samarbejde omkring historiedidaktikken.²⁰ Lige siden er der hvert andet år blevet afholdt konferencer, hvor nordiske historiedidaktikere har fremlagt deres forskning og dermed styrket kendskabet til historieundervisningen i de nordiske lande. Denne forskning er blevet publiceret, og i 2010 blev der oprettet et elektronisk tidsskrift: *Nordidactica*, som udkommer to gange om året. Dette nordiske samarbejde fokuserede ikke så meget på undervisningen i de andre nordiske landes historie, men mere på, hvordan der blev undervist i historie i almindelighed med vægt på begreber som historiebevidsthed og historiebrug.²¹

Curriculum og Bildung

Norge og Sverige fulgtes pænt ad i den socialdemokratiske velfærdsstats skolepolitiske udvikling med etableringen af integrerede ungdomsuddannelser, men i Danmark, hvor socialdemokraterne også havde stor indflydelse, skete dette alligevel ikke. Forklaringen på denne kløft gennem Kattegat

på det skolepolitiske område er et historisk kompliceret regnestykke. Jeg har i bogen (red. Rune Slagstad, Ove Korsgaard, Lars Løvlie) *Dannelsens Forvandlinger* fra 2003 givet nogle bud på forskellene mellem Norge og Danmark. Peter Henrik Raae fra Institut for Kulturvidenskaber ved Syddansk Universitet, der deltager i et nordisk komparativt projekt vedrørende skoleudvikling, har netop publiceret en artikel i *Nordic Studies in Education* 3-4, hvor han bl.a. fremhæver de nordiske landes forskellige folkelighedsopfattelse. Norge kan efter hans opfattelse siges at have en "nationalfolkelighed", Sverige en "statsfolkelighed" og Danmark en "folkefolkelighed". De to første former for folkelighed understøtter siden 1960 en socialdemokratisk skolepolitik, mens den tredje ikke gør det. De danske socialdemokrater prøvede ganske vidst i 1972 at etablere en comprehensive skolemodel, men den borgerlige modstand var stærk, og projektet måtte i 1980 opgives. Siden har de boglige ungdomsuddannelser været placeret i fire forskellige gymnasiale uddannelser helt adskilt fra de erhvervsfaglige uddannelser. Det har desuden betydet, at de gymnasiale uddannelser, i modsætning til hvad der er tilfældet i de andre nordiske lande, har bevaret almindelsen som det overordnede formål, og dermed bevaret forbindelsen til den tyske Bildungs-tænkning. En comprehensive konstruktion, der omfatter erhvervsuddannelser, som er specielt rette mod et bestemt erhverv, kan ikke kaldes almen.²²

Der er ikke tid til her at sige ret meget om kampen mellem curriculum og Bildung. Curriculum er en anglo-amerikansk pædagogisk tænkning, hvor elevens valgmuligheder prioriteres højt og lærernes metodefrihed lavt. Men vigtigst af alt er det kun i meget begrænset omfang muligt at skabe enhed og helhed i en curriculum-styret skole.²³ Det er også karakteristisk, at f.eks. den svenske ungdomsuddannelse ikke afsluttes med studentereksamen, men med 200 betyck i emner, som eleven selv inden for nogle strukturelle begrænsninger har haft mulighed for at kombinere.

På folkeskoleområdet er der også en kløft i Kattegat. Den grundtvigske bevægelse var i anden halvdel af 1800-tallet aktive ved oprettelse af efterskoler, og i dag eksisterer der i Danmark 260 sådanne internatskoler, hvor eleverne tager enten 9. eller 10. klasse. Halvdelen af dem kalder sig grundtvig-koldske. Næsten 1/5 af danske unge vælger efterskolen i stedet for folkeskolen, mens denne skoleform ikke spiller nogen rolle nord for Kattegat. En anden divergens i forhold til de andre nordiske lande er den danske friskoletradition, som i 1852 blev påbegyndt af Christen Kold ude ved Kerteminde. Folkehøjskolen og friskoletraditionen står langt stærkere i Danmark end i de andre nordiske lande og har en højere grad af selvstændig position.

Sammenfatning og perspektiver

Hvordan og hvor meget prægede de nordiske lande den danske skole? Med forskellige grundvilkår kunne resultatet ikke blive ensartethed, men en prægning af hvert enkelt land, der grundlæggende beholdt sin nationale dna. Man kan sammenligne de nordiske lande med en flok fætre og kusiner, der har meget genetisk og kulturelt til fælles, men alligevel er forskellige, og som kan være meget uenige om mange ting. Ny Nordisk Skole er ikke nordisk – men kan, hvis forsøget lykkes, inspirere de øvrige nordiske lande.

Noter

¹ H. Haue (2003). Parløb og stafet i dansk-norsk gymnasiekultur. I: R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag, s. 210-231.

² V. Skovgaard-Petersen (1978). Om undervisningens frihed. En studie i Martin Hammerichs skoletanker. I: *Festskrift til Roar Skovmand*, s. 71-73.

³ J.B. Andersen (red. 2011). *Martin Hammerich – kunst og dannelse i Guldalderen*, s. 33-40, 66-73. H. Haue. Skolemanden Martin Hammerich. I: *Martin Hammerich – kunst og dannelse i Guldalderen*, s. 99-121.

⁴ Samme s. 106.

⁵ H. Haue, E. Nørr og V. Skovgaard-Petersen (1998). *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, UVM s. 41-45.

⁶ H. Haue (2003). *Almendannelse som ledestjerne. Almendannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1770-2000*, Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 127-130. P.H. Raae (2012). Den nordiske uddannelsesmodel og det danske gymnasium. I: *Nordic Studies in Education* 3-4, s. 311-320.

⁷ V. Skovgaard-Petersen (1976). *Dannelse og demokrati. Fra latin – til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*, København: Gyldendal, s. 200-203.

⁸ *Lov om Højere Almenskoler, anordning af 1. dec. 1906*, s. 156.

⁹ J. Møller (1983). *Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, København: Gads Forlag, s. 140-148.

¹⁰ Samme, s. 148-157.

¹¹ *Kgl. Anordning angaaende Undervisningen i Gymnasiet, 1. dec. 1906*, s. 156.

