

# Ritt Bjerregaard

## *Interview ved Harry Haue*

Harry Haue: Hvorfor blev du lærer?

Ritt Bjerregaard: Det tror jeg, der er flere grunde til. Den ene var, at jeg i folkeskolen havde en lærerinde, som det dengang hed, nemlig frk. Petersen. Hende var jeg meget glad for, og hun gav mig lyst til skolearbejdet. Jeg tænkte allerede dengang, at det måtte være noget af det sjoveste at blive lærer.

Det er den ene forklaring. Den anden hænger sammen med, at jeg voksede op i et københavnsk arbejderkvarter, som Vesterbro dengang var, med en far der var håndværker og en mor, der dengang ikke arbejdede. Min forestilling om at kunne få et bogligt arbejde var meget begrænset, afhængig af det, jeg tilfældigvis var stødt på. Der var jo ikke mange af den slags eksempler i Vesterbromiljøet. Senere har jeg fundet ud af, at netop lærergerningen eller teknikumuddannelsen for mænd var den mest nærliggende opstigningsmulighed. Lærergerningen var det, jeg kunne forestille mig, og noget jeg havde lyst til.

Der har nok også været det moment, at jeg ad den vej mente at kunne udrette noget, og det motiv, at det var spændende at have med børn at gøre, fordi det var der fremtid i.

HH: Støttede din familie dig i dine uddannelsesplaner?

RB: Ja, helt klart. Mine forældre var meget interesseret i, at jeg fik en uddannelse, og jeg kom allerede fra 5. klasse på et gymnasium. Jeg havde gode karakterer, og mine forældre støttede mig, ja os alle tre børn i, at vi skulle have en boglig uddannelse. Jeg tror, at min far var lidt ked af, at han ikke havde fået en sådan. Nu så han nogle muligheder for børnene.

HH: Hvordan har du oplevet læreruddannelsen som studerende og som underviser?

RB: Nu har jeg nok ikke haft en helt typisk læreruddannelse. Jeg undersøgte grundigt, før jeg gik i gang med den, hvor jeg skulle gå, og resultatet blev Emdrupborg. Derfra har jeg min læreruddannelse, den lange 5-årige, nemlig et år i præparanden og fire år bagefter. Emdrupborg Seminarium var udpræget eksperimenterende. Vi gik ikke efter de gældende regler,

vi havde flere liniefag, vi havde flere sammenlæsninger og var i det hele taget prøveklud for det, der siden blev læreruddannelsen.

Da jeg kom ud, følte jeg nok, at jeg var på højde med udviklingen, og måske snarere lidt foran i de ting, vi havde beskæftiget os med. Vi havde meget pædagogik og psykologi og meget både pædagogik og metodik i forbindelse med vort liniefag. Så jeg tror nok, man kan sige, at det ikke helt var typisk for situationen på seminarierne dengang. Det var meget spændende, og jeg var meget glad for det.

HH: Men så kom du til at stifte bekendtskab med seminariet på en anden måde, da du senere blev lærer?

RB: Som seminarieadjunkt i Odense, mener du? Det oplevede jeg nok som mere problematisk, og jeg havde undervisningslære i denne periode. Min tid som seminarieadjunkt var kort; jeg fungerede i virkeligheden kun et par år, før jeg kom i folketinget.

Jeg synes, at man i læreruddannelsen havde sat sig mellem to stole

på det tidspunkt. Man havde både en universitetsordning, hvor der ikke var mødepligt, og så havde man i virkeligheden den gamle skoleform, hvor man havde skemalagte timer. Det var en uheldig sammenblanding. Enten må man have studier, hvor man vælger, og hvor man går op til eksamen, eller også må man have regulær skoledag med mødepligt, og så er det ikke frit studievalg. Jeg foretrækker det første, så det mere ligner universitetet, hvor man tager områder og går op til eksamen, og hvor læreren ikke behøvede at kontrollere eller være interesseret i, om man er der, men det tjekker man ved prøver og eksamen.

Så synes jeg også, det var lidt problematisk i begyndelsen af 70'erne, at der fra elevernes side var så megen snak om, hvor vidt læreren motive-rede dem. Jeg synes strengt taget, at eleverne skulle være motiverede, når de nu fik tilbud om at lære noget. Det havde jeg nogle forrygende diskussioner med dem om. Og det hang nok lidt sammen med, at jeg i den samme periode underviste tillidsmænd på Esbjerg Højskole, og for dem var det virkelig et tilbud at få en uddannelse. De synes, det var spændende at lære noget. Den modsætning mellem de lidt forkælede lærerstuderende og tillidsmændene, der var henrykte over, at de havde fået det tilbud, gjorde nok, at jeg var lidt hårdere ved de studerende.

HH: Så kom du i folketinget og blev snart undervisningsminister?

