

Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken

Af Ida Juul

I denne artikel¹ er påstanden, at uddannelse i stigende grad har udviklet sig til at blive en samfundsmæssig pligt fra at have været et gode, som det handler om at sikre alle lige adgang til. Der argumenteres for, at dette skift ikke bare er et udtryk for en ændret opfattelse af uddannelsespolitikken i samfundet, men også for et ændret syn på velfærdsstaten som politisk vision.

Det velfærdsstatslige projekt

En analyse af den rolle, uddannelsessystemet har spillet i opbygningen og udviklingen af den danske velfærdsstat, forudsætter en tidsmæssig afgrænsning af fænomenet velfærdsstat. I denne artikel, vil jeg, inspireret af Christiansen og Pedersen², reservere begrebet velfærdsstat til perioden efter anden verdenskrig. Når skellet sættes her, er begrundelsen, at efterkrigstidens velfærdsstat på afgørende punkter adskiller sig fra 1930'ernes social- og krisepolitik. Selvom de socialpolitiske tiltag i mellemkrigstiden førte til arbejderklassens integration i det sociale fællesskab og dermed til arbejderens forvandling fra proletar til medborger, blev velfærdsforanstaltninger ikke desto mindre af datidens socialdemokrater betragtet som et delmål i forhold til en mere langsigtet socialistisk strategi. I efterkrigstiden er situationen en anden.

Nu anskues opbygningen af velfærdsstaten som et mål i sig selv.³ De store linier for efterkrigstidens vision om velfærdsstaten blev allerede fastlagt i mellemkrigstiden, hvor Socialdemokratiet skiftede status fra arbejder- til folkeparti.⁴ Men hvor socialreformen fra 1930'erne var begrænset til den socialpolitiske sektor, så er det netop karakteristisk for den socialdemokratiske vision for efterkrigstidens samfund, at målet var en sammentænkning og reformulering af en række sektorpolitikker såsom bolig-, kultur-, uddannelses- og arbejdsmarkeds politik. Det økonomiske grundlag herfor skulle tilvejebringes gennem en konjunkturudjævnende finans- og pengepolitik.

Med Socialdemokratiets afsværgelse af klassekampen til fordel for klassesamarbejde blev der åbnet mulighed for udviklingen af en velfærdsstat, som i Danmark lighed med de øvrige nordiske lande kom til at hvile på et universalistisk princip. Der betød udviklingen af et fintmasket socialt sikkerhedsnet, gratis adgang til uddannelse og sundhedsvæsen og offentligt støttede kulturtilbud. Of-

fentlige ydelser skulle fremover betragtes som en naturlig rettighed og ikke som tidligere have karakter af almisse. Forudsætningen for dette universalistiske princip var en solidarisk finansiering over skatten.⁵

Socialdemokratiet var den drivende kraft i opbygningen af velfærdsstaten og selvom en mere ligelig fordeling af de økonomiske ressourcer og øget økonomisk tryghed spillede en central rolle, blev det understreget, at målet var et samfund, der ikke blot tilgodeså de materielle krav og en mere ligelig fordeling af goderne, men også sigtede på at forbedre de »moralske, sociale og kulturelle forhold.«⁶

I det hele taget er det karakteristisk for den socialdemokratiske velfærdspolitik fra 1950'erne og frem, at den hvilede på en moderniseringsstrategi, der havde den videnskabelige rationalitet som forbillede. Målet var at sammentænke og koordinere en række tidligere politiske delområder, og her skulle videnskaben træde hjælpende til med prognoser og diagnoser. Reformen blev i overensstemmelse hermed ofte begrundet med henvisning til videnskabelige undersøgelser og resultater⁷, hvilket ikke mindst afspejlede sig på det pædagogiske område, hvor psykologien kom til at indtage en central plads.⁸

Det handlede om at skabe det gode socialdemokratiske samfund og ikke mindst det gode socialdemokratiske menneske gennem en samfundsplanlægning, der sikrede en mere effektiv og ligelig fordeling af samfundets goder. Opdragelse, socialisering og kvalificering via et udbygget og moderniseret uddannelsessystem blev betragtet som vigtige midler hertil.

Opbygningen af velfærdssamfundet faldt tidsmæssigt sammen med en dramatisk ændring af erhvervsstrukturen. Det betød, at der blandt de unge i den første velfærdsgeneration (årgangene født umiddelbart efter krigen), kun var få, som endte i samme type jobs, som deres forældre.⁹ Den tætte kobling af velfærdsprojektet til en erhvervsvenlig industripolitik karakteriseret bl.a. ved gunstige skattefradragsregler åbnede mulighed for etableringen af en bred politisk konsensus omkring den socialdemokratiske velfærdsvision, som efterhånden tegnede sig.¹⁰ Således blev forbedringer af levevilkårene og mindskelse af den økonomiske ulighed koblet tæt til en væksthæmmende økonomisk politik.

I starten betragtede de borgerlige partier ganske vist den socialdemokratiske velfærdsvision som et angreb på de liberale værdier.¹¹ Den borgerlige skepsis illustreres af den konservative Poul Møllers kommentarer til begreberne velfærdsstat og velfærdspolitik. På den ene side anerkender han, at der ikke er tale om ord, der »ægger til modsigelse«, men at man tværtimod må være »urimelig reaktionær«, hvis man er modstander af en udbygget velfærdspolitik. På den anden side advarer han om, at til trods for, at det socialdemokratiske velfærdsprojekt umiddelbart lyder uskadelig, så vil det ikke desto mindre føre til »den samme form for socialisme, som var målet for fortidens socialdemokrater.«¹²

Fra slutningen af 1950'erne og op gennem 1960'erne nedtones kritikken imidlertid fra de borgerlige partiers side og erstattes af en politisk konsensus

omkring velfærdsprojektet og den rolle uddannelsessystemet tildeles heri. Men i 1970'erne vokser en kritik af velfærdsstaten frem fra såvel venstrefløjens som fra de borgerlige partiers side, hvilket får konsekvenser også for uddannelsesområdet. Fra 1980'erne undergår velfærdsstaten en omstillingsproces, hvor den ikke længere i samme grad som tidligere fremstår som et modstykke til markedskræfterne, men i stigende grad underlægges en styringsrationalitet, der er inspireret af managementfilosofi og markedsstyring. Man kan således tale om fire faser i efterkrigstidens velfærdsstat; en opbygningsfase, en konsolideringsfase, en fase hvor velfærdsstaten er under pres samt en »moderniseringsfase«.

Eftersom den rolle og funktion uddannelsessystemet tildeles ikke alene varierer afhængig af hvilken fase i den velfærdsstatelige udvikling det drejer sig om, men også er forskellig afhængig af hvilken sektor inden for uddannelsessystemet, der er tale om, vil artiklen analysere uddannelsesdiskussionerne i de forskellige perioder opdelt på henholdsvis folkeskoleområdet og ungdoms- og voksenuddannelsesområdet. Målet er at undersøge den udvikling debatten undergik i løbet af perioden fra efterkrigstiden til i dag. Artiklen bygger på bl.a. uddannelsesbetænkninger, debatindlæg fra politikere samt undersøgelser, som har været med til at sætte den uddannelsespolitiske dagsorden i perioden.

Uddannelsespolitikken i velfærdsstatens opbygningsfase

Der er især to begreber, som har præget den uddannelsespolitiske debat i velfærdsstatens opbygningsfase. Det drejer sig om begreberne intelligensreserve og økonomisk vækst. Allerede i 1946 havde Ungdomskommissionen forsøgt at beregne størrelsen af den såkaldte intelligensreserve og var nået frem til at mellem 10 procent og 20 procent af en ungdomsårgang, var i besiddelse af den intelligenskvotient (115 og derover), som blev betragtet som en forudsætning for gennemførelsen af en gymnasial uddannelse. Eftersom ca. 5 procent af en ungdomsårgang allerede gik i gymnasiet var konklusionen, at intelligensreserven lå på mellem 5 procent og 15 procent af en ungdomsårgang. Senere, i 1965, da spørgsmålet om lige adgang til uddannelse fik en central plads i uddannelsesdebatten, forsøgte Socialforskningsinstituttet igen at sætte tal på intelligensreserven. Denne gang var udgangspunktet for beregningerne ikke intelligenskvotienten. I stedet tog man udgangspunkt i gymnasiefrekvensen for unge i den øverste socialgruppe. Den lå på 59 procent af en ungdomsårgang. Konklusionen var, at såfremt alle fik samme vilkår, ville 59 procent af en ungdomsårgang være i stand til at erhverve sig en studenterhue. Da 11 procent allerede gik i gymnasiet, nåede man frem til en uddannelsesreserve på 48 procent. Samtidig viste undersøgelsen dog, at kun 26 procent af alle unge var motiverede for gymnasiet.¹³

De to meget forskellige beregningsmetoder illustrerer de ændringer, uddannelsesdebatten havde gennemgået fra krigsafslutningen til midten af 1960'erne. Mens det i 1950'erne ikke i sig selv blev betragtet som et problem, at flere aka-

demikerbørn end arbejderbørn fik en længerevarende uddannelse, hvis blot samfundet sikrede, at der var formel lige adgang til uddannelserne, blev den manglende reelle ligestilling på uddannelsesområdet i stigende grad et diskussionsstema fra midten af 1960'erne.

I løbet af 1960'erne øges bevillingerne til uddannelsessektoren voldsomt. Det gjaldt især på gymnasieområdet og de videregående uddannelser. Tendensen til, at de unge brugte stadig flere år i uddannelsessystemet, var betinget af den stigende velstand og de mindre børneflokkene, som gjorde det muligt for forældrene at have børnene boede hjemme i længere tid. Men også skoleloven fra 1958 med dens ændrede delingsprocedure og efterfølgende udskydelse af delingstidspunktet var medvirkende til, at andelen af en ungdomsårgang, som påbegyndte en gymnasial uddannelse, steg kraftigt (i 1960 til godt 10 procent og i 1970 til 23,5 procent).¹⁴

Der var bred politisk opbakning bag udbygningen af gymnasierne og de højere læreanstalter. Selvom Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre i højere grad end Venstre og de Konservative lagde vægt på demokratiseringen af adgangen til de videregående uddannelser, var alle parter enige om, at en hævelse af befolkningens uddannelsesniveau var en vigtig forudsætning for ikke mindst eksportsektorens vækst. Den tidligere finansminister og senere generalsekretær for OECD, venstremanden Thorkil Kristensen var en typisk eksponent for denne uddannelsestænkning. I en tale til OECD i 1961 fremhævede han, at den økonomiske vækst ikke alene byggede på en forøgelse af arbejdskraften og den fysiske kapital, »men at en stor og muligvis voksende del skyldes større viden i dens bredeste betydning, bedre teknik, bedre administration.«¹⁵ Han mente derfor, at en uddannelsespolitik, der sigtede mod at formidle viden til stadig flere mennesker, ville være et af de mest virkningsfulde midler til fremme af den økonomiske vækst. Standpunktet ligner den argumentation, som den senere formand for CUR (Det Centrale Uddannelsesråd), Erik Ib Smith i 1962 fremførte omkring den menneskelige faktors betydning for den økonomiske vækst. Dog betonedede han, at også demokratisering af adgangen til uddannelse var en væsentlig forudsætning for vækst, da den udbyggede arbejdsdeling efter hans opfattelse forudsatte et fælles dannelsesniveau i befolkningen.¹⁶

Perioden fra velfærdsstatens opbygningsfase til dens konsolideringsfase er således karakteriseret ved at knytte økonomisk vækst og uddannelsesinvesteringer tæt sammen. I starten af perioden målrettes uddannelsesinvesteringerne mod den bedst begavede del af ungdommen. Senere, da det økonomiske opsving for alvor bider sig fast i 1960'erne, rettes uddannelsesinvesteringerne i højere grad mod hele ungdommen. Men endnu i 1950'erne er det fortsat normen, at flertallet af befolkningen forlader folkeskolen for enten at tage ufaglært arbejde eller starte i lære. Udover de voksende behov for teknikere og ingeniører, handlede den uddannelsespolitiske debat i 1950'erne om en demokratisering af folkesko-

len og om at øge udbuddet af lærepladser og dermed sikre industriens behov for faglært arbejdskraft.