¹² S.L. Tuxen (red. 1914). *Beretning om Undervisningen i Gymnasieskolerne*, København: V. Pio, s. 44-55.

¹³ H. Haue, E. Nørgaard, V. Skovgaard-Petersen og J. Thiedicke (1986). *Skolen i Danmark. Fra 1500-tallet til i dag*. Herning: System, s. 166-167.

¹⁴ H. Haue, J. Olsen og J. Aarup-Kristensen (1979). *Det ny Danmark. Udviklingslinjer og tendens*, København: Munksgaard. H. Haue, J. Olsen og J. Aarup-Kristensen (1986). *Det gamle Danmark. Udviklingslinjer og tendenser*, København: Munksgaard.

¹⁵ Foreningen Nordens Forbund har i 2013 oprettet hjemmesiden nordiskskolen.org der indeholde et undervisningsmateriale i de forskellige nordiske sprog. (Politiken, 28.10.2013)

¹⁶ H.Å. Elmersjö (2013.) *Norden, nationen och historien. Perspektiv på föreningerna Nordens historieläroboksrevision 1919-1972*, Falun: Nordic Academic Press, s. 77-139. Unesco and its Programe VI. (1950). *Better History Textbooks*.

¹⁷ *Betænkning vedrørende Revision af Skolebøger*. Afgiven af det af Undervisningsministeriet under 8de August 1930 nedsatte Udvalg, København 1934. H. Haue (2003). *Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1770-2000*, Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 342.

¹⁸ H.Å. Elmersjö (2013.) *Norden, nationen och historien*, s. 139-145.

¹⁹ Samme, s. 277-281.

²⁰ M. Angvik, M. Castrén, S. Sødring Jensen, C. Karlegård, F. Lykkegaard og H. Skovgaard Nielsen (red. 1982). *Historiedidaktik i Norden*. Nordisk konference om historiedidaktikk, Kungälv.

²¹ *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, Karlstad universitet. Tidsskriftet er elektronisk og redigeres af skiftende nordiske redaktører, der har et eller flere af fagene geografi, historie, samfundsfag og religion.

²² H. Haue (2009). En socialdemokratisk fiasko? Skole- og uddannelsespolitikken i 1970erne. I: *Arbejderhistorie* 2009, 2, s. 35-50.

²³ B.B. Gudem (2011). *Europeisk didaktik. Tenkning og viten*, Oslo: Universitetsforlaget.

Den nordiske skolemodel. Findes den?

Af Susanne Wiborg

Findes der er en nordisk skolemodel? Det er et interessant spørgsmål, som nu påny bliver diskuteret forårsaget af børne- og undervisningsminister Christine Antorinis initiativ til det politiske projekt Ny Nordisk Skole. Det giver en kærkommen anledning til at debatere, hvad vi egentlig forstår ved det nordiske i dansk uddannelse, og i hvilken udstrækning det kan give retningslinjer for det skolesystem, vi ønsker at udvikle i fremtiden. Et historisk tilbageblik med det formål at indkredse særlige træk ved det nordiske er derfor et vigtigt, men dog ikke uproblematisk, forsøg. Vel vidende, at det ikke kun er hjemmegroede traditioner, der bør lægges til grund for skolepolitikken, skal forsøget på at pege på nogle særlige nordiske træk alligevel gøres her i kortfattet form. Jeg argumenterer for, at de nordiske lande faktisk har et særpræget skolesystem, som skiller sig ud fra langt de fleste vestlige lande, hvilket er, at de er markeret af en meget høj grad af vertikal integration. Det vil konkret sige, at skolesystemet består af et usædvanligt integreret skoleforløb med udelte klasser i hele den undervisningspligtige alder – i daglig tale også beskrevet som enhedsskolen (Wiborg 2009). Der findes enhedsskolesystemer i andre lande, oftest på grundskoleniveauet (for aldersgruppen 5/6 til 10/11 år), men de nordiske systemer adskiller sig ved, at skolesystemet ikke er delt i to dele, f.eks. i en "grundskole" og "lavere sekundær skole" med en formel overgang mellem disse, som er almindeligt i Europa, USA og mange andre steder i Verden. Således har man i Norden afskaffet muligheden for at indføre selektion (og i lang tid også frit valg) til forskellige typer lavere offentlige sekundære skoleformer.

Derudover er der ingen formel faglig nivaudeling i skolen, hvilket i komparativt perspektiv skaber et usædvanligt

integreret og sammenhængende forløb for næsten alle børn frem til 9. eller 10. klassetrin. Uden for Norden er faglig niveaudeling meget anvendt især i de højere klassetrin, men inden for de seneste år er det i England også i overraskende omfattende grad taget i brug i småbørnsskoler (primary schools) (se: Hallam og Ireson 2001¹). De nordiske skolesystemer kan således defineres enkelt ved at have et integreret skoleforløb fra 1. til 9./10. klasse med sammenholdte klasser for næsten alle børn. Enhedsskolesystemet er bevaret stort set intakt helt frem til i dag, men spørgsmålet om, hvorvidt det er ved at blive undergravet af reformer, der tilsigter at skabe markedslignende forhold på uddannelsesområdet, vender jeg tilbage til senere.

Tre skelsættende begivenheder

De skandinaviske lande skiller sig ud fra det øvrige Europa ved at påbegynde skabelsen af integrerede skolesystemer meget tidligt, fra midten af 1800-tallet, og at de har fulgt stort set samme spor². I Finland og de fleste andre vestlige lande begyndte man først at sammenlægge forskellige skoleformer til enhedsskolesystemer i 1960'erne og 1970'erne. Det viste sig at være en uhyre vanskelig proces, fordi der kun var gjort lidt i tiden forud for at skabe system og sammenhæng i de meget fragmenterede systemer³. I Skandinavien blev det forberedende arbejde gjort gennem etableringen af en ny skoleform: mellemskolen. Det var den første, og måske vigtigste, begivenhed i enhedsskolens udvikling, der indebar, at mellemskolen kom til at fungere som et forbindelsesled mellem grundskolen og den højere skole. For at denne struktur kunne lade sig gennemføre, blev de nederste klassetrin i den højere skole skåret bort. Resultatet var en skolestruktur, der kom til at bestå af tre på hinanden følgende skoleformer. Denne nye struktur, dog med mindre nationale variationer, blev indført i Norge i 1869, Danmark og Sverige i henholdsvis 1903 og 1905, og den skabte vertikal sammenhæng, fordi der med Ingrid Markussens ord blev skabt "enhed i – og lige vej – gennem skolesystemet" (Markussen 2003).

