

*Ritt Bjerregaard*

# STRID

*Politiske taler og artikler*

Gyldendal

DANMARKS LÆRERHØJSKOLES BIBLIOTEK  
HISTORIE

*Strid*

© Ritt Bjerregaard 1979

Omslag: Ritt Bjerregaard,

fotografi af Erik Petersen

Bogen er sat med Aldus

og trykt hos

Krohns Bogtrykkeri A/S, København

Printed in Denmark 1979

ISBN 87-01-95111-4

37.07

ex!

„Lighed i skolen – mulighed eller illusion“.

(Forelæsning på Danmarks Lærerhøjskole den 15. december 1976.

Trykt i tidsskriftet Uddannelse 1977 side 637–652 „Nedbrydning af barrierer, opbygning af fællesskab“).

## *Lighed i skolen – mulighed eller illusion?*

Allerførst vil jeg gerne rette en tak til Danmarks Lærerhøjskole for indbydelsen til at afslutte den forelæsningsrække, der her har været givet under fællesbetegnelsen „Lighed i skolen – mulighed eller illusion?“

Det er ikke uden stor betænkelighed, jeg har sagt ja til at deltage i en forelæsningsrække på en højere læreanstalt, fordi den brug, jeg som politiker må gøre af katederet, naturligvis må være en anden, end den som de tidligere forelæsere har gjort. Mens de tidligere forelæsere, der alle har været videnskabsmænd fra forskellige fag og discipliner først og fremmest i deres indlæg har sigtet mod at afklare begrebsanvendelsen og mod at udrede, hvad der hidtil er foregået, må jeg som politiker nødvendigvis anlægge en anden synsvinkel. Politikerens opgave er først og fremmest aktivt at medvirke til fordelingen af værdierne i samfundet, og om fornødent være villig til at anvende magt – organiseret vold – om De vil – til at sikre fordelings gennemførelse. Det er heldigvis sjældent nødvendigt at anvende magten i sin rå form, og den meste politik går da også ud på at undgå at anvende den, men ikke desto mindre er magtanvendelsen den hårde makronbund i den politiske lagkage. Det giver nok nogle andre synsvinkler, måske først og fremmest nogle andre afgrænsningskriterier, også på en problematik som den, der er dagens tema: Lighed i skolen – mulighed eller illusion. Det politisk rationelle behøver ikke at falde sammen med det logisk eller filosofisk rationelle. Det kan undertiden føre til forskellige konklusioner på samme problemstilling, om end det naturligvis ikke behøver at gøre det.

Megen forvirring og nok også megen lede ved politik og politikere kan sikkert føres tilbage til en udbredt mangel på evne til at kunne skelne mellem en forhandlingssituation og en studiekreds. Over forhandlingssituationen lyser magtforholdene, over studiekredsen sandhedserkendelse. Intet er – principielt set i al fald – mere ligegyldig for sandhedserkendelse end hvem der har magten. Tilsvarende er intet mere ligegyldigt for magtforholdenes afvejning end hvem der har ret. Fra et kateder på en højere læreanstalt bør vel udbredes sandhedserkendelse. Det er ikke en hovedsag fra en politisk talerstol, og heller ikke afgørende – endsige interessant – ved et forhandlingsbord eller i et ministerkontor.

Ved en ganske overfladisk betragtning forledes sandhedsøgere af snart sagt enhver slags til den primitive kortslutning, at politik dermed ikke skulle have nogen etik. Det er naturligvis ganske forkert. En politikers etiske gehalt måles på den fasthed og beslutsomhed, hvormed hun (eller han) er i stand til at hævde de menneskers interesse, som hun (eller han) er sat til at tilgodese – et forhold ikke uden paralleller til, at en videnskabsmands etiske gehalt måles på den nøgternhed og fasthed, hvormed hun (eller han) er i stand til at afvise enhver hildetthed, også sin egen.