RB: I folketinget kom jeg ind i finansudvalget og fik der specielt lov til at arbejde med undervisningsministeriet. Det var en meget stor fordel for mig, da jeg blev minister, at jeg kendte budgetterne. Jeg blev opmærksom på, hvor der var svagheder, og kendte udgifterne og strukturerne i ministeriet.

HH: Hvilke højt prioriterede mål havde du som nybagt undervisningsminister?

RB: Det, der trængte sig på dengang, var den nye folkeskolelov. Arbejdet var begyndt i Heinesens tid, jeg fuldførte det. Der var et mellemrum med venstre-regeringen, hvor ministeren arbejdede videre med lovforslaget. Så kom jeg til igen i 1975, og så lykkedes det at få et forlig og gennemføre loven. Det var overhovedet det højest prioriterede i denne periode.

Derudover har jeg været – og det hænger lidt sammen med, hvad jeg før sagde om læreruddannelsen – optaget af, hvad man kunne gøre for, at flere mennesker kunne få uddannelsestilbud. Det var især muligheden for sammenholdte klasser. Vi udvidede i virkeligheden de muligheder, der havde været i den gamle lov. Det var den ene ting, der var vigtig.

Den anden var at åbne for yderligere forsøg. Jeg tror, at det er den

måde, skolen bevæger sig på. Så var der jo alle dem, der havde fået mindre uddannelse. Hvad kunne man gøre for dem? Det første led måtte være de 16-19-årige. En høj prioritet måtte jeg derfor give hele spørgsmålet om EFG-uddannelsen, altså moderniseringen af lærlingeuddannelsen. Det var en meget væsentlig reform. Efter at vi kom i opposition, har jeg haft lejlighed til at løse nogle opgaver for OECD, hvor jeg har skullet sammenligne undervisningen i forskellige lande. Da kan jeg se, hvor stor betydning det har, at vi har en så velfungerende faglig uddannelse. Kun i få andre lande findes noget tilsvarende. Måske i Tyskland, men hverken i England eller Frankrig er der noget, der ligner det, vi har, for slet ikke at tale om USA.

Så er der den tredje del af det, nemlig de voksne. Hvor langt kunne man komme med livslang uddannelse, som der var megen debat om dengang? Vi er ikke nået særlig langt. Det står stadig tilbage at gennemføre, hvad vi i dag kalder betalt frihed til uddannelse, og det er stadig en af de største mangler i uddannelsessystemet. Jeg prøvede at gøre lidt ved det i forhold til universiteterne. Jeg argumenterede for, at man skulle åbne universiteterne, man skulle have enkeltfagskurser, som man uden forudsætninger kunne komme ind på. Jeg har sidenhen kunnet glæde mig meget over, at noget af det er blevet realiseret inden for folkeuniversitetet. Min mand Søren har haft lejlighed til at gennemføre noget i Sønderjylland, hvor interessen var meget stor, og hvor gennemførelsesprocenten også var meget stor. Det synes jeg er opmuntrende. Det tager sin tid, før det bliver til noget, og jeg kunne godt ønske mig, at det blev udvidet.

Jeg var også optaget af, om vi kunne oprette nogle korterevarende, videregående uddannelser, dengang kaldet KVVU. Vi kom ikke langt med det, bl.a. fordi vi stødte på fagforeningsmæssige hindringer. Hvor skulle de organiseres? Det kom til at gå langsommere end ventet.

Jeg må nok sige, at jeg i min periode var optaget af hele spektret. Jeg ønskede en fornuftig planlægning, og derfor oprettede jeg det centrale uddannelsesråd. U-90 var et forsøg på at beskrive uddannelsessystemets udvikling frem til 1990, for at have nogle retningslinier at gå efter. Det var især Erik Ib Schmidt, den tidligere departementschef i finansministeriet, der stod for det, og gjorde, synes jeg stadig væk i dag, et fremragende stykke arbejde.

HH: Hvordan vurderer du betydningen af målformuleringer i skolelovgivningen, og hvad fik dig til at reformulere historieformålsparagraffen i 1975?

RB: Jeg tror, målformuleringer først og fremmest er med til at tegne skolen. Det er jo ikke sådan, at man ud fra folkeskolens målsætning direkte kan sige, at deraf følger sådan og sådan, men den tilkendegiver det sigte, samfundet har med sin skole. Og det er jo klart, at når man går ned til fagmålene, kan man sige noget mere specifikt. Når jeg specielt tog fat i historieundervisningens formålsparagraf, så var det fordi jeg synes, at det foreliggende forslag fra udvalget kørte videre ad et blindspor i historieundervisningen, at det blev for meget teknik, kildekritik, øvelser og for lidt indhold. Jeg synes, der ligger meget i fortællingen, i den gode fortælling, og i traditionen med en god fortælling. Derfor ønskede jeg et formål, hvor det blev understreget, uden at kildekritikken derfor blev forsømt. Så vidt jeg kan vurdere det, har det vist sig at fungere ganske udmærket.