Mellemskoler blev også indført i andre lande, men de blev ikke brugt som brobyggere, men snarere lagt i forlængelse af grundskolen, hvorved de normalt niårige sekundærskoler blev bevaret parallelt til grundskolen. Den sociale segregation blev således opretholdt gennem dette system, mens den omvendt i de skandinaviske systemer var under begyndende opbrud, eftersom et stigende antal børn fra lavere socialklasser kom i mellemskolen.

Fælles for de skandinaviske lande er, at mellemskolen interessant nok blev indført af tilsvarende liberale partier: Venstre i Danmark og Norge og Folkpartiet i Sverige. Men forklaringen bag den tidlige udvikling af enhedsskolen ligger ikke i, at de liberale partier havde større politisk magt her end i andre lande, snarere tværtimod. De liberale fik ikke regeringsmagten før parlamentarismen var indført og var svækkede af store indre konflikter, især mellem land- og byinteresser, men også af religiøs art (Luebbert 1991). Dog fik den politiske liberalisme sit stærkeste fodfæste i Danmark, hvor de liberale var baseret på en mere homogen landbrugerklasse, og var svagest i Norge, men især i Sverige, hvor de hurtigt blev overtaget af socialdemokraterne. Snarere skal grunden bag den tidlige udvikling af enhedsskolen søges i to andre forhold: For det første, at de liberale partier var rundet af bondestanden og ikke den urbane middelklasse, som det var tilfældet hos de liberale partier i for eksempel Tyskland, Frankrig og England, og for det andet, at de liberale havde et stærkt socialt ønske om at anvende skolen som et middel til standsudjævning. Heri lå deres synspunkt milevidt fra det meget magtfulde engelske liberale parti, som advokerede for en ekstrem variant af liberalismen. Overført på skoleområdet betød det, at statens involvering i uddannelse skulle begrænses til et absolut minimum, eller som sagt i samtiden "to fill up the gaps", for i stedet at fremme det private engagement⁴. Ydermere argumenterede de for, at skolevæsenet burde, som det i øvrigt allerede var det i vid udstrækning, indrettes efter forskellige sociale klassers behov (Green 1990).

Det er interessant, at Norge, som havde et af de svageste liberale partier i Skandinavien, rent faktisk var først til at indføre mellemskolen (1869). Dette kunne lade sig gøre, fordi mellemskolen nåede at blive indført, inden konflikterne i Venstre blev alt for udtalte. Johan Sverdrup, som var leder for Stortingets største politiske gruppe bestående af landbrugere og senere statsminister, ønskede med stor opbakning fra denne gruppe at skabe en skole med moderne fag, fælles for alle uanset stilling og stand. Han nærede en kraftig uvilje mod den lærde skoles latindyrkelse og skar de nederste, latindominerede klasser i den højere skole bort til fordel for en ny mellemskole (i Norge kaldet middelskole), der kom til at ligge imellem grundskolen og den nu kraftigt beskærede højere skole (Dokka 1967; Wiborg 2009).

I Sverige blev mellemskolen (det var realskolen, som her kom til at fungere som mellemskole) indført tredve år senere end i Norge, i 1905. Årsagen bag denne tidsforskydning skal især søges i den rurale konflikt, der udspillede sig mellem de to kamre i Rigsdagen. Førstekammeret, der var domineret af godsejere og embedsmænd, nedstemte konsekvent lovforslag fremsat af det mere liberalt-orienterede andet kammer. Mellemskolen blev først gennemført, da en gruppe liberale brød ud af det konservative landmandsparti og dannede Folkepartiet, og da repræsentationen af godsejerere var kraftigt faldet i førstekammeret til fordel for liberale politikere. Begge rigsdagskamre kunne da enes om en gennemgribende reform af det sekundære skolesystem, läroverket, som blev delt ind i en nedre latinfri del, realskolen, og en overbygning, gymnasiet, som skulle forberede elever til de højere studier. Realskolen (mellemskolen) skulle bygge på en treårig folkeskole, og hermed var der også i Sverige indført et tredelt, men vertikalt sammenhængende skolesystem (Sjöstrand 1965; Wiborg 2009).

I Danmark blev spørgsmålet om mellemskolen også fanget i de liberales interne konflikter. Disse udspillede sig dog på en

anden måde end i Norge og Sverige på grund af den grundtvigske fløj i Venstre. Havde konflikten været fraværende eller neddæmpet, kunne mellemskolen muligvis have været indført allerede i 1870'erne, da Venstre var rykket kraftigt frem ved valget i 1876. Sagen var, at Venstre ønskede at nedlægge de fire nederste trin i latinskolen for at skabe en syvårig fælles skole for alle, men det satte den grundtvigske fløj i partiet sig kraftigt imod. De ønskede som bekendt ikke at knytte almueskolen sammen med den højere skole, idet almueskolen for at være en "virkelig fri børneskole" ikke burde være en forberedelse til latinskolen. Latinskolen skulle først drejes i en mere folkelig retning, for at en mellemskole overhovedet kunne komme på tale. Det var først da reformvenstre, som følge af delingen af Venstre, blev mindre afhængig af den grundtvigske fløj, at mellemskolen til sidst kunne indføres, hvilket I.C. Christensen gjorde i 1903. Ser man på Danmark, Sverige og Norge samlet, er den skandinaviske variant af politisk liberalisme en afgørende faktor for, at en moderat enhedsskole tidligt kunne indføres. Grundtvigianismen stod interessant nok hindrende i vejen herfor i Danmark (Skovgård-Petersen 1976; Korsgaard og Wiborg 2006; Wiborg 2009).