Man vil sikkert af disse indledende bemærkninger have forstået, hvorfor det er en betænkelig sag for en politiker at bestige et kateder. Man kan måske søge nogen trøst i, at videnskabsmænd – undertiden til skade for deres erkendelse – politiserer fra katederet, og kan måske så også vise overbærenhed over en politiker, der prøver at afklare sammenhængen i et politisk problem i stedet for at behandle det ved at træffe beslutninger.

Umiddelbart skulle man mene, at udtrykket „lighed i skolen“ var nogenlunde éntydigt. Det er imidlertid som også de tidligere foredragsholdere har været inde på ikke tilfældet. At det

er muligt at give et vrængbillede af de forestillinger, der naturligt knytter sig til udtrykket, har jeg måttet erkende i de seneste års politiske debat. Når jeg har talt om øget lighed i skolen, er det undertiden af politiske modstandere blevet udlagt som et ønske om ensretning. „Ritt Bjerregaard ønsker, at alle skal være ens, men vi er nu engang forskellige“, har det lydt. Vandrer man videre ad det spor, er der jo ingen grænser for, hvor man kan ende.

En af de groveste forvrængninger er udtrykt i en udtalelse, som er blevet tillagt mig, og som lyder: „Hvad ikke alle kan lære, må ingen lære“. Jeg har mere end én gang både mundtligt og skriftligt måttet dementere at have udtalt mig således. Men eksemplet viser, hvad der kan komme ud af at tale om øget lighed i skolen, når man har tilhørere, der er . . . skal jeg være forsigtig og sige . . . disponeret for at misforstå hvad man siger.

Men selv blandt personer, for hvem udtrykket „lighed i skolen“ er positivt ladet, må man gøre sig klart, hvad det er for en lighed, man har i tankerne, og hvad man vil med den, før man kan tage den diskussion, der ligger i udtrykket „mulighed eller illusion“.

Som udgangspunkt for jagten på større klarhed vil jeg godt sige et par ord om den formulering, hvori dagens tema fremtræder, sådan som jeg oplever den.

Den er kort.

Den er elegant.

Den forenkler en problemstilling.

Og den afslører en grundholdning.

Kort sagt har formuleringen alle de kendetegn, der bevirker, at man snarere skulle tro, at den var blevet til i et politisk organ end i Institutet for Dansk Skolehistorie.

Denne lidt drillende bemærkning skal ikke opfattes som kritik fra min side, blot som en konstatering.

At den er kort behøver ikke nogen nærmere forklaring. Når man i seks ord kan anslå et grundtema med tilhørende problemstilling, så har man udtrykt sig kort.

At den er elegant, er naturligvis en skønssag. Og dette er altså mit skøn.

At den forenkler en problemstilling, skulle gerne fremgå af det, jeg i øvrigt har at sige.

At den afslører en grundholdning, læser jeg således: Den, der har formuleret sig mener ikke, at der er lighed i skolen i dag. I så fald havde ordet „mulighed“, der går på noget fremtidigt, nok været erstattet af ordet „realitet“, der både kan gå på noget nutidigt og noget fremtidigt. Og når man så stiller ordet „mulighed“ op som modstykke til ordet „illusion“, så er det ikke så svært for andre at læse, hvor man gerne vil ende, og det kan jeg da heller ikke være uenig i. Da det således allerede af forelæsningsseriens titel er klart, at der ikke er lighed i skolen i dag, og da man, som det fremgår af det foregående, anser det for politisk ønskeligt at stræbe efter øget lighed, vil det nok være rigtigt først at diskutere, hvad jeg mener, vi kan lægge i begrebet „lighed i skolen“, og hvilke muligheder vi i dag har for at øge den.

Det er uden videre klart for os i dag, at vi ikke alene gennem uddannelsespolitiske foranstaltninger kan opnå øget lighed. De resultater i retning af øget lighed, som vi uomtvisteligt har nået gennem det seneste 100-år er nok i høj grad nået gennem en ændring af andre områder af samfundsstrukturen, først og fremmest nok ændringer i produktionsforholdene ved overgangen fra landbrugssamfund til industrisamfund. Disse ændringer har så muliggjort en tilpasning af skolens indretning med en øget lighed til følge. Politikerens rolle i dette forløb har i høj grad været at prøve at følge med og give den allerede indtrufne udvikling form i lovgivning.

