

# Socialdemokratisk uddannelsespolitik i efterkrigstiden

- med udviklingen i England som eksempel

Af Palle Rasmussen

## Optakt: Socialdemokratiet og enhedsskolen

Kravet om *enhedsskole* er et hævdvundet krav i arbejderbevægelsen. Offentlige og fælles skoleformer for alle børn har været et logisk svar på de velbørge- des stadige bestræbelser for at opretholde monopoler på de bedste skoler, de bedste eksaminer og de bedste muligheder for videre uddannelse.

Også det danske Socialdemokrati krævede fra sin start »almindelig, lige og obligatorisk skoleundervisning«. <sup>1</sup> Der kan synes at gå en lige linie fra sådan en formulering til de enhedsskoleforslag socialdemokratiet fremsatte i 70'erne, og som stadig er led i partiets politik. Men så enkel er sammenhængen ikke.

Enheds-skole-kravet rummer i dag flere dimensioner end før århundredeskiftet, hvor der hovedsagelig var tale om at sikre arbejderbørnene deres rimelige del af »kagen«. Og der er ikke tale om en ubrudt udvikling i skolepolitikken: Socialdemokratiet har i flere perioder været på vej væk fra enheds-skolepolitikken.

Ved skolereformerne i 1899 og 1903 arbejdede Socialdemokratiet for enheds-skoletanken, dog uden at have den store indflydelse. Reformerne skabte grundlag for, at man gradvis fik realiseret den 7-årige skolepligt under former, som m.h.t. skolestandard, indhold og lærerkvalifikationer var nogenlunde fælles for alle børn<sup>2</sup>.

Samtidig svækkede reformerne imidlertid den 7-årige skoles karakter af enheds-skole. Det hang sammen med at man søgte at skabe sammenhæng i skolesystemet, via *mellemskolen*, som skulle forbinde folkeskolen med de »højere« skoleformer – realskolen og gymnasiet. Det betød en formel deling af eleverne efter 5.klasse, hvor den ene del af eleverne gik over i mellemskolen, mens den anden fortsatte i folkeskolens 6. og 7. klasse.

Med disse reformer fik skolesystemet indbygget en konflikt mellem to slags enhed: Enheden i »bredden«, som handler om fælles skoleform og fælles skolevilkår for alle børn i en given aldersgruppe – og enheden i »læng-

den«, som handler om sammenhængende skoleforløb og overgangsmuligheder mellem de forskellige niveauer i skolesystemet.

Hvordan skulle Socialdemokratiets principielle krav om enhedsskole udmøntes i forhold til denne modsætning?

I et spørgsmål var partiets politik klar, nemlig spørgsmålet om mellemskolernes placering. Man ønskede dem placeret i tilknytning til folkeskolerne, ikke i tilknytning til realskoler eller gymnasier. Dette princip fik gradvis gennemslag i skolepolitikken, således at ikke kun mellemskolen, men også real-skolen efterhånden blev knyttet til folkeskolen, og præget af dens lærere og traditioner. Det er en vigtig forskel mellem Danmark og en række andre vestlige lande, hvor mellemtrinnet mere er blevet knyttet til de højere dele af skolesystemet, og dermed præget af deres mere akademiske og elite-orienterede traditioner.

I spørgsmålet om skolesystemets *formelle struktur* var den socialdemokratiske kurs mere vaklende, fordi man skulle balancere mellem forskellige hensyn og ønsker. Det principielle ønske var vel at have folkeskolen som den fælles udelte skole, i hver tilfælde frem til 14 års alderen. Samtidig var der et ønske om at bevare de øgede uddannelsesmuligheder, som mellemskolen havde givet – også for dygtige elever fra arbejderklassen. Men der var også en udbredt kritik af mellemskolens boglige tradition, og en skepsis overfor om mellemskolen ville kunne imødekomme behovene hos de mere praktisk orienterede elever.

Disse forskellige ønsker må bl.a. ses som udtryk for at Socialdemokratiet var ved at udvikle en bredere og mere sammensat social basis. Resultatet var, at Socialdemokratiet i 30'erne gik ind for at *fastholde den tidlige deling* af børnene (efter 5. klasse). Delingen skulle blot ikke være et valg mellem folkeskolen og mellemskolen, men derimod mellem to mellemskoler: Eksamensmellemskolen og den praktiske, eksamensfrie mellemskole. Den praktiske mellemskole var et forsøg på at give arbejderbørnene et tilbud, som i forhold til eksamensmellemskolen var *anderledes men ligeværdigt*. Samtidig blev den praktiske mellemskole præget af en række progressive pædagogiske ideer, ikke alene i.f.t. opprioritering af de praktiske fag, men også tværfaglighed og mere aktiviserende arbejdsformer.

Den praktiske mellemskole blev indført i lidt stækket form under en radikal undervisningsminister. Men udviklingen viste, at dens progressive ideer havde svært ved at slå igennem, når det skulle ske i konkurrence med eksamensskolen, som gav formelle kvalifikationer og videreuddannelsesmuligheder.

I tiden efter 2. verdenskrig kom der nyt liv i ønskerne om en udelte skole. Det skyldtes ikke mindst inspiration fra skolestrukturen og skoleforholdene i det land, som fremstod som demokratiets og den frihedens garant: USA. Der blev også gennemført vellykkede forsøg med undervisning i udelte klasser.

Samtidig begyndte forskellige interessegrupper at formulere deres ønsker til en skolereform.

Socialdemokratiets position var fortsat tvetydig. Grupper af socialdemokratiske skolefolk indgik i et samarbejde med skolefolk omkring højskolebevægelsen og partiet Det Radikale Venstre. Det resulterede bl.a. i den såkaldte Askov-adresse fra 1954, som foreslog en udelt, eksamensfri skole indtil 14 års alderen. Men den socialdemokratiske undervisningsminister, Bomholt, var forbeholden overfor at opgive mellemskolen og den tidlige grendeling. Det hang bl.a. sammen med at undervisningsministeren ønskede lærerorganisationerne inddraget i et forlig om skoleloven, og lærerforeningen var modstander af at ændre ret meget ved den eksisterende skolestruktur.

I midten af 50'erne søgte den socialdemokratiske regering faktisk at skabe flertal for et lovforslag, som indebar opretholdelse af den tidlige deling, omend i en mere fleksibel form. Først da samarbejdet om dette forslag brød sammen orienterede undervisningsministeren sig mod de kredse og synspunkter, som bl.a. lå bag Askov-forslaget. Det førte til en ny skolelov i 1958, en skolelov som afskaffede mellemskolen, og indførte en fælles 7-årig folkeskole. Der var formelt en deling i almene og boglige klasser på 6. og 7. klassetrin, men de lokale skolemyndigheder kunne vælge at undlade denne deling. I løbet af få år blev denne mulighed udnyttet på langt de fleste skoler.

Den vedtagne skolelov kan således siges at repræsentere en enhedsskolepolitik. Men det er påfaldende, at Socialdemokratiet havde været godt på vej til at gennemføre en lov, som byggede på en helt anden model. Der var fortsat ingen entydig opbakning bag den »brede« enhedsskole-model.

Det er der imidlertid kommet siden 1958-loven. I 60'erne og 70'erne satte Socialdemokratiet langt mere entydigt på en skolepolitisk linie, hvis hovedmål var at udskyde differentieringen af eleverne, at skabe det længst mulige forløb i en u-delt folkeskole. Det kom bl.a. til udtryk i det forslag til folkeskolelov, som den socialdemokratiske undervisningsminister Heinesen fremsatte i 1972, og som indebar en 9-årig udelt skole - med en vis mulighed for pædagogisk differentiering, men uden niveau- og kompetencedeling, og uden karakterer og eksaminer. Året efter fremkom yderligere et forslag om en 3-årig tilvalgsskole som overbygning på folkeskolen. Den nye skoleform skulle afløse gymnasier og erhvervsskoler, og sikre at alle unge fik mulighed for 12 års uddannelse.

## Den socialdemokratiske politiks indhold

I 60'erne og 70'erne lagde Socialdemokratiet således op til en ekspansiv og lighedsorienteret reformpolitik. Denne politik nåede at sætte sig visse spor på folkeskoleområdet (selv om det var Venstres forslag til folkeskolelov, som

blev vedtaget i 1975). Den politiske og økonomiske krise, som bl.a. slog igennem ved folketingsvalget i efteråret 1973, satte en stopper for den ekspansive politik.

Men var det kun de ydre omstændigheder, som bremsede 60'er-politikken? Eller var det også indre svaghed, og modsætningsfyldte traditioner? De eksempler jeg har nævnt her peger i hvert tilfælde på, at socialdemokratiets klare opbakning bag enhedsskolekravet er af ret ny dato.

Denne artikel handler om indholdet i de socialdemokratiske uddannelsespolitiske traditioner. Udgangspunktet er ikke Socialdemokratiet i Danmark, men derimod Labour-partiet i England. Udviklingen i Labour-partiets uddannelsespolitiske ideer og praksis afspejler selvfølgelig nogle særlige engelske forhold, men den afspejler også mange forhold, som gælder for socialdemokratiske partier i andre europæiske lande. Jeg har søgt at lægge vægt på de sider af den engelske udvikling, som forekommer generaliserbare, men jeg har fastholdt kronologien i den engelske udvikling, bl.a. for at gøre fremstillingen mere overskuelig.