Der var et andet forhold, som jeg var ret meget i tvivl om, som jeg ikke fik lavet om på. Det var danskfaget. Jeg syntes, at der her var den samme tendens, men det fik jeg ikke selv lavet noget ved. Det har andre gjort efter mig.

HH: Havde du nogle særlige forudsætninger for at gå ind i reformuleringen af målet med historieundervisningen?

RB: Ja, det har jeg. Det var mit liniefag som folkeskolelærer; før jeg fik så travlt med det politiske, læste jeg historie ved Odense Universitet, og nåede at tage et par perioder og metodekurset. Og det er da også klart, at jeg diskuterer det derhjemme. Jeg er jo gift med en historiker. Det har også påvirket mig.

HH: I dine tidlige ministerår talte du varmt for lighed gennem uddannelse, hvor langt nåede du?

RB: Det er et svært spørgsmål. På den ene side kan man jo med sociologiske undersøgelser vise, at uddannelsesvæsenet ikke ændrer klassestrukturen. Det er stadigvæk sådan, at de forudsætninger, der ligger i familien, de følges af børnene. Hvis forældrene er akademikere, så bliver børnene det højst sandsynlig også. Men samtidig er det jo sådan, at uddannelse også er opstigningsmuligheder. Dvs. at hvis forældre synes, at deres børn skal have flere muligheder, så sker det gennem uddannelsessystemet. Procentdelen af dem, der får en 12-årig uddannelse, har været meget stærkt stigende. Heri ligger det lighedsskabende. Så på den ene side kan man altså se en positiv udvikling i retning af, at helt generelt får folk mere uddannelse. Og på den anden side kan man ikke påpege, at det væsentligt ændrer samfundet. Det ændrer altså ikke en bestemt klasses struktur.

Når jeg så netop bliver interviewet ved slutningen af 1986, så vil jeg godt tilføje den bemærkning, at jeg synes, at der er noget bekymrende ved nogle af de besparelser, der er blevet gennemført i uddannelsessektoren i de sidste år. Noget tyder på, at den nye generation bliver dårligere uddannet end den ældre. Det er bekymrende, fordi samfundet bliver mere kompliceret, og der bliver mere brug for uddannelse.

HH: Kan du præcisere, hvilken tendens der er tale om?

RB: Folkeskolen har trods det dalende børnetal ikke kunnet give lærerne bedre muligheder for at yde en ekstra indsats i forsøgsarbejdet. Lærerne har måttet holde sig til en traditionel undervisning, ingen sidespring. Jeg synes, det er rimeligt at udvide timetallet, men det har der ikke været penge til.

Der har været talt om en gymnasiereform i årevis, men så vidt jeg har kunnet se, vil nogle af de foreliggende forslag skruer gymnasiet tilbage i udvikling i stedet for fremad. Gymnasieskolen er blevet mere fastlåst, end den var før.

Ser man på EFG-uddannelserne, så har der ligefrem været en tilbøjelighed til at genoplive de gamle lærlingeuddannelser, som slet ikke passer til vor erhvervsstruktur. Ved universiteterne er det katastrofalt, hvad der sker, at man i de sidste 5-10 år ikke har kunnet ansætte nye lærere. Dvs. at der bliver et gab mellem de unge og lærerne. Det tror jeg er dårligt for standarden.

HH: Der er blevet talt meget om en 12-årig enhedsskole – også i din ministertid.

RB: Ja, jeg tror ikke, at jeg i dag vil bruge betegnelsen enhedsskole. Ordet synes nu at dække den misforståelse, at så skal alle gå sammen i 12 år. Det var ikke meningen, og det tror jeg ikke på. Men jeg tror til gengæld på, at alle må have 12 års uddannelse, og så må der være variationer inden for systemet. Der kan være mange forskellige strukturer og overgange mellem de forskellige muligheder, men det er svært at få hul på den debat. Da U-90 blev lavet i 1978, da var det simpelthen det vigtigste, der blev understreget, at de 16-19-åriges uddannelser var alt for spredte, og overgangsmulighederne for dårlige. Man burde have et samlet system, og det strandede hver eneste gang på, at hvis man ligger til højre i det politiske billede, så vil man ikke høre tale om, at de 16-19-årige samles. Så vil man have gymnasiet for den boglige uddannelse, og så må de andre mere eller mindre finde ud af, hvad de vil have.