Mellemskolens afskaffelse

Uddannelsesforskeren Erik Jørgen Hansen opsummerer 1900-tallets skolehistorie med at slå fast, at der fra mellemskolens oprettelse i 1903 gik næsten et århundrede, før der med folkeskoleloven af 1993 blev skabt en enhedsskole uden organisatorisk differentiering.¹⁷

Rigtigt er det, at oprettelsen af mellemskolen i 1903 var med til at sætte dagsordenen for en række af de diskussioner, som skulle komme til præge debatten om folkeskolen århundredet ud. Grunden var, at mellemskolen viste sig at blive en langt større succes end forudsat af lovens fædre. De oprindelige intentioner var, at mellemskolen skulle forbeholdes de 10 procent - 20 procent af eleverne, der bogligt set var de bedst rustede.¹⁸ I 1950 var det på landsplan knapt en fjerdedel af eleverne i 5. klasse, der gik fra til mellemskolen.¹⁹ Tallene dækker imidlertid over store geografiske variationer. Dels fandtes mellemskolen slet ikke i landområderne og dels var befolkningens sociale sammensætning forskellig fra kommune til kommune. Således var det i Københavns Kommune 44 procent af eleverne, der kom i mellemskolen, mens tallet i Gentofte Kommune var helt oppe på 73 procent.²⁰

At en så stor en del af eleverne forlod folkeskolen til fordel for mellemskolen, virkede demotiverende på de tilbageværende elever, som følte sig diskvalificerede. Man talte lige frem om, at folkeskolen »visnede i toppen«²¹ Skolereformen fra 1937, som betød oprettelsen af en eksamensfri mellemskole specielt rettet mod de såkaldt »praktisk begavede elever«, var et forsøg på at imødegå disse problemer. Men det lykkedes aldrig at indfri intentionerne om at gøre den eksamensfri mellemskole til et ligeværdigt alternativ til eksamensmellemskolen. Efter krigens afslutning voksede kritikken af folkeskolen. Kritikken var bl.a. inspireret af en pjeces med titlen »Opdragelse til demokrati«, som skoleinspektør Merete Nordtoft, der var centralt placeret i Frit Danmarks lærergruppe, udsendte i 1944. I pjecen kritiserede hun delingen i mellemskolen, for ikke at være til gavn for de svageste elever. Desuden anklagede hun skolen for at være autoritær og udemokratisk. Kritikken førte til, at Frit Danmarks lærergruppe og Socialpædagogisk Forening i fællesskab rettede henvendelse til Undervisningsministeriet med henblik på at få lovhjælp til at gennemføre forsøg med en udelte skole til 14 års alderen. Den socialdemokratiske undervisningsminister Hartvig Frisch fik gennemført den nødvendige ændring i den gældende skolelovgivning, således at kommuner, der ønskede at iværksætte forsøg med bl.a. gennemførelse af den udelte skole, fik mulighed herfor.²² Lærerorganisationerne, der godt kunne læse skriften på væggen, frygtede, at mellemskolen ville blive nedlagt og den udelte skole indført. Lærerorganisationerne fremlagde derfor et forslag, der søgte at

imødekomme nogle af de kritikpunkter, der var blevet rejst uden at der dermed blev lagt op til grundlæggende ændringer af strukturen. Modtrækket fra enhedsskolens fortalere kom i 1950 med offentliggørelsen af den såkaldte Askovadresse, der indeholdt et forslag om en udelt børneskole indtil 14.års alderen med en efterfølgende eksamensskole for dem, der forventedes at gennemføre en videregående uddannelse²³ Askovadressen repræsenterede en alliance mellem et grundtvigiansk præget højskolesyn, socialdemokratiske skoletanker og endelig reformpædagogiske tanker, der havde rod i mellemkrigstiden. Med de to udspil var banen kridtet op og kampen om enhedsskolen for alvor skudt i gang.

På skoleområdet havde der siden 1930'erne bestået en tæt alliance mellem Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre. For begge partier var det afgørende, at folkeskolen blev anskuet i sin egen ret og ikke primært blev set som en forberedelse til videreuddannelse. Skolens opgave var at skabe opslutning bag idealer om social retfærdighed og social omfordeling. Socialdemokraterne og Det Radikale Venstre mente derfor, at opdragelse og undervisning skulle finde sted inden for rammerne af en fælles skole så langt, som det var pædagogisk forsvarligt, samt at demokratiet skulle være en vigtig del af dagliglivet på skolen. Målet var en skole, der kunne bidrage til en styrkelse af fællesskabsfølelsen mellem samfundets forskellige grupper. Den demokratiske skole skulle oplære eleverne til tolerance og samarbejde på tværs af forskelle i baggrund og begavelse.²⁴

Den tidligere socialdemokratiske undervisningsminister og daværende socialminister Julius Bomholt formulerede socialdemokratiets skole- og barnesyn på følgende måde: »Den opdragende gerning kan i almindelighed kun løses tilfredsstillende, når der gives barnet fred til at være barn, og når livet i skolen afpasses efter barnets muligheder og behov. Det er derfor et ofte og med rette gentaget krav, at folkeskolen 'må hvile i sig selv', d.v.s ikke udsættes for tryk fra overliggende skoleformer. Eksamenspresset må fjernes og friere arbejdsformer fremmes.«²⁵ De Radikales ordfører Helge Larsen begrundede ønsket om en udelt skole med henvisning til de demokratiske værdier: »Skolen danner i sig selv et lille samfund, og der ligger en for børnene umærkelig opdragelse til demokrati og samfundsborgere i dette, at alle børn fra samme skoledistrikt er fælles om dette lille samfund.«²⁶ Der var dog ikke udelt opbakning hertil. Hvor Socialdemokratiet og det Radikale Venstre ønskede en udelt skole, ønskede Venstre og de Konservative den eksisterende deling af eleverne efter evne og anlæg bibeholdt.

Skoleloven fra 1958 var et kompromis mellem disse to synspunkter. Loven ophævede skellet mellem den landsbyordnede og den købstadsordnede skole og betød dermed en formel ligestilling af børn på landet og i byerne. Melleskolen blev nedlagt, men eleverne skulle stadig deles i almene og boglige klasser efter 5. klasse. Loven åbnede dog mulighed for at kommunen og forældrene kunne bestemme, at en sådan deling skulle udskydes til 8. klasses trin, hvor eleverne blev delt i henholdsvis 8. og 9. klasse, der var beregnet for de elever, som enten skul-

le direkte ud i erhvervslivet eller i lære og den treårige realskole, der var for dem, som skulle have en mellem- eller en højere uddannelse. I de følgende år indførte flere og flere, især socialdemokratisk ledede kommuner udelte klasser støttet af lærere og forældre.²⁷

1958-loven omhandlede primært strukturen i folkeskolen og ikke eksplicit skolens indhold og funktion. Således var formålsparagraffen den samme som i 1937-loven. Af denne fremgik det, at folkeskolen skulle udvikle børnenes evner og anlæg gennem en styrkelse af karakteren og via formidlingen af nyttige kundskaber. *Den blå betænkning* fra 1960, som var den undervisningsvejledning, som blev udviklet i tilknytning til 1958-loven, var i langt højere grad end selve loven præget af de progressive skoletanker, som oprindeligt havde været igangsættende for reformarbejdet. Det fremgår ikke mindst af det faktum, at betænkningen var fælles for realskolen og 8. og 9. klasse. I *Den blå betænkning* blev det fremhævet, at alle børn skulle vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker, og der blev lagt vægt på, at skolen påtog sig et ansvar for at opdrage børnene til gode samfundsborgere. Skolen skulle ikke alene formidle kundskaber men også oplære børnene i at tage hensyn til andres velfærd.

I betænkningen blev det desuden understreget, at undervisningen skulle tilrettelægges således, at den imødekom børnenes egne behov og forudsætninger. Betænkningen gjorde dermed eksplicit op med et videnssyn, der hentede legitimation i traditionen.²⁸ I en vis forstand kan man sige, at betænkningen udfordrede de tanker, som kom til udtryk i 1958-lovens deling af eleverne efter kundskaber samt lovens formålsparagraf, der betonedede indlæringen af nyttige kundskaber og karakterudvikling af børnene. Selvom betænkningen naturligt nok ikke tog stilling til spørgsmålet om enhedsskolen, så antydede de mange opfordringer til at differentiere undervisningen med udgangspunkt i elevernes forudsætninger og behov, at man anså det for givet, at udviklingen ville gå i retning af udelte klasser. Dette viste sig da også at blive tilfældet. Betænkningen lå dermed tættere på de socialdemokratiske og radikale skoletanker end på Venstres og de konservatives skolesyn.

1958-loven og *Den blå betænkning* var vigtige skridt på vejen mod udviklingen af såvel den udelte skole som udviklingen af en mere demokratisk skole, hvor elevernes personlige udvikling inden for fællesskabets rammer blev tildelt en central rolle.

Erhvervsuddannelserne og de højere uddannelser

Hvor et nyt barnesyn for alvor satte sit præg på folkeskolen med den blå betænkning fra 1960, blev ungdomsuddannelserne og herunder ikke mindst erhvervsuddannelsesområdet anskuet ud fra ønsket om at styrke erhvervslivets konkurrenceevne.