Den anden begivenhed i udviklingen af et enhedsskolesystem i Skandinavien var ret overraskende afviklingen af mellemskolen. Men dens nedlæggelse gav plads for etableringen af en syvårig enhedsskole, og vigtigt at fremhæve her i denne forbindelse er, at mellemtrinnet blev integreret i folkeskolen frem for gymnasiet, hvilket ville have skabt et skolesystem delt over ved 10-11 års alderen. Med andre ord, man valgte integration af skolesystemet fremfor en opdeling af den. Den syvårige enhedsskole blev allerede indført i Norge i 1920 og i Sverige i 1927, men Danmark fulgte først trop i 1958. Den tredje, og måske sidste, begivenhed i enhedsskolens historie var forlængelsen af den syvårige enhedsskole til en niårig skole samt den efterfølgende afvikling af faglig niveaudeling. Igen var Norge og Sverige forud Danmark. Med skolereformerne i

henholdsvis 1969 og 1962 blev det niårige enhedsskolesystem indført i Norge og Sverige og som bekendt først i Danmark i 1975. Herefter fortsatte udviklingen med at udjævne forskelle både mellem skoler i land og by og inden for skolerne ved blandt andet at indføre sammenholdte klasser og ved begrænset brug af niveaudeling, karakterer og eksaminer. I 1980'erne og et godt stykke op i 1990'erne (i Danmark med 1993-loven) kan man således konstatere, at enhedsskolen var indført i næsten absolut form i samtlige skandinaviske lande (Telhaug 1994; Richardson 1999; Wiborg 2009).

De liberale forsvinder stort set ud af billedet nu, med undtagelse af i Danmark, og drivkraften bag konsolideringen af enhedsskolen er nu især socialdemokratierne. Også i dette tilfælde gjorde der sig nogle særlige forhold gældende i Skandinavien, som kort skal ridses op her. Det er først og fremmest usædvanligt, at socialdemokratierne kunne opnå så stor magt i et samfund, hvor landbruget dominerede helt op til 1950'erne. Men gennem deres alliance med de liberale, som var specielt tæt (men ikke konfliktfri) i Skandinavien, kunne de vinde politisk fodfæste. Det var også en stor fordel, at socialdemokratierne ikke var for de radikale, som for eksempel det tyske SPD, der ikke under nogen omstændigheder ville indgå en alliance med landbrugerne og forblev isoleret, men var helt fra begyndelsen pragmatiske og reformsøgende. I 1960'erne og 1970'erne var SPD's magt enestående, da de formåede at omdanne sig selv fra et arbejderparti til et folkeparti med et universelt velfærdsprogram, og nu indgik i en ny alliance, denne gang med middelklassen, især den del der var ansat i den hastigt voksende offentlige sektor.

Der var dog forskelle på, hvor stor magt socialdemokratierne fik i Skandinavien. I Sverige sad partiet oftere alene med magten end i Danmark og Norge, hvor de endte med at sidde i koalitionsregeringer. Dog havde det norske arbejderparti et næsten absolut flertal i perioden fra 1940 til 1960, hvorved de undgik at skulle indgå kompromisser med en borgerlig blok

(Esping-Andersen 1985; Hodge 1994). Disse forskelle i socialdemokratisk magt kan forklare, hvorfor enhedsskolen i dens mere fuldstændige form blev introduceret tidligere i Norge og Sverige end i Danmark, hvor de historisk mere indflydelsesrige liberale nu blev en stopklods for udviklingen af den socialdemokratiske version af enhedsskolen. I den forbindelse er den danske 1937-lov jo interessant, for her fulgte man ikke i naboernes spor. Det er en lov, der ellers ikke har fået den store opmærksomhed fra skolehistorisk side, men set i skandinavisk lys er den interessant, idet man i stedet for at afskaffe mellemskolen, som man valgte at gøre i Norge og Sverige, rent faktisk udbyggede den gennem etableringen af den eksamensfrie mellemskole parallelt til den gamle mellemskole. Først i 1958, efter omkring 40 års "forsinkelse", falder Danmark tilbage på den skandinaviske vej ved at afskaffe mellemskolen og indføre den syvårige enhedsskole (Wiborg 2009).

Da højdepunktet for socialdemokratisk magt indtraf i 1960'erne og 1970'erne, var det jo ikke vanskeligt at udvide den syvårige enhedsskole med blot to år til en niårig skole og derefter indføre sammenholdte klasser. Dette forløb er blevet grundigt belyst af skolehistorikere, men ser man på enhedsskolen i et langstrakt historisk og komparativt perspektiv, dannede etableringen af mellemskolen en fantastisk god grobund for den følgende udvikling af enhedsskolen. Dette synspunkt bestyrkes af, hvad der foregik i Tyskland og England i samme tidsrum. I Tyskland mislykkedes de allerførste forsøg i 1960'erne og 1970'erne på at sammenlægge det selektive, tredelte skolesystem til et enhedsskolesystem. Skolestrukturen, som stort set endte med at se ud, som den gjorde fra slutningen af 1800-tallet, blev mødt med bred opbakning fra forældregrupper, gymnasielærerforeningen, *Philologenverband*, CDU/CSU, realskolefolk og sociale partnere involverede i erhvervsuddannelserne. Det var kun et relativt svagt socialdemokrati, SPD, progressive pædagoger og venstreorienterede grund-

skolelærere, der ønskede en sammenlægning af sociale hensyn, og de var i mindretal (Wiborg 2010a).

Vender vi blikket mod England, så lykkedes det rent faktisk Labour at skubbe en enhedsskoleudvikling igang i 1960'erne, men det var kun et halvhjertet forsøg, og i overensstemmelse med britisk politisk praksis var integrationen af det tredelte system, 11 +, ukoordineret fra statslig side og overladt frit til de lokale autoriteter. Skabelsen af et enhedsskolesystem på det sekundære niveau blev derfor en meget uensartet process tværs gennem landet. Desuden valgte nogle konservativtledte lokale autoriteter at fastholde det selektive system, hvilket er tilfældet helt frem til i dag (f.eks. Kent og Berkshire). Siden 1979, hvor Margaret Thatcher blev premierminister, har man ikke fra politisk side – heller ikke af Labour – forsøgt at fuldføre denne udvikling. I stedet har man valgt at binde an til 1800-tallets liberale idé om at lade frivillige sponsorer indtage en mere fremtrædende position i skoleudbuddet og skabe variation og frit valgt i dette (Chitty 2010).