Det er ikke politikerne, der bestemmer landets fremtid.

Mange af de bestemmelser, der kommer til udtryk i ny lovgivning, er justeringer af en allerede stedfunden udvikling. I nogle kredse har man bemærket sig denne kendsgerning og har kun et hånligt skuldertræk tilovers for sådanne justeringer, der betegnes som „lapperier“, eller hvad man nu kan finde for udtryk, når man mener at have råd til at støtte en politik, der kun har mere eller mindre utopiske visioner for øje og ikke dagens nødvendige politiske gerning.

Man synes i øvrigt at overse, at lovgivning, der i et vist omfang er justeringer af en stedfunden udvikling, tillige fremmer udviklingen, så der ikke går urimelig tid med at „få de sidste med“.

Jeg ser heri en afgørende forskel mellem en socialdemokratisk vej til socialisme og sådanne, som anvises af mere revolutionært orienterede opfattelser. Det forekommer mig karakteristisk, at repræsentanter for sådanne retninger ser meget stort på, at omkostningerne ved det kapitalistiske samfundssystem skal bæres hver dag, og først og fremmest bliver båret dagligt af de børn og de forældre, der er ringest udrustede. Det er i den forbindelse uacceptabelt at søge målene så højt, at man ikke får lettet situationen netop for dem og gjort det nu. Jeg er i og for sig ikke uenig i, at den uomgængelige afvikling af det kapitalistiske system forsinkes, men det er for mig at se en forsinkelse, der må accepteres.

Set i dette perspektiv har vi i de seneste 15–20 år set en øget lighed i den danske folkeskole, nemlig en lighed med hensyn til muligheder for den enkelte og en lighed med hensyn til menneskeværd for den enkelte. Disse to former for lighed er nok i meget vidt omfang sammenfaldende, men dog ikke helt.

En udvikling imod en øget lighed af den art, jeg her har nævnt, er i gang i den danske folkeskole. Jeg ser denne udvikling som to sideløbende processer, en nedbrydning og en opbygning. Nærmere bestemt en nedbrydning af barrierer og



en opbygning af et fællesskab.

For at nå til øget lighed med hensyn til muligheder og menneskeværd må der ske en nedbrydning af barrierer af såvel formel som reel karakter.

De formelle barrierer, der er under nedbrydning i folkeskolen, er i særlig grad knyttet til spørgsmålet om deling af eleverne efter evner, standpunkt og interesser, som det så smukt har heddet. Det er den deling, der i et mere kontant sprog kaldes niveaudeling, og som efter min mening oplagt er og har været udtryk for en ulighed ikke mindst med hensyn til muligheder.

De sidste 15-års udvikling i skolen er som bekendt bl. a. karakteriseret ved, at denne deling stedse er blevet skudt ud til et senere tidspunkt i skoleforløbet.

Indtil ændringerne af folkeskoleloven i 1958 var niveaudelingen henlagt til afslutningen af 5. klassetrin, hvor det skulle afgøres, om eleverne skulle i eksamensmellemskolen eller den såkaldte eksamensfrie mellemskole. Udskillelsen foregik ved hjælp af en prøve, optagelsesprøven til mellemskolen.

Ved lovændringen indførte man den såkaldte milde deling. Det var den daværende undervisningsminister Jørgen Jørgensens betegnelse for den nye ordning, hvorefter eleverne ved slutningen af 5. klassetrin blev delt i en boglig linje, der sigtede mod realafdelingen, og en almen linje, der sigtede mod 8.-9. klasseafdelingen (senere kom 10. klasse med).

Denne deling skule finde sted på grundlag af forældrenes ønske og skolens skøn. Man kan lidt bittert sige, at hvor disse to kriterier var sammenfaldende, var det forældrenes ønske, der blev opfyldt. I modsat fald var det skolens skøn, der var afgørende.