Allerede umiddelbart efter krigens afslutning var der fra Dansk Ungdoms-

samvirkes side (en paraplyorganisation, der repræsenterede hovedparten af de danske ungdomsorganisationer), taget initiativ til nedsættelse af den før nævnte ungdomskommission. Om kommissionens arbejde hed det, at det »i første række (skulle) tage sigte på mulighederne for gennem positive foranstaltninger at sikre den normale ungdom en harmonisk social og kulturel udvikling. I 1952 var der i tilknytning til Ungdomskommissionen blevet nedsat en Arbejdsmarkedskommission, med det formål at undersøge den fremtidige uddannelses- og beskæftigelsessituation for de store fødselsårganges vedkommende. Det drejede sig om de årgange, der var født under krigen - den såkaldt mørklægningsgeneration – og årgangene, der fulgte umiddelbart efter. Anledningen var, at planlæggerne forudså, at de store ungdomsårgange ville blive hårdt ramt af ungdomsarbejdsløshed, hvis ikke der i tide blev truffet forholdsregler. Problemet forventedes at kulminere omkring 1960, hvor den største af fødselsårgangene ville nå 14-årsalderen, og for hovedpartens vedkommende forventedes at forlade skolen for at søge læreplads eller ufaglært arbejde. Bekymringen var, at disse ungdomsårgange skulle udvikle sig til »mindre værdifulde arbejdere og samfundsborgere«, som følge af de kortere eller længere arbejdsløshedsperioder, som forventedes at ville ramme dem. Integrationen af ungdommen i samfundet stod således centralt i ungdomskommissionens arbejde, og de faglærtes uddannelse blev tildelt en nøglerolle i denne proces. Samtidig forudså man, at den fortsatte industrialisering og ikke mindst den øgede eksport på sigt ville øge efterspørgslen efter faglært arbejdskraft.²⁹

Det kan derfor ikke undre, at et af efterkrigstidens vigtigste uddannelsespolitiske initiativer fandt sted på erhvervsuddannelsesområdet. Erhvervsuddannelsesreformen fra 1958 betød indførelse af en fagopdelt praktisk og teoretisk undervisning i dagtimerne, som supplement til oplæringen i virksomhederne.³⁰ Udvidelsen af den skolebaserede del af erhvervsuddannelsen medførte, at det nu var muligt at slække på kravene til virksomhedsoplæringen, eftersom en del af oplæringsansvaret blev lagt over på de tekniske skoler og den værkstedsundervisning, der foregik her.³¹

Indtil midten af 1960'erne var det normen, at flertallet af en ungdomsårgang forlod skolen uden eksamen. Studentereksamen var forbeholdt en lille om end voksende elite. Diskussionerne omkring de højere uddannelser handlede primært om, hvem der skulle have adgang til denne elite. Allerede i 1954 var der i ungdomskommissionens betænkning om »Ungdommens adgang til den højere uddannelse« blevet stillet krav om en demokratisering af adgangen til de højere uddannelser. Et krav, som i ungdomskommissionens betænkning om gymnasiet eksplicit blev formuleret i opposition til »det liberale princip«. at det offentliges opgave holdt op, når det havde stillet undervisning til rådighed. I stedet blev der stillet forslag om en stipendieordning for de studieegnede, men økonomisk dårligt stillede gymnasieelever.³² Kravet blev både begrundet ud fra et retfærdig-

hedssynspunkt og ud fra et demokratiperspektiv. Hvor det første argument sigtede på opbygningen af et meritokrati, hvor evner snarere end social baggrund skulle være bestemmende for den enkeltes samfundsmæssige placering, sigtede det andet argument mod et samfund, hvor afstanden mellem de forskellige klasser blev nedbrudt. Det blev således fremført, at det var i hele samfundets interesse, at akademiske stillinger inden for offentlig administration og i det private erhvervslivet ikke blev forbeholdt en lille elite, men i stedet blev besat med personer fra alle samfundslag, da dette ville »forøge de forskellige samfundsgruppers mulighed for at forstå hinandens problemer og levevilkår og dermed fremme en væsentlig samfundsmæssig interesse.«³³ Det umiddelbare resultat af Ungdomskommissionens betænkning blev loven om Ungdommens Uddannelsesfond af 7. juni 1952, der stillede 1,5 millioner kr. til rådighed om året, hovedsagelig som stipendier og alene til studerende ved de videregående uddannelser. I 1960 var støtterammen nået op på 18 millioner kr. hvoraf halvdelen blev givet som stipendier og den anden halvdel som lån.³⁴

Det er karakteristisk for den uddannelsesretorik, som prægede opbygningen af velfærdsstaten, at demokratibegrebet tildeles en så central rolle i debatten. Det skyldes ikke mindst de dystre erfaringerne fra anden verdenskrig. Således tildeles folkeskolen af såvel Socialdemokratiet som af det Radikale Venstre en vigtig rolle i opdragelsen til demokrati og fællesskabsfølelse. På erhvervsuddannelsesområdet er politikken præget af ønsket om at integrere ungdommen i samfundet og dermed bidrage til skabelsen af gode samfundsborgere, men frem for alt er politikken på erhvervsuddannelsesområdet præget af hensynet til det forventede industrielle opsving og den deraf følgende øgede efterspørgsel efter faglært arbejdskraft. Hvad angår de videregående uddannelser, så er forestillingen, at disse fortsat skal være forbeholdt en lille elite. Til gengæld skal denne i højere grad udvælges med udgangspunkt i boglige færdigheder end med udgangspunkt i nedarvede sociale privilegier. Det gælder især for de teknisk-naturvidenskabelige uddannelser, hvis kapacitet uddannelsesplanlæggerne ønskede at udvide, således at industriens voksende efterspørgsel efter teknikere og ingeniører kunne imødekommes.

Uddannelsespolitikken under velfærdsstatens konsolideringsperiode

Kampen for udvidelsen af undervisningspligten

En forlængelse af undervisningspligten havde længe været en mærkesag for Socialdemokratiet. I forbindelse med 1937-loven havde Socialdemokratiet kæmpet for at udvide undervisningspligten med et år. Kravet blev ligeledes fremført i forbindelse med forhandlingerne om 1958-loven. I Venstres og Det Radikale Venstres vælgermæssige bagland var der imidlertid stærk modstand mod dette krav. I disse kredse anså man praktiske erfaringer fra det virkelige liv som værende nok

så væsentlige som fortsat skolegang for de unge, der havde afsluttet 7. klasse. De unge skulle dog have mulighed for senere uddannelse på efterskole, landbrugs-skole eller højskole.³⁵ Når Socialdemokratiet argumenterede for en forlængelse af undervisningspligten, var det med den begrundelse, at jo længere tid eleverne blev i skolesystemet, og jo senere de blev delt, des mindre ville den enkeltes uddannelseskarrriere være bestemt af den unges opvækstmiljø.

I et nyt forsøg på at få udvidet undervisningspligten nedsatte den daværende socialdemokratiske undervisningsminister K.B. Andersen i 1965 et udvalg, der skulle undersøge mulighederne for at gøre det 8. og 9. skoleår obligatoriske. Argumenterne for forslaget blev bl.a. hentet i en af Socialforskningsinstituttet udarbejdede ungdomsundersøgelse fra 1965, der kunne påvise en klar sammenhæng mellem skolegangens længde og forældrenes sociale status. Med udgangspunkt i denne undersøgelses resultater argumenterede udvalget for, at mens en forlængelse af undervisningspligten for det store flertals vedkommende blot ville konfirmere en allerede eksisterende praksis, ville forslaget for det mindretal, der ellers forlod skolen efter 7. klasse repræsentere en mulighed for at undgå en tidlig udskillelse fra den øvrige ungdom. Det blev understreget, at forslagets gennemførelse forudsatte en skole, der lagde vægt på også at imødekomme de mindre begavede og mindre veltilpassede elever. Udvidelsen af undervisningspligten skulle derfor følges op af særlige rådgivnings- og støttetiltag rettet mod ovennævnte gruppe.³⁶

I 1972 fremsatte den socialdemokratiske undervisningsminister Knud Heinsen et lovforslag om undervisningspligtens udvidelse til 9 år. Forslaget blev vedtaget men uden Venstres stemmer. Fra Venstres side begrundedes modstanden mod loven med, at en udvidelse af undervisningspligten forudsatte en anden og mere inspirerende skole end den eksisterende.³⁷ Socialdemokratiet så derimod forslaget som et middel til at hindre, at børn fra læsefremmede miljøer fravalgte fortsat skolegang af rent traditionsbårne grunde. Desuden afspejler lovforslaget et samfundsøkonomisk begrundet ønske om at hæve befolkningens samlede uddannelsesniveau.

Kritikken af mesterlæren og oprettelsen af erhvervsfaglige grunduddannelser (efg)

I 1961 var erhvervsuddannelserne, der tidligere havde hørt under Handelsministeriet, blevet lagt ind under Undervisningsministeriet³⁸, hvilket signalerede et ønske om at samordne de eksisterende ungdomsuddannelser. Fra Socialdemokratiets side var målet på længere sigt et 12-årigt enhedsskolesystem, som hvilede på en integration af erhvervsuddannelser og gymnasium, således som det også blev diskuteret i Sverige og Norge.

Som bekendt lykkedes det ikke som i Sverige at gennemføre den 12-årige enhedsskole i Danmark. Det mest ambitiøse udspil i dansk sammenhæng var den

såkaldte Højbykitse fra 1973 (Forslag til folketingsbeslutning om 12 års uddannelse for alle, april 1973), der foreslog oprettelsen af et treårigt gymnasium, der skulle indledes med et fælles basisår efterfulgt af en bred vifte af valgmuligheder for de to resterende års vedkommende. Der var lagt op til, at dette basisår kunne gøres fælles for alle ungdomsuddannelser og på den måde samordne erhvervsuddannelserne, gymnasiet og hf. Selvom der ikke var politisk tilslutning til planen, fortsatte den 12-årige enhedsskole med at være en del af den socialdemokratiske uddannelsesstænkning, og forslaget dukkede siden op med jævne mellemrum i den socialdemokratiske uddannelsesdebat i forskellige udformninger.³⁹

Til gengæld var der i slutningen af 1960'erne bred politisk opbakning bag afskaffelsen af den traditionelle mesterlære, som blev kritiseret for at være for specialiseret, for at tvinge de unge ind i et for tidligt erhvervsvalg og for at modvirke den omstillingsevne, som var så vigtig for fremtidens arbejdsmarked.