Det tror jeg er dårligt i fremtidens samfund. Jeg plejer nogle gange

at drille de borgerlige lidt: Prøv at tage til USA, der har de et 12-årigt uddannelsesforløb, og der er der overgange i systemet. Man kunne så svare mig, at så har de i USA ingen faglige uddannelser, men det er ikke det, de borgerlige politikere fæster sig ved. Jeg tror ikke, at man kan lave en amerikansk model i det danske system, men jeg synes bestemt, at man burde gøre noget for at få det til at hænge bedre sammen.

HH: Du har arbejdet meget for lighed i skolesystemet, men har en af konsekvenserne ikke været en vækst i den private skolesektor?

RB: Jeg har altid hyldet det princip, at det er godt, at vi her i landet har den lynafleder, som de private skoler er. Hvis folk er utilfredse med den offentlige skole, må de have lov til at have et andet tilbud, og jeg synes, at det var godt, at vi gav støtte til det, men jeg synes ikke, at det er godt, at privatskolerne vokser, fordi de offentlige skoler er for dårlige, så synes jeg, at det er bekymrende. Det må til enhver tid være sådan, at den offentlige skole er mindst ligeså god og helst bedre. Det har jeg

et indtryk af, at der har været nogle steder, hvor den ikke har været, sådan at forældrene simpelt hen har ønsket private skoler, fordi den offentlige har været for dårlig, så mener jeg, så må der gøres noget omkring den offentlige skole. Mit svar er ikke, at så må folk betale noget mere for at have deres børn i private skoler, men mit svar er, at så må der bruges nogle flere penge på den offentlige skole til at gøre den bedre. Og hvis problemet er det, at forældrene har for lille valgfrihed, så skal de have den valgfrihed. Jeg har ikke selv nogle problemer med at opløse skoledistrikterne, jeg har haft nogle ophidsende diskussioner med nogle kommunalpolitikere om det, og jeg kan godt forstå deres bevæggrunde. De skal dække hele området osv., men med den fleksibilitet, der er begyndt at komme forskellige steder, må der kunne findes en løsning. For det er vel tendensen, at ganske mange forældre interesserer sig mere for deres børns skole, det vil sige, at de er optaget af, hvordan den fungerer, og hvis de ikke synes den fungerer godt, så flytter de børnene, også fordi skolen har overtaget en større del af forpligtelsen i og med, at forældrene ikke er hjemme. Og det ved forældrene godt selv.

HH: Hvad kan der efter din mening gøres ved restgruppeproblematikken?

RB: De der hverken kommer i gang med det ene eller det andet? Det må jo simpelt hen gælde om, at den gruppe bliver så lille som overhovedet mulig. Det er den gruppe, som i ethvert samfund bærer konsekvenserne af samfundsudviklingen. Det er altid dem, der først bliver arbejdsløse, og dem der skal klare sig for det, som det sociale system tilbyder dem. Hvis det ikke lykkes at få dem ind i et formaliseret uddannelsessystem, så må det gælde om at få dem fanget op på et senere tidspunkt i livet. Og derfor har vi været meget optaget af, om vi på et tidspunkt kan få gennemført en ungdomsgaranti, så at enten kommunerne giver et stykke arbejde eller en uddannelse. Jeg synes, at efterskoler og højskoler burde gå stærkere ind på dette område. Højskolerne har haft en lidt nem periode, fordi de har fået en del unge arbejdsløse, uden at de rigtig har fået nydefineret deres funktion. Det betyder også, at hvis arbejdsløsheden falder, så står højskolerne lige pludselig med et problem med at få elever nok. Derfor er det meget tiltrængt, at disse dele af det mindre formaliserede undervisningssystem betænker, hvilken rolle de vil spille i fremtidens samfund.

HH: Dreng-pige-problematikken er noget du har talt meget om og gjort meget ved, kan du sige noget om resultaterne i din ministertid?



RB: I min ministerperiode nedsatte jeg et udvalg, der skulle analysere skolebøger. Jeg har også sammen med andre udgivet nogle skolebøger, der kan bruges i denne sammenhæng. Vi har lavet en der hedder »Du spiller en rolle - også en kønsrolle«, som tager sigte på 9.-10. klasserne og det, der sker i valget af erhverv. Og så for at starte helt fra begyndelsen, så har vi lavet en, der hedder »Tøser og Tarzaner«, som skulle have fat i børnehaveklasserne og førsteklasseerne, hvor vi bruger eventyr og historier. Det vigtigste her er nogle holdninger, og de dannes ikke først og fremmest gennem lovgivningen. Det vi skal gøre, er at lave positive særforanstaltninger for at få pigerne med, og det gælder i udpræget grad på EFG-området. Det kan ikke nytte noget, at der er en eller to piger, der gerne vil være smede, og så sætter vi dem ind på EFG-metal. Der skal være flere, ellers kan de ikke klare presset. Det er muligt, at der skal være en selvstændig klasse, og hvis det ikke skal være det, skal der i hvert fald være en tilstrækkelig stor gruppe af piger i den pågældende klasse, for at gennemføre det. Det er nogen erfaringer, vi har gjort, som spiller en rolle for den måde, hvorpå uddannelsen bliver tilrettelagt.