Hovedreglen for delingen var således udtryk for en ulighed, der ikke stod meget tilbage for den, der tidligere havde været. Men der var åbnet en dør på klem. Efter loven kunne man

undlade delingen i 6. og 7. klasse.

Reglerne herom blev givet i et cirkulære af 29. december 1958, der nok er et studium værd. Disse regler var nemlig så indviklede og så fyldte med barrierer, der skulle overvindes, at de var meget vanskelige at anvende, og det blev derfor folkeskolelovens forsøgsparagraf, der blev det formelle grundlag for starten på den udvikling, der i løbet af en 10-årig periode skulle afskaffe delingen i 6. og 7. klasse på lokalt initiativ.

Ved lovændringen i 1968, som daværende undervisningsminister K. B. Andersen tog initiativ til, blev der åbnet mulighed for at undlade deling i 6. og 7. klasse ved optagelse af en bestemmelse på den lokale undervisningsplan.

Her har vi et typisk eksempel på en lovgivning, der er en justering af en allerede i betydeligt omfang påbegyndt udvikling, som derefter accellererede. I løbet af få år var delingen i 6. og 7. klasse praktisk taget ophævet i det ganske land ved lokalt initiativ, til trods for, at lovens hovedregel lige til 1. august i år var den, at eleverne skulle deles efter 5. klassetrin!

Når jeg har opholdt mig ved denne udvikling, er det fordi den klart viser en tendens, der blev fulgt op af den såkaldte samlæsning i 8.-10. klasse efter den gamle lovs § 21: Afskaffelse af niveaudeling efter stedligt ønske.

Den lære, jeg har draget af den udvikling, jeg her har beskrevet, har haft stor betydning for den stilling, jeg tog i forbindelse med den nye lovs tilblivelse, da det viste sig, at niveaudelingen ikke kunne afskaffes helt, således som jeg helst havde set det, netop fordi denne deling i folkeskolen er udtryk for en ulighed både med hensyn til den enkeltes muligheder og menneskelige ligeværdighed. Jeg lagde derfor overordentlig stor vægt på, at loven kom til at rumme en mulighed for at undlade kursusudelingen i fremmedsprogene og i regning/matematik på 8. og 9. klassetrin samt tillige i fysik/kemi på 9. klas-

setrin. Og det lykkedes som bekendt med § 8, stk. 3, hvor det hedder: „Undervisningsministeren kan efter indstilling fra skolenævnet, lærerrådet og skolekommissionen godkende, at delingen i to kurser efter stk. 1 undlades på 8. og 9. klassetrin i et eller flere af fagene. Forslag herom indsendes gennem kommunalbestyrelsen, i København gennem skoledirektionen, med dennes indstilling.“

Jeg nærer tillid til, at denne bestemmelse yder sit bidrag til øget lighed i skolen, og jeg ser hen til den dag, hvor den fuldstændige ophævelse af niveaudeling i folkeskolens undervisningspligtige forløb er en kendsgerning. Så betyder det mindre at hovedreglen om kursusdeling stadig står der som et minde om fortiden. Nogle vil måske mene, at jeg har et meget optimistisk syn på denne sag. Jeg mener dog, at det hidtidige udviklingsforløb på dette område sandsynliggør et resultat i overensstemmelse med mine forventninger.

Også på en anden led end den, jeg her har beskrevet, er der sket en udvikling i retning af øget lighed i forbindelse med niveaudelingen. Jeg tænker her på den endelige afgørelse med hensyn til placering i realafdeling eller 8.-10. klasse afdeling. Indtil lovændring i 1972 var det skolen der havde den endelige afgørelse. Og ikke et ondt ord om skolen i denne forbindelse. Her har lærerne gjort det arbejde, der var pålagt dem. Det var ubehageligt for mange lærere, og det var vanskeligt for dem alle, men de udførte det samvittighedsfuldt, så godt det lod sig gøre.