I forlængelse af denne kritik blev der nedsat et udvalg, som foreslog, at mesterlæren blev erstattet af erhvervsfaglige grunduddannelser (efg). I stedet for at starte direkte i lære, skulle et erhvervsuddannelsesforløb fremover indledes med et basisår, der både introducerede bredt til det pågældende fagområde og byggede videre på den almene og studieforberegende undervisning fra grundskolen. Det efterfølgende uddannelsesforløb skulle veksle mellem skoleophold og virksomhedsoplæring. Især styrkelsen af den almene undervisning på basisåret (40 procent af undervisningen) blev set som et middel til at nedbryde skellene mellem den del af ungdommen, som valgte en gymnasial uddannelse og den del, der valgte en erhvervsuddannelse.⁴⁰

De oprindelige intentioner bag indførelsen af efg-basis året, som gik ud på at gøre erhvervsuddannelserne til et ligeværdigt alternativ til de gymnasiale uddannelser og dermed sikre, at uddannelserne også tiltrak de bogligt orienterede elever, viste sig ikke umiddelbart realisable. Søgningen til gymnasiet fortsatte med at vokse, og i 1974 var der flere unge, der valgte en gymnasial uddannelse end en erhvervsuddannelse.⁴¹ Samtidig smuldrede den politiske enighed, der oprindeligt havde været omkring mesterlærens afskaffelse. Resultatet blev derfor, at mesterlæren fik lov at eksistere videre side om side med de nye efg-uddannelser.

Uddannelsespolitikken under en velfærdsstat under pres

Kritikken af den socialdemokratiske velfærdsmodel startede allerede så småt i 1968, hvor VKR vandt regeringsmagten under slagordet »Pengene ligger bedst i borgernes lommer«. Kritikken fik yderligere vind i sejlene, da det i 1970'erne lykkedes det Fremskridtspartiet at erobre pladsen som Danmarks næststørste parti. Det skete med udgangspunkt i en kritik af den hastigt voksende offentlige sektor. Kritikken rettede sig ikke kun mod det stigende skattetryk, men var i lige så høj grad rettet mod de såkaldte »papirnussere« og »socialnussere«. Kritikken var dermed ikke blot udtryk for en kritik af den økonomiske omfordeling men var også

udtryk for et opgør med centrale dele af den socialdemokratiske velfærdspolitik. Det såkaldte jordskredsvalg i 1973, hvor hele 10 partier blev valgt ind i Folketinget faldt sammen med et økonomisk tilbageslag forårsaget af oliekrisen. Det betød at situationen på arbejdsmarkedet ændredes fra fuld beskæftigelse til voksende arbejdsløshed. Hermed var såvel det økonomiske som det politiske grundlag bag velfærdsstaten begyndt at smuldre.

Endnu et skridt på vejen mod den udelte skole

Trods den ændrede økonomiske og parlamentariske situation fortsatte kampen for gennemførelsen af den udelte skole. I perioden fra 1958-lovens vedtagelse var det blevet stadig mere almindeligt, at børnene fortsatte sammen i udelte klasser indtil det 6. eller 7. skoleår. Vedtagelsen af 1975-skoleloven skete på baggrund af et forslag fremsat af Ritt Bjerregaard, der var blevet undervisningsminister, da Socialdemokratiet i 1975 igen overtog regeringsmagten efter et kort intermezzo med Venstre ved regeringsroret. Det bemærkelsesværdige ved forslaget var, at det lå tættere på det af Venstre stillede forslag end på det af Knud Heinesen oprindeligt fremsatte forslag.⁴² Med vedtagelsen af 1975-loven blev der indført en såkaldt »mild deling«, der betød, at undervisningen i udvalgte fag som regning og matematik, engelsk og tysk på 8-10. klassetrin og fysik og kemi på 9-10. klassetrin skulle opdeles i sideløbende kurser. I alle andre fag skulle der være samlæsning. Udgangspunktet for delingen, skulle ikke længere være det faglige niveau, men derimod omfanget af pensum. Der var dog ligesom i 1958-loven mulighed for på lokalt plan at undlade delingen, såfremt både skole og kommunalbestyrelse var indforståede hermed.⁴³

1975-skoleloven er kendetegnet ved, at ordet demokrati for første gang optræder i formålsparagraffen. I stk. 3 hedder det, at folkeskolen skal forberede eleverne til selvstændig medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsning af fælles opgaver. Skolens undervisning og dagligliv skal derfor bygge på åndsfrihed og demokrati. Endvidere fremhæves det, at skolen i samarbejde med forældrene skal give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, arbejdsmetoder og udtryksformer, der kan bidrage til elevens alsidige udvikling.

Forholdet mellem skole og hjem var et centralt omdrejningspunkt i den socialdemokratiske skolepolitik, idet forældrenes engagement i skolens ledelse blev betragtet som et vigtigt led i skolens demokratisering. Der var dog langt fra ideal til praksis. Især arbejderforældre var stærkt underrepræsenterede i skolenævnene. En undersøgelse udarbejdet af Socialforskningsinstituttet i 1972 kunne påvise, at forældrenes engagement i skolen havde en klar social slagside. Blandt forældre i socialgruppe V (gruppen af ufaglærte) var der 34 procent, der ikke havde deltaget i forældremøder på deres barns skole inden for det seneste år. Det tilsvarende tal blandt forældre i socialgruppe I og II (gruppen af større eller mellem-

store virksomhedsejere og funktionærer i topstillinger eller overordnede stillinger) lå væsentlig lavere, nemlig 17-18 procent.⁴⁴

Indoktrineringsdebatten

Hvor diskussionen om folkeskolen i 1970'erne primært havde omhandlet den gradvise indførelse af enhedsskolen og en modernisering af undervisningsmetoderne, herunder afskaffelse af revselsesretten i 1967, kom diskussionen herefter til i stigende grad at omhandle indholdet i uddannelserne.

Uenigheder omkring skolens opdragende rolle brød ud i lys lue, da undervisningsdirektør Asger Baunbak-Jensen i 1974 i en kronik i Berlingske Tidende leverede startskuddet til det, der senere skulle blive kendt som indoktrineringsdebatten. I kronikken hed det bl.a.: »Folkeskolen og børnehaver bliver visse steder i disse år præget af yderliggående marxistiske lærertyper, der vil omforme samfundet. De har ikke lov til at misbruge folkeskolen. Den politiske kamp må ikke foregå i skolen... For mange lader sig overrumple af pædagogiske principper, som har et skjult sigte... Tiden er inde til, at der sættes ind mod tyranniet, mod fanatismen, mod indoktrineringen. Skolen må ikke misbruges til en privat, ensidig politisering, fordi den vil ødelægge børnene.«⁴⁵

Diskussionen omkring den påståede indoktrinerings afslørede grænserne for den konsensus, som i efterkrigsperioden havde eksisteret omkring den velfærdsstatslige uddannelsespolitik. Et af stridspunkterne drejede sig om undervisningens og dermed skolebøgernes indhold. I 1972 havde Dansk Arbejdsmands- og Specialarbejderforbund (DASF) offentliggjort en pjece om skolebøgernes indhold. Tilsvarende undersøgelser var blevet gennemført i bl.a. Sverige og Vesttyskland, og konklusionen var den samme i Danmark, nemlig at skolen byggede på middelklassenormer, der ikke tilgodeså børn med en arbejderbaggrund (Dehn 1996). DASF argumenterede for, at skolen skulle opdrage eleverne til en kritisk stillingstagen til samfundsudviklingen og ruste de unge til at øve indflydelse på samfundsforhold og dermed bidrage til ændringen af de normer, samfundet hvilede på.

Med Baunbak-Jensens kronik blev det pludselig de borgerlige partier, der tog teten i debatten om skolens indhold. De borgerlige partier gav udtryk for en voksende skepsis over for dele af Socialdemokratiets uddannelsespolitik, som blev anklaget for at være udtryk for forsøg på ligemageri, som ville ende med at tage initiativ og virkelyst fra børn og unge, og som dermed i sidste instans ville betyde en sænkning af det faglige niveau i skolen. Det var sådanne holdninger, der satte deres præg på forhandlingerne om 1975 loven.

Centrumdemokraterne, der blev valgt ind i Folketinget i 1973, gjorde kampen mod de såkaldte moderne pædagoger til et centralt punkt i partiets program på line med forsvaret for bilen og parcelhuset. I 1977 stillede partiet forslag om en ændring af folkeskoleloven, som bl.a. skulle forbyde skolen »at påvirke eleverne i



samfundsspørgsmål af kontroversiel art«, til gengæld skulle de obligatoriske fag styrkes og den undervisningspligtige alder nedsættes med et år.⁴⁶

Venstre viste sig derimod i debatten som et vaskeægte liberalt parti. Således skrev Bertel Haarder om indoktrinering og holdningsdannelse: »Indoktrinering er ikke nær så farlig som ansigtsløsheden. Pædagogen som et anonymt redskab for en statsautoriseret pædagogik er et værre skræmmebillede end den fodformede sociale missionær, der selv står inde for, hvad han gør. Holdningsdannelse kan være yderst værdifuldt, ja måske det vigtigste i skolen, når blot der er forståelse mellem hjem og skole....Børnene må ikke sættes op mod forældrene gennem politisk påvirkning; men vi skal ikke forbyde læreren at være sig selv og gøre, hvad han finder rigtigt over for sine små medmennesker. Nøgleordet er tillid mellem lærer og hjem...«⁴⁷

Netop forholdet mellem skole og hjem skulle blive et centralt diskussionstema i forbindelse med den uddannelsesredegørelse, som var blevet iværksat af det Centrale Uddannelsesråd (CUR), som var blevet nedsat i 1974. U 90, der udkom i 1978 var det første forsøg på en samlet strategi for hele uddannelsesområdet. Indtil da havde der kun været få og spredte tiltag til en samlet uddannelsesplanlægning.

Ønsket om en samordnet og langsigtet uddannelsesplanlægning.

Den socialdemokratiske vision om at bruge uddannelsessystemet som ligheds-skabende instrument nåede et højdepunkt med offentliggørelsen af U 90. Redegørelsen repræsenterede på en og samme tid kulminationen af og afslutningen på Socialdemokratiets dominerende rolle på uddannelsesområdet.

