

**"Lige børn leger bedst"**  
om opdelt eller udelt skole  
Mathiesen, Anders

*Publication date:*  
2006

*Citation for published version (APA):*  
Mathiesen, A. (2006). "Lige børn leger bedst": om opdelt eller udelt skole. Roskilde Universitet.

**General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

**Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact [rucforsk@kb.dk](mailto:rucforsk@kb.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# RESEARCH PAPERS

from the Department of Social Sciences

*Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi*

**Research Paper no. 2/06**

**"Lige børn leger bedst" – om opdelt  
eller udelt skole**

**Anders Mathiesen**

**Research Paper no. 2/06**

**”Lige børn leger bedst” – om opdelt  
eller udelt skole**

**Anders Mathiesen**

**Roskilde University, Denmark**

**Research Papers from the Department of Social Sciences,  
Roskilde University, Denmark.**

**Working paper series**

The Department of Social Sciences is one of the largest at Roskilde University with 65 permanent scientific personnel together with several Ph.Ds, and other teaching staff. Most of the academic personnel have a background in economics, political science or sociology. It is a general goal of our department and the rest of Roskilde University to foster interdisciplinary teaching and research. The later can be seen from the four main research lines of the department, namely:

- ❖ Welfare State and welfare society
- ❖ Public organisation and policy analysis
- ❖ Innovation and processes of change in service and industry
- ❖ Institutions, actors and institutionalisation
- ❖ Public sector economics, organisation and planning

The Research Papers from the Department of Social Sciences are edited by Associate Professor Susana Borrás & Janni Villadsen.

**Please note that:**

The papers are on a 'work in progress' form, which means that comments and criticisms in the form of feed-back are welcomed. For this purpose, the address(es) of the author(s) is specified on the title page. Readers must also be aware that the material of the working papers might be printed later in journals or other means of scientific publication in a revised version.

© The author(s)

All rights reserved. No part of this working paper may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the author(s).

ISSN 1399-1396



## Abstract

Arbejdsrapporten er et bidrag til den aktuelle skolepolitiske diskussion: om skolens undervisning skal være opdelt efter elevernes forskellige forudsætninger i en niveau- og trindelt skole (eliteorienteret reproduktion), eller om eleverne skal gå i udelte klasser i et sammenhængende skoleforløb som led i at sikre alle folkeskolens elever erfaringer med at omgås og forholde sig til socialt betingede kulturforskelle (lighedorienteret demokratisk handlekompetence) – samtidig med at de tilegner sig de grundlæggende kulturteknikker (læsning, skrivning, regning m.m.). Fremstillingen er med inspiration fra den franske sociolog Pierre Bourdieu disponeret som en historiserende feltkonstruktion, der på én og samme tid *synliggør* og *forklarer* de mest fremtrædende modstridende positioner i den aktuelle kulturkamp om folkeskolens indretning og undervisningsindholdet.

**Keywords:** ulighed, markedsorientering, nyliberalisme, skolepolitik, reformpædagogik, demokrati, habitus, Bourdieu

**Address for correspondence:** andersm@ruc.dk

## Forord

Dette arbejdsrapport er resultatet af en opfordring til at skrive om problematikken: "*Lige børn leger bedst*" til et bogprojekt om "klassisk og moderne pædagogisk teori. Jeg har valgt at opfatte denne hverdags-frase som et udtryk for tidens dominerende nyliberalistiske diskurs inden for skolepolitikken. Det er en diskurs, der primært tager sigte på at få den tiltagende individualisering og eliteorientering i skolens undervisning og de gen-kommende traditionelle strukturelle opdelinger af skolen og i læreruddannelsen til at fremstå som "sund fornuft". Denne tilsyneladende harmløse talemåde repræsenterer et diskursivt bidrag til at styrke troen på den nyliberalistiske skolepolitik.

Med afsæt i nogle "billeder" af skolens problemer i forhold til elever med andre forudsætninger end lærernes typiske standardforudsætninger: veluddannede forældre og pæne skoleresultater, herunder ikke mindst et korrekt mundtligt og skriftligt dansk, har jeg med inspiration fra den franske sociolog, Pierre Bourdieus feltanalytiske arbejdsmetode skitseret en analyse af (sub)feltet for lærerarbejde i folkeskolen. Disse brikker til en historiserende feltanalyse skal alene ses som et bidrag til at forså og forklare skolens funktionsmåde, dvs. hvordan det går til at skolen er med til at fastholde og (nu igen) skærpe *den sociale ulighed* i skolen og i det omgivende samfund.

**"Lige børn leger bedst" – om opdelt eller udelt skole**

**Af Anders Mathiesen, Roskilde Universitet, Danmark**

## **Indholdsfortegnelse**

### **1. INDLEDNING – HVAD ER PROBLEMET?.....8**

DEN DOMINERENDE "BOGLIGE" SKOLEKULTUR OG ELEVERNES FORSKELLIGE FORUDSÆTNINGER I 1960'ERNE OG IDAG .....	9
DE KATEGORIER LÆRERNE (TYPISK) BRUGER TIL AT FORSTÅ PÆDAGOGISK ARBEJDE MED HAR AFGØRENDE BETYDNING FOR SKOLENS FUNKTIONSMÅDE .....	11
ARTIKLENS PROBLEMATIK OG FREMSTILLINGENS DISPOSITION .....	13

### **2. EN FELTANALYTISK FORKLARING PÅ SKOLENS FUNKTIONSMÅDE ..... 14**

BOURDIEUS SOCIOLOGISKE INTERESSE I DET INSTITUTIONALISEREDE UDDANNELSESARBEJDE .....	15
---	----

### **3. HVAD ER NYTTIG VIDEN? – EN HISTORISERING AF PROBLEMET MED DE MODSTRIDENDE INTERESSER I SKOLENS UNDERVISNING ..... 18**

DE DOMINERENDE OG DE DOMINEREDE SAMFUNDSGRUPPERS MODSTRIDENDE INTERESSER I UDDANNELSE .....	19
KUNDSKABSSKOLENS BOGLIGE VIDEN FOR ELITEN VERSUS DE "RADIKALE" KRAV OM REALLY USEFUL KNOWLEDGE .....	21

### **4. ERFARINGER MED AT SKABE EN DEMOKRATISK SKOLE – DVS. ET PRODUKTIVT KONFLIKTUET ARBEJDSFÆLLESSKAB (ET SOCIALT PRAKSIS-FÆLLESSKAB).22**

EN SKOLE MED ADGANG FOR ALLE OG MED ET DEMOKRATISK INDHOLD (JVF. JOHNSONS SKOLE-TESE) .....	22
DE FØR-INDUSTRIELLE LIVS- OG ARBEJDSBETINGELSER PÅ LANDET I VESTJYLLAND OG DE "FRIE SKOLEFORMER" .....	24
PRINCIPPER FOR INDHOLDET I EN DEMOKRATISK SKOLE – FOR ALLE ....	24
DEMOKRATISKE LEDELSPRINCIPPER OG LÆRERNES KOLLEGIALE MEDBESTEMMELSE VAR/ER EN AFGØRENDE BETINGELSE FOR UDVIKLINGEN AF EN DEMOKRATISK FOLKESKOLE.....	26

<b><u>5. 1980'ERNES OG 90'ERNES GENETABLERING AF EN OPDELT SKOLEUNDERVISNING – DEN AKTUELT DOMINERENDE NYLIBERALISTISKE POSITION .....</u></b>	<b><u>27</u></b>
<b>DEN PÆDAGOGISKE FORSKNINGS AKTUELLE BIDRAG TIL AT SKABE OG BEFÆSTE "TROEN" PÅ ELITENS VIDENSSAMFUND – OG EN NYLIBERALISTISK SKOLE .....</b>	<b>29</b>
<b><u>LITTERATUR.....</u></b>	<b><u>31</u></b>



## 1. Indledning – Hvad er problemet?

”Skolelærere kan have meget svært ved at forstå de børn, der ikke kan lide at gå i skole, og som slet ikke er interesseret i *skolens nyttige viden*. De er jo selv blevet lærere, fordi de som børn var glade for at gå i skole og syntes det var sjovt *at lære noget*. Den glæde vil de gerne dele med alle børnene.” Det var nogenlunde ordret Egon Clausens kommentar til min undren over, at mange lærere direkte afviste at sætte sig ind i og tage hensyn til børnenes – deres elevers – forskellige forudsætninger. De ville ikke gøre forskel på børnene, erklærede de. De forholdt sig til børnene, de interesserede sig ikke for forældrenes status. Jeg var optaget af de politiske tovtrækkerier om at udvide undervisningspligten fra 7 til 9 år og spørgsmålet om at holde eleverne i den samme klasse igennem hele skoleforløbet. Det var 1960’ernes diskussion om mere uddannelse til alle i en fælles folkeskole, om demokratisering af uddannelserne og om en lighedsorienteret uddannelsespolitik.

Egon Clausen, der i mange år har været programredaktør i Danmarks Radio, var dengang relativt nyuddannet lærer og ansat i Ishøj - en københavnsk forstadskommune, og jeg var uddannelsessekretær i Studenterrådet og vældig optaget af arbejdet med pædagogiske reformer på Københavns Universitet og engageret i samarbejdet mellem de uddannelsessøgendes organisationer – herunder også de lærerstuderende. Egon Clausen satte med sin kommentar ord på det forhold, at mange lærere har en tendens til at opfatte skolen og dens anderkendte normer og værdier, som noget helt ”selvfølgelig” og nødvendigt. Mange lærere var dengang og er også nu ved indgangen til det 21. århundrede indforstået med skolens dominerende kultur – ofte uden at gøre sig klart hvorfor. Lærerne ”leger bedst” med dem, der ligner dem selv.

Dengang som nu er jeg overbevist om, at uddannelse kan gøre en forskel, at uddannelse kan *bidrage* til at gøre forskelle større – eller mindre. Afgørende er, hvordan uddannelserne indrettes, og hvordan de institutionelle betingelser for lærernes arbejde indrettes. Deltagernes forskellige kulturelle forudsætninger og deres forskellige sociale livsbetingelser kan i forskellig grad tilgodeses, forsømmes eller direkte nedgøres i skolen. Denne artikel skrives ud fra en antagelse om, at det er de forskellige elevers ”møde” med skolen og lærernes specifikke praksis, der er afgørende for, hvad skolen kommer til at betyde for de enkelte elever og for de kulturelle og sociale forskelle i det specifikke samfund. Skolen kan fastholde eller forstærke elevernes meget forskellige forudsætninger, eller den kan bidrage til at skabe nogle forudsætninger for at gøre de forefundne sociale forskelle mindre. Hvordan skolen virker afhænger af skoleinstitutionens konkrete udformning og undervisningens indhold, dvs. det afhænger af lærernes forestillinger om, hvad der er ”nyttig viden”, og af lærernes pædagogiske praksis, deres forskellige måder at udføre lærerarbejdet på.

De sociale uddannelsesforskelle var store i 1960’erne. Tendensen i den mellemliggende periode har været, at flere får mere uddannelse. Men skolens sociale sortering er kun i begrænset omfang afdæmpet (jvf. bl.a. Erik Jøren Hansens undersøgelser gennem årene), og uddannelsernes restgrupper – de er ikke én gruppe med ensartede problemer – er reduceret. Restgruppernes størrelse hænger også sammen med den demografiske udvikling. Fødselsårgangene var helt i bund i begyndelsen af 1980’erne, men aktuelt er uddannelsernes restgrupper igen stigende (Statistiske Efterretninger 2002:4) svarende til de stigende ungdomsårgange – i kombination med indvandrerproblematikken.

De indledende ”øjebliksbilleder” tjener primært til at læseren overhovedet kan få øje på problemet – den igangværende gen-etablering/restauration af en socialt eksklusiv kundskabsskole og den igangværende gen-etablering af opdelt undervisning til elever med forskellige forudsætninger. Udgangspunktet for artiklens fremstilling er derfor en kort karakteristik af skolens aktuelle situation og nogle forskellige ”billeder” af *afstanden* mellem skolens ”boglige” kultur – dengang og nu – og de ”udviklingsramte” befolkningsgruppers ”anderledes” sociale og kulturelle forudsætninger (herunder indvandrerproblematikken) – eksemplificeret ved Ishøj med udflytterfamilier fra Københavns brokvarterer, indvandrerfamilier fra landet og 1970’ernes første fremmedarbejderfamilier. Billeder der peger frem mod den aktuelle indvandrerproblematik i folkeskolen, som er det ekstreme udtryk for *videnssamfundets* kulturelle eksklusivitet. Først bagefter præsenteres det teoretiske perspektiv for en socialhistorisk – feltanalytisk – forklaring af, hvordan det går til at skolen nu igen tenderer til at skærpe den sociale sortering, hvad det betyder socialt, at videnselitens ”boglige” kultur igen er blevet dominerende i folkeskolen – efter en periode domineret af 1960’ernes og 70’ernes reformpædagogik. Artiklen er med andre ord et bidrag til diskussionen om, hvordan det går til, at skolen bidrager til reproduktion af ulighed.