Man kan godt forstå, at nogle af dem har kviet sig, når man tænker på de udtryk, som de officielt måtte anvende, når eleverne efter 7. klasse skule placeres. „Egnet“, „måske egnet“, „ikke egnet“, var de betegnelser, som de kunne vælge imellem at give de elever, der havde udtrykt ønske om at komme i realafdelingen.

Hele denne sorteringsprocedure anvendt på børn i 13-14 års

alderen kunne altså i givet fald ende med en afgørelse, der kort og godt lød „ikke egnet“. En sådan betegnelse er ikke udtryk for en lighed hverken med hensyn til muligheder eller menneskeværd, men netop udtryk for en ulighed.

I det hele taget synes jeg, at vi er svært uheldige, når vi skal finde betegnelsen for dem, der klarer sig mindre godt: „ikke egnet“, „restgruppe“, „grænsetilfælde“, „samspilsramt“. Det er som om, disse ord i sig selv er krænkende for menneskelig ligeværdighed. Men det kan jo være, at ordene opleves sådan, netop fordi de afdækker den ulighed, som man så gerne så mindsket.

Ved lovændringen i 1972 på initiativ af daværende undervisningsminister Knud Heinesen fik forældrene den endelige afgørelse ved valg af skoleafdeling, et princip, der som bekendt er videreført i den nye skolelov med hensyn til valg af kurser. Det er klart at fjernelsen af den barriere, der kom til udtryk i den tidligere afgørelseskompetence, også var en station på vejen mod øget lighed i skolen.

Jeg nævnedes det grundlag, som Jørgen Jørgensen i 1958 lagde for en afvikling af niveaudelingen. Jørgen Jørgensen foretog også andet, der i denne sammenhæng fik betydning for folkeskolen i 60'erne. Han indførte afsluttende prøver for eleverne efter 9. klasse (senere fulgt op af afsluttende prøver efter 10. klasse). Man kan sige, at disse prøver fungerede i og med, at de blev accepteret i befolkningen.

Spørgsmålet er så: Hvorfor indførte Jørgen Jørgensen disse prøver? Der er næppe nogen, der vil mistænke Jørgen Jørgensen for at nære en særlig kærlighed til eksaminer og prøver. Det ligger straks nærmere at mistænke ham for ønsket om større ligeværdighed i skolen. Jeg ved ikke, hvad Jørgen Jørgensen havde i tankerne, da han indførte disse afsluttende prøver. Men rent faktisk var det udtryk for en ulighed, at elever, der gik i den ene skoleafdeling, kunne gå til afsluttende prøve,

medens elever, der gik i den anden, ikke kunne. Og da indførelsen af prøverne efter 9. og 10. klasse medførte en ligestilling i så henseende, hører det måske med til dagens tema ikke at forbigå dette.

Jeg vil godt nævne et par andre områder, hvor jeg mener, der er opnået resultater i retning af øget lighed, også ved nedbrydning af hidtidige formelle barrierer.

Med den nye skolelov er de sidste rester af formel ulighed mellem kønnene i skolen blevet fjernet. Bortset fra faget idræt, hvor undervisningen fortsat normalt vil dele piger og drenge, er der ikke længere noget, der hedder særlige pigefag og drengefag. I fagene håndarbejde, sløjd og hjemkundskab undervises piger og drenge fremtidig sammen. I disse fags obligatoriske forløb skal piger og drenge fra samme klassetrin have præcis det samme antal timer i hvert af fagene, og hvad angår det frivillige forløb for disse fag såvel som for andre fag, skal piger og drenge have den samme mulighed for tilvalg.

Et andet område, der markerer en ændring i retning af øget lighed i skolen, er elevernes stilling, når det drejer sig om undervisningens nærmere planlægning og tilrettelæggelse.

I lovens § 16, stk. 4 hedder det således:

„Undervisningens nærmere planlægning og tilrettelæggelse, herunder valget af undervisningsformer, -metode og -stof, skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem læreren og eleverne“.