Dette korte rids af historiske forhold bag udviklingen af den skandinaviske enhedsskole viser, at de liberale, rodfæstet i landbrugerklassen med social-liberale værdier, og senere de indflydelsesrige socialdemokrater, som med deres lighedsøgende ideologi kom til magten gennem deres alliance med de liberale og senere middelklassen, alene eller sammen med koalitions partnere, skabte enhedsskolen i Skandinavien (Wiborg 2009).

Den sociale effekt af forskellige skolesystems-karakteristika er blevet undersøgt af en gruppe britiske forskere, som i forbindelse med Skandinavien dokumenterer, at enhedsskolesystemet isoleret set har medvirket til en stigning af uddannelsesligheden i højere grad end i lande med delte systemer (se: Green, Janmaat og Preston 2006; Green og Janmaat 2011). Det kan således konstateres, at fordelene ved et enhedsskolesystem med høj vertikal integration, som især

viser sig i det finske tilfælde, er, at det er muligt *både* at opnå et højt fagligt niveau *og* fremme social integration.

Der er stadig en rimelig konsensus på tværs af politiske partier om at fastholde enhedsskolen, men nogle af de sidste ca. 20 års reformer, inspireret af nyliberal politik fra England og USA, der tilsigter at skabe et frit skolemarked, har betydet, at enhedsskolen langsomt bliver undermineret – dog er det endnu ikke blevet undersøgt præcis i hvilken udstrækning, det er sket. Det kan ligeledes diskuteres, i hvilken grad de skandinaviske lande er ved at bevæge sig væk fra hinanden, idet der er stor forskel på omfanget af disse markedsorienterede skolereformer. I Sverige er man gået meget længere end i Norge og Danmark, hvor man har været mere tilbageholdende og i nogle tilfælde været direkte afvisende over for disse type reformer (Wiborg 2012). Dette er overraskende i betragtning af, at Sverige traditionelt set har været mere socialdemokratisk domineret end Danmark, som har haft 19 års borgerlig regering i nyere tid⁵. Men i Sverige, selv af socialdemokratiske regeringer, har man skubbet voldsomt på med at decentralisere og deregulere uddannelsessystemet, indføre frit skolevalg og, vigtigst i denne forbindelse, udliciteret skoler til private firmaer drevet for profit (Wiborg 2010b). Lignende tiltag er sket i Norge, men voldsomt bremset af den nuværende rød-grønne regering. I Danmark har man koncentreret sig langt mere om højnelse af fagligt niveau og national testning end om privatisering i ordets egentlige betydning. Enhedsskolen er kernen i den nordiske uddannelsesmodel, og hvert skridt, der bliver taget, som underminerer denne skoleform, er samtidig et skridt væk fra den nordiske model, med mindre man ønsker at udvikle en helt ny nordisk skole?

Litteratur

- Chitty, C. (2009). *Education Policy in Britain*. London: Palgrave MacMillan.
Dokka, H.-J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole*. Bergen: Universitetsforlaget.

- Esping-Andersen, G. (1985). *Politics against Market*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation*. New York: Palgrave MacMillan.
- Green, A. et al. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*. New York: Palgrave MacMillan.
- Green, A. and Janmaat, J.G. (2011). *Regimes of Social Cohesion. Societies and the Crisis of Globalisation*. New York: Palgrave MacMillan.
- Hallam, S., Ireson, J. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Sage.
- Hodge, C.C. (1994). *The Trammels of Tradition. Social Democracy in Britain, France and Germany*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Korsgaard, O. og Wiborg, S. (2006). Grundtvig – The Key to Danish Education?. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50. No 3. July, pp. 361-382.
- Luebbert, G.M. (1991). *Liberalism, Fascism, or Social Democracy*. New York, Oxford University Press.
- Markussen, I. (2003). Dannessyn og drivkræfter bag enhedsskolens fremvækst. I Slagstad (ed. m. fl.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstrand, W. (1965). *Pedagogikens Historia 3:2*. Lund: CWK Gleerups Förlag.
- Skovgaard-Petersen, V. (1976). *Dannelse og demokrati*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Telhaug, A.Ö. (1994). *Norsk Skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Wiborg, S. (2009). *Education and Social Integration. The Development of Comprehensive Schooling in Europe*. New York: Palgrave MacMillan.
- Wiborg, S. (2010a). Why is there no Comprehensive Education in Germany? An historical explanation, *History of Education*. Vol. 39, No. 4, pp. 539-556.
- Wiborg, S. (2010b). The Swedish Free Schools. Do they work? *LLAKES paper no. 18*.
- Wiborg, S. (2012). Neo-Liberalism and Universal State Education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 48 (2), pp. 1-17.

¹ Hallam, S., Ireson, J. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Sage

² Fremstillingen er baseret på: Wiborg, S. (2009). *Education and Social Integration. The development of comprehensive schooling in Europe*. New York: Palgrave MacMillan.

³ I Tyskland bevarede man det det niårige gymnasium næsten uændret parallelt med realskolen og grundskolen (som opretholdt et tripartite system), hvilket udgjorde en stor forhindring, da man forgæves forsøgte at integrere dem til et enhedsskolesystem. I England erfarede man et lignende problem, da man siden 1800-tallet bevidst havde skabt et system, der var indrettet efter forskellige sociale klassers behov (Wiborg 2009, 2010).

⁴ Det skal siges, at der i det tyske liberale parti faktisk fandtes lignende synspunkter om skole og standsudjævning som i Skandinavien, men politisk liberalisme her var meget svagere end i Skandinavien. Ved kun at være et relativt lille preussisk, protestantisk parti, som ikke formåede at alliere sig med bondestanden, blev de efter 1871 knust af det katolske centerparti, junkernes konservative parti og det meget indflydelsesrige dannelsesborgerskab. Som bekendt florerede der ikke enhedsskoletanker i disse cirkler.

⁵ Fra 1982 til 1993 og igen fra 2001 til 2010 var Danmark styret af borgerlige koalitionsregeringer, mens Sverige i tilsvarende perioder kun var borgerligt styret i fem år.