### **Den dominerende ”boglige” skolekultur og elevernes forskellige forudsætninger i 1960’erne og idag**

Dominerende er netop sådan nogle børn oplever lærerne og skolens meget verbaliserede kultur i forhold til det liv de kender – de forestillinger om livet de har med hjemmefra. Hvad enten det nu er fra den sammenbragte og /eller misbrugsramte bistandsfamilie i Københavns Sydhavns kvarter, den travle enlige mor med de forskudte arbejdstider og kronisk dårlige samvitighed i forhold til børnene i den dyre renoverede almennyttige lejlighed i byen, den stressede og konfliktfyldte prætentiose og opadstræbende iværksætterfamilie i parcelhuset i forstads kvarteret – eller det bare er fordi de kommer fra en ”tvangssammenført” og tvangsaktiveret indvandrerfamilie, der er blevet henvist til Mjølnerparken eller andre af de ”forsømte” områder. Der er mange børn, der ikke rigtigt passer ind i en stadigt mere bogligt krævende og selvstændigheds-krævende skole, hvor undervisningen i stigende grad bliver eksamens- og prøveorienteret, hvor de faglige ”krav” og ”delmål” strammes op, og hvor kontrollen skærpes med om lærerne og eleverne overholder de individuelle læreplaner og skolens virksomhedsplaner.

Tilbage til Ishøj i slutningen af 1960’erne, hvor snakken med Egon Clausen havde taget udgangspunkt i spørgsmålet ”*Hvad med dem der ingen uddannelse får?*” (Studenterbladet 1969 – se Mathiesen 1975). Et problem der senere er blevet anerkendt som restgruppe-problematikken. Spørgsmålet om uddannelsernes restgrupper begynder med de forskellige elevgrupper, der ikke ”leger med” i skolens undervisning. (Restgruppe-problematikkens socialhistorie er kort skitseret i *Uddannelsernes Sociologi* – Mathiesen 2000, s. 95ff). For mig var det dengang i 1969 ”selvfølgelig”, at *alle* unge måtte sikres mere uddannelse. Ellers ville de sociale forskelle, de sociale uligheder i det danske samfund blive større. Mere end halvdelen af børnene i Ishøj Kommune havde ikke ”lyst til” mere uddannelse efter folkeskolen, og det opfattede jeg som et resultat af den undervisning de havde fået i skolen. En konsekvens af at lærerne *ikke* henvendte sig til alle elever, ikke henvendte sig til de elever, der havde andre ”kulturelle forudsætninger” med hjemmefra end dem, der værdsattes i skolen .

Skolens ”nyttige viden” og skolens meget verbaliserede kultur blev tydeligvis ikke opfattet som nyttig af de mange unge, der hverken ønskede at fortsætte med en ”almen” (dvs. boglig uddannelse) eller en erhvervsfaglig

uddannelse efter folkeskolen. Tværtimod. De havde oplevet de mange år i skolen som konfliktfyldte og ubehagelige, hvor deres måde at være på og den kultur de kom fra blev nedvurderet og fordømt som begrænset og fordomsfuld (jvf. f.eks. Birte Beck Jørgensens beskrivelser af skolehverdagen i Albertslund omkring 1970 i *Fritid i fritiden* (1971) og den engelske uddannelsessociologiske klassiker *Education and the Working Class* (Jackson & Marsden 1966)). Lavindkomstkommisionens analyser i samarbejde med Danmarks Statistik viste, at endnu i 1970'erne var det ca. 1/3 af hver ungdomsårgang der forlod skolen uden siden at påbegynde nogen fortsat uddannelse (Mathiesen 1979a: 291). Nu her ved indgangen til det 21. århundrede er specialundervisningsomfanget stigende, og det er fortsat ca. 25 % af hver ungdomsårgang, der ender op i én af uddannelsernes restgrupper – det er meget forskellige grupper af unge (Statistiske Efterretninger 2002:4).

- - -

Ishøj var dengang (1969) en landkommune med et hastigt voksende antal "udflyttere" fra Københavns saneringskvarterer og "indvandrere" fra landet – først fra omkring 1970 begyndte også nogle af de første fremmedarbejderfamilier at samle sig i netop denne meget *udviklingsramte* kommune. I Ishøj samlede en række grupper, der havde det til fælles, at de var "udviklingsramte" og "forsømte". De var berøvet deres oprindelige kulturelle sammenhæng og de var "ubemidlede". 10 år senere lavede Else Hammerich og Liselotte Taarup en komparativ analyse af forskellen mellem Ishøj på vestegnen og Søllerød nord for København med fokus på den sociale sortering i folkeskolen. I "*Grænser for fællesskab*" (1979) sammenlignes de forskellige betingelser, som børn i de to kommuner voksede op under, og de forskellige institutionelle betingelser for lærernes arbejde i de to kommuner. Meget konkret og detaljeret redegøres der for, hvad disse forskelle sammenholdt med lærernes (typiske) forudsætninger betyder for undervisningen og børnenes forskellige udbytte.

Søllerød og Ishøj repræsenterede dengang yderpunkterne i det danske – eller i hvert fald det københavnske – skolebillede. Søllerød var en velhaverkommune med stort beskatningsgrundlag og forholdsvis rimelige ressourcer, som også i vidt omfang anvendtes inden for skole- og socialvæsenet. Heroverfor var Ishøj, som allerede nævnt, inde i en eksplosivt belastende udvikling. Beskatningsgrundlaget var her meget ringere, mens til gengæld udfordringerne og de sociale behov var umådelige. Disse forskelle, og hvad de betød for "undervisnings-legen" i skolen, blev i "*Grænser for fællesskab*" demonstreret med tal og konkrete oplysninger fra lærere, forældre og kommunale forvaltere og politikere. Indvandrerproblematikken er siden blevet det ekstreme udtryk for folkeskolens sociale og kulturelle eksklusivitet – f.eks. Vollsmose (Odense), Gellerupparken (Århus), Mjølnerparken (København).

#### RAMME 1 – *Fakta om Vollsmose*

- Indbyggerne er yngre end i resten af landet – næsten halvdelen er under 29 år.
- 6.221 ud af de godt 10.000 indbyggere har udenlandsk baggrund og kommer fra 71 forskellige nationaliteter. De fleste er fra Libanon, Tyrkiet og Somalia.
- Gennemsnitsindkomsten pr. år er 119.816 kroner. I resten af Odense er den 196.307 kroner.
- I 2002 var 33,2 procent af beboerne i Vollsmose i beskæftigelse mod 69,9 i Odense som helhed.
- Næsten halvdelen af de 16-25 årige i Vollsmose var i 2000 ikke i gang med en uddannelse. Til gengæld er der flere udenlandske end danske unge, der er i gang med en uddannelse.
- Samlet indbyggertal i Odense by ca. 145.000.

*Kilde: Vollsmose-sekretariatet, Odense Kommune / Politiken 1. august 2004*

#### **De kategorier lærerne (typisk) bruger til at forstå pædagogisk arbejde med har afgørende betydning for skolens funktionsmåde**

Hvad er det egentlig for et fællesskab, der antages at konstituere ”undervisnings-legen” mellem de lige børn i folkeskolen? Det er måske ikke helt så selvfølgelig. De lige børn – er det dem, der har de samme opfattelseskategorier, det samme sprog, de samme værdier (*kulturelt værdifællesskab*)? Eller er det de børn, der ’kender’ hinanden, dem der bor dør om dør, dem der mødes til fælles aktiviteter på legepladsen, til forskellige former for idræt og sport, dem der mødes i daginstitutionen, i skolen – eller med andre ord dem der gør noget sammen på tværs af kvarterer, hudfarve, nationalitet osv., på tværs af forskellige forudsætninger – og på trods af deres forskellige måder at bruge sproget (*socialt praksis-fællesskab*)? Lærernes typiske opfattelse af, hvad der er god sprogbrug og korrekt sprog, skaber sociale hierarkier i mange skoleklasser, og det er ikke noget nyt. Jeg vil her kort citere et eksempel fra en lille undersøgelse fra 1972, hvor den lidt sarkastiske sprogtone minder om, at videnselitens ”boglege” dominans i skolen trods alt var mindre ”selvfølgelig” dengang. Det var dengang legitimt at kritisere og problematisere skolens ”selvfølgelige” eliteorientering (se ”ramme 2”).

## RAMME 2 – Arbejdersprog og middelklassesprog

Et par eksempler kan måske bidrage til, at nogle flere pædagoger – i det daglige arbejde – gør sig klart, hvor forskelligt sproget faktisk bruges. Så vil det med undertrykkelsen måske blive lidt tydeligere. De to følgende eksempler er hentet fra en undersøgelse foretaget sammen med et par radiomedarbejdere. Det er to skriftlige besvarelser på den samme opgave fra et par 5. klasse elever på to forskellige skoler.

Først fra en skole i Høje Gladsaxe (5. klasse-elev):

1. tre spiller bold i en gård
2. den ene skyder bolden i gennem en rude
3. viseværten kommer ud og skælder ud
4. drengene bliver smidt ud.

### **Dernæst fra en skole i Lyngby (5. klasse-elev):**

Bo, Jan og Bent spiller bold nede i gården. De leger meget sjovt og Bo kommer til at skyde en rudde i stykker og visevært Holm kommer og siger at de skal betale en ny rudde men det vil de ikke, og så stikker de af. Bents mor har opdaget at der er blevet smadret en af de gamle ruder inde hos fru Madsen. Der bliver en farlig larm, fordi hun sad i bad og sang: O solo mio. De løb så de næsten ikke kunne mere, så forpustede var de. Mens de sad og pustede af på en bænk i parken, så de visevært Holm komme i fuld fir spring over i mod dem. Så løb de igen men visevært Holm var forpustet og han kunne næsten ikke mere. Han satte sig ned på en bænk og pustede lidt af efter den lange løbe tur. De kravlede op i et træ som stod i parken. Viseværten løb nu igen og faldt fire, fem gange og alle folk stod og gloede på ham mens han faldt. Drengen sad og morede sig oppe i det træ, de havde sat sig op i. Visevært Holm var en gammel mand i 80'erne og blev hurtigt træt. Han gik lige mod det træ og satte sig ned under det. Så sagde han til sig selv at han ville side her til de tre drenge kom. Lidt efter kunne man høre at der kom nogle snork nede under det træ, de tre drenge sad i. Jan savde til de to andre drenge at han sov nede under det træ de tre drenge sad i. De kravlede ned fra det træ de sad i, og listede væk men så var der en dum bi der stak viseværten og han for'op. Han så drengene da de løb i fuld fir spring over parken med vise vært Holm lige i hælene på sig. Da de var kommet hjem spillede de bold igen og så gik der en rudde i stykker igen og så begyndte det forfra.

Opgaven bestod i at 5. klasserne på 3 skoler fik udleveret fire sammenhængende billeder, og de blev så bedt om skriftligt at fortælle, hvad billederne viste. Af undersøgelsens 42 besvarelser (enkelte er udformet af grupper på op til 6 elever) er her valgt to besvarelser, som er karakteristiske for de to af skolerne, fordi eleverne her var overvejende *arbejderbørn* og børn *fra middelklassen* – henholdsvis på Gladsaxe-skolen og Lyngby-skolen. Begge 5. klasser var ifølge lærerne vant til at skrive "billedstille", og alligevel kunne resultaterne blive så forskellige.

citater fra "Bruger samfundet sproget som censurredskaab?" DR. 25.7.1972 (Mathiesen 1975: 144ff)

Den u-udtalte præmis for lærernes selvfølgerige *indforståethed* med skolens raffinerede eller elaborerede sprogbrug – her repræsenteret ved Lyngby-elevens fortælling i "ramme 2" – var og er stadig, at sproget opfattes som en universel foreteelse (en ressource som alle er i besiddelse af). Men sproget bruges faktisk meget forskelligt i de forskellige samfundsgrupperes kulturer og livsformer

(Bernstein 1971, se iøvrigt den omfattende sociolingvistiske litteratur der er kommet til siden – Bernstein 2001). Alligevel tager skolens – og lærernes – principper for værdsættelse og anerkendelse fortsat og på det seneste endog i stigende grad udgangspunkt i de forskellige elitors *elaborerede og formaliserede vidensformer* og sprog (herunder også det matematiske sprog).

Tilsvarende kan det være på sin plads at understrege, at min ganske velbegrundede forestilling om, at de sociale institutioner (f. eks. uddannelserne) ”selvfølgelig” bør indrettes på at gøre de forefundne forskelle mindre, heller ikke er en universelt gyldig formulering af, *hvad der kan anses for et godt samfund*. Denne socialistisk inspirerede lighedsorienterede forestilling er én af flere modstridende måder at anskue verden på. Som allerede nævnt, går den aktuelle uddannelsespolitiske dagsorden i videnssamfundet ud på primært at ”dyrke eliten” (Ulla Tørnes, Politikens kronik. 1. august 2004). Uddannelsernes indretning er nu et spørgsmål om, hvad det bedst kan betale sig at gøre økonomisk og politisk (økonomisk efficient elitisme). Nu er det hensynet til eliten og den internationale konkurrenceevne, der sætter dagsordenen i det pædagogiske arbejdsfelt – f. eks. repræsenteret ved PISA-undersøgelseernes kvalitetskriterier.