Hvad betyder nu dette? Det betyder ikke, at eleverne skal være lige med lærerne i den forstand, at de skal kunne gennemtrumfe det ene eller det andet, som læreren, der har et tjenstligt ansvar, ikke mener at kunne forsvare. Det betyder en ligeværdighed i den forstand, at der ikke må planlægges, tilrettelægges og udvælges hen over hovedet på eleverne, men at de er med til at drøfte forhold, der har betydning for dem i deres hverdag.

Der er nogle, der har betragtet denne bestemmelse som noget af en revolution. Selv mener jeg, at den er udtryk for en legalisering af en markant tendens. Jeg er aldeles overbevist om, at mange lærere – måske til deres egen overraskelse – har opdaget, at den nævnte bestemmelse ikke giver dem anledning til at foretage sig noget, de ikke tidligere har foretaget sig. Og jeg tror, at vi her står over for en afsmitning fra det omgivende samfund.

Når alle, der er knyttet til en større arbejdsplads, gennem samarbejdsudvalg og på anden måde inddrages i de beslutninger, der har betydning for deres daglige arbejde, ja så er det ganske naturligt, at denne udvikling også sætter sig spor i skolen.

Selv om jeg altså ikke mener, at bestemmelsen i § 16, stk. 4 er revolutionerende, mener jeg bestemt heller ikke, at den er uden betydning. Tværtimod! Og jeg vil da gerne fremhæve, at teksten ikke siger „så vidt muligt“ men „i videst muligt omfang“. Det giver en forskel, der understreger, at læreren ikke bare kan lade som ingenting, medmindre han har grund til det, fordi han allerede har opfyldt denne bestemmelse.

Om de formelle barrierer, der har været og stadig findes for øget lighed i skolen med hensyn til den enkeltes muligheder og menneskeværd, kan man sige, at de tillige er reelle, så længe de findes, men man kan også sige, at deres nedbrydning i første række er et spørgsmål om lovgivning, der direkte fører hen imod det ønskede mål.

Mens disse formelle barrierer for øget lighed, således i ikke ringe grad allerede er nedbrudt gennem lovgivning, stiller sagen sig anderledes og ganske anderledes vanskeligt – med hensyn til det reelle.

De reelle barrierer fremstår, fordi skolen afspejler det kapitalistiske samfundssystem, der er baseret på klassesdeling mellem dem der har, og dem der ikke har, mellem dem der bestemmer

og dem der bestemmes over. Skolen afspejler med sin prioritering af værdier og ved hele sin indretning dette samfundssystem. Heri er der intet mærkeligt, men man kan meget vel spørge, om det behøver at ske så håndfast, som det faktisk sker. Udover at skulle tilpasse børnene til det kapitalistiske samfundssystem, og få dem til at acceptere dets indretning som givet så at sige fra naturens hånd, udfylder skolen også andre funktioner i det kapitalistiske samfund. En væsentlig er opbevaringsfunktionen: Den moderne industrielle produktion har i modsætning til landbrug og alsidig håndværksvirksomhed ikke brug for børn og ganske unge mennesker, og børn og unge mennesker skal derfor opbevares på en måde, som bevirker, at deres forældre står til rådighed for arbejdsmarkedet. Skolen opfylder denne funktion. Det giver samtidig skolen nogle muligheder ved, at den måske mere bevidst, end det sker i øjeblikket, bruger sin rolle som opbevaringsanstalt, til at bearbejde de reelle uligheder – ikke for at afskaffe dem for det kan selvsagt ikke ske i eller gennem en undervisningssituation, men for dels at mildne det tryk, som klassesamfundet udøver på de svage, og for dels at fastholde at det kapitalistiske klassesamfund ikke er en naturlig, men en kulturelig indretning, en indretning der er skabt af mennesker, og som kan ændres af mennesker.