Rapporten tog udgangspunkt i de såkaldte fire liv: familie-, fritids-, arbejds- og samfundslivet, og målsætningen var, at uddannelsessystemet skulle ruste eleverne i forhold til samtlige disse fire liv. Samtidig blev skolens opdragende rolle understreget, idet det hed, at skolen skulle medvirke til en udvikling, der betød: »at børn og unge frigøres fra en række traditionelle forestillinger, som bl.a. også findes hos forældrene.«⁴⁸ Netop denne formulering blev en vigtig anstødssten for de borgerlige partier og var en medvirkende årsag til, at U90 aldrig fik nogen praktisk uddannelsesmæssig betydning.⁴⁹ Et andet omstridt afsnit i U 90 omhandlede en af Socialdemokratiets mærkesager, nemlig indførelsen af den 12-årige enhedsskole. På side 340 i betænkningen hedder det: »Vi opstiller som mål, at uddannelsessystemet indrettes med gode og varierende tilbud, at alle på frivillig basis fastholdes i et 12-årigt- og senere 13-årigt uddannelsesforløb.«

Ikke mindst Venstre markerede sig som modstander af dette standpunkt. Bertel Haarder, der i 1982 blev undervisningsminister, vendte sig mod det, han kaldte »13 års samfundsopdragelse« af alle med det mål at skabe en bestemt mennesketype.⁵⁰ Haarders modstand skal ses i sammenhæng med en stigende kritik af den socialdemokratiske velfærdsvision, og den rolle den offentlige sektor blev til-

delt heri. Kritikken rettede sig mod »den offentlige sektors svulmende forbrug« og det »overadministrerede samfund«, holdninger som Bertel Haarder allerede i starten af 1970'erne havde tematiseret i bøgerne *Statskollektivismen og spildproduktion 1973* og *Institutionernes Tyranni* fra 1974. Nedenstående udtalelse om udvidelsen af den skolepligtige alder er hentet fra førstnævnte bog: »Selvfølgelig vil 12 års uddannelse for alle betyde en forbedring på visse punkter. Den forlængede skoletid er nok ikke helt spildt (og så ved vi da, hvad vi skal stille op med de unge i de vanskelige år!). Men det er en særdeles dyr form for beskæftigelsesterapi, som under ingen omstændigheder er pengene værd. Grænsenyttens er større i anden anvendelse, f. eks. erhvervspraktik, fritid, udenlandsrejser, højskoleophold eller anden selvvalgt beskæftigelse, herunder erhvervsarbejde«⁵¹.

På ungdomsuddannelsesområdet repræsenterer U 90 et opgør med 1950'ernes målsætning om at specialisere arbejdsstyrken i forhold til erhvervslivets aktuelle krav. I stedet skulle der satses på bredere og mere almene uddannelser. U 90 knyttede store forhåbninger til indførelsen af nye pædagogiske metoder som gruppearbejde og projektarbejde og lagde vægt på, at indlæringen af teoretiske kundskaber skete i tæt tilknytning til løsningen af praktiske opgaver. I stedet for den hidtidige opdeling af ungdomsuddannelserne i almene og studieforberedende uddannelser på den ene side og erhvervsrettede uddannelser på den anden side, var det hensigten at skabe en fleksibel arbejdsstyrke, som let lod sig omstille i forhold til de ændrede kvalifikationskrav, som forventedes i kølvandet på den teknologiske udvikling.

Lighedsmålsætningens fallit

Selvom antallet af elever i gymnasiet var fem-doblet i perioden fra 1950 til 1970 og på trods af det stigende uddannelsesniveau i befolkningen, kunne undersøgelser gennemført af bl.a. Socialforskningsinstituttet påvise, at, det fortsat var således, at den enkeltes uddannelseschancer afhang af vedkommendes opvækstmiljø. Ganske vist var uddannelsesmulighederne blevet forbedret for arbejderklassens børn og enhedsskolen stort set gennemført, men det var middelklassen og ikke arbejderklassen, der havde haft størst udbytte af den voldsomme udvidelse af uddannelsessystemet og de forbedrede økonomiske støttemuligheder, som havde set dagens lys i 1960'erne.⁵²

Heller ikke den skæve kønsmæssige rekruttering til de højere uddannelser formåede udbygningen af uddannelsessystemet i første omgang at rette op på. Selvom det allerede i 1960'erne kunne dokumenteres, at piger generelt havde lettere ved at tilpasse sig skolens krav end drenge, endte drengene alligevel med i gennemsnit at få de længste uddannelser.⁵³ I 1968 var der dobbelt så mange piger (knapt 40 procent) som drenge (20 procent), der ikke påbegyndte en uddannelse i de første år efter, at de har forladt skolen.⁵⁴ På længere sigt blev disse forskelle dog udlignet. I dag har unge kvinder overhalet mænd med hensyn til uddannel-

seslængde. Desuden er det i højere grad de unge mænd end de unge kvinder, der bidrager til den uddannelsesmæssige restgruppe.⁵⁵

Især for Socialdemokratiet kom det som et chok, at uddannelsesinvesteringerne ikke havde haft den lighedsskabende effekt, som de var tiltænkt. I første omgang rettede partiet søgelyset mod adgangsreguleringerne til de højere uddannelser. I et debatoplæg fra 1969 med titlen *Fremtidens Uddannelsespolitik* slog partiet til lyd for, at adgangskriterierne til de videregående uddannelser ikke længere alene skulle være betinget af en bestemt eksamen, men også af almen viden og modenhed. Desuden stillede partiet krav om en demokratisering af undervisningen på universiteterne, hvor der endnu indtil 1977 var frit optag. Endelig skulle der åbnes for en højere grad af valgfrihed på tværs af fagene og indføres flere afgangsniveauer. I 1977 indførte Ritt Bjerregaard adgangsbegrænsning til universitetsstudierne med henvisning til, at den procentvise andel af arbejderbørn ved de højere uddannelser ikke var blevet forøget i de sidste 15 år, hvorfor det gav bedre mening at prioritere udbygningen af uddannelsesmulighederne for de 16-19-årige og samtidig styrke indsatsen på voksenuddannelsesområdet frem for at fortsætte udbygningen af universiteterne.⁵⁶

Når der gik så lang tid, før der blev indført adgangsbegrænsning til universiteterne, skyldes det ifølge Erik Jørgen Hansen, at de videregående uddannelser blev betragtet som et entydigt gode for såvel den enkelte som for samfundet. Desuden var der tillid til, at fri adgang og markedets selvregulering ville skabe balance mellem udbud og efterspørgsel. Uddannelsesplanlæggerne forestillede sig, at ungdommen ville lægge individuelle økonomiske overvejelser til grund for deres uddannelsesvalg og dermed sikre, at de valgte uddannelser også var dem, som samfundet havde brug for. Argumentet var, dels at et sådant valg ville garantere den unge en høj indkomst, og dels at samfundet i et vist omfang ville udvikle beskæftigelsesmuligheder i overensstemmelse med de kvalifikationer, som via uddannelsessystemet blev stillet til rådighed.⁵⁷

Uddannelsespolitikken og moderniseringen af den offentlige sektor

Trods den skærpede tone og den spirende politiske uenighed omkring uddannelsespolitikken, som kom til udtryk såvel i forbindelse med diskussionerne omkring folkeskolens formål som omkring erhvervsuddannelsernes udformning, var det først i 1982, hvor Bertel Haarder afløste Dorthe Bennedsen som undervisningsminister, at den socialdemokratiske uddannelsesestænkning for alvor blev trængt i defensiven. Da Bertel Haarder tiltrådte som undervisningsminister nedlagde han CUR, arkiverede U-90 og offentliggjorde i stedet U-91.

I U91 blev det slået fast, at dansk uddannelsespolitik fremover skulle bygge på to centrale elementer nemlig: 1. mål og rammestyring og 2. øget markedsorientering og brugerindflydelse formidlet via skolebestyrelser og frie skolevalg. Tillæget til den videnskabeligt funderede planlægning blev således udskiftet med

en tilsvarende stærk tiltro til markeds kræfterne. Denne nyliberalistisk inspirerede uddannelséstænkning var karakteriseret ved, at den satte samfundets og erhvervslivets krav i højsædet samtidig med at den betonedede den enkeltes ansvar. Desuden lå politikken i forlængelse af den omstillingsproces, som også den øvrige offentlige sektor gennemgik under slagordene: øget brugerindflydelse, valgfrihed samt højere effektivitet og kvalitet. Bertel Haarder var imidlertid tvunget til at tage hensyn til det alternative uddannelsespolitiske flertal, som blev anført af det Radikale Venstre under ledelse af Ole Vig Jensen, og dette flertal pressede på for at få gennemført en reform af folkeskoleloven. På dagsordenen var nok engang spørgsmålet om enhedsskolens endelige gennemførelse samt spørgsmålet om karaktergivning og prøveformer. Desuden diskuteredes behovet for ændringer i undervisningens indhold og i arbejdsformerne. Det var lykkedes Ole Vig Jensen, at igangsætte reformarbejdet via en folketingsbeslutning om gennemførelsen af et fireårigt udviklingsprogram, hvor der var afsat 400 mio. kr. til forsøgsprojekter i folkeskolen. Forsøgene kom til at danne udgangspunkt for forhandlingerne om 1993-skoleloven.

Den endelige gennemførelse af enhedsskolen

Skoleloven fra 1993 lå på mange måder i forlængelse af den linie, som Bertel Haarder havde udstukket i 1980'erne, hvor han lagde op til en decentralisering af opgaver og ansvar ved at styrke kommunalbestyrelsens, skolebestyrelsens og skolelederens indflydelse på skolens rammer. På erhvervsuddannelsesområdet var disse principper allerede slået igennem i erhvervsuddannelsesreformen fra 1991, hvor taxameterstyring afløste det hidtidige bevillingssystem, og de tidligere centralt fastlagte undervisningsplaner var blevet erstattet af mål- og rammestyring.⁵⁸

1993-skoleloven medførte, at den eksisterende kursusdeling i udvalgte fag på 8-10 klassetrin bortfaldt. Til gengæld blev der åbnet mulighed for, at undervisningen kunne organiseres i hold inden for den enkelte klasse eller på tværs af klassetrin, når det var praktisk og pædagogisk begrundet. Loven pålagde lærerne løbende at evaluere elevernes udbytte af undervisningen, en evaluering der skulle danne grundlag for undervisningens differentiering. Holddannelserne måtte dog ikke være af en sådan karakter, at de på forhånd kunne fastlægges for et helt skoleår ad gangen. Kravet var, at eleverne på alle klassetrin blev undervist samlet i den overvejende del af undervisningstiden. Der blev indført en projektopgave på 9. og 10. klassetrin. Oprindeligt var det hensigten, at denne skulle erstatte folkeskolens afgangsprøver, men i den endelige lov blev disse bibeholdt som et frivilligt tilbud til eleverne.

Mens Socialdemokratiet var tilfreds med, at udgangspunktet for undervisningen fremover var den udelte skole, stemte de Konservative imod lovens vedtagelse med den begrundelse, at de ønskede niveaudelingen bibeholdt som en mu-

lighed for eleverne. Desuden så de hellere en styrkelse af fagligheden frem for af tværfagligheden. Venstre, der havde stillet det oprindelige lovforslag, var derimod tilfreds med lovens endelige udformning og det samme gjaldt det Radikale Venstre, der besatte undervisningsministerstolen under de endelige forhandlinger.⁵⁹

Fokus på voksen- og efteruddannelsesområdet

Som en konsekvens af den manglende realisering af lighedsmålsætningen og som følge af den stigende marginalisering af de kortuddannede på arbejdsmarkedet koncentrerede Socialdemokratiet sig i 1980'erne i stigende grad om voksen- og efteruddannelsesområdet, en indsats som ikke mindst den stigende arbejdsløshed blandt især ufaglærte havde aktualiseret.