### **Artiklens problematik og fremstillingens disposition**

Med den indledende anekdote – fra en situation sådan lidt på afstand, hvor reformpædagogikken var den dominerende position – og eksemplet med de to 5. klasse-elevs meget forskellige måder at bruge sproget har jeg forsøgt at henlede opmærksomheden på, at vores forestillinger om, hvad der er godt pædagogisk arbejde og hvad der er nyttig viden, hverken er selvfølgelige eller universelt gyldige. De ”løsrevne” hverdagslivsbilleder – anekdoten med Egon Clausen, Ishøj/Søllerød, Vollsrose – har det til fælles, at de synliggør nogle af de institutionaliserede uddannelsers *sammensatte sammenhænge* (for en uddybning se Mathiesen 2003). Disse brikker skal henlede opmærksomheden på, at skolens undervisning foregår i en verden – en social virkelighed – med meget store sociale forskelle, som i høj grad gør sig gældende, når elever fra de forskellige samfundsgrupper ”møder” den typiske skolekultur.

Det pædagogiske stridsspørgsmål var – dengang (i 1970'ere) som nu (med Ulla Tørnæs' skolereformer og Haarders tilbagevenden), om eleverne skal opdeles i ensartede grupper og anbringes i særskilte institutionelle rammer (by/land; boglige/almene; danske/fremmede osv.), eller om alle elever skal gå i en fælles skole med blandede klasser. Og netop denne strid om *principperne* for indretningen af skoleinstitutionen repræsenterer det politisk-ideologiske slagsmål om, hvad der kan/bør anses for et ”godt samfund”. De forskellige kategorier – og teorier, vi bruger til at forstå det pædagogiske arbejde, repræsenterer med andre ord forskellige verdensanskuelser, forskellige politiske ideologier (mere herom i den socialhistoriske skitse om skolens forhistorie og det industrielle gennembrud i England i begyndelsen af 1800-tallet).

Den centrale problematik for denne artikel er med andre ord om skolens undervisning skal være opdelt efter elevernes forskellige forudsætninger (eliteorienteret reproduktion), eller om eleverne skal gå i udelte klasser som led i at sikre alle folkeskolens elever erfaringer med at omgås og forholde sig til socialt betingede kulturforskelle (lighedsorienteret demokratisk handlekompetence) – samtidig med at de tilegner sig de grundlæggende kulturteknikker (læsning, skrivning, regning m.m.). Fremstillingen er disponeret med henblik på at skærpe læserens blik for *den sociale betydning* af organiseringen i henholdsvis udelte klasser i et sammenhængende skoleforløb og niveau-delte klasser i en niveau- og trindelt skole (opdelinger som vi kender fra tidligere og fra de toneangivende nabolande – og som de aktuelle reformforslag foreslår genindført).

Hvad betyder de forskellige måder at organisere skolen og undervisningen for skoleinstitutionens samfundsmæssige funktion? Hvad betyder skolestrukturen og måden at organisere arbejdet i skolens hverdag for de sociale uligheder i samfundet? Og hvordan går det til, at ”vi” – både lærere, forældre, politikere og eksperter – efterhånden synes, at skolen ”selvfølgelig” primært skal være indrettet til de dygtige elever, mens de ”utilpassede”, de fremmede og ”de dumme og dovne” så tidligt som muligt skal udskilles til specialundervisning og forskellige discount-tilbud (hvis ikke de kan lade være med at forstyrre lærernes arbejde med de dygtige og flittige)?

I det følgende vil jeg kort præsentere det anvendte teoretiske perspektiv, og herefter følger så et par socialhistoriske skitser, der skal ses i relation til 1980’ernes restaurative pædagogik og 1990’ernes videnssamfundsdiskurs – dvs. i relation til folkeskolens aktuelle situation. Dels en kort præsentation af en engelsk socialhistorisk analyse af folkeskolens forhistorie, der *historiserer* de modstridende interesser i skoleundervisning – dvs. de modstridende positioner i det skolepolitiske felt – herunder også den oprindelige institutionalisering af den aktuelt dominerende forestilling om en eliteorienteret kundskabskole (dvs. den nyliberalistiske position i det skolepolitiske felt); og dels en socialhistorisk skitse af folkeskolens og reformpædagogikkens udvikling i Danmark i perioden fra omkring 1900 frem til 70’ernes lighedsorienterede forestillinger om en demokratisk folkeskole for alle (dvs. en objektivering af den tidligere dominerende social-liberale skolepolitiske position). Afsluttende vendes kort tilbage til skolens aktuelle situation, der er et resultat af 1980’ernes og 90’ernes restaurationsproces, hvor Bertel Haarders synspunkter blev toneangivende i det uddannelsespolitiske felt. Artiklen er skrevet som en invitation til selv at arbejde videre med at søge indsigt i folkeskolens socialhistorie.

## 2. En feltanalytisk forklaring på skolens funktionsmåde

Nærværende fremstilling er baseret på en antagelse om, at vores forskellige forestillinger og pædagogiske teorier er historiske konstruktioner. De er nemlig formuleret som led i kollektive processer og konflikter; og ikke mindst de dominerende forestillinger bliver – som allerede antydnet – udbredt i form af skolens forestillinger om, hvad der er nyttig viden. Uddannelserne bidrager med andre ord til at skabe tiltro til nogle bestemte forestillinger som ”selvfølgelig”. I det omfang det lykkes, bliver disse forestillinger *doxa*. Det er den viden, som videnseliten er interesseret i at udbrede. *Doxa* er den franske sociolog, Pierre Bourdieus betegnelse for de dominerende forestillinger, der ikke behøver at begrundes – fordi de opleves som selvfølgelige. Vores måde at forstå det pædagogiske arbejde og vores opfattelse af, hvad der er godt pædagogisk arbejde og nyttig viden, opfattes med andre ord som produkter af de aktuelle og tidligere tiders politiske kampe om ”den symbolske orden” og om organiseringen af ”de kulturelle reproduktionsinstitutioner” (f.eks. skolerne og deres aktiviteter).

I de realpolitiske kampe om indretningen af skolen og i tovtrækkerierne om de institutionelle betingelser for lærernes arbejde indgår videnselitens ”anerkendte” kategorier med stor vægt – bl.a. også takket være massemedierne. De modstridende teoretiske positioner i den aktuelle kulturkamp om folkeskolens indretning og undervisningsindholdet antages altså her at repræsentere modstridende verdensanskuelser – forskellige opfattelser af, hvad der er et godt samfund (se ”ramme 3”), og skolen antages at *bidrage* til den til enhver tid pågående produktion eller reproduktion af ”en dominerende symbolsk orden”. – Aktuelt også ved at bidrage til reproduktionen af den sociale ulighed i skolen og i det omgivende samfund.

Jeg har med denne korte præsentation af fremstillingens teoretiske synspunkt ekspliciteret et Bourdieu-inspireret teoretisk perspektiv. Med udtrykket ”den symbolske orden” henviser jeg til Pierre Bourdieus forståelse af symbolsk orden som ”*principles of vision and division*” – altså principper for at anskue og opdele den sociale virkelighed. De kategorier vi anvender til at forstå, og de principper vi lægger til grund for organiseringen af det sociale liv – herunder også de pædagogiske aktiviteter og de institutionelle rammer, inden for hvilke de foregår – forstås altså som specifikke udtryk for den i situationen dominerende symbolske orden, og dvs. som repræsenterende den dominerende samfunds- eller verdensanskuelse. Hvad enten det giver sig udtryk i form af bevidste teoretiske forestillinger eller bare som kropsliggjorte praksisformer og ”selvfølgeligheder”. Det sidste gælder utvivlsomt for mange lærere. Derfor er lærernes opfattelse af, hvad lærerarbejdet drejer sig om (jvf. den indledende anekdote), et ganske centralt problem – og stridsspørgsmål, hvor det er legitimt at være uenige. Det samme gælder spørgsmålet om, hvorvidt uddannelserne skal gøre de forefundne sociale og kulturelle forskelle større eller mindre (*éliteorientering* versus *lighedsorientering*).

### **Bourdieus sociologiske interesse i det institutionaliserede uddannelsesarbejde**

Pierre Bourdieu påbegyndte sin kortlægning og sine analyser af den sociale sortering i det franske uddannelsessystem i begyndelsen af 1960’erne (Les Héritiers / Arvingerne, 1964), og lige siden har han opfattet sit videnskabelige arbejde som sociologiske bidrag til *kampen mod den sociale ulighed* – se hertil bl.a. hans sociologiske refleksive, deltagende objektivisering af ”Skoletabernerne” og af gettoforstædernes demoraliserede lærere i *La misère du monde / Verdens Elendighed* (1993 / norsk 1996 / engelsk 1999) og senest i den indledende sekvens i filmen *La sociologie est un sport de combat / Sociologi er en kampsport* (Carles 2001 – også med engelske undertekster). Bourdieus uddannelsessociologiske arbejder er bidrag til en sociologisk kritik af den ulige fordeling af velfærden i de moderne samfund. Men hans uddannelsessociologi og specielt hans bidrag til den pædagogiske forskning (kultursociologi) har samtidig gennem hele forfatterskabet gået ud på at synliggøre og forklare – ”objektivere” – uddannelsessystemets funktionsmåde i specifikke moderne kapitalistiske samfundsformationer (Müller-Rolli 2004, s. 148). Bourdieus mange empiriske analyser bidrager til at objektivere, hvordan det går til, at eliteerne (i Frankrig og rundt omkring i verden) – de økonomiske, de politiske, de videnskabelige eliter – formår at holde sig ved magten. Trods revolutioner, reformer og globalisering.

I en række empiriske analyser har Bourdieu (ofte sammen med andre) kastet lys over, hvordan uddannelserne (og ikke mindst medierne) *bidrager* til at gendanne og vedligeholde de sociale forskelle, dvs. til at ”reproducere” den dominerende sociale orden i de moderne samfund (den sociale ulighed), bl.a. ved at producere og ”udbrede” de kategorier, og de forestillinger, som de forskellige samfundsgrupper bruger til at forstå – og legitimere og/eller affinde sig med – deres meget forskellige sociale livsbetingelser og deres forskellige positioner i deres respektive historisk konkrete virkelighed (*sociodidéc*). Bourdieus uddannelsessociologiske analyser har imidlertid ikke bare bidraget til kampen om den symbolske orden i efterkrigstidens Frankrig; de indgår også i de teoretiske kampe om den symbolske orden inden for samfundsvidenskaberne og den pædagogiske forskning. Et af de mest omfattende bidrag er bogen om *The State Nobility* (1989), som sammenfatter empiriske analyser og teoretiske overvejelser fra de foregående 30 år (se f.eks. Wacquant 2005). Både ”State Nobility” og ”Verdens elendighed” understreger, at kampen om kategorierne ikke kun foregår som diskursive kampe om teoretiske definitioner.



De mere realpolitiske konflikter i det bureaukratiske felt og i de forskellige institutionsfelter – om indretningen af og måden at organisere ledelsen af de sociale institutioner, samt de lokale tovtrækkerier om anvendelsen af ressourcerne – bidrager i høj grad til at producere de institutionelle betingelser, der giver de dominerende forestillinger gyldighed (se Bourdieu 1966). En økonomisk rationel professionalisering af skoleledelsen, standardisering af lærerarbejdet og formaliseret resultatkontrol er nogle af de ændringer i de institutionelle betingelser, der har bidraget til at genskabe ”troen” på elitens teoretiske viden som universelt gyldig. Lærerne disponeres på denne måde til at finde elitens vidensform ”selvfølgelig”. Det gælder også i en dansk kontekst (se Mathiesen 2005).

Både Bourdieus uddannelsessociologiske analyser og hverdagslivssociologiens mere beskrivende klasserumsforskning (f.eks. Paul Willis 1977) viser, at det ikke kun er de materielle betingelser, der sætter grænser for en *fælles* ”undervisnings-leg” i skolen. Tegneserie-eksemplet (med inspiration fra Basil Bernstein) skal som nævnt primært henlede opmærksomheden på, hvor forskelligt sproget bruges – og at sprogbrugs-forskelle er nøje knyttet til de forskellige samfundsgruppers livsbetingelser. Det er derfor skolens og lærernes måde at ”møde” eleverne sætter grænserne for de forskellige elevgruppers deltagelse i skolens undervisningsfællesskab; og dermed opstår der socialt specifikke grænser for skolens ”transmission af kulturel kapital” – som Bourdieu formulerer det (i Carles 2001).

Mødet eller sammenstødet mellem på den ene side elevernes forskellige kulturelle forudsætninger, som de forskellige sociale livsbetingelser producerer (herunder også den afhængige og dominerede sociale position som de meget forskellige indvandrergrupper har til fælles på tværs af meget forskellige kulturelle forudsætninger), og på den anden side lærernes sproglige kategorier og deres foretrukne vidensformer, der bl.a. understøttes af de dominerende principper for, hvad der skal værdsættes i undervisningen (CKF’erne, bindende trinmål osv.) samt skolens institutionelle betingelser iøvrigt. Man kan med Bourdieus habitusteori forklare, bl.a. med udgangspunkt i elevernes meget forskellige måder at bruge sproget, at dette ”møde” i høj grad sætter grænser for de sprogligt og kulturelt ”mindre-bemidlede” elevers deltagelse i og udbytte af skolens undervisning, og habitusteorien kan forklare at sådanne forskelsmarkerende grænser måske endda vil gøre sig gældende, også selv om lærerne er opmærksomme på børnenes forskellige forudsætninger.

De igangværende ændringer i de institutionelle betingelser for lærerarbejdet i den danske skole afskærer nemlig i stigende grad lærerne fra at tilgodese ”de anderledes egnede” elever. Samtidig med at de skærpede krav til lærernes arbejde legitimeres (dvs. retfærdiggøres) af videnssamfundets dominerende (skolastiske) forestillinger om skolens nyttige viden, så er det netop også de ”professionelle” nyliberalistiske ledes opstramning og kontrol af lærernes arbejde, der bidrager til at skabe stadig større tilslutning til ”det nye højres” (restaurerede) forestillinger om en kundskabsfaglig skole for videnselitens børn (se ”ramme 3” og Mathiesen 2005). Sådanne ”sociale mekanismer” forklarer Bourdieu med teorien om symbolsk vold. Bourdieus feltanalytiske tilgang med konfliktuel socialitet som metodologisk princip (se Mathiesen 2004 for en uddybning) repræsenterer en variant af den socialistiske position i feltet for pædagogisk arbejde (se ”ramme 3”).

### RAMME 3 – De modstridende teoretiske positioner i feltet for lærernes arbejde

- Den liberale oplysningstradition, der er en del af filosofien bag den reformpædagogiske tradition, opfatter uddannelse som nødvendig for at sikre menneskenes tilpasning til det ”moderne samfunds” udvikling af stadig nye og øgede kvalifikationsbehov (forberedelse til voksenroller i familierne, erhverv og politik). Ifølge Dewey, den liberale, progressive pædagogiks ’grand old man’, har uddannelserne tre opgaver i det moderne demokratiske samfund: (1) de skal støtte og befordre borgernes individuelle udvikling – legemligt, emotionelt, intellektuelt og socialt (*developmental function*), (2) de skal bidrage til at udjævne naturskabte, sociale og historisk begrundede uretfærdigheder (*egalitarian function*), (3) de skal fremme en indpasning af de enkelte individer som funktionsduelige samfundsborgere, dvs. som forældre, lønarbejdere og demokratiske borgere (*integrative function*). Uddannelse skal sikre alle *lige muligheder* i det markedsøkonomiske samfund. Det opfattes både som en forudsætning for og et resultat af demokrati (Dewey 1916).
- Den socialistiske tradition forstår uddannelse både som arbejdskraftkvalificering og som led i de politiske og kulturelle kampe i det borgerlige samfund – bl.a. om uddannelserne og deres udformning, hvor den socialistiske pædagogiske tradition sætter kritisk fokus på uddannelserne som led i de ledendes (dvs. de i det pågældende samfund herskende grupper) politiske og kulturelle hegemoni. For en sådan forståelse af uddannelse bliver det afgørende, hvordan uddannelserne ud fra de forefundne kulturelle forskelle kan bidrage til at tilgodese de forskellige samfundsgrupperes uddannelsesinteresser og deres forskellige sociale uddannelsesbehov (Allman 1988; Mathiesen 1979; von Werder 1974). Antagelsen er, at uddannelserne *kan* spille en afgørende rolle i relation til at udvikle de forskellige befolkningsgrupperes forudsætninger for, at kunne gøre sig gældende i de demokratiske processer i civilsamfundet og i medieoffentligheden (demokratikompetence). Og den teoretiske antagelse er, at uddannelserne *kan* indrettes så de befordre de forskellige samfundsgrupperes udvikling af kompetencer til at magte de livsudfordringer, som udspringer af deres forskellige livsbetingelser (Kristensen 1991 og Mathiesen 1999, s. 30ff).
- ’Det nye højre’ har i løbet af 1980’erne ny-formuleret en meget elitær og markedsorienteret forståelse af uddannelse, der lægger op til en *re-privatisering* og *re-traditionalisering* af uddannelserne som led i et (nyt) hegemonisk projekt baseret på forestillinger om en kombination af frit marked og stærk stat. En kombination af nyliberalisme og elitær konservatisme (Johnson 1991), som ligger i forlængelse af den klassiske værdikonservatismes betoning af tradition og den økonomiske liberalismes betoning af effektivitet (økonomisk rationalitet). Kernen i *80’ernes nye højre*, hvor den egoistiske individualisme og markeds kræfterne kombineres med genrejsning af respekten for ”de grundlæggende værdier”, har inden for uddannelsespolitikken givet sig udtryk i 1980’ernes nyliberale decentralisering af det administrative ledelsesansvar sammenkædet med en yderligere strukturel opsplitning af uddannelserne (tilvalgs-, modul- og kombinationsstrukturer) og en nykonservativ værdirestauration af undervisningsindholdet via central fastsættelse af indholdsmål, der skærper uddannelsernes eliteorientering.

citater fra ”Et kritisk socialhistorisk perspektiv på uddannelsespolitikken”. Mathiesen 1996

Denne ”ramme 3” og de efterfølgende afsnit om henholdsvis folkeskolens forhistorie (*Hvad er nyttig viden?*), reformpædagogikkens socialhistorie i Danmark (*Erfaringer med at skabe en demokratisk skole*) og endelig det afsluttende afsnit om ”det nye højres” bestræbelser på at gen-skabe et stærkere opdelt skolesystem (*Den aktuelt dominerende nyliberalistiske skolepolitiske position*) udgør ikke en fuldt færdig konstruktion af feltet for lærerarbejdet i folkeskolen. De præsenteres her som nogle nyttige brikker til en historiserende feltkonstruktion – og som nogle foreløbige bidrag til at forklare den aktuelle tilstand i feltet for lærerarbejde. Men disse socialhistoriske skitser kan anskueliggøre den *sociale betydning* af den aktuelle kulturkamp om folkeskolens indretning: de skærpede krav til elevernes ”boglige” forudsætninger betyder, at den *sociale ulighed* i skolen og det omgivende samfund skærpes.

Det er vigtigt at gøre sig klart, ”at i en socialhistorisk analyse af problemernes opkomst er historie ikke så meget en beskrivelse af fortiden som et forsøg på at forstå, hvorfor og hvordan man forstår” (Bourdieu 1996). En socialhistorisk redegørelse forklarer historien og de specifikke institutioner (f.eks. skolen) som artefakter – dvs. som skabt af konkret handlende mennesker (jvf. Marx’ *Teser om Feuerbach*): I oplysningstidens England oprettede repræsentanter for den tidlige kapitalismes dominerende liberalistiske position et *opdelt skolesystem* (afsnit 3); i efterkrigstidens danske velfærdsstat arbejdede nogle socialistisk orienterede lærere end på at udvikle *fælles folkeskole* for alle (afsnit 4); i 1980’erne tog ”det nye højres” skolepolitikere initiativ til at gen-oprette en *opdelt undervisning* i folkeskolen, og de bakkes efterhånden op af markedsteknokraternes pædagogiske forskere (afsnit 5). En socialhistorisk analyse tager med andre ord sigte på at ”objektivere”, hvad det er for historisk specifikke forhold og interesser, der har produceret de forskellige forestillinger, vi idag bruger til at forstå pædagogisk arbejde med.

### **3. Hvad er nyttig viden? – En historisering af problemet med de modstridende interesser i skolens undervisning**

Hvor kommer den stærkt verbaliserede og formaliserede – eliteorienterede – vidensopfattelse fra? Det vil jeg forsøge at *forklare* ved at historisere den aktuelt dominerende forestilling om nødvendigheden af at indrette skolen, så den primært tilgodeser videns-elitens interesser i videnssamfundet. Den aktuelt dominerende skolekultur – og lærernes dominerende forestilling om, hvad der er nyttig viden, repræsenterer nemlig kun én af flere modstridende opfattelser af, hvad formålet med en ”folkeskole” for alle kan være (jvf. Bourdieus feltanalytiske måde at anskue og analysere den sociale virkelighed). Den engelske socialhistoriske skitse af folkeskolens forhistorie tjener i denne sammenhæng til at *forstå* og *forklare*, hvad det er for sociale interesser lærernes ”selvfølgelige” forestillinger om skolens indretning og dens ”boglige” viden repræsenterer, og hvad det er for interesser videnssamfundsdiskursens elitistiske normativitet ”repræsenterer”.

Den engelske socialhistoriker, Richard Johnson fra centeret for kulturstudier i Birmingham (CCCS), præsenterede som led i en kritik af Margaret Thatchers skolereformer i 1980’erne et kritisk socialhistorisk perspektiv på *kampen om indholdet i skolens undervisning* – dvs. undervisningens kategorier og aktivitetsformer. Johnsons ”Memories for Education in the 1980s” (1988) er baseret på nogle analyser af de ”radikale” uddannelsesbevægelser i begyndelsen af 1800-tallet i England (Chartisterne, Cobbet og Owens). I første halvdel af 1800-tallet var tilstanden i England, at eliteerne oprettede private kundskabsskoler til *deres* børn (”public schools”), mens kirken og/eller de verdslige magthavere oprettede forskellige

”uddannelsestilbud” til de underordnede grupper – f.eks. bønderne på landet og arbejderne i byerne (mønsteret har været det samme i Danmark, kun tidsmæssigt forskudt). Johnsons analyser viser, hvordan de ”radikale” skolekritikere bl.a. gjorde oprør imod religiøse søndagsskoler, velmenende borgeres ”læse- og oplysningsselskaber”, forskellige former for ”Mechanics’ Institutes”, hvor uddannelse var reduceret til opøvelse af praktiske arbejdsfærdigheder. Det dominerende hensyn for alle disse uddannelsestilbud til de ”folkelige” samfundsgrupper var, om det var nyttigt for industriudviklingen og foreneligt med den kapitalistiske udvikling.

Johnsons ”historiske” analyser tjener i denne sammenhæng (som allerede anført) primært til at objektivere skolens forhistorie. Inddragelsen af erfaringerne fra restaurationsperioden efter Napoleonskrigene (der faldt sammen med industrialiseringens gennembrud – i England) skal primært henlede opmærksomheden på, at de forskellige samfundsgrupper i udgangspunktet forholdt sig meget forskelligt til institutionaliseret uddannelse, og at disse forskellige måder at forholde sig til forskellige former for viden repræsenterede forskellige – og modstridende – forestillinger om, hvad der er et godt samfund. Fælles for de tre nævnte oppositionelle grupper i England var, at de blev domineret af den ”moderne” kapitalistiske samfundsorden – eller lidt mere konkret – at de blev domineret af den begyndende industrialisering og en skolastisk videnselite, der legitimerede industrialiseringens specifikke form (baseret på lønarbejde). Det var videnseliten, der legitimerede, at den begyndende institutionalisering af skoleundervisning for de forskellige befolkningsgrupper blev *opdelt* efter deres forskellige ”forudsætninger”. De private kundskabsskoler var forbeholdt de dominerende elites børn. Her har forestillingerne om en opdelt skole i det ”moderne” kapitalistiske samfund sit udspring.

### **De dominerende og de dominerede samfundsgruppers modstridende interesser i uddannelse**

I kølvandet på Napoleonskrigene skærpede de ”bemidlede” eliter (ejendoms- og kapitalejerne, forvaltningens ledende embedsmænd, videnseliten osv.) grebet om magten i England som én af forudsætningerne for den tidlige industrialisering. De forskellige uddannelsestilbud til datidens almue og byernes (løn)arbejdere skulle skabe forståelse for og tiltro til den (dengang) nye økonomisk rationelle og vidensbaserede liberalistiske symbolske orden: ”*Enhver må klare dig selv*”. Det var de dominerende elites interesse i at tilbyde institutionaliseret skoleundervisning til de underordnede grupper i det kapitalistiske samfund. Richard Johnsons socialhistoriske analyser kan så endvidere henlede opmærksomheden på, hvad det var for modstridende *sociale* interesser, de tre folkelige protestbevægelser forsøgte at gøre gældende (Chartisternes folkelige demokratibevægelse, William Cobbets værdikonservative modstand mod den industrielle udvikling og endelig den utopiske socialist, Robert Owens bestræbelser på at udvikle en alternativ ”kooperativ samfunds-organisme”). Johnson påpeger, at disse protestbevægelser og deres ledere udsprang af og repræsenterede de store sociale forskelle i datidens England, som blev skærpet af den industrielle udvikling; og hans analyser viser, at de tre bevægelser repræsenterede tre forskellige måder at gøre oprør på imod den kapitalistiske udviklings økonomiske udbytning og videnselitens symbolske dominans.

Johnsons analyser henleder altså opmærksomheden på, at de forskellige dominerede samfundsgrupper har forskellige interesser i uddannelse betinget af deres forskellige sociale situation / position i det specifikke samfund; og Johnson viser, at det var de ændrede arbejds- og livsbetingelser (som følge af den tidlige kapitalistiske udvikling i England), der aktualiserede

problemstillingen om institutionaliseret uddannelse (Johnson 1988, s. 25f). Den ændrede arbejdsdeling i samfundet – og i familierne – producerede de forskellige ”behov” for institutionaliseret uddannelse og/eller afvisningen deraf. Men Johnson advarer også mod ensidige forklaringer af uddannelsernes opkomst og udvikling som alene ideologisk disciplinerings-middel og/eller som determineret af de økonomiske ”behov” – alene:

The growth of schooling was certainly not merely a matter of institutional or ideological imposition. But the idea of 'demand' (and the whole model of motivations implied) is actively misleading. Historians who argue this way, just like the modern politicians, fail to see that *economic relations* and changes may also coerce, transforming the very framework of choice and intentionality” (ibid. s. 26 – her kan også henvises til Bourdieus habitusteori).

Den dominerende position i feltet for institutionaliseret skoleuddannelse blev altså i begyndelsen af 1800-tallet i England varetaget af repræsentanter for den dominerende industrikapitals interesser og deres ”hjælpere” fra vidensseliten. (Det er igen blevet den dominerende position her ved indgangen til det 21. århundrede – mere herom nedenfor.) Men de dominerede, de undertrykte eller tilsidesatte grupper havde altså andre og forskellige modstridende interesser:

- Den folkelige Chartist-bevægelse krævede at få lov til at deltage i udøvelsen af den politiske magt og at få adgang til elitens universelt gyldige viden (dvs. de krævede politiske og borgerlige rettigheder for alle mænd – lige muligheder)<sup>1</sup>.
- Den konservative journalist og politiker, William Cobbet og hans tilhængere agiterede for tilbagetrækning fra ”de nye” fællesskaber – industri og skoler – og en tilbagevenden til det traditionelle arbejdsfællesskab og de private familiers ret og pligt til at videregive de overleverede og naturlige forskelle (dvs. han ville fastholde/genoprette nedarvede privilegier)<sup>2</sup>.
- Robert Owens og hans folk eksperimenterede med deres egne autonome ”fri-kommuner” baseret på kooperativt fællesskab og rationel arbejdsdeling og dertil hørende selvforvaltede skoler ved siden af den kapitalistiske markedsøkonomi, men i praksis som ”subkulturer” underlagt markedsøkonomiens betingelser (dvs. de agiterede for en selvforvaltet rationelt ordnet produktionskooperation alene med ansvar for det lokale fællesskabs egne borgere – en slags utopisk elitisme/jvf. idag Tony Blairs ”New labour”)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Chartistbevægelsen, der var en demokratibevægelse blandt engelske arbejdere, skabte i løbet af 1830'erne bred tilslutning til *The Peoples Charter* (1838) – en erklæring om folkets politiske rettigheder (dog kun for mænd). Appelskrivelsen blev brutalt afvist og det samme forløb gentog sig i kølvandet på de revolutionære begivenheder i 1848 (der f.eks. Danmark førte til juni-grundloven 1849 (se Pax-Leksikon, bd.2, s. 12-13).

<sup>2</sup> William Cobbet kan ses som en tidlig eksponent for 1970'ernes og 1980'ernes *de-schooler* bevægelser, der indgik i ”det nye højres” projekt om at *re-privatisere* uddannelserne – repræsenteret ved f.eks. Ivan Illich – og de nykonservative kommunitaristers fokus på *family-values* og den moralske værdikamp – f.eks. repræsenteret ved Amatiitai Etzioni (se også Richard Johnson 1988, s. 19).

<sup>3</sup> Den utopiske socialist Robert Owen, der 1800-1829 var direktør for et af Englands største bomuldsspinderier, eksperimenterede med at kombinere effektiv management og (subsidiariske) velfærdsordninger, hvor ’solidariteten’ var begrænset til de aktivt beskæftigede – her kan også henvises til Frederik Dreiers forslag om ’kooperationer’ i Danmark i forlængelse af forskellige utopiske socialistiske skrifter (se Pax-Leksikon, bd.5, s. 67-68, og Niels Finn Christiansen 2003, s. 189-192).

Forestillingen om en offentlig folkeskole for alle blev først formuleret mod slutningen af 1800-tallet som led i den organiserede arbejderbevægelses socialistiske samfundsprojekt (se Brian Simon 1974 – for en oversigt over den engelske skolehistorie).

Teoretisk formulerer Johnson den tese, at de omtalte ”folkelige bevægelser” forskellige måder at forholde sig til datidens uddannelsesmuligheder er typiske for alle ”dominerede samfundsgruppers” møde med institutionaliserede uddannelsessystemer også senere i historiens løb, hvor uddannelse efterhånden er kommet til at spille en voksende rolle (Johnson 1988, s. 15). De (tidligere) privilegerede grupper opfatter institutionaliseret uddannelse som statslige overgreb (Cobbet). De ”forsømte” og ”udviklingsramte” samfundsgrupper forsøger primært at gøre deres interesser gældende ved at kræve *adgang* til de ”anerkendte” institutionaliserede uddannelsesforanstaltninger (Chartisterne), hvor de så – umiddelbart eller efter kortere eller længere tids negative erfaringer med den dominerende elites ”boglige” uddannelser – møder problemet om uddannelsernes ”*indhold*”. De autonome/selvtilstrækkelige moderniserings-medløbere søger at etablere ”alternative” uddannelser (Owen). Lidt forenklet kan man f.eks. prøve at analogisere til skolen i relation til indvandrerproblematikken i dagens Danmark, hvor nogle indvandrergrupper kræver at blive fuldgældige danskere, nogle ønsker at bevare familiens kultur og religion, andre opbygger egne etniske alternative økonomiske netværk og skoler – altså parallelsamfund som Owens’ utopiske øer.

### **Kundskabsskolens boglige viden for eliten *versus* de ”radikale” krav om *Really Useful Knowledge***

Richard Johnsons analyser viser, at de folkelige protestbevægelser ”radikale” ledere ønskede ”*Really Useful Knowledge*”. De talte for en viden, der kunne give praktisk indsigt i det ”nødvendige” arbejds- og samfundslivs sammensatte sammenhænge. For de undertrykte og dominerede blev virkelig nyttig viden altså formuleret som en indsigt, der giver nyttige forudsætninger for at kunne ændre egne og ligestillede ulige sociale livsbetingelser (jvf. ovenfor om Bourdieus sociologiske projekt):

”... Knowledge from the point of view of ‘the people’. But this popular point of view was not just a novel descriptive angle, producing new facts, nor was it just a question of learning how to cope or have realistic expectations. The real point, the practicality, was learning how to change your life.” (ibid., s.22)

Med denne formulering sammenfatter Johnson en række analyser af, hvad det var for vidensformer de mest vidtgående repræsentanter for de folkelige protestbevægelser efterlyste. De ”udbyttede” og dominerede gruppers interesser gik ikke bare ud på at få del i videns-elitens skolastiske viden og heller ikke bare at få nyttige praktiske færdigheder, der gjorde dem til en bedre arbejdskraft (”better servants”). De ønskede indsigt i egne og andres livsbetingelser, fordi de opfattede det som én af forudsætningerne for at kunne gøre sig gældende politisk:

”... So ‘practical’ implied a particular point of view: practicality depended on your social standpoint and political purpose.” (ibid.)

Dette krav om praktisk teoretisk indsigt i egne arbejds- og livsbetingelser og disses specifikke samfundsmæssige forudsætninger (*the logic of practice*, som Bourdieu kalder det) kom dog – som allerede nævnt – først på den

skolepolitiske dagsorden med den organiserede arbejderbevægelses socialistiske samfundsprojekt mod slutningen af 1800-tallet (mere herom i den efterfølgende socialhistoriske skitse af folkeskolens udvikling i Danmark nedenfor).

#### **4. Erfaringer med at skabe en demokratisk skole – dvs. et produktivt konfliktuelt arbejdsfællesskab (et socialt praksis-fællesskab)**

I dette afsnit præsenteres en socialhistorisk skitse, der redegør for, hvordan den specifikke danske folkeskole, fælles for alle befolkningsgrupper, er blevet skabt som institution, dvs. hvad det er for interesser den repræsenterer. Et sådant rids af nogle afgørende strukturelle og indholdsmæssige udviklingstendenser (skolestrukturens og reformpædagogikkens udvikling fra skolelovene omkring 1900 frem til 1970'ernes planer om en demokratisk skole for alle) kan anskueliggøre, hvad den socialistiske arbejderbevægelses projekt om en folkeskole for alle gik ud på. Den demokratiske folkeskole for *alle* var et alternativ til den boglige kundskabsskole for videnselitens børn. Den danske skoleudvikling repræsenterer vel nærmest et eksempel på et social-liberalt kompromis mellem en folkelig oplysningstradition og den socialistiske tradition (jvf. ”ramme 3” ovenfor og Mathiesen 2003).

I Danmark kom det industrielle gennembrud først i 1890'erne, og efterkrigstidens økonomiske vækst mm. var et resultat af industrialiseringens anden fase (efter Marshall-hjælpen osv.), hvor industrialiseringen blev udbredt til hele landet, og hvor landbruget blev mekaniseret og industrialiseret. Også min analyse af folkeskolens udvikling i Danmark tager altså udgangspunkt i antagelsen om, at det er ændringerne i den samfundsmæssige arbejdsdeling og i familiernes reproduktionsmønstre, der er baggrunden for og udgør dynamikken i de ændringer, der sker i feltet for institutionaliseret uddannelse – det er ikke uddannelserne, der er historiens motor (jvf. Johnson ovenfor). Men i Danmark har folkeskolen og folkeoplysningsinstitutionerne ikke desto mindre en socialhistorie, som man kan blive klogere af at sætte sig lidt mere ind i. Vi har i Danmark gjort nogle erfaringer med, hvor svært det er at udvikle en skole og en pædagogik, der kan ” *kvalificere elevernes meget forskellige forudsætninger i en folkeskole for alle*” (jvf. *ibid.* s. 593).

Oplysningstidens store skolekommission og 1814-skoleloven definerede folkeskolen som et universelt gode, men i praksis var det videnselitens *borgerlige dannelse*, der blev formuleret som norm. Der skulle imidlertid gå næsten 100 år før der blev skabt institutionelle betingelser for skoler og lærere, som kunne sikre alle børn adgang til en grundlæggende skoleuddannelse (1898/1903). Hertil kommer, at prøvsterne fastholdt tilsynet med undervisningens indhold frem til 1933 (Bomholt 1938, s. 52), og det var først med 1958-skoleloven forskellen mellem den ”landsbyordnede” skole og købstadsskolen blev afskaffet – i lovgivningen. I praksis var der stadig store forskelle mellem de forskellige kommuners skoler (jvf. indledningen om 1960'erne og 70'erne).

#### **En skole med adgang for alle og med et demokratisk indhold (jvf. Johnsons skole-tese)**

Spørgsmålet om et mere demokratisk indhold i skolens undervisning blev først for alvor sat på dagsordenen med ”Den Blå Betænkning” (1960); og som oplæg til 1970'ernes skolereform i forlængelse af udvidelsen af undervisningspligten til 9 år (1969) understregede Folkeskolens Læseplansudvalg:

Vi lever i et kulturmønster, hvor der er store forskelle i opfattelsen af værdinormer på væsentlige områder. I samme grad man må give op over for at formulere et livssyn, som ville blive følt som generelt forpligtende, i samme grad vanskeliggøres formuleringen af skolens opgaver i relation til den enkelte. (Undervisningsministeriet 1971, s.13)

Med denne formulering, som vel egentlig ikke er så påfaldende, henledes opmærksomheden på, at forskellige former for pædagogisk arbejde er begrundet i forskellige opfattelser af, hvad der er ”nyttig viden”.

I forlængelse af de gudelige bevægelser havde Christen Kold (1816-1870) lavet kristelige friskoler og højskole for almuen på landet; og selvejebønderne havde som led i kampen mod Estrup og storgodsejerne oprettet forskellige former for folkehøjskoler ud fra nogle principper, som Grundtvig formulerede osv. (se f.eks. Skovmand 1951 for en oversigt over de folkelige bevægelser og Gunhild Nissen 1994 for en oversigt over højskolens historie). Det bemærkelsesværdige ved citatet fra Folkeskolens Læseplansudvalg er, at troen på en universelt gyldig viden blev anfægtet. Folkeskolens undervisning skulle ikke (længere) have absolutte vidensmål, men *et socialt formål*. Folkeskolens undervisning skulle med andre ord muliggøre, at alle elever kunne tilegne sig social handlekompetence. Synspunktet på skolens indhold blev her ændret til, at skolen skulle respektere og udvikle de forskellige samfundsgruppers modstridende interesser og livssyn. Det er en demokratisk skoles opgave at *udvikle elevernes forskellige forudsætninger* – til forskel fra den traditionelle kundskabsskoles tilpasning af alle til nogle centralt fastsatte normer og værdier.

Som allerede nævnt i forbindelse med Richard Johnson var det først med den socialistiske arbejderbevægelse spørgsmålet om at sikre alle *adgang* til uddannelse kom på den politiske dagsorden. Det gælder altså også i Danmark, hvor industrialiseringen og arbejderbevægelsen satte en ny dagsorden omkring 1900 (Mathiesen 2003, s. 578). Men langt hen ad vejen er spørgsmålet om *indholdet* i skolens undervisning blevet reduceret til et spørgsmål om, at alle ”selvfølgelig” skulle have del i elitens ”almene” viden (jvf. de engelske Chartister). Der var i den danske arbejderbevægelse lige fra starten teoretiske og politiske programdiskussioner om indholdet i en skole for alle (se Mathiesen 1976, kapitel 2), men i praksis var det – som anført – først i efterkrigstiden, at skolens borgerlige normer og værdier blev et landspolitisk stridsspørgsmål. I udgangspunktet gik den socialistiske arbejderbevægelses velfærdssamfundsprojekt primært ud på at udvikle offentlige velfærdsinstitutioner med adgang for alle samfundsgrupper (Kolstrup 1996):

Den mest reformivrige gruppe – det gælder folk som S. Bresemann, J.P. Sundbo, Fr. Borgbjerg og lærer Bæksted i Horsens – fremhævede ufortrødent, at skulle man midt i et klassesamfund gennemføre holdbare velfærdsydelse, måtte de tage sigte på alle borgere – ikke ud fra idealistiske forestillinger om at lege julemand over for alle klasser, men for at sikre fornøden opbakning og undgå social diskrimination. Når rig som fattig henvises til samme skole, vil skolen blive præcis så god, som de rige ønsker den, lød Socialdemokratiets parole [dengang]. Kun det bedste sygehusvæsen er godt nok som hele byens sygehus. I modsat fald vil private løsninger vinde frem, lød det i både Nakskov og Horsens – to yderpoler i den her tegnede reformbevægelse (ibid. s. 445).

Søren Kolstrup har selv sammenfattet, hvad arbejderbevægelsens socialistiske projekt i de ”røde” kommuner egentlig gik ud på (København, Nakskov, Odense, Horsens, Århus osv.). Projektet tog bl.a. sigte på at skabe en fælles,



vederlagsfri skole til alle. Kolstrup understreger netop, at der var tale om ”flere forskellige måder at tilrettelægge undervisningen”, men at byer med stærkt socialdemokratisk islæt optrådte som pionerer. Det fælles projekt gik ud på: at de private skoler blev marginaliseret, den offentlige betalingsskole afskaffet og den kommunale skole ændret til hele byens skole. Til en fælles institution” (1996a, s. 40). (Det er nærliggende at se 1990’ernes privatiserings- og udliciteringsprojekt, der er det ”omvendte” projekt, som et bidrag til det borgerlige Danmarks restaurative bestræbelser, hvor velfærdsinstitutionernes re-privatisering er meget centralt – udlicitering og selvejmodellen går virkelig ud på at genoprette tidligere tiders sociale forskelle.)

## **De før-industrielle livs- og arbejdsbetingelser på landet i Vestjylland og de ”frie skoleformer”**

Samtidig med den omtalte udvikling i de røde kommuner blev *den vestjyske skoleordning* i Ribe og Ringkøbing amter konsolideret – i perioden op til og under 1. verdenskrig. Selv om ”Lov om højere almenskoler m.m.” (1903) normalt fremstilles som institutionaliseringen af en demokratisk folkeskole (Skovgaard-Petersen 1976), så er der mere tale om en fælles lov for et stærkt opdelt skolevæsen. Ud over ”købstadsskolen” og ”den landsbyordnede skole” fandtes der også en særlig ”vestjysk skoleordning”. Den oprindelige vestjyske skoleordning gik tilbage til en lovrevision fra 1855, ifølge hvilken ”det skal være de kommunale skolebestyrelser på landet tilladt at ordne skolegangen således, at undervisningen for øverste klasse [børn fra 11 til 14 år] ophører om sommeren fra maj til september” (Jeppesen 1986, s. 14). Denne ordning var gældende helt frem til 1958-skoleloven, som det fremgår af ”Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole” (Barfod 1950, s. 221). Endnu ved slutningen af 1930’erne omfattede forskellige varianter af den vestjyske skoleordning tilsammen godt 4000 børn i ældste klasse (Bomholt 1938, s.124). ”Når børnene ikke skulle gå i skole om sommeren, var årsagen den simple, at børnenes arbejdskraft skulle udnyttes på gårdene” (ibid. s.125).

Harald Iversen, der 1961 blev ansat som den første ungdomsskolekonsulent i Ribe amt, har i sine erindringer meget konkret fortalt om sine erfaringer med de skoleformer, der blev iværksat lokalt i Vestjylland – som et *frivilligt* supplement til den omtalte ”vestjyske skoleordning”. Han fortæller, hvordan han et par år efter lærereksamen i 1929 blev førstelærer ved landsbyskolen i Tvile (Ribe Amt); og helt ”naturligt” blev han inddraget i en landbrugsfaglig eftermiddagsskole, ligesom han senere oprettede en frivillig aftenskole for ”de unge karle på landet”. For ham var det udtryk for, at han bare fulgte med i elevernes liv ”efter at de var gået ud af børneskolen” (Iversen 1981, s. 14). Livs- og arbejdsbetingelserne på landet i de vestjyske amter betød, at uddannelse og skolearbejde havde en helt anden betydning her end i de store (røde) byer. Det var ”folkeligt” uddannelsesarbejde – 100 år efter Richard Johnsons engelske ”radikale” pionerer. Iversen fortæller meget konkret om arbejdet med de unge på landet og om udviklingen af denne ”frivillige” skoleform bl.a. med inspiration fra Christen Kolds pædagogiske principper (ibid. s.21-50). I 1960 blev ungdomsskolen en mere integreret del af den kommunale skole, og med industrialiseringen og afvandringen fra landbruget forsvandt grundlaget for den vestjyske skoleordning.

## **Principper for *indholdet* i en demokratisk skole – for alle**

De ”frie skolars” mundtlige form, som i høj grad var inspireret af Christen Kolds friskoleprincipper, og de frivillige skoleformers arbejdsform – studiekredsformen – blev også brugt i folkeoplysningsarbejdet i byernes

aftenskoler (se Hansen 1943 og Koch-Olsen 1945). Også rundt omkring i de kommunale skoler blev der eksperimenteret med at basere undervisningen på *elevernes selvvirksomhed*. Ikke mindst i de røde kommuner blev der – med eller uden de kommunale skolemyndigheders støtte – på en række skoler iværksat forsøg med ”frie klasser” og i det hele taget skoleforsøg ud fra reformpædagogiske principper, som blev hentet fra både udenlandske og danske erfaringer og pædagogiske teorier. Sofie Ribbjergs bog om den moderne opdragelses historie (1966) giver en oversigt over reformpædagogikkens forhistorie, og hun optrykker en kort førstehånds beretning fra Vanløseforsøgene 1924-31 (s. 257-270). Bogen om ”Anne Marie Nørvigs person og samtid” (Jensen m.fl. 1963) sætter perspektiv på Forsøgsskolen på Emdrupborg, som hun var leder af fra 1948 til sin død 1959.

Emdrupborg forsøgsskole var et centralt bidrag til bestræbelserne på at udvikle en demokratisk skole – se Beretning om Emdrupborg Skoles første 6 år (1955). Inger Merete Nordentoft (1903-60) havde i 1945 taget initiativet til den ”Emdrupborgplan” som forsøgsskolen var en del af (Nordentoft & Garvin 1946), og hun havde fra starten argumenteret for en plan om at prøve de reformpædagogiske principper af på en helt almindelig folkeskole:

En principielt traditionel skole, hvis elever og lærere ikke skilte sig ud fra gennemsnittet, men som havde stort råderum i kraft af sin status som officiel forsøgsskole i Københavns Kommune, og som prøvede at realisere enhedsskolen (Jensen 1993, s.71)

Det skulle ikke være et utopisk ”herredømmefrit” udviklingsrum for pædagogiske idealer (jvf. Owen) og heller ikke en skole for videnselitens børn – som f.eks. Bernadotteskolen blev. Inger Merete Nordentoft var formand i den lokale afdeling af lærerforeningen og blev i 1945 skoleinspektør på Katrinedals Skole i Vanløse, hvor hun i årene 1950-58 også iværksatte forsøg med udelte klasser fra 1.-8. skoleår (ibid. s. 74-80 og Fog 1977, s. 16-18).

Inger Merete Nordentoft havde i ”Opdragelse til Demokrati” (1944) skitseret principperne for disse forsøg med at udvikle en demokratisk skole med udelte klasser gennem hele skoleforløbet. Forsøgene tog sigte på at udvikle et alternativ til den *traditionelle eksamensskole*, der – ifølge Nordentoft – dels var baseret på en holdnings- og værdibaseret undervisning (”en gennemført autoritativt præget disciplin, og dens mål er det nationale og kristne menneske”) og dels tilstræbte en rationel vidensbaseret undervisning (”tillægger stoffet og arbejdet dermed den største betydning, og dens mål er at udvikle evnen til selvstændig og fordomsfri vurdering”) – på nudansk: refleksiv individualisering. Heroverfor skitserede hun i pjecen fra 1944 nogle principper for en demokratisk skole, hvor undervisningen skulle baseres på deltagerens (dvs. lærernes og elevernes) meget forskellige forudsætninger:

[Denne position] tillægger *barnets hele situation*, dvs. både lærerens personlighed, stoffet, arbejdsmåden og samarbejdet med kammeraterne den afgørende betydning. Man kunne groft karakterisere [de tre positioner] således: læreren taler – stoffet taler – barnets hele situation taler. Men som man ser, er der visse fælles træk. Alle parter [repræsentanter for de tre positioner] lægger vægt på lærerens personlighed, og alle er klare over, at skolemiljøet har betydning (1944, s. 23).

Inger Merete Nordentoft skitserede her nogle principper for en demokratisk skole, hvor undervisningen skulle være:

- *omverdensopmærksom* – dvs. inddrage børnenes sociale virkelighed og deres forskellige betingelser uden for bøgerne og skolens verden (*realistiske*);
- *virkelighedsreflekterende* – dvs. ikke bare konstatere og beskrive, hvordan verden er, men netop tilskynde eleverne til at gøre sig refleksioner om hvorfor; og ikke bare lade børnene gøre det de har lyst til, men bidrage til at problematisere, hvorfor de har så forskellige præferencer, som de faktisk har i en klasse sammensat af børn med forskellige sociale og kulturelle forudsætninger (*sociologisk refleksion*);
- *samtidsindgribende* – dvs. tage sigte på at eleverne kan udvikle indsigt i, at de selv er part i den sociale situation, at de indgår i en række forskellige handlesammenhænge både i og uden for skolen, at også de har medansvar for såvel deres nære livssammenhænge som deres samfundsmæssige sammenhænge – lokale, klassemæssige og nationale fællesskaber, og herigennem bidrage til at skabe betingelserne for at alle elever kan tilegne sig social handlekompetence (*engageret stillingtagen*).

I en demokratisk skole er det med andre ord ikke kun det individuelle barn, der skal være i centrum for undervisningen; det er skoleklassens forskellige børns situation – de forskellige børns livssituation og børnenes forskellige kulturelle forudsætninger for at gøre sig gældende, der skal være udgangspunktet for en demokratisk undervisning og dermed for *en social læreproces* i folkeskolen, hvor undervisningen i de enkelte klasser derfor skal tilrettelægges ud fra de specifikke børns sociale og kulturelle forudsætninger. Formålet med undervisningen i en sådan demokratisk skole er med andre ord, at skabe betingelserne for at deltagerne kan udvikle social handlekompetence – *en demokratisk dannelse* (se hertil også Bourdieu 1966). Demokratisk dannelse og praktisk teoretisk indsigt (jf. Richard Johnson ovenfor) er den skolastiske vidensforms modpol.

Det var de praktiske erfaringer med nogle af disse principper, der lå til grund for det pædagogiske udviklingsprojekt i ”Den Blå Betænkning” fra 1960 og måske i endnu højere grad for 1975-skoleloven og specielt de nye fag Samtidsorientering og Arbejdskendskab (se f.eks. Kristensen 1987), selv om det demokratiske perspektiv allerede da var blevet mere normativt (se Mathiesen 1979a, s. 128f). Der havde også været forsøg med ”udelte klasser” i Horsens 1952-60 og i en række andre kommuner – igen fortrinsvis i de røde kommuner (Bjerg & Florander 1967), og i løbet af 1960erne blev der lavet en lang række forsøg med ”Enhedsskole og tilvalg i folkeskolen” som led i implementeringen af den blå betænkning (se f.eks. Sidenius m.fl. 1967 og Bjerg 1967).

### **Demokratiske ledelsesprincipper og lærernes kollegiale medbestemmelse var/er en afgørende betingelse for udviklingen af en demokratisk folkeskole**

Initiativet til efterkrigstidens mange skoleforsøg og udviklingsarbejder kom fra lærerprofessionen og andre skolefolk i samarbejde med eller med opbakning fra den socialistiske arbejderbevægelses politiske repræsentanter og ”radikale” repræsentanter fra folkeoplysningsbevægelsen. En væsentlig forudsætning for alle disse bestræbelser på at demokratisere *indboldet* i folkeskolens undervisning (dvs. lærerarbejdets kategorier og aktiviteter) var med andre ord folkeskolens demokratiske tilsyns- og styrelsesorganisation, der var blevet indført med Skoletilsynsloven af 20. maj 1933 og yderligere udviklet og ajourført ved diverse lovændringer i de mellemliggende år. Bomholt, der var én af initiativtagerne, redegjorde i sin bog om ”Den danske folkeskole” (1938) ret udførligt for betydningen af denne ”nye” demokratiske styrelsesordning, der lagde grunden

for lærernes kollegiale medbestemmelse og en høj grad af kommunal selvbestemmelse.

Specielt fremhævede Bomholt, at provsternes særlige myndighed som ”pædagogisk rådgiver” for den lokale skoledirektion var overgået til de pædagogisk-faglige amtskolekonsulenter (ibid. s. 52); og med anledning i nogle konkrete sager præciserede han, at lærere ”kan indvælges på linje med andre borgere i alle skolens organer”. Disse bestemmelser udgjorde det retlige grundlag for ”lærernes kollegiale medbestemmelse” i folkeskolen. Indtil da havde lærere været afskåret fra at få besluttende indflydelse på skolens forhold med den begrundelse, at ”han derved bliver sin egen foresatte” (ibid. s.44). (Igen er det nærliggende at henlede opmærksomheden på, at Haarders styrelseslov fra 1989 genoprettede de før-demokratiske tilstande, så initiativet til ”reformer” nu igen som hovedregel udgår fra de centrale myndigheder, der suverænt fastsætter skolens normer og værdier; og nu kan de budgetansvarlige (skole)ledere (igen) ensidigt ændre de institutionelle betingelser for lærernes arbejde.)

En demokratisk skole har til formål, at skabe tilslutning til en demokratiske politisk kultur. Hvad vil demokratisk tilslutning sige? Når vi tilslutter os en demokratisk politisk kultur, så *deltager* vi – men det betyder *ikke* at vi er enige, f.eks. i den dominerende opfattelse af hvad der er nyttig viden. Demokratisk deltagelse hviler ikke på en norm om konsensus eller tilslutning til den dominerende position. I en demokratisk skole er det legitimt at være uenig – også med ledelsen. Respekt for sociale og kulturelle forskelle og specielt inddragelsen – og objektivering – af deltagernes meget forskellige forudsætninger i skolens undervisning er en afgørende betingelse for at skabe et produktivt demokratisk pædagogisk fællesskab (jvf. ovenfor Inger Merete Nordentoft). Det kan en fælles folkeskole *for alle* bidrage til. Et sådant *socialt praksis-fællesskab* er – ligesom demokratiske sociale relationer og omgangsformer – noget der skal *udvikles* på tværs af og på trods af forskelle mellem lærere og mellem elever i et produktivt konfliktuelt samspil med de politiske og administrative instanser, der under demokratisk kontrol træffer afgørelser vedrørende de institutionelle betingelser for skolens pædagogiske arbejde.

## **5. 1980’ernes og 90’ernes genetablering af en opdelt skoleundervisning – den aktuelt dominerende nyliberalistiske position**

Udviklingen siden 1982, hvor ’det nye højre’ også i Danmark overtog regeringsmagten, kan anskues – dvs. forstås – som en ”moderne” restaurationsproces efter 1960’ernes og 70’ernes velfærdsreformer, ungdomsoprør og forsøgene på at ’demokratisere’ folkeskolens undervisning. Folkeskolen er igen blevet en eliteorienteret kundskabsskole. Richard Johnsons socialhistoriske analyser af (folke)skolens forhistorie blev som anført præsenteret som led i kampen mod Margaret Thatchers skolereformer i 1980’ernes England. Her i Danmark blev de tilsvarende reformer lanceret som led i ”moderniseringen” af den offentlige sektor. (I bogen om *Uddannelsernes sociologi i Danmark* redegøres mere udførligt for kampene om de offentlige uddannelsesinstitutioner som led i moderniseringen af den offentlige sektor siden 1980’erne (Mathiesen 2000, s. 117-245)). 1980’ernes ’restaurative’ pædagogik og 1990’ernes videnssamfundsdiskurs kan i Danmark siges at have fortrængt en demokratisk reformpædagogisk udvikling til fordel for ’det nye højres’ politisk-strategiske anvendelse af uddannelserne og de pædagogiske videnskaber til at re-traditionalisere og eliteorientere skolen.

Uddannelserne *bidrager* nu igen – i både England og Danmark – primært til at udbrede den dominerende videnslites forestillinger (se Johnson 1991), og uddannelserne bidrager på denne måde til at legitimere besparelser kombineret med administrative og institutionsstrukturelle reformer (f.eks. CVU m.m. – se Mathiesen 2000). ”Reformer” der har skærpet den sociale og kulturelle ulighed i adgangen til uddannelserne, og skærpet skolens *krav om ”boglige” forudsætninger*. 1990’ernes videnssamfundsdiskurs giver en elitistisk legitimering og en teknokratisk begrundelse af den igangværende *eliteorientering af lærernes arbejde* (ibid. s. 178). Den restaurative pædagogik repræsenterer et politisk projekt, der tager sigte på at *gen-etablere en opdelt skole* – dvs. en skole, hvor undervisningen i stigende grad opdeles efter elevernes forskellige forudsætninger. Nu kun legitimeret som en frivillig selv-valgt opdeling. Alt sammen som led i ”restaureringen” af tidligere tiders endnu større sociale forskelle. Det er ’det nye højres’ politiske projekt.

Johnsons ”historiske” analyser kan – i denne sammenhæng – advare imod netop de ”misforståelser” som talemåden om ”lige børn ...” i artiklens overskrift kan give anledning til. Johnsons socialhistoriske analyser er en advarsel imod at opgive 1900-tallets og den socialistiske arbejderbevægelses forestillinger om en *fælles* skole, hvor *alle* kan gøre erfaringer med forskellighed (også de privilegerede eliter), og hvor *alle* (samtidig med at de tilegner sig de grundlæggende kulturteknikker – læse, skrive, regne) kan tilegne sig den indsigt og viden, der er nyttig for dem, dvs. en indsigt, der er én af betingelserne for, at de kan deltage i de politiske kampe om at gøre de forefundne forskelle mindre (jvf. ovenfor *Really Useful Knowledge*). Oversigten over de modstridende positioner i feltet for institutionaliseret uddannelse i den engelske socialhistoriske skitse fra restaurationsperioden efter Napoleonskrigene kan i den aktuelle restaurationsproces også bruges til at minde om, at det ikke er nok bare at ”bryde” vidensmonopolet og lave sine egne ”frie” skoler, som Owen og hans utopiske socialister. Både ”utopier” om proletariatets friskoler og de utilpassede elevs modkulturer i den borgerlige skole er variationer over temaet: de stærke går selv eller ”lige børn leger bedst”.

Her kan yderligere henvises til Paul Willis’ bog *Learning to Labour – How working class kids get working class jobs* (1977). Willis – ligeledes fra centeret for kulturstudier i Birmingham – beskrev nogle typiske interaktionsmønstre i en ”udelt afgangsklasse” i en relativt velfungerende skole i et klassisk arbejderkvarter opført i 1930’erne. Disse billeder af livet i klasserummet i en ”comprehensive school” i 1970’ernes England (lige før Thatcher tog over) kan med fordel læses som en beskrivelse (og primært en beskrivelse) af, hvordan borgerskabets boglige skole virker på elever med nogle helt andre sociale og kulturelle forudsætninger end bourgojsernes og de veluddannede mellemlags børn. Willis’ rødder er ”udstødte” skole-nægttere, der bliver beskrevet som ”oprørere” – og disse beskrivelser af de utilpassede unges interaktion i klasserummet læses undertiden som en bekræftelse af illusionen om det individuelle oprør og myten om bevidstgørelse gennem ”rituel modstand”.

De etnografiske beskrivelser af hverdagslivet i skoleklassen viser imidlertid meget tydeligt, at den vidensbaserede boglige skole bidrager til en institutionaliseret *reproduktion af ulighed* (se specielt Willis’ ”Afterword” til den amerikanske udgave, 1981). Men sådanne rent beskrivende ”billeder” fra skolens hverdag kan desværre også misbruges til at skabe forståelse for en restaurativ pædagogik. De ”utilpassede” elevs adfærd og ”modkultur” repræsenterer bestemt ikke noget ideal for en folkeskole for alle, alligevel bliver de brugt til at bekræfte den ideologiske fordom om ”at lige børn leger bedst”. Den dominerende tendens inden for skolepolitikken i Danmark siden 1980’erne har gjort skolen mere ”boglig”. De ”utilpassede” rødders skoleadfærd er et produkt af den ”boglige” (ensidigt kundskabsfaglige) skole med formelt lige adgang for alle. De er udtryk for en ”selvvalgt” opdelt undervisning.

Desværre bruges sådanne skolebilleder ret monomant i kampagner for at skærpe de boglige krav i skolen og til at skærpe kravene til elevernes ”skoleforudsætninger”, og som begrundelse for krav om mere disciplin i skolen. Indirekte bidrager sådanne ”hverdagslivsbilleder” altså til at legitimere en prioritering af eliten i skolen og den igangværende akademisering og opdeling af læreruddannelsen.

## **Den pædagogiske forsknings aktuelle bidrag til at skabe og befæste ”troen” på elitens videnssamfund – og en nyliberalistisk skole**

Folkeskolens aktuelle situation her ved indgangen til det 21. århundrede er karakteriseret ved øget opdeling af eleverne og en stadigt mere bogligt krævende og selvstændighedskrævende undervisning, der i stigende grad bliver eksamens- og prøveorienteret. De disciplinfaglige ”krav” og ”trinmål” strammes op, og kravene om disciplin skærpes (se Mathiesen 2005). Principperne for en demokratisk folkeskole for alle er i løbet af 1980’ernes og 90’ernes nyliberalistiske restaurationsproces blevet fortrængt af ’det nye højres’ restaurative pædagogik. Skolen er som led i ”moderniseringen af den offentlige sektor” i stigende grad blevet ”bogliggjort” og eliteorienteret.

De principper for et demokratisk indhold i en folkeskole for alle, der er objektiveret i det socialhistoriske rids af skolens og reformpædagogikkens udvikling i Danmark, repræsenterede den dominerende skolepolitiske position i efterkrigstiden frem til og med *U-90* (1978) og reformplanerne om BFU (Betalt Frihed til Uddannelse). Den social-liberale lighedsorienterede skolepolitiske position er/var en kombination af den liberale folkeoplysningstradition og den socialistiske tradition (jvf. ”ramme 3”). Det var den position, jeg – i den indledende snak med Egon Clausen – fandt ganske selvfølgelig. Disse principper er blevet fortrængt af en eliteorienteret kundskabsskole, hvor eleverne i stigende grad *opdeles* efter forskellige forudsætninger og skoleresultater, og hvor undervisningen i stigende grad ”opløses” – dvs. *individualiseres*.

’Det nye højre’ har med videnssamfundsdiskursen fået gen-oprettet ”troen” på, at eleverne ”selvfølgelig” skal opdeles efter forudsætninger. Den nyliberalistiske skolepolitiske position – der nu er absolut dominerende – repræsenterer en kombination af 1800-tallets dominerende økonomisk liberalistiske position og en nykonservativ position svarende til Cobbet ’s værdikonservatisme, men 1990’ernes elitisme (videnssamfundsdiskursen) står også i gæld til Owens (og Blair’s) utopiske/normative elitisme (økonomisk rationalitet og ”enhver må klare sig selv”). Den socialhistoriske skitse af folkeskolens forhistorie (Richard Johnson) objektiverer – forklarer – hvad det er for sociale interesser en sådan kombination af eliteorientering og *laissez-faire* repræsenterer.