Hvad er Ny Nordisk Skole?

Af *Per Fibæk Laursen*

Ny Nordisk Skole er indtil videre nogle overordnede mål og principper og en invitation til pædagogiske institutioner inden for hele 0-18 års området om at deltage i et udviklingsarbejde for at konkretisere og virkeliggøre målene og principperne. Man kan opfatte Ny Nordisk Skole som en bestræbelse på at lancere en ny fortælling, der i sin foreløbige form lyder cirka således:

”Den danske skole har nogle væsentlige værdier, som den deler med de andre nordiske skoler. Det gælder blandt andet fællesskab, trivsel, uformelle omgangsformer, demokratiske beslutningsprocesser både på skoleplan og i klasseværelset og vægt på praktisk anvendelig viden. Disse værdier har i en periode været miskendte. De skal rehabiliteres, videreudvikles og moderniseres. Hvis vi står modigt frem og præsenterer vort særkende, vil vi møde anerkendelse fra den internationale omverden. Politikere, lærere og forældre skal samarbejde om at skabe en bedre skole, der bygger videre på det, vi allerede er gode til.”

Intentionen med Ny Nordisk Skole er at få denne nye fortælling til at erstatte den 10-15 år gamle strammerfortælling om, at vi klarer os dårligt internationalt, vi må stramme op, afskaffe rundkredspædagogik og hulahop og efterligne den asiatiske disciplin og præstationsorientering. Ligesom folkerne bag det nye nordiske køkken siger, at vi ikke bliver rigtigt gode ved at forsøge at efterligne det franske og italienske køkken, siger Ny Nordisk Skole, at vi må dyrke vores egne styrkesider.

Projektet om Ny Nordisk Skole er direkte knyttet til undervisningsminister Christine Antorini, der både lancerede ideen

og er drivkraften i forsøget på at virkeliggøre den. Begyndelsen blev gjort, allerede inden hun blev minister, da hun sammen med Nanna Westerby skrev efterord til Lars Olsens bog *Uddannelse for de mange* (Olsen, 2011). Her lancerede forfatterne de tre principper, som fortsat er grundlæggende for Ny Nordisk Skole:

- Teori og virkelighed skal kobles sammen. Eleverne skal opleve den viden, de tilegner sig i uddannelses-systemet, som relevant og brugbar og ikke som akademisk og skolastisk.
- Fællesskabet skal i front. Det vil sige, at eleverne skal lære sammen og skal tilegne sig sociale kompetencer snarere end at konkurrere mod hinanden.
- Der skal skabes partnerskaber om udvikling af uddannelserne. Politikere, forvaltere, forældre, lærere og pædagoger skal arbejde sammen om at udvikle institutionerne og deres pædagogik.

Mål og dogmer

Det nye nordiske køkken og dets internationale succes er naturligtvis en afgørende inspiration for Ny Nordisk Skole. Ligesom ny nordisk køkken bevægelsen blev sat i gang med et manifest vedtaget på et symposium, blev der udarbejdet et manifest for Ny Nordisk Skole på ministeriets Sorø-møde i 2012 (www.nynordiskskole.dk). I det første af 10 punkter hedder det, at der skal bygges på det bedste fra den nordiske uddannelsestradition. I andre punkter fremhæves anvendelsesorienteringen og de praktiske dimensioner, og at udviklingen skal skabes af dygtige professionelle i samarbejde med forældre, virksomheder, foreninger m.m.

Sammen med dogmerne blev der vedtaget følgende mål for Ny Nordisk Skole:

- Udfordre alle børn og unge, så de bliver så dygtige, de kan.
- Mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.

- Styrke tilliden til dagtilbud og uddannelser med respekt for professionel viden og praksis.

Målene er meget direkte inspireret fra Ontario, Canada, der i flere henseender har leveret inspiration til Ny Nordisk Skole (Levin, 2008). Flere kritikere har påpeget det paradoksale i, at et projekt, der kalder sig nordisk, henter så megen af sin inspiration fra Canada. Man kan så til projektets forsvar sige, at allerede i punkt 1 i Manifestet står der, at man udover den nordiske traditionen vil bygge på inspiration fra resten verden.

Ikke blot det tilsyneladende paradoksale i den canadiske inspiration har udløst kritik. Også meget andet omkring Ny Nordisk Skole er blevet kritiseret. Den del af kritikken, der har peget på, at ideerne er ukonkrete og luftige, er dog efter min vurdering åbenlyst forfejlet. Intentionen er netop at lancere nogle overordnede og ret generelle principper og invitere til konkretisering og videreudvikling. Det er så at sige med vilje, det er luftigt. Andre dele af kritikken kræver dog nærmere overvejelse. I det følgende vil jeg diskutere fire kritiske spørgsmål, der er rejst til Ny Nordisk Skole.

Er der hold i tanken om det nordiske?

Det nye nordiske køkken har nogle særlige nordiske råvarer til at give ideen konkret indhold. Men er der overhovedet hold i forestillingen om vore egne styrkesider og en særlig nordisk pædagogik og skolekultur? Ja, det er der til en vis grad – selv om jeg indrømmer, det er et kompliceret spørgsmål, som jeg kun her kan behandle yderst kortfattet.

Vi ved fra internationale undersøgelser, at danske elever er dygtige med hensyn til demokratisk forståelse og medborgerskab. De er også relativt glade for at gå i skole, når man sammenligner med elever i andre lande. Og udenlandske besøgende i danske skoler fremhæver ofte den uformelle og positive omgangsform som en væsentlig værdi i vore skoler.

Der er også et vist hold i påstanden om, at der eksisterer særlige nordiske kulturtræk. F.eks. har hollænderen Gert Hofstede (2005) i en meget udbredt undersøgelse fremhævet, at de nordiske lande i international sammenligning er særlige ved en meget lille magtdistance. Det vil sige, at vi betragter ledere og andre autoriteter som vore ligemænd, og at vi ikke opfører os underdanigt. Respekten for det enkelte individ og dets særtræk er også kulturværdier, der er mere udbredt i de nordiske lande end i de fleste andre lande.