Det største problem i forholdet dreng-pige, mand-kvinde er de ældre, for det er helt tydeligt, at kvinderne er dårligere uddannede og derfor ryger de ud af arbejdsmarkedet. De er oven i købet beskæftiget i de sektorer, hvor der har været de største nedskæringer, fx den offentlige sektor, herunder sundhedssektoren. Desuden er de beskæftiget på området, hvor det først har kunnet betale sig at afskaffe arbejdskraften til fordel for maskiner, og det ved vi vil fortsætte. Der er ingen tvivl om, at det næste, der helt kan automatiseres, er butiks- og kontorsiden, og det er også kvindebeskæftigelser. Derfor er det ret afgørende i disse år, at der sættes ind på uddannelse af voksne, og at der især sættes på kvinderne.

HH: Du har også arbejdet med enkeltfagsundervisningen?

RB: Ja, og her synes jeg, at oplysningsforbundenes forberedelseskurser er slået ganske godt igennem. Det har virkelig betydet et tilbud for mange voksne, og her har det vist sig, at kvinderne er i overtal.

HH: Du er klassisksproglig student, hvordan vurderer du balancen mellem tradition og fornyelse i de 16-19 åriges uddannelse?

RB: Ja, jeg synes altid, at det har været et svært spørgsmål for mig, for jeg var selv så utrolig glad for de klassiske fag. Jeg synes, at noget af det morsomste, jeg nogensinde har lært, var græsk. Det at lære et sprog med et helt andet alfabet og en helt anden kulturel baggrund, var for mig en stor og uventet oplevelse. Det at opdage, at sproget ikke var opbyg-

get efter tid var ligeledes interessant. Derfor har jeg af og til tænkt, at hvis man virkelig skulle lave en fornyelse for de 16-19 årige, så skulle man forlange, at der i uddannelsen i hvert fald indgik et sprog, der var baseret på en anden kulturtradition, muligvis også et andet alfabet. Det kunne være japansk, det kunne være russisk, men det kunne også være arabisk. Så er der nogle, der vil sige, men det kan slet ikke lade sig gøre. Det kommer meget an på, hvilke krav man stiller, men det at lære og få indsigt i, hvor stor en rolle det spiller for ens egen tankegang, hvilket sprog man har, det er faktisk noget, som jeg synes må have stor værdi for alle. Så det har jeg altid været lidt optaget af. Fagvalget er jo lidt af et dilemma. Hvis man snakker med unge, der går i gymnasiet, så ønsker de meget hurtigt en specialisering. De er interesseret i så hurtigt som muligt at melde sig til de områder, de synes, de kan og er interesseret i. Jeg har nu og da spurgt dem: Kunne det ikke tænkes, at hvis I fik en smaddergod lærer i et fag, så ville I også få en ny interesse? Jeg er bange for, at for mange hurtigt lukker af for nye impulser og interesser. Men de er ikke meget for at medgive mig, at det forholder sig sådan.

Jeg synes, at der i en ny struktur må være en balance mellem en ret hos de unge selv til at lave noget ved det, de interesserer sig for og kan, og en pligt til at tilbyde dem nogle nye oplevelser. Og så skal jeg ikke gå ind i fagsammensætning osv. Det er klart, at jeg ikke kan arbejde med miljø, som jeg nu gør, uden at være lidt optaget af, hvad det er for en baggrund, de får i gymnasiet for at se sammenhænge i naturen. Men ellers ind i en diskussion af fagene, det synes jeg ikke, jeg vil.

HH: Heller ikke den aktuelle latindebat?

RB: Nej, det er svært, jeg spekulerer også på om jeg ikke er ved at blive lidt gammel. Meget af det, jeg godt kunne lide ved latin, er den disciplinering, der ligger i tilegnelsen af det. Det er svært, man skal arbejde meget med det, og man kan konstatere, om man har lært det. Det er verber på remse. Grammatik osv. Jeg tror det er vigtigt, at der i et forløb ligger fag af en art, hvor man meget nemt kan konstatere, hvad man kan, og hvor der skal en arbejdsmæssig indsats til. Der ligger en opdragende proces og en disciplinerende effekt i uddannelsen, og den må vi også være opmærksom på.

HH: En oplevelse af progression?

RB: Ja, det er ikke sikkert, at det behøver at være latin, men for latin er det i alt fald indlysende, at det fungerer sådan.

HH: Som undervisningsminister tilskyndede du ofte til en mere målret-

tet, koordineret og forståelig forskning, lykkedes det for dig at præge forskningen i den retning?