En øget indsats på voksen- og efteruddannelsesområdet skulle både bidrage til at styrke de kortuddannedes beskæftigelsessituation og danne udgangspunkt for jobudvikling og bedre arbejdsforhold og dermed medvirke til en demokratisering af arbejdslivet. I den forstand var der tale om et alternativ til 1970'ernes lighedstænkning, der primært fokuserede på, hvor mange arbejderbørn der gennemførte en videregående uddannelse.⁶⁰

Allerede i en mindretalsudtalelse til U-90 havde LO slået til lyd for nødvendigheden af en øget indsats på voksenuddannelsesområdet, såfremt intentionerne om en lighedsorienteret uddannelsespolitik skulle bære frugt. De arbejdere, der ikke havde fået tilstrækkelig uddannelse, skulle via en øget indsats på voksen- og efteruddannelsesområdet sikres mulighed for at indhente det forsømte senere i livet. I forbindelse med offentliggørelsen af Lavindkommissionens betænkning i 1982 blev kravene på ny fremført fra fagbevægelsens side. Denne gang i form af krav om indførelse af en ungdomsgarantiordning og betalt frihed til uddannelse⁶¹. Også fra Socialdemokratiets traditionelle allierede på det uddannelsespolitiske område, Det Radikale Venstre, var der en voksende interesse for voksen- og efteruddannelsesområdet. I 1984 havde den daværende radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen fået vedtaget et 10-punktsprogram om voksen- og folkeoplysning, der skulle sikre alle adgang og støtte til voksenuddannelse. Programmet lagde op til et samarbejde mellem de erhvervsrettede, almene og folkeoplysende dele af voksenundervisningen. I 1989 kom Lov om voksenuddannelsesstøtte (VUS), der gav kortuddannede voksne mulighed for at få økonomisk støtte til at uddanne sig i op til tre måneder med en økonomisk støtte svarende til dagpengesatsen.

Udover den manglende realisering af lighedsmålsætningen gav restgruppeproblematikken også anledning til at kaste et kritisk blik på den hidtil førte uddannelsespolitik. Selvom uddannelses- og erhvervsvejledningen var blevet styrket allerede i midten af 1970'erne, hvor der blev åbnet for øget praktik for elever i 8-10. klasse, kunne man ikke desto i midten af 1980'erne konstatere, at hver tred-

je unge ikke fik nogen sammenhængende uddannelse efter afslutningen af folkeskolen.⁶² En del af de unge i restgruppen udgjordes af unge som hverken havde lyst eller forudsætning for at gennemføre en bogligt orienteret og skoleforankret ungdomsuddannelse. Med henblik på at opfange denne målgruppe oprettedes en række kortere praktisk orienterede forløb under Lov om Erhvervsfaglige Grunduddannelser (EGU), der blev vedtaget i 1992. Undervisningen på EGU skulle ske i tæt tilknytning til det praktiske arbejde, og uddannelserne skulle være fleksible og kunne færdiggøres på forskellige niveauer afhængig af de unges interesser og evner. Desuden skulle uddannelserne i et vist omfang kunne godskrives, såfremt den pågældende unge senere valgte at påbegynde en egentlig erhvervsuddannelse. Uddannelserne skulle være på mindst to år hvoraf mindst 20 og højst 40 uger, skulle foregå på en skole. Forslaget blev ikke mødt med begejstring. Socialdemokratiet kaldte det en uddannelsesmæssig blindgyde og foreslog, at man i stedet koncentrerede kræfterne om at forbedre de eksisterende uddannelser. Også det Radikale Venstre var forbeholdent, men så dog positivt på ideen om at konstruere nye uddannelser.⁶³

I 1993 lancerede den radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen under overskriften »Uddannelse til alle« (Undervisningsministeriet 1993) en række initiativer med henblik på at nedbringe den uddannelsesmæssige restgruppe. Målsætningen var, at 90-95 procent af en ungdomsgeneration skulle have en ungdomsuddannelse.

Som led i indsatsen for at nedbringe restgruppen blev »den frie ungdomsuddannelse« oprettet. Hermed fik de unge mulighed for selv at tilrettelægge deres uddannelsesforløb. Initiativet er interessant i den forstand, at det repræsenterer et brud med den institutionstænkning, som traditionelt har præget uddannelsesområdet. Om begrundelsen for initiativet hed det: »Uddannelsen foreslås, fordi en del af de unge selv ønsker at finde livskvalitet og kurser, der ligger uden for de kendte ungdomsuddannelser.«⁶⁴

Tilbuddet var rettet mod såvel stærke som svage unge.⁶⁵ En evaluering viste imidlertid, at eleverne i højere grad havde træk til fælles med unge i det ordinære ungdomsuddannelsessystem end med den øvrige restgruppe.⁶⁶ I 2001 blev loven revideret, hvilket betød, at en større del af forløbet skulle foregå på offentligt godkendte uddannelsesinstitutioner, samt at der skulle foretages en vurdering af, om den unge ville have mere gavn af et ordinært uddannelses tilbud. Opstramningen af den frie ungdomsuddannelse illustrerer det holdningsskift, der havde fundet sted inden for såvel det Radikale Venstre som inden for Socialdemokratiet. Tidligere havde holdningen været, at hvis blot der blev stillet tilstrækkelig mange attraktive uddannelses tilbud til rådighed for de unge, som tog højde for de unges behov og sociale baggrund, ville problemerne være løst.

For det Radikale Venstres vedkommende kommer holdningsskiftet allerede til udtryk i partiprogrammet fra 1997. Til forskel fra partiprogrammerne fra 1955

og 1976, hvor det handler om at tilpasse det økonomiske system og de offentlige tilbud til borgernes behov, er det i partiprogrammet fra 1997 kravene til den enkelte, der er i fokus. På uddannelsesområdet betød dette at den enkelte, hvad enten vedkommende var i beskæftigelse eller arbejdsløs, skulle forpligtes til at kvalificere sig i overensstemmelse med arbejdsmarkedets krav.⁶⁷

For Socialdemokratiets vedkommende kommer holdningsskiftet bl.a. til udtryk i en ændret indstilling til restgruppen. I 1995 gennemførte den socialdemokratiske ledede regering stramninger i dagpengereglerne således, at unge ledige uden uddannelse højst kunne få den maksimale dagpengetakst i seks måneder. Herefter havde de ret og pligt til uddannelse i mindst 18 måneder.⁶⁸

Hermed blev det for alvor signaleret, at uddannelse ikke længere blot skulle betragtes som en ret, men nu også som en pligt for den enkelte. Dette understregede yderligere en udvikling, hvor ligheds- og i en vis forstand også frihedsmålsætningen blev fortrængt til fordel for hensynet til den nationale konkurrenceevne og ønsket om at begrænse antallet af personer på overførselsindkomst.

Hvor U 90 havde argumenteret for, at uddannelsessystemet skulle imødekomme såvel familie- fritidsliv som arbejds- og samfundsliv, argumenterede uddannelsesplanlæggerne i 1990'erne at der ikke var nogen forskel på individet, erhvervslivet eller samfundet interesser når det gjaldt den enkeltes uddannelse. Disse tendenser kommer tydeligt til udtryk i det af undervisningsminister Ole Vig Jensen udsendte skrift *National Kompetenceudvikling* (Undervisningsministeriet u.å.). Heri argumenteredes der for, at udviklingen af personlige kompetencer ikke længere blot skulle betragtes som et biprodukt af den faglige kompetenceudvikling, men at styrkelsen af de personlige kompetencer i stedet skulle være en selvstændig målsætning. For fremtiden skulle elevernes læreprocesser snarere end lærerens undervisning danne udgangspunkt for undervisningsplanlægningen, og eleverne skulle samtidig tildeles et større ansvar for egen læring. Elevernes egne ressourcer skulle med andre ord bruges mere aktivt i undervisningen. Der var tale om en uddannelsestænkning, som ikke mindst slog igennem på erhvervsuddannelsesområdet med reformen i 2000, hvor »ansvar for egen læring« blev et pædagogisk modeord. Selvom denne understregning af, at det er individet og ikke faget, der skal i centrum, har klare paralleller til de reformpædagogiske tanker fra 1960'erne, stemmer tankerne også godt overens med den nye understregning af individets ansvar og pligt til at sikre sig de rette kompetencer.

Enhedsskolen under pres

Hvad angår folkeskolen, så er den i de senere år blevet udsat for et dobbelt pres. Den er blevet kritiseret for ikke at gøre nok for de bedst begavede børn og for ikke i tilstrækkelig grad at ruste eleverne fagligt. Denne kritik fik medvind, da en rapport fra Danmarks Pædagogiske Institut med titlen *Den grimme ælling og svanerne* kunne dokumentere, at danske elever i 3. klasse læste langt dårligere

end børn i andre nordiske lande.⁶⁹ Senere er de nedslående resultater blevet dokumenteret i en række internationale, sammenlignede undersøgelser herunder OECDs Pisa - undersøgelser.

Da VK-regeringen med Anders Fogh Rasmussen i spidsen tiltrådte i 2001, var et af dens første tiltag udarbejdelsen af en handlingsplan for bedre uddannelser. Handlingsplanen gav et klart signal om de værdier, der skulle ligge til grund for de kommende lovforslag på uddannelsesområdet, nemlig en opprioritering af faglighed, fleksibilitet, innovation, frit valg og outputstyring.⁷⁰ At der var lagt op til et kursskift på folkeskoleområdet blev yderligere understreget af statsministerens åbningstale for Folketingets samling i 2003. Her understregede statsministeren, at de faglige krav var blevet slækket, »måske af frygt for at kontante faglige krav ville være til ugunst for de svageste«. Men konsekvensen var ifølge statsministeren i stedet, at de svageste elever var blevet ladet i stikken, samtidig med at danske skoleelever klarede sig dårligere end elever i andre lande på en række afgørende punkter. Han tilføjede, at det var, som om indlæring af faglige færdigheder var blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: «Hvad syntes du selv?»⁷¹

Begreber som faglighed og kvalitet er i 1990'erne kommet til at indtage en stadig mere central plads i diskussionerne om fremtidens folkeskole. Med 1993-skoleloven blev der stillet krav om løbende evaluering af eleverne, og i 2003 blev der med en lovændring indført »fælles mål« for undervisningen, som betød indførelsen af centralt fastsatte kundskabs- og færdighedsmål. Det seneste folkeskoleforlig fra juni 2006 har desuden introduceret nationale test som et obligatorisk pædagogisk værktøj, der skal sikre, at eleverne når de centralt fastlagte kundskabs- og færdighedsmål.

Undervisningsminister Bertel Haarder begrundet på den ene side introduktionen af en mere testorienteret skole med henvisning til OECDs anbefalinger og på den anden side med ønsket om, at 95 procent af en årgang gennemfører en ungdomsuddannelse. Testresultaterne skal sammen med de løbende evalueringer gøre det lettere for elev, lærer og forældre, at følge med i elevens faglige udvikling og dermed bidrage til sikringen af, at alle der forlader folkeskolen opnår tilstrækkelige kundskaber til at kunne starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse. Selvom det er et opgør med de progressive skoletanker, som satte eleven og ikke faget i centrum, er der ikke desto mindre tale om en politik, som også Socialdemokratiet bakker op om. Det er bemærkelsesværdigt eftersom Bertel Haarders forslag gør op med socialdemokratiske og radikale skoletanker fra 1950'erne, ifølge hvilke skolen skulle have lov til at udvikle sig på egne præmisser og ikke indrettes med henblik på videreuddannelse. I stedet fremhæver Bertel Haarder, at folkeskolens mål i en globaliseret tidsalder må være, at kvalificere til videreuddannelse. Socialdemokratiet begrundet sin tilslutning til lovforslaget med henvisning til såvel nødvendigheden af at styrke Danmarks konkurrenceev-

ne som ønsket om at nedbryde den negative sociale arv. Den socialdemokratiske uddannelsesordfører Kim Mortensen fremhævede under lovforslagets første behandling: »For Socialdemokratiet er sammenhængskraften i samfundet fundamental, og folkeskolens rolle i forbindelse med at nå et lige og harmonisk samfund er og har altid været central. Derfor ønsker vi en folkeskole, der er for alle, og ikke et skolesystem, hvor ressourcestærke forældre vælger folkeskolen fra, så folkeskolen efterlades som et opsamlingssted for børn med sociale problemer«⁷²

Konklusionen er derfor, at elevernes faglige og personlige udbytte af undervisningen skal styrkes. En »bedre evalueringskultur« skal bidrage til realiseringen af disse mål.

Når Det Radikale Venstre valgte at stå uden for forliget, var det med den begrundelse, at skoleforliget var udtryk for en øget statslig styring ikke blot af folkeskolens rammer men også af undervisningsindhold og læreprocesser, hvilket partiet ikke ville medvirke til. Også Socialistisk Folkeparti valgte at stå uden for forliget.

Det var imidlertid ikke kun inden for Christiansborgs mure, at de internationale læseundersøgelser satte sig spor. Ikke mindst den debat, der i medierne har været af undersøgelsesresultaterne, har medvirket til at øge fokus på det faglige niveau i den danske folkeskole. Den negative omtale af folkeskolen har bidraget til, at mange, især veluddannede forældre i stigende grad fravælger folkeskolen og tilvælger privatskolerne. Således konkluderer en undersøgelse foretaget af Eva Sørensen fra RUC, at danske forældre i dag kan opdeles i to grupper. Den ene gruppe består af forældre, der satser på privatskoler og som især lægger vægt på faglighed og barnets individuelle udvikling, mens den anden gruppe består af forældre, som vælger at sætte deres børn i folkeskolen, fordi de er optaget af, om skolen gør børnene til hele mennesker og gode samfundsborgere⁷³.

En anden udvikling, som ligeledes har bidraget til at sætte folkeskolen under pres, er debatten om de tosprogede elever i folkeskolen. Det stigende antal tosprogede elever har udfordret forestillingen om danskerne som en etnisk og kulturel enhed. Denne problemstilling har også sat sig spor i debatten om folkeskolens formål. Hvor folkeskoleloven fra 1975 lagde vægt på, at skolen skulle være åben for alle børn og ikke måtte påvirke eleverne i retning af en bestemt livsanskuelse eller bestemte politiske holdninger, hedder det i 1993-skolelovens § 3 at »Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer...«. Ændringerne illustrerer, at det multikulturelle element i samfundet i stigende grad betragtes som et problem⁷⁴.

Udover en stigning i antallet af forældre, der vælger at sætte deres børn i privatskole, er der sket en polarisering inden for folkeskolen, som forstærkes af det frie skolevalg. Der er de seneste år sket en opdeling af skoler med overvejende velfungerende børn og skoler med mange ressourcetrængende børn. I København, som er en af de byer, hvor problemet er størst, har konsekvensen været, at

over halvdelen af børnene går i skole et andet sted, end hvor de hører til. På indre Nørrebro er situationen særlig tilspidset. Her går kun 28 procent af børnene i skole i det skoledistrikt, hvor de hører til⁷⁵. Det betyder, at den klassekammerat-effekt, som flere undersøgelser har kunnet påvise, og som består i, at de dygtige elever er med til at trække de svage elever op på et højere niveau, ikke længere gør sig gældende i samme omfang som tidligere. Netop klassekammerateffekten var et vigtigt argument for enhedsskolen⁷⁶. Delingen i praktiske og boglige linier synes således i stigende grad at blive afløst af en opdeling mellem skoler, der overvejende rekrutterer børn fra uddannelsesvante hjem, og skoler der rekrutterer børn fra uddannelsesfremmede hjem. Fortsætter udviklingen kan man frygte, at mens nogle skoler primært vil rekruttere til gymnasiet og de videregående uddannelser, vil andre i heldigste fald rekruttere til erhvervsuddannelserne og i værste fald til den uddannelsesmæssige restgruppe.

Opsummering

Som det er fremgået, har uddannelsespolitikken i efterkrigsperioden været præget af målsætningen om at sikre alle lige adgang til uddannelse. Demokratiaspektet har ligeledes spillet en central rolle i debatten. Indholdet i begreberne demokrati og lighed har imidlertid ændret indhold op gennem perioden.

I velfærdsstatens opbygningsfase var politikken på folkeskoleområdet præget af ønsker om at skabe lige vilkår for børn på landet og i byen og sikre folkeskolen som et fællesskab, hvor delingen af eleverne blev udskudt så længe, det ansås for fagligt og pædagogisk forsvarligt. På ungdomsområdet handlede det ligeledes om ud fra en retfærdighedsbetragtning at sikre alle formel lige adgang til uddannelse. Men først og fremmest handlede det om at integrere de store krigsårgange på arbejdsmarkedet og dermed sikre den ekspanderende eksportindustri den fornødne faglige arbejdskraft. Det centrale udredningsarbejde i perioden var Ungdomskommissionens betænkninger, der primært betragtede fremtiden ud fra en national vinkel, hvor industrisamfundet med stabil økonomisk vækst og stigende beskæftigelse var idealet.

I velfærdsstatens konsolideringsfase tildeles uddannelsespolitikken en aktiv rolle i realiseringen af et mere lige samfund. På folkeskoleområdet fokuseres der i højere grad på indhold og pædagogik. Skolen skal spille en central rolle i opdragelsen af børnene til selvstændige og samfundsendagerede individer. På ungdomsuddannelsesområdet er målet, at det er evner og interesser snarere end opvækstmiljøet, som skal bestemme den enkeltes uddannelsesvalg. Socialforskningsinstituttets publikationer kommer til at spille en central rolle som begrundelse for at føre en mere lighedsorienteret uddannelsespolitik.

Da velfærdsstaten kommer under pres som følge af stigende arbejdsløshed og politiske protester over det stigende skattetryk og en voksende offentlig sektor, får det i første omgang ikke afgørende konsekvenser for skolepolitikken. Be-

stræbelserne på at indføre den udelte skole fortsætter, og det samme gælder udviklingen af en pædagogik, der sætter det enkelte barn i centrum. Til gengæld er lighedsretorikken blevet nedtonet og erstattet af en øget fokusering på den uddannelsesmæssige restgruppe, hvilket resulterer i oprettelsen af nye ungdomsuddannelser, der skal tiltrække de skoletætte unge, samt i en voksende indsats på voksen- og efteruddannelsesområdet.

Fra 1980'erne vokser presset for at effektivisere den offentlige sektor. Samtidig bliver konkurrenceevne og globalisering temaer, som i stigende grad kommer til at præge såvel debatten om velfærdsstatens fremtidige udformning som uddannelsespolitikken. At dagsordenen sættes af faktorer uden for den nationale kontekst bliver stadig mere tydeligt. Det er således ikke som i de to tidlige perioder nationale udredningsarbejder, der sætter dagsordenen for de uddannelsespolitiske diskussioner, men derimod internationale sammenligninger som eksempelvis PISA undersøgelserne. Undersøgelsesresultaterne bruges som udgangspunkt for et opgør med vigtige nationale særtræk ved den danske folkeskole. Det handler nu ikke længere om at sætte eleven, men derimod faget i centrum. Dette uddannelsespolitiske skift legitimeres af, at den hidtil førte politik ikke har formået at sikre reel lighed på uddannelsesområdet, ligesom det heller ikke er lykkedes at nedbringe restgruppen afgørende. Desuden legetimeres den øgede fokus på faglighed af de danske skolelevers middelmådige præstationer i de internationale test. Det lave præstationsniveau tolkes af de borgerlige partier som et forvarsel om en tilsvarende ringe evne til at klare sig i en verden, der i stigende grad globaliseres, mens Socialdemokratiet er mere fokuseret på den hjemlige polarisering af befolkningen, som den blandt andet kommer til udtryk i skolevalget.

Ida Juul er cand. mag i historie og samfundsfag og adjunkt ved Institut for Curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Hun har skrevet Ph.d. om det danske erhvervsuddannelsessystem og arbejder p.t. på et forskningsprojekt støtte af Det Humanistiske Forskningsråd med titlen » Skolen for livet? – skolesystem og livshistorie 1945-2005.



Litteratur

- Banke, C. S. (2003) »Manden som kom cyklende med velfærdsstaten« i K. Pedersen (red.): *13 Historier om den danske velfærdsstat*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Betænkning nr. 143. *De store fødselsårsgange Arbejdsmarkedskommissionen* (1956).
- Betænkning nr. 253. *Den blå betænkning* (1960).
- Bregnsbo, H. (1971) *Kampen om skolelovene*. Odense: Odense University Press.
- Bryld, C. (2004) Arbejderbevægelsen og de politisk-historiske forudsætninger for velfærdsstaten, i C. Bryld (red.): *Den socialdemokratiske idéarv. Politiske grundværdier i dansk arbejderbevægelse før velfærdsstaten. En antologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bøgh Andersen, B. (1972) *Forældre og skole*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Bomholt, J. (1953) »Folkeskolens struktur« i Hedtoft, H. (red.) *Mennesket i Centrum*. København: Forlaget Fremad.
- Christiansen, N. F. and Petersen, K. (2003) Socialdemokratiet og den danske velfærdsstat i Petersen, K. (red.) *13 historier om den danske velfærdsstat*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, J. (2005) »Det radikale Venstres velfærds politik 1975-2005« i Pedersen, S. & Lidegaard, B. (red.) *B. Radikalt 1905-2005*. København: Gyldendal.
- Dahlgaard, L. (1978) »Uddannelsespolitik, ligestilling og lighed« i Markussen, I & Goldbach, I. (red.) *Danske skoleproblemer - før og nu*. København: Gjellerup.
- Dehn, E. (1996) »Uddannelse - et instrument for lighed og solidaritet« i Callesen, G., Christensen, S. og Grelle, H. (red.) *Udfordring og omstilling. Bidrag til Socialdemokratiets historie 1971-1996*. København: Fremad.
- Folketingstidende (1957/58) bd. 1, 109 årg.
- Goldschmidt, E. (1998) »Er alt ved det gamle i Undervisningsministeriet?« i *Fra Monrad til Vig*. København: Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse.
- Hansen, E. J. (1995) *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (1997) *Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (2003) *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hoffmeyer, E. Olsen, E. (1962) »Økonomisk velfærdsteori« i Hoffmeyer, E. (red.) *Velfærdsteori og velfærdsstat*. København: Berlingske forlag.
- Holm-Larsen, S. (1990-2005) »Skolen i årets løb« i *Årbog for Uddannelseshistorie*.
- Haarder, B. (1973) *Statskollektivism og spildproduktion*. Nykøbing F.: Bramsen & Hjort.
- Haarder, B. (1978) »Frie forældre styrede folkeskoler med gensidig frihed mellem hjem og lærer« i H. Cornelius (red.) *Hvad vil vi med skolen? En debatbog med meninger*. København: Forlaget Forum.
- Jakobsen, E. (1978) »Skolen skal være hovedtema ved næste valg« i Cornelius, H. (red.) *Hvad vil vi med skolen? En debatbog med meninger*. København: Forlaget Forum.
- Jensen, B. E. (2004) »Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse« i Korsgaard, O. (red.) *Om at føre identitetspolitik i et demokrati - en problemudredning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Juul, I. (2005) *På sporet af erhvervspædagogikken: Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekseluddannelsessystemet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kampmann, T. (1993) *Inden for murene i Undervisningsministeriet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kruchov, C. (1985) »Socialdemokratiet og folkeskolen. Vejen mod den udelte skole 1900-1984« i Kruchov, C. (red.) *Bidrag til den danske skoles historie*. København: Unge Pædagoger.
- Lauersen, P.F. (2005) »Det radikale Venstres uddannelsespolitik« i Pedersen, S. Lidegaard, B. (red.) *B. Radikalt 1905-2005*. København: Gyldendal.
- Markussen, I. (1978) »Kampen om den udelte skole« i Markussen, I. & Goldbach, I. (red.) *Danske skoleproblemer - før og nu*. København: Gjellerup.
- Mathiesen, A. (1976) *Uddannelse og Produktion*. København: Munksgaard.
- Mathiesen, A. (2000) *Uddannelsernes sociologi*. København: Christian Ejlers.

- Mærkedahl, I. (1978) *Uddannelsesmønstre og erhvervsstruktur i Danmark*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Møller, P. (1962) »Velfærd - for hvem og hvordan?« i Hoffmeyer, E. (red.) *Velfærdsteori og velfærdsstat*. København: Berlingske Leksikon.
- Nørgaard, E. (2005) *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Nørgaard, E., Markussen, I., & Christensen, D. C. (1978) »Beskrivelse af officielle og alment accepterede målsætninger og undervisningsmetoder i uddannelsessystemets hoveddele 1920-77« i *U 90 - samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne* (Vol.Bd.2). København: Undervisningsministeriet.
- Olsen, L. (2005) *Det delte Danmark*. København: Gyldendal.
- Regeringen (2002) *Bedre Uddannelser*. København
- Rold Andersen, B.(1984) *Kan vi bevare velfærdsstaten?* København: AKF.
- Skov Larsen, L.(1978) *Debatten om U90*. København: Berlingske Forlag.
- Søborg, H. (1983) *Socialdemokratiet og staten. Socialdemokratiets økonomiske politik 1945-72*. København: SFAH.
- Torfing, J. (2000) »Velfærdsstatens ideologisering« i Dyrberg, T.B. Hansen, A.D. & Torfing, J. (red.) *Diskursteorien på arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet. (u.å.) *National kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1978) *U 90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*. Bind 1 og 2. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1993) *Uddannelse til alle København*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (1997) *Uddannelses Redegørelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1998) *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1848-1998*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2001) *De unges vej gennem uddannelsessystemet. Uddannelsesprofiler 1980-98*. København: Undervisningsministeriet.
- Ungdomskommissionen (1951) *Ungdomskommissionen. En oversigt over dens arbejde*. København: Det danske Forlag.
- Ungdomskommissionen (1954) *Ungdommens adgang til den højere uddannelse. Betænkning I. Gymnasiet*. København: Statens trykkekontor.
- Ørum, B., & Hansen, E. J. (1975) *Illusioner om uddannelse. Temaer i dansk uddannelsespolitik*. Rødovre: Fremad.
- <http://www.folketinget.dk/?/samling/20051/MENU/00000002.htm>

Noter

- ¹ Artiklen er en del af et større projekt med titlen »Skolen for livet?«. Projektet er finansieret af det

- humanistiske forskningsråd.
- 2 Christiansen og Pedersen (2003)
 - 3 Christiansen og Pedersen (2003), s. 139-120.
 - 4 Bryld (2004)
 - 5 Rold Andersen (1984)
 - 6 Ifølge Jacob Thorfing repræsenterer den af Hoffmeyer redigerede antologi med titlen Velfærds-teori og Velfærdsstat fra 1962 et af de første bud på at indholdsbestemme den socialdemokrati-ske forståelse af begrebet velfærdsstats. Hoffmeyer & Olsen (1962), s. 11-12.
 - 7 Ikke mindst Socialforskningsinstituttet, som blev oprettet i 1957 med Henning Friis som direk-tør, spillede en vigtig rolle heri. Banke (2003), s. 143.
 - 8 Nørgaard (2005)
 - 9 Hansen (1995)
 - 10 Søborg (1983)
 - 11 Thorfing (2001), s. 35.
 - 12 Møller (1962), s. 90.
 - 13 Ørum & Hansen (1976), s. 34.
 - 14 Undervisningsministeriet (1998), s. 16.
 - 15 Ørum og Hansen (1976), s. 13.
 - 16 Erik Ib Smidt-udvalget, refereret efter Mathiasen (1976), s. 7.
 - 17 Hansen (2003), s. 58
 - 18 Bregnsbo (1971), s. 22.
 - 19 Hansen (2003), s. 58.
 - 20 Bregnsbo (1971), s. 22.
 - 21 Nørgaard, Markussen & Christensen (1978), s. 12.
 - 22 Bregnsbo (1971), s. 27-28.
 - 23 Ibid., s. 38.
 - 24 Kruchof (1985)
 - 25 Bomholt (1953), s. 86.
 - 26 Folketingstidende (1957/58) Bd. 1 sp. 1068.
 - 27 Bregnsbo (1971)
 - 28 Betænkning nr. 253, s. 20.
 - 29 Betænkning nr. 143 (1956)
 - 30 Tidligere havde ansvaret for den faglige oplæring alene været placeret hos virksomhederne. Un-dervisningen på erhvervsskolerne, der primært havde koncentreret sig om de almene fag og teo-riundervisning, havde fortrinsvist fundet sted efter fyraften.
 - 31 Juul (2005)
 - 32 Mathiasen (1976), s. 48-49.
 - 33 Ungdomskommissionen (1954), s. 12.
 - 34 Dalgaard (1978), s. 105.
 - 35 Markussen (1978), s. 81.
 - 36 Dehn (1996)
 - 37 Ibid., s. 423.
 - 38 Goldschmidt (1998), s. 69
 - 39 Se eksempelvis Uddannelsesredegørelse (1997) og det socialdemokratiske udspil fra juni 2006.
 - 40 Juul (2005)
 - 41 Gymnasiale uddannelser omfatter i denne sammenhæng både gymnasieelever og studenter- og Hf-kursister Mærkedahl (1978), s. 46.
 - 42 Dehn (1996)
 - 43 Lauersen (2005), s. 96.
 - 44 Bøgh Andersen (1972), s. 46.
 - 45 Berlingske Tidende. Søndag d. 13. oktober 1974, citeret efter Kampmann (1993).

- ⁴⁶ Jacobsen (1978).
- ⁴⁷ Haarder (1978), s. 110-111.
- ⁴⁸ U90, s. 124.
- ⁴⁹ Hansen (2003), s. 173.
- ⁵⁰ Skov Larsen (1978), s. 18.
- ⁵¹ Haarder (1973), s. 58.
- ⁵² Hansen (1997), s. 24.
- ⁵³ Hvor 54 procent af pigerne i 14-års alderen i 1968 svarede, at de syntes godt om at gå i skole, gjaldt det kun 31 procent af drengene. Tilsvarende kom halvdelen af pigerne kom ved delingen i 7 kl. i 1. real, mens det kun gjaldt 40 procent af drengene. Hansen (1995), s. 31.
- ⁵⁴ Ørum & Hansen (1976), s. 25.
- ⁵⁵ Undervisningsministeriet (2001)
- ⁵⁶ Ny politik nr. 1 (1976), refereret efter Dehn (1996).
- ⁵⁷ Hansen (2003), s. 204.
- ⁵⁸ Juul (2005), s. 66.
- ⁵⁹ Selvom det var Bertel Haarder, der fremsatte det oprindelige lovforslag, blev det Ole Vig Jensen, der satte sin underskrift under loven, da den borgerlige regering måtte træde tilbage som følge af Tamilsagen.
- ⁶⁰ Dehn (1996)
- ⁶¹ Dehn (1996), s. 427.
- ⁶² Mathiesen (2000)
- ⁶³ Holm-Larsen (1993), s. 107.
- ⁶⁴ Undervisningsministeriet (1993), s. 14.
- ⁶⁵ Ibid., s. 13
- ⁶⁶ Holm-Larsen (2001)
- ⁶⁷ Christensen (2000), s. 282.
- ⁶⁸ Dehn (1996), s. 447.
- ⁶⁹ Laursen (2005), s. 216.
- ⁷⁰ Regeringen (2002)
- ⁷¹ Holm-Larsen (2004), s. 70.
- ⁷² <http://www.folketinget.dk/samling/2005/MENU/00000002.htm>
- ⁷³ Holm-Larsen (2001), s. 188.
- ⁷⁴ Ophævelsen af kommunernes forpligtelse til at udbyde modersmålsundervisning til de tosprogede elever er blevet erstattet af et krav om, at uddannelsessystemet påtager sig et ansvar for at gøre indvandrere og deres børn fortrolige med de danske værdier. Jensen (2005), s. 67.
- ⁷⁵ Olsen (2005)
- ⁷⁶ Ibid., s. 19.