En socialdemokratisk undervisningspolitik må, så vidt jeg kan se, anlægges på at fremme sådanne muligheder. Det er som bekendt en reformistisk socialismes grundprincip at ligge lavt og sørge for hele tiden at udnytte og udfylde alle de sprækker og hulheder, der opstår som følge af kapitalismens egne modsætninger og stadig voksende indre konflikter. Skolen som opbevaringssted udgør et sådant felt. Det viser sig ved, at det på den ene side ikke er muligt at anbringe børn og unge mennesker under 16–18 år på udbyttegivende måde i produktionen, men på den anden side heller ikke er muligt at sløve og

fordumme dem i så høj grad, at de ikke bliver besværlige, hvis de sidenhen skal kunne fungere som profitabel anvendelig arbejdskraft. Det bliver – og er – skolens opgave at opbevare børn og ungdom, samtidig med de kvalificeres til produktionslivet, men kvalifikationsprocessen kan nok ikke fylde hele tiden ud. Måske kan mange disciplinære konflikter forklares ved, at skolen har kvaler med at få den tid til at gå, som bliver tilovers, når kvalifikationsprocessen har fået sit. Det er denne tid, der kan udnyttes på en både smuk og praktisk måde til at opløse folkeskolens præg af at afspejle det kapitalistiske klassesamfund.

Denne afspejling viser sig naturligvis på adskillige måder. Mest iøjnefaldende ved, at skolen konsekvent nedvurderer og latterliggør arbejderklassen og de værdier, som den konstituerer sig på, og tilsvarende tager udgangspunkt i og anlægger borgerskabets adfærd og målestokke som de eneste rimelige og anvendelige. At det forholder sig sådan, er jeg ikke i tvivl om, af den simple grund, at jeg selv har oplevet det.

Det viser sig tydeligt ved folkeskolens boglighed og konkurrencepræg.

Det, der tæller, og det der præmieres er evnen til at omgås tekster, og selv med det udvidede tekstbegreb vi nu arbejder med, tjener tekster fortrinsvis til tilegnelse af et teoretisk stof. Det er de boglige fag, der danner grundlag for kompetence til videregående uddannelse, som igen er forudsætning for at opnå de bedst lønnede stillinger i samfundet. Jo længere boglig uddannelse, jo større sikkerhed for at ende blandt de velbærgede. Netop denne boglighed danner en meget markant reel barriere for folkeskoleelever, hvis hjem ikke er præget af boglighed.

Denne barriere er i høj grad en kulturbarriere, hvor bogligheden kun er ét blandt mange træk i et mønster, der konstitueres af en lang række adfærdsnormer. Det udgør en reel barriere, som er en hindring for øget lighed med hensyn til mulig-



heder. Herom foreligger der i øvrigt udmærket dokumentation i form af undersøgelser, foretaget af Socialforskningsinstituttet.

Det nytter ikke at tro, at man retter op på dette forhold ved at give de praktiske og musiske fag en stærkere stilling i folkeskolen, end den, det har været muligt at give dem. Det er kun en behandling af symptomer – en behandling der kan være dulmende, og som derfor er på sin plads, men der er ingen grund til at narre sig selv eller andre ved at lade som om det retter misforholdene.

Skolen vil formentlig bedst kunne virke til øget lighed ved at se sin funktion klart i øjnene og ved i højere grad, end vi hidtil har gjort, at lade være med at føje spot til skade ved både at højprioritere konkurrence på boglighed og samtidig nedvurdere, latterliggøre eller fuldstændig overse det flertal af befolkningen, der ikke udgør borgerskabet, med tilhørende akademikerstand.

Det vil tage lang tid for skolen at foretage denne omstilling til realistisk selverkendelse. Hvad der i de senere år har kunnet hjælpe, er bortfaldet af niveaudeling. Jo tidligere den deling foretages, jo større skade både for den enkelte elev, der udsættes for dens uretfærdighed, og for skolen der præges af aktiviteten. Et stadigt arbejde på at udskyde den af folkeskolen, vil derfor være på sin plads.