RB: Ja, det tror jeg egentlig nok, man kan sige. Jeg argumenterede for, at forskerne også havde en forpligtelse til at skrive sådan, at det kunne forstås og læses af andre end fagfæller. Det synes jeg faktisk, at der er blevet en større interesse for; allerede dengang var der Skalk, som er et godt eksempel på, at det lykkes, og siden er der kommet flere, der er Varv, Sfinx ja, en lang række sådanne tidsskrifter. Den jyske Historiker gør sig også umage for, at tingene er nemmere at læse og lettere at gå til. Den ældre generation, der er ved at skulle pensioneres, så videnskaben med stort v, og havde lidt svært ved at se, at den kom andre ved. Der er sket forandringer ikke mindst på grund af begivenhederne i 1968 og begyndelsen af 70'erne. Det er blevet mere almindeligt at lave konferencer. Vi kan se det i TV. Det er hyppigere, at vi ser forskere udtale sig om forskellige ting og give deres vurdering. Og så er det jo heller ingen hemmelighed at med færre stillinger, har det været påtrængende nødvendigt, at gøre opmærksom på sin eksistens. Man skulle måske have job andre steder, måske ude i det private erhvervsliv. Der kunne det jo ikke nytte noget, at man kom og var alt for flomvunden, og ingen kunne forstå, hvad man sagde. Jeg synes nok, at der har været en positiv udvikling. Men det skal ikke forstås sådan, at jeg tager hele æren herfor.

HH: Et andet spørgsmål, du stillede, vedrørte forskningens relevans. Hvordan vil du vurdere udviklingen i din ministertid på dette felt?

RB: Ja, det er skægt nok, jeg vil nok hellere vurdere den i dag end bare i den periode, da jeg var minister. I dag vil jeg sige, at man skal passe på, at ikke al ekspansion kommer til at foregå i nye enheder, i forskningspakker fx. Et forskningsakademi synes jeg er en tvivlsom ide, i alt fald hvis det bliver den model, at nogle forskere sidder og styrer andre. Det kan føre til for megen målretning, oven i købet det meget erhvervsrettede. Jeg synes at det er bekymrende, hvis der ikke stilles beløb til rådighed for universiteterne og de højere læreanstalter, hvor forskningen foregår. Der har ikke været nye stillinger i en årrække på disse felter, og grundforskning er vi nødt til at have. Når jeg dengang sagde, hvad jeg gjorde, så var det, fordi der var brug for det. I dag er man ved at gå i den anden grøft. Jeg synes, det er lidt ærgerligt, at den nuværende undervisningsminister har nedlagt Det Centrale Uddannelsesråd. Jeg kunne godt lide den kombination af organisationsrepræsentanter og personligt udpegede. Organisationsrepræsentanter, som man jo har brug for i mange

sammenhænge, har en tendens til at køre i riller. De sidder for at forsvare nogle bestemte standpunkter, hvad enten det er Gymnasielærerforeningen eller alle mulige andre foreninger og organisationer. De personligt udpegede er kun forpligtet i forhold til deres egen meninger og synspunkter. Derfor får man nogle diskussioner i et sådant råd, der påvirker organisationernes opfattelser, får dem til at tænke sig om, får dem til at overveje, om det kan gøres på en anden måde. Den påvirkningsproces finder ikke sted nu. Man holder sig til de områder, hvor man skal høres, og så kommer man med sit høringssvar. Man kan som den nuværende undervisningsminister gøre det med at nedsætte diverse udvalg, når han skal have løst et eller andet problem, men det sker da uden den kontinuitet og det lange perspektiv, der kan ligge i et samspil.

Da kørte vi en lidt anden struktur i min tid, da sad formændene i de faglige landsudvalg og sektorrådene i Det Centrale Uddannelsesråd. Det vil sige, at der hele tiden var en mulighed for at koordinere, for hele tiden at sige, hør, det hænger overhovedet ikke sammen med det, vi laver i den anden sektor, og det er nok nødvendigt at have en sådan koordinering i vort samfund.

HH: Du var med til at indføre adgangsbegrænsning til universiteterne i 1976, fik det ikke sociale konsekvenser?

RB: Det tror jeg faktisk ikke i særlig grad det fik, men det er klart at man må diskutere det. Egentlig er der noget mere tiltalende ved, at folk godt kan komme ind og få den uddannelse, de gerne vil have, uden at man kan garantere dem et job bagefter. Men vi var optaget af, da vi lavede adgangsbegrænsningen, at dimensionere uddannelserne nogenlunde efter, hvad der kunne være af job bagefter. Argumentationen var, at når folk havde gået og studeret i mange år og måske oven i købet sat sig i gæld, så havde de også et rimeligt krav på, at de kunne få et stykke arbejde. Derfor lavede vi også adgangsbegrænsningen sådan, at man fik points for sine karakterer i skolen og kunne supplere op med points fra erhvervsarbejde, men jeg har egentlig ganske megen sympati for den anden tankegang, at folk med lyst til studier kan få en lang uddannelse, selv om de ikke har garanti for noget job.