Artiklen bygger især på en enkelt analyse, nemlig bogen »Unpopular Education« (1981), som er skrevet af en forskergruppe ved »Centeret for studier i nutidskultur« (CCCS) ved Birmingham Universitet. I denne analyse lægges der vægt på at fremdrage de ideer og forståelsesformer, som har været knyttet til de socialdemokratiske politikker. Men samtidig spørger forfatterne efter ideernes og forståelsesformernes sociale basis, deres indre modsætninger, og deres forhold til de borgerlige positioner. Og man ser på de praktiske strategier, hvormed socialdemokratiske målsætninger er blevet søgt gennemført i uddannelsespolitikken, samt på hvilke dele af politikken der havde gennemslagskraft, og hvilke der blev opgivet.

Den kultur-analytiske tradition, som bl.a. er blevet udviklet ved Birmingham-centeret, rummer efter min mening frugtbare indfaldsvinkler til en historisk-uddannelsespolitisk analyse. I stedet for at give en indledende præsentation af CCCS-gruppens indfaldsvinkler og begreber har jeg indføjet sådanne præsentationer på de steder i fremstillingen, hvor det forekommer naturligt. Det skal tilføjes, at jeg ud over CCCS-analysen også bygger på forskellige andre fremstillinger<sup>3</sup>.

## Orienteringer og strategier

Det er et grundsynspunkt i CCCS-gruppens analyse, at det er vigtigt at synliggøre de *strategier*, som forskellige grupper har søgt at praktisere på skole- og uddannelsesområdet, uanset hvor megen succes strategierne har haft. Synliggørelse og diskussion af strategierne er en forudsætning for at »lære« af historien. Som indgang til den historiske fremstilling formulerer CCCS-

gruppen derfor nogle generelle overvejelser over det *strategiske repertoire*, som den engelske arbejderbevægelse historisk har udviklet på skole- og uddannelsesområdet.

Der har i arbejderklassen udviklet sig ganske *forskellige orienteringer* overfor uddannelse og skolegang. CCCS-gruppen skelner mellem tre hovedformer for uddannelses-orientering:

- Den *opstignings-rettede*, hvor uddannelse ses som en mulighed for at sikre sig selv eller sine børn en bedre position i samfundet. Denne orientering har overvejende individuelt perspektiv.
- Den *realistisk-pragmatiske*, hvor uddannelse ses som en mulighed for at opnå visse, men begrænsede forbedringer af arbejdernes velstand. Ud fra denne orientering skal skoleuddannelsen tilbyde noget nyttigt, noget som kan omsættes på arbejdsmarkedet. Samtidig er det ud fra denne orientering vigtigt at begrænse omkostningerne ved at uddanne sig – ikke bare de økonomiske omkostninger, men også de omkostninger der ligger i at engagere sig.
- Den *radikale*, som ofte har et meget positivt syn på uddannelsens samfundsforandrende og individuelt udviklende muligheder, men som netop derfor er stærkt kritisk overfor de uddannelsesmuligheder, som det borlige samfund tilbyder den brede befolkning. Denne radikale orientering har ofte været knyttet til oplevelsen af erkendelses- og læreprocesser inden for alternative uddannelsesformer og politisk arbejde.

Arbejderbevægelsens uddannelsespolitiske strategiudvikling har naturligt nok taget udgangspunkt i de to sidstnævnte orienteringer. Selv om det radikale, uddannelses-engagerede mindretal ofte har været i modsætning til arbejderklassens pragmatisk-skeptiske flertal, har der dog været en fælles fornemmelse af at de eksisterende uddannelses tilbud er utilstrækkelige, samt at individuel opstigning er en illusorisk strategi.

CCCS-gruppen skelner mellem to hovedformer for strategier:

De *substitutionelle* strategier satser på at opbygge selvstændige, folkelige uddannelsesforanstaltninger, i mere eller mindre udpræget opposition til de offentlige (og de halvoffentlige eller »filantropiske«) uddannelses tilbud. Sådanne strategier handler ikke kun om skole-lignende uddannelsesinstitutioner, men også om uformel voksenuddannelse, forskellige alternative medier m.v. Indenfor de substitutionelle strategier skelnes igen mellem to typer: Den *kompensatoriske*, som satser på selvhjulpne initiativer til at bøde på det offentlige skolesystems mangler, og den *oppositionelle*, som satser på »mod-uddannelse« med et mere klart politisk perspektiv.

Den anden hovedform er de *statsligt orienterede* strategier, som fokuserer på agitation, krav og kamp omkring det offentlige skolesystem. Disse strate-

gier kan karakteriseres ud fra deres *focuseringspunkter*, altså ud fra hvilke dele af uddannelserne de især udvikler politik for. CCCS-gruppen nævner fire sådanne focuseringspunkter:

- Adgangen til uddannelsesmuligheder
- Indholdet i uddannelserne
- Kontrollen over skoleforhold og uddannelse
- Skolens og uddannelsernes omgivelser, f.eks. forholdet mellem familie og skole, børnearbejdet o.l.

De substitutionelle og statsorienterede strategier kan ikke identificeres med en revolutionær hhv. en reformistisk position eller politik. Det kan illustreres ud fra perioden 1870-1910, hvor der i England var brede og ret folkeligt prægede stats-orienterede kampe, samtidig med at der var et markant opsving i mod-uddannelses-initiativerne<sup>4</sup>. Et centralt omdrejningspunkt i denne periode var kampene for oprettelse og styrkelse af demokratisk valgte lokale skolekommissioner. Men også andre spørgsmål var på dagsordenen: Religionens rolle i skolen, og skolens rolle i.f.t. børns sundhedstilstand og børnearbejdet. Mod-uddannelses-initiativerne omfattede bl.a. den socialistiske presse og oprettelsen af socialistiske søndagsskoler.

Den historiske udvikling viser dog, at de statsorienterede strategier er for *afhængige af det givne skolesystem*. Det indebærer en tendens til at acceptere de definitioner af uddannelse og de strukturelle skel i uddannelsesforholdene, som præger det statslige uddannelsessystem.

## Uddannelsespolitik i mellemkrigstiden

Det mønster af strategier og alliancer, som prægede den socialdemokratiske uddannelsespolitik i 60'erne og 70'erne, begyndte at tage form i mellemkrigstiden. Forud var gået en udvikling, som CCCS-gruppen kort beskriver i tre faser:

Den første fase er den folkelige radikalisme, Chartismen og Owenismen i første halvdel af 1800-tallet, hvor de substitutionelle strategier havde stærk vægt. Derefter følger, bl.a. som reaktion på Chartismens nederlag, en fase hvor folkelig-liberal politik dominerer i arbejderklassen, og hvor den statsligt orienterede strategi slår afgørende igenne. Den tredje fase går fra slutningen af 1800-tallet frem til 1. verdenskrig, og præges af en genoptagelse af socialismen, samt af kvindebevægelsens fremvækst. Uddannelsespolitikken i denne fase er kort omtalt ovenfor.

I mellemkrigstiden var uddannelsespolitikken præget af en langvarig kamp mellem to alliancer: En progressivt-folkelig alliance, samlet om lig-

hedsorienterede krav, overfor den herskende blok af konservative og nationalistiske kræfter, forbundet med de centrale uddannelsesmyndigheder.

Hvis man sammenligner mellemkrigstidens progressive alliance med 60'ernes, er der nogle tydelige forskelle. Begge alliancer omfattede såvel professionelle uddannelsesarbejdere som bredere folkelige kræfter, men 30'ernes alliance havde dels en mere klart markeret folkelig basis, dels udelukkede den alle repræsentanter for det kapitalistiske erhvervsliv, og tog åbent afstand fra dem.

Sammenlignet med tiden før 1. verdenskrig var mellemkrigs-alliancens politik imidlertid mere snæver. Interessen for spørgsmål omkring *kontrol* og *indhold* i uddannelserne var kølnet, og der var ikke noget gensidigt støttende forhold mellem den skolepolitiske agitation og den selvstændige socialistiske voksenuddannelse.

En central figur i den progressive alliance var R.H. Tawney, som repræsenterede en *egalitær-socialistisk* opfattelse. Hans kritik af det offentlige uddannelsessystem var grundlæggende rettet mod, at uddannelserne så entydigt afspejle klassegrænser. For Tawney var det et vigtigt led i klassesdelingen, at de herskende klasser monopoliserede adgangen til de sociale og kulturelle muligheder og ressourcer. Han så muligheder for en statslig politik der kunne ændre dette, kunne skabe uddannelsesmuligheder og kulturelle institutioner som var hævet over snævre klasseinteresser og kapitalistiske markedsmekanismer, og som derfor var tilgængelige for arbejderklassen.

Tawneys uddannelsespolitik var ganske radikal i sine lighedsmålsætninger. I den forstand adskilte han sig noget fra den *fabianske* tradition i Labour, som han ellers også var knyttet til. Den fabianske traditions uddannelsespolitik var i højere grad *meritokratisk* orienteret, altså orienteret mod at lade de dygtige og egnede få uddannelse og magt, og derigennem nedbryde de overleverede klasseskel og bureaukratier. Men selv om Tawney var mere radikal i sine uddannelsespolitiske mål, kunne hans opfattelse af uddannelse som en potentielt selvstændig, uafhængig sektor godt forenes med den fabianske orientering mod teknisk-realistisk reformpolitik.

## 1944-skoleloven

De konservative kræfter var i det meste af mellemkrigstiden præget af en snæver, utilitaristisk opfattelse af uddannelsesspørgsmål. Man knyttede sig i høj grad til arbejdsgivernes krav; skolerne burde orientere sig mod det lokale arbejdsmarkeds behov, og undervisningen burde rumme flere praktiske, direkte erhvervsforberedende elementer. Disse holdninger stod i skarp modsætning til den progressive alliances lighedsorienterede politik.

I løbet af 30'erne viste der sig imidlertid en *nyorientering hos dele af de bor-*

*gerlige kræfter*. Der blev dannet forskellige grupper som var kritiske overfor den snævre konservatisme, og pegede på nødvendigheden af en langsigtet økonomisk og social planlægning. Disse grupper havde bl.a. udgangspunkt i en bevidsthed om nye politiske betingelser på internationalt plan: Ikke alene kommunismen, men også fascismen var en reel trussel, som måtte forebygges. Vigtige udgangspunkter var også Roosevelts »New Deal«-politik og Keynes' skrifter.

De nye borgerlige kræfter så skoleuddannelse som et centralt middel til at styrke bevidstheden om de demokratiske og sociale elementer i det engelske samfund. De forsøgte på forskellige måder at få spørgsmålet om borgerrettigheder og borgerpligter gjort til et vigtigt element i skolernes undervisning.

I tilslutningen til Keynes havde de nye borgerlige kræfter en tydelig berøringsflade til Laour, hvor Keynes' teorier langt hen blev opfattet som en retfærdiggørelse af en socialistisk økonomisk politik. Der var således en vis basis for tilnærmelse mellem en reform-venlig konservatisme og socialdemokratismen, bl.a. omkring en økonomisk rekonstruktion baseret på blandingsøkonomi. Med krigsudbruddet blev denne tilnærmelse snart politisk realitet.

Under krigen blev der ført en intens og bred politisk debat om målene for samfundsudviklingen efter krigen. Debatten blev bl.a. ført inden for uddannelses- og oplysningsaktiviteter for de indkaldte soldater. De moralske energier, som blev kanaliseret via disse oplysnings- og debatmiljøer under krigen, kom hovedsagelig Labour til gode. De var med til at skabe en folkelig basis for den »nye koncensus« omkring planlægning og statsintervention, såvel økonomisk som socialpolitisk. Og uddannelsesreformer var en vigtig del af de forventninger, som blev stillet til efterkrigs-samfundet.

De konservative kræfters rolle inden for den »nye koncensus« blev at indskrænke valgmulighederne og begrænse feltet for reformer.

Den konservative politiker R.A. Butler var leder af uddannelsesadministrationen i krigs-regeringen, og samtidig leder af det konservative partis udvalg om efterkrigstidens problemer. Han betragtede uddannelsesspørgsmål som afgørende i.f.t. genopbygningen, og ønskede en reform med den bredest mulige opbakning. Hans strategi var at forudse de områder, hvor der kunne opstå afgørende konfrontationer – og så vidt muligt undgå eller indkapsle disse områder. Disse ømtålelige spørgsmål var især spørgsmålet om de private eliteskolars rolle, og spørgsmålet om indhold og eksaminer i forskellige dele af skolesystemet. Det lykkedes i august 1944 Butler at få vedtaget en ny skolelov, som styrede uden om disse spørgsmål. Loven indebar

- afskaffelse af skolepenge i alle offentlige skoler
- indførelse af et sammenhængende, fortløbende skolesystem, delt i faser (primær, sekundær, tertiær)



- hævelse af den skolepligtige alder til 15 år
- etablering af et egentligt undervisningsministerium.

Loven fastsatte *ikke* hvordan skoleundervisningen for unge (sekundærtrinnet) skulle organiseres. Der blev anbefalet et system med tre parallelle »strenger«, men der var også mulighed for at etablere en fælles skoleform (comprehensive school).

Det blev en Labour-regering, som efter krigen skulle gennemføre og udfylde 1944-loven. Denne udfyldning blev af overvejende konservativ karakter, idet Labour i hovedsagen fastholdt det 3- strengede system. Det må ses på baggrund af at partiets faktiske politik i dette spørgsmål havde været uklar op gennem 30'erne - på den ene side sympati for enhedsskole-princippet, på den anden side beundring for eliteskolerne.

Tilsyneladende stode Labour i høj grad på, at 1944-lovens progressive muligheder kunne udnyttes *administrativt*. Det var med til at bremse og desorganisere den folkelige mobilisering, som havde præget uddannelsesdebatten under krigen.

1944-skoleloven indebar potentielt et nyt forhold mellem stat, samfund og skole. Der blev defineret nogle universelle rettigheder i.f.t. uddannelse, men de blev undergravet i praksis.

## Efterkrigs-revisionisme

1944-loven afskaffede mange af de adskillelser og formelle barrierer i skole-systemet, som Labour havde protesteret mest imod. I denne forstand var loven en succes for en uddannelsespolitik, som satte på (formelt) lige adgangsmuligheder til flest mulige dele af uddannelsessystemet. Det er naturligt at partiet fortsatte denne politik i efterkrigsårene. Samtidig »glemte« man imidlertid andre vigtige dimensioner i uddannelsespolitikken, f.eks. spørgsmålene om styring/kontrol og om indholdet i uddannelserne. Og mellemkrigstidens klasse-orienterede formulering af uddannelsespolitikken blev ikke genoptaget.

En del af baggrunden for denne ændring var også, at 30'ernes *venstrefløjstænkning*, som i høj grad havde præget den progressivt-folkelige uddannelsesalliance, stort set blev hjemløs i årene efter krigen. Det hang bl.a. sammen med at venstrefløjen - med større eller mindre forbehold - havde hentet inspiration og forbilleder i Sovjetunionen - og dette forbillede blev i løbet af få år helt illegitimt. Men det hang også sammen med at venstrefløjen havde en indgroet opfattelse af de konservative som en absolut reaktionær kraft - et billede som kom til kort over for de nye former for »åben« og »social« konser-

vatisme, som allerede havde vist sig før krigen, og som blev mere udbredte i 50'erne.

Venstrefløjstænkningen og marxismen blev således marginaliseret i Labour, og i stedet udviklede der sig en ny *revisionisme*, som også blev formuleret teoretisk af folk som Strachey og den senere undervisningsminister Crossland<sup>5</sup>.

Uddannelsespolitikken spillede en vigtig rolle i revisionisternes politik. Hovedtemaet var fortsat de lige adgangsmuligheder til uddannelse, og forståelsen var overvejende *fordelingspolitisk*. Med CCCS-gruppens formulering: Problemet for revisionisterne var ikke hvad uddannelse *er*, heller ikke hvordan uddannelse *fungerer* i samfundet, men derimod hvordan uddannelse (som gode) er *fordelt*. Den snævre politikopfattelse bliver her fulgt op af et mindst lige så snævert begreb om uddannelse.

Et vigtigt element i revisionisternes uddannelsespolitiske argumentation var indføjelser af en psykologisk forståelse af *evner og intelligens*. 1944-skolelovens sammenhængende, men differentierede skolesystem havde gjort psykologisk testning til et vigtigt redskab, når man skulle finde ud af hvilke elever som passede til hvilke skoleformer og niveauer. Intelligensmålinger var også i vidt omfang kendt og accepteret i befolkningen, fordi de havde været flittigt brugt under krigen – både i de væbnede styrker og på andre områder.

Uddannelsespolitisk kunne den evne-psykologiske argumentation bruges til at underbygge kravet om lige adgang; lighedspolitikken betød også en bedre udnyttelse af intelligensreserverne.

Den revisionistiske uddannelsespolitik havde fortsat som mål at indføre den fælles skoleform på ungdomstrinnet, som 1944-loven åbnede mulighed for. Men denne skoleform var ikke længere den *enhedsskole* – med overvejende fælles undervisning og begrænset specialisering – som fra flere sider var blevet krævet omkring 1944-lovens vedtagelse. Det var en skole, hvor mange forskellige linier, fag og niveauer blev samlet i en institution, hvor eleverne fortsat ville blive sorteret på grundlag af deres »evner«, men hvor sorteringen ville have en mindre endegyldig karakter.

## Nye argumentationer: Uddannelsessociologi og -økonomi

Revisionismen i Labour-partiet var en ændret socialistisk politik, men den var også en ændret politikform. En form, hvor der blev lagt mere vægt på at udvikle en »saglig« og velunderbygget parlamentarisk politik med svar på mange befolkningsgruppers problemer. Denne politikform blev vel at mærke ikke udviklet fordi 50'ernes revisionister havde meget *indhold* at lægge i

den - snarere opstod den som umiddelbare svar på problemer i Labours parlamentariske arbejde. CCCS-gruppen siger tilspidset, at revisionismen kan opfattes som en ideologi for professionelle politikere.

Det er klart, at en sådan politik måtte være på stadig jagt efter nye »saglige«  
begrundelser. På uddannelsesområdet blev disse fundet inden for et par nye samfundsvidenskabelige forskningstraditioner: Uddannelsessociologien og uddannelsesøkonomien. Disse bidrag var samtidig med til at overskride 50'ere-revisionismen og formulere den mere offensive 60'erpolitik.

Uddannelsessociologien kunne delvis ses som en videreudvikling og underbygning af mellemkrigstidens kritik af den uddannelsesmæssige ulighed. Uligheden var uddannelsessociologiens centralt tema, og den blev minutøst dokumenteret i en række store undersøgelser.

De uddannelsessociologiske undersøgelser kunne klart påvise, at den sociale mobilitet, som blev så stærkt fremhævet af de konservative, ikke havde slået nævneværdigt igennem i den sociale fordeling af uddannelses-goderne. Den kunne samtidig korrigere og supplere de psykologiske argumentationer ved at vise, at uddannelse blev fordelt efter klassebaggrund snarere end efter evner og intelligens. På denne måde bidrog uddannelsessociologien til videreudvikling af Labours lighedspolitik på uddannelsesområdet.

Men samtidig medvirkede uddannelsessociologien til en indsnævret forståelse af nogle centrale spørgsmål. Undersøgelserne talte meget om sociale klasser, men opfattede dem reelt som statusgrupper, uden forståelse for klassers sociale praksis, interesser og behov. Man havde ikke megen forståelse for de kulturelle orienteringer og strategier i.f.t uddannelse, som var udviklet i arbejderklassen, og man havde derfor tendens til at fremstille arbejderklasse-miljøet og arbejderfamilien som årsagen til arbejderbørns relativt mindre succes i skolerne. Og undersøgelserne var stort set blinde overfor kønsforskellene indenfor uddannelserne, og deres sammenhæng med kønsarbejdsdelingen i samfundet.

Samtidig videreførte uddannelsessociologien revisionisternes snævre begreb om uddannelse: Der blev fokuseret på *fordelingen*, og uddannelse blev identificeret med de formaliserede og institutionaliserede former.

Uddannelsessociologien knyttede sig således til de lavere samfundslags krav om lighed, men i en indsnævret formulering. *Uddannelsesøkonomien* leverede derimod argumenter for at øget uddannelse på alle fronter var til gavn for hele samfundet. Uddannelsesøkonomiens teoretiske udgangspunkt var, at uddannelse ikke kun var forbrug, men samtidig måtte ses som en form for investering. Uddannelsesinvesteringer blev så set som et centralt bidrag til den økonomiske vækst. Og selv om dette selvfølgelig rejste spørgsmålet om hvorvidt investeringerne blev udmøntet effektivt, var uddannelsesøkonomerne ikke smålige: Deres overvejende opfattelse var, at næsten alle former for uddannelse bidrog til den økonomiske vækst.

I politisk sammenhæng var det uddannelsesøkonomiens centrale fortjeneste, at den åbnede for en sammenhæng mellem de sociale og de økonomiske målsætninger i uddannelsespolitikken. Det er tydeligt hos forskningstraditionens centrale figur i England, John Vaizey (som senere blev adlet). Han skrev bl.a.:

»For første gang peger psykologien, økonomien, sociologien og de liberale holdninger i præcis samme retning – mod at mere uddannelse indiskutabelt er grundlaget for bedre uddannelse, i alle denne formuleringer mange betydninger.« (CCCS Education Group 1981, s 76).

De uddannelsesøkonomiske analyser bevægede sig på et meget generelt niveau, og der var knyttet en lang række forbehold til deres gyldighed. Men det hindrede ikke forskere som Vaizey i aktivt at formidle det glade budskab, dels i den offentlige debat, men især som sagkyndig i en række kommissioner og udredningsarbejder, samt som deltager i uformel rådgivning og politikudvikling på højt niveau – i grupper tilknyttet Labours uddannelsespolitiske ordførere og undervisningsministre. Også ledende uddannelsessociologer var inddraget i disse kontakter.

Uddannelsessociologien og uddannelsesøkonomien satte således deres stærke præg på Labours uddannelsespolitiske position i 60'erne. De bidrog til en mere åben og offensiv uddannelsespolitik, men var samtidig med til at afkoble uddannelsespolitikken fra arbejderklassens kultur og behov.

## Lærernes professionalisering

Med den indholdsmæssige og organisatoriske tilnærmelse mellem Labourpartiet og nye grupper af samfundsvidenskabelige eksperter var 60'ernes uddannelsespolitiske alliance ved at aftegne sig. Det tredje hovedelement i alliancen blev *lærerne*.

Grundlaget for lærernes inddragelse i den socialdemokratisk dominerede alliance var noget anderledes end i 30'erne, idet tendensen til *professionalisering* blandt lærerne nu blev et vigtigt udgangspunkt. Labour-politikerne tilskyndede lærerne og deres organisationer til en mere professionel erhvervspraksis og bevidsthed, og kunne så samtidig give lærerne en plads i den uddannelsespolitiske alliance: Som de sagkyndige, der stod med den direkte indsigt og det direkte ansvar for situationen i skolerne.

Til denne plads i alliancen var knyttet et *billede af lærerne*, hvor nogle sider blev fremhævet, andre søgt udgrænset. Betoningen lå på lærernes sagkundskab, deres arbejdsindsats og deres engagement i at forbedre undervisningen og skoleforholdene. Dette positive billede kunne imidlertid forstyrres af aktiviteter, som Labour-politikerne advarede lærerne mod at engagere sig for

meget i: Dels mere åbent politisk arbejde i forbindelse med skolen, og dels militant fagforenings-kamp.

Understregningen af lærernes professionalisme betød også, at der blev lagt overvejende vægt på mandlige egenskaber i billedet af læreren.

Med udgangspunkt i dette billede at lærerne kunne Labour så kræve, at lærerne skulle have mere at skulle have sagt i uddannelsespolitikken, men især at lærerne skulle have større selvbestemmelse i undervisningen. Man måtte i højere grad end tidligere lade lærerne selv udfylde rammerne for skolens indhold, og varetage kontrollen med prøver og eksaminer.

Større selv-bestemmelse til lærerne havde uddannelsespolitisk den store fordel, at spørgsmålet om skolernes indhold og prøvernes karakter i et vist omfang kunne tages ud af den parlamentarisk fastsatte skolepolitik, og undrages de overordnede politiske interessemodsætninger. Dette spørgsmål var et af dem, som Butler-administrationen havde måttet styre uden om i forbindelse med udformningen af 1944-loven. Gennem på en gang at knytte lærerne tættere til en socialdemokratisk uddannelsespolitik, og samtidig give lærerne større selvbestemmelse i undervisningen, kunne Labour-politikerne rimeligvis håbe på at fremme en social og demokratisk udvikling i skolerne.

Den således formulerede politik vandt genklang hos brede grupper af lærere, og hos lærernes organisationer. Lærerne *blev* en del af 60'ernes uddannelsespolitiske alliance, og de opnåede også resultater; i starten af 60'erne skete der en betydelig svækkelse af den centrale kontrol med undervisning og undervisningsmaterialer, og lærerne fik gradvis den afgørende indflydelse i eksamens- og prøvekommissioner.

Lærernes deltagelse i den uddannelsespolitiske alliance havde imidlertid modsætningsfyldte konsekvenser. Professionaliseringen af lærernes holdninger og praksis udviklede sig ikke entydigt efter Labour-politikernes recept.

For det første kom professionalismismen også til at præge forholdet til *forældrene*, ikke mindst arbejderforældrene. Udvidelsen af selvbestemmelsen gjaldt også i det direkte forhold til forældrene; mange lærere afgrænsede deres territorium, og omgav det med en atmosfære af sagkundskab, som øgede forældrenes fremmedgørelse overfor skolen.

For det andet indebar selvbestemmelsen og det skolepolitiske engagement en hårfin balance på grænsen til det mere direkte politiske, som *ikke* kunne accepteres indenfor alliancens rammer. Denne balance var selvsagt svær, især når grænserne for hvad der var politisk pludselig kunne forrykkes.

Omkring lærernes deltagelse i den uddannelsespolitiske alliance blev der således ophobet modsætninger, som kom tydeligt til udtryk senere.

## Skolen i samfundet

De modsætningsfyldte konsekvenser af lærernes øgede selvbestemmelse var et problem, som rørte ved skolens grundlæggende sociale placering – og dermed et eksempel på et problem, som overvejende lå uden for Labours og 60'er-alliancens forståelsesramme.

Uddannelsessociologien, og den lighedspolitik som den leverede argumenter til, fokuserede mest på de umiddelbare barrierer for indløsning af de lige muligheder: Lærerne, som forskelsbehandlede og sorterede, og forældrene, som gav deres børn traditionelle holdninger og for få intellektuelle stimulanser. Og eftersom lærerne var med i Labours alliance, blev kritikken af dem ikke fremført ret stærkt på det politiske niveau. De mere grundlæggende spørgsmål om skolens sammenfletning med samfundsstrukturen og de dominerende sociale relationer blev slet ikke rejst.

CCCS-gruppen analyserer skoleuddannelsens samfundsmæssige placering og rolle som en enhed af *udskillelse* fra samfundets centrale områder og *underordning* under disse områders sociale relationer. Først og fremmest er uddannelsesinstitutionerne placeret mellem på den ene side *arbejdslivet*, på den anden side *familielivet*. Uddannelsessystemerne rummer mange elementer, som tydeligt er tilknyttet et af disse livsområder – f.eks. småbørnspædagogik i forlængelse af familien (og oftest med kvindeligt personale) og fag med eksplicit sigte mod arbejdslivet (ofte med mandligt personale). Men samtidig er skolerne underordnet, og bundet til at reproducere de sociale relationer, som har deres primære basis i arbejdet og i familien – nemlig hhv. lønarbejdets klasserelationer og de patriarkalske kønsrelationer.

I de uddannelsessociologiske analyser tales der ofte om sociale klasser, men de opfattes som statusgrupper snarere end som udtryk for en social relation og arbejdsdeling. Kønsforskelle berøres stort set ikke. Og uddannelsens henlæggelse til institutioner, adskilt fra de centrale livsområder, tages som en given sag.

Heroverfor fremhæver CCCS-gruppen, at en socialistisk uddannelsespolitik nødvendigvis må anfægte de sociale relationer i familie- og arbejdsliv, som skolen er bundet til, og anfægte læreprocessers binding til de institutionaliserede former.

Sammenhængene mellem familie og skole artikuleres bl.a. gennem to social-juridiske konstruktioner, som spiller en central rolle i skolepolitikken: For det første *barndommen* som en livsfase uden selvstændigt ansvar og rettigheder, i afhængighed af forældrene. Og for det andet forælderrollen, med dens ansvar og delvise råderet over børnene. Modsætninger i forholdet mellem familie og skole kan derfor komme til udtryk på to niveauer: Dels *inden for* skolens rammer, med lærere og børn som de primære aktører, og dels *om-*

kring skolen, hvor børn og unge stort set ikke er med, og hvor forældre-figuren er den væsentlige bærer af de folkelige interesser.

Det betyder igen, at formuleringen og afgrænsningen af *forældrenes interesser* er et afgørende kampfelt i skolepolitikken. I den socialdemokratiske 60'er-politik blev dette kampfelt forsømt – ikke fordi der ikke blev appelleret til forældrene, men fordi politikformuleringen støttede sig til uddannelsesforskernes og lærernes formulering af problemer og mål, uden at tage hensyn til arbejderforældrenes historiske og aktuelle erfaringer med skolen. Dette gav basis for, at mange arbejderforældre senere kunne mobiliseres inden for en konservativ formulering af forældre-interesserne.

## Iværksættelse af politikken

Da Labour i 1964 fik regeringsmagten, skulle der tages skridt til at gennemføre den reformulerede socialdemokratiske uddannelsespolitik. Et væsentligt forberedende arbejde var allerede udført i en række *kommisioner* om uddannelsesspørgsmål, hvor Labour-alliancens folk havde fået væsentlig indflydelse. Disse kommissioner afgav omfattende rapporter i starten og midten af 60'erne, og de var med til at formidle den socialdemokratiske politik og dens forskningsmæssige grundlag, dels til offentligheden og dels til embedsmændene i den centrale og den lokale administration.

De uddannelsespolitiske rapporters indhold afspejlede indsigterne og begrænsningerne hos Labours revisionistiske politikere, og hos den sociologiske og økonomiske ekspertise de trak på. Rapporternes centrale fortjeneste var nok at de fik rokket ved de fastlåste forestillinger om arveligt betinget intelligens, som faktisk var meget udbredte hos lærere, administratorer og politikere. Men rapporterne formidlede meget lidt forståelse for og indsigt i andre værdier end middelklassens, de accepterede langt hen at erhvervslivets behov måtte definere uddannelsesmålsætningerne, og de havde en helt traditionel opfattelse af drenges og pigers forskellige behov og fremtidsudsigter.

Labour slog i disse år stærkt på, at uddannelse var et vigtigt politikområde, som skulle opfylde en bred vifte af forventninger fra forskellige befolkningsgrupper. Labour- undervisningsministeren Crosland fremhævede, at uddannelse »...appellerer ikke til snævre klasse- eller gruppeinteresser, men rummer en bred, radikal appel til store dele af befolkningen« (CCCS Education Group 1981, s 111). Labour formulerede da også frem gennem 60'erne en mere ekspansiv og offensiv politik, bl.a. i spørgsmålet om enhedsskolerne.

I virkeligheden havde uddannelsespolitikken dog næppe den brede basis; i hvert tilfælde ikke blandt Labours traditionelle vælgere, og heller ikke hos mange lokale Labour-politikere og aktivister. Det fremgår bl.a. af opinions-

undersøgelser indenfor partiet, men ikke mindst af udtalelser fra partiets skolepolitiske intellektuelle, som klagede over passivitet og traditionalisme i partiorganisationen<sup>6</sup>. På trods af det mere ekspansive præg forblev Labours uddannelsespolitik også uklar på afgørende områder, f.eks. i holdningen til de private eliteskoler.

I den praktiske politik satsede partiet på vækst i alle dele af uddannelsessystemet – med størst succes inden for de højere uddannelser, hvor også de konservative ønskede ekspansion. Samtidig forsøgte man sig med politikker, som specifikt sigtede mod at øge den reelle lighed i fordelingen af uddannelsesmuligheder og uddannelsesressourcer. Af sådanne politikker kan nævnes forsøgene med særligt prioriterede geografiske områder, og det øgede pres for etablering af enhedsskoler.

Plowden-rapporten fra 1967 påpegede, at en væsentlig del af uligheden hang sammen med en skæv socio-geografisk fordeling af uddannelsesmuligheder og uddannelsesressourcer. Man foreslog at en række af de mest »uddannelses-fattige« områder blev opprioriteret på forsøgsbasis, og fik tildelt særlige bevillinger og projekter til forbedring af uddannelsesforholdene. Forslaget blev iværksat af Labour-regeringen, men uden særlig succes, og med gradvise beskæringer af bevillingerne. Forsøgene blev især bremset af bureaukrati; de krævede tæt koordination mellem det centrale og det lokale plan, og styring af bevillingerne til særlige formål, og undervisningsministeriets embedsmænd havde hverken kompetence eller vilje til at arbejde på denne måde.

Labour havde hele tiden arbejdet for etablering af *enhedsskoler* – men ikke særlig helhjertet, og efterhånden også i en mere moderat model, med accept af linie- og kompetenceopdelinger inden for skolens rammer. De konservative var ikke direkte modstandere af sådanne skoler. Men inden for den nye uddannelsespolitiske alliance opprioriterede Labour enhedsskolekravet, og begyndte også at lægge op til en mere ligheds-orienteret enhedsskole-model, med vægt på det sociale fællesskab mellem forskellige grupper af unge. Det var ikke mindst lærerne, som inden for alliancen og i Labour-partiet fik gennemført en vis radikaliserings på dette område. Labour-regeringen udsendte da også i oktober 1965 et cirkulære, som betød at de centrale myndigheder lagde pres på de lokale for at fremme enhedsskole-udviklingen. Selv om cirkulæret ikke var særlig bindende, medvirkede det til en forøget etablering af enhedsskoler. Men disse skoler levede ikke nødvendigvis op til Labours målsætninger, ikke engang i den moderat-revisionistiske udgave. I mange tilfælde var der blot tale om at »secondary modern«-skoler blev omdøbt til »comprehensives«, således at de mere elite-orienterede grene af det offentlige skolesystem ikke blev inddraget.

Selv om Labour således satsede mere på enhedsskole-politikken, var holdningen blandt partiets vælgere og medlemmer fortsat tvetydig. Det var især



middelklasse-medlemmerne, som aktivt støttede kravet, men samtidig var der på tværs af klasseskel betydelige grupper indenfor Labour, som ønskede at opretholde eliteskolerne.

Bl.a. som konsekvens heraf mobiliserede Labour ikke andre grupper end lærerne og dele af embedsmændene i arbejdet med enhedsskolereformen. Man søgte reelt ikke en folkelig opbakning og et folkeligt engagement i reformen, og man udviklede heller ikke en enhedsskolemodel med folkeligt præg.

## Uddannelse, kultur og ungdom

De målsætninger, argumentationer og forslag, som prægede den socialdemokratiske uddannelsespolitik i 60'erne, var altså i vidt omfang hentet fra de nye kræfter, Labour havde knyttet til sig: De samfundsvidenskabelige eksperter og lærerne. Der er ingen tvivl om at disse kræfter bibragte Labours uddannelsespolitik en ny bredde og åbenhed, som var en forudsætning for en mere offensiv reformpolitik. Men det var samtidig en afgørende svaghed, at politikken blev formuleret næsten uden berøring med og forståelse for de kulturelle orienteringer og praksisser, som prægede arbejderklassens forhold til uddannelse. Det gjaldt både i.f.t. arbejderfamilien og dens forhold til skolen, og i.f.t. de unge fra arbejderklassen. Når disse unge ikke levede op til skolens normer m.h.t. præstationer og opførsel, blev det oftest analyseret som *social afvigelse*, en afvigelse som eventuelt kunne begrundes i at skolens normer var modsætningsfyldte, men som ikke kunne være udtryk for sammenhængende kulturel orientering.

De kulturelle former i arbejderklassen må forstås ud fra et bredt, erfaringsorienteret kulturbegreb. CCCS-gruppen forstår *kultur* som de fælles livs-principper, der er karakteristiske for bestemte klasser, grupper eller sociale miljøer. Kulturer produceres når grupper løbende etablerer mening i deres sociale eksistens og deres hverdagserfaring. Kultur er derfor tæt forbundet med den praktiske handlen, og hverdagens kulturelle former har ofte en praktisk orienteret rationalitet.

Paul Willis har i en efterhånden klassisk undersøgelse (Willis 1977) vist, hvordan en gruppe drenge fra den lavere arbejderklasse udvikler en *modkultur overfor skolen*. Skolen tilbyder dem formelle kvalifikationer og fremtidsudsigter, mod at de accepterer nogle adfærdsnormer og gør en indsats i skolearbejdet. Men drengene afviser denne logik; i det arbejdsliv, de kender fra deres fædre, drejer det sig ikke om formelle kvalifikationer, men om hårdt arbejde og om at kunne begå sig i den uformelle arbejdspladskultur. Drengene udstiller åbent deres afvisning af skolens adfærdskrav, og deres orientering mod et »voksent« fritidsliv med øl, piger osv. Efter skolen glider disse drenge hurtigt ind i ufaglærte jobs.

Pigernes fremtidsperspektiv er et andet: Dobbeltarbejde med vægt på husarbejdet. Pigernes begrænsede muligheder på arbejdsmarkedet gør det ofte til en praktisk nødvendighed at lade sig forsørge af en mand. Denne realistiske orientering formidles imidlertid gennem ideologier om kvindelighed og forelskelse; netop gennem engagementet i disse ting kan pigerne definere sig selv som voksne, og distancere sig fra den børne-rolle skolen sætter dem i.

De unge skaber således, med basis i arbejderklassens kulturer, selvstændige kulturelle svar på den institutionaliserede skoleuddannelse. Men disse kulturer fastholder samtidig de unge i deres sociale positioner. Det voksenliv, som de vender kritisk mod skolen, viser sig i løbet af nogle år at være udsigtsløst og utilfredsstillende.

Der er således et klart behov for at udvikle de unges kulturelle orienteringer, at åbne dem for faktisk i et vist omfang at benytte uddannelsessystemets muligheder. Men det behov formåede den socialdemokratiske uddannelsespolitik ikke at tage hånd om. Der var for langt fra de unges kulturer til uddannelsespolitikens mellemlags-tænkning og appel til individuel social opstigning.

Også i.f.t. mange unge i arbejderklassen ophobede skoleudviklingen således modsætninger og konflikter. De kunne så senere tages op af højrefløjen, som i starten af 70'erne formåede at skabe et fjendebillede af udisciplinerede og utilpassede unge, som hverken kunne regne eller skrive, og som var et væsentligt element i »den engelske syge«.

## **Økonomisk krise og populistisk-konservativ offensiv**

60'ernes socialdemokratiske uddannelsespolitik var stærkt bundet til den økonomiske vækst, både fordi ekspansionen i alle dele af uddannelsessystemet var ressourcekrævende, og fordi denne ekspansion blev legitimeret med at uddannelse bidrog væsentligt til den økonomiske vækst. Da den økonomiske vækst begyndte at svigte fra slutningen af 60'erne, måtte det derfor være yderst problematisk for uddannelsespolitikken.

Den svigtende økonomiske vækst var udtryk for en mere og mere udpræget *profitabilitetskrise* i engelsk erhvervsliv, og især i de store råstof- og fremstillingsindustrier. Jeg skal ikke gå nærmere ind på denne krises årsager, og dens sammenhæng med den internationale økonomiske udvikling. For uddannelsespolitikken fik det mere betydning, at nogle bestemte *forklaringer på krisen* kom til at præge den offentlige debat og massemedierne. Det drejede sig for det første om den forklaring, der henviste til arbejdernes uhammede lønkrav og fagforeningernes egoisme som en stadig tungere omkostningsbyrde for virksomhederne, og dermed som en »klemme« på deres indtjening. Og

for det andet den forklaring, der henviste til de stærkt stigende offentlige udgifter, og så den opsvulmede offentlige sektor med dens horder af lærere, socialarbejdere og embedsmænd som en stadig større byrde for den produktive sektor i økonomien.

Disse forklaringer fik endnu ikke nogen samlet politisk formulering, og heller ikke nogen entydig tilslutning på regeringsplan. Men de virkede, både i offentligheden, i de politiske partier og i centraladministrationen. De skabte en ny politisk atmosfære, præget af beslutsomme forsøg på at bremse den offentlige sektors vækst, og på at stække fagforeningernes magt.

Disse udbredte krise-forklaringer kunne på flere måder forbindes med en kritik af skolerne og uddannelsesforholdene. Nogle af kritikpunkterne var:

- Uddannelsessektoren havde ikke indfriet løfterne om at skabe økonomisk vækst.
- Der var for meget uro og for lidt disciplin i skolerne. De unge lærte ikke, at der skulle gøres en indsats, og derfor havde de senere svært ved at tilpasse sig forholdene i erhvervslivet.
- Samlingen af eleverne i enhedsskoler og forlængelsen af skolegangen betød, at de mindre dygtige elever var med til at sænke det faglige niveau i hele skolesystemet.
- Lærerne levede ikke op til deres ansvar i.f.t. disciplin og fagligt niveau. Undervisningen var for tilfældig, og i mange tilfælde også for venstreorienteret.

Disse kritikpunkter rørte som tidligere nævnt ved en række modsætninger, som var ophobet omkring den Labour-dominerede alliances uddannelsespolitik. Samtidig var kritikkerne lette at indordne i en konservativ forståelsesramme.

Det konservative parti havde siden krigen holdt sig mere eller mindre inden for rammerne af den politiske model, som var blevet formuleret mod slutningen af 30'erne, og som fokuserede på politisk konsensus og moderate reformer som midler til vækst og fornyelse af det engelske samfund og erhvervsliv. Men fornyelsen havde tilsyneladende ikke været effektiv, og reformpolitikken blev af Labour drejet i en mere offensiv retning. Dette ansporede de konservative til at søge en ny profil, som kunne opsamle den voksende utilfredshed og sætte nye temaer på den politiske dagsorden. Man vendte sig mod en mere populistisk og ideologisk markeret konservatisme.

Denne nye profil begyndte at blive markeret i første halvdel af 70'erne, hvor de konservative havde regeringsmagten, og hvor den senere velkendte Margaret Thatcher var undervisningsminister. Den konservative regering startede med at trække Labours enhedsskole-cirkulære (fra oktober 1965) tilbage, og gennemførte iøvrigt en række kontante nedskæringer på uddannel-

sesområdet. Men ellers gjorde regeringen ikke stort væsen af sig i uddannelsespolitikken. Fornyelsen af den konservative politik foregik først og fremmest *uden for* ministerium og parlament, hvor der blev formuleret en radikal-konservativ kritik af uddannelsespolitikken. Focuseringspunktet var de såkaldte *sortbøger om uddannelse*, hvoraf den første fremkom i 1969. Sortbøgerne rummede bidrag af politikere, skolefolk, uddannelsesforskere og forældre, som pegede på svigtende disciplin og faldende fagligt niveau i skolerne, forklarede disse forhold med Labours forsøg på at tvinge lighedsorienterede skoleformer igennem, og krævede mere kontrol og højere faglige krav i skolerne<sup>7</sup>.

Sortbøgernes væsentligste bidrag var dog næppe deres kritikker og forslag, men derimod måden at fremføre dem på. Sortbøgerne brød afgørende med den uddannelsespolitiske stil, som den Labour-dominerede alliance havde opbygget. For det første blev der overvejende argumenteret »uvidenskabeligt«, uden henvisninger til eksperter og forskning, men med henvisning til den personlige erfaring og den sunde menneske-fornuft. For det andet blev *forældrene* placeret centralt i argumentationen. Sortbøgerne konstruerede et forældre-»vi«, som kræver ordnede forhold, kvalitet i undervisningen og frit skolevalg. »Vi« forældre kommer ikke til orde, fordi lærere, bureaukrater og eksperter har sat sig på skolerne, og dermed på »vores« børns fremtid.

Den fælles forældre-interesse, som sortbøgerne appellerede til, findes ikke i virkeligheden. Men netop fordi Labour havde forsømt at inddrage og definere forældre-interesserne, havde sortbøgernes argumentation betydelig gennemslagskraft.

Der blev således formuleret et åbent angreb på 60'ernes socialdemokratiske uddannelsespolitik. Og dette angreb var forbløffende hurtigt i stand til at ændre udgangspunkter og betingelser for den uddannelsespolitiske debat. Den socialdemokratiske politik blev kun i ringe omfang forsvaret af de andre grupper i alliancen: lærerne og uddannelsesforskerne.

*Lærernes* organisationer holdt i hovedsagen fast ved 60'erpolitikens mål. Men den reformpolitik, som var blevet søgt gennemført under vanskelige administrative og politiske betingelser, og med stadig faldende bevillinger, havde fået mange til at miste troen på projektet. Især havde mange lærere traumatiske erfaringer med at opbygge enhedsskoler under næsten umulige betingelser. *Uddannelsesforskerne* havde måttet konstatere de samme problemer, og en ny generation af uddannelsesforskere inddrog nu teorier, som fokuserede på *grænserne* for uddannelsesreformer. I mange tilfælde tenderede analyserne mod en pessimisme, som reelt afskrev mulighederne for at skabe menneskeværdige uddannelser gennem statslig politik. Samtidig havde kvindebevægelsens udvikling sat fingeren på en afgørende mangel ved den socialdemokratiske politik: Mangelen på et perspektiv for kvindefrigørelse og ligestilling.

## Labours reaktion: Fra uddannelses- til arbejdsmarkedspolitik

Den populistisk-konservative uddannelseskritik tog således effektivt fat i de ophobede modsætninger og de uindløste forventninger omkring 60'ernes uddannelsespolitik, og de kræfter, som Labour havde allieret sig med, var ikke længere i stand til at bære politikken frem, end ikke til at forsvare den. Da Labour i 1974 igen fik regeringsmagten, var der således et påtrængende behov for at ændre den uddannelsespolitiske strategi, og komme med udspil, som kunne gengive Labour noget af initiativet i uddannelses-debatten. Den nye premierminister – Callaghan – tog da også straks initiativ til at reformulere uddannelsespolitikken.

Et vigtigt udgangspunkt for dette arbejde var, at *arbejdsgivernes* krav på uddannelsesområdet var blevet mere synlige i den offentlige debat. Det ændrede uddannelsespolitiske klima havde gjort det mere legitimt at formulere arbejdsgiver-positioner, og den stærkt stigende ungdomsarbejdsløshed gav arbejdsgiverne en naturlig indfaldsvinkel til den uddannelsespolitiske debat. Arbejdsgiverne klagede over at mange lærere ikke var opmærksomme på erhvervslivets behov, eller måske endda direkte fjendtlige overfor erhvervslivet. Det påvirkede både de unges erhvervsvalg og deres motivation i negativ retning. Både færdighedsmæssigt og holdningsmæssigt måtte skolerne spille en mere positiv rolle i.f.t. at forberede de unge på arbejdslivet.

Labours nye udspil kom i 1976, da Callaghan i en tale bebudede en »stor debat« om uddannelsesspørgsmål. Talen var en omhyggeligt iscenesat medie-begivenhed, og iværksættelsen af den »store debat« var et forsøg på vinde initiativet i den offentlige debat tilbage fra sortbogsforfatterne og de konservative. Men de udgangspunkter for debatten, som regeringen fremlagde, betød i vidt omfang accept af den forståelsesramme, som højrefløjen havde formuleret i årene forinden. Den ledende sortbogs-forfatter, Rhodes Boyson, hilste da også udspillet velkommen:

»I 10 år har jeg slået til lyd for at man skulle tage hånd om færdighederne og niveauet. Der vil komme et lettelsens suk fra alle forældre og sortbogs-forfattere. Jeg vil sige, at vi er ligeglade med hvilken regering der tager dette initiativ, og jeg byder Callaghans initiativ velkommen«(CCCS Education Group 1981, s 219).

De hovedtemaer, som regeringen udstak for den »store debat«, var spørgsmålet om sikring af en vis enhed i skolernes faglige indhold (via en kerne af fælles fag), sikring af kontrol med ressourceanvendelsen og kontrol med det faglige niveau, og endelig forbedring af forholdet mellem uddannelserne og erhvervslivet.

Selve debatten, som bl.a. blev ført på et antal store regionale konferencer, førte stort set kun til en stærkere markering af de temaer, Callaghan havde

anslået. Debattens formål var reelt også mest at skabe legitimationsbasis for og en »blød« overgang til nye politikker, som allerede var udformet på ministerielt niveau. Hovedpunkterne var for det første en styrkelse af kontrollen med skolernes indhold og elevernes præstationer, for det andet en styrkelse af forbindelserne mellem skolerne og erhvervslivet.

Kravet om *øget kontrol* stod i en stærk modsætning til den forøgelse af lærernes selvbestemmelse, som havde været et element i 60'erpolitikken, og som faktisk også var blevet gennemført i et vist omfang. Det var et angreb på lærernes nyvundne professionelle identitet, og måtte da også støde på stærk modstand. Modstanden slog ikke ud i åben konflikt: Lærerne var også modtagelige overfor tidens signaler, og bl.a. under indtryk af en truende lærerarbejdsløshed holdt de lav profil, og søgte i et vist omfang at øve selvjustits overfor de mest radikale grupper. Men noget positivt allianceforhold mellem Labour og lærerne kunne der ikke længere være tale om.

Hovedpunktet var imidlertid styrkelsen af skolernes og uddannelsernes sammenhæng med erhvervsliv og arbejdsliv. Dette krav rummede et nyt paradigme, som brød afgørende med 60'ernes uddannelsespolitik. Hvor hovedvægten tidligere havde ligget på forøgelsen af uddannelsesmulighederne inden for almen skoleuddannelse, kom hovedvægten nu til at ligge på styrkelse af den erhvervsrettede uddannelse, på *uddannelse som et led i arbejdsmarkeds- og beskæftigelsespolitik*.

Den nye politik krævede også nye institutionelle former. Undervisningsministeriet var fortsat præget af traditionelle embedsmandskulturer, og havde svært ved at udvikle forbindelserne til erhvervslivet. I stedet blev udbygningen af de erhvervsrettede uddannelsesformer henlagt til den såkaldte *arbejdskraftkommission* (Manpower Services Commission – forkortet MSC). Kommissionens formand var udpeget af arbejdsministeren, men ellers var kommissionen en tværgående organisering, relativt selvstændig i.f.t. de enkelte ministerier. Bl.a. derfor var kommissionen i stand til at gennemføre den nye politik i højt tempo: MSCs budget voksede fra 125 mio pd i 1974 til 630 mio pd. i 1978. Der blev udviklet en lang række programmer for erhvervsrettet kvalificering af unge, som var gået ud af skolen, og for den voksende skare af unge arbejdsløse iøvrigt. Programmerne byggede på en kombination af praktik og skoleundervisning, og ofte på samarbejde mellem MSC og private arbejdsgivere. I mange tilfælde var det reelle indhold af uddannelse og oplæring yderst beskedent, og hovedfunktionerne var dels en træning i elementær arbejdsdisciplin, dels at lade arbejdsgiverne bese de unge og udvælge enkelte til mere varig ansættelse. MSC spillede også en aktiv rolle i den uddannelsespolitiske debat, og bidrog stærkt til at udbrede opfattelsen af, at de unges almene skoleuddannelse har begrænset værdi i.f.t. arbejdslivets krav<sup>5</sup>.

Når Labour-regeringen således satsede på erhvervsrettet uddannelse, hang det selvfølgelig sammen med at det var påtrængende at udvikle strategi-

er overført arbejdsløsheden. Men det hang også sammen med regeringens overordnede strategi overført arbejdsmarkedet: Man forsøgte at afbøde de truende konflikter på arbejdsmarkedet ved at fokusere på områder, hvor der var mulighed for at etablere koncensus. Udviklingen af de erhvervsrettede uddannelser var et sådant område, hvor det var muligt at institutionalisere et tre-parts-samarbejde.

Det er også oplagt, at fokuseringen på erhvervsrettet uddannelse talte til de store grupper af Labours traditionelle medlemmer og vælgere, som aldrig havde givet aktiv opbakning til 60'ers-politikken, og især enhedsskolepolitikken.

Den nye politik opdyrkede altså nogle perspektiver, som havde været forsumt tidligere. Men i en meget snæver og ideologisk form. Arbejdslivet og dets krav blev fremstillet harmoniserende, uden markering af de grundlæggende interessekonflikter. Den sociale og kønsmæssige ulighed på arbejdspladserne og arbejdsmarkedet blev accepteret som udgangspunkt for uddannelserne.

Man kan diskutere, i hvor høj grad den nye politik for erhvervsrettet uddannelse var forbundet med en *opgivelse* af den tidligere formulerede uddannelsespolitik. Men det er givet, at Labours andel i MSC-projektet underminerede den mere alment orienterede og lighedsorienterede politik. Der blev udviklet en politik, som den senere konservative regering gerne overtog.

## 60'ers-politikken svagheder

Labours engagement i udviklingen af MSC og den snævert erhvervsrettede uddannelsespolitik betegnes af CCCS-gruppen som et nulpunkt i den socialdemokratiske uddannelsespolitik. Men som jeg har søgt at fremhæve i det foregående, fremstod dette nulpunkt i væsentligt omfang af modsætninger og utilstrækkeligheder i 60'ers-politikken. Jeg skal ikke gentage alle de problemer, som har været nævnt i det foregående, men kort opsamle nogle hovedpunkter.

Politikken fokuserede langt overvejende på *adgangen* til uddannelse. Andre forhold, som f.eks. uddannelsernes indhold og styring, spillede en underordnet rolle. Men disse andre forhold var væsentlige betingelser for realisering af den lighed, man søgte at opnå i adgangen til uddannelse.

Politikkens *sociale basis* var modsætningsfyldt. I.f.t. de uddannelsesorienteringer i arbejderklassen, som jeg omtalte indledningsvis, appellerede politikken i et vist omfang til opstigningsorienteringen, og i et vist omfang til den mere radikale interesse i uddannelse. Den realistisk-pragmatiske tendens i arbejderklassen fik man aldrig i tale. Og mellemlagsgrupper fik en stadig mere central rolle i politikudviklingen.

Den alliance, som Labour baserede sin uddannelsespolitik på, havde grundlæggende en *u-folkelig* karakter. Arbejderklassen og dens børn blev gjort til *objekt* for en politik, som overvejende blev formuleret og udøvet af forskellige grupper af eksperter og professionelle. Alliancens u-folkelige karakter betød også, at Labour undlod at formulere og udvikle forældre-interesserne.

Politikken var entydigt *stats-orienteret*. Der blev ikke gjort noget for at udvikle alternativ voksenuddannelse, frie skoler og andre initiativer, som kunne have støttet det lighedsorienterede arbejde *inden* for det statslige skolesystem. Stats-orienteringen er paradoksalt, fordi Labour samtidig undlod at anfægte de private eliteskoler.

Men havde Labour haft andre muligheder? Det mener jeg nok, og jeg mener det er en fortjeneste ved CCCS-analysen, at den søger at forholde sig realistisk til det faktiske handlerum for den socialdemokratiske politik. Et af de områder, som mest oplagt blev forsømt i 60'erne, var forholdet mellem uddannelsespolitikken og de politikker, som uddannelserne var afhængige af – mest oplagt arbejdsmarkedspolitikken. MSC-initiativet tackler for så vidt dette problem, men i en snæver og perspektivløs form. I 60'erne burde det have været muligt at kombinere en politik for ligheds-orienteret udbygning af de *almene* uddannelser med en politik for *anvendelse* af de således opnåede kvalifikationer – altså en politik for tryghed og demokrati i arbejdslivet.

## En folkeligt-liberal tradition

Afslutningsvis kan man spørge, om de træk ved Labour-uddannelsespolitikken, som jeg har fremdraget her, også har gyldighed for det danske socialdemokrati og dets uddannelsespolitik. Det mener jeg de har – ikke fuldt ud, men i vidt omfang. Det er klart at de skolepolitiske knudepunkter er fordelt anderledes i Englands nyere historie end i Danmarks. Det er også klart at både arbejderbevægelsen og det politiske system som sådan er præget af andre traditioner i England end i Danmark. Men jeg mener alligevel, at de væsentligste af de drivkræfter, ideologier og strategier, som CCCS-analysen fremdrager i Labour-politikken, også kan findes hos det danske socialdemokrati.

Jeg vil ikke gå ind i en mere detaljeret karakteristik af ligheder og forskelle mellem indhold og udvikling i den socialdemokratiske uddannelsespolitik i hhv. England og Danmark. Det ville kræve en nøjere analyse af den danske udvikling. Derfor vil jeg nøjes med at fastholde en afgørende forskel, som flere gange har slået mig under arbejdet med denne artikel. Det drejer sig om at en *folkeligt-liberal* tradition har haft en anderledes mærkbar tilstedeværelse i det politiske liv og skolelivet i Danmark. En tradition som har sat uddan-



nelse højt, vel at mærke almen uddannelse, tilgængelig for en bred del af befolkningen, under frie former.

På det politiske plan har denne tradition været mærkbar hos flere partier, men har fundet sit klareste udtryk hos Det Radikale Venstre. Dette parti har siden 30'erne været socialdemokratiets hyppigste alliancepartner, ikke mindst på uddannelses- og kulturområdet. Det er bemærkelsesværdigt at såvel i 30'erne som i 50'erne blev skolereformer, som Socialdemokratiet havde forberedt, faktisk gennemført af radikale undervisningsministre.

Det er klart at det politiske systems indretning betyder noget i denne sammenhæng: Det engelske valgsystem har langt hen forhindret den liberale tradition i at optræde som selvstændig, organiseret kraft, mens det danske valgsystem omvendt har forhindret de store partier i at opnå de klare flertal, som kunne gøre det muligt at afprøve deres politik mere konsekvent.

Men forskellen er mere dybtgående, for den folkeligt-liberale tradition og dens styrke i partierne er jo udtryk for tilstedeværelsen af en velorganiseret og oplyst landbobefolkning med en udviklet bevidsthed om sin centrale plads i samfundet. Sådanne befolkningsgrupper har i nyere tid været marginale i det engelske samfund.

Uddannelse og oplysning har været et væsentligt indhold i den danske folkeligt-liberale tradition. Folkeskolernes rolle for landbobefolkningen er ikke uvæsentlig i denne sammenhæng, men selvfølgelig er især højskolebevægelsen vigtig. Til den har været knyttet et positivt begreb om relevant og engagerende læring under frie former. Og et begreb om uddannelse som en borgerret, og en forudsætning for reelt folkestyre.

Den folkeligt-liberale tradition er grundlæggende borgerlig, og den leverer ikke svarene på arbejderklassens uddannelsesproblemer i et kapitalistisk samfund. Men den har haft positiv betydning for den socialdemokratiske uddannelsespolitik. Med begreberne fra starten af denne artikel kan man sige, at højskoletraditionen har støttet den radikale uddannelses-orientering i arbejderklassen, har givet den større vægt overfor hhv. den opstigningsrettede og den realistisk-pragmatiske orientering. Den radikale uddannelses-tradition har haft en bredere social basis end arbejderbevægelsens oplyste aktivister. Det er en styrke, som socialdemokratiet trak alt for lidt på i 60'erne og 70'erne.

## Noter

1. Formuleringen er fra Gimle-programmet, 1876. Den er citeret efter Kruchow (1985), som iøvrigt er hovedkilden til dette afsnit.
2. Det skal dog nævnes, at skolestrukturen på landet først ved 1958-skolereformen blev harmoniseret med skolestrukturen i byerne.
3. Bl.a. kan nævnes Finch (1984), som har en nyttig oversigt over uddannelsespolitiske initiativ-

- ver i efterkrigstiden, Parkinson (1970), som gennemgår Labour-partiets interne debatter, samt Hopkins (1978), som er en journalistisk, men grundig fremstilling af temaer og positioner i uddannelsesdebatten.
4. Uddannelsespolitikken i denne periode er bl.a. beskrevet hos Simon (1965)
  5. Et af revisionismens centrale værker er Crosland (1956).
  6. Se Parkinson (1970), s 76 ff.
  7. Sortbøgernes fremkomst og indhold er bl.a. beskrevet hos Hopkins (1978), s 79 ff.
  8. Flere af artiklerne i Bates m.fl. (1984) rummer diskussion og kritik af MSCs ideologier og uddannelsesprogrammer.

## Litteraturhenvisninger

- Inge Bates m.fl. *Schooling for the Dole?*. Macmillan 1984.
- CCCS Education Group: *Unpopular Education. Schooling and Social Democracy in England since 1944*. Hutchinson 1981.
- C.A.R. Crosland: *The Future of Socialism*, 1956.
- Janet Finch: *Education as Social Policy*. Longman 1984
- Adam Hopkins: *The School Debate*. Penguin 1978.
- Chresten Kruchow: *Socialdemokratiet og folkeskolen*. In: Kruchow m.fl. (red): *Bidrag til den danske skoles historie 1898-1984*. Unge Pædagoger 1985.
- Michael Parkinson: *The Labour Party and the Organization of Secondary Education 1918-65*. Routledge & Kegan Paul 1970.
- Brian Simon: *Education and the Labour Movement 1870-1920*. Lawrence & Wishart 1965.
- Paul Willis: *Learning to Labour*. Saxon House 1977.

## Summary

*Social Democratic Educational Policy Since the War - The English Experience.*  
By Palle Rasmussen.

The article opens with a short historical discussion of the Danish Social Democratic Party's demand for comprehensive schooling. This demand has been formulated with persistent ambiguity, which contributed to the relative weakness of an otherwise offensive educational policy in the sixties and seventies.

This theme is then pursued in an account of educational developments in England from the Second World War to the seventies. The main inspiration is the CCCS analysis: "Unpopular Education" (1981), and the article points to some ways in which cultural analysis can contribute to the understanding of educational politics, e.g. the question of parental experience and interests.

The revisionist leadership of the Labour Party attempted to mould an educational alliance, including (besides the party itself) the teachers and their organizations, and new groups of educational experts: Economists and sociologists. On the basis of this alliance an expansive educational policy was formulated. However, the policy was not linked to a realistic appraisal of the balance of class forces, and it had little contact with or grasp of the life and culture of the working class.

Consequently, the Labour government of the sixties had little succes in implementing the educational policy, and conservative forces managed to regain the initiative without too much effort. The educational rhetoric of the right touched precisely on the contradictions between Labour's educational policy and the traditional working class basis of the party. The reaction of the Labour leadership was a less offensive reformulation of educational policy, focusing on education as an answer to youth unemployment, and attaching greater importance to the needs of industry.

It is concluded that the dilemmas of social democratic educational policy in England have many parallels in Denmark. One noticeable difference is the existence in Denmark of a popular-liberal tradition with relative political strength, not least in educational policy.