Ingen lighed vil kunne fremmes uden gennem et fællesskab. Også i det kapitalistiske klassesdelte samfund har skolen mulighed for at lade børnene opleve et fællesskab, netop fordi kvalifikationsprocessen ikke kan opfylde hele skoletiden. I den tid der levnes – den tid som skolen skal udfylde for at stille forældrene til rådighed for arbejdsmarkedet og for at holde børnene fra at gå i vejen for merværdiproduktionen – i den tid vil skolen kunne udvikle et fællesskab i en atmosfære af uformel gensidig forpligtelse først og fremmest af moralsk karakter. Vi har naturligvis ingen mulighed for at lovgive på en sådan

måde, at dette fællesskab opstår og trives – hvad vi kan gøre, er vel blot at lade være at stille for mange hindringer i vejen for det.

Skolen har muligheder for at danne ramme om udviklingen af et fællesskab. Den enkelte klasse danner en enhed, der er stor nok til at repræsentere de forskelle, som det enkelte medlem af fællesskabet må lære at acceptere, respektere, ja, måske endog værdsætte, selv om de er fremmede for ham eller hende. Og samtidig er klasseenheden lille nok til at være overskuelig for den enkelte. Det specielle danske klasselærersystem giver også gode muligheder for, at fællesskabet kan trives og gro i dette minisamfund.

- \* Hvad kan da hæmme mulighederne for udvikling af fællesskabet? Det kan blandt andet et miljø, der er præget af stærk individuel konkurrence, der fremhæver den dygtiges præstation på bekostning af den mindre dygtiges, specielt når en sådan konkurrence sættes i relief af et formaliseret bedømmelses-system. Men det, der kan hæmme udviklingen af et fællesskab allermost er dog, at det afbrydes midt i sin opbygning, altså ved en udskillelse af nogle, der formodes ikke at kunne „følge med“, eller hvad man nu vil kalde det. Og så er vi atter havnet ved niveaudelingen.

- x Men det er ikke så mærkeligt, at vi må havne der. For det fællesskab, som kan føre til udvikling af menneskelig ligeværdighed, er et fællesskab, der kan udtrykkes ved ordet solidaritet. Og det sproglige udtryk for det modsatte af solidaritet er lige præcist udtrykket: selektion!

Skal jeg afsluttende forsøge at besvare det stillede spørgsmål: Lighed i skolen – mulighed eller illusion, kan det måske sammenfattes således:

Skolen har ved en bevidst udnyttelse af de iboende konflikter i det kapitalistiske samfund muligheder for at skabe – ikke lighed, men øget lighed i skolen. Det forekommer mig

ikke at være nogen illusion, men kræver nok et højt udviklet bevidsthedsniveau, ikke at forfalde til at tro, at det er en illusion. De rene linjers folk, eller hvad man skal kalde utopiske socialister af forskellige bogstavskombinationer, vil ofte mangle den tålmodighed det kræver at gøre øget lighed til en mulighed, måske først og fremmest fordi det ret beset ikke er mennesker, der er eller har været inde på livet af dem, der skal bære omkostningerne ved de raske spring fremad.

Set fra mit politiske standpunkt, afgøres det spørgsmål, der ligger i forelæsningsseriens titel, altså først og fremmest af sejhed og tålmodighed, af villigheden til at tage de små fremskridt til sig, og af tålmodigheden til at blive ved og blive ved. Denne politiske tålmodighed, der også regner med de små resultater, er ofte mindre anerkendt end den fortjener at være.

For at nå resultater er det nødvendigt at indgå forlig, der af nogle får den mindre smigrende betegnelse, at de er rådne. Andre kalder resultaterne af forlig for realpolitiske arbejdsresultater. For mig er det resultaterne, der tæller. Forekommer de undertiden nok så små, er det dog dem, der sammen med andre resultater giver det, der foregår i den politiske verden, perspektiv.

„Politik er det muliges kunst“ hedder det med et kendt udtryk, der er tillagt Bismarck.

I en parlamentarisk situation som den, vi kender fra de seneste år, bliver mulighederne indskrænket. Det betyder ikke, at resultater er uopnåelige. Men det betyder, at man undertiden kan være fristet til at give det kendte udtryk en drejning og sige: „Politik er det umuliges kunst!“