Et samfund som det danske står sig ved, at folk får så megen uddannelse, som de overhovedet kan og er interesseret i. Jeg er nok mere tilhænger af dette synspunkt i dag, end jeg var dengang. Hvis jeg var undervisningsminister i dag, så ville jeg være optaget af, hvordan jeg kunne lempe, hvordan jeg kunne give flere tilbud om uddannelse. Til gengæld ville jeg

understrege, at det var folks egen sag, om der var et job efterfølgende, og at finde det pågældende job. Det standpunkt kan man lettere hævde i dag, fordi der er sket en vis åbning, der er nye studiemuligheder og nye kombinationer på de højere læreanstalter. Min mand, som nu arbejder med arabiske områdestudier, er et godt eksempel på, at man kan tage et hovedfag, og så supplere op, at man kan finde job, hvor der ikke før har været akademikere. Det synes jeg skal bruges til at lempe adgangs-begrænsningen.

HH: I fremtiden vil der vel også blive behov for, at flere får en både bredere og højere uddannelse?

RB: Ja, det tror jeg. Vi ved, at jo højere uddannelse, man har fået, jo mere tilskyndet er man til at tage uddannelse sidenhen. Det er en af de ting, man kan være ret sikker på, at den teknologiske udvikling vil fordrer gentagne uddannelsesforløb. Vi kommer ikke til at nøjes med ét.

HH: Kan det undgås, at lovgivningen på uddannelsesområdet halter bagefter udviklingen?

RB: For det første vil jeg sige, at al lovgivning følger op, indhenter en udvikling, der er forløbet. Det gjaldt fx. udpræget folkeskoleloven i 1975, den stadfæstede en udvikling, der var forløbet, men gik måske også et lille skridt videre, hvad der før var forsøg blev generelt.

Det, der er helt afgørende, er at åbne op for nye forsøgsmuligheder, og det synes jeg er meget vigtigt i den lovgivning, der laves på uddannelsesområdet. Det, at man hver eneste gang sørger for, at der er åbninger. Det må være sådan, at folk på alle pladser i uddannelsessystemet har mulighed for at gøre noget andet. Vi har lyst til at prøve det og det, og vi tror, at det er rigtigt af de og de grunde; så må der være mulighed for at afprøve det. Og det tror jeg er den måde, ting kommer videre på. Jeg har en stærk tro på, at udviklingen i og for sig starter i folkeskolen, den starter med lærerne og eleverne, som gerne vil afprøve noget andet. Det breder sig til andre steder, samles op og bliver så stadfæstet i en lovgivning. Man kan, når man sidder i toppen som minister, tilskynde til det. Det kan man gøre, som jeg prøvede, da jeg var socialminister, at fjerne de hindringer, der er, for at tingene kan gøres på en anden måde. Opfordre folk til at sige til, så kan jeg som minister være med til at lave de bestemmelser om, udsende nogle signaler om, at det er fint, hvis I gør det på en anden måde. Lad os prøve noget, lad os afprøve nogle nye muligheder, og så i øvrigt, hvad jeg også synes jeg havde et

vist held med som undervisningsminister, have en pulje, hvor der er nogle penge, man simpelt hen kan søge, hvis man vil gøre noget andet. For det er jo tit meget arbejdskrævende, når man vil gøre noget andet end det man plejer at gøre; ja, du er selv lærer, så du ved, at det forgår efter det og det og den bog, og det er så, hvad der foregår i den time. Hvis det skal laves om, og der pludselig er to lærere, der skal samarbejde, eller der er et helt nyt emne, så kræver det meget mere forberedelse, og derfor skal der være en vis belønning i det også for læreren, måske en time eller to, der bliver betalt som forberedelsestimer; og det skal der være en pulje til, så man kan betale. Det kan være, at det er forbundet med en ekskursion eller rejse eller hvad det kan være, og så skal der være nogle penge til det, sådan at det kan lade sig gøre. Sådan synes jeg altså også, at man kan styrke en udvikling, ved at der er en sådan pulje.

Så har jeg selv haft glæde af at have en plan som U-90, der lægger ud til diskussion, hvad der skal ske frem til 1990; det virker også, tror jeg stimulerende, man diskuterer de muligheder, der ligger i det. Nogen vil sige at det vil man i hver fald ikke, så bliver man nødt til at forholde sig til det og påvirke udviklingen i en bestemt retning. Og det tror jeg er godt.

HH: Kan du pege på en udenlandsk model, som kan hjælpe os til at pejle os frem til et bedre uddannelsessystem?