Der er altså et vist grundlag for at hævde, at vi har nogle særlige kulturtræk, som vi er fælles om i Norden, og som afspejler sig som kvaliteter i danske og andre nordiske skoler. Og der er også et vist hold i, at disse kvaliteter nyder international anerkendelse.

Er der overhovedet nogen dannelses tanker i Ny Nordisk Skole?

En anden form for kritik har hævdet, at dannelse er helt fraværende i tankerne om Ny Nordisk Skole. Korrekt er det, at dannelse forstået som videregivelse af den nationale og europæiske kulturtradition ikke er fremtrædende. Der er ingen nordisk litteratur- eller historiekanon knyttet til projektet. Men Ny Nordisk Skole knytter an til andre pædagogiske ideer, særligt den pragmatiske pædagogik og arbejdsskolen. Manifestets punkt 5 og 6 rummer et bredt kompetence- og faglighedsbegreb med vægt på anvendelse og praktisk orientering, og det har tydelige rødder i den pædagogiske idehistorie.

Amerikaneren John Dewey (1859-1952) var hovedmanden i den pragmatiske pædagogik. Viden og kunnen var for Dewey et spørgsmål om intelligent handling og ikke om et lager af kundskaber og kulturelle normer. Derfor skal børn og unge lære ved at forsøge at gøre det, de gerne vil kunne, jf. Deweys berømte slagord 'learning by doing'.

Pædagogiske institutioner skal være levende fællesskaber, en art samfund en miniature, hvor der produceres i værksteder, haver, køkkener, redaktioner osv., og hvor der handles, diskuteres og udøves politik.

Georg Kerschensteiner (1854-1932) var den mest betydningsfulde tænkere i arbejdsskolens pædagogik. Vores vigtigste fællesskab er ikke det kulturelle, mente han, men arbejdslivets. Det er her de fleste af os bruger det meste af vores tid, og her vi yder det væsentligste bidrag til fællesskabet. Arbejdslivet rummer en række grundlæggende værdier: omhu, ansvarsfølelse, samarbejde og respekt for kvalitet. Disse værdier skal være styrende også for pædagogikken. I lighed med Dewey mente han, at der skal arbejdes i de pædagogiske institutioner, og at arbejdslivets værdier læres ved, at man praktiserer dem.

Det centrale i arbejdsskolens pædagogik er, at børn og unge tilegner sig arbejdslivets værdier. Det er noget andet og mere fundamentalt end at tilegne sig de kompetencer, der aktuelt efterspørges på arbejdsmarkedet.

Nogle kritikere af Ny Nordisk Skole savner ånd og dannelse. Men overordnede ideer og vidensidealer funderet i den pædagogiske idehistorie er der ingen mangel på.

Har Ny Nordisk Skole nogen chance for at vinde tilslutning?

Her i foråret 2013 er der med DR 1's udsendelsesrække "9. z mod Kina" pustet nyt liv i fortællingen om, at vi må stramme op og afskaffe rundkredspædagogikken. Derfor kan man spørge om fortællingen om Ny Nordisk Skole – eventuel sympati ufortalt – overhovedet har nogen chance for at vinde tilslutning.

Det tror jeg, den har til en vis grad. Uden at jeg kan underbygge det med egentlige beviser, er det min oplevelse, at

strammerfortællingen trods alt er i defensiven. Det mest alvorlige anslag mod denne fortællings autoritet har været, at den politik, der har været legitimeret med fortællingen, stort set ikke har virket efter hensigten. Fra 2001 til 2011 var der to hovedmål for den borgerlige regerings uddannelsespolitik: at bringe Danmark højere op på PISA-ranglisten og at få flere til at gennemføre en ungdomsuddannelse, så vi kunne nå målet om de 95 % i 2015. Med hensyn til det første mål er der intet sket: I de fire hidtil offentliggjorte runder af PISA ligger Danmark på OECD's middelniveau med kun få udsving op og ned. Med hensyn til 95 % målsætningen er det gået en smule fremad, siden krisen slog igennem på arbejdsmarkedet, men resultaterne er beskedne.

Samtidig har udbredte holdninger og erfaringer ikke kunnet passes ind i den forståelsesramme, som strammerfortællingen leverer: Opinionsanalyser har vist, at danske forældre ikke kun lægger vægt på, at deres børn lærer faglige kundskaber og færdigheder i skolen, men også synes, det er vigtigt, at børnene trives. Og selv om de fleste forældre tilslutter sig den generelle opfattelse, der har været almindelig udbredt i medieoffentligheden om, at den danske skole er for dårlig, er de fleste godt tilfredse med den bestemte skole, deres børn går på.

Derfor er det et rimeligt gæt, at forældrene og medieoffentligheden er modtagelige over for en ny tænkeramme om skole og uddannelsespolitik, som kan opsamle nogle af de holdninger og erfaringer, som strammerfortællingen ikke kunne rumme.

Vil Ny Nordisk Skole virke?

Set i lyset af at strammerfortællingen på sine gamle dage blev svækket af, at den politik, den legitimerede, ikke virkede, er følgende naturligtvis et interessant spørgsmål: Har den politik, som NNS-fortællingen legitimerer, større chance for at virke?

Ja, det tror jeg, den har. For så vidt gælder 95 % målsætningen, er målet det samme som tidligere. Derudover har signa-lerne om uddannelsespolitiske mål fra den nuværende rege-ring peget på, at der vil blive lagt vægt på, at alle elever når bedre faglige resultater særligt i dansk og matematik, og at specielt de fagligt svage elever skal hjælpes til bedre resulta-ter, så afstanden mellem de dygtige og de svage bliver min-dre. Den forrige regerings fokusering på PISA-ranglisten er væk.

Grunden til at jeg tror, der er større chance for at nå disse mål end den forrige regerings, er, at NNS-fortællingen kommer lærerne i møde. Hvis uddannelsespolitiske mål om, at ele-verne skal lære mere, skal realiseres, må lærerne gå aktivt ind for dem. Undervisningen i klasseværelset afgør, om målene bliver nået, og uden lærernes aktive bidrag ændrer man ikke meget. Her havde strammerpolitikken et afgørende problem: Den appellerede mildt sagt ikke til lærerne. Den var tværti-mod polemisk rettet mod dem, og det sendte lærerne i for-svarsposition. Målsætningen om en bedre placering i PISA har formentlig ikke vakt megen genklang blandt lærerne.

Det er en erfaring fra f.eks. Ontario (Levin, 2008), at hvis man skal opnå bedre resultater i skolen, skal man anerkende læ-rerne og deres indsats og appellere positivt til dem om en fælles bestræbelse på at gøre skolen endnu bedre.

Projekt Ny Nordisk Skole blev oprindeligt formuleret som en åben og imødekommende invitation til samarbejde rettet først og fremmest til pædagoger og lærere. Og trods en vis skepsis blev der grundlæggende taget godt imod udspillet. Særligt folkeskolelærernes holdning til ministeren – og folke-tings- og kommunalpolitikere mere generelt – er jo siden af-kølet en hel del i forbindelse med lockouten i april 2013. Danmarks Lærerforening har valgt at forblive i samarbejdet om Ny Nordisk Skole, men der skal sikkert klinkes en del

skår, inden folkeskolelærerne generelt igen deltager entusiastisk i skoleudvikling ledet af ministeren.

Referencer

Hofstede, G., (2005). *Cultures and Organizations*. New York: McGraw-Hill.

Levin, B., (2008). *How to change 5000 schools*. Cambridge Mass: Harvard Education Press.

Olsen, L., (2011). *Uddannelse for de mange*. København: Gyldendal.

Mål, Manifest og Dogmer for Ny Nordisk Skole – kilde: Undervisningsministeriet

Målene for Ny Nordisk Skole (0-18 år)

1. Udfordre alle børn og unge, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Styrke tilliden til dagtilbud og uddannelser med respekt for professionel viden og praksis.

Manifest for Ny Nordisk Skole (0-18 år)

Ny Nordisk Skole skal i kraft af en nyfortolkning af den nordiske lærings- og dannelsesstradition danne grundlag for udviklingen af de nordiske samfund og lyse op i verden.

Ny Nordisk Skole skal:

1. Udtrykke respekt for den enkelte og for fællesskabet byggende på det bedste fra den nordiske uddannelsesstradition og pædagogiske praksis med inspiration fra resten af verden.
2. Fremme udviklingen af livsduelige børn og unge med vilje og evne til at skabe værdi for de fællesskaber, de indgår i under deres opvækst og uddannelse og senere, på arbejdsmarkedet og i deres civile liv.
3. Sikre, at hver enkelt tages alvorligt, udfordres og støttes, så alle får lige muligheder. Alle børn og unge skal mødes med ambitioner. De skal inddrages som medskabere af de fællesskaber, de indgår i. Deres nysgerrighed og lyst til at lære mere skal stimuleres. De skal erfare, at det nytter at anstrenge sig.
4. Nå målet om et fagligt løft af alle med anvendelse af fremmeste viden om pædagogisk praksis, undervisning, læringsteknologier, digitale løsninger og ledelse.

5. Tage udgangspunkt i, at faglighed omfatter mestring af de enkelte faglige discipliner, evnen til at kombinere fagene, samt sociale, personlige og motoriske kompetencer.
6. Styrke anvendelsesorienteringen og de praktiske dimensioner i undervisningen og den pædagogiske praksis.
7. Skabes af stadigt dygtigere professionelle, der tager ansvar for valg af metoder og arbejder systematisk undersøgende i samarbejde med andre professionelle.
8. Udvikle rum og læringsmiljø, der bygger på og udstråler omtanke og faglig ambition, giver plads til leg og inspirerer til læring ved at overskride den organisatoriske, fysiske og faglige ramme.
9. Etablere forpligtende samarbejder med forældre, uddannelses- og vidensinstitutioner, forenings- og arbejdsliv.
10. Ved sin undervisning, pædagogiske praksis og eksemplariske adfærd i det daglige arbejde og virke i institutionerne gøre børn og unge til medskabere af et demokratisk og bæredygtigt samfund – socialt, kulturelt, miljømæssigt og økonomisk.

Dogmer for Ny Nordisk Skole (0-18 år)

1. Vi kan selv, og vi skal selv: Handling frem for ord.
2. Vi vil være ambitiøse: Vi vil sætte krævende mål og bruge dem. Alle børn og unge skal mødes med udfordringer, så de kan lære mest muligt, uanset forudsætninger.
3. Vi vil være metodisk velbegrundede og lægge vores pædagogiske praksis og undervisningen på bordet.
4. Vi vil være systematisk undersøgende og åbne for forandring: Vi vil være nysgerrige, opsøgende, innovative og risikovillige for at realisere den enkeltes

potentiale. For at ændre verden må vi opdage, at noget kan være anderledes, og være villige til at ændre måden, vi arbejder på.

5. Vi vil fortælle verden om vores mål, metoder og resultater. Vi vil involvere omverdenen, forældre, børn og unge i vores arbejde ved at lægge det frem.
6. Vi vil være engagerede, dedikerede og vedholdende. Vi vil arbejde for at gøre hinanden bedre.
7. Vi vil bedrive tydelig ledelse og medledelse med fokus på undervisningen og den pædagogiske praksis.
8. Vores eget dogme.

(<http://nynordiskskole.dk/>)

Forfatterne

Thorstein Balle,
Cand.pæd., seniorforsker,
Grundtvig Centret, Aarhus Universitet

Harry Haue
Dr.phil., professor emeritus,
Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Risto Ikonen
Docent, School of Educational Sciences and Psychology,
University of Eastern Finland

Ove Korsgaard
Dr. pæd., professor,
DPU, Aarhus Universitet

Per Fibæk Laursen
Mag.art., professor,
DPU, Aarhus Universitet

Ingrid Markussen
Dr.pæd., professor emeritus,
Institut for filosofi, ide- og kunsthistorie og klassiske språk,
Universitet i Oslo

Michael Schelde,
Ph.d, centerleder,
Grundtvig Centret, Aarhus Universitet

Susanne Wiborg,
Ph.d., Head of Department of Lifelong and Comparative Education,
University of London

Björn Aastrand,
Fil.dr., lektor
Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå Universitet