Teoretisk *historiserer* og objektiverer de to socialhistoriske skitser modpolerne i den aktuelle tilstand i feltet for lærerarbejdet i folkeskolen i Danmark: henholdsvis den dominerende eliteorienterede liberalistiske position, som blev formuleret i kølvandet på den tidlige industrialisering i England – og som er blevet genoplivet i forlængelse af Bertel Haarders Perestrojka-principper fra 1980’erne (med vægten på den symbolske orden) og den dominerede reformpædagogiske position, der er et resultat af efterkrigsperiodens skoleerfaringer i Danmark (med vægten på den sociale orden og principperne for den specifikke pædagogiske praksis). Fremstillingen har på denne måde konstrueret – synliggjort og forklaret – de mest fremtrædende modstridende positioner i feltet for institutionaliseret uddannelse i Danmark her ved indgangen til det 21. århundrede. Den danske folkeskole er siden 1980’erne gradvist blevet en skole til den markedsteknokratiske elites

”markedsdemokrati”. En ”boglig” kundskabsskole, der skaber barrierer mod udvikling af et demokratisk fællesskab (og specielt mod integration af ’fremmede’) ved at reproducere og forstærke deltagernes sociale og kulturelle forskelle – og dermed de forskellige samfundsgruppers ulige muligheder for at deltage i det politiske demokrati.

Den ”vidensbaserede” og ensidigt bogligt orienterede skole bidrager i stigende grad til *reproduktion af ulighed* (se mere herom i Mathiesen 2005). Men ifølge magtudredningens undersøgelse af elevernes hverdagserfaringer med skolens ”moderne” pædagogiske praksis (Bo Jacobsen m.fl. 2004) så oplever eleverne det som demokrati. Skolens dominerende forestillinger om demokrati opleves som ”selvfølgelige” – som doxa, og ”taberne” vælger selv deres marginaliserede position (jvf. Willis’ beskrivelser af de ”utilpassede” elever). Den statslige magtudrednings skoleundersøgelse fik til opgave at redegøre for, hvilke demokratiske erfaringer danske skoleelever ”bibringes” gennem deres skolegang. Ved at begrænse undersøgelsen til en ureflekteret *beskrivelse* af elevernes oplevelser af interaktions-erfaringer i klasseværelset, frikvarteret og elevrådet *som om* det er erfaringer med demokrati (ibid. s.12) får Jacobsen m.fl. den ”moderne” individualiserede boglige skole til at fremstå som en skole, der giver eleverne ”personlige erfaringer med demokratiske fænomener i skoleklassen”. (Det er bemærkelsesværdigt, at elevernes sociale baggrund usynliggøres af rent undersøgelsestekniske grunde – ibid. s. 19).

Andre empiriske analyser af skolens ”hverdag” viser, at det kun er de elever, der er indforstået med *skolens værdier*, lærerne anerkender som ”selvstændige” elever. De har internaliseret kravet om individualisering (se hertil Gregersen & Mikkelsen 2004 for en mere detaljeret dokumentation – eller en kort karakteristik på [www.hexis.dk](http://www.hexis.dk) (Nyhedsbrev nr.21, december 2004)). I praksis overtager – eller påtvinges – eleverne med forskellige sociale og kulturelle forudsætninger skolens ”anerkendte” / ”dominerende” måde at forholde sig til og at værdsætte eller nedvurdere forskellige samfundsgruppers ”værdier” og vidensformer. Eleverne ”lærer” – bibringes gennem erfaringerne i skolen, som det formuleres i referencerammen for magtudredningens undersøgelse – at affinde sig med de forefundne sociale magtrelationer og *undervisningens eliteorientering*. De sociale dominansrelationer som følge af sociale og kulturelle forskelle naturaliseres med andre ord i den ”moderne” skole for ”Den vordende demokrat”. Sådanne undersøgelser er pædagogisk videnskab som magtudøvelse og symbolsk vold snarere end som magtudredning. Magtudredningens indforståede fænomenologiske ”beskrivelse” af individualiseringstendensen i skolens undervisning bidrager primært til at legitimere den aktuelt dominerende nyliberalistiske tendens i folkeskolen – ifølge hvilken: *”lige børn leger bedst”*.

En sådan pædagogisk videnskab bidrager til at skabe ”troen” på en nyliberalistisk skole for videnselitens børn. Alternativt kan interessen for pædagogisk videnskab (bl.a. med Bourdieu) begrundes ud fra en ”fornuftens realpolitik”, som går ud på at *skabe betingelserne* for en skole for alle. At skabe betingelserne for en demokratisk skole er ikke bare et filosofisk spørgsmål om at definere et princip om kulturel forskellighed eller ensartethed; det er et praktisk politisk problem om sociale forskelle og ulige muligheder i et historisk konkret samfund og om den konkrete udformning af de institutionelle betingelser for lærernes arbejde.

## Litteratur

- Allman, Paula (1988): *Gramsci, Freire and Illich: Their Contributions to Education for Socialism*. In : Tom Lovett (ed.): *Radical Approaches to Adult Education – A Reader*. London: Routledge.
- Barfod, A. (1950): *Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole*. København: Gyldendal
- Bjerg, Jens (1967): *Enbedsskole og tilvalg i folkeskolen*. København: Danmarks Pædagogiske Institut, Publikation nr. 66.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (2001): *Pædagogik, diskurs og magt* (red. af L. Chouliaraki & M. Bayer). København: Akademisk Forlag.
- Bomholt, Julius (1938): *Den danske folkeskole*. København: Socialdemokratiets Forlag "Fremad".
- Bourdieu, Pierre (1966/2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. In: Margareta Steinrücke (red.): *Pierre Bourdieu – Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA-Verlag
- (1989/1996): *The State Nobility – Elite Schools in the Field of Power*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Patrick Champagne (1996): *"Skoletaperne" – Stengt ute og stengt inne*. In: Pierre Bourdieu: *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre m.fl. (1993): *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Carles, Pierre (2001): *La sociologie est un sport de combat*. Montpellier: C-P Productions and VF Films (140 min. med engelske undertekster).
- Christiansen, Niels Finn (1986): *Arbejderbevægelsens Forhistorie*. København: SFAH skriftserie nr. 18.
- (2003): *Frederik Dreier i dansk og international sammenhæng*. In: Hanne Nørregaard Posselt m.fl. (red.): *Frederik Dreier og samfundets reform*. København: Tiderne Skifter.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Florander, Jesper & Jens Bjerg (1967): *Forsøg med udelte klasser og linjedeling i Horsens 1952-60*. København: Danmarks Pædagogiske Institut, Publikation nr. 62.
- Fog, Mogens (1977): *Efterskrift, 1946 – og resten*. København: Gyldendal.
- Gregersen, Camilla & Stinus Storm Mikkelsen (2004): *Ingen arme, ingen kager – om forandringer i feltet for lærerarbejde i folkeskolen*. RoskildeUniversitetscenter: Specialeafhandling.
- Hansen, Poul (1943): *Ungdomsföreningen*. In: Ib Koch-Olsen (red.): *De danske folkerørelser*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Iversen, Harald (1981): *Med fritidsundervisningen gennem 50 år*. Vejen: Eget Forlag.
- Jackson, Brian & Dennis Marsden (1966): *Education and the Working Class*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Jacobsen, Bo m.fl. (2004): *Den vordende demokrat. En undersøgelse af skoleklassen som demokratisk lærested*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Jensen, Ejvind m.fl. (red.) (1963): *Pædagogiske perspektiver bebygget gennem Anne Marie Nørvijs person og samtid*. København: Gads Forlag.
- Jensen, Niels Rosendal (1993): *Inger Merete Nordentofts skoleforsøg på Katrinedalsskolen 1950-58*. Uddannelseshistorie 1993.
- Jeppesen, Alfred (1986): *De vestjyske vinterskoler*. Viborg: Martins Forlag.
- Johnson, Richard (1988): *"Really Useful Knowledge" 1790-1850: Memories for Education in the 1980's*. In: Tom Lovett (red.): *Radical Approaches to Adult Education*. London: Routledge.



- (1991): A new road to serfdom. In: Education Group: *Education Limited*. London: Unwin Hyman.
- Jørgensen, Birte Bech m.fl. (1971): *Frihed i fritiden? – Læderjakker i en forstad*. København: Røde Hane.
- Koch-Olsen, Ib (1945): *Studiekrædsarbejde*. København: Det danske Forlag.
- Kolstrup, Søren (1996): *Velfærdsstatens rødder – fra kommunesocialisme til folkepension*. København: SFAH.
- (1996a): *Kommunesocialismen – Et studie i kommunale velfærdsprojekter*. Arbejderhistorie nr. 4/1996.
- Kristensen, Hans Jørgen (1987): *Skolen i fremtiden*. København: Gyldendal.
- (1991): *Pædagogik – Teori i praksis*. København: Gyldendal.
- Mathiesen, Anders (1975): *Sorteringskolen*. Roskilde Universitetsforlag.
- (1976): *Uddannelse og produktion*. København: Munksgaard.
- (1979): *En skole for et bedre samfund*. In: K. D. Wagner (red.): U-90 Ny Kurs? København: Gyldendal.
- (1979a): *Uddannelsespolitikken, uddannelsesfordelingen og arbejdsmarkedet*. København: Lavindkomstkommissionens Sekretariat.
- (1996): *Et kritisk socialhistorisk perspektiv på uddannelsespolitikken*. Social Kritik nr. 44/1996.
- (1999): *Blomsten af dansk kvalifikationsforskning*, in Tine Rask Eriksen m.fl. (red.): Kvalifikationer. København: Munksgaard.
- (2000): *Uddannelsernes sociologi – i velfærdsstaten under forandring*. København: Christian Ejlers Forlag.
- (2003): *Et kritisk socialhistorisk perspektiv på uddannelserne i Danmark*. In: Jens Bjerg (red.): Pædagogik – en grundbog til et fag. 3. rev. Udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- (2005): *"Velfærdsprofessionernes" arbejde i det liberaliserede videnssamfund*. In: Tine Rask Eriksen m.fl. (red.): Professionsidentiteten i forandring. København: Akademisk Forlag.
- Mathiesen, Anders & Henriette Højberg (2004): *Sociologiske feltanalyser – om at anvende Bourdieus feltbegreb i historiske konkrete analyser*, in Fuglsang & Bitsch Olsen (red.): Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Müller-Rolli, Sebastian (2004): *Aufklärung über pädagogische Praxis: Pierre Bourdieus Eingreifen im pädagogischen Feld*. In : Margareta Steinrücke (red.): Pierre Bourdieu – Politisches Forschen, Denken und Eingreifen. Hamburg: VSA-Verlag.
- Nissen, Gunhild (1994): *Udfordringer til Højskolen – Danske folkehøjskoler 1844 til 1994*. Odense: Foreningen for Folkehøjskoler Forlag.
- Nordentoft, Inger Merete (1944): *Opdragelse til Demokrati*. København: Eget Forlag.
- Nordentoft, I.M. & G.J. Garvin (1946): *Skolens fremtidsmuligheder*. In: I.M. Nordentoft & Aa. Svendstorp (red.): Og hverdagen skiftede – skolen i de onde år. København: Carl Allers Forlag.
- Nørvig, Anne Marie m.fl. (1955): *Beretning om Emdrupborg Skoles første 6 år*. København: Det Danske Forlag.
- Rifbjerg, Sofie (1966): *Træk af den moderne opdragelses historie*. København: Gyldendal.
- Sidenius, Henrik m.fl. (1967): *Hvorfor tilvalgsskole? – Rapport fra Kroggårdsskolen om 3 års forsøg med udelt tilvalgsskole*. M. Normanns Forlag.
- Simon, Brian (1974): *Education and the Labour Movement 1870-1920*. London: Lawrence & Wishart.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1976): *Dannelse og demokrati*. København: Gyldendal.
- Skovmand, Roar (1951): *De folkelige bevægelser i Danmark*. København: Schultz – Statsradiofoniens Grundbøger.

- Statistiske Efterretninger 2002:4, *Fra Grundskolen til fortsat uddannelse 1981-2000*. København
- Taarup, Liselotte & Else Hammerich (1979): *Grænser for fællesskab*. København: Unge Pædagoger.
- Tørnæs, Ulla (2004): *Eliten får nu bedre kår*. Politikens Kronik, Søndag 1. august 2004.
- Undervisningsministeriet (1971): Notat – om et grundlag for gennemførelse af en reform af de grundlæggende skoleuddannelser. København
- von Werder, Lutz (1974): *Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Wacquant, Loïc (2005): Symbolic Power in the Rule of the “State Nobility”, in *Pierre Bourdieu and democratic politics* (ed. L. Wacquant). Cambridge: Polity Press.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour – How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.