RB: Det tror jeg er meget svært, for jeg synes at når man rejser rundt – og jeg har set en hel del undervisningssystemer – så slår det én, hvor tæt uddannelsessystemet er knyttet til landet kultur.

Jeg løste fx. en opgave for OECD i Australien om sammenhængen mellem ungdomsarbejdsløshed og det formelle uddannelsessystem. Det var tydeligt at det var udformet af briterne, det havde helt deres struktur og dermed nogle voldsomme problemer omkring de faglige uddannelser. De havde stort set kun lærlingeuddannelser og stort set kun for drenge. Mine forslag om at bygge på den skandinavisk-tyske model med de brede uddannelser på EFG med praktisk uddannelse også på skoler, da der er mangel på erhvervspladser, var de meget interesseret i, men det var en næsten uoverstigelig opgave at komme igennem med det på grund af traditionen.

Det, jeg især har kunnet pege på fra udlandet, er først og fremmest, at lande som USA og Japan, der er teknologisk længst fremme, regner med at alle skal have 12 års uddannelse. Det tror jeg også at vi er nødt



til i Danmark. Jeg tror ikke det kan nytte noget, at vi mener, at nogle unge kan nøjes med 10 år. Det mener jeg er den store udfordring; vi må have et 12-årigt forløb.

Desuden må vi passe på timetallet, for det er sådan i dag, at selv med 9 års skolegang giver det ikke flere timer end med tidligere 7 års skolegang, og det er simpelthen for lidt. Jeg har med stor glæde set, at man nu går ind i diskussionen om heldagsskolen. Det undrede mig, da jeg forleden dag hørte undervisningsministeren sige, at det i hvert fald ikke skulle være gældende for de mindre klasser, fordi det var vigtigt, at børnene var hjemme hos familierne. Det synes jeg er bekymrende, fordi familier ser ikke ud som familier gjorde, da jeg var barn eller da undervisningsministeren var det. Om dagen er der ingen mor og far i de familier, og det vil sige at børn i de første klasser, der jo kun har 3 timer, skal passes uden for hjemmet, indtil forældrene kommer hjem. Derfor synes jeg at man skal indrette uddannelsessystemet sådan, at det også passer til den familiestruktur, vi har, altså et heldagsforløb, hvor de lektier, der skal laves bliver lavet i et forløb, og hvor der er tid til kreative fag, hvor der er tid til sport, hvor der er tid til fælles oplevelser, og hvor der så er et overskud i familien – både hos børn og forældre – når de ser hinanden. Her tror jeg at vi bliver nødt til at regne med at gå mere drastisk til værks.

HH: Vil du skønne at vi kan bruge nogle af de undervisningsprogrammer, der findes i EF?

RB: Vort undervisningssystem ligner på mange måder dem, vi kan finde i de tyske delstater. Jeg tror at både England og Frankrig er langt bagefter, så hvis vi sammen med Tyskland kunne være med til at præge en udvikling på dette område, så ser jeg det gerne; men jeg tror, det er svært at forestille sig en harmonisering på uddannelsesområdet, og det hænger sammen med, at det i Tyskland er et udpræget delstatsanliggende. Det tror jeg ikke der er nogen, der ønsker at lave om på. Men gensidig inspiration, det vil selvfølgelig være muligt.

HH: Kan vi bruge de nordiske landes skole- og uddannelsessystemer som forbillede?

RB: Ja, der er ganske stor overensstemmelse mellem de nordiske lande, også på dette område, men vi har jo en tradition for en friere struktur end de har i Sverige. Det var i hvert fald tydeligt for mig i min tid som undervisningsminister bl.a. i forbindelse med debatten om de højere læreanstalter, hvilken kontrol og styring, der skulle være.

Da jeg lavede strukturen med de faglige landsudvalg, var det for at undgå et kanslerembede, sådan som de har i Sverige. Jeg ønskede ikke den stærke styring, men ville selvfølgelig godt have en vis hånd i hanke med udviklingen. Derfor valgte jeg en styring, hvor det i højere grad var forskerne, der var rådgivende i forhold til direktoratet, der jo aldrig udviklede sig til et kanslerembede. Det var meget bevidst fra min side.

HH: Det var vel også en måde at tackle RUC på?

RB: Ja, Roskilde Universitets Center var et meget tidskrævende problem, men det glæder mig meget, at jeg var med til at redde det, og at det fungerer godt i dag, er et spændende universitet med gode resultater. I dag kan jeg ikke lade være med at tænke på, at RUC kun blev bevaret, fordi det lykkedes os at overtale den konservative Hans Jørgen Lembourn til at stemme sammen med os. Ellers havde der ikke været noget universitet i Roskilde i dag. Det, kan man jo synes, er lidt mærkeligt, men det er vel demokratiets betingelser.