

Det danske uddannelsessystem ved årtusindskiftet
- udfordringer, kompetencer, myter og ideer

Af Peter Gorm Larsen, 1998

Forord

I. Udfordringer til det danske uddannelsessystem

1.0. Udfordringen fra den økonomiske globalisering

- 1.1. Fri bevægelighed for varer, tjenester, kapital og personer
- 1.2. Politikerne har bestemt
- 1.3. Konsekvenser for de nationale uddannelsessystemer
- 1.4. Civilisation og rigdom ikke statisk
- 1.5. Stater og regioner efterligner hinanden
- 1.6. Fattige menneskehave
- 1.7. Ingen råstoffer og en traditionel erhvervsstruktur

2.0. Udfordringen fra nationalstatens tendens til opløsning

- 2.1. Uddannelse er et led i rivaliseringen mellem nationalstater
- 2.2. Hvad ud af tabes skal indad vindes
- 2.3. Selvtilstrækkelighed og provinsialisme
- 2.4. Projekt Danmark smuldre
- 2.5. Uddannelsessystemet kæmper for at bevare projekt Danmark
- 2.6. Folkehøjskolerne er et rudiment fra fortiden
- 2.7. Bombardement af national symbolik
- 2.8. En ny national romantisk opfattelse af det danske territorium
- 2.9. De nationale tv-stationer skaber en national fiktion
- 2.10. Globaliseringen truer nationalstaten
- 2.11. Nationalstaterne har ødelagt de oprindelige kulturer
- 2.12. Flygtninge og indvandre giver håb

3.0. Udfordringen fra den nye informations- og kommunikationsteknologi

- 3.1. IKT har i dag ingen større indflydelse på undervisningen
- 3.2. IKT og de hierarkiske organisationer
 - 3.2.1. Teknofobi eller teknofile
 - 3.2.2. Hierarkiet bliver udsat for pres
 - 3.2.3. Aktiviteterne kan ikke kontrolleres
 - 3.2.4. Forkerte IKT-kurser
 - 3.2.5. For lidt support
 - 3.2.6. Et par cases: En IKT-strategi og en IKT-konkurrence
 - 3.2.7. IKT og kontoret
 - 3.2.8. Bedre beslutningstagere og fladere organisation
- 3.3. IKT udfordre den traditionelle undervisning
 - 3.3.1. IKT øger elever, studerende og læreres viden
- 3.4. IKT og generering af velstand, velfærd og kultur

4.0. Hvad er årsagen til de tre udfordringer?

- 4.1. Forklaringer på den økonomiske globalisering
- 4.2. Forklaringer på tendensen til nationalstatens opløsning
- 4.3. Forklaringer på informations- og kommunikationsteknologien

II. Fremtidens kompetencer

5.0. DISKAOS kompetencerne

- 5.1. Skal lære at sortere, analysere og diskutere
- 5.2. Skal lære at organisere
- 5.3. Skal lære at innovere
- 5.4. Skal lære at kommunikere
- 5.5. Skal lære at samarbejde
- 5.6. Velstand, velfærd og kultur
- 5.7. Eksemplet Silicon Valley i Californien
 - 5.7.1. Økonomisk vækst i det vilde vest
 - 5.7.2. En kulturel forklaring
 - 5.7.3. Evnen til at organisere
 - 5.7.4. En sløv lønmodtagerkultur
- 5.8. Eksemplet St. Petersborg i Rusland
 - 5.8.1. Rusland skulle gøres moderne
 - 5.8.2. Havet som medie
 - 5.8.3. Peter den Store havde DISKAOS kompetencerne
 - 5.8.4. Opførelsen af St. Petersborg
 - 5.8.5. Tallin versus St. Petersborg
 - 5.8.6. Det totale forfald
 - 5.8.7. Uddannelsessystemet mangler ressourcer og visioner
 - 5.8.8. Dårlig og ustabil økonomi
 - 5.8.9. En finkultur der bygger på fortiden
 - 5.8.10. En forældet organisation af rummet
 - 5.8.11. Russerne mangler akut DISKAOS kompetencer
 - 5.8.12. DISKAOS kompetencerne forudsætter fællesskabsfølelse og flad organisation
 - 5.8.13. DISKAOS kompetencerne er farlige for illegitime magtstrukturer
 - 5.8.14. Råstoffer og uddannelse er ikke nok til at skabe velstand, velfærd og kultur
 - 5.8.15. Svære omstændigheder fremmer DISKAOS kompetencerne
 - 5.8.16. Åbenhed, information og kommunikation er forudsætninger for stor civilisation

III. Det danske uddannelsessystem og de mange myter

- 6.0. Myten om de dygtige og rige danskere
 - 6.1. Den danske erhvervsstruktur
 - 6.1.1. Myten om Danmark som et højteknologisk land
 - 6.1.2. De danske styrkepositioner
 - 6.1.3. En case - skibsbyggeri og fragt
 - 6.1.4. Er de danske virksomheder danske?
 - 6.1.5. Casen Tele Danmark
 - 6.2. Myten om de rige danskere
- 6.3. Rigdommen skyldes vores dynamiske naboer
- 6.4. For få iværksættere
- 6.5. Er dansk økonomi en solskinshistorie?
- 6.6. Myten om det gode danske uddannelsessystem

- 6.6.1. Internationale undersøgelser
- 6.6.2. Lighedsmageriet i uddannelsessystemet
- 6.6.3. Myten om at konkurrence er usundt
- 6.6.4. Egne erfaringer fra seminarie- og universitetsverdenen
- 6.6.5. En katastrofal arbejdsmoral
- 6.7. Nyttige borgere i staten
 - 6.7.1. Folkeskolen og den Mellemøstlige hyrdeideologi
 - 6.7.2. Myten om det kristne evangelisk-lutherske folk
 - 6.7.3. Eliterne og kristendommen
- 6.8. Myten om at det danske uddannelsessystem skaber gode samfundsborgere
 - 6.8.1. Partistøtte
 - 6.8.2. Opstillingsmøde til skolebestyrelsesvalg
 - 6.8.3. Opstillingsmøde til kommunalvalg
 - 6.8.4. Folketingsvalget
 - 6.8.5. Demokrati på nationalt og internationalt plan
 - 6.8.6. Demokrati i undervisningen
- 6.9. Myten om at uddannelse skaber lighed i samfundet
- 6.10. Myten om personlig udvikling
 - 6.10.1. Personlig udvikling som tilegnelse af færdigheder og kundskaber
 - 6.10.2. Personlig udvikling som forståelse for finkultur
 - 6.10.3. Personlig udvikling som forståelse for fællesskabet
 - 6.10.4. Personlig udvikling som selvtillid
 - 6.10.5. Personlig udvikling som sofisme
 - 6.10.6. Skaber uddannelse bedre mennesker?
 - 6.10.7. Kulturforhandlinger
- 6.11. Myten om at man kan kvantificere alle kvalifikationer
- 6.12. Myten om at timer er lig læring
- 6.13. Myten om at læring forgår klasseværelser

VI. Ideer

- 7.0. Mere effektivitet i uddannelsessystemet
- 7.1. IKT kan revolutionere uddannelsessystemet
- 7.2. Udfordringer og myter

Forord

Jeg har brugt 25 år af mit liv i det danske uddannelsessystem. Først 9 år i folkeskolen, 3 år i gymnasiet, 8 år på universitetet som studerende, 4 år som deltidsansat undervisningsassistent og sidenhen ekstern lektor på universitetet, et ½ år som højskolelærer, et ½ år som lærere på et pædagog seminarium og endelig 3 år på lærerseminariet, så nu må det være tid til at gøre status over mine erfaringer med det danske uddannelsessystem.

Bogen handler om det danske uddannelsessystem, men det er klart, at jeg naturligvis ikke har et personligt kendskab til hele systemet. Vægten er således lagt primært på seminarierne, der uddanner lærere til den danske folkeskole, og sekundært på folkeskolen, gymnasiet og universitetet. Jeg mener dog, at en række af mine pointer gælder for hele det danske uddannelsessystem.

Bogen er bevidst skrevet med henblik på at provokere, da jeg mener, at provokationen er et vigtigt pædagogisk middel til at starte tankevirksomhed. Denne form betyder dog, at bogen stiller flere spørgsmål, end den giver svar. Bogen er ikke skrevet som noget teoretisk værk, og det har ikke været hensigten, at etablere selvstændige begreber og teorier. Dog forsøger jeg at udvikle en profil af fremtidens kompetencer, som jeg sammenfatter i konceptet DISKAOS - evnen til at diskutere, innovere, samarbejde, kommunikere, analysere, organisere og sortere. Dette koncept er dog ikke eksplicit funderet i pædagogisk teori, og konceptet er ikke udtømmende. Jeg indrømmer dog gerne, at jeg er meget inspireret af konstruktivistisk tænkning.

Analyserne i bogen bygger i stor udstrækning på mine egne umiddelbare erfaringer, som jeg forsøger at kobler med avisartikler og rapporter. Bogen har flere steder karakter af at være en dagbog fra mit daglige virke. Jeg har forsøgt at være åbenhjertig, men alligevel at vise hensyn. For at få pointer frem har jeg flere steder fortegnet beskrivelserne af kolleger og lærerstanden, således at beskrivelserne og analyserne ikke nødvendigvis er i fuldstændig overensstemmelse med virkeligheden. Det er også vigtigt for mig at understrege, at når jeg ironiserer og kritiserer lærere på uddannelsesinstitutionerne (fabrikkerne), er det også selvironi og selvkritik af mit daglige virke som underviser. Mange af de træk jeg har tilskrevet kolleger og lærerestanden, finder jeg således hos mig selv.

Bogen er skrevet på baggrund af, at jeg som underviser efterhånden er blevet meget usikker på, hvad det er vi gør i vores dagligdag på institutionerne. Er vi klar over, hvad vi gør ved elever og studerende? Er det de rigtige ting, vi forlanger af dem? Er det de rigtige ting de lærer? Er vi overhovedet sikre på, at de lærer noget?

Når en tandlæge borer et hul og fylder det med sølv, ved han, hvad han gør. Når en tømrer bygger et hus, eller en bonde høster sit korn, så ved de hvad de gør. Men når lærere underviser og eksaminerer elever og studerende, synes jeg, at det bliver særdeles uklart, hvad vi gør, og hvad der egentlig sker.

Bogen er også en kritik af de store uddannelsesinstitutioner, som jeg har valgt at kalde for uddannelsesfabrikker. Arbejdet foregår, som var det på fabrikker i industrialismens guldalder. Man masseproducerer eksamensbeviser i hierarkiske organisationer. Lidt blåøjet er mit håb, at den nye informations- og kommunikationsteknologi kan medvirke til at nedbryde disse uddannelsesfabrikker. Jeg har især beskæftiget mig med teknologiens muligheder med henblik på at etablere læring, som er uafhængig af tid og rum.

Endelig er bogen en reaktion på den vanetænkning og de mange myter man finder i det danske uddannelsessystem. Min tese er, at det danske uddannelsessystem er snævert knyttet til fremvæksten af den danske nationalstat og projekt Danmark. Vores identitet som danskere er således også knyttet til uddannelsessystemet. Metodisk er jeg her inspireret af postmodernisterne, som bevidst dekonstruerer de store fortællinger og historier. Jeg har valgt at tale om myter.

Bogen starter ud med en analyse af udfordringerne til det danske uddannelsessystem og mere generelt projekt Danmark. Jeg mener, at der er tre store udfordringer, som delvist griber ind i hinanden. Den første udfordring er globaliseringen, den anden udfordring er tendenser til national-statens opløsning, og endelig er den sidste udfordring den nye informations- og kommunikationsteknologi.

Jeg mener, at uddannelsessystemet medvirker til, at der på det danske territorium genereres velstand, velfærd og kultur. Min bekymring er, at man ikke i tilstrækkeligt omfang er klar til at møde udfordringerne i det danske uddannelsessystem, således at det i det 21. århundrede vil blive vanskeligt at reproducere den velstand, velfærd og kultur, vi oplever i dag på det landområde, som vi kalder for Danmark.

Herefter analyserer jeg mig frem til en profil af fremtidens - men også fortidens - kompetencer, som sammenfattes i begrebet DISKAOS - evnen til at diskutere, innovere, samarbejde, kommunikere, analysere, organisere og sortere. Forskellige cases i tid - Rusland under Peter den store - og rum - Silicon valley - analyseres.

Bogens tredje del består af en beskrivelse og analyse af de mange myter i det danske uddannelsessystem. Der indledes med nogle generelle analyser af den danske erhvervsstruktur og aktuelle cases - ØK og Tele Danmark - analyseres. Derefter undersøges, om det danske uddannelsessystem virkelig er verdens bedste system. Der inddrages sammenligninger med andre lande, og til det formål anvendes en række rapporter fra finansministeriet. Herefter undersøges, hvad der er særligt dansk ved det danske uddannelsessystem - det kristne islæt, det demokratiske grundlag, ønske om lighed og den personlige udvikling.

Bogens fjerde del består af ideer til, hvordan man kan møde udfordringerne og afmytologisere det danske uddannelsessystem. Der lægges særlig vægt på informations- og kommunikationsteknologiens muligheder i forbindelse med organisation af læring.

En varm tak skal gives til min nuværende arbejdsplads - Aalborg Seminarium - som i den grad har givet mig mulighed for at deltage i interessante udviklingsarbejder med dygtige kolleger. Mange af mine ideer og pointer er således udviklet af kolleger. Ligeledes er det Aalborg Seminarium, der har givet mig mulighed for at udforske internettet og den nye informations- og kommunikationsteknologi.

Peter Gorm Larsen
Lønstrup, juli måned 1998.

I. Udfordringer til det danske uddannelsessystem

Det danske uddannelsessystem står over for tre store udfordringer som hænger delvist sammen. Den første udfordring er den økonomiske globalisering. Den anden udfordring er tendenser til opløsningen af den traditionelle nationalstat. Den tredje udfordring er informations- og kommunikationsteknologien (IKT).

De tre udfordringer bygger delvist på de samme processer og hænger derfor sammen, men af analytiske årsager, er det hensigtsmæssigt, at behandle de tre udfordringer særskilt. Det er således oplagt, at den økonomiske globalisering hænger sammen med udviklingen i informations- og kommunikationsteknologien, som igen får konsekvenser for Danmark som nationalstat.

Det er blevet på mode at tale om globalisering. Både sociologer, politologer og økonomer anvender begrebet. Der hersker således stor uklarhed omkring, hvad begrebet globalisering dækker over (Larsen,1996A).

1. Udfordringen fra den økonomiske globalisering

1.1. Fri bevægelighed for varer, tjenester, kapital og personer

Ved den økonomiske globalisering forstår jeg en tendens hen imod et stort globalt marked, hvor varer, tjenester, kapital og personer kan flyde frit over landegrænser. Selvfølgelig er der stater, der holder sig uden for denne økonomiske globalisering, men det er få. I dag kan man f.eks. kun nævne Cuba og Nordkorea.

Tidligere har man talt om internationalisering, men ved den økonomiske globalisering er der tale om mere end blot international handel (Larsen,1996A). I dag kan man flytte hele produktionsanlæg fra et område til et andet. Virksomhederne ser verden som et stort globalt marked. Ikke kun på eksportmarkederne konkurrerer de lokale virksomheder med udenlandske virksomheder, men også på det traditionelle hjemmemarked. Rent faktisk er det blevet vanskeligere at tale om et hjemmemarked i forbindelse med, at landenes økonomier er blevet liberaliseret. De danske virksomheder er tvunget til at konkurrere med udenlandske virksomheder både lige uden for døren og mange tusinde kilometer borte.

I øvrigt kan man diskutere, om der i dag findes ret mange store virksomheder i Danmark, der kun er dansk ejet, og hvor der ikke er udenlandsk kapital og udenlandske beslutningstagere indblandet (jævnfør afsnit 6.1.4.).

1.2. Politikerne har bestemt

Denne økonomiske globalisering er et forholdsvis nyt fænomen. Vi skal ikke så mange år tilbage, før det var vanskeligt at overføre kapital fra et land til et andet. I Danmark var det således et bevidst politisk valg, at man ønskede at liberalisere og deregulere kapitalen, så man på sekunder nu kan flytte kapital ind og ud af Danmark. Det er således forkert, at det kun er økonomien og "udviklingen", der bestemmer politikken, da det i bund og grund er nogle danske politikere, der aktivt har arbejdet for at integrere Danmark i den globale verdensøkonomi (Larsen,1996A). Det er ikke sådan, at markedsøkonomi er mere naturlig end planøkonomi. Men efter kommunismens sammenbrud i Sovjetunionen og dens satellitter kan det konstateres, at markedsøkonomi generer mere økonomisk velstand og velfærd end planøkonomi.

Denne mere eller mindre bevidste økonomiske globalisering har nogle konsekvenser for den politik, som staterne kan føre. Traditionelt nævner man, at det bliver vanskeligere for staterne at føre en selvstændig økonomisk politik. I særlig grad penge- og valutapolitik - dvs. fastsættelse af renten og vekselkursen. Efterhånden er man dog også blevet klar over, at det er vanskeligt at føre en selvstændig finanspolitik, hvis landenes økonomier er liberaliseret og dereguleret (Larsen,1996A; Martin og Schumann,1997). Hvis politikerne f.eks. vil føre ekspansiv finanspolitik i Danmark for at fremme beskæftigelsen, er det et faktum, at mange danske husholdninger køber udenlandske produkter. Resultatet bliver en dårligere betalingsbalance, og at den øgede beskæftigelse også vil ske i udlandet. Der er også grænser for, hvor stort et underskud den danske stat kan have før udenlandske investorer begynder at miste tilliden og trækker deres penge ud

af landet. Hvis ikke de får en helt ekstraordinær høj rente, vil de sælge de danske værdipapirer.

1.3. Konsekvenser for de nationale uddannelsessystemer

Det er velkendt, at den økonomiske globalisering har konsekvenser for den økonomiske politik, man kan føre her i landet. Udover dette er det min påstand, at den økonomiske globalisering også får konsekvenser for den uddannelsespolitik, man kan føre i Danmark.

Vi kan ikke længere beskytte os i form af forskellige økonomiske politikker og reguleringer. Økonomien er nu åbnet op, og virksomhederne vil lokalisere sig der, hvor omkostninger er lavest, og arbejdskraften er bedst. Liberaliseringen betyder med andre ord, at vores uddannelsessystem efterhånden direkte vil skulle konkurrere med andre landes uddannelsessystemer på det globale marked. Hvis ikke det danske uddannelsessystem kan levere varen, vil virksomhederne lokalisere sig andre steder, hvor kvalifikationerne findes.

Min påstand er, at det danske uddannelsessystem i dag ikke i tilstrækkeligt omfang kan levere varen, og at vort uddannelsessystem bygger på en række myter. I bogens tredje del vil jeg redegøre for disse myter.

1.4. Civilisation og rigdom ikke statisk

Politikerne og uddannelsesproducenterne kan selvfølgelig trække på skuldrene og sige, at den globale konkurrence ikke kommer dem ved. Men i den forbindelse skal man huske, at verden består af store menneskehave af fattigdom og nogle få øer med svimlende rigdom. Danmark har de sidste ca. 40 år været en sådan ø af rigdom. Tidligere i menneskehedens historie var rigdom lokaliseret ved de store flodsystemer i Mellemøsten og Afrika, men også i Asien og Sydamerika. Tænk på Persien, Egypten, Kina og Inkariget i Sydamerika. I relation til Europa var rigdom lokaliseret omkring Middelhavet. Det var her vi oplevede den hellenistiske civilisation, og senere det mægtige Romerrige. Renæssancen tog også sit udgangspunkt i de sydeuropæiske lande. De lande vi ser lidt ned på i dag. Grækere, italienere, spanioler og portugisere forbinder vi ofte med ineffektivitet, rod og korruption.

Det er en kendsgerning, at i det meste af menneskehedens beskrevne historie har det territorium, vi i dag kalder for Danmark, været præget af at være en periferi, hvor der var fattigdom og sult. Danmark har været et uland.

På trods af dette historiske faktum forsøger vi danskere konstant at fortælle os selv og andre om vores gyldne fortid som vikinger, søfarere, arkitekter, kunstnere og håndværkere. Husk på, at da Akropolis blev grundlagt, boede vi i jordhuler. De flotteste ældre historiske minder i Danmark består af stensætninger, der er skovlet jord henover. Altså jordhøje eller de såkaldte højt besungne gravhøje. Det er svært at tale om nogen større æstetisk oplevelse ved en sådan jordhøj. Vikingetiden kan vel næppe heller beskrives som nogen stor civilisation. Den tager sig mager ud, når man sammenligner med Romerriget. Vikingerne var barbariske og ugudelige krigere, der byggede primitive huse og borgsystemer.

Skønhed, æstetik og stor litteratur er ikke noget, man traditionelt har fundet på det territorium, vi nu kalder for Danmark. Det var først efter, at portugiserne udviklede karavellen - en skibstype, der gjorde det muligt at krydse de store verdenshave - at rigdom langsomt flyttede fra Middelhavet til den nordvestlige del af Europa. Europæerne opdagede den nye verden - Amerika - og nu var det landene omkring Atlanterhavet, der blev rige (Kennedy, 1988).

I dag kan man stadig iagttage et bånd ned i gennem Europa, hvor der er lokaliseret stor rigdom. Det går fra London, via Hamborg, Bremen, Ruhr-området og videre ned i Sydtykland og ned til det nordlige Italien. Belgien og Holland samt dele af det østlige Frankrig er også med i dette bånd.

Der er mange forskere, der spår, at det 21. århundrede vil blive Stillehavets århundrede (Larsen, 1997A). Stor rigdom er allerede i dag lokaliseret på den amerikanske vestkyst - især Californien. Mod øst har vi de nye og hurtigt voksende økonomier i Asien, som f.eks. Kina, Sydkorea, Taiwan, Hong Kong, Singapore, Malaysia, Thailand og naturligvis Japan (Larsen, 1997A).

Med andre ord er velstand ikke noget statisk, men noget der hele tiden skal reproduceres. Eftersom man fra dansk side har valgt at liberalisere handlen med varer, tjenester og kapital, er betingelserne for reproduktionen af velstand blevet anderledes. Den danske stat kan ikke længere beskytte sig ved hjælp af alle mulige former for reguleringer.

1.5. Stater og regioner efterligner hinanden

Rigdom er et knapt gode, og derfor er øerne af rigdom konstant udsat for efterligninger. Japan er et velkendt eksempel på et land, som med stor succes selektivt har efterlignet det bedste hos europæerne og amerikanerne. Japanerne er nu farlige økonomiske konkurrenter, der har sat sig på en stor del af verdensmarkedet for biler, computere, radio og fjernsyn. Hvor rigdom tidligere var koncentreret i Europa og USA, er det nu spredt ud til lokaliteter i Mellemøsten og de Sydøstasiatiske lande (Larsen, 1997A). Kæmpelandet Kina har i de sidste mange år oplevet vækstrater, der ligger langt over europæernes.

Hvis man ser et traditionelt dansk hjem er det karakteristisk, at børneværelset er fyldt med legetøj produceret i Kina, bilen i garagen er fra Japan, fjernsynet fra Sydkorea, sportsudstyret fra Thailand og så fremdeles. Det er således en kendsgerning, at Europa og Danmark ikke længere har monopol på rigdom. Mange lande ude i verden efterligner vores måde at producere på. Ude i østen er arbejderne villige til at arbejde for en langt lavere løn. Det samme er tilfældet med de tidligere kommunistiske lande i Central- og Østeuropa (Erhvervsredøgørelsen, 1996 og 1997).

Efter de mange liberaliseringer og dereguleringer er konsekvensen, at danske virksomheder bliver udsat for hård konkurrence både på eksportmarkeder, men også på noget man engang kaldte for hjemmemarkedet i Danmark (Erhvervsredøgørelsen, 1996 og 1997). Vi oplever, at danske virksomheder flytter deres produktion ud, hvor omkostningerne er lavere. Vi oplever, at danske virksomheder lukker. F.eks. er der ikke mange danske værfter tilbage - jævnfør afsnit 6.1.3.

Hvis ikke den danske befolkning og vores uddannelsessystem er gearet til den nye udfordring fra globaliseringen, vil vi opleve, at vores velstand og velfærd langsomt stagnerer eller direkte falder i forhold til andre områder i verden.

1.6. Fattige menneskehave

Øerne af rigdom bliver efterlignet, men øerne kommer også under stigende pres fra store fattige menneskehave i Afrika og i andre udviklingslande (Dansk og europæisk sikkerhed, 1995:79-133). Hvis ikke politikerne diskuterer dette forhold åbent og fremkommer med humane løsninger vil det på længere sigt måske blive en reel trussel for bevarelsen af velstand og velfærd på det danske territorium. Historien er fyldt med eksempler på fattige og uciviliserede befolkningsgrupper, der er begyndt at vandre, og som har invaderet rigere civilisationer. Fra den europæiske historie kender vi truslen fra hunnerne mod øst og senere tyrkerne fra syd.

1.7. Ingen råstoffer og en traditionel erhvervsstruktur

I relation til Danmark er det vigtigt at understrege, at vi ikke har store mængder af eftertragtede og værdifulde råstoffer som f.eks. guld, sølv, jern og uran. Vi har olie og naturgas, men ikke i utømmelige mængder. Vi har tidligere brystet os med, at Danmark er et fladt, grønt og frugtbart land, der er let at kultivere og således giver mulighed for en stor landbrugsproduktion. Problemet er dog, at der er grænser for, hvor mange husdyr der kan være på et lille territorium som det danske. Hvor meget gylle kan vi fortsætte med at sprede på vore marker? Hvor meget mere handelsgødning kan der udbringes? Hvor meget mere kan der sprøjtes med pesticider, før grundvandet for alvor tager skade? Vandløb, søer, fjorde og kystnære farvande synes snart ikke at kunne klare mere (Natur- og Miljøpolitisk redegørelse, 1995). Vi oplever jævnligt iltsvind.

Med andre ord skal vi ikke regne med, at vi kan vedblive med at hente store eksportindtægter fra primærproduktionen. Hvorfor skal vi i det hele taget lægge natur, jord og helbred til en produktion af fødevarer, som sælges over hele jorden? I fremtiden er det klart, at meget landbrugsproduktion sandsynligvis vil blive flyttet til Øst- og Centraleuropa.

På længere sigt er det vigtigste råstof i Danmark vores viden til at sortere og analysere store mængder af information, diskuterer med hinanden, innovere, organisere, producere og markedsføre produkter, der ikke kræver store mængder af råstoffer fra naturen (se f.eks. Marstrand, 1996:154-172). Fremstillingen af produkter, der kræver meget ufaglært arbejdskraft vil blive flyttet til udlandet, hvor timelønningerne er langt lavere. I fremtiden skal vi således regne med, at vi ikke skal konkurrere på flæsk, smør, skibe og tekstil, men på produkter og tjenester, der kræver megen kapital og viden. Produkterne skal være vidensintensive og give stor værditilvækst. Det kan være konstruktion af computerprogrammer, design, finansiering, forsikringer, markedsføring og reklame, revision, undervisning, forskning og andre kulturprodukter.

Man kan naturligvis stadigvæk forestille sig, at danske virksomheder designer og fremstiller simple produkter som f.eks. sko og tøj, men selve produktionen vil næppe foregå i Danmark. Se også afsnit 6.1.

2. Udfordringen fra nationalstatens tendens til opløsning

2.1. Uddannelse er et led i rivaliseringen mellem nationalstater

Den anden udfordring for det danske uddannelsessystem er tendensen til nationalstaters opløsning i primært Vesteuropa. Traditionelt har uddannelsessystemerne været nært knyttet til staterne. Mange stater har brugt uddannelsessystemet til at skabe gode nationale og patriotiske statsborgere, som kunne bidrage til staten og dens overlevelse - jævnfør afsnit 6.7.

Magthaverne i Europa var tvunget til at uddanne befolkningerne, hvis de ville overleve, i den intense europæiske konkurrence om magt, rigdom og territorier. Det var i særlig udstrækning franskmændene med revolutionen i 1789 og Napoleon, der så potentialet i en oplyst befolkning, hvorfra man kunne mobilisere store folkelige hære. De gamle europæiske regimer blev nødt til at svare igen med samme mønt - nationalisme og folkehære. Middelalderens få aristokratiske krigere og deres lejesoldater kunne ikke modstå de folkelige massehære.

Efterhånden som industrialiseringen slog igennem i slutningen af 1700 tallet og begyndelsen af 1800 tallet, blev det klart for de europæiske magthavere, at det var vigtigt med en veluddannet befolkning, hvis deres stater også skulle bevare deres økonomiske position i verden. Tyskerne etablerede i sidste halvdel af 1800 tallet et effektivt uddannelsessystem, hvor man masseproducerede ingeniører (Nielsen et al., 1996:197-207). Det er bl.a. derfor at Tyskland stadig er overlegen inden for produktion af maskiner og biler samt hele den kemiske industri.

2.2. Hvad ud af tabtes skal indad vindes

Danmark adskiller sig fra de andre vesteuropæiske stater ved at være særlig nationalistisk, da staten i nyere historie har tabt alle krige, og dermed ikke har noget at være stolt over i relation til de europæiske slagmarker. Danmark er blevet mindre og mindre (Østergård, 1993:14-50). Fra at være en mellemstor multinational stat bestående af indbyggere der talte dansk, tysk, norsk, svensk, færøsk, islandsk og grønlandsk, er Danmark på grund af de mange nederlag blevet reduceret til en lille homogen småstat.

I Danmark er der i dag ikke store nationale mindretal, og Danmark består således næsten kun af personer, der taler dansk. Mottoet blev i det forrige århundrede: *“hvad ud af tabtes skal indad vindes”* (Østergård, 1993:408).

Jeg vil hævde, at Danmark lider af et lilleput kompleks som i særlig grad har manifesteret sig i det danske uddannelsessystem. Vi har tabt så mange krige, at vi har været tvunget til at bilde os selv ind, at vi er dygtigere og mere moralske end især vores sydlige naboer. Da vi altid har tabt, kan vi hævde, at vores samvittighed er ren, og at vi har en overlegen moral i forhånd til andre stater og nationer. Vi har ingen skyldfølelser, der skal gennemleves som andre stormagter i Europa.

2.3. Selvtilstrækkelighed og provinsialisme

Denne opfattelse af en overlegen moral og etik har sat sig fast i det danske uddannelsessystem. Vi er helt specielle. Vi har bildt os selv ind, at vores uddannelsessystem er noget helt unikt. Et system som de andre stater ude i den store verden ikke har. Denne myte og dens konsekvenser for det danske uddannelsessystem vil jeg behandle i bogens tredje del. Her er det nok at sige, at systemet er karakteriseret ved selvtilstrækkelighed og provinsialisme.

Problemet er nu, at denne selvtilstrækkelighed bliver udfordret kraftigt af tendenserne til økonomisk globalisering - jævnfør tidligere afsnit. Politikerne har liberaliseret på det økonomiske område, og har integreret Danmark kraftigt i et forpligtende overnationalt europæisk samarbejde.

På trods af de flotte ord om subsidiaritetsprincippet (nærhedsprincippet) hører uddannelsespolitik også hjemme i Den

Europæiske Union. På længere sigt vil de europæiske stater ikke længere kunne beskytte deres unikke uddannelsessystemer, som efterhånden kommer direkte i konkurrence med andre landes uddannelsessystemer.

På det økonomiske og politiske område er den traditionelle danske stat således presset, og det vil få konsekvenser for uddannelsessystemet.

Selve ideologien bag den danske nationalstat bliver også konstant udfordret af en voksende gruppe dygtige og ambitiøse studerende, som rejser til udlandet og tager dele af deres uddannelse langt borte fra den danske nationalstat. De kan se, at det danske uddannelsessystem måske slet ikke er så unikt og så godt, som de ellers havde lært. Jeg vil påstå, at Højskolesangbogen og de mange danske myter - jævnfør bogens tredje del - efterhånden betyder mindre for denne gruppe af fremadstræbende unge mennesker.

2.4. Projekt Danmark smuldre

Nogle vil måske nævne det danske jetset - eliten - som en trussel for den danske nationalstat, men det er netop karakteristisk, at denne gruppe har magten og alle fordelene ved det traditionelle Danmark. Denne gruppe er ikke revolutionær og undergraver ikke nationalstaten - tværtimod. De er bærere af de danske værdier og det danske system. De vedligeholder og reproducerer projektet "Danmark". De er oplyste, kender myterne og kongerækken. De føler sig forpligtet overfor demokratiet og Danmark. De er Danmarks ambassadører og forsøger på alle mulige måder at markere Danmark på verdenskortet. Denne gruppe består af de danske toppolitikere, topfolkene i de forskellige danske interesseorganisationer og ikke mindst topfolkene inden for det danske erhvervsliv.

I modsætning hertil skal tendensen til opløsningen af den danske nationalstat findes hos en langt større gruppe personer i Danmark som direkte truer ideologien bag den danske nationalstat og projekt Danmark. Det er en stor masse af personer, der rent tilfældigt bor på et territorium, der kaldes for dansk. Gruppen er karakteriseret ved at være så akulturel og ahistorisk at det danske ikke siger dem meget.

Deres liv er bygget op omkring forbrug, underholdning og mere eller mindre egocentriske fritidsinteresser som hundetræning, havedyrkning, bil, båd, stepdance, foto, aerobic, sundhed, vin og god mad. Ofte består deres livs højdepunkter af charterrejser, musik, videoer og underholdningsprogrammer indkøbt fra udlandet (Se f.eks. Andersen, 1997A).

Højskolesangbogen og de danske myter kender de ikke. De er historieløse, og de kender f.eks. ikke de mange historier, der er knyttet til de forskellige lokaliteter i Danmark. For dem er det danske territorie blot en stor legeplads for deres mountainbikes eller noget, der blot passerer bilruderne, som var det en videofilm.

Jeg har oplevet moderne børn, som stort set ikke kender dyrelivet og landskabet i Danmark, men som på grund af fjernsyn og rejser detaljeret kan beskrive dyrelivet i Afrika og junglens hemmeligheder i Sydamerika.

Denne store gruppe af moderne danskere føler sig ikke specielt forpligtet eller tilknyttet til den danske stat. Måske lige med undtagelse af, når der er fodbold i fjernsynet. Mange føler sig ikke forpligtet til at læse danske aviser, komme til vælgermøder eller engagere sig i dansk politik - jævnfør afsnit 6.8. For dem er fællesskabet i projekt Danmark ligeegyldigt. På længere sigt vil denne store apolitiske, akulturelle og ahistoriske gruppe medvirke til at undergrave den danske nationalstat, men de vil næppe selv opdage det!

2.5. Uddannelsessystemet kæmper for at bevare projekt Danmark

Især i folkeskolen, men også i andre dele af det danske uddannelsessystem kæmper man stadig for at bevare det danske projekt - de overleverede danske myter og hele den danske ideologi omkring demokrati, medbestemmelse og velfærdsstat. Der findes stadig skoler og seminarier, hvor man synger morgensang.

På seminariet krydres større arrangementer altid med de opsvulmede danske højskolesange, mens det danske flag står ved siden af pulten i festsalen. Mere eller mindre bevidst forsøger man at fortælle de rodløse og forvirrede unge, som i fremtiden skal være kulturformidlere, at de tilhører det danske fællesskab. Man bibringer dem en følelse af, at de er en del af et større historisk fællesskab. Et fællesskab som består af fortidige, nutidige og fremtidige personer (se f.eks. Smith, 1991), der er født indenfor de danske grænser.

Faget historie i folkeskolen har især tidligere været meget anvendt til at skabe denne følelse af et nationalt tilhørsforhold. Hensigten er, at fortælle eleverne, at de er danskere. Jeg fik for nylig tilsendt en bog udgivet af dansk historielærerforening. Bogen er skrevet af Jens Engberg og har titlen "*Danskernes historie*". Bogen blev trykt første gang i 1982. Jeg gik hastigt i gang med at læse om danskernes historie. Der er mange sjove eksempler på begrebet "dansker". Jeg så f.eks. et flot billede af en knogle med nogle motiver. Teksten under billedet lyder som følger:

"De ældste danskere. Engang for omkring 8000 år siden har en af vore forfædre eller formødre ridset denne tegning ind i en knogle af en urokse. Den forestiller fem danskere" (Engberg, 1982:8)(min understregning).

Hvorfra ved man, at de mennesker, der levede for 8000 år siden på territoriet langt mod nord var danskere? Hvordan kunne de forestille fem danskere? For mig lignede det blot menneskeskikkelser. Danskheden, og det at være dansker, er jo en meget ny opfindelse fra omkring 1800-tallet (Østergård). Det er ikke for ingen ting, at der i loven (CKF for historie i folkeskolen) står, at:

"Dansk historie skal stå centralt i historieundervisningen" (Formål & centrale kundskabs- & færdighedsområder - folkeskolens fag; 1994:25)(min understregning).

Ude på de enkelte hold kæmper især de ældre seminarielærere en idealistisk og beundringsværdig, men ofte forgæves kamp, mod de lærerstudierende. Lærerne taler varmt om demokrati, engagement, menneskerettigheder, solidaritet, moral, værdier og holdninger samt selvfølgelig historie. Det store flertal af studerende er ligeglade. De lever i en helt anden verden (se f.eks. Andersen 1997B). De har ikke været med til at opbygge et folkestyre og en velfærdsstat. De har kun været brugere, som har lært at stille krav. De kender ikke til krig og besættelse, men kun til spændende rejser i fremmede lande.

Når jeg sidder til lærermøder, taler mine ældre kolleger ofte om, hvordan deres opgave er at "*resocialisere*" de studerende. Vi seminarielærere skal være rollemodeller! I den forbindelse skal man huske på, at mange af de studerende er midt i tyverne, har på egen hånd rejst i fjerne lande og har allerede prøvet en del. Man kunne være fræk og spørge om, hvem det egentlig er der skal resocialiseres? - jævnfør også afsnit 6.10.

De studerende læser og taler ofte flydende engelsk, hvorimod det kun er få ældre lektorer beskåret at læse en engelsk bog! De studerende har opøvet en færdighed i at aflæse tidstrenden i musik, film og tv, mens lektorerne har én kanal og stadigvæk går i gabardine- eller fløjls bukserne fra 68. De studerende kan anvende computere og sende e-mail fra cybercaféer rundt om i verden, mens lektorerne næppe nogensinde har sendt eller modtaget en e-mail!

Uddannelsesproducenterne fører en konstant kamp for det danske. Internationale læseundersøgelser (jævnfør afsnit 6.6.1.) har vist, at de danske børn ikke er så gode til at læse set i forhold til jævnaldrende i andre lande. Naturligvis kan man anfægte sådanne undersøgelser, hvor man tager et øjebliksbillede af børns læsefærdigheder på et bestemt klassetrin uden at anlægge et større perspektiv over en længere årrække. På trods af dette har der rejst sig en kæmpe national debat omkring faget dansk i folkeskolen. Resultatet er blevet en national konsensus omkring en markant styrkelse af faget dansk i folkeskolen og på lærerseminarierne.

At det nationale uddannelsessystem ikke på tilstrækkelig overbevisende måde kan være med til at reproducere det nationale sprog (se f.eks. Knudsen:1994,17-30) er den værste anklage systemet kan blive udsat for. Ingen har rejst spørgsmålet om dansk overhovedet er vigtigt at lære længere i vores globaliserede tidsalder. At man ikke lige kan stave til "gjort", "kigge" og "chauffør" er vel ikke en national katastrofe?

Det var måske vigtigere, at elever og studerende lærte at blive bedre til de store internationale sprog som engelsk, fransk og tysk. På længere sigt vil det gøre danskerne dygtigere til at klare sig på det globale verdensmarked. Det var måske vigtigere, at man lærte elever og studerende DISKAOS - dvs. at diskutere, innovere, samarbejde, kommunikere, analysere, organisere og sortere (jævnfør afsnit 5.0.) fremfor at bruge endnu mere tid på de nye kommateringsregler og underlige snørklede danske ord. Denne debat har vi ikke haft, da uddannelsesbureaukraterne ikke stiller spørgsmålstegn ved det danske, og det danske sprogs overlegenhed.

2.6. Folkehøjskolerne er et rudiment fra fortiden

Folkehøjskolerne, som anvender en hvilken som helst lejlighed til at bedyre, at de er frie og ikke en del af det etablerede uddannelsessystem, er de værste nationalister. Her giver man den hele armen med de gamle soldatersange (Østergård) fra højskolesangbogen. Heldigvis er de i krise. Hvis ikke lige de unge kunne bruge opholdet til at høste point, så de kan komme ind på deres drømmeuddannelser eller få det hele betalt af det offentlige, ville de fleste højskoler for længst været gået fallit.

Det er efter min mening virkelig en gang pseudolærdom, der desværre bedrives på mange af disse offentlig støttede skoler. Lærerne er ofte stressede og forvirrede personer, der går rundt og tror, at de er "hele" mennesker som lever i harmoni med et eller andet. De mener ofte, at de er de rigtige oprindelige danskere - efterkommere af Grundtvig og Kold. De tror, at de er nogle helt særlige skabninger, som unge og ældre har godt af at være sammen med. De er skabninger, som virkelig fylder i en hver sammenhæng! Normale klasseværelser er simpel hen for små for disse kulturpersonligheder.

Folkehøjskolen er noget af det mest danske, vi har. Den er omgivet af myter om dens ædle bidrag til det danske folk. På baggrund af min beskedne erfaring med højskolerne som elev og lærer tænker jeg kun tilbage på svulstige højskolesange, forvirrede lærere og elever samt druk og hor. Det er vel ikke den danske kultur?

Som højskolelærer havde jeg en international linje med elever fra Baltikum, Bosnien, Pakistan, Afghanistan, Somalia og Ungarn. Udlændingene var skræmte over danskernes adfærd. Hvordan kunne danskerne drikke så mange øl? Tillade sig at brokke sig så meget? Skifte partner så hurtigt? Jeg prøvede på at overbevise udlændinge om, at det altså ikke var normal dansk adfærd - det er noget man kun oplever på de danske folkehøjskoler!

2.7. Bombardement af national symbolik

Hvordan skal vi på sigt få reproduceret den danske nationalstat, hvis de unge generationer og deres forbrugende forældre er ligeglade med den danske nationalstat og projekt Danmark? Min påstand er, at nationalstaten på længere sigt opløses, og Danmark bliver en region i Europa, som kan sammenlignes med de tyske delstater i Tyskland. Jeg mener ikke, at det er et problem i sig selv, men blot at det er en udfordring for uddannelsessystemet og den måde man generere velstand, velfærd og kultur i regionen.

Det er klart, at den danske elite - beslutningstagerne og uddannelsesproducenterne - vil gøre alt for at bevare Danmark, for det er netop projekt Danmark de baserer deres magt på. Det er også meget vanskeligt at finde kulturpersoner i Danmark, som ikke osrer langt væk af dansk nationalisme. Tænk f.eks. på Gnags og Kim Larsen, TV 2, Bamse og ikke mindst Richard Ragnwald. Vi har også et par gode danskere i Niels Hausgaard og Erik Clausen.

Det er karakteristisk, at vi konstant bliver bombarderet med national symbolik. IC3 togene, som suser igennem det danske landskab, er naturligvis røde og hvide. Det er i øvrigt verdens bedste tog! Postkasserne er røde. Mange landsbykirker er hvide og røde. Når man møder et farligt vejsving eller vejen stopper bliver man konfronteret med et rektangulært skilt, der er malet rødt og hvidt. I Sverige er samme skilt blå og gult. Her bliver vi klar over, hvordan staten beskytter os.

Det danske flag findes overalt - på reklamer, på juletræer, i haver, til fødselsdage, ved sportsbegivenheder, til modtagelser eller når der skal tages afsked etc (se f.eks. Østergård).

Dagligt bliver der skabt nye danske myter. Der bliver produceret nye danske museer, monumenter og statuer, vi kan samles om. I dag er det dog ikke primært kirker og afbildninger af personer, men store nationale projekter i form af broer, motorvejssystemer, sportshaller og måske musikhuse. Vi er stolte, når vi kører over Storebæltsbroen. Den er dansk, og vi er alle en del af det højteknologiske fællesskab, som har skabt broen. En anden ting er så, at det var ved at gå galt med køb-dansk-klausulen i EF, og at vi blev nødt til at acceptere udenlandske firmaers medvirken. Køb-dansk-klausulen illustrerede meget godt, hvor mange følelser, der er knyttet til de nationale prestige projekter. Man lader ikke hedninge og fjender stå for ledelsen og opførelsen af kirker.

Når de "danske" F16 fly gennemskærer himlen over Danmark, er de bemandede med danske piloter, og vi er stolte som paver! Vi er alle en del af et højteknologisk fællesskab - en del af en overlegen civilisation, der kan forsvare grænserne med flyvende fugle, der bevæger sig langt over lydets hastighed og koster over 100 millioner kroner af stykket. Fuglene er købt i USA, men vi har råd til at spille med!

Til trods for at vi er så lille et land, har vi også overskud til at sende soldater, kampvogne, krigskibe og fly ud i den store verden. Disse handlinger har ingen virkning på verden uden for Danmark. Det er primært til indvortes brug - dvs. for at styrke det interne danske fællesskab. Det er en fantastisk medieomtale, krigskibet Olfert Fischer, Leopard kampvognene i Exjugoslavien, eller et Hercules fly, der måske skulle sendes til Irak, har fået.

Hvilken dansker er ikke stolt, når han ser det røde og hvide Dannebrog sidde bag på en tysk produceret Mercedes Jeep, som bevæger sig rundt i det fremmede bosniske landskab? Vi er også stolte, når vi i fjernsynet ser, at kaptajnen på den store og slagkraftige tysk produceret Leopard kampvogn hedder Hansen og er dansker.

2.8. En ny national-romantisk opfattelse af det danske territorium

En ny og mere avanceret form for nationalisme findes i det danske miljøministerium og dets forskellige afdelinger og styrelser. Her oplever man en ny romantisk opfattelse af det danske territorium. Naturen skal reetableres. Et par citater skal gives fra Natur- og miljøpolitisk redegørelse 1995:

“I visse tilfælde vil naturforvaltningsinitiativer have det hovedsigte at genskabe mere oprindelige landskabstræk. Det gælder f.eks. i kystområder, i ådale og ved rydning af nogle nordvestjyske klitplantagearealer på Miljø- og Energiministeriets arealer for at genskabe tidligere klithede” (Natur- og miljøpolitisk redegørelse 1995:244).

Man taler om en aktiv naturforvaltningsindsats. Vi skal tilbage til det rigtige naturlige Danmark. Klitplantager skal altså fjernes, da de ikke fandtes i det oprindelige Danmark. Vandløb og søer skal reetableres. Vådområder skal gendannes og skove skal rejses. Gamle faldfærdige huse skal bevares og man kan ikke uden videre ændre i det oprindelige danske naturlandskab. Man kan f.eks. læse at:

“Miljøpolitikken omfatter også kulturmiljøet, dvs. fortidsminderne, de historiske bygninger og bymiljøer og kulturlandskabet. Kulturarven er samfundets kollektive erindring og en historisk platform for mage af vores beslutninger om fremtiden....Der er også i Danmark stigende interesse for autentiske historiske miljøer - fortidsminder, bygninger og kulturlandskaber” (Natur- og miljøpolitisk redegørelse 1995:41).

Vandre- og cykelruter bliver etableret over hele landet. Som gode danskere skal vi ud at opleve det oprigtige og naturlige danske territorium. En gåtur i en dansk bøgeskov giver os identitet af at være danskere, på trods af at bøgeskov er en sjældenhed i Danmark (Knudsen, 1994:14).

I folkeskoleloven af 1993 er eleverne nu blevet tvunget til at arbejde med et grønt islæt (se f.eks. Naturen er ikke dum - “Grønt islæt” i skolen). Jeg oplever jævnligt folkeskolelærere, der er præget af en national-romantisk opfattelse af den danske natur.

2.9. De nationale tv-stationer skaber en national fiktion

I denne symbolik spiller medierne en stor rolle. De transmitterer de elskede fodbolds kampe, hvor alt er badet i rødt og hvidt. Efter min mening består dette folkelige fællesskab ikke af farverne og det danske, men af en kollektiv masseberuselse i dansk øl. Vi ser og hører også konstant om det danske kongehus både i de elektroniske og trykte medier. Det er et levende eventyr, der kan sammenlignes med en bedre amerikansk soapserie, der udspilles i vores eget lille Danmark. Det særlig karakteristiske ved medlemmerne af det danske kongehus, i forhold til andre kongehuse, er at de er så menneskelige. De er næsten lige som os andre på trods af, at de er kongelige og skal belemres med slotte, dyre biler og mange rejser til udlandet.

Min påstand er, at de mest nationalistiske institutioner i staterne er de nationale nyhedsstationer som f.eks. tv-avisen i Danmark. Hver eneste aften bliver vi præsenteret for nyheder, der fortæller os, hvor slemt og farligt der er ude i den store verden omkring os. Vi ser krig, død, lemlæstelser, diktatorer og korrupsion. Vi ser blodet og lugter nærmest til ligene. Vi oplever på første hånd naturkatastrofer som jordskælv, tropiske storme, ildstorme og vulkanudbrud. Vi ser sult og tykke børnemaver. Vi forstår ikke de mange underlige sprog, men heldigvis er der altid tekster, eller det bliver oversat og kommenteret af smukke danske kvinder og mænd med blide stemmer.

Tilslut bliver vi præsenteret for et Danmarkskort eller et satellitbillede af Danmark. Det skaber tryk og

overskuelighed. På trods af skyer og andre symboler kan vi altid se konturerne af nationen hver eneste aften. På trods af at grænserne ikke er særlig gamle og ej heller naturlige, bliver de præsenteret som noget indiskutabelt igen og igen. Området er velkendt, og det er her vi hører til. Temperatur, nedbør og solskin i Skåne, Halland og Blekinge eller i Nordtyskland og Syd norge får vi ikke. Det er ikke relevant for os danskere at vide.

Når man har set nyhederne, siger man til sig selv: *“Ja, Danmark er et godt land at bo i”*, og man drikker endnu en kop kaffe eller åbner en håndbajer

2.10. Globaliseringen truer nationalstaten

Min påstand er dog, at disse mange og store kræfter, der kæmper for at bevare nationalstaten og projekt Danmark på længere sigt må overgive sig overfor den økonomiske globalisering og den nye informations- og kommunikationsteknologi (Negroponte; 1997:238-239). Den massive globale konkurrence vil betyde, at arbejdsdelingen globalt og lokalt bliver så udtalt, at det vil være svært at bevare det nationale danske fællesskab. Folk vil i fremtiden lokalt og nationalt få vanskeligere ved at forstå hinanden.

SAP-konsulenten i Brovst har mere til fælles med hans SAP-kolleger i Hamburg eller New York end naboen ved siden af. Konsulenten taler da også en del mere med kollegerne. Konsulenterne anvender de samme fagudtryk, det samme sprog og har samme uddannelse. De kan dermed bedre forstå hinanden end konsulenten og hans nabo i Brovst. Identitet og kultur vil ikke i samme udstrækning som tidligere være knyttet til det nære territorium, men vil via mange forskellige netværk globaliseres (modsat Smith 1990).

I forbindelse med globaliseringen af kultur og identitet har der altid været skeptikere, der har frygtet en amerikanisering eller en McDonaldisering (Olesen, 1997:127) og dermed en global ensretning. Biologer taler om en stadig mindre biodiversitet i forbindelse med rydning af regnskov og industrialisering i den tredje verden. Arter vil uddø, og vores planet vil have færre forskellige fugle, krybdyr, planter osv. På samme måde er der folk, der frygter en mindre kulturdiversitet, og dermed en ødelæggelse af oprindelige og naturlige kulturer.

2.11. Nationalstaterne har ødelagt de oprindelige kulturer

Jeg vil påstå, at mange oprindelige kulturer forlængst er blevet ødelagt af de altomfattende nationalstater. En gang var der mange dialekter og kulturer selv i et lille land som Danmark (Knudsen; Østergård). Det nationale uddannelsessystem og de nationale medier har for længst fået ensrettet sproget, så de fleste i dag taler dansk og opfører sig som danskere. De fleste har lært at holde sig til Danmarks Radio eller TV2, når de skal have underholdning og nyheder.

Jeg vil påstå, at de nationale medier i den grad er medvirkende til at skabe ensretning og ensidighed. F.eks. får vi aldrig lov til at se en tysk eller engelsk film uden danske rulletekster. Alt skal oversættes til dansk. Før projekt Danmark for alvor blev søsat var tysk som sprog langt mere udbredt i befolkningen end i dag (Østergård). Kun få danskere kan i dag ubesværet kommunikere med deres nærmeste naboer mod syd.

Min pointe er, at de mange nye kommunikationskanaler og elektroniske netværk vil åbne op for en ny kulturel diversitet. De vil sprænge de repressive og uniforme nationale kulturer, der er knyttet til nationalstaterne. I god harmoni med den økonomiske globalisering mener jeg, at den kulturelle globalisering vil gøre menneskeheden rigere - ikke kun økonomisk rigere, men også kulturelt rigere.

Tyskere, japanere, danskere og kenyanere vil måske finde sammen i globale frimærkeklubber, der har specialiseret sig i frimærker med afrikanske dyr som motiver. Amerikanere, kinesere, hollændere og polakker vil måske finde samme i globale elektroniske netværk som beskæftiger sig med højbede i haver. Via computere som er koblet op til internettet, kan klubberne på sekunder og for billige penge udveksle breve, billeder, lyde, film, opskrifter osv.

Selvfølgerlig kan man i fremtiden se og tale med hinanden i real-time (sandtid) via en mikrofon og et lille kamera, der er forbundet med computeren. Teknologisk er dette ikke nogen vanskelighed i dag (Gralla, 1997), og programmerne der skal anvendes er gratis og findes på nettet.

Allerede i dag, når man chatter med folk over nettet, er det vigtigste ikke, om personen i den anden ende kommer fra

Sæby, Fyn, Japan, USA eller Tyskland. Det vigtigste er, hvilken interesse personen har, og hvordan personen er at tale med. Jeg har selv lavet min helt almindelige computer om til en telefon, og har talt med folk fra USA, Canada, Tyskland, Singapore og Australien. Jeg er ikke i tvivl om, at nationalstatens dage på længere sigt er talte.

2.12. Flygtninge og indvandre giver håb

I relation til Danmark og andre vestlig lande er det også en kendsgerning, at der efterhånden er blevet lukket mange indvandrere og flygtninge ind i disse lande. Heldigvis, da disse grupper udfordrer nationalstaternes myter og selvforståelser

Den 1. januar 1997 boede der 237.700 udenlandske statsborger i Danmark, hvilke svarer til 4,5 procent af den danske befolkning. Det er en stigning på ca. 137.900 mennesker siden 1980, hvor de udenlandske statsborgere kun udgjorde 1,9 procent af den danske befolkning (Levevilkår i Danmark, 1997:31).

På sigt vil disse grupper medvirke til at Danmark nærmer sig en multinationalstat, dvs. en stat med mange forskellige nationer. Her vil der opstå mulighed for mere tolerance, mere kreativitet og mere inspiration, end det vi oplever i dag. Vi vil få en madkultur, der ikke kun består af leverpostej, røde pølser, kartofler, flæsketeg og frikadeller. Vi vil få en befolkning, der ikke kun har brunt kommune hår og lider af blegfished. Vi vil få et territorium, der ikke kun er bebygget med kedelige parcelhuse omgivet af hække, små veje og døde boligkvarterer. Vi vil igen opleve larm og støj fra høns, geder og får i haverne. Vi vil opleve nye lyde, lugte og billeder.

Tendensen til nationalstatens opløsning er således en væsentlig udfordring for det danske uddannelsessystem. Hvad består det danske uddannelsessystem egentlig af, og hvordan er systemets selvforståelse? Hvordan vil man møde de nye udfordringer? Hvad vil og skal man gøre? Dette vil blive behandlet senere i bogen.

3.0. Udfordringen fra den nye informations- og kommunikationsteknologi (IKT)

Den tredje udfordring for det danske uddannelsessystem er den nye informations- og kommunikationsteknologi (IKT). IKT påvirker både organiseringen af uddannelsessystemet, men også indholdet og hele pædagogikken samt didaktikken i undervisningssystemet.

3.1. IKT har i dag ingen større indflydelse på undervisningen

I dag synes IKT ikke at have nogen større indflydelse på organiseringen af det danske uddannelsessystem. Det samme gør sig gældende for IKTs indvirkning på indholdet i og organiseringen af den konkrete undervisning. Der er flere årsager hertil.

For det første det manglende antal moderne computere i uddannelsessystemet. For det andet de mange tekniske problemer som i virkeligheden kræver, at lærerne er superbrugere. For det tredje lærernes manglende kvalifikationer på det pædagogiske og didaktiske område. Endelig for det fjerde er det et problem, at der er for få og gode undervisningsprogrammer, og meget materiale ude på nettet er nærmest værdiløst i en undervisningssammenhæng (jvf. Larsen, 1996B; se også IT og Lærerne, 1997; Information Technology and Education, 1997; IT, 1998; IT-pædagogisk dimension i læreruddannelsen 1998).

Det er med andre ord svært at integrere edb i alle fag, på trods af at det er et krav i folkeskoleloven. I forordet til Formål & centrale kundskabs- & færdighedsområder for folkeskolen kan man læse at:

“Endvidere forudsætter loven, at edb integreres i de obligatoriske fag. Derved møder alle elever informationsteknologien og får et grundlæggende kendskab til datamaskiners brug. Integrationen af edb giver tillige mulighed for at udvikle skolefagenes emner, begreber og metoder” (Formål & centrale kundskabs- & færdighedsområder - folkeskolens fag, 1994:8).

3.2. IKT og de hierarkiske organisationer

På et område kan man dog helt konkret i dag se, hvordan IKT påvirker uddannelsesfabrikkerne - nemlig de mange ledelsesmæssige beslutninger omkring IKT.

3.2.1. Teknofobi eller teknofile

Problemet kan være, at de personer, som træffer beslutningerne, er personer, der måske har brugt en menneskealder på at få sig positioneret i uddannelsesfabrikkernes hierarkier. De træffer måske afgørelser om anskaffelse af edb, udarbejder IKT-strategier og iværksætter efteruddannelseskurser. Nogle af disse personer misforstår den nye informations- og kommunikationsteknologi.

Enten er de imbecile på området og lider af teknofobi. De kan ikke sende e-mails, fylde papir i en printer, og næppe anvende et nyere tekstbehandlingsprogram. Da de ikke har et elementært kendskab til IKT, er det klart, at hvis de overhovedet træffer nogle beslutninger på IKT-området, bliver beslutningerne forkerte og usammenhængende.

Den anden gruppe af beslutningstagere er superbrugere - dem der lider af teknofili - og tror, at IKT kun har positive konsekvenser i en uddannelsessammenhæng. De har ofte helt overset de store problemer, der er forbundet med at implementere IKT i en organisation. En ting er, at de selv kan mestre deres egen computer på skrivebordet, noget andet er at få måske 1000 mennesker til dagligt at bruge måske 200 computere.

3.2.2. Hierarkiet bliver udsat for pres

Det er normalt de yngre lærere, som har en teknisk og pædagogisk viden om IKT. Det skaber problemer i forhold til ledelser og de ældre lærere. Ufleksible ledelser vil negligere dette forhold og dermed blive til grin overfor superbrugerne på de lavere niveauer. Dristige og dygtige ledelser vil inddrage de yngre medarbejdere, men det skaber problemer i forhold til de ældre medarbejdere, der har anvendt den traditionelle vej op i hierarkiet. IKT er et høj-prestige område, så de dygtigste og mest ambitiøse medarbejdere vil forsøge at få indflydelse på området. De vil igangsætte udviklingsarbejder og tage på IKT-efteruddannelseskurser. Der vil opstå magtkampe omkring IKT på uddannelsesfabrikkerne.

IKT er naturligvis også et problem for mange af de lærere i det danske uddannelsessystem, som hviler på laurbærene. De tog engang en uddannelse på et seminarium eller et universitet, og de mener så, at de har gjort nok. Mange af dem tror stadig, at der er prestige i at have en længerevarende uddannelse. Det er ikke gået op for dem, at samfundet har ændret sig, og at en stor del af den danske befolkning efterhånden har fået en videregående uddannelse.

Nogle af disse lærere er i panik overfor IKT-udviklingen. Man kan læse frygten i deres øjne. På nuværende tidspunkt har de simpelthen ikke energi til at sætte sig ind i et nyt område, hvor der i øvrigt konstant sker forandringer. Der kommer hele tiden nye programmer og nye muligheder. Det bliver en udfordring for det danske uddannelsessystem enten at få dem lært den nye teknologi eller at få dem pensioneret på en pæn og ordentlig måde, således at de kan bevare deres selvværd.

De mest intelligente forsøger at artikulere deres modstand mod IKT og graver sig endnu dybere ned i deres fag. Yngre kolleger får så at vide, at de ikke besidder den nødvendige faglige dybde. Selv har jeg oplevet, når jeg sidder ved computerskærmen, at kolleger har sagt til mig, at jeg skulle give mig til at læse nogle bøger, og hvis jeg anvendte samme tid på bøger som på computere, ville jeg blive meget klog!

3.2.3. Aktiviteterne kan ikke kontrolleres

Jeg kan komme med mange sjove eksempler på, hvordan vi tænker alt for traditionelt i forhold til den nye informationsteknologi - netop fordi vi ikke har forstået potentialet i den.

På min arbejdsplads havde vi på et tidspunkt store bekymringer omkring, hvad vi skulle gøre, hvis de studerende lavede hjemmesider, som institutionen ikke kunne stå inde for. Hvem skulle kontrollere de studerendes hjemmesider? En kollega gik direkte ind og censurede en hjemmeside, fordi han ikke var tilfreds med den. Andre var bekymrede for, at personer uden for huset skulle læse vigtige ting om institutionen - ting som de ikke burde få kendskab til. Problemet var,

at vi var ved at miste kontrollen over, hvad der skulle ud til offentligheden - vi kunne ikke længere gemme os bag lukkede døre.

Hvem skulle varetage institutionens websider - dvs. institutionens præsentation af sig selv på internettet? Problemet var, at der ikke rigtig var nogle personer på institutionen, der kunne fremstille websider, men stadigvæk var der vist en kamp om, hvem der skulle bestemme, hvad og hvordan institutionens websider skulle se ud. Den IKT-ansvarlige havde ikke tid og up-to-date viden til at lave websiderne, så vedkommende havde ansat en dygtig studerende.

Ledelsen havde forsøgt at få de dygtigste kontordamer til at lave websiderne, men det var vist uden større held. De havde ikke tid og kunne ikke finde ud af det. På et tidspunkt var det også på tale, at en ældre og ikke teknisk IKT-kyndig lektor skulle til at styre websiderne med hans personlige sekretær. Det var just ikke noget, den IKT-ansvarlige var særlig begejstret for. Hvis planen blev gennemført, ville man på institutionen måske få tre edb-afdelinger. En edb-afdeling, der lå uden for institutionen, som understøttede nogle udviklingsprojekter og den fremtidige fjernundervisning på institutionen. Der var tale om edb-afdeling i kommunen, der servicerede kommunens folkeskoler. Ligeledes var der den ordinære edb-afdeling på institution, som var styret af en IKT-ansvarlig ansat af institutionen. De to afdelinger lå vist i konkurrence med hinanden, om hvem der skulle servicere institutionen. Endelig ville der måske nu blive en tredje afdeling (jævnfør Andersen Rostgård,1997;Christensen,1997) under en ældre lektor.

I bogen "IT på arbejde" fortæller Andersen Rostgård en historie om en konsulent som siger følgende:

"(Det)...er en udmærket illustration af hvor galt det kan gå, når man blot lader IT (informationsteknologi) knopskyde og opfinder ad hoc løsninger hen ad vejen - og ikke mindst betragter edb eller IT som en isoleret størrelse" (Andersen Rostgård,1997:21).

Længe troede vi også, at vi kunne styre de studerendes aktiviteter på institutionens computere. Vi troede, at de kun besøgte de pæne og pædagogiske steder på internettet. Alle studerende og medarbejdere på institutionen skulle skrive under på en højtidelig brugererklæring, hvor man forpligtede sig til ikke at spille computerspil, og kun anvende computerne i pædagogisk øjemed. Fra ledelsen side truede man med politianmeldelse, hvis disse bestemmelser blev overtrådt. Igen havde vi ikke forstået den nye teknologi. Selvfølgelig spiller de studerende computerspil, og selvfølgelig ser de engang imellem på frække sider. Når jeg selv holder efteruddannelseskurser for midaldrende mænd ser jeg ofte smukke kvinder på skærmene - det skal simpelthen prøves. At forbyde dette vil være det samme som at forbyde folk, der går på folkebiblioteket, at kigge i tegneserier eller låne erotiske noveller. Ledelserne rundt om i uddannelsessystemet bliver nødt til at erkende, at de ikke længere kan kontrollere, hvor de studerende henter deres informationer, og hvad de ser på skærmene.

At den konkrete institution ikke var gearet til den hastige teknologiske udvikling, så man også i forbindelse med indkøb af programmer. Hvis man som lærer f.eks. ønskede et program til at fremstille hjemmesider, kunne denne beslutning vandre helt til tops i organisationen. Problemet var bare, at de hurtige brugere forlængst havde hentet programmerne ned fra nettet eller havde fået piratkopier. Når man så endelig besluttede sig for at købe et program og lægge det ind på institutionens computere - ja, så var det for gammelt og umoderne. Superbrugere anvendte allerede nye og bedre programmer. Denne praksis ville man have stoppet, og det blev forbudt at nedhente programmer. Det kan åbenbart ikke nytte noget, at der er lærere og studerende der anvender de sidste nye programmer! På en uddannelsesfabrik skal vi alle følges ad i samme langsomme tempo.

Problemet er dog, at det er umuligt for ledelserne at kontrollere, hvad computerne anvendes til, og det må de erkende. Mange lærere på min institution havde lånt en computer med hjem. Også her ønskede man fra ledelsen side at kontrollere, hvad computerne blev brugt til - igen en overordentlig vanskelig opgave. Vi lærere forpligtede os til at skrive dagbog, for hver gang vi havde tændt computeren. En fuldstændig tosset idé, da computeren er et dagligt hjælpemiddel, som kan sammenlignes med en støvsuger eller en opvaskemaskine. Hvis man skulle til at skrive dagbog over hver gang, man anvendte støvsugeren eller opvaskemaskinen, ville der næppe være tale om nogen besparelse af tid.

Fra en anden institution har jeg kendskab til at ledelsen endog havde fået en tekniker til at undersøge, hvor mange elektroniske breve de forskellige faggrupper havde sendt over nettet. Igen en meget konventionel kontroltankegang (se også National kompetenceudvikling,1997:26-27).

3.2.4. Forkerte IKT-kurser

Et andet eksempel på en traditionel tankegang er, når personalet skal efteruddannes på uddannelsesinstitutionerne. Man sender så hele personalet på kursus i f.eks. et forældet tekstbehandlingsprogram eller i et pseudoprogram til at lave hjemmesider. Kurserne er ofte lærerstyrede og meget lidt interaktive. Man synes at tro, at man kan lære noget om edb ved blot at se op på en storskærm. Min egen erfaring er, at hvis man skal have IKT-kvalifikationer er det ikke nok bare at gå på et 8 timers kursus. Det kræver, at man bruger programmerne hele tiden.

IKT-kurser bliver ofte varetaget af eksterne folk. Måske er det fordi, at man nødigt vil anvende egne dygtige lærere på IKT-området. Det ville være pinligt, hvis de dygtige superbrugere opdagede, hvor dårligt ledelser og kollegaer mestre IKT. Ledelser og kolleger føler åbenbart, at deres autoritet ville blive svækket ved sådanne interne seancer.

Uddannelseslederen på min institution havde rigtigt erfaret, at det stod meget sløjt til med de studerendes computerfærdigheder. Han besluttede, at nu skulle der gøres noget på fabrikken. En hel årgang - dvs. næsten 250 studerende - skulle nu sendes på et obligatorisk computerkursus, hvor der skulle være mødepligt. Underviserne skulle være studerende. Vi lærere havde helt sikkert ikke de nødvendige kvalifikationer. Hele den praktiske side af sagen blev lagt over til mig.

Det var dog også nærmest umuligt at finde studenterundervisere med de nødvendige kvalifikationer - både tekniske og pædagogiske. De studerende som havde kvalifikationerne arbejdede allerede i private firmaer til en langt højere løn end det institutionen kunne tilbyde.

Kurserne gik i gang. På skolebænken sad der studerende som tidligere havde studeret edb, og nogle var endda programmører. Underviserne var uprøvede og usikre. De kunne ikke hamle op med mange af deres kursister. Da kurserne ikke var frivillige blev de dygtige studerende nødt til at sidde at lære banaliteter de allerede kunne i forvejen. Det viste sig, at det var en fiasko med den obligatoriske mødepligt, men omvendt blev det klart, at IKT-kvalifikationerne var meget ujævnt fordelt blandt de studerende.

3.2.5. For lidt support

Mange uddannelsesinstitutioner vil gerne være med på det nye IKT. Institutionerne profilerer sig som dynamiske institutioner, hvor man anvender den nye teknologi. Ofte indkøber institutionerne store mængder af personlige computere, og spreder dem mere eller mindre tilfældigt rundt. Man glemmer ofte helt at sætte ressourcer af til supporten af de mange computere (se f.eks. Christen, 1997). Resultatet bliver ofte at mindst 1/3 af de mange computere konstant er ude af drift. Computerlokalerne er ofte en katastrofe.

Min Institution udbød eksterne kurser. Jeg har flere gange afholdt sådanne kurser, hvor jeg efter en times tid blev nødt til at stoppe kurset, fordi maskinerne eller netværket var gået ned. IKT-medarbejderen var gået hjem. Pointen er at institutionen ødelægger sit image ved sådanne eksterne kurser.

I forbindelse med supporten af computerne på min institution blev det helt galt, da man fandt ud af at lærerne skulle have computere med hjem. Det skabte helt uoverskuelige tekniske problemer, og mange lærere fik nok af den nye informationsteknologi. De oplevede, at det var umuligt at få hjælp. Den underbemandede IKT-afdeling forskansede sig i et lukket kontor. Afdelingen fik indført faste åbningstider. Hvis lærerne havde problemer med deres computere eller ikke kunne komme på nettet skulle de sende IKT-afdelingen en e-mail. Det var meget komisk, da man netop ikke kan sende en e-mail, hvis ens computer er gået ned eller man ikke kan komme på nettet. IKT-afdelingen arbejdede naturligvis efter princippet: De største brænde skal slukkes først. Tålmodige og beskedne brugere fik aldrig hjælp. Brandene slukkede sig selv, når brugerne efter nogen tid opgav den nye informationsteknologi. Mange superbrugere morede sig i øvrigt meget over, at fortælle historier om, hvor dumme folk var til at bruge computere - især lederne.

Min påstand er, at over længere tid vil de traditionelle organisationer i uddannelsesfabrikkerne sprænges. Lad mig komme med et par hændelser.

3.2.6. Et par cases: En IKT-strategi og en IKT-konkurrence

På min institution fik jeg til opgave at revidere og udbygge institutionens IKT-strategi (Nytrup, 1998:42). En IKT-strategi er en overordnet anvisning på, hvordan man f.eks. vil bruge computere på institutionen. I en strategi opstilles

der en række mål, som man så skal forsøge at arbejde hen imod. Der var allerede nedsat et udvalg, der skulle tage sig af IKT-området. Gennemsnitsalderen i udvalget var over 50, og udvalget repræsenterede bærerne af organisationen. De havde brugt lang tid på at forsøge at udarbejde en IKT-strategi. Jeg udarbejdede en strategi på under en måned. Måske ikke verdens bedste, men der skete nu noget.

Min IKT-strategi skabte store problemer i organisationen. Jeg blev kaldt til samtale med tillidsmanden. Hvordan vedede jeg at påtage mig en sådan opgave uden at det var gået igennem tillidsmanden? Der var næsten ingen, der støttede min IKT-strategi. Man ønskede ikke forandringer, og man ønskede ikke, at der skulle stilles krav til institutionens lærere og studerende. IKT-strategien blev simpelthen taget fra mig.

Et andet eksempel på, hvordan IKT skaber problemer i traditionelle organisationer er følgende.

Sammen med en kollega fik jeg til opgave at lave en ansøgning til en konkurrence om, hvordan man kunne anvende IKT i undervisningen (Nytrup,1998; Hansen og Henriksen,1998). Man kunne vinde et større millionbeløb fra en privat virksomhed. Det virkede som om at ingen på institutionen ønskede, at vi skulle vinde. Ansøgningen skulle bare markere at institutionen eksisterede. Det var ganske ufarligt at sætte de to yngre medarbejdere på opgaven. Efterhånden fandt man ud af, at de tog opgaven alvorligt. Jeg lavede et udkast til ansøgningen, som jeg lod cirkulere rundt i organisationen udenom det traditionelle hierarki. Dele af organisationsbærerne blev bange. Tænk hvis institutionen vandt. Det ville kræve forandringer! I forbindelse med et orienteringsmøde i København om konkurrencen skulle IKT-skeptikerne også repræsenteres.

Der blev indkaldt til et ekstraordinært lærerrådsmøde, hvor en stor gruppe arbejdede for, at man overhovedet ikke skulle deltage i konkurrencen. Jeg stod næsten alene på mødet. Kun en enkelt ældre lektor støttede mig. Enden blev at jeg fik etableret en gruppe, hvor de forskellige holdninger på institutionen var repræsenteret.

Et dynamisk arbejde gik i gang. Jeg havde dog allerede formuleret ideerne og stort set lavet en færdig ansøgning. Det skulle skrives om. Lektorerne kunne ikke acceptere ordene og formuleringerne, men de var ikke i stand til at ændre på ideen. Jeg fandt hurtigt ud af, at lektorernes opgave var at beskytte institutionen og dens hierarki. Alle kontakter ud ad til blev nu varetaget af lektorerne. En ny ansøgning blev lavet.

Projektet var genialt. Nogle medarbejdere skulle nu rejse til København for at få de sidste ting afklaret. Når man har været en menneskealder på en af de offentlige uddannelsesfabrikker, er der ikke mange muligheder. En flyvetur til København kan gå hen og blive et vigtigt gode. Lektorerne forhandlede intenst om, hvem der skulle have æren af at sidde de 25 minutter i et ordinært SAS-fly til København.

Projektet blev fremlagt for rigets fremmeste folk på området. Igen skulle en delegation til København og have overrakt prisen, hvor direktører, forskere, en minister og pressen ville være til stede. Først her blev jeg klar over, hvilken rolle jeg havde i projektet.

Det var som om, at ikke alle på institutionen vidste, hvad projektet handlede om, på trods af det store millionbeløb institutionen havde modtaget. Vi tog i øvrigt også på en uges vinterferie. Officielt holder institutionen slet ikke vinterferie! Pressen ringede til institutionen, men der var ingen til at udtale sig!

Kampen om den interne projektleder var nu for alvor gået i gang. Hvem ville ikke gerne være projektleder for et stort IKT-projekt, som skulle sprænge alle traditionelle grænse - dog ikke det magthierarki man havde på institutionen?

Der var ikke længere plads til mig. Man havde fået millionerne, og nu skulle jeg afskærmes både overfor pressen og overfor lærerkorpset. Der skulle nødtog ske ændringer i hierarkiet. F.eks. havde jeg været med til at lave flere udkast til pressemeddelelser, men de blev altid forkastet. Nu gjaldt det om at redde institutionen. Et professionelt konsulentfirma var hyret af den private giver med henblik på at følge brugen af millionerne. De kunne næppe helt forstå pressemeddelelserne fra institutionen. Konsulenterne lavede dem derfor om, så de var i overensstemmelse med indholdet af den projektsøgning som jeg havde haft stor indflydelse på.

Jeg sprang nu fra, da jeg indså, at jeg aldrig selv ville blive projektleder eller pt. få reel indflydelse i lektokratiet.

Den interne projektleder blev en ældre dygtig og sympatisk lektor, som alle i organisationen kunne acceptere. Han ville

givetvis ikke gøre noget overilet, og han var en god bærer af organisations værdier. Han havde heller ikke været med til at lave ansøgningen, men måske vil det være en fordel på længere sigt. Lektoratiet havde igen sejret. Sådan handler en stor uddannelsesfabrik efter sine egne interne lovmæssigheder!

3.2.7. IKT og kontoret

Jeg havde en sjov oplevelse omkring, hvordan den nye informationsteknologi giver problemer i de traditionelle organisationer, da jeg afholdte et IKT-kursus for kontorpersonalet på min institution.

Da de om morgenen kom ned i computerlokalet, var der nogle, der var temmelig beklemte. Jeg kunne mærke, at her modtog jeg ikke kun mennesker, men en hierarkisk organisation af kvinder, der arbejder på kontor. Der var fuldmægtige, overassistenter, assistenter og kontormedhjælpere. De satte sig to og to ved computerne i de nævnte hierarkier. Kurset gik i gang. Jeg gav dem opgaver, som de skulle løse. I den forbindelse tog jeg dem ud enkeltvis og bad dem gå op til computeren, der var tilkoblet videokanonen og vise løsningerne. Med andre ord lod jeg dem undervise hinanden. Jeg mærkede klart, at jeg brød nogle udskrevne regler. De bedste til at løse opgaverne var de to yngste midlertidige ansatte. Det var vist ikke alle kontordamerne, der syntes, at det var sjovt at se de yngste piger brillere med deres færdigheder.

Dagen efter opstod der et nyt problem i organisationen. Nu begyndte kontorpigerne at sende direkte e-mail uden om den normale postgang til lærerne. På længere sigt kan jeg se, hvilke problemer det giver, når man begynder at sende e-mail direkte til folk i en organisation, således det normale hierarki med post og brevåbning forsvinder. Selv i dag er det sådan at, hvis jeg får tilsendt post med mit navn på til institutionen, åbner institutionen posten for at kontrollere, hvad det er for noget post jeg modtager. Hvad gør institutionen nu, hvor det meste af den post jeg modtager er over e-mail? Hvordan vil de kontrollere det?

3.2.8. Bedre beslutningstagere og fladere organisation

Med andre ord er det en stor udfordring for det danske uddannelsessystem at få skabt kompetente beslutningstagere på IKT-området - beslutningstagere, der kan tage fornuftige og fremsynede beslutninger. Ligeledes er det en kæmpe udfordring at få implementeret den nye teknologi i uddannelserne. Løsning kan måske være at få nedbrudt uddannelsesfabrikkernes gerontokratier (se også National kompetenceudvikling, 1997:26-27).

3.3. IKT udfordre den traditionelle undervisning

IKT skaber dog ikke kun problemer i institutionernes hierarkiske organisationer, men også problemer mellem lærere og elever eller studerende.

Det er en kendsgerning, at på det tekniske område må man ofte forvente, at elever og studerende er dygtigere end lærerne. Det er et problem for ældre autoritære lærere. Disse lærere undlader bevidst at gå ned i computerlokalet med klassen eller at stille opgaver, hvis besvarelse kræver brug af computer. Løsningen er selvfølgelig at give lærerne mere efteruddannelse og dermed mere selvtillid. Den bedste og billigste form for efteruddannelse vil naturligvis være at give lærerne en computer med hjem, som de så kan boltre sig med i weekenden og sene aftentimer.

Som tidligere omtalt - afsnit 3.2.3.- er problemet for lederne, at de ikke kan kontrollere de ansattes brug af den nye teknologi, men det samme problem har de enkelte lærere, når de lader elever og studerende anvende computerne. Lærerne kan ikke længere kontrollere de enkelte læreprocesser. Tænk engang på de meget strukturerede og kedelige forelæsninger på universiteterne eller den traditionelle klasseundervisning, hvor læreren er i centrum. Læreren har her forholdsvis meget kontrol over processen. Der sker en lineær fremadskridende undervisning med en faglig progression og måske indlagte klimakser.

Det samme gør sig gældende for lærebøger. Man starter på side 1 og bliver så guidet igennem et struktureret forløb til side 200 (Larsen, 1997B). Læreren har læst nogle sider foran og har måske struktureret en forelæsning. Læreren er på sikker faglig grund.

IKT ødelægger hele denne struktur. På internettet og på mange cd-rommer kan elever og de studerende ved hjælp af hyperlinks springe fra sted til sted i programmet eller på nettet (Andresen, 1997:27-28,40-44). Der er ikke længere tale

om en af læreren faglig struktureret lineær progression, men om en mere eller mindre kaotisk og fragmenteret zapping i nogles øjne. Pludselig har eleven og den studerende selv mulighed for at tilrettelægge læringen efter egen interesse og fart. Her er der mulighed for selvstændigt at organisere stof og innovere. Læreren vil møde elever og studerende, der har fundet viden og materiale på nettet, som hun end ikke var klar over eksisterede. Hun vil få spørgsmål, som hun ikke vil kunne besvare. Fakta bliver mindre værd. Det er vigtigere at vide, hvor viden kan findes fremfor at have en måske allerede forældet paratviden. Det bliver vigtigt at lære at lære.

3.3.1. IKT øger elever, studerende og læreres viden

Elever, studerende og deres lærere får en fantastisk adgang til information. Jeg har selv oplevet mange eksempler (Larsen,1996B).

Jeg har haft studerende, der skrev et projekt om en speciel afrikansk sygdom - Ebola. Naturligvis havde bibliotekerne ikke materiale herom, men pigerne var via internettet i stand til at etablere en kontakt med en forsker fra Sydafrika. Via e-mail sendte de ham relevante spørgsmål, som han velvilligt besvarede. Dette projekt ville ikke kunne været skrevet uden internettet (Larsen,1996B).

Jeg har haft en studerende, som har lavet et fremragende projekt om stråleforureningen fra gamle udslidte undervandsbåde ved Murmansk. Via internettet fik den studerende adgang til en norsk miljøorganisation ved navn Belona. Den studerende hentede hele rapporter på internettet og flotte satellitbilleder, der viste stråleforureningen (Larsen,1996B).

Jeg har haft en del studerende, der har skrevet projekter om væksten i verdens befolkning. Rapporter og statistik finder de på FN's web-sider eller hos verdensbanken (se f.eks.<http://www.cybercity.dk/users/ccc11527/pg.htm>). Jeg har haft en del grupper, som har skrevet om forskellige Greenpeace-aktioner. F.eks. Tobis fiskeriet i Nordsøen eller dumpningen af olieplatformen Brent Spar. Også her fandt grupperne en del materiale, som de på ingen måde vil kunne finde på biblioteket (Larsen,1996B).

Alle synes at være enige om, at internettet betyder øget adgang til information. Jeg vil påstå, at den øgede adgang til information vil medføre en eksponentiel vækst i viden generelt i samfundet. Det bliver simpelthen muligt at lave bedre undervisning, bedre projekter, bedre udredningsopgaver og bedre forskning på landets universiteter.

Jeg har selv undervist fire år på universitetet, og det var en kendsgerning, at vi cyklede rundt i de samme artikler og de samme bøger år efter år. Fornyelsen var lille, bl.a. fordi vi som universitetslærere ikke var gode nok til at lave research og anvende biblioteker. Den nye informationsteknologi gør det nu meget lettere at være up-to-date. Til trods for at jeg sidder i Thisted mange kilometer borte fra de store biblioteker, var jeg i stand til at få den nyeste viden om international politik (Larsen,1996B). Jeg havde tilmeldt mig nogle mailingslister. Dvs. her rundersender man elektroniske breve, hvor forskere fra hele verden, som er interesseret i international politik, skriver sammen. Hvis jeg havde nogle faglige problemer, sendte jeg mine spørgsmål ud på listen. Forskere fra hele verden kunne så hjælpe mig med svar. Ofte vil forfatterne til lærebøgerne også deltage og komme med svar.

Mange forskere er flinke til at offentliggøre den litteratur, de anvender i deres undervisning eller forskning. På internettet kan man naturligvis også hente hele undervisningsforløb. De amerikanske lærebøger jeg skulle bruge, fandt jeg på nettet, og naturligvis købte jeg dem også over nettet (se. f.eks.<http://www.cybercity.dk/users/ccc11527/pg.htm>). Jeg kunne alligevel ikke få bogen nede i den lokale boghandel i Thisted, og de er ikke vant til at bestille udenlandsk litteratur hjem.

Alt i alt vil jeg mene, at resultatet af internettets opfindelse (Negroponte,1997;Nielsen et al.:359-368) er, at min undervisning bliver bedre, mere up-to-date og er mere international. Jeg ser det kun som positivt, at lærere via internettet begynder at udfordre den kendte litteratur, som man har anvendt år efter år.

3.3.2. IKT og generering af velstand, velfærd og kultur

Generelt vil jeg mene, at den nye informationsteknologi på længere sigt gør uddannelse billigere, da det bliver langt billigere at sprede viden via de elektroniske netværk. Som noget meget enkelt bliver IKT-baseret

undervisningsmateriale ikke slidt på samme måde som fysiske bøger.

IKT åbner nye muligheder for at generere velstand, velfærd og kultur, uden at det er på miljøets bekostning (Marstrand,1996:154-172)). IKT gør det muligt at sprede velstanden, velfærden og kulturen. Det bliver muligt at generere velstand, velfærd og kultur på øer og langt fra storbyerne. IKT kan mindske den belastende trafik, de overfyldte busser, de kedelige regnvejrsdage, hvor en stor del af befolkningen skal møde kl. 8. IKT gør livet lettere for alle - både studerende, elever og lærere.

Velstand, velfærd og kultur er ikke noget statisk, men noget der hele tiden skal reproduceres. Som jeg tidligere har påvist har man fra dansk side valgt at liberalisere handelen med varer, tjenester og kapital. Dermed er betingelserne for reproduktionen af velstand og velfærd blevet anderledes. Den nye informationsteknologi vil også gøre reproduktionen af velstand og velfærd anderledes. IKT-kvalifikationer går pludselig hen og bliver et vigtigt konkurrenceparameter.

4.0. Hvad er årsagen til de tre udfordringer?

Den kritiske læser vil nu stille spørgsmålet: "Hvad er årsagen til disse processer, som forårsager de tre udfordringer - den økonomiske globalisering, tendenser til nationalstatens opløsning og informations- og kommunikationsteknologien - for det danske uddannelsessystem?"

Det er samfundsvidenskabens grundlæggende opgave at forsøge at beskrive årsagerne til givne udviklinger. Hvor sidder motoren? Hvem er udviklingen? Hvad hedder han? Er udviklingen positiv eller negativ og i forhold til hvem?

Bogen her handler om det danske uddannelsessystem, hvorfor jeg har valgt, at se bort fra en længere udredning om, hvorfor vi i dag oplever en økonomisk globalisering (se f.eks. Larsen,1996A), en opløsning af den traditionelle nationalstat (se f.eks. Larsen,1997A) samt en udvikling i informations- og kommunikationsteknologien (se f.eks. Nielsen et al.,1996).

Der er næppe tale om blot én forklaring, men snarere om en række faktorer, der kan medvirke til at forklare de nævnte processer og tendenser.

4.1. Forklaringer på den økonomiske globalisering

Den økonomiske globalisering kan måske forklares ud fra virksomheders jagt på profit eller blot ønsket om ekspansion - en god marxistiske forklaring (se f.eks. Martin og Schuman,1997; Larsen,1996A).

En anden forklaring kan tage udgangspunkt i de klassiske liberale tænkere som Adam Smith og David Ricardo (Pedersen,1981:19-49; Lübcke,1995:47-83), der som bekendt mente, at international handel og dermed specialisering landene imellem, ville være til alles fordel. Altså vi oplever en økonomisk globalisering i dag fordi det skaber velstand og dermed velfærd (se også Nedergaard og Ørstrøm Møller,1996:25-28; Larsen,1996A).

Den økonomiske globalisering er måske endda bevidst valgt af politiske beslutningstagere (Larsen,1996A).

Det vil også være muligt at fortolke udviklingen som udtryk for den vestlige civilisations - eller mere snævert USAs - forsøg på at underlægge sig hele verden skjult i dogmerne om markedsøkonomiens effektivitet og rationalitet (Martin og Schuman,1997;Larsen,1996A).

Endelig kan man også fortolke udviklingen i lyset af det enkelte menneske, som er født med virke- eller eventyrlyst (Atkinson et al.1993:544-551). Her kan man især tænke på det occidentale individualiserede menneske, der har en protestantisk eller anden kristen baggrund jvf. Max Webers teori (Månson;1996:96-100).

Traditionelt taler man om forklaringer, der enten tager udgangspunkt i strukturer - f.eks. det kapitalistiske system - eller i aktører - f.eks. konkrete personers bevidste handlinger (Se f.eks. Kaspersen,1996:398-400). Igen er det et helt grundlæggende spørgsmål, om det er strukturer eller aktører, der driver udviklingen frem. Samfundsvidenskaben har endnu ikke fået løst aktør-struktur problemet tilfredsstillende, hvorfor der ikke vil være nogen grund til en længere

diskussion her.

4.2. Forklaringer på tendensen til nationalstatens opløsning

Der kan også peges på flere årsager til tendenserne til nationalstatens opløsning (se f.eks. Larsen,1996A og Larsen 1997A).

Naturligvis er udviklingen influeret af den økonomiske globalisering og informations- og kommunikationsteknologien. Der er dog også andre processer, som f.eks. den nye generations bredere horisont og de globale miljøtrusler. Man kan også nævne udviklingen i den europæiske integration, som har medført Den Europæiske Union.

4.3. Forklaringer på informations- og kommunikationsteknologien

Hvad er årsagen til den kvantitative og kvalitative udvikling af informations- og kommunikationsteknologien indenfor de sidste årtier eller blot de sidste par år? Hvorfor denne eksplosive udvikling? Igen kan der peges på mange årsager (se f.eks. Nielsen et al.,1996).

Det kan være ønsket om profit og ekspansion. Det kan være geniale folk som Bill Gates, der får gode ideer. Det kan være efterspørgsel fra militæret, store globale virksomheder eller måske forbrugerne, der ønsker at gøre hverdagen lettere i form af computere og mobiltelefoner. Det kan også være fremsynede politikere, der har bevilliget ressourcer til universiteter og forskningsprogrammer.

Igen, synes der ikke at være én enkel forklaring, som er årsagen til udfordringen fra informations-kommunikationsteknologien, men mange årsager.

Det er oplagt, at den nye informations- og kommunikationsteknologi vil få store konsekvenser for reproduceringen af velstand, velfærd og kultur i Danmark og i resten af verden. Med andre ord vil IKT have konsekvenser for den danske produktion, der i dag skaber velstand, og gør det muligt for danskerne at have en stor velfærdsstat.

I denne bog har jeg valgt primært at beskæftige mig med udfordringernes konsekvenser for det danske uddannelsessystem, hvorfor jeg ikke vil komme nærmere ind på udfordringernes konsekvenser for velfærdsstaten (se f.eks. Dalgaard et al.,1996; Budgetredegørelse 96 - Velfærdssamfundets veje).

På mange måder har IKT gjort det meget lettere at diskutere, innovere og organisere. Man kan diskutere over store afstande via e-mail og chat-programmer. Man kan nu meget hurtigt få fat i store mængder af information og dermed andres ideer. Ligeledes er det blevet meget lettere at organisere både lokalt og globalt. Der er i dag ingen problemer med at sende store datamængder i form af tekst, tal, lyd og billeder fra det ene kontinent til det andet. En virksomhed kan fint have sit hovedkvarter i Danmark og udlægge selve produktionen til en afdeling i Portugal eller i Thailand.

IKT medvirker således til den økonomiske globalisering dvs. etableringen af et stort globalt marked for varer, tjenester, kapital og personer.

Min påstand er, at hvis politikerne og uddannelsesproducenterne vælger at se bort fra disse tre udfordringer eller processer, vil konsekvensen blive, at den danske befolknings velstand, velfærd og kultur vil stagnere eller ligefrem falde i forhold til andre befolkninger rundt om i verden.

II. Fremtidens kompetencer

5. DISKAOS kompetencerne

5.1. Skal lære at sortere, analysere og diskutere

Den økonomiske globalisering bør selvfølgelig have nogle konsekvenser for vores uddannelsessystem (se National kompetenceudvikling, 1997).

Det handler bl.a. om at lære elever og studerende at sortere og analysere store mængder af information. I fremtiden bliver det særdeles vigtigt at vide, hvor og hvordan man skal finde relevant information, men også at være klar over, hvad relevant information er i en given sammenhæng.

Elever og studerende skal kunne bryde informationerne op i stykker og stumper - analysere og dekonstruere. Herefter skal de kunne kombinere og samle delene til ny, unik og relevant information - dvs. foretage synteser og konstruere ny viden. Endelig skal de kunne anvende den nye information - dvs. koble teori og empiri. Inspirationen er hentet fra Blooms taksonomi (Grinsted og Brødslev, 1994).

Processen vil gøre elever og studerende i stand til at innovere - dvs. få unikke og gode ideer som på sigt kan medvirke til, at vi kan bevare vores velstand, velfærd og kultur på det danske territorium. Innovation kan dog ikke stå alene. Der kræves også organisation, hvorfor evnen til at organisere er helt central. Elever og studerende skal konstant kastes ud i opgaver, hvor de skal lære at organisere - dvs. planlægge og implementere ideer i den virkelige verden.

De skitserede trin - indsamling, sortering, analyse, syntese, anvendelse herunder organisation og implementering er så komplekse opgaver at de normalt kun kan løses i dialog og samarbejde med andre mennesker. Derfor bliver evnen til at diskutere og samarbejde også meget central.

5.2. Skal lære at organisere

Hvis man overordnet skal se på hvilken enkelt faktor, der medvirker mest til velstand, velfærd og kultur i et givet område synes det at være evnen til at organisere.

I evnen til at organisere ligger der en evne til at bryde processer ned og foretage arbejdsdelinger og specialiseringer, men stadigvæk arbejde hen imod et givet mål. Det kræver en fantastisk planlægning og koordination af menneskers aktiviteter i tid og rum, da mange processer skal ske simultant. Organisation er således en yderst kompleks opgave, som er langt vanskeligere end f.eks. evnen til at læse, skrive og regne eller evnen til at mestre et fremmedsprog.

Med baggrund i målet om velstand, velfærd og kultur ser man mange stater rundt om i verden som besidder store naturrigdomme og eftertragtede råstoffer, men tiltrods for dette er landene fattige. Det skyldes netop befolkningernes manglende evne til at organisere. Det var netop med vores evne til at organisere, at vi europæere kunne trække store rigdomme ud af områderne mod syd, hvilket vi i øvrigt fortsat gør (Larsen, 1996A). At den hvide mand kunne sætte sig på hele verden og skabe enorme rigdomme skyldtes den hvide mands evne til at organisere. Det samme syntes at gøre sig gældende for andre store imperier og civilisationer som f.eks. Romerriget.

Min påstand er faktisk, at det ikke primært var med fysiske magtmidler som geværer og kanoner, at vi europæere underlagde os verden, men snarere med vores evne til at organisere. I dag ville det også være en umulighed fysisk at underlægge sig store områder af verden ved hjælp af rå fysisk magt.

Påtrods af at vesten i mange år har givet bistandshjælp til verdens fattigste lande, er landene ikke blevet meget rigere. Snarere tværtimod, når det f.eks. handler om SubSahara i Afrika (Larsen, 1996A). Årsagen er, at det stadig er vesten og den hvide mand, der organiserer - dvs. planlægger, implementerer og evaluerer de mange udviklingsprojekter. Med andre ord er det den hvide mand, der konstruerer løsningerne, få udfordringerne og dermed bliver klogere og klogere. Det er ikke et spørgsmål om at overføre mere kapital til landene, men snare et spørgsmål om hvem, der får lov til at organisere. Organisationen sker stadig primært i de vesteuropæiske hovedstæders regeringskontorer eller i FN's bygninger. Hvis vi ønsker en mere ligelig fordeling af velstand, velfærd og kultur på vores klode skal der globalt set ske en omfordeling ikke kun af økonomiske ressourcer, men af arbejdet med at organisere.

I forbindelse med organisation er det vigtigt at vide, at megen magt ligger begravet i organisation (om magt se Christensen og Jensen, 1986).

Den der organiserer undervisningen, stoffet i en lærebog, festen, produktionen eller udviklingsprojekterne har også

magten. Yderligere bliver organisatoren konstant dygtigere til at organisere, da det næsten altid er den samme person der organiserer.

Hvis man f.eks. vil have mere demokrati i undervisningen, må elever og de studerende derfor konstant inddrages i organiseringen af undervisningen. Elever og studerende må konstant lære at finde information og selv organisere stoffet, fremfor blot at acceptere lærebøger, hvor en forfatter og et forlag allerede har organiseret stoffet på en bestemt måde, således pointer og konklusioner allerede er givet på forhånd (Larsen, 1997B).

I enhver form for organisation, struktur og system ligger der magt, og derfor kan man flytte bjerge, hvis man lærer at organisere, strukturere og systematisere.

5.3. Skal lære at innovere

Når elever og studerende bevidst lærer selv at organisere, strukturere og systematisere, vil de uundgåeligt også lære at innovere. At være innovativ betyder at være fornyende, banebrydende og åben for fornyelse (Gyldendals fremmedordbog). Man lærer ikke at innovere blot ved at kunne bøger udenad, men kun ved selv at skabe bøger, viden og organisation.

Helt basalt handler innovation om at kunne kombinere mere eller mindre kendt viden på nye måder. At få nye og interessante ting ud af de gamle legoklodser eller måske kombinere legoklodser med andet legetøj som f.eks. Fisher Price eller Brio. Det er ikke tale om nogen innovation, hvis man blot sætter klodserne sammen efter brugsanvisningen, således man til sidst har skabt den legobil, man egentlig købte, og som er afbildet uden på pakken.

5.4. Skal lære at kommunikere

Den økonomiske globalisering betyder, at det bliver vigtigt for de kommende generationer at kunne færdes selvsikkert på det globale marked (National kompetenceudvikling, 1997).

Elever og studerende skal lære at kommunikere ikke blot på dansk, men også på andre sprog. De skal opnå en interkulturel kompetence, så de kan forstå og begå sig i andre kulturer end blot den danske. Denne interkulturelle kompetence bliver særdeles vanskeligt at tilvejebringe i de snævre nationalstatslige uddannelsessystemer, der som udgangspunkt mener, at deres nation og sprog er andre kulturer overlegne.

Igen kan man håbe på, at flygtninge og indvandrere i de rige vesteuropæiske stater vil bidrage til at give disse nationalstater denne interkulturelle kompetence, som på længere sigt kan blive meget værdifuld, når personer skal færdes på det globale marked.

Jeg mener med andre ord, at kommunikation herunder interkulturel kompetence kan gå hen og blive en væsentlig forudsætning for reproduktionen af velstand, velfærd og kultur i Danmark (jævnfør National kompetenceudvikling).

5.5. Skal lære at samarbejde

Endelig er evnen til at kunne samarbejde med andre mennesker helt fundamental (National kompetenceudvikling), når man skal sortere og analysere, diskutere og kommunikere, innovere og organisere. Derfor skal elever og studerende helt tiden sættes i situationer, hvor de lærer at samarbejde.

Det har længe været en skrøne, at de store teknologiske opfindelser skyldes enkelte individers genialitet (Nielsen et al., 1996). I de sidste 100 år er mange opfindelser udviklet af forskerteams bestående af eksperter knyttet til store virksomheder eller universiteter (Nielsen et al., 1996). Hvis enkeltindivider alligevel kommer op med nye opfindelser eller producerer ny viden, skyldes det næsten altid, at de har et omfattende kendskab til andre menneskers produkter, artikler eller bøger. Samarbejde er derfor en overordentlig vigtig egenskab, hvis danskerne skal bevare deres velstand, velfærd og kultur.

Jeg vil senere i bogen komme ind på, hvordan man operationaliserer og implementerer et uddannelsessystem og en pædagogik, der fremmer elever og studendes evner til at **sortere og analysere, diskutere og kommunikere, samarbejde og innovere samt organisere** med henblik på at bevare eller udvide danskernes velstand, velfærd og

kultur.

Jeg har sammenfattet de mange kompetencer i akronymet **DISKAOS**: Diskutere, Innovere, Sortere, Kommunikere, Analysere, Organisere og Samarbejde.

DISKAOS er en huskeregel for mit program, men det er på ingen måde et udtømmende begreb for de kompetencer, der bliver vigtige i det 21. århundrede (se National kompetenceudvikling). Andre ord, som dækker kompetencerne kunne være samtale, dialog, kontemplation, selvstændighed, formidlingsevne, fleksibilitet, omstillingsparathed, overblik, skabertrang, iderigdom, opfindsomhed, lyst og evne til at føre ideer ud i virkeligheden, handlekraft etc.

Min pointe er dog alligevel, at med DISKAOS kompetencerne vil det moderne menneske bedre kunne begå sig i en stadig mere kaotisk verden, hvor der konstant sker forandringer, og hvor man konstant bliver bombarderet med informationer. Ligeledes vil jeg hævde, at DISKAOS kompetencerne bliver vigtige i fremtidens globaliserede og højteknologiske verden når det skal genereres velstand, velfærd og kultur.

5.6. Velstand, velfærd og kultur

Allerede nu bør man bemærke, at jeg taler om reproduktion af velstand, velfærd og kultur.

Ved velstand tænker jeg rent økonomisk - altså størrelsen af bruttonationalproduktet i kroner og øre (se Velstand og velfærd,1995:35-71). Med velfærd tænker jeg ikke kun på størrelsen af bruttonationalproduktet, men også på hvordan den samlede velstand er fordelt i samfundet og mere generelt, hvordan man optimerer velfærden for de personer, der leve på det danske territorium (se Velstand og velfærd,1995:35-71).

Velfærd er et meget normativt og subjektivt begreb. Hvad der er velfærd for mig, er nødvendigvis ikke velfærd for min nabo. Trods denne uklarhed vælger jeg alligevel at tale om velfærd.

For mig er velfærd, at det enkelte menneske har mulighed for indflydelse på sit eget liv og sin egen hverdag, kan deltage i fællesskaber med andre mennesker som f.eks. familien, på arbejdet og i andre større lokale, regionale, nationale og globale fællesskaber. For mig er velfærd også, at det enkelte individ er sikret adgang til basale goder som f.eks. sundhed, uddannelse, pleje, kultur og et godt miljø. At det enkelte menneske har mulighed for at udvikle og realisere sig selv og sine talenter (Atkinson et al.,1993:544-551).

Det er vigtigt at understrege, at ved velfærd forstår jeg ikke nødvendigvis en stor velfærdsstat som den danske. Velfærd for det enkelte individ er nødvendigvis ikke det samme som adgang til de mange ydelser og velfærdsgoder, der produceres i Danmark. Velfærd for det enkelte individ behøver således ikke at være adgang til billige billetter til en opera i det kongelige teater, en tur i svømmehallen eller en fernisering på Statens Museum for kunst. Jeg mener også, at velfærd nødvendigvis ikke er at være borger eller rettere medlem af en bestemt nationalstat, der er omsluttet af grænser og har et nationalt uddannelsessystem.

Pointen er, at hvis man skal have velfærd, kræver det også i nogen udstrækning velstand i form af penge. Men det er klart, at for mange er velstand kun en delmængde af velfærd, da velfærd er mere end blot penge (se Velstand og velfærd,1995:35-71, se også Budgetredegerelse 1996). Tid til familien og venner forudsætter velstand, men på et tidspunkt er tid vigtigere end rigdom.

Det er vigtigt at slå fast, at DISKAOS kompetencerne ikke kun er kompetencer, der kan medvirke til økonomisk vækst og mere velfærd. Kompetencerne vil uundgåeligt også medføre kultur - dvs. produktion af symboler, betydninger og sammenhænge.

Hvis vi vælger at sige, at kultur er udtryksformer tillagt betydning, vil jeg hævde, at DISKAOS kompetencerne vil medvirke til at skabe mere komplekse udtryksformer og mere komplekse betydninger, hvilket vil sige en mere avanceret kultur.

Jeg hævder således, at DISKAOS kompetencerne er en del af forklaringen bag produktionen af kunstværker som litteratur, billeder, skulpturer, bygninger, smykker, teater etc.

DISKAOS kompetencerne skaber således ikke kun velstand og velfærd, men også kultur.

5.7. Eksemplet Silicon Valley i Californien

5.7.1. Økonomisk vækst i det vilde vest

Uden at gå nærmere ind i geografien var byerne på USA's østkyst tidligere de dominerende i relation til rigdom og magt. Det var byer som f.eks. Boston, New York, Philadelphia og Washington. Det var her immigranterne fra Europa ankom, og det var her man udskibede varer til Europa. Byerne var europæiske og Atlanterhavet bandt den nye og den gamle verden sammen. Civilisationen aftog jo længere man kom mod det vilde vest.

I dag er energien og væksten rykket mod vest til de store byer på vestkysten som f.eks. San Francisco og Los Angeles. Man har talt om Stillehavets århundrede, da havet forbinder det rige vest med de nye dynamiske økonomier i Asien (se Larsen, 1997A).

I 1930'erne uddannede man ingeniører på Stanford universitetet i Californien. Når de var uddannet søgte de mod øst for at få gode jobs. En professor overtalte et par elever - Bill Hewlett og David Packard - til at etablere en virksomhed i lokalområdet. Virksomheden etablerede sig i en lille garage, og blev til Hewlett-Packard. Det var dermed starten på den elektroniske industri i Silicon Valley. Sidenhen er området blevet en mægtig klynge af virksomheder indenfor software, halvledere, computere, netværk, kommunikation, forsvar, fly, rumfart, bioindustri og alle mulige serviceydelse. Der findes i dag ca. 6000 high-tech virksomheder i området (The Economist, den 29.3.1997, "Silicon Valley").

5.7.2. En kulturel forklaring

Dalen består af ca. 2 millioner indbyggere og har et bruttonationalprodukt, der er på størrelse med Chiles, hvor der lever 15 millioner mennesker (The Economist, den 29.3.1997, "Silicon Valley").

Det er karakteristisk, at området består af mange emigranter - især kinesere og indere. En del virksomheder er således grundlagt af udlændinge. Virksomhederne minder om kontorerne i FN, hvor der er mange forskellige nationaliteter. I tidsskriftet Economist konkluderer man, at immigranterne spiller en enestående og afgørende rolle i Silicon Valley. Tidsskriftet konstaterer ligefrem, at:

"In building clusters, social and political factors, such as tolerance to immigrants, often matter far more than either technology and economic clout." (The Economist, den 29.3.1997, "Silicon Valley").

5.7.3. Evnen til at organisere

Når man skal forklare væksthuset Silicon Valley, hvis virksomheder har en omsætning, der er større end hele Danmarks bruttonationalprodukt, har man en tendens til at fokusere på uddannelsessystemet, kendskab til den nye teknologi og initiativer fra de offentlige myndigheder. I Economist konkluderer man, at:

"...Silicon Valley's most important contribution may well be organisational, not technological" (The Economist, den 29.3.1997, "Silicon Valley").

Med andre ord er den vigtigste forklaring personers evne til at organisere. En færdighed, som jeg netop mener skal opprioriteres i Danmark og som findes i mit DISKAOS koncept.

I relation til min undren over Hamburgs og Tysklands genrejsning er det karakteristisk, at de allierede styrker nok havde smadret byen og det meste af Tyskland. Men evnen til at organisere er ikke noget fysisk, og den havde tyskerne stadig bevaret. Det handler således ikke nødvendigvis om økonomi og teknologi.

Jeg har valgt at bringe følgende citat som delvis forklaring på, hvorfor nogle områder er i stand til at generere stor vækst og velstand:

"Research has increasingly concentrated on clusters - places (such as Hollywood or Silicon Valley) or communities

(such as the overseas Chinese) where there is "something in the air" that encourages risk-taking. This suggests that culture, irritatingly vague though it may sound, is more important to Silicon Valley's success than economic or technological factors" (The Economist, den 29.3.1997, "Vital intangibles").

5.7.4. En sløv lønmodtagerkultur

Min påstand er, at i Danmark har vi efterhånden fået etableret en så omfattende velfærdsstat, at vi har fået en tryghedskultur, hvor ingen tør at tage risici og ingen ønsker at organisere. Hvorfor skulle man også det? Staten har alligevel planlagt alt for os fra fødsel til grav. Uden de helt store anstrengelser er det muligt at leve et godt og trygt liv i Danmark. Resultatet er, at vi har fået etableret en sløv lønmodtagerkultur, hvor det vigtigste i livet er parcelhuset, bilen og ferierne. Drømmene rækker kun til Stryhns vikingeliverpostej og billig vin i Netto.

På længere sigt er jeg bange for, at dette "setup" ikke vil vedblive med at kunne generere samme velstand, velfærd og kultur, som vi har oplevet. Undervisningsministeriet er dog klar over problemet, og har bl.a. igangsat et handlingsprogram for dansk selvstændighedskultur, hvor der lægges vægt på iværksætteri og innovation (Et handlingsprogram for dansk selvstændighedskultur, 1996).

I god overensstemmelse med Silicon Valley mener jeg, at vores håb i Danmark bl.a. er flygtninge og indvandrere. De er bekendt med at tage risici, vise initiativ og handling. De har noget at kæmpe for. Det er her, man kan iagttage en oprigtig selvstændighedskultur og en lyst til at være iværksætter. De opretter mange forretninger, kiosker og spisesteder. De danske lønmodtagere trækker nok på skuldrene af de mørklødede folk, men måske er de vores fremtid!

5.8. Eksemplet St. Petersborg i Rusland

5.8.1. Rusland skulle gøres moderne

Modsætningen til Danmark og Silicon Valley må være St. Petersborg i Rusland. Byen blev anlagt af zar Peter den Store i 1703 som et stort og bevidst moderne projekt (Bagger og Nørretranders, 1992:30).

Peter den store havde i udpræget grad de kompetencer, der beskrives i akronymet DISKAOS. Han evnede fordomsfrit at analysere den russiske situation. Han så klart, at Rusland som landmagt var isoleret omkring Moskva. I sammenligning med de andre europæiske stater var Rusland håbløst teknologisk bagefter.

5.8.2. Havet som medie

Peter den Store var klar over havets betydning som medie for udveksling af magt, viden, varer, kapital, tjenester og personer. Rusland havde på daværende tidspunkt ingen flåde af betydning. Peter mente, at en stor selvstændig flåde ville give landet magt og rigdom (Bagger og Nørretranders, 1992:12-37).

Peter drog anonym afsted på en større udlandsrejse for at kortlægge den teknologi de højt udviklede europæiske stater benyttede sig af (Bagger og Nørretranders, 1992:20-21). I dag vil man vel kalde det for en "fact-finding mission".

Ikke nok med at Peter så hvordan man byggede skibe i England og Holland, men han tilegnede sig også praktiske færdigheder i skibsbygning (Bagger og Nørretranders, 1992:20). På den store udlandsrejse, som varede næsten to år, brugte han også tid på navigation og kartografi.

5.8.3. Peter den Store havde DISKAOS kompetencerne

Peter evnede at kommunikere med andre mennesker på tværs af standsforskelle. Allerede tidligt i hans liv søgte han udenfor paladsernes trygge omgivelser. Han strejfedede f.eks. rundt i kolonien for udlændinge - Nemetskaja Sloboda - og tilegnede sig indtryk, kundskaber og færdigheder. Peters væsen var fordomsfrit, og han havde en ligefrem omgangsform (Bagger og Nørretranders, 1992:11). Efter Peters opfattelse var hans egen og andre personers værd ikke nødvendigvis bestemt af deres stand, men snarere af deres personlige egenskaber (Bagger og Nørretranders, 1992:20).

Efter de mange indtryk i udlandet, hvor han havde haft rig lejlighed til at kommunikere, diskutere, analysere og sortere,

gik han resolut i gang med at innovere og organisere. Det tilbagestående Rusland skulle gøres europæisk og moderne. Rusland skulle have en flåde og en stor havn med gode besejlingsforhold til de fremmeste europæiske stater.

Efter hårde krige blev svenskerne smidt ud af Baltikum (Bagger og Nørretranders, 1992:24-37). Peter gik i gang med at opføre en fæstning og senere byen St. Petersburg i floden Nevas udmunding med direkte adgang til den finske bugt.

Floderne og havene kan vel i dag sammenlignes med nutidens kobber- og lyslederkabler. Det handler om medier, der mere eller mindre direkte kan bære viden, magt, varer, tjenester, kapital og personer. Skibene kan løst sammenlignes med vor tids computere, der er koblet op til det globale internet.

Dengang ønskede Peter at skabe et "*vindue mod Europa*". (<http://www.spb.sovam.com/fresh/history/index.html>).

5.8.4. Opførelsen af St. Petersburg

Peter den Stores innovations- og organisationstalent kom på mange hårde prøver. Naturligvis var floddeltaet sumpet, og området var om sommeren fyldt med myg og farlige sygdomme. Opførelsen af St. Petersburg kostede mange menneskeliv. I folkemunde siger man, at byen er piloteret med menneskeknogler - "*the city laid of bones*" (<http://www.spb.sovam.com/fresh/history/index.html>).

St. Petersburg bestod tidligere af ca. 100 øer (Britannica online), men ved hjælp af opfyldning består byen i dag kun af ca. 40 øer (<http://www.spb.sovam.com/fresh/intro/orientat.html>). Man har kaldt St. Petersburg for Nordens Venedig (<http://www.spb.sovam.com/fresh/intro/index.html>). Man må således forestille sig et kæmpe ingeniørarbejde. Byen blev ofte oversvømmet, og man blev konstant tvunget til at innovere og generere nye løsninger. Resultatet blev en formidabel pragtfuld og menneskeskabt by (St. Petersburg, 1997), der i datiden kunne sammenlignes med Paris, Wien, Rom, Venedig, London eller Amsterdam. De dygtigste europæiske arkitekter og kunstnere havde deltaget i planlægningen og konstruktionen af byen. De europæiske hjerner havde på genial vis struktureret byen. Der var brede alléer og store åbne pladser.

Peter den Store ville have fornyelse. Derfor gjorde han St. Petersburg til Ruslands hovedstad. De rige slægter, som holdt til i Moskva, blev tvunget til at opføre palæer i den nye by - vinduet mod Europa. Fantastiske bygninger rejste sig i det tidligere sumpområde. Af alle bygninger er Vinterpaladset langs Neva noget helt specielt. Paladset må være en af den menneskelige civilisations største bedrifter. Paladset blev fyldt med tidens fornemste og bedste kunst.

Peter den Store havde arvet et fattigt og uoplyst land. Selv det russiske aristokrati havde stort set ingen uddannelse (<http://www.spb.sovam.com/fresh/history/index.html>). Peter den Store havde forstået den moderne teknologis betydning. Rusland blev for en tid gjort mere europæisk. Der blev skabt velstand, velfærd og kultur vel vidende at goderne på ingen måde var ligeligt fordelt. Isolationen var blevet brudt for en tid. St. Petersburg blev en multikulturel by, hvor man kunne høre mange sprog. I byen blev der etableret en række uddannelsesinstitutioner. Rusland var rykket ud af sin egen selvtilstrækkelighed og blev en væsentlig stormagt.

Efter datidens standard lykkedes Peter den Stores projekt på kort sigt. Tiden gik, og Rusland blev igen uddistanceret af de innovative vesteuropæere og den nye verden i Amerika. Problemet var i korthed, at der kun var ganske få russere, som besad DISKAOS kompetencerne. De fleste russere var undertrykte bønder. Det opulente hof ønskede ikke at give bønderne uddannelse og oplysning. Bønderne skulle bestemt ikke lære at diskutere, innovere, sortere, kommunikere, analysere, organisere og samarbejde.

5.8.5. Tallin versus St. Petersburg

I 1998 besøgte jeg Estland og Rusland. I relation til økonomisk dynamik er der en verden til forskel fra hovedstaden Tallinn i Estland og så til St. Petersburg 340 km længere mod øst. Begge byer har været underlagt kommunismen.

I Tallinn er der klare tegn på, at en ny ung veluddannet og vestlig orienteret elite har stor indflydelse på landets regering. Efter mange års undertrykkelse og isolation, har esterne et stort behov for at komme ud og deltage i det globale samfund. De ønsker, at skabe et vindue mod verden.

Som et symptom på dette kan man se vejskilte opsat af myndighederne som anviser, hvor man kan finde det nærmeste

sted til en internetadgang. Man fokuserer på IKT. En del information om Tallinn og Estland er blevet lagt ud på det verdensomspændende internet. Man ønsker at integrere sig med verden, og tilegne sig det globale lingua franca - engelsk. Rundt omkring kan man se engelske aviser - f.eks. Baltic Times - og brochurer.

Jeg har set mange fattige og uhyggelige byer, men aldrig har jeg oplevet en by som St. Petersburg, hvor man så klart kan iagttage, at byen en gang har været udtryk for storhed og civilisation, men nu er gået i et totalt forfald fysisk og psykisk.

Set med mine øjne står alting stille i St. Petersburg. De fleste biler er gamle russiske skrotbunker af ukendt mærke. Gadebelysningen er ringe. Det er vanskeligt at forestille sig at vejene er hovedfærdselsårer i en by på adskillige millioner mennesker. Gaderne er fyldt med huller, og de er nærmest opkørte. Efter hvad jeg kan dømme synes der ikke at være færdselsregler. De gamle skrotbunker osrer af sted med stor fart i alle retninger. Jeg gik rundt i byen og følte mig hensat til en sorthvid gangsterfilm fra 30'ernes Chicago.

Hovedgaden Nevsky Prospekt skulle være et af verdens hovedstrøg, men det ligner på ingen måde en verdensgade. På trods af, at jeg befandt mig midt i centrum af en millionby, er der næsten ingen butikker, ingen reklamer, ingen lys. Jeg ser kun sammenbidte og modløse folk, der bevæger sig foroverbøjede i den arktiske kulde.

5.8.6. Det totale forfald

Alt er forfaldent og i uorden. Vandet i St. Petersburg er aldeles farligt at drikke og indeholder en særlig farlig bakterie. Luften er tyk af os. Det vil være selvmord, at forsøge at løbe sig en tur.

I guider om St. Petersburg kan man læse, at politiet er korrupt og uberegnelig. De har ret til at stoppe tilfældig gående for at tjekke papirer (http://city.net/countries/russia/st_petersburg/essentials/factsheet.htm).

Guiderne advare om lommetyve, og opfordre turister til at klæde sig så lidt vestlig som muligt (http://city.net/countries/russia/st_petersburg/essentials/factsheet.htm). Jeg er fuldstændig klar over, at mine Goretex vandrestøvler og min specielle overlevelsesjakke med fiberpels vækker opsigt i den grå og triste by. I byen oplever jeg ingen service. Når jeg går indendørs på tilfældige cafeer, oplever jeg kun tilrøgede lokaler og fulde folk. Det er åbenbart, at russerne ikke er hoppet på den vestlige sundhedsbølge. De røg og drak, mens de kæmper med en stadig faldende gennemsnitslevealder.

I 1992 var gennemsnitslevealderen for kvinder 74 år, men var i 1997 faldet til 72 år. For mænd var gennemsnitslevealderen faldet fra 62 år til 58 år (The Economist, den 12.7.1997). Rusland ligger på dette område nu på niveau med Kenya.

I St. Petersburg kan man også konstatere en stadig stigende ungdomskriminalitet. (The St. Petersburg Times, "*Women demand reforms*").

Kun ganske få mennesker i denne tidligere multikulturelle verdensby taler andet end russisk. Under kommunismen var byen blevet isoleret. Selv i dag skal man ikke forvente, at post vil komme ud af byen de første par uger efter, man har lagt det i en postkasse.

Adgang til internettet er meget begrænset. Selv forskere ved de højere læreranstalter kan kun håbe på, at de f.eks. har udenlandske kolleger, der vil betale for deres internetabonnement (The St. Petersburg Times, 1995, "*Scientists and scholars to surf the net at high speed*").

Alligevel kan man se, at byen engang var tænkt i storhed og havde været et udtryk for menneskehedens fremmeste præstationer. Hvorfor dette komplette forfald? Hvorfor lever folk her i dybeste fattigdom?

Den almindelige russer har bestemt ikke råd til at gå på McDonalds eller PizaHut. Da min gruppe og jeg ikke kunne spise mere pizza, pakkede vores guide de resterende stykker ind i servietter og puttede dem i lommen. Man bor ofte tre generationer i små usle lejligheder.

Det største paradoks er dog, at russerne på ingen måde mangler uddannelse. Befolkningen i St. Petersburg er meget veluddannede, og i byen har man en række højere læreranstalter. I de kvarterer jeg gik rundt i, skulle nogle af verdens

dygtigste videnskabsfolk leve.

5.8.7. Uddannelsessystemet mangler ressourcer og visioner

Uddannelsessystemet mangler i den grad ressourcer. En lektor på universitet får ca. \$98 om måneden, og en professor får \$128 om måneden (The St. Petersburg Times, 1996 "Teachers' hunger strike wins wage rise promises"). En lærer i grundskolen får ca. \$100 om måneden, hvorimod en fabriksarbejder i gennemsnit får \$145 om måneden (The St. Petersburg Times, 1996, "Huge city education project needs cash"). Studerende ved de videregående uddannelser får ca. \$13.5 om måneden i stipendier (The St. Petersburg Times, 1998, "Funding Cuts Affect Students Education"). I den forbindelse skal man bemærke, at en lærebog i f.eks. økonomi koster mellem \$15 og \$20.

Priser på fødevarer og transport er billigere, men ellers svare priserne i St. Petersburg til dem man kan finde i vestlige storbyer (<http://www.lonelyplanet.com.au/dest/eur/stp.htm>)(<http://www.spb.sovam.com/fresh/intro/econom.html>).

Jeg købte f.eks. de traditionelle russiske dukker, der kan sættes ind i hinanden til ca. det halve af en månedlig professorløn. Dette illustrerer, at russerne mangler velstand og velfærd. I en guide om St. Petersburg kan man læse, at:

"...prices reach and in some cases overtake world levels, leaving only a few items (public transport, bread) still dirt cheap. Most of the population has unfortunately been reduced to abject poverty" (<http://www.spb.sovam.com/fresh/intro/econom.html>).

I en undersøgelse i The Economist (The Economist, 12.7.1997) kan man læse, at 22 procent af russerne eller ca. 32 millioner lever under den officielle fattigdomsgrænse, som er på ca. \$70 om måneden.

De studerende har svært ved at passe deres studier. De har ikke råd til at anskaffe eller kopiere lærebøger. Modsat studerende i vesten, lejer de deres undervisningsmateriale for et semester af gangen (The St. Petersburg Times, "Textbook Famine In Education"). I hele uddannelsessystemet mangler man varme i klasselokalerne (The St. Petersburg Times, "Student Protest Investigated"). Man mangler også i den grad lærebøger og undervisningsmaterialer (The St. Petersburg Times, "Yakovlev Vows School Money").

Kvalificerede lærere er også en mangel. Ud af de ca. 60.000 lærere, der underviser byens 1 million børn er det kun ca. 18.000 der er kvalificerede (The St. Petersburg Times, 1996, "Huge city education project needs cash").

Sundheden er et alvorligt problem. Kun mellem 10 og 15 procent af skolebørnene har et perfekt helbred, og 40 procent lider af alvorlige sundhedsproblemer (The St. Petersburg Times, 1995, "Child health concerns").

Den kendte forfatter og tidligere skolelærer Alexander Solzhenitzyn udtaler direkte at:

"the social tragedy of an intellectual vacuum awaiting Russia" (The St. Petersburg Times, "Women demand reforms").

5.8.8. Dårlig og ustabil økonomi

Hvorfor er man ikke i stand til at generere velstand, velfærd og kultur i St. Petersburg? Hvorfor bliver befolkningen her jævnlige ramt af sygdomme som f.eks. difteritis og tuberkulose? Sygdomme vi for længst har udryddet i vesten! Hvorfor har man en dollarøkonomi?

I 1992 var inflationen f.eks. på 2600% om året (http://city.net/countries/russia/st_petersburg/essentials/factsheet.html). En russer fortæller, at hun havde sparet en større formue op til sit barnebarn. En formue, som ville gøre det muligt for barnet at købe en bil. I løbet af kort tid blev formuen reduceret, således man kun kunne købe et par brød hos bageren. Inflationen betød, at man mere eller mindre har fået en dollarøkonomi. Regeringen har lavet en pengeombytning og nye sedler. Som udlænding er det ret kaotisk at holde styr på, om det er nye eller gamle russiske rubler man har. Prismærkningen på varer og tjenester er nærmest uforståelig.

Den ustabile økonomi medvirker til, at det ikke er attraktivt for vestlige virksomheder at etablere sig i Rusland. Det er også en kendsgerning, at de fleste virksomheder og forretninger betaler beskyttelsespenge til mafiagrupper (The Economist, 12.7.1997).

Som turist mærker man forfaldet, når man køre rundt i byen i taxi. Det er umuligt ikke at blive snydt. En enkelt gang måtte jeg betale den femdobbelte pris.

Det er klart en by, der lever på fortiden. Folk i St. Petersburg er meget stolte af de forfaldne kirker og de mange andre bygninger. Russerne ynder at gå på Hermitagemuseet og betragte den europæiske kunstschat. Men det er et faktum, at man på trods af næsten 300 hundrede års udvikling siden byen blev grundlagt end ikke har ressourcer til at vedligeholde bygningerne.

Hvem kan man tillægge skylden for den manglende velstand, velfærd og kultur? Er det geografis skyld? Med andre ord er det den lange afstand til de dynamiske europæiske centre? Er det Zartidens massive undertrykkelse og den sene ophævelse af livegenskabet? Er det kommunismens skyld? Er det uddannelsessystemets skyld eller er det den russiske folkesjæls skyld? I relation til den russiske folkesjæl i dag skriver The Economist, at:

“If it is possible for a country to succumb to a disease, then Russia is in the grip of chronic-fatigue syndrome” (The Economist, den 12.7.1997).

Også med baggrund i erhvervsstrukturen i Rusland - og mere specifik i St. Petersburg - kan man analysere sig frem til, at området har isoleret sig, og lever på fortiden. Umiddelbart virker det som om, at man stadig kun er i gang med den 2. industrielle revolution, som især er karakteriseret ved forurenende sværindustri. F.eks. eksporterer St. Petersburg overvejende simple produkter, som tømmer, kul og mineraler samt maskiner. Produkter, som kræver stor vidensindhold og har høj værditilvækst - f.eks. hardware, software og avancerede serviceydelser - finder man ikke i St. Petersburg. Som tidligere antydte, er det min påstand, at netop disse produkter, kun kan udvikles og fremstilles i en befolkning, der har DISKAOS kompetencerne.

5.8.9. En finkultur der bygger på fortiden

Det er karakteristisk, at indbyggerne i St. Petersburg benytter sig af en kultur, som hører fortiden til. De er meget stolt over byens teatre, ballet og opera. Det er typisk den finkultur, man forlængst har lagt sig bag i de mere dynamiske centre af verden.

Jeg har adskillige gange oplevet, hvordan unge fra det tidligere Sovjetunionen og Østeuropa skiller sig ud fra f.eks. unge danskere. På højskolen kunne jeg iagttage, hvordan de unge østeuropæere foretrak at spille på klaver og lytte til klassisk musik. Danskerne derimod, krævede fart, musikvideoer, spiritus og interaktivitet.

Den finkultur man møder på de traditionelle nationale teatre, hører hjemme i hierarkiske samfundsstrukturer, som kræver underordning, andægtighed og passivitet af tilskueren. Her sidder mange hundrede mennesker bænket og modtager passivt de indtryk, der kommer fra scenen. Det kan sammenlignes med tidligere tiders kirkegang. Det hierarkiske viser sig også ved, at de rige sidder tættest ved scenen, hvorimod de mindre rige må tage til takke med ståpladser langt nede i salen.

Min påstand er, at personer, der har de vigtige DISKAOS kompetencer, kræver øjeblikkelig interaktivitet. De vil vælge, skruer op eller ned for lyden, bevæge sig, kommentere og diskutere hvad de ser eller hører. Med andre ord vil de selv være en del af spillet.

Min påstand er, at de nationale finkulturer på sigt vil blive afløst af mange nye kulturer, som alle mere eller mindre vil bygge på interaktivitet, deltagelse og oplevelse. Moderne mennesker tager f.eks. i badeland, hvor de kan føle vandet, varmen og suset fra rutschebanen. De vil tage på eksperimentarium, på museer, hvor de bevæger sig mellem farlige hajer der skal fodres eller selv deltage som indbyggere i en jernalderby.

Netop fordi finkulturen har haft den hierarkiske samfundsstruktur som forudsætning, kunne finkulturen udmærket trives videre i stærkt hierarkiske regimer som f.eks. det sovjetiske. Når en hel befolkning har tilegnet sig DISKAOS kompetencerne, kan man godt lukke de store nationale teatre. Ingen gider længere, i flere timer, og for en høj betaling, passivt at sidde og betragte andres talenter.

5.8.10. En forældet organisation af rummet

Generelt mener jeg, at de nationale centre, hovedstæderne med de nationale museer, teatre, kunst, slotte etc. hører fortiden til.

Disse nationale centre forudsætter en stærk nationalstat, som via skatter eller rå fysisk magt kan tilegne sig ressourcer fra omgivelserne. Det forudsætter en koncentration af viden og magt.

Det er f.eks. tydeligt, at St. Petersborg er grundlagt som et nationalt center for Peter den Store og hans efterfølgere. Dengang var det muligt helt konkret at lokalisere magtcenteret. Der var ingen tvivl om, det var tæt på én af tronstolene i St. Petersborg. Pladsen foran Vinterpaladset var og er byens centrum. Her afholdt man kroninger, bryllupper og sidenhen demonstrationer.

I de demokratiske nationalstater var man tidligere heller ikke i tvivl om at magten var lokaliseret i hovedstæderne. Her kan man finde de nationale parlamenter, hovedsæderne for store virksomheder og interesseorganisationers sekretariater.

I forbindelse med Den Europæisk Union og den økonomiske globalisering er det blevet langt vanskeligere at lokalisere et center for magten. Årsagen er, at der er sket en diffusion af magten bort fra nationalstaten og dens hovedstad. Min påstand er, at nationalstaternes hovedstæder i fremtiden vil blive anakronismer.

I modsætning til St. Petersborg er der f.eks. ikke et centrum i Silicon Valley (Winner,1992). Man vil forgæves lede efter store nationale scener og museer eller store centrale pladser omgivet af slotte. Magten er her spredt ud på en række store virksomheder i området. Da mange af IKT-virksomhederne arbejder på det globale marked, er de ikke synderligt interesseret i lokalområdet. Friheden har gjort, at man ikke har kunnet blive enige om noget centrum i området.

Efterhånden som mere kommunikation og handel kommer til at foregå i verdensomspændende elektroniske netværk, vil magten også blive endnu mere usynlig. Det vil blive næsten umuligt at lokalisere et centrum. Magten vil ikke længere findes i de nationale hovedstæder. Virksomheder vil i fremtiden i langt større udstrækning end i dag kunne etablere sig hvor som helst, og når som helst.

Den nye verden er vanskelig at forstå for det traditionelle landbaserede menneske. Amerikanerne Langdon Winner skriver, at:

“Those who dwell on land rather than in digital networks are frequently shocked to discover that the farms, factories, and offices that once seemed so crucial have been judged obsolete by the electronic city” (Winner,1992).

De globale virksomheder vil ikke udvise nogen særlig loyalitet overfor regioner eller nationalstater. I forbindelse med Silicon Valleys virksomheder skriver Langdon Winner at:

“In sum, perhaps the most significant, enduring accomplishment of Silicon Valley is to have transcended itself, and fostered the creation of an ethereal reality which exercises increasing influence over embodied, spatially bound varieties of social life. Here decisions are made and actions taken in ways that eliminate the need for physical presence in any particular place. Knowing where a person, building, neighborhood, town, or city is located no longer provides a reliable guide to understanding human relationships and institutions. For within the digital city key organisational entities have been reconstituted to resemble motherships floating in electronic hyperspace. Occasionally they descend landing on Earth long enough to invest capital, deposit a high-rise building, fund a university research project, close a factory or launch a clever public-relations campaign. Then, just as quickly, they beam up, disappearing into the vapor”. (Winner,1992).

Ingen vil i fremtiden have magt og ressourcer til at opbygge en hovedstad som Peter den Store. Om 50 år vil vores diskaotiske børn ikke kunne finde et center, hvor alt er samlet, men vil i stedet opleve et rum uden centrum. Parallellen kan drages til det verdensomspændende internet, hvor man heller ikke kan tale om et centrum, men snarere om en anarkisk struktur.

5.8.11. Russerne mangler akut DISKAOS kompetencer

Peter den Store havde de DISKAOS kompetencer, som russerne i den grad mangler i dag. Efter besøget i Rusland er jeg

overbevist om, at de moderne russere skulle have et grundigt kursus i DISKAOS. Dvs. de skal lære at diskutere, innovere, sortere, kommunikere, analysere, organisere og samarbejde. Forudsætningen for konceptet er, at man giver plads til det enkelte individ og dets naturlige lyst til at udvikle sig og skabe sine omgivelser (Atkinson et al.1993:544-551).

Sjovt nok fandt jeg en artikel i The St. Petersburg Times, som omtalte et uddannelsescenter ved navn "*Center for the Adaptation and the Development of Man*"(The St. Petersburg Times, "*Educators make miraculous strides*"). Centeret bestod af nogle uddannelsesfolk, der ønskede at revolutionere det russiske uddannelsessystem. Lederen mente, at hvis man ikke ændrede den russiske undervisning, ville man aldrig få en ændring af det russiske samfund. Lederen udtalte, at det revolutionerende var at:

"education must instill students with knowledge that they can use to control their Environment"(The St. Petersburg Times, "*Educators make miraculous strides*").

Lederen understregede det nye ved at sige, at denne pædagogik tidligere blev betragtet som værende streng borgerlig (The St. Petersburg Times, "*Educators make miraculous strides*").

Rusland er et udmærket eksempel på at et nationalt uddannelsessystem, der blot bygger på traditionelle færdigheder og kundskaber ikke nødvendigvis skaber velstand, velfærd og kultur. Læsning, skrivning, regning, matematik, historie etc. er nok nødvendige forudsætninger, men ikke tilstrækkelige. Ud over en stor matematisk, skriftlig og sproglig viden, må det enkelte menneske også tilegne sig evnen til at diskutere, innovere, sortere, kommunikere, analysere, organisere og samarbejde - DISKAOS.

Det er i særlig grad vigtigt at kunne analysere og sortere, hvis man ønsker at innovere og organisere. Store mængder formidlet faktaviden er uden værdi, hvis ikke elever og studerende har lært at analysere og sortere. Problemet med mange uddannelsessystemer udenfor Vesteuropa er netop, at man ikke i tilstrækkelig omfang lærer befolkningerne at sortere og analysere. Derfor bliver befolkningerne grå masser uden initiativ.

Russerne er godt uddannet i den forstand, at de har en stor faktuel viden, kan skrive, regne og læse, men det er ikke nok til at skabe stor velstand, velfærd og kultur. Det er ikke nok, at russerne har 7 videnskabsfolk, hvor vi danskere kun har 5 ud af hver 1000 personer (Human Development Report,1996:188).

Det er ikke nok, at DISKAOS kompetencerne kun findes hos en snæver elite, hvis man ønsker at generere meget velstand, velfærd og kultur. Renæssancen, Luthers reformisme, oplysningstiden og den senere demokratiske bølge værdsatte netop det enkelte individ og mange af DISKAOS kompetencerne. Rusland blev aldrig rigtigt fanget af disse kulturelle strømninger, som netop synes at være forudsætninger for velstand, velfærd og kultur.

5.8.12. DISKAOS kompetencerne forudsætter fællesskabsfølelse og flad organisation

DISKAOS kompetencerne kan måske forekomme meget individorienterede, og dermed opfordre til dannelse af samfund, der bygger på rendyrket individualisme uden nogen form for fællesskabsfølelse. Vurderingen er forkert. I DISKAOS indgår evnen til at diskutere, kommunikere, organisere og samarbejde. Disse kompetencer kan kun udføres i et fællesskab med andre mennesker. Man kan ikke kommunikere, diskutere, samarbejde og organisere, hvis personerne intet har til fælles. Den mindste fællesnævner er, at man kan forstå hinandens sprog. Kompetencerne kræver tolerance og respekt for andre individer.

I en traditionel hierarkisk organisation er det vanskeligt at opnå en reel diskussion og kommunikation, der senere kan danne baggrund for innovation. Derfor anvender man en meget uformel ledelsesstil i Silicon Valley (Mackun). Stilen er den samme, som man anvender på moderne universiteter. Selvstyrende grupper arbejder med projekter og får engang imellem vejledning af deres overordnede. Man taler om "*Management by walking around*" (Winner,1992). Implicit synes DISKAOS således at fordre en demokratisk livsform, hvor samtalen er essentiel.

Min påstand er, at virksomheder og offentlige institutioner, der ikke på sigt fremmer DISKAOS kompetencer hos deres medarbejdere og dermed nedbryder de sædvanlige hierarkiske strukturer, vil få problemer i fremtidens samfund. De vil ikke ved hjælp af innovation kunne tilpasse sig til accelerationen af ændringer og forandringer i omgivelserne. De vil også få problemer med at rekruttere medarbejdere.

Politiske regimer, der ikke bygger på demokrati og respekt for det enkelte individ, vil aldrig kunne praktisere DISKAOS kompetencerne i deres uddannelsessystem.

Min påstand er, at disse regimer på længere sigt ikke vil kunne generere velstand, velfærd og kultur i samme omfang som områder der bygger på en demokratisk livsform. I den forbindelse er det vigtigt at fastslå, at jeg ikke forudsætter, at et fællesskab, der bygger på en demokratisk livsform behøver nogen nationalstat.

Flere undersøgelser viser, at i relation til generering af økonomisk vækst (velstand) synes demokratiske regimer at have en fordel fremfor ikke-demokratiske regimer (The Economist, 27.9.1994, "Democracy and Growth").

5.8.13. DISKAOS kompetencerne er farlige for illegitime magtstrukturer

Det er givet, at en større almen udbredelse af DISKAOS kompetencerne er farlig for illegitime magthavere og deres regimer. Hvilken diktator ønsker, at hans undersåtter selvstændigt kan diskutere, innovere, sortere, kommunikere, analysere, organisere og samarbejde? Med disse kompetencer vil undersåtterne altid kunne organisere revolutioner og alternative magtstrukturer. Derfor ønskede de reaktionære zarregimer efter Peter den Store, og sidenhen sovjetstaten ikke noget uddannelsessystem, der byggede på DISKAOS. Det var kun en snæver elite tilladt åbent at diskutere og kommunikere om alle livets forhold. Derfor er Rusland den dag i dag håbløst sejlet agter ud af andre mere dynamiske centre i verden. Det engelske tidsskrift The Economist beskriver i dag tilstanden i Rusland på følgende måde:

"Russia today is a land of unpaid wages, unpaid taxes, strikes, subsistence, dubious privatisation, clapped-out industry, crime, corruption, pollution, poverty. It is a land of excess vodka and early death." (The Economist, 12.7.1997)

Den menige russer har aldrig lært åbent at diskutere, tage initiativ, innovere og organisere. Den gamle centralistiske magtstruktur i landet er brudt sammen, og derfor ligner St. Petersburg i dag en skrotplads for en tidligere så stor civilisation. The Economist har gjort den samme iagttagelse af St.Petersborg. Bladet skriver f.eks. at:

"So many balconies have collapsed from lack of maintenance in St. Petersburg that last year the council took to tearing down any it thought dangerous, leaving bare bricks on beautiful stuccoed facades." (The Economist, 12.7.1997)

5.8.14. Råstoffer og uddannelse er ikke nok til at skabe velstand, velfærd og kultur

Det hjælper ikke meget, at Rusland har 40 procent af verdens naturgas reserver; 6 procent af verdens olieforekomster; 25 procent af verdens kul, diamant, guld og nikkel forekomster; 30 procent af verdens aluminium og træ (The Economist, 12.7.1997).

Når russerne ikke har DISKAOS kompetencerne hjælper det heller ikke meget, at arbejdernes lønninger er ca. det halve af polakkernes og mexicanernes, at lønningerne er 20 gange mindre end de tyske arbejders lønninger (The Economist, 12.7.1997). Det hjælper heller ikke russerne, at de har en veluddannet arbejdskraft og 148 millioner forbrugere (The Economist, 12.7.1997).

Regimer, der ikke ønsker at bygge på befolkningernes DISKAOS kompetencer, kan måske være i stand til at generere nogen velstand, men næppe megen velfærd og kultur. Nazismens og kommunismens kultur og kunst byggede ikke på analyse og innovation, hvorfor kulturen og kunsten blev tarvelig.

Det enkelte menneske må lære DISKAOS kompetencerne. Det er ikke nok, at disse kompetencer kun findes hos en snæver elite - f.eks. hos zaren, hoffet, administrationen, kirken, militæret eller partitoppen - hvis en større gruppe mennesker virkelig skal generere velstand, velfærd og kultur.

Hvis en gruppe personer har lært at kommunikere, diskutere, analysere, sortere, innovere, organisere og samarbejde kan gruppen netop udnytte såvel materielle som imaterielle ressourcer optimalt. Det er således oplagt, at det er disse kompetencer man har manglet i Rusland og Sovjetunionen igennem tiderne.

Som ovenfor påvist har landet ufattelige mængder af naturlige og menneskelige ressourcer i form af en veluddannet arbejdskraft, men alligevel finder man mere velstand, velfærd og kultur i små råstoffattige lande som Danmark eller den

tidligere stormagt Holland.

Holland har igennem historien været et meget rigt område. Det er ikke umiddelbart logisk, da landet er lille, råstoffattigt og har konstant været truet af oversvømmelser. Men hollænderne var netop tvunget til at analysere, innovere, organisere og samarbejde for at overleve. Et ordsprog siger, "*at gud skabte verden, men hollænderne skabte Holland*". F.eks. er hele Amsterdam udtryk for et kæmpemæssigt ingeniørprojekt, der i dimensioner sagtens kan sammenlignes med St. Petersborg. Når man går i Amsterdams gader, bemærker man ikke, at man går på kunstige øer, der ligger under havets overflade og er skabt af mennesker.

Hollænderne var fremragende til at bruge vindenergien ved hjælp af deres møller. De var, og er stadig, dygtige til at bearbejde primærproduktionen. Endelig formåede hollænderne at bruge og skabe vandveje - datidens kobber- og lyslederkabler.

I stedet for skibe og flodpramme vil det i fremtiden blive bit - talrækker af 1 og 0 - der transporterer viden, magt, varer, tjenester, kapital og personer rundt omkring på jordkloden (se f.eks. Negroponte,1997).

5.8.15. Svære omstændigheder fremmer DISKAOS kompetencerne

At der opstod store civilisationer langs floderne Tigris, Euphrates og Nilen var måske fordi menneskene her blev tvunget til at analysere, innovere, organisere og samarbejde for at tæmme flodernes skiftende vandstande. Inkariget kæmpede mod uvejsomme forhold og svære dyrkningsbetingelser. Derfor udviklede man et avanceret agerbrug på bjergskråninger ved hjælp af terrasser, gødsning og kunstvanding. I norden måtte man kæmpe mod kulde, mens man i tropene havde varme og masser af føde.

Især store projekter mod naturen synes i en eller anden udstrækning at kræve DISKAOS kompetencerne. Store projekter, der ønsker at udbrede en religion, en ideologi eller simpel magt kræver dog også DISKAOS kompetencerne. F.eks. fandtes kompetencerne også indenfor kirken. Mange missionærer og munke var kendte for at være innovative og gode organisatorer.

Den kolde krig blev opfattet som livstruende af det sovjetiske regime. Det kommunistiske magtapparat blev i stand til at innovere for at overleve. Der blev skabt interkontinentale raketter, og Sovjetunionen kunne sætte satellitter i omløb omkring jorden. Da den kolde krig brød sammen, og Sovjetunionen blev opløst stod Rusland pludselig alene tilbage. En lille elite, der nu var blevet gammel og afsat, havde haft DISKAOS kompetencerne, mens den store befolkning havde været en passiv og undertrykt masse. Det forklarer måske det totale forfald, jeg oplevede i St. Petersborg. Tidsskriftet The Economist skriver, at:

"There is unquestionably a deep fatalism about the Russians" (The Economist, 12.7.1997).

Fatalisme må anses for at være en direkte modsætning til de kompetencer, der lægges vægt på i DISKAOS.

5.8.16. Åbenhed, information og kommunikation er forudsætninger for stor civilisation

Jeg vil påstå, at historien mere end antyder, at civilisationer, der ikke lukker sig op for verden langsomt, men sikkert, går i forfald (Kennedy,1989).

Det blev de udfavndte og eventyrlystne europæerne, som kom til at binde verden sammen. Det var europæerne, som blev i stand til at producere en velstand, velfærd og kultur som verden aldrig før havde set. Det kunne lige såvel være blevet kineserne, som var meget langt fremme i 1400- og 1500tallet. Men kineserne lukkede sig af for verden, og regimet forbød opdagelsesrejser (Kennedy,1989:5-10). I relation til velstand, velfærd og kultur måtte kineserne herefter hurtigt se sig overhalet.

Omvendt er Japan et godt eksempel på, hvad der sker, når en gammel kultur pludselig åbner sig op for verden. Efter mere end 200 års isolation blev Japan tvunget til at åbne sig op i midten af 1800 tallet. Siden udviklede Japan sig til en af menneskehedens fremmeste civilisationer, hvad angår velstand.

Min pointe er, at man kan overføre denne historiske logik til i dag. De befolkningsgrupper, institutioner, virksomheder

og stater, som holder sig udenfor den nye informationsteknologi vil i løbet af ganske få år se sig sejlet agterud, hvad angår velstand, velfærd og kultur.

III. Det danske uddannelsessystem og de mange myter

Hensigten med denne del af bogen er at afdække nogle myter omkring primært det danske uddannelsessystem og sekundært "projekt Danmark". Det er klart, at alle ikke tror på og bidrager til disse myter. Jeg mener dog at have iagttaget myter, mens jeg selv var elev, studerende og senere, hvor jeg nu er blevet underviser i systemet.

Det er ikke kun undervisere og bureaukrater i uddannelsessystemet der skaber og formidler myterne. Jeg mener også, at medierne og politikerne er gode til at formidle og reproducere myterne omkring det danske uddannelsessystem. Det er rart at have sådanne fælles myter eller rettere en kollektiv fælles forståelse af det "unikke" danske uddannelsessystem. Som et eksempel kan man i en nyere publikation fra undervisningsministeriet læse at:

"I international sammenhæng er det unikke ved det danske uddannelsessystem den stærke holdningsdannende og personlighedsudviklende tradition i vores uddannelser" (National kompetenceudvikling).

Det skaber sammenhold og en fælles identitet. Det er vores system overfor de andre umenneskelige uddannelsessystemer i Tyskland, Frankrig, Storbritannien, USA og Japan etc.

Uddannelsessystemet er naturligvis en vigtig bestanddel i vores opfattelse af den danske nation og det danske projekt. For ikke at forsvinde i verdens store menneskehave bliver især små nationer tvunget til at differentiere sig fra omgivelserne.

Vi danskere bliver nødt til at bilde os selv ind, at vores system - f.eks. velfærdsstaten og det danske uddannelsessystem - er noget helt specielt. Hvis vi f.eks. erkendte, at den danske velfærdsstat og det danske uddannelsessystem var dårligt og havde spillet fallit overfor andre systemer, var der jo ingen grund til at fortsætte "projekt Danmark". Vi kunne da lade os indsluse som en mellemstor delstat i Forbundsrepublikken Tyskland eller i EU. Arealmæssigt er Danmark på størrelse med St. Petersborg-distriktet. I relation til indbyggere bor der ca. dobbelt så mange mennesker i London med forstæder som i hele Danmark.

Jeg er således klar over, at myter er nødvendige for alle nationer. Ved at gå ind og afdække myter rører jeg ved nogle dybe følelser, som i de fleste nationer er tabuer. Jeg mener dog, at en sådan afmytologisering er nødvendig, hvis vi skal bevare og evt. udvide velstanden, velfærden og kulturen i det område vi i dag kalder for Danmark.

6.0. Myten om de dygtige og rige danskere

Vi har alle lært i skolen at den danske befolkning er meget veluddannet, og at viden er vores vigtigste råstof. Jeg mener, at der er tale om myter. Jeg vil nedenfor prøve at afdække disse myter.

6.1. Den danske erhvervsstruktur

De fleste stater lever naturligvis af deres viden, men det er svært at bevare troen på, at Danmark er et særligt højteknologisk land, som befinder sig blandt de førende i verden. Det er rigtigt, at vi har mange computere i Danmark (Andresen, 1997:84; Statistisk årbog, 1996: tabel 511), men de er på ingen måde fremstillet i Danmark. Den software, vi anvender i computerne, kommer hovedsageligt fra udlandet. Det er korrekt, at vi danskere bevæger os rundt i landskabet i højteknologiske biler, men de er alle fremstillet i Asien eller i de større europæiske lande. Det er korrekt, at vi danskere også bevæger os rundt i lufthavet i store flyvende fugle, men ingen af fuglene er skabt i Danmark. Alligevel har vi danskere en fælles myte om, at vi er dygtige og opfindsomme.

Politikere, erhvervsfolk og ikke mindst det nationale tv fortæller stolt om AP Møller, Carlsberg, Danisco, Lego, Novo Nordisk, B&O, Oticon, Grundfos og Danfoss samt andre store danske virksomheder der agere internationalt. Dette billede passer fint til myten om det lille geniale folk bosat på den nordlige spids af det europæiske kontinent.

Disse koncerner er desværre ikke repræsentative for danske virksomheder. I Kommissionen om fremtidens beskæftigelses- og erhvervs muligheder (Velstand og Velfærd) kan man direkte læse, at:

“De internationalt agerende koncerner spiller en relativt lille rolle i den danske økonomi sammenlignet med andre europæiske lande.” (Velstand og Velfærd, 1995:232).

Den danske erhvervsstruktur består af en overvægt af mellemstore firmaer, og i rapporten konstaterer man, at:

“Det i internationalt lys beskedne antal store danske virksomheder udgør et problem.” (Velstand og Velfærd, 1995:234).

6.1.1. Myten om Danmark som et højteknologisk land

Måske er vores virksomheder ikke store og internationale, men vi mener, at produktionen er højteknologisk og vores produkter er vidensintensive. Men når man som danskere begynder at tænke nærmere over, hvad vi egentlig producerer, tænker man faktisk på flæsk og smør, øl, cigaretter, plastikklodser i farver, møbler af træ, tøj, ventiler, pumper, kompressorer, fjernsyn og radioer, medicin, sko, cement, gødning, olie, rengøring og så sejler vi med fragt.

Når man begynder at analysere den danske erhvervsstruktur, opdager man, at Danmark ikke er noget højteknologisk land, der producerer vidensintensive produkter med høj værditilvækst. I virkeligheden er Danmark stadig et bondeland, der brødføder folk i andre lande. Næringsmiddelindustrien har en eksport, der i værdi langt overstiger andre erhverv i Danmark.

I stedet for billedet af forskere i hvide kitler på Novo Nordisk, ingeniører og designer i Struer, kreative kunstnere i Billund skal vi forestille os billeder af svinestalde og slagteriarbejdere. Dette billede passer ikke ind i vores nationale myte om de dygtige danskere, hvis eneste råstof er viden.

I Danmark praler vi ofte med, at vi i modsætning til mindre udviklede lande har en stadig mindre primær og sekundær sektor - dvs. færre personer er beskæftiget i landbrug (6 procent) og fremstillingsvirksomhed (28 procent). Vores økonomi er avanceret fordi vi stadig kan konstatere en voksende beskæftigelse i den tertiære sektor - dvs. i servicesektoren (66 procent) (Human Development Report, 1996:194; Velstand og Velfærd, 1995:358-365). Man har talt om servicesamfundet eller det postindustrielle samfund.

I den forbindelse skal man huske på, at de personer, der er beskæftiget i denne servicesektor, ikke nødvendigvis behøver at være programmører, designere, revisorer, marketingeksperter, assurandører, bankfolk, jurister og andre folk, som kan fremstille produkter eller viden, der har en stor værditilvækst. I Servicesektoren har vi også børnehavepædagogerne, dagplejemødrene, hjemmehjælperne, pedellerne, rengøring- og kantinemedarbejderne samt den store gruppe af offentlig ansatte i administration og undervisning.

Når landene i vesten praler med, at de har en stor servicesektor, er det karakteristisk, at mange af jobbene er såkaldte “Mac-jobs” - dvs. beskæftigelse på burgerbarer. Disse jobs bliver samfundet ikke meget klogere eller rigere af, og der er her kun et lille eksportpotentiale.

6.1.2. De danske styrkepositioner

I kommissionen om fremtidens beskæftigelses- og erhvervs muligheder har man opstillet nogle kriterier med henblik på at finde de områder, hvor Danmark står stærkt. Man konkluderede i 1995, at de danske styrkepositioner er:

“...fødevarerindustri, træ- og møbelindustri, medicinalvarer, grafisk industri, byggematerialer, jern og metalvarer, skibsbyggeri og fragttransport” (Velstand og Velfærd, 1995:220).

Jeg mener ikke, at disse styrkepositioner er gode i forhold til reproduktionen af velstand, velfærd og kultur i Danmark set i relation til udfordringerne fra den økonomiske globalisering og den nye informations- og kommunikationsteknologi.

Vi behøver blot at se på, hvad der vil ske, når de Central- og østeuropæiske lande integreres i EU og verdenshandlen i relation til de danske styrkepositioner. Økonomiministeriet lavede en meget positiv rapport i februar 1996 i forhold til konsekvenserne for Danmark. Mellem linierne kan man dog se alvoren. Med de danske styrkepositioner i baghovedet kan man i rapporten læse at:

“En forbedret arbejdsdeling vil dog også have konsekvenser for de mere udsatte sektorer i det nuværende EU, først og fremmest tekstil- og beklædningssektoren, jern og stål og landbruget.” (EU's udvidelse mod øst, 1996:19).

Et andet sted kan man læse at:

“De konkurrenceudsatte brancher i Danmark er primært beklædningsindustrien, men også møbelindustrien” (EU's udvidelse mod øst, 1996:47).

Med andre ord kan vi forvente, at mange af de danske styrkepositioner ikke nødvendigvis vil vedblive med at være styrkepositioner i fremtiden. Mange af de gode kerneproduktioner vil sandsynligvis blive flyttet til Central- og Østeuropa eller et andet sted på kloden, hvor lønningerne er lavere. Mange danske virksomheder vil sandsynligvis bare lukke (se f.eks. Martin og Schumann).

6.1.3. En case - skibsbyggeri og fragt

Som styrkepositioner nævnes f.eks. skibsbyggeri og fragttransport. Det forekommer underligt, da de danske værfter et efter et er gået i betalingsstandsning og siden konkurs. Eksempler herpå er værfterne i Helsingør, Aalborg og Nakskov samt det gamle Burmeister & Wain i København.

Det var store arbejdspladser med mange faglærte og ufaglærte arbejdere. På grund af den store arbejdsløshed på Lolland har man forsøgt at etablere en ny mindre produktion på det hedengangne værft, men tilsyneladende uden nogen større succes. (JP-netavisen, 29.10.97, *“Uro omkring erhvervseventyr”*). Det seneste eksempel på konkurs er Nordsøværftet i Ringkøbing, hvor 330 mistede deres job (JP-netavisen, 9.12.97, *“Julegave til fyrede værftsarbejdere”*).

De høje danske arbejds lønninger og måske den manglende produktivitet har gjort det vanskeligt for danske værfter at konkurrere med lande i Asien som f.eks. Kina, Sydkorea, Singapore og Japan. Selv en stor dansk virksomhed som AP Møller tænker ikke primært dansk, når der skal indkøbes nye skibe. I en notits med overskriften *“Gyldne dage for asiatiske værfter”* i Jyllands-Posten kan man læse at:

“Det danske rederi har i de seneste uger fordoblet ordrene på forsyningskibe fra Keppel-værftet i Singapore til foreløbig fire. Rederiet har skibe i ordre i Kina, Korea og Norge” (JP-netavisen, 7.10.97, *“Gyldne dage for asiatiske værfter”*).

Karakteristisk nok har Danyard-værftet i Frederikshavn også store problemer, men her havde det nordjyske samfund sat sin lid til en malaysisk pengemand ved navn Amin Shah, som dog sprang fra i sidste øjeblik (JP-netavisen, 3.12.97, *“Danyard-lukning rykker nærmere”*).

En lukning vil få endog meget store konsekvenser for Frederikshavn. På værftet drejer det sig om ca. 1000 arbejdspladser, men der er også underleverandører og hele handelslivet, som indirekte er afhængig af, at byens borgere har penge.

Med andre ord er et avanceret samfund som det danske stærkt afhængig af dygtige og initiativrige forretningsfolk fra tidligere udviklingslande som f.eks. Malaysia. Denne kendsgerning passer ikke helt ind i myten om det højtudviklede Danmark, som lever af viden.

Hele værftindustrien er et udmærket eksempel på den økonomiske globalisering og den dermed tiltagende konkurrence. En enkelt mands beslutninger i Malaysia kan have direkte indflydelse på et arbejderhjems økonomi i Frederikshavn. Disse uigennemskuelige processer i tid og rum kan påvirke familiens sommerferie, tilbygningen til sommerhuset eller afdragene på den nye bil (se f.eks. Giddens, 1993:527-563; Giddens, 1994).

Det er svært at acceptere globaliseringen og markedsøkonomiens imperativer. Direktøren for Lindøværftet Kurt

Andersen udtaler også, at:

“Når et dansk værft lukker, er det et større tab for Danmark, end politikerne er klar over” (JP-netavisen, 4.12.97 “Ulige vilkår for værfter i Europa”).

I relation til fragt har det danske nationalklenodie ØK valgt at flytte hele hovedkvarteret til Singapore, og har i øvrigt længe ikke primært beskæftiget sig med fragt. I forbindelse med flytningen til Singapore udtaler bestyrelsesformanden for ØK Jan Erlund:

“Vi kan ikke leve af eller på fortiden. Men vore hjerter er fortsat i Danmark” (JP-netavisen, 22.11.97 “ØK flytter til en uvis fremtid i Asien”).

Myterne om de dygtige danskere synes at krakelere i det globaliserede samfund. Hvad skal vi producere i Danmark i det 21. århundrede? Hvilke højteknologiske styrkepositioner har det danske bondeland, som i fremtiden kan generere velstand, velfærd og kultur? Vil vi blive en nation af rengøringshjælpere i ISS, eller får vi alle Mac-jobs?

6.1.4. Er de danske virksomheder danske?

I virkeligheden er mange virksomheder i Danmark ejet af udenlandske investorer og selskaber. Det er dog ikke muligt at give et nøjagtigt procenttal på dette (Alhøj og Otkjær:1996:49-50). Nogle skønner, at:

“udlandet ejer mere end 13 procent af hele den danske industri opgjort efter omsætning og mere end 12 procent opgjort efter beskæftigelse” (Alhøj og Otkjær,1996:52).

Især efter 80'ernes dereguleringer på kapital- og valutaområdet har der ifølge Alhøj og Otkjær:

“været betydelige opkøb af virksomheder på tværs af de danske landegrænser” (Alhøj og Otkjær,1996:53).

Det har i særlig grad været amerikanske, men også svenske og norske virksomheder, som har været interesseret i at overtage danske virksomheder.

I 1997 købte udenlandske virksomheder 77 danske virksomheder, der havde en omsætning på 40,5 milliarder kroner og sammenlagt 30.767 beskæftigede (Jyllands-Posten, 20.5.1998, “Giganternes kamp”).

Jeg mener, at man kan sige, at mange danskere i virkeligheden ikke gør andet end at administrere for udenlandske koncerner. Ligeledes er mange danskere beskæftiget med at sælge og servicere udenlandske produkter. De store ideer, innovationerne og udfordringerne findes ikke i Danmark. Det er ikke her man forsker, udvikler, konstruerer og designer biler, fly, computere og programmer. Mange danskere nøjes med at være reparatører, servicemedarbejdere, rengøringshjælpere eller offentlig ansatte.

6.1.5. Casen Tele Danmark

Historien om Tele Danmark fortæller noget om både globalisering, nationalstater og fremtidens kompetencer.

For 10 år siden var der en håndfuld regionale telefonsselskaber i Danmark. I 80'erne havde Danmark en borgerlig regering, som ønskede at effektivisere, afbureaukratisere og privatisere. I EF - det senere EU - arbejdede man ihærdigt på at skabe et indre marked, som også skulle omfatte telekommunikation (Martin og Schumann,145-151). De nationale monopoler skulle nedbrydes, og der skulle åbnes op for konkurrence. Disse faktorer medvirkede til omstruktureringen af den danske telesektor.

De regionale danske telefonselskaber blev slået sammen til én stor virksomhed med navnet Tele Danmark. Man ønskede at skabe et stærkt nationalt selskab. Tele Danmark var et aktieselskab, men staten havde den største post og kontrollerede dermed firmaet. Det nationale teleselskabs aktier blev handlet både på børsen i København og i New York. Man ønskede at tiltrække udenlandske investorer.

På trods af, at beslutningstagerne havde skabt et aktieselskab, hvor hensigten primært var at skabe overskud til

aktiejerne, var mange af medarbejderne i Tele Danmark stadig statslige tjenestemænd, med en god pension og en "sikret" livslang ansættelse.

Der blev igangsat rationaliseringsplaner og aktiekursen steg. Virksomheden meldte klart ud. Ledelsen ønskede at skille sig af med 2500 medarbejdere og ansætte 500 nye medarbejdere med andre tidssvarende kvalifikationer (JP-netavisen, 8.8.1997, "*Tele Danmark nødt til at afskedige*") (JP-netavisen, 30.5.1997, "*Tele Danmark må afskedige 1000 ansatte*"). Der blev iværksat frivillige aftrædelsesordninger for de ældre medarbejdere. Aktierne steg igen. Igennem de sidste par år har Tele Danmark dog været ramt af den ene strejke efter den anden.

Årsagen til at ledelsen ønskede at skille sig af med medarbejderne var, at man ikke var tilfreds med overskuddet. Fra 1996 til 1997 voksede omsætningen fra 23 til 29 milliarder kroner, men nettooverskuddet blev mere end halveret fra 3.1 milliarder kroner til 1.5 milliarder kroner efter skat (JP-netavisen, 24.2.1998, "*Smæk til Tele Danmark*").

Tele Danmark havde tjent store formuer på telefonkablerne, som er gravet ned i den danske muld. Pengene blev i stort omfang investeret i udlandet. Selskabet investerede i Polen, Ungarn, Tjekkiet, Ukraine, Tyskland, Schweiz, Østrig, Holland, Belgien, Sverige og Baltikum.

I 1997 udtalte den daværende koncernchef Hans Würtzen:

"Omsætningen fra udlandet er omkring en tredjedel af Tele Danmarks omsætning. Den vil overhale de danske forretninger på et tidspunkt" (JP-netavisen, 16.9.1997, "*Tele Danmark køber op i udlandet*").

I 1997 havde selskabet investeret for 10 milliarder kroner i udlandet herunder alene 4,5 milliarder kroner i det belgiske telefonselskab Belgacom (JP-netavisen, 11.9.1997, "*Tele Danmark vil investere milliarder i udlandet*"). Frem til år 2001 regnede man med at investere for mere end 10 milliarder kroner (JP-netavisen, 11.9.1997, "*Tele Danmark vil investere milliarder i udlandet*").

Det nationale teleselskab arbejdede således internationalt. Bestyrelsesformanden Knud Heinesen luftede endog udsigten til, at det tidligere nationale selskab var interesseret i Kina. (JP-netavisen, 20.8.1997, "*Tele Danmark satser internationalt*").

Den danske nationalstat manglede penge. Den socialdemokratiske finansminister Mogens Lykketoft syntes sammen med andre ledende politikere, at det var en god idé at sælge det nationale teleselskab med ca. 17.000 ansatte. Tele Danmark havde igennem længere tid arbejdet sammen med en række udenlandske teleselskaber. Statens gæld ville blive nedbragt med 3 til 4 procent ved et salg (JP-netavisen, 6.2.1997, "*Staten tjener fedt på Tele Danmark*").

Tele Danmark havde arbejdet sammen med det amerikanske teleselskab Ameritech i Belgien, og de to ledelser kendte hinanden. Tele Danmark blev således solgt til det amerikanske selskab fra Chicago til en pris af ca. 29 milliarder kroner (Information, 12.5.1998, "*Uvis fremtid for TeleDanmark*").

Ameritech fik ret til at udpege seks af bestyrelsens 12 medlemmer - herunder både formand og næstformand. Ameritech fik den reelle totale kontrol med Tele Danmark (Information, 26.1.1998, "*Tele Danmark-ansatte frygter fremtiden*").

Ameritech var vant til at kæmpe på et hjemmemarked med skarp konkurrence, og de erfaringer man havde gjort sig påtænkte man at anvende i Danmark. Det var en kendt sag, at Ameritech ikke var vellidt blandt de svage amerikanske fagforeninger (JP-netavisen, 2.11.1997, "*Solgt til Amerika*"). Ameritech skulle ligefrem have fyret folk i USA, fordi de havde insisteret på at være medlem af en fagforening (JP-netavisen, 31.10.1997, "*Fagforening advarer mod tele-gigant*").

Det var klart, at de ansatte i Tele Danmark kunne forvente yderligere omstruktureringer og rationaliseringer. Målet var en årlig vækst i omsætningen og nettoresultatet på mindst 10 pct. (JP-netavisen, 12.3.1998, "*Tele Danmark sætter nu tal på vækstkrav*"). Den amerikanske chef John Anderson udtalte, at alle områder af Tele Danmark ville blive vurderet ud fra følgende mål:

"Giver de værditilvækst? Er der det udbytte til aktionærerne som vi ønsker?" (JP-netavisen, 21.2.1998, "*Amerikaner i spidsen for Tele Danmark*").

Indenfor telekommunikation måler man bl.a. et selskabs produktivitet i antallet af telefonlinier pr. medarbejder. Her når Tele Danmark op på ca. 190 linier pr. ansat, mens Ameritech topper internationalt med næsten 300 linier pr. ansat (JP-netavisen, 2.11.1997, "*Solgt til Amerika*").

Ameritech opererede især i de fem amerikanske stater Illinois, Indiana, Michigan, Ohio og Wisconsin (JP-netavisen, 27.10.1997, "*Tele Danmark privatiseres 100 procent*"). Ameritech havde i 1996 en omsætning på ca. 100 milliarder kroner og et overskud på ca. 14 milliarder kroner (JP-netavisen, 27.10.1997, "*Tele Danmark privatiseres 100 procent*"). Ameritech havde 69000 ansatte og 23 millioner kunder over hele verden (JP-netavisen, 27.10.1997, "*Tele Danmark privatiseres 100 procent*").

En canadisk økonom og teleforsker mente, at salget af Tele Danmark var udtryk for en gigantisk fejltagelse, og at Ameritech kun er ude på at suge aktiverne ud af Tele Danmark (JP-netavisen, 13.3.1998, "*Ekspert: Tele Danmark kun en pengemaskine for Ameritech*").

Aktierne steg markant efter de første rygter om den amerikanske overtagelse. Aktieanalytikerne havde åbenbart mere tillid til amerikanernes forretningstalent end de "dygtige" danskere (JP-netavisen, 19.12.97.1998, "*Aktie-kurs hop koster Tele Danmark 1.8 mia.*").

Lige siden salget af Tele Danmark har det været uvist, hvad der ville ske med selskabet og dets mange medarbejdere. Bestyrelsesformanden Knud Heinesen - den tidligere socialdemokratiske finansminister - så trygt på fremtiden. Umiddelbart efter salget forlod koncerndirektøren Hans Würtzen dog posten til fordel for et sikkert job i landsretten med god pension (JP-netavisen, 19.1.1998, "*Ny topchef i Tele Danmark*").

Historien fortsætter. Det amerikanske selskab Ameritech er nu blevet overtaget af et endnu større amerikansk selskab ved navn SBC Communication til en pris af 60 milliarder dollars (Information, 13.5.1998, "*Telefusion var flere år underejs*"). SBC Communication hører hjemme i Texas.

Hvis de amerikanske myndigheder godkender SBC's køb af Ameritech bliver SBC det største telefonselskab i USA. SBC og Ameritech vil tilsammen have 57 millioner telefonlinier, en årsomsætning på mere end 270 milliarder kroner og knap 200.000 ansatte (Information, 13.5.1998, "*Telefanterne slås videre*"). Handelen vil indtil videre blive den næststørste virksomhedssammenslutning i verdenshistorien (JP-netavisen, 12.5.1998, "*PKA skærper kritikken af Tele Danmark*").

Det skønnes at Ameritech på blot syv måneder har tjent 7 milliarder kroner (JP-netavisen, 12.5.1998, "*Ameritech får milliard-gevinst på Tele Danmark*"). Endvidere formoder man, at mens Ameritech forhandlede med den danske stat om købet af Tele Danmark forhandlede firmaet også med SBC (Information, 13.5.1998, "*Telefusion var flere år undervejs*").

De danske beslutningstagere er mere eller mindre forundrede over, hvad der er sket med det danske Tele Danmark. I Jyllands-Posten kan man læse at:

"I Danmark syntes forvirringen om Tele Danmark total. Skulle det sælges igen? Skulle det tværtimod udbygges? Kunne staten få det tilbage igen?...Den amerikanske storfusion er blevet en skueproces for danskerne og deres regering i, hvordan et efter danske forhold stort selskab som Tele Danmark natten over kunne være forvandlet til en lille brik i et gigantisk spil. Det største spil overhovedet - det globale....Mogens Lykketoft og den danske regering er reduceret til at være tilskuere til det globale spil." (Jyllands-Posten, 20.5.1998, "*Giganternes kamp*").

Vi danskere prøver stadig at holde liv i myten om, at Tele Danmark naturligvis ikke hedder Tele Danmark for ingenting. I en avisartikel kalder man Tele Danmark for det:

"danske, amerikanskejede telefonselskab" (JP-netavisen, 14.4.1998, "*Tele Danmark kan udvide i Tjekkiet*").

Med andre ord er kablerne i Nr. Snede, Sæby, Kvissel, Ballerup og Skuldelev ejet og kontrolleret af folk fra USA. Det tidligere danske nationale telefonselskab er således revet løs fra det danske nationale territorium.

Globaliseringen er således for alvor blevet en del af den danske hverdag. Man skal ikke forvente, at amerikanerne tager specielt hensyn til de danske medarbejdere, arbejdsmiljøet, fagforeningerne, arbejdsløsheden eller den danske betalingsbalance. De tænker kun på at få et økonomisk udbytte.

Den danske hygge, formiddagsøllen, og tidlig fri om fredagen er ovre. Det eneste vi kan gøre er at fremme DISKAOS kompetencerne og tage kampen op mod de dygtige forretningsfolk fra USA.

6.2. Myten om de rige danskere

Vi danskere ynder at prale med, at vi er blandt de rigeste i Europa. I 1994 lå Danmark på en 2. plads ud af 12 europæiske lande målt ved BNP pr. indbygger (Erhvervsredegørelse, 1996:385).

Ifølge redegørelsen i 1996 er BNP pr. indbygger et udtryk for evnen til at skabe økonomisk aktivitet i et afgrænset geografisk område og kan tilnærmelsesvis opfattes som mål for velstanden. Det er velkendt, at der er mange problemer med at anvende og sammenligne landes BNP pr. indbygger (Madsen et al., 1982:31-33).

I mange af mine betragtninger har jeg valgt at fokusere på bruttonationalproduktet (BNP) vel vidende at det kan være problematisk at anvende BNP som indikator for velstand og velfærd. F.eks. jo flere trafikulykker jo større BNP. Jo flere cigaretter der ryges i Danmark og dermed flere cancertilfælde, som skal behandles på sygehusene jo højere BNP.

Som land har Danmark et højt BNP, fordi vi f.eks. har fået kvinderne ud på arbejdsmarkedet, hvor de typisk tager sig af opgaver, som kvinderne tidligere gjorde uden betaling derhjemme - f.eks. børnepasning og hjemmehjælp til de gamle - og som ikke blev indregnet i BNP. Man kan diskutere, om det er et udtryk for at samfundet er blevet rigere og om vi har fået mere velfærd end mere traditionelle samfund, hvor kvinderne uden betaling passer børnene og de gamle (se f.eks. Andersen og Christiansen, 1991).

Jeg mener alligevel, at det giver mening at anvende BNP i Europa, da samfundene ligner hinanden meget. Der er tale om højtudviklede markedsøkonomiske lande, som stort set forstår det samme ved velstand og velfærd.

Danskerne er økonomisk rige set ud fra en nationalstatlig betragtning, men som det gøres klart i Erhvervsredegørelsen, vil det være mere rimeligt at sammenligne regioner i Europa med hinanden, da der er store regionale forskelle i de store europæiske lande (Erhvervsredegørelse, 1996:385).

Med baggrund i en undersøgelse som rangordner samtlige regioner i 12 europæiske lande efter BNP pr. indbygger i hhv. 1950 og 1990 kan man læse at:

“Danmark, der udgør en region, er rykket ned fra en 14. plads til en 25. plads blandt de europæiske regioner siden 1950” (Erhvervsredegørelse, 1996:385).

Vi er måske slet ikke så rige i Danmark, som vi går og tror? De rige regioner er f.eks. Paris i Frankrig; Lombardiet og Emilia-Romagna og andre norditalienske områder; Hamburg og Bremen samt andre områder i Tyskland; London-regionen i Storbritannien, Luxembourg og Bruxelles-regionen.

Der er naturligvis usikkerhed omkring tallene. I Erhvervsredegørelsen for 1997 kan man læse, at:

“Sammenlignes Danmark med de øvrige europæiske regioner, er vi rykket fra en 26. plads i 1980 til en 16. plads i 1994. Det er især storbyregioner som Hamburg, Paris og Bruxelles, der er at finde på listen over bedre placerede regioner.” (Erhvervsredegørelse, 1997:387).

Der er med andre ord forskel på, om man anvender 1950 eller 1980 som udgangspunkt for beskrivelsen af Danmarks udvikling. Hvis man sammenligner de 12 europæiske landes gennemsnitlige økonomiske vækstprocenter i perioden fra 1930 til 1994 ligger Danmark på en 8. plads med 2.1 procent om året. (Erhvervsredegørelse, 1996:tabel 14.1). Med andre ord synes der ikke at være tale om nogen unik økonomisk vækst i Danmark sammenlignet med andre europæiske økonomier.

Det er altid vanskeligt at sammenligne landes rigdom, men i en FN-rapport fra 1996 har man forsøgt at konstruere et

mål (Real GDP per capita) for, hvor rige de forskellige lande er (Human Development Report 1996:170,198). F.eks. er borgerne i Hong kong, Canada, USA, Japan, Norge, Schweiz og Luxembourg rigere end danskerne (Human Development Report 1996:170,198).

Konklusionen er, at vi danskere i en vesteuropæisk sammenhæng ikke synes at være rigere end vore naboer.

6.3. Rigdommen skyldes vores dynamiske naboer

Jeg vil forsigtig påstå, at årsagen til at Danmark er et rigt område ikke nødvendigvis skyldes, at vi danskere er specielt dygtige - myten om det geniale folk - men snarere, at vi danskere er omgivet af dynamiske og rige regioner. Vi kan således nærmest ikke undgå at blive rige.

I Erhvervsredegørelsen fra 1996 forsøgte man via forskellige avancerede statistiske metoder at udregne, hvor stor en økonomisk vækst man skulle forvente i Danmark i perioden fra 1950 til 1990 (Erhvervsredegørelse,1996:385-388). Man burde forvente en årlig gennemsnitlig økonomisk vækst på 2,8 procent, men i virkeligheden blev den kun på 2,5 procent (Erhvervsredegørelse,1996:387). Hvis vi danskere havde været dygtige nok til at leve op til forventningerne ville vi have været 10 procent rigere i 1990. I følge Erhvervsredegørelsen svarede det til en samlet produktion på 50 milliarder kr. eller 10.000 kr. pr. dansker. (Erhvervsredegørelse,1996:388).

Historisk set mener jeg, at megen af vores rigdom kan vi takke vores geografiske placering tæt ved innovative og dynamiske centre. Vi var heldige, at vi som et fattigt bondeland var nabo til et dynamisk England, hvor man udviklede dampmaskinen og var i stand til at organisere og innovere (Nielsen et al.,1996). Her blev industrialismen grundlagt. Englænderne var med deres overlegne teknologi i stand til at herske på verdenshavene og underlægge sig store dele af landmasserne på kloden (Calleo,1987:129-149; Kennedy,1988). Vi kan kun takke skaberen for, at vi blev nabo til et sådan dynamisk imperium.

Den anden industrialisering skete især syd for vores grænse, hvor tyskerne udviklede kemiske og farmaceutiske industrier samt en overlegen maskinindustri (Nielsen et al,1996; Kennedy,1988). Naturligvis kunne det ikke undgå at smitte af på vores bondeland, hvor vi primært producerede fødevarer. Det er også en kendsgerning, at Norge og Sverige var rige, da de bl.a. havde jern og andre vigtige råstoffer. Svenskerne etablerede deres egen bil- og flyindustri.

Efter 1945 var vi så heldige ikke at blive besat af russerne - på nær Bornholm - og vi blev således inddraget under USA og Storbritanniens beskyttende vinger (se f.eks. Haue et al.,1979:228-260). Verdens rigeste land USA gav os del i rigdommen i form af Marshall hjælpen (Marshall-planen 50 år,1997). USA tvang de vesteuropæiske stater til at åbne markederne og gøre valutaerne konvertible samt at deltage i handel uden for mange restriktioner i form af told, kvoter og andre tekniske handelshindringer (Haue et al.,1979:252-253).

Med denne historiske baggrund er det min påstand, at bondelandet Danmark ikke kunne undgå at blive rigt. Vi eksporterede flæsk, skinker og smør til vores travle og opfindsomme naboer. Først i slutningen af 50'erne kunne man begynde at tale om, at Danmark var blevet et rigtigt industriland (Haue et al.,1979:253).

På trods af disse kendsgerninger bevarer vi stadig myten om, at vores rigdom skyldes vores viden, vores dygtighed og vores fantastiske uddannelsessystem. Jeg vil hævde, at hvis ikke denne myte snart bliver aflivet, vil vi som nation få alvorlige problemer med at reproducere vores velstand, velfærd og kultur i en globaliseret økonomi, der betjener sig af en avanceret informationsteknologi, som betyder at nærhed og naboskab kommer til at spille en langt mindre rolle i fremtidens økonomi.

6.4. For få iværksættere

Det interessante spørgsmål er: "Hvorfor er der regioner i Europa, der økonomisk er mere succesrige end andre?"

At Luxembourg er en region med stor rigdom skyldes måske, at det ville være svært for landet ikke at undgå at blive rigt. Landet er omgivet af dynamiske og rige regioner som Paris, Bonn, München og Bruxelles. Hvorfor har man i den grad oplevet en økonomisk fremgang i Norditalien? I Erhvervsredegørelsen skriver man, at:

"de store regionale forskelle kan bl.a. skyldes forskelle i holdninger til levevis, fx. forklares den norditalienske succes

ofte med en unik iværksætterkultur” (Erhvervsredegørelse,1996:388).

Som jeg senere vil redegøre for kunne forskellene også tilskrives uddannelsessystemerne, som i den grad er med til at socialisere kommende generationer.

I rapporten Velstand og Velfærd konstateres der, at iværksætterraten i Danmark er lavere end i flere andre europæiske lande (Velstand og Velfærd,1995:223). Med andre ord etableres der relativt få nye virksomheder i forhold til den samlede bestand af virksomheder i Danmark. Årsagen til dette er ifølge rapporten, at der:

“...er en manglende vilje og lyst blandt danskere til at starte egen virksomhed.” (Velstand og Velfærd,1995:224).

I rapporten taler man om, at man i Danmark synes at have udviklet en særlig lønmodtagerkultur, som skyldes at uddannelsessystemet lægger mindre vægt på at elever og studerende skal starte egen virksomhed (Velstand og Velfærd,1995:224). Se dog undervisningsministeriets initiativer (Et handlingsprogram for selvstændighedskultur).

På længere sigt kan man frygte, at denne lønmodtagerkultur vil få alvorlige følger for vores evne til at reproducere velstand, velfærd og kultur på det danske område. Måske vil vi i fremtiden virkelig blive en nation af servicemedarbejdere, reparatører og rengøringsfolk, der er ansat i udenlandske firmaer.

I relation til etablering af virksomheder og ønsket om at skabe velstand, velfærd og kultur, er der meget der tyder på, at der mere er tale om en speciel kultur fremfor antallet af år man har gået i uddannelsessystemet. F.eks. viser danske data, at virksomheder, der er blevet oprettet af personer med en lang videregående uddannelse har en mindre overlevelseshastighed end virksomheder oprettet af folk med en faglig eller en kort videregående uddannelse (Erhvervsredegørelse,1996:409).

Det interessante spørgsmål er stadig, hvorfor der opstår regioner, hvor der er stor velstand, velfærd og kultur? Vi har nævnt Norditalien, områderne i og omkring London og Paris.

I 1945 var Hamburg en stor ruin af murbrokker. Her var der død, sygdom og fattigdom. I dag er Hamburg ikke blot den rigeste region i Europa, men en af de rigeste regioner i hele verden (Erhvervsredegørelse,1997:tabel 14.2; Human Development Report,1996). Ud fra en gennemsnitsbetragtning er borgerne i Hamburg meget rigere end de rige amerikanere. Hvorfor denne velstand og velfærd i det engang sønderknuste Hamburg? Skyldes det uddannelsessystemet eller en særlig tysk arbejdsmentalitet? Som tidligere omtalt påstår jeg at det skyldes DISKAOS kompetencerne.

6.5. Er dansk økonomi en solskinshistorie?

I god overensstemmelse med de nationale projekter har man skabt begrebet nationaløkonomi. I Danmark, som i andre lande, laver man kontinuerligt nationalregnskaber, således man kan se, hvordan det går for nationen. Ved hjælp af regnskabet kan man kvantificere nationens tilstand. I virkeligheden er der tale om mega abstraktioner, da det vigtigste for den enkelte dansker er hans egen økonomi og dermed forbrugsmuligheder. Aggregerede tal, som f.eks. at ledigheden falder, er ligegyldig for den arbejdsløse, som stadig ikke får noget job. Eller at bruttonationalproduktet stiger, for den studerende med bundløs studiegæld.

Vi dygtige danskere har i mange år haft problemer med, at vi bruger mere, end vi tjener. Lige siden først i 1970'erne har der stort set været underskud på statens budget. Den samlede statsgæld er nu på over 660 milliarder kroner, og det betyder, at hver dansker - barn som voksen - skylder ca. 130.000 kr. (Statistisk årbog,1996:416; JP-netavisen, 16.8.97, “*Staten låner fortsat*”). Rentebyrden er på over 55 milliarder kr. Det svarer til ca. 150 millioner kr. om dagen eller 6.25 millioner kr. i timen døgnet rundt (JP-netavisen, 5.3.97, “*Gælden galopperer, men det er ingen katastrofe*”).

Vi har en kronisk udenlandsgæld på over 260 milliarder kr., hvilket svarer til at hver dansker - barn som voksen - skylder udlandet over 50.000 kr. (Statistisk årbog,1996:395).

Danmark lider også af en kronisk høj arbejdsløshed som op igennem 80'erne har været højere end i andre europæiske stater (Alhøj og Otkjær,1996:18-19). Det er vanskeligt at komme med præcise tal, da regeringen har etableret en række ordninger - f.eks. førtidspension, orlov, overgangsydelse og efterløn - som trækker folk ud af arbejdsmarkedet. Cheføkonom i Håndværksrådet Henrik Friis udtaler at:

“Danmarks beskæftigelsesproblem er langt mere alvorligt, end de officielle tal antyder. Den reelle arbejdsløshed i Danmark er på over 20 pct., hvis man regner alle de forskellige ordninger sammen, som de ledige er gemt væk i” (JP-netavisen, 10.12.97, *“Cheføkonom :Ledigheden er reelt på 20 pct”*).

Dansk arbejdsgiverforening er også kommet frem med tal, der viser at den reelle ledighed er over 400.000 personer, når forskellige ordninger medregnes (JP-netavisen, 20.10.96, *“Minister vred over nye ledighedstal”*).

En undersøgelse foretaget af økonomiske medarbejdere ved Århus kommune afslører også, at de officielle ledighedstal er alt for lave (JP-netavisen, 18.10.96, *“Undersøgelse: flere ledige”*). Den store forskel skyldes, at kontanthjælpsmodtagere, folk i jobtilbud og ansatte på orlov også medregnes for at få det reelle ledighedstal. I samme undersøgelse kommer man frem til, at de samlede udgifter til ledige i Danmark beløber sig til knap 56 milliarder kr., som svarer til næsten tre Storebæltsbroer om året. (JP-netavisen, 18.10.96, *“Undersøgelse: flere ledige”*).

Selv om regeringen mener det går godt, vil vi i 1997 have over 200.000 mennesker, som er registreret som arbejdsløse (Statistisk årbog, 1996:395; JP-netavisen, 28.11.97, *“Flotte ledighedstal”*). I Finansministeriets Budgetredegørelse for 1998 praler man med, hvordan man har fået bekæmpet ledigheden. Det fastslås at:

“Ledigheden udgjorde i gennemsnit 220.200 personer i 1997. Det svarer til 7,9 pct. af arbejdsstyrken. Antallet af ledige har ikke været så lavt siden 1980, og i forhold til 1996 er ledigheden faldet med 25.400 personer” (Budgetredegørelse 98:92).

I den forbindelse skal man være opmærksom på, at man i de officielle tal omregner til fuldtidsledige personer, hvilket er en statistisk fiktion. Det er henimod en fjerdedel af arbejdsstyrken, der i løbet af et år berøres af arbejdsløshed i kortere eller længere perioder (JP-netavisen, 10.5.96; *“Stort fald i langvarigt ledige”*).

For 1997 var det således 697.500 personer, som blev berørt af ledighed (Budgetredegørelse 98:93). I den forbindelse skal det også bemærkes, at det er de dårligst uddannede - dvs. ufaglærte arbejdere - som rammes hårdest af arbejdsløshed (Levevilkår i Danmark 1997:177).

På trods af det seneste fald i ledigheden er det en kendsgerning, at projekt Danmark har svært ved at bruge de menneskelige ressourcer i landet. I 1994 var 932.000 personer på overførelsesindkomst (omregnet til helårspersoner)(Velstand og velfærd:269). Heri er ikke indregnet børn, studerende og pensionister. Man har talt om *“forsørgersamfundet”*, *“A-,B- og C-holdet”* eller *“To tredje-dels samfundet”* (Velstand og velfærd:269).

Det geniale folk har oplevet følgende udvikling - her citeret direkte fra Velstand og Velfærd:

“På lidt mere end tredive år er antallet af personer i den erhvervsaktive alder på overførelsesindkomster vokset fra 190.000 i 1960 over 335.000 i 1970 og 630.000 i 1980 til 930.000 i 1994... Der har altså været tale om en stigning på 740.000 personer siden 1960. Heraf har der været tale om en stigning på op mod 250.000 personer i perioden med fuld beskæftigelse fra 1960 til 1975” (Velstand og velfærd:268).

Andelen af befolkningen i den erhvervsaktive alder - 15 til 66 år - som modtager offentlige indkomstoverførsler er siden 1960 vokset fra 6 procent til 25 procent (Indkomstoverførsler, 1997:18). I 1997 forventer man, at antallet af helårsmødtagere bliver ca. 908.000 personer (Indkomstoverførsler, 1997:18). 351.000 personer er på ordninger med modkrav om at være aktiv eller stå til rådighed, hvorimod 557.000 personer er på ordninger uden modkrav (Indkomstoverførsler, 1997:Tabel 2.1.). Det er vigtigt at understrege, at personer på f.eks. statens uddannelsesstøtte (SU) ikke er med i tallene.

Retfærdigvis skal det siges, at de seneste års gunstige økonomiske konjunkturer har medvirket til at fra 1994 til 1997 faldt antallet af indkomstoverførselsmodtagere med næsten 60.000 personer (Indkomstoverførsler, 1997:23).

Økonomi kommer af det græske *oikonomia*, som betyder ledelse af en husholdning, hvor hensigten er at udnytte begrænsede ressourcer optimalt. Man kan næppe sige, at den danske nationalstat anvender ressourcerne optimalt, når næsten én million danskere i den erhvervsaktive alder er sat udenfor. Tænk hvilken velstand og velfærd det danske samfund kunne have, hvis beslutningstagerne evnede at organisere produktionen af velstand og velfærd bedre?

Til trods for de pæne budgetredegørelser fra finansministeriet kan man stadig tvivle om dansk økonomi er en solskinshistorie!

6.6. Myten om det gode danske uddannelsessystem

Når man taler med udlændinge har man svært ved at forstå, at de ikke kender til Danmark. Har de ikke hørt om de danske universiteter og det danske uddannelsessystem? Er Danmark kun noget man forbinder med morgenmad? Bliver vi mon ved med at svælge os i HC Andersen og Søren Kierkegaards popularitet uden for landets grænser? De levede jo i 1800-tallet!

Jo vist har vi haft en Niels Bohr, men hvem har vi ellers haft i det 20. århundrede? Hvordan kan vi vedblive med at bilde os selv ind, at vi intellektuelt færdes på et meget højt og abstrakt niveau? Er vi i virkeligheden ikke en nation, der stadig er indhyllet i en bondekultur, hvor middelmådighed er blevet et mål i sig selv?

Det er en kendt sag, at alt hvad der er dansk er godt. I Danmark findes verdens bedste uddannelsessystem. Jeg vil påstå, at der er tale om en myte, der bør aflives, hvis indbyggerne på det danske territorium også skal kunne generere velstand, velfærd og kultur i det 21. århundrede.

Dansk industri er klar over problematikken og har lavet en undersøgelse, som bl.a. viser at:

“...86 procent af virksomhederne (er) enige eller delvis enige i, at elevernes kvalifikationer i skriftlig dansk skal forbedres, mens 81 procent er enige eller delvis enige i, at læsefærdighederne skal forbedres. Når det gælder regnefærdigheder finder 79 procent af virksomhederne, at regnefærdighederne skal forbedres.” (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.4.).

Danmark har et af verdens dyreste uddannelsessystemer, men næppe verdens bedste system. Generelt er den danske befolkning ikke bedre uddannet end befolkningerne i de lande, vi plejer at sammenligne os med. I en nyere rapport fra finansministeriets skriver man direkte, at Danmark er:

“et af de lande, hvor en forholdsvis mindre andel af befolkningen har gennemført henholdsvis en ungdomsuddannelse og en videregående uddannelse” (Uddannelse, omkostninger og resultater, 1997:5.2).

Endvidere konkluderer man direkte at:

“De mange ressourcer, Danmark bruger på uddannelse, synes således ikke at have løftet det generelle uddannelsesniveau op på siden af eller højere end i andre lande.” (Uddannelse, omkostninger og resultater, 1997:5.2).

Denne konklusion gentages i rapporten om kvalitet i det danske uddannelsessystem (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.3.). Her skriver man, at OECD har foretaget fremskrivninger, som viser, at Danmark i de kommende år heller ikke vil nå op på samme uddannelsesniveau, som de lande vi normalt sammenligner os med (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.7.).

Brugerundersøgelser synes også at slå myten i stykker om verdens bedste uddannelsessystem. I forhold til andre offentlige serviceydelser kan man tale om en behersket brugertilfredshed med uddannelsessektoren som helhed (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.6.).

6.6.1. Internationale undersøgelser

I relation til den danske folkeskole har der i de senere år været en række internationale undersøgelser, som entydigt har vist, at de danske skoleelever ikke ligger i toppen, hvad angår færdigheder i matematik og naturvidenskab. Ligeledes at danske børn bestemt ikke er verdens bedste læsere.

Skolefolk og forskere mener stadig, at den danske grundskole er unik, fordi den netop lærer børn andre ting. De mener, at det er forkert kun at fokusere på konkrete færdigheder som læsning, matematik og fysik. I en rapport kan man læse at:

“I international sammenhæng er det unikke ved det danske uddannelsessystem den stærke holdningsdannende og

personlighedsudviklende tradition i vores uddannelser” (Nationalkompetenceudvikling,1997:67-68).

Som iagttaget må man forsigtigt spørge, hvad det så er de danske børn kan, som børn i udlandet ikke kan? Er danske børn mere kreative og innovative? Er danske børn mere harmoniske og hele mennesker end udenlandske børn? Mange vil påstå, at danske børn er mere tolerante og sociale, fordi de møder en demokratisk og humanistisk inspireret grundskole (Henriksen,1996). De danske børn opnår i den udelte grundskole en række almindelige kundskaber, som gør dem til gode demokratiske borgere i vores fælles folkestyre (Henriksen,1996). Et meget pædagogisk korrekt ord er, at skolen giver - eller skal give - børnene “handlekompetence” (Kristensen,1991:27-45). Kan det tænkes at være myter og forældet højskoleideologi?

Jeg har tidligere nævnt, at DISKAOS kompetencerne er vigtige, men det betyder ikke, at man kan se bort fra helt basale færdigheder - almene kvalifikationer (Nationalkompetenceudvikling,1997:53) - som det at kunne regne, læse og skrive. En række internationale undersøgelser har vist, at Danmarks præstationer på grundskoleniveauet ikke er overbevisende.

IEA-læseundersøgelsen (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) er en omfattende læseundersøgelse man gennemførte i 1991 i 32 lande. Undersøgelsen tog udgangspunkt i 9 og 14 årige, hvilket for Danmarks vedkommende vil sige elever i 3. og 8. klasse. I finansministeriets rapport “Uddannelse, omkostninger og resultater” konkluderer man i relation til undersøgelsen i 1991 at:

“danske børn især på yngre alderstrin var bagud...Således viste undersøgelsen, at danske børn i 9-års alderen læste markant dårligere end børn i samme alder i de øvrige lande” (Uddannelse, omkostninger og resultater,1997:5.4.).

I en publikation fra undervisningsministeriet konkluderer man at:

“Resultaterne var særdeles nedslående set med danske øjne: de danske 3. klasser læste både langsommere og mindre præcist end eleverne i alle de andre industrialiserede lande i undersøgelsen. I 8. klasse klarede de danske elever sig relativt bedre, men stadig markant dårligere end elever i f.eks. Sverige og Finland.” (Elbro:forord).

Der var ingen undskyldninger, da undersøgelsen var veltilrettelagt af internationalt anerkendte forskere. På denne baggrund iværksatte undervisningsministeriet en nordisk læseundersøgelse, hvor man igen måtte konstatere, at:

“...danske børn læste markant dårligere end børn i andre nordiske lande.” (Uddannelse, omkostninger og resultater, 1997:5.4.).

Andre mere lokale undersøgelser i Danmark synes ikke entydigt at vise, at der er sket nogle forbedringer siden de to omtalte undersøgelser (Uddannelse, omkostninger og resultater,1997:5.4).

Der er blevet givet mange forklaringer på de dårlige resultater. Nogle mener, at årsagen ligger hos forældrene, som ikke læser nok med deres børn. De moderne danskere forventer, at velfærdsstaten tager sig af børnene både når det handler om pasning og uddannelse. Andre mener, at årsagen skal findes hos skolen og de påståede dårlige lærere.

Danmarks Lærereforening har lavet en undersøgelse, som viser at elever, der gik i skole i 1962/63, i gennemsnit fik 2067 dansktimer fra 1. til 7. klasse. I dag får en gennemsnitslev 1503 dansktimer i det forløb. Det svarer til et fald på 27 procent (JP-netavisen, 3.9.97, “Timetallet falder”).

Ligeledes har man beregnet, at det samlede timetal for en elev i 9. klasse svarer til det timetal, som en elev med afgang fra 7. klasse havde fået før 1968 (Levevilkår i Danmark,1997:129). Endelig viser undersøgelser, at timetallet for en student i Danmark i dag svarer til det timetal en person med realeksamen fik før 1968! (Levevilkår i Danmark,1997:129).

På det matematiske og naturfaglige område synes den danske folkeskolen heller ikke at være overlegen, når man sammenligner internationalt. I 1994 deltog Danmark i en meget omfattende international undersøgelse, som benævnes TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). Her undersøgte man 13 åriges færdigheder i både matematik og naturfag.

I Finansministeriets rapport konkluderer man at:

“I matematik placerede de danske elever sig lidt over gennemsnittet af OECD-lande...I naturvidenskab placerede de danske elever sig under gennemsnittet af OECD-lande og de udvalgte sammenligningslande” (Uddannelse, omkostninger og resultater,1997:5.4).

I matematik ligger Danmark på en 27. plads med en score på 502 ud af 41 lande (The Economist, 29.3.1997, *“World Education League”*). Følgende lande er bedre end Danmark:

Singapore (643), Sydkorea (607), Japan (605), Hong Kong (588), Belgien (flamsk) (565), Den tjekkiske republik (564), Slovakiet (547), Schweiz (545), Holland (541), Slovenien (541), Bulgarien (540), Østrig (539), Frankrig (538), Ungarn (537), Rusland (535), Australien (530), Irland (527), Canada (527), Belgien (Walonsk) (526), Thailand (522), Israel (522), Sverige (519), Tyskland (509), New Zealand (508), England (506), Norge (503) og endelig Danmark (502).

I naturvidenskab ligger Danmark på en 34. plads med en score på 478 - dvs. under gennemsnittet (The Economist, 29.3.1997, *“World Education League”*). Følgende lande er bedre end Danmark:

Singapore (607), Den tjekkiske republik (574), Japan (571), Sydkorea (565), Bulgarien (565), Holland (560), Slovenien (560), Østrig (558), Ungarn (554), England (552), Belgien (Flamsk) (550), Australien (545), Slovakiet (544), Rusland (538), Irland (538), Sverige (535), USA (534), Canada (531), Tyskland (531), Norge (527), Thailand (525), New Zealand (525), Israel (524), Hong Kong (522), Schweiz (522), Skotland (517), Spanien (517), Frankrig (498), Grækenland (497), Island (494), Rumænien (486), Letland (485), Portugal (480) og endelig kommer Danmark (478).

Set i relation til at Danmark anvender store økonomiske ressourcer på grundskolen, mener jeg, at resultaterne må give anledning til alvorlige overvejelser. Det høje ressourceforbrug skyldes bl.a., at der er ansat mange lærere i forhold til antallet af elever (Uddannelse, omkostninger og resultater,1997:1.0).

Den danske grundskole er således dyr set i relation til grundskoler i andre OECD-lande (Kvalitet i Uddannelsessystemet,1998:5.2). De store udgifter til grundskolen skyldes ikke, at eleverne får flere undervisningstimer - de får snarere færre timer end gennemsnittet.

Et eksempel kunne være Frankrig og Tyskland, hvor eleverne får ca. 950 timer om året, mens eleverne i Danmark i gennemsnit kun får ca. 900 timer om året. Alligevel er udgiften pr. elev i Danmark ca. halvanden gang større end i de to lande (Kvalitet i Uddannelsessystemet,1998:5.2).

Det er en kendsgerning, at de danske folkeskolelærere underviser 20-25 procent mindre end deres udenlandske kolleger (Kvalitet i Uddannelsessystemet,1998:5.2). En dansk folkeskolelærer underviser i gennemsnit kun omkring 40 procent af arbejdstiden (Kvalitet i Uddannelsessystemet,1998:5.2).

Der har også været en voldsom eksplosion i udgifterne til folkeskolen. Udgifterne pr. elev i grundskolen er over de seneste 8 år steget med ca. 17 procent (Kvalitet i Uddannelsessystemet,1998:5.2). Det skyldes især at elevtilgangen er faldet, og lærerne er blevet ældre og dermed dyrere.

En af årsagerne til paradokset, at det er dyrt at have en elev i den danske folkeskole samtidig med, at eleven ikke får så mange timer skyldes primært, at der er færre elever i klasserne i Danmark. Lærerne vil hævde, at børnene naturligvis lærer bedre i mindre klasser, men i relation til TIMSS-undersøgelsen synes der ikke at være nogen sammenhæng. Tidsskriftet The Economist konkludere at:

*“Another article of faith among the teaching profession - that children are bound to do better in small classes - is also being undermined by educational research...there may be social reasons why some countries can cope better with large classes than others. All the same, the comparison refutes the argument that larger is necessarily worse” (The Economist, 29.3.1997, *“World Education League”*).*

I relation til TIMSS-undersøgelsen synes der heller ikke at være nogen klar sammenhæng med udgifterne til grundskolen og elevernes score i testen jævnfør Danmarks placering (The Economist, 29.3.1997, *“World Education League”*).

Internationalt set anvender Sydkorea og Tjekkiet ikke så store beløb på deres uddannelsessystemer, men alligevel opnår børnene flotte resultater (The Economist, 29.3.1997, "World Education League"). I Frankrig, USA og Storbritannien bliver børnene ofte undervist i små klasser på ca. 20, men alligevel er resultaterne i TIMSS markant dårligere end i de Østasiatiske lande, hvor klasserne ofte er dobbelt så store (The Economist, 29.3.1997, "World Education League").

Med baggrund i resultaterne fra TIMSS kan man ud fra en grundskole betragtning umiddelbart konkludere, at det er en myte, at jo flere penge man ofrer på uddannelsessystemet jo bedre resultater. Den danske folkeskole er internationalt set meget dyr, men som man kan se af resultaterne betyder det ikke, at eleverne har en stor matematisk og naturvidenskabelig viden. I Danmark har man lave klassekvotienter, og lærerne skulle dermed have mere tid til de enkelte elever. Heller ikke dette kommer til udtryk i resultaterne fra TIMSS.

Undersøgelser har vist, at der er en ringe sammenhæng mellem den tid der afsættes til undervisning og de resultaterne børnene opnår i de forskellige internationale tests (The Economist, 29.3.1997: 25).

Det er bemærkelsesværdig, at det især er de nye vækstøkonomier i Asien (se f.eks. Larsen, 1997A) - Singapore, Sydkorea og Japan - der har en høj score i både matematik og naturvidenskab. I matematik er det de fire rigeste økonomier i Østasien, som indtager de fire højeste placeringer. Det er svært at etablere en sammenhæng mellem økonomisk vækst og resultater i uddannelsessystemet, men rent hypotetisk kunne man tro, at der er tale om en bagvedliggende kulturel faktor. Nogle har talt om kungfutsianisme (Uddannelsesredegørelse, 1997), men det kan også blot være tale om en mere moderne præstationskultur (Se en udmærket beskrivelse af de forskellige systemer i Uddannelsesredegørelse, 1997).

Det er også bemærkelsesværdigt at 9 af de 20 økonomier, der er vokset mest og hurtigst i perioden siden 1960 ligger i fjernøsten (Uddannelsesredegørelse, 1997; Larsen, 1997A).

Det er karakteristisk for dragelandene - Japan, Sydkorea, Taiwan, Hong Kong og Singapore - at borgerne viser en stor entusiasme omkring uddannelse. Det giver sig bl.a. til kende ved en stor arbejdsindsats og en kamp om at få gode resultater (Uddannelsesredegørelse, 1997). Man kan vel tale om en præstationskultur på godt og ondt.

En forklaring på de dårlige resultater i den danske grundskolen kan være, at folkeskolelærerne ganske enkelt ikke er kvalificerede til at undervise i de fag de har i skolen. I god højskoletradition er det danske grundskolesystem skruet sammen på den måde, at en uddannet lærer fra et seminarium kan undervise i alle fag og på alle trin i skolen. Hidtil har en folkeskolelærer kunne specialisere sig i to linjefag, men i praksis har det ikke betydet, at lærerne kommer til at undervise i deres linjefag i folkeskolen.

I 1991 viste en undersøgelse, at linjefagsdækningen i væsentlige grundfag som dansk, regning, geografi og biologi er bemærkelsesværdig lav (Kvalitet i uddannelsessystemet: 6.5). F.eks. viste det sig, at under 30 procent af undervisningen i dansk varetogs af lærere med en linjefagsbaggrund (Kvalitet i uddannelsessystemet: 6.5). Derfor konkluderer man forsigtigt i rapporten om kvalitet i uddannelsessystemet at:

"Det kan ikke afvises, at den lave linjefagsdækning har haft betydning for de danske elevers færdigheder i netop læsning, matematik og naturfag" (Kvalitet i uddannelsessystemet: 6.5).

Vi må væk fra denne højskoletradition og forlange, at lærere naturligvis kun er kompetente til at undervise i deres linjefag. Vi kan ikke i vores moderne samfund have at f.eks. en idrætslærer, som måske i mange år har undervist de små klasser i dansk, pludselig begynder at undervise i tysk eller samfundsfag i 9. klasse. Netop billedet af, at lærere er tusindkunstnere er med til at gøre dem lidt til grin i vores meget specialiserede samfund.

Den nye læreruddannelseslov (Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen) er et skridt på vejen i den rigtige retning (se debatterne i Seminarie Bladet i årene 1997 og 1998). Nu skal lærere have fire linjefag, men kan principielt stadig undervise i alle skolens fag! Min påstand er, at den danske grundskolen i det 21. århundrede ikke kan bygge på tusindkunstnere, der ved lidt om alt!

Myten er, at den danske folkeskole kan noget andet. Den kan bidrage til børnenes personlige udvikling og medvirke til at skabe kommende demokratiske borgere. Disse kundskaber og færdigheder er naturligvis sværere at kvantificere, men som jeg senere vil påvise, mener jeg, at der igen er tale om myter eller store historier som man i gennem lang tid har

opbygget i det danske uddannelsessystem.

Altså på trods af, at man anvender mange penge på grundskolen og har lave klassekvotienter, er de danske børn ikke særlig gode til matematik, naturvidenskab og læsning. Men de er gode til noget andet, men hvad er det?

Jeg er langt hen af vejen enig med de eksperter, der mener, at læsning, matematik og naturvidenskab ikke i sig selv er så vigtig - jævnfør afsnittet om fremtidens kompetencer - men jeg mener så, at man må være mere eksplicit med, hvad man så skal beskæftige sig med i grundskolen. Jeg foreslår, at man i større udstrækning lægger vægt på DISKAOS kompetencerne.

På baggrund af overstående undersøgelser og tal er det vel svært at konkludere, at Danmark har verdens bedste uddannelsessystem? Måske var det kun en myte?

Som afslutning skal det retfærdigvis siges, at man i de senere år har lavet undersøgelser i matematik og naturfag for ungdomsuddannelserne, hvor resultaterne viser, at de danske studerende klarer sig fint sammenlignet med studerende i udlandet (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.4).

6.6.2. Lighedsmageriet i uddannelsessystemet

Jeg vil påstå, at det er lidt af dragelandenes præstationskultur, vi mangler i Danmark. Endvidere mener jeg, at denne manglende præstationskultur kan blive et problem for os danskere i det 21. århundrede, når vi skal generere velstand, velfærd og kultur på et globalt marked.

I forsvar mod det store farlige udland har vi igennem mange år i lilleput staten Danmark opbygget en myte om, at vi er meget lige og ens. Det har været en måde for staten Danmark at differentiere sig på i forhold til andre store stater.

Den danske national ideolog Grundtvig (Østergård,1992) har i en af hans mange nationale højskolesange bl.a. skrevet følgende:

*“Langt højere bjerge så vide på jord
man har, end hvor bjerg kun er bakke;
men gerne med slette og grønhøj i nord
vi dannemænd tage til takke;
vi er ikke skabte til højhed og blæst,
ved jorden at blive, det tjener os bedst”.*
(Folkehøjskolens sangbog, nr.159)

Det nationale pladder forsætter med at:

*“Langt mere af malmen så hvid og så rød
fik andre i bjerg og i bytte;
hos dansken dog findes det daglige brød
ej mindre i fattigmands hytte;
og da har i rigdom vi drevet det vidt,
når få har for meget, og færre for lidt.”*
(Folkehøjskolens sangbog, nr.159)

I relation til håbet om at blive klogere forsætter Grundtvig::

*“Langt klogere folk er det sagtens om land
end her mellem bælte og sunde;
til husbehov vi dog har vid og forstand,
vi vil os til guder ej grunde;
og brænder kun hjertet for sandhed og ret,
skal tiden nok vise: vi tænkte ej slet.”*
(Folkehøjskolens sangbog, nr.159)

I den danske selvforståelse er vi ikke skabt til noget stort. Lykken er ikke en præstationskultur, hvor man forsøger på at forbedre sin position eller finde grænserne for sit potentiale. Grundtvig skriver rammende om det gode liv:

“Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord som det, jeg ville ej med kongers bytte” (Folkehøjskolens sangbog, nr. 463)

Som jeg senere vil påvise - afsnit 6.9. - er ligheden i uddannelsessystemet langt hen af vejen en myte. Alligevel har vi i Danmark iværksat en række velfærdsforanstaltninger, som har gjort, at der er langt større lighed i Danmark end i andre stater (se f.eks Dalgaard et al., 1996:76,97,99-100).

Mange danskere forarges over, hvad de ser i tv-avisen eller på rejser til det store farlige udland. I storbyer som Paris og London støder man på hjemløse, der bor i papkasser eller under broer. Helt galt går det, hvis man kommer til USA. Nej, i Danmark har vi et socialt retfærdigt system - verdens bedste system! De nationale medier formidler budskabet igen og igen. I den store verden findes der uretfærdighed, fattigdom, sult og krig, men vi der taler dansk lever heldigvis i en lille fredelig oase, som vi på baggrund af vores dygtighed har skabt. Ingen fortæller os, at der findes mange andre rige og fredelige oaser på denne jordklode!

Hele vores uddannelsessystem er præget af myten om vigtigheden af lighed. I hvert fald skal grundskolen være rummelig, og i folkeskolen er et af de helt grundlæggende principper for organiseringen af undervisningen den udelte skole (Uddannelsesredegørelse 1997). Man ønsker ikke at foretage nogen udskillelse af eleverne på grundlag af deres evner eller standpunkt (Uddannelsesredegørelse 1997). Man er dog blevet klar over, at der er problemer ved ideologien, hvorfor man i den nye folkeskolelov af 1993 har opfundet begrebet “undervisningsdifferentiering”.

Et eksempel på et anakronistisk og patetisk forsvar for lighedsmageriet og enhedsskolen findes hos Holger Henriksen (Henriksen, 1996:144-148). Han har ikke forstået de tre udfordringer for det danske uddannelsessystem - globaliseringen, tendenserne til nationalstatens opløsning og den nye informationsteknologi.

De forskellige internationale undersøgelser synes også at vise, at den udelte folkeskole ikke i tilstrækkelig omfang stiller faglige krav og udfordringer til de dygtige elever (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.4).

Bondekulturen fra højskolerne er slået igennem i det danske uddannelsessystem. Vi skal alle være småbønder og ingen skal vove at sætte næsen for langt frem! Danmark er i sandhed Janteloens land. Pointen er, at du ikke skal bilde dig ind, at du er noget.

6.6.3. Myten om at konkurrence er usundt

Næsten alle lærere og pædagoger er i dag imod konkurrence, men det er fordi de misforstår begrebet konkurrence. Konkurrence er ikke ensbetydende med, at der skabes vindere og tabere. Individuer og grupper konkurrerer ikke nødvendigvis med andre, men måske med dem selv.

F.eks. stiller jeg troligt op til alle mulige kondiløb, på trods af, at jeg ved, at jeg er blandt de dårligste hver gang. Det bekymrer mig ikke, for jeg konkurrerer med mig selv. Det er fint, at der er andre løbere, da det skaber stemning og de får mig til at løbe hurtigere.

Børn og især søskende konkurrerer alt tid til stor irritation for pædagoger og forældre. Børnene forsøger heldigvis hele tiden at blive bedre og bedre til trods for at pædagoger og forældre skælder dem ud!

Det er meget vanskeligt, og måske umoralsk, at pakke elever og studerende ind i en hermetisk lukket osteklokke uden konkurrence, da det er en kendsgerning, at der udenfor i samfundet er en benhård konkurrence. Elever og studerende vil på et tidspunkt erkende, at kun dem med de højste karakterer kommer ind på deres drømmeuddannelser og kun dem med de gode papirer får de gode og vellønnede jobs. Måske er det fordi, at vi ældre har det dårligt med den konkurrence vi oplever og gladeligt tager del i til hverdag. Vi ønsker at beskytte vores børn og unge for konkurrencen længst mulig.

Jeg mindes min egen studietid. Det var rart, og jeg studerede i næsten ni år. Der var ikke udpræget konkurrence, men da jeg blev færdig med studiet, fik jeg et chok. Der var kun ganske få jobs at få, og jobbene gik naturligvis til de bedste -

dem med de korteste studietider, de bedste papirer og de fleste kvalifikationer. Jeg fandt pludselig ud af, hvad det handlede om. Uddannelsessystemet havde gjort mig en bjørnetjeneste ved at pakke mig ind en ligheds ideologi.

Med andre ord mener jeg ikke, at konkurrence i uddannelsessystemet er en negativ ting, da hele vores privatkapitalistiske samfund netop bygger på konkurrence. Den konkurrence som er med til at skabe velstand, velfærd og kultur. Med globaliseringen bliver konkurrencen hårdere. Jeg mener derfor ikke, at der er nogen grund til at fortrænge konkurrencen i det danske uddannelsessystem. Vi kan ikke længere forsvare, at lærere, elever og studerende går og laller sig i søvn på de danske uddannelsesinstitutioner. Elever og studerende får jo et chok, når de blive færdige med deres uddannelser.

At man fokuserer på konkurrence betyder nødvendigvis ikke, at man er imod projektarbejde med gruppeeksamener. Jævnligt har jeg mødt censorer både i seminarie- og universitetsverdenen, som er meget imod gruppeeksamener. De fokuserer stadigvæk på det enkelte individ og dets præstationer. For mig at se er det et faktum, at samfundet i dag er blevet så kompliceret, at de fleste store opgaver og præstationer kræver samarbejde. Derfor er evnen til samarbejde en vigtig del af DISKAOS kompetencerne.

Allerede i forbindelse med den 2. industrialisering var det en myte, at det var enkelt individer, der startede virksomheder op og udklækkede epokegørende forskningsresultater (Nielsen et al.). I dag er det ofte store organisationer, som står bag oprettelsen af nye virksomheder. Genereringen af ny viden foregår oftest i store Research & Developments afdelinger. Derfor er det for mig meget naturligt, at det er grupper der går til eksamen og ikke enkelt individer.

Sammenfattende mener jeg, at det er en myte, at konkurrence i uddannelsessystemet skulle være skadeligt. Tværtimod er det en vigtig socialisering til at kunne begå sig i vores samfund. En anden sag er så, at der findes en bunke pædagoger og undervisere, som netop ønsker at lave det danske privatkapitalistiske samfund om, ved at socialisere elever og studerende til lighed og kollektivistisk tankegang. Kommunismens fald og globaliseringen har dog i den grad lukket luften ud af deres balloner så med tiden vil de forstumme og helt forsvinde fra uddannelsessektoren.

6.6.4. Egne erfaringer fra seminarie- og universitetsverdenen

Jeg har selv brugt over 25 år af mit liv i uddannelsessystemet. Jeg har været mange steder i systemet, men det er klart, at lighedsmanageriet er mest udbredt i pædagog- og seminarieverdenen. Igen og igen bliver det slået fast overfor de studerende, at de ikke må gøre forskel på børn.

På lærerseminarierne er det nærmest umuligt at dumpe. Jeg har haft en studerende, der på en diskussion i klassen frejdigt erklærede, at han havde gjort alt for at dumpe på seminariet, men det var ikke lykket for ham endnu. Jeg har efterhånden oplevet mange eksamener, hvor de studerende er gået igennem på trods af, at de hverken kunne stave eller formulere sig forståeligt. Jeg har oplevet studerende, som har bestået linjefag i samfundsfag på trods af, at de ingen idé havde om hvad BNP var! Det er folkeskolelærere, som skal ud og have ansvaret for, at de nye generationer bliver i stand til at klare fremtidens udfordringer.

Mine kolleger på seminariet er ofte ældre lektorer, som er gode mennesker, og som har hjertet på det rigtige sted. Ofte har de en baggrund som folkeskole- eller højskolelærere. For dem er alt godt nok! De har ikke mod til at håndhæve nogle faglige minimums standarder. Måske fordi de selv er usikre på det faglige område eller måske fordi det er ubehageligt, at skulle dumpe folk og fortælle dem, at det ikke er godt nok.

Det sidste jeg har oplevet i seminarieverdenen er, at vi lærere i forbindelse med de studerendes fremlæggelser af deres opgaver, skal afstå fra at sige noget, da vi dermed kan komme til at give nogle vurderinger, som kan medvirke til at gøre forskel på de studerende. De kan få en fornemmelse af, at nogle er dygtigere end andre. Udtrykt mere pædagogisk professionelt: "*vi kan komme til at destabilisere de studerende*". Vores faglighed som lærere kan skabe ulighed blandt de studerende, og vi kan oven i købet komme til at destabilisere dem ved at stille spørgsmål, hvor de bliver nødt til at tænke sig om! Derfor skal vi som faglige personer tie!

På seminarierne vil jeg mene, at der er en direkte præstations angst, og kulturen er, at alt er lige godt, og intet er eller må være bedre end noget andet! Jeg har oplevet kolleger, som faktisk ikke vidste, hvad de skulle sige og undervise i, da alt afhang af de studerendes interesser. Vedkommende kunne ikke sige, at noget indenfor faget var vigtigere end noget andet! Er det udtryk for et fagligt overblik?

I relation til seminarieverdenen må vi have skabt mere kvalitet. Det kan ikke nytte, at man bliver ved med at hente folk fra højskoleverdenen. På seminarierne skal det ikke handle om underholdning, men om læring. Mit forslag er, at man ansætter flere yngre lærere med en nyere eksamen fra et af landets universiteter. En anden mulighed på kortere sigt vil være at nedlægge seminarierne og lægge dem ind under universiteterne. Det er mit indtryk, at seriøsiteten fagligheden her er større.

I universitetsverdenen har jeg dog oplevet de samme tendenser. På et af de nyere universiteter praler man med at gennemførelsesprocenten er meget høj. Økonomisk er der meget fornuft i dette, da universiteterne får penge efter taxameterprincippet. Jo flere der består, jo flere penge får universitetet.

I de år jeg var i systemet, har jeg flere gange oplevet, at den semesteransvarlige lærer på lukkede lærermøder før eksamen sagde, at "*naturligvis*" består alle. Da mange af os var unge undervisningsassistenter eller eksternt knyttede lektorer turde vi ikke gå imod, og vi lod selv meget dårlige studerende gå igennem systemet.

Jeg har oplevet, at jeg på et semester har dumpet flere studerende. Det morsomme var, at ofte tage studieordningerne slet ikke højde for sådanne situationer! Det har jeg set både i universitets- og seminarieverdenen. Ingen ved, hvad der sker, hvis man dumper folk. I øvrigt er det kun få på institutionerne der kan overskue den stadige strøm af nye studieordninger!

I det konkrete tilfælde fik de studerende besked på, at de skulle udbygge og forbedre deres opgaver. Som ekstern lektor fik jeg ved samme lejlighed at vide, at alle skulle bestå, så de var klar til at gå op til deres bacheloreksamen. Da jeg som underviser havde travlt valgte jeg ikke at læse de nye forbedrede opgaver, for min faglige bedømmelse var på forhånd ligegyldig. Der var ikke afsat timer til det, og de skulle jo bestå. Jeg havde dårlig samvittighed, men sådan er systemet skruet sammen.

Det er et problem for universiteterne, at de benytter sig af meget unge undervisningsassistenter, som er ansat 5 måneder af gangen. Ofte har disse undervisere ingen pædagogisk viden. Hvis de tager sig mod til at dumpe nogle studerende, kan de forvente klager over deres manglende viden fra de stadig mere kritiske studerende. Det er heller ikke sikkert, at undervisningsassistenten får timer til en reeksamination eller at undervisningsassistenten overhovedet er ansat, når reeksaminationen skal foregå.

På universitetet har jeg oplevet at have studerende, som ikke burde gå på et universitet, men i stedet burde have øjeblikkelig psykologisk assistance. I et tilfælde lavede universitetet en aftale med en psykisk ustabil studerende. Han fik sin bacheloreksamen, hvis han så lovede at stoppe. I andre tilfælde er der studerende, som år efter år går på universitetet uden nogen gider at tage sig den ulejlighed at tale alvorligt med dem om deres muligheder og deres fremtid. I mine øjne er det i den grad tale om en medmenneskelig og faglig ansvarsforflygtigelse.

Det er en myte, at undervisningen på Danmarks universiteter er på et højt fagligt og pædagogisk niveau. Mange undervisere er som nævnt løstansatte personer, som kæmper for hverdagen. Det er frustrerede personer, som universiteterne behandler som kvæg. På universiteterne anvender man undervisningsassistenter som ingen pædagogisk baggrund har. De har aldrig undervist før og vil end ikke være kompetente til at undervise i en folkeskole, men alligevel tager de studerende op til bacheloreksamener. De fastansatte forskere har så travlt med at forske, at undervisningen bliver en biting. Det er en offentlig hemmelighed, at der ingen status er i at undervise i uddannelsessystemet.

Jeg mener faktisk, at det er karakteristisk for undervisningen på universiteterne, at den mest elementære form for organisation magter underviserne ikke - det er man for klog til! Jeg har gang på gang oplevet rod med lokaler, tidspunkter og afholdelse af seminarvirksomhed. Undervisere som glemmer at komme til lektionerne, eller glemmer at give de studerende besked om tidspunkter og ændringer.

I relation til mine egne - i sagens natur begrænsede - erfaringer kan jeg ikke stille mig tilfreds med at det nationale evalueringscenter påstår, at kvaliteten af de videregående uddannelser generelt er tilfredsstillende (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.7.).

Jeg mener seriøst, at vi må prøve at skabe en ny uddannelseskultur, der lægger vægt på præstationer, men naturligvis ikke præstationer for enhver pris. Vi skal fremme de basale færdigheder og supplere dem med DISKAOS

kompetencerne.

6.6.5. En katastrofal arbejdsmoral

I forbindelse med lighedsmageriet og angsten for præstationer vil jeg påstå, at vi efterhånden har fået en katastrofal arbejdsmoral i det danske uddannelsessystem. Fra højskoleverdenen synes vi at have lært, at samværet er det vigtigste - vigtigere end det indhold man samles om.

I seminarieverdenen er arbejdsmoralen simpelthen en national katastrofe. Det er næsten umuligt at have undervisning der starter om morgenen. Jeg har selv igennem flere år skulle praktisere undervisning for hold i en fire timers periode fra kl. 8.10 til 11.40. Opgaven er næsten umulig. Af et hold på 30 har jeg ofte kl. 8.10 stået med kun 4 til 5 studerende. Opad formiddagen kommer de så dryssende ind i klasselokalet. Når vi begynder at nærme os frokost, begynder de studerende så at drysse ud igen. Bemærk lige, at vi her tale om kommende folkeskolelærere, der skal fungere i det 21. århundrede.

Om fredagen er det også meget vanskeligt at praktisere undervisning på seminariet. De fleste kommer ikke eller forlader seminariet til frokost. Op til, og efter ferier er det også vanskeligt at undervise. Seminariet holder ikke officiel vinterferie, men det er en kendsgerning, at seminariet ligger øde hen i uge 8. Jeg har som ny lærer flere gange misforstået de officielle rammeplaner og gået alene rundt i de tomme lokaler og kun set få kolleger på lærerværelset.

Den kendsgerning, at fremmødet på seminariet er så svingende betyder også, at man som lærer begynder at slække på sin forberedelse. Fanden skal stå i at bruge mange timer på at holde et oplæg for 4-5 studerende. Langsomt bliver undervisningen dårligere, og der bliver endnu større grund for de studerende til at blive væk. En ond cirkel er sat i gang. Efter nogle år på seminariet finder man pludselig ud af, hvorfor ens ældre kolleger kæmper for at blive fri for almindelig undervisning. Om det så blot er 5 timers udviklingsarbejde, er konkurrencen hård.

I forbindelse med en intim og åbenhjertig samtale med nogle studerende på 2. årgang fik jeg følgende at vide. De tre studerende kunne egentlig ikke forstå, hvorfor de i den grad var begyndt at pjække. I folkeskolen kom de altid til timerne og det samme gjorde de i gymnasiet. De startede også med at komme til timerne på seminariet, men efterhånden var de altså begyndt at blive væk fra det meste af undervisningen.

Set ud fra en kynisk betragtning er det meget rationelt, da det er endog meget svært at dumpe på seminariet - jævnfør forrige afsnit - hvis man er almindelig intelligent. Derfor arbejder mange studerende som vikarer i folkeskolen og har nærmest fuldtidsjob, mens de går på seminariet. Med andre ord er der ingen grund til at komme til timerne, når der ikke stilles krav.

Det at fremmødet er så dårligt på seminariet, er vel det største tabu. Det er noget man ikke taler om - det kunne jo tyde på, at man var en dårlig lærer!

Tid er noget særdeles relativt på seminariet. I starten havde jeg som ny lærer store problemer med at acceptere det. Efterhånden må jeg erkende, at det er meget behageligt. Der stilles ikke store krav, og man kan selv planlægge omfanget af sit arbejde. Man opgiver at skælde de studerende ud, og hopper med på vognen. Men det er en kendsgerning, at når tid er relativt, er det betydeligt vanskeligere for mennesker at mødes. Der opstår således meget spildtid i systemet.

Hver gang jeg har bedt mit linjefagshold om at skrive en opgave, har der udviklet sig store diskussioner, om det er rimeligt, at de skal lave en skriftlig opgave. På et liniefag handler det om ca. fire skriftlige arbejder af hver ca. 10 sider. Det skal laves over to år!

Når mine studerende på seminariet klager over, at de har meget travlt, plejer jeg at spørge dem om det så betyder, at de ikke har tid til at se fjernsyn om aftenen. Så indrømmer de gerne, at naturligvis ser de fjernsyn om aftenen. Ofte er det at være studerende en biting. De har jobs, kærester og naturligvis skal de på vinterferie. Jeg kender eksempler på studerende, der samtidig er klasselærere på folkeskoler.

Adskillige gange har jeg oplevet, at studerende er taget på lange ferier midt i undervisningsåret. Jeg havde f.eks. en studerende, der skulle på ferie til en eksotisk ø i Stillehavet. Den studerende mente faktisk, at vi burde stoppe undervisningen, mens vedkommende var væk.

Jeg har oplevet en studerende, som i ramme alvor sagde til mig, at det var helt umuligt for hende at deltage i en gruppeeksamen, og det gjorde vel ikke noget? Jeg forestillede mig, at der var tale om et dødsfald i familien, men jeg tillod mig alligevel at spørge. Jo, hun skulle arbejde i en forretning her op til jul, og ville ikke længere spørge om fri. Efter en samtale med en anden seminarielærer havde hun fået det indtryk, at det ikke betød noget, om man kom til eksamen! Jeg var stærkt forundret.

Uden at være polemisk bliver jeg nødt til at indrømme, at mange af de opgaver jeg har set på seminariet har en kvalitet, der ikke er kommende skolelærere værdig. Uden at kunne give nogen entydig forklaring på dette vil jeg tro, at der på seminarieområdet er sket en dequalificering igennem en årrække. Tidligere var der prestige knyttet til det at være folkeskolelærer, men efterhånden er lærerne blevet udskældt og hængt ud. Hvis man har ambitioner søger man ikke ind på seminarierne. Mange studerende har først været omkring andre uddannelser, som de har måtte opgive. Naturligvis findes der også mange gode studerende, som har oprigtige ambitioner om at blive dygtige skolelærere. Men i det 21. århundrede kan vi ikke leve med, at skolelærer er noget alle kan blive. Der må stilles krav og skabes prestige omkring lærerembedet.

Ud fra den internationale matematik- og naturfagsundersøgelse (TIMSS) kan man også se, at Danmark er det land, hvor der bruges mindst tid på at læse lektier (Eiby; Kvalitet i uddannelsessystemet:6.4). Danske skoleelever i 7. og 8. klasse bruger dagligt 1.4. time på at lave hjemmearbejde. Svenske og norske elever på samme klassetrin bruger 2.3. timer dagligt, hvilket svarer til niveauet for resten af Europa.

I Sydøstasien har man en anden arbejdsmoral. I Singapore anvender eleverne f.eks. 4.6. timer dagligt. 90 procent af børnene i de sydøstasiatiske dragelande mener, at mængden af hjemmearbejde er vejen til gode resultater i matematik, hvorimod de danske børn mener, at f.eks. naturtalent spiller en større rolle (Uddannelsesredegørelse 1997).

I god overensstemmelse med mine påstande om, at vi danskere har en tendens til at overvurdere os selv og vores viden, viser TIMSS undersøgelsen også, at de danske børn mener, at matematik er vigtigt, og at de er meget gode til det. Mange af børnene i Sydøstasien mener derimod, at de nok ikke er så gode. Som resultaterne viser, er de asiatiske børn langt bedre end de selvsikre danske børn (Eiby).

Den manglende arbejdsindsats i den danske folkeskole mener jeg på længere sigt kan gå hen og blive et problem for Danmark i en globaliseret tidsalder med intens konkurrence. Jeg mener, at elever og studerende skal gøres bevidst om, at uddannelse og undervisning er et knapt gode - også efter man er kommet ind på sin ønske uddannelse. På længere sigt har vi ikke i Danmark råd til, at generationer tabes på gulvet, fordi der ikke stilles krav til dem.

6.7. Nyttige borgere i staten

I de forrige afsnit blev det klart dokumenteret, at den danske grundskole på det faglige område ikke er verdens bedste skole. I bedste højskoletradition latterliggør skolelærerne, Danmarks lærerforening og seminarieverdenen de faglig fokuserede undersøgelser. De mener, at de i stedet giver eleverne helt andre almendannende og personlige kvalifikationer som gør dem til gode, moralske, oplyste og engagerede samfundsborgere.

Det er ikke noget nyt, at de faglige kvalifikationer spiller en mindre rolle i forhold til andre opgaver det nationale uddannelsessystem skal varetage. I Anordning for Almue-Skolevæsenet på landet og Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstederne fra 1814 kan man bl.a. læse følgende i forhold til den nationale grundskole:

“29.) Hensigten med Børnenes Underviisning skal være, at danne dem til gode og retskafne Mennesker, i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige Religions Lære; samt at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige, for at kunne vorde nyttige Borgere i Staten” (Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstederne).

Bemærk, at den vigtigste opgave er, at skabe gode retskafne og kristelige mennesker. Uddannelsessystemets klare tilknytning til staten fremgår af, at børnene skal tilegne sig færdigheder og kundskaber - ikke for deres egen skyld, men for at blive nyttige borgere i staten.

I relation til den litteratur børnene skulle præsenteres for, kan man i anordningen læse at:

“Ved læsningen skal fornemmeligen saadanne Bøger benyttes, som kan give Anledning til at danne Børnenes Sindelag, og som indeholde et kort Begreb om deres Fædrelands Historie og Geographie” (Aordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstederne).

I forbindelse med tildelingen af fripladser til realskolen for fattige børn er et væsentligt kriterium hensynet til staten fremfor elevens egen personlige udvikling. Man kan læse at:

“der saaledes gives disse Børn Leilighed til at erholde en mere udvidet Undervisning, og en Dannelse, hvorved de i Fremtiden kan vorde Fædrelandet endnu mere nyttige” (Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstederne).

Den enevældige stats ønske om at øve kontrol på de nye generationer fremgår mange steder af anordningerne. Førstelærerne blev kongelig udnævnt og der var en række foranstaltninger, der havde til hensigt at kontrollere undervisningen. Gejstligheden (præster, provster og biskopper) skulle flere gange om året overse undervisningen.

I de senere skolelove - fra 1975 og 1993 - kan man læse, at børnene skal lære om demokrati. I virkeligheden er der måske tale om at skabe *“nyttige borgere i staten”*, der kan reproducere staten og den nuværende magtstruktur? Med andre ord er der måske ikke den helt store forskel på anordningerne fra 1814 og folkeskoleloven af 1993?

Det er således klart, at masseuddannelse af en befolkning historisk set er stærkt tilknyttet en nationalstat og dermed en given magtstruktur, som skal reproducere. Historisk set er uddannelse også knyttet til en bestemt religion eller livsanskuelse.

6.7.1. Folkeskolen og den Mellemøstlige hyrdeideologi

Lige siden Harald Blåtand rejste Jellinge stenen, og her pralede med, at det var ham der *“gjorde danerne kristne”* (Engberg, 1982:17), har eliterne på det danske territorium med stor nidkærhed fortsat det store indoktrineringsforsøg. Man kan undre sig over, hvorfor befolkningen i Europas nordlige periferi kontinuerligt skulle udsættes for denne Mellemøstlige hyrdeideologi. Hvorfor skulle magthaverne og senere staten blande sig i hvad folk skulle tro og tænke? Hvorfor skal staten den dag i dag medvirke til at give forklaringer på, hvad der sker efter livet på jorden? Er det også en del af den danske altomfattende velfærdsstat?

Denne Mellemøstlige ideologi har med stor styrke materialiseret sig i det danske landskab i form af et tæppebombardement af kirker. Vi betragter dem som noget pære dansk, men i virkeligheden er oprindelsen udenlandsk. Man kan i dag begræde, at man i tider med stor fattigdom og nød har anvendt så store menneskelige og fysiske ressourcer på at bygge ligegyldige kirker.

På trods af at Danmark i dag er et oplyst og moderne land, som er beboet af mange ateister og folk med andre religiøse baggrunde har denne Mellemøstlige ideologi - kristendommen - sat sit tydelige præg på f.eks. den danske skolelovgivning.

I den nye folkeskolelov fra 1993 kan man læse, at undervisningen i den 9-årige grundskole omfatter for alle elever:

“Kristendomskundskab på alle klassetrin bortset fra det klassetrin, hvor konfirmationsforberedelse finder sted” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 1997, §5 stk.2)

At kristendom i Luthers betydning er vigtigt fremgår af lovens § 6:

“§ 6. Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 1997).

I formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) for folkeskolens fag fra 1994 kan man under formål for kristendomskundskab læse at:

“Undervisningen tager sit udgangspunkt i kristendommen. Eleverne skal opnå kendskab til bibelske fortællinger” (Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder, 1994:21).

Først på de ældre klassetrin kan:

“undervisningen tillige omfatte fremmede religioner og andre livsanskuelser” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 1997).

Det er almindelig kendt, at hvis man skal påvirke et ungt menneske, skal det helst ske så tidligt som muligt. Der er bestemt ikke tale om noget frivilligt tilbud. Det har været nødvendigt at lave et stk. 2 som klart siger at:

“Et barn skal efter anmodning fritages for at deltage i undervisningen i kristendomskundskab, når forældremyndighedens indehaver skriftligt over for skolens leder erklærer selv at ville sørge for barnets religionsundervisning. Fritagelse kan normalt kun ske fra begyndelsen af et skoleår. Er barnet fyldt 15 år, kan fritagelse kun ske med barnets samtykke.” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 1997).

Bemærk, at forældremyndighedens indehaver skal henvende sig til skoleinspektøren og barnet skal modtage religionsundervisning. Ifølge Gyldendals fremmedordbog betyder religion:

“gudstro, menneskets forhold til en guddommelig magt eller guddommelige magter, gudsdyrkelse.” (Gyldendals fremmedordbog,).

Hvordan kan en moderne stat tillade sig at diktere, at et barn i Danmark skal beskæftige sig med guder og magter? For ateister er religion overtro som hører fortiden til.

Man har åbenbart haft uheldige episoder med kristendomsundervisningen i folkeskolen siden man direkte positivt i loven skriver, at hvis man først er startet med kristendom i et skoleår, ja så kan man ikke fortryde. Faget er tilsyneladende ikke en “bestseller” blandt eleverne.

Det vejledende timetal om ugen for kristendom er 2 timer i 1. klasse, 1 time i 2.-5. klasse, 2 timer i 6. klasse, 0 timer i 7. klasse pga. konfirmationsforberedelse, 1 time i 8.-9. klasse (Hvad skal jeg i skolen?, 1995:37). Engelsk, som er et meget vigtigt sprog, hvis man skal begå sig på internettet, læse brugsanvisninger og manualer, ud at rejse eller skal studere videre i uddannelsessystemet har følgende vejledende timetal om ugen: 2 timer i 4. klasse og 3 timer i 5.-9. klasse.

Kristendomskundskab er på alle klassetrin, hvorimod elever i 9. klasse kun får 5 timer om ugen til at forstå det meget komplekse samfund de lever i. Det er alt, hvad elever lære om samfundet i hele grundskoleforløbet. Hvem har mon interesse i at opprioritere en Mellemløstlig hyrdeideologi fremfor en aktuell samfundsbevidsthed hos eleverne?

I 1995 lavede undervisningsministeriet en undersøgelse af danskernes syn på folkeskolen. Ud fra undersøgelsen konkluderer ministeriet i relation til faget kristendom:

“Kreative fag og idræt kommer langt nede på listen over fag, der ifølge danskernes mening skal prioriteres i skolen, men mindst vægt tillægges dog faget kristendomskundskab, hvor hver anden direkte tilkendegiver, at faget ikke er vigtigt.” (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.6.).

I god overensstemmelse med udfordringerne fra den nye informations- og kommunikationsteknologi viser samme undersøgelse at forældrene har mindst tillid til at folkeskolen lære eleverne at bruge EDB som dagligt værktøj (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.6).

Jeg mener, at vi med kristendomsundervisningen virkelig har at gøre med en anakronisme. Hvorfor skal elever i en globaliseret og pluralistisk tidsalder lære om religion og gamle bibelske fortællinger? Er det ikke bedre, at de lære mere sprog, mere IKT eller lære hvordan samfundet er indrettet? Er det ikke bedre, at de tilegner sig DISKAOS kompetencerne?

6.7.2. Myten om det kristne evangelisk-lutherske folk

At der er tale om en myte om det kristne folk, som man fra statens side ønsker at holde fast i dokumenteres af undersøgelser af danskernes forhold til tro og kirken.

I 1990 var det kun 59 procent (Riis,1992:295) af danskerne, som troede på gud, på trods af de store anstrengelser staten har gjort sig via den danske grundskole og den danske folkekirke. Hvis man positivt skulle melde sig ind i folkekirken, vil kun 58 procent af danskerne gøre dette i 1993 (Fridberg,1994:71).

En undersøgelse af danskernes værdier viser, at kun 2 procent af danskerne går i kirke ca. én gang om ugen i 1990 (Gundelach og Riis,1992:246). I 1993 var det 5 procent af den voksne befolkning, der gik i kirke et par gange om måneden eller mere (Fridberg,1994:73). 25 procent af den voksne befolkning kommer aldrig i kirken, og 40 procent kommer kun til højtider (Fridberg,1994:72).

Kun 18 procent af befolkningen mener i 1990, at folkekirken giver svar på det enkelte menneskes moralske problemer og behov (Gundelach og Riis,1992:247). Samme undersøgelse viser, at i 1990 er der kun 29 procent, der tror på et liv efter døden, 41 procent tror på sjælen, 10 procent tror på djævlens, 8 procent tror på helvede og 18 procent tror på paradiset (Gundelach og Riis,1992:247-248).

I 1980'erne kan man konstatere, at der er sket et fald i den betydning, man tillægger Gud (Gundelach og Riis, 1992:23).

Ifølge statistisk tiårsoversigt fra 1997 kan man se, hvordan andelen af befolkningen, som er medlemmer af folkekirken er faldende over en 10 års periode. I 1985 var 91.1 procent medlem af folkekirken og andelen falder støt over perioden til 1995, hvor andelen er reduceret til 86.5 procent (Statistisk tiårsoversigt,1997:35). Den samme faldende udvikling kan man finde inden for de konfirmerede i procent af en konfirmationsårgang. I 1985 var det 87.3 procent, hvorimod tallet i 1995 var 79,1 procent (Statistisk tiårsoversigt,1997:35).

Disse mange undersøgelser og tal synes at antyde, at der ikke er nogen grund til at støtte kristendommen og folkekirken. Det er blevet en kirke uden folk og folkelige udbredelse.

Som jeg tidligere har påstået, lider Danmark og mange af de danske institutioner af en bondekultur, som vi har svært ved at slippe. Det ses klart af undersøgelserne, at det kirkelige engagement er stærkest i de jyske landsogne, og kirkegængerne især er landbrugerne (Gundelach og Riis,1992:18-19). Undersøgelserne synes at vise, at de mindst kristne er de unge, veluddannede, og folk der bor i storbyerne, hvorimod det er de ældre og dårligt uddannede, der går i kirke om søndagen.

Det kan ikke være rimeligt, at vi i det 21. århundredes grundskole skal slæbe rundt med kristendommen bare for de gamle og for bøndernes skyld!

6.7.3. Eliterne og kristendommen

I forbindelse med forhandlingerne om en ny læreruddannelse har faget kristendom fået en central placering. Man har ligefrem talt om en "*Politisk religionsfejde*" (JP-netavisen,31.1.97,"*Politisk religionsfejde*"). Spørgsmålet var om de kommende folkeskolelærere var tvunget til at have kristendomskundskab på de danske seminarier. Den daværende radikale undervisningsminister Ole Vig havde foreslået et obligatorisk fag med navnet "*religion og kultur*" eller "*livssynsorientering*" (JP-netavisen,30.1.97,"*Minister satser på et forlig*"). Det kunne partiet Venstre ikke acceptere. Partiet mente, at kristendom skulle være det centrale, og i forhandlingerne havde Venstre krævet, at faget kun skulle hedde "*Kristendomskundskab*" (JP-netavisen,31.1.97,"*Politisk religionsfejde*"). Venstre frygtede, at det nye fag blot ville blive en:

"pærevælling af alle mulige religioner, filosofi og etik" (JP-netavisen,30.1.97,"*Minister satser på et forlig*").

Venstres ordfører på området fastholdte, at den kristne kulturarv skulle være fundamentet (JP-netavisen,30.1.97, "*Minister satser på et forlig*"). I den sammenhæng skal man ikke glemme, at Venstre og De Konservative i deres oplæg til fremtidens folkeskole helt alvorligt har foreslået, at man genindføre morgensang i landets folkeskoler (JP-netavisen,8.8.1996,"*V:Middelmådig skole er for dårlig*"). De mener også, at kristendomskundskab skal fylde mere i skoleskemaet (JP-netavisen,22.6.96,"*V og K vil forny folkeskolelov*").

Kompromiset i forhandlingerne om en ny læreruddannelseslov blev, at faget kom til at hedde "*livsoplysning/kristendomskundskab*". I den sammenhæng bør man bemærke, at faget er obligatorisk, hvorimod

samfundsfag nu helt er forsvundet som obligatorisk fag i læreruddannelsen. Det er åbenbart vigtigere, at de kommende lærere kender til gamle bibelske tekster fra Mellemosten end at de har en aktuel viden om, hvordan samfundet fungerer, og hvordan man kan påvirke dette stadig mere komplekse system.

Med baggrund i de tidligere refererede undersøgelser vil jeg påstå, at det er en myte, at den danske befolkning er kristen. Man kan derfor lige så godt tage konsekvensen af dette og afskaffe den mere eller mindre obligatoriske kristendomsundervisning både i folkeskolen og i læreruddannelsen. Det er for mig tale om spild af kostbare timer. Undersøgelserne synes også at vise, at den kristne folkeskole ikke har haft succes med at gøre de kommende borgere kristne og gode kirkegængere.

Årsagen til at eliterne stadig har travlt med at promovere kristendommen i Danmark via uddannelsessystemet, er sandsynligvis, at de ønsker at binde samfundet sammen ved hjælp af nogle fælles værdier. Hvis de blot overlod de vanskelige spørgsmål til folket selv, kan de frygte, at det store nationale fællesskab langsomt vil opløses og dermed deres magtbase. Projekt Danmark vil da måske forsvinde som dug for solen. Det er ikke for ingenting, at man i den danske grundlov §4 kan læse at:

“Den evangelisk-lutherske kirke er den danske folkekirke og understøttes som sådan af staten” (Grundloven §4).

Kun Fremskridtspartiet og Enhedslisten ønsker en adskillelse af folkekirken og staten (JP-netavisen, 16.11.97, *“Politisk enighed om folkekirken”*). I den forbindelse bør det bemærkes, at den danske folkekirke i 1995 havde indtægter på over 4 milliarder kroner, og fik heraf over en halv milliard kroner i direkte statstilskud (Kirkeministeriets web-side: <http://www.km.dk/kirkens.htm>). For dette beløb kan man købe ca. 50.000 bærbare computere. Det vil være næsten nok til at alle børn, der starter i første klasse få udlevet en gratis computer. Folkekirkens formue er opgjort til næsten 5 milliarder kroner (Kirkeministeriets web-side: <http://www.km.dk/kirkens.htm>).

For mig at se er tro et ønske om at strukturere sig ud af en barsk og meningsløs virkelighed. Jeg kan komme med mange eksempler på dette, men jeg vil nøjes med et.

En af mine unge og livskraftige studerende mistede livet ved et totalt meningsløst uheld. Alt var tragisk og meningsløst, men ved selve begravelsen kom der mening i det meningsløse. Ved hjælp af de gamle kristne ritualer - gentaget år efter år - fik man struktur på det meningsløse. Seancen udspillede sig i en gammel landsbykirke på landet. Præsten var klædt på den sædvanlige tidløse måde. Folk sang de gamle og velkendte salmer. Præsten sagde det, som mange andre præster før ham havde sagt. Kun få af os kendte bibelen og indholdet i salmerne. Mange af ordene kunne vi overhovedet ikke forstå, men melodierne kendte vi. Alt blev pludselig forudsigeligt og velkendt. Langsomt blev strukturen og ritualerne til indhold. Meningsløsheden fortrængtes. Riterne skabte tryghed og genkendelighed.

Det er klart, at de nationale eliter aldrig kan acceptere meningsløsheden som ideologi. I så fald vil folk ikke have brug for eliterne og deres institutioner. Projekt Danmark kan ikke bygges på nihilisme som ideologi. Magthavernes magtbase vil da smuldre. Derfor kan man ikke blot sige, at det er op til folk selv at finde deres mening med tilværelsen. Det vil undergrave staten og hele den nationale konfiguration i projekt Danmark.

Vi kan på baggrund af de hidtidige analyse forsigtig konkludere, at den danske folkeskole i et internationalt perspektiv ikke synes at berige eleverne med særlige faglige kvalifikationer, som hæver dem over elever i de lande vi normalt sammenligner os med.

Ligeledes kan man heller ikke påstå, at den danske folkeskole - endsige hele det danske uddannelsessystem - så i stedet skaber gode kristne borgere. Undersøgelserne viser, at jo mere uddannelse man har, jo mindre aktiv kristen er man (Riis, 1992:294). Til denne kritik vil mange lærere sikkert svare, at folkeskolen og uddannelsessystemet generelt opdrager børnene og de studerende til tolerance, medindflydelse og demokrati. Denne myte skal udfordres i næste hovedafsnit.

6.8. Myten om at det danske uddannelsessystem skaber gode samfundsborgere

Jeg bliver desværre nødt til at aflive en anden stor national myte, nemlig myten om at folkeskolen og mere generelt det danske uddannelsessystem skaber aktive, gode og demokratiske personer.

I 1997 afholdte man et Sorø-møde om Demokrati og uddannelse. De forskellige indlæg på mødet er blevet trykt i undervisningsministeriets tidsskrift "Uddannelse" (Demokrati og uddannelse). Artiklerne afspejler i den grad myterne om demokrati og dansk selvtilstrækkelighed. Daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen har tre overvejelser over sammenhængene mellem demokrati og uddannelse. Punkterne er følgende:

"For det første: Fordi uden uddannelse - intet virkeligt folkestyre. Uddannelse er en forudsætning for vores demokrati. For det andet: Fordi en demokratisk udformning af uddannelserne er vejen frem, når vi ønsker at styrke og udvikle vores demokrati. Skal en uddannelse forberede til demokrati, må den selv være demokratisk indrettet. For det tredje: Fordi en styrkelse af demokratiet som styreform verden over går gennem uddannelserne. Her skal Danmark være foregangsland." (Demokrati og uddannelse: Ole Vig Jensen).

Måske gør den danske folkeskole ikke eleverne primært faglig stærke (jævnfør tidligere afsnit), måske gør den danske folkeskole heller ikke eleverne til gode kristne borgere (jævnfør tidligere afsnit), men i den danske selvforståelse synes der at være enighed om, at folkeskolen gør eleverne til kommende gode og aktive samfundsborgere. Folkeskolen giver eleverne handlekompetence (se f.eks. Ramussen, 1997:22-24).

Daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen skriver at:

"Skole og folkeoplysning skal spejle samfund og fællesskab og være med til at give den enkelte de bedst mulige forudsætninger for deltagelse i samfundets demokratiske liv" (Demokrati og uddannelse, Ole Vig Jensen)

I en redegørelse til Folketinget om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet (Redegørelse til Folketinget) genfinder man også myten. I redegørelsen skriver man, at uddannelsessystemet er en væsentlig bærer af den demokratiske kultur og skal medvirke til en kvalificering af morgendagens demokratiske samfund. Man påstår, at der er en direkte sammenhæng mellem et demokratisk uddannelsessystem og så de unges senere engagement i politik.

Jeg vil aflive den demokratiske myte. På trods af at det i mange år har været hensigten, at det danske uddannelsessystem skulle medvirke til at give elever og studerende bløde kvalifikationer, som tolerance, engagement, demokratisk sindelag og social forståelse, vil jeg påstå, at dette ikke er sket. Vi har ikke fået skabt de gode demokratiske mønstre borgere, som skulle bære den danske stat ind i det 21. århundrede, som en folkelig og demokratisk stat. Spørgsmålet er i korthed: "Hvad gør vi ved Folketinget og folkestyret, hvis der ikke længere er noget folk?" Kan vi vedblive med at holde liv i den demokratiske myte?

I folkeskoleloven af 1975 kan man i §2, stk. 2 læse, at folkeskolen skal arbejde for at eleven opøver:

"sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen."

Endvidere kan man i stk. 3 læse at:

"Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati."

I den nye folkeskolelov af 1993 kan man læse i §1 stk. 2 at eleverne skal opnå:

"tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"

I §1 stk. 3 kan man læse at:

"Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati."

Med baggrund i citaterne kan man konkludere, at lovgivernes forståelse af demokrati bygger på Hal Kochs opfattelse af demokrati (Lübcke, 1995:166-170). Her er demokrati mere end bare juridiske regler og en styreform for et land (jævnfør Alf Ross i Lübcke, 1995:141-152). Demokrati er en livsform, der bygger på samtale, forståelse, gensidig respekt, deltagelse og aktiv medindflydelse samt en sans for helhedens interesse og mindretallets beskyttelse. Demokrati gælder ikke kun i Folketinget, men også i familien, i skolen, på arbejdspladsen og i lokalsamfundet.

I forlængelse af denne opfattelse skriver daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen at:

“Demokrati skal læres, erfares og praktiseres - generation efter generation - og det sker i vores uddannelser...Vejen til demokrati er den gennem ansvar og krav til at opdrage folket til selvstyre” (Demokrati og uddannelse, Ole Vig Jensen).

Mange danskere er nu efterhånden kommet igennem den “demokratiske” folkeskole, og skulle dermed have lært at tage selvstændig stilling og deltage i folkestyret. Ligeledes har flere danskere i forhold til tidligere i folkestyrets historie fået en mellemlang eller en lang videregående uddannelse. Det danske samfund skulle således være fyldt med engagerede og aktive demokratiske borgere, der deltager i det lokale, regionale og nationale folkestyre. Dette synes dog ikke at være tilfældet.

I Levevilkår i Danmark (1997) har man samme undring. Man skriver direkte, at:

“Forskellige undersøgelser viser, at den vigtigste enkeltforklaring på politisk aktivitet er skoleuddannelse. Især personer med hf- eller studentereksamen har en højere politisk deltagelse end lavere uddannede. Eftersom uddannelsesniveaueet i Danmark har været stærkt stigende, kan man sige, at dette burde have resulteret i en stadig stigning i politisk aktivitet, men dette er altså ikke tilfældet.” (Levevilkår i Danmark,1997:320).

Jeg vil således påstå, at den demokratiske opdragelse af borgerne har folkeskolen og mere generelt det danske uddannelsessystem ikke løst. Der er tale om en myte.

Når jeg tænker tilbage på mine mange år som studerende på statskundskab i Aarhus, mine år som underviser i samfundsfag på universitetet samt på seminariet ser jeg ikke for mig studerende, som tager aktivt del i folkestyret. Det er snarere undtagelsen. Dette er paradoksalt, når netop de personer, som har valgt disse uddannelser må være mere end almindelig interesseret i samfundsforhold.

De fleste studerende er individualister, som ikke er særlig knyttet til nogen bestemt idé, noget bestemt folk eller et bestemt område. Sociologen Thomas Ziehe har talt om en slags kulturel frisættelse (Ramussen,1997:20). De er ikke en del af folket, og de har kun dem selv som mål. Derfor mener jeg, at de ikke deltager i folkestyret.

Undersøgelser viser, at netop blandt de unge og uddannelsessøgende er partimedlemskab mindst sandsynlig (Levevilkår i Danmark,1997:322). For sidstnævnte gruppe handler det om 3 procent (Levevilkår i Danmark,1997:322).Til trods for det stigende uddannelsesniveaue i befolkningen og de flotte formålsparagraffer i folkeskolelovene af 1975 og 1993 er partimedlemskab blevet en sjældenhed. I 1950 var 25 procent af vælgerne medlem af et parti. I 1995 var andelen blevet reduceret til ca. 6 procent. I den forbindelse skal man bemærke, at næsten halvdelen af dem, der er medlemmer af et parti er passive. Dvs. at de inden for det sidste år ikke har deltaget i noget møde i partiet (Levevilkår i Danmark,1997:322).

Følgende tal viser nærmest en omvendt proportionalitet over tid mellem andelen af unge som tager en gymnasial uddannelse og så udviklingen i partimedlemskab.

Andel af en ungdomsårgang i gang med en gymnasial uddannelse: 1940:3 procent, 1950:5 procent, 1960:7 procent, 1970:17 procent, 1979/80:25procent, 1993-94:38 procent (løst anslået på baggrund af kilderne:Levevilkår i Danmark 1997; Andersen,1992:187,Tabel 1). Andel af vælgerbefolkningen som er medlem af et politisk parti: 1950:25 procent, 1979:12 procent, 1987:10 procent, 1995: 6 procent (løst anslået på baggrund af kilderne: Levevilkår i Danmark 1997; Andersen,1992:187,Tabel 1).

Politologer er enige om, at partierne har en unik rolle i det repræsentative demokrati (Bille,1995:106-122), så derfor må denne udvikling bekymre folk, som ønsker at bevare folkestyret og projekt Danmark i det 21. århundrede. Et citat skal illustrere vigtigheden af partierne:

“Den demokratiske danske rigsdags grundvold er folkets politiske selvvirksomhed, som den udfolder sig gennem partierne. Disse er ikke et mål i sig selv kun midler, for de skabende kræfter, men deres faste, institutionsagtige karakter viser, at de bunder dybt i folkeejendommeligheden, således at rigsdagen med dens partiskel blot er en afspejling af den faktiske tilstand i befolkningen....Den fasthed partierne har antaget i Danmark, har medført det store gode, at en

regering i reglen kan dannes med et solidt flertal, så at den ikke stadig må frygte parlamentariske overrumplinger, men kan få arbejdsro i en længere periode. Orden og udvikling i det danske politiske liv er dermed sikret. En partiløs rigsdag kunne overhovedet ikke arbejde.” (Bille,1997:50).

Man har spurgt danskerne om begrundelser for, at de ikke melder sig ind i et politisk parti. Her viser undersøgelsen, at 45 procent mangler tid; 38 procent mener, at det er for kedeligt; og 36 procent siger, at de har en direkte manglende politisk interesse (Bille,1997:229).

I undersøgelsen af danskernes levevilkår konkluderes der, at meget tyder på, at befolkningen er blevet mindre optaget af politik, og at befolkningens politiske deltagelse er blevet mindre eller stagnerende (Levevilkår i Danmark, 1997:327). Når endelig folk deltager, er det ofte i aktiviteter, der er relativt uforpligtende, som f.eks. at give sin underskrift eller at deltage i en demonstration (Levevilkår Danmark,1997:323).

Det moderne menneske ønsker således ikke at engagere sig i nogle større forpligtende fællesskaber, som kan begrænse dets frihed til f.eks. at mene, hvad det vil. Partiernes politiske dogmer begrænser denne frihed. Som årsag til ikke at melde sig ind i et parti siger f.eks. 59 procent af de adspurgte i en undersøgelse, at de vil tage stilling fra sag til sag; og 25 procent siger, at de ingen partier har at identificere sig med (Bille,1997:229).

I denne sammenhæng er det bemærkelsesværdig, at partimedlemmerne i dag generelt har en lavere uddannelse end ikke-partimedlemmer (Levevilkår i Danmark,1997:322).

Fremfor Hal Kochs deltagelsesdemokratiske opfattelse kan man anlægge en mere konkurrencedemokratiske opfattelse (Lübcke,1995:141-152, Andersen,1995:313-316), hvor man stiller sig tilfreds med at befolkningen en gang imellem sætter deres kryds ved de periodiske valg.

I en undersøgelse udarbejdet af Jørgen Goul Andersen og Jens Hoff kommer man frem til at:

“Den vigtigste determinant for valgdeltagelsen er dog alder, hvor navnlig de 18-29 årige, men også de 30-39 årige ligger lavt. Det hænger bl.a. sammen med at uddannelse ikke øger valgdeltagelsen. Der synes nærmest at være flest sofavælgere blandt de højtuddannede, hvilket dog skyldes aldersfordelingen.” (Andersen og Hoff,1995:42).

Den demokratiske folkeskole og den megen uddannelse synes altså ikke at få folk til stemmeurnerne - snarere tværtimod. Selv ud fra en konkurrencedemokratiske opfattelse er udviklingen således negativ.

Den moderne veluddannede dansker ønsker ikke at investere mere tid i politik, end at undlade at købe en flaske fransk vin til lørdag aften eller politisk bevidst køre forbi Shell stationen på vej hjem fra arbejdet.

I god overensstemmelse med undersøgelserne kan jeg på seminariet se en stor grå masse af kommende folkeskolelærere, som ikke deltager aktivt i folkestyret. I følge myten og lovgivningen er det netop dem, som skal ud at undervise de nye generationer i demokrati og folkestyre.

I forbindelse med et kommunalvalg var der nogle studerende på seminariet, som arrangerede et valgmøde. Fremmødet var katastrofalt lavt. Der var næsten kun paneldeltagerne til stede. Teoretisk kunne der være mødt næsten 1000 kommende folkeskolelærere op. Det er personer, der er tænkt som kulturbærere, og som skal bære det danske folkestyre videre ind i det 21. århundrede.

Det er ikke, fordi jeg påstår, at de studerende, eller for den sags skyld mine kolleger, er passive, dumme eller uoplyste. De ønsker blot ikke at deltage i folkestyret. Det paradoksale er dog, at de alligevel ønsker at holde liv i myten om det gode danske folkestyre med de aktive og oplyste borgere. Kollegerne er alle demokrater, og de bruger meget tid på at fortælle de studerende om demokrati og folkestyre.

Jeg begræder ikke, at folkestyret mangler folk, men jeg er irriteret over det hykleri og den politiske korrekthed, man møder i det danske uddannelsessystem i relation til demokrati og folkestyre.

6.8.1. Partistøtte

I et større nationalt perspektiv mener jeg, at indførelsen af den skattefinansierede partistøtte netop understreger, at eliten ønsker at holde myten om folkestyret i live, tiltrods for at vi i virkeligheden har et folkestyre uden noget folk.

Man indførte partistøtten, fordi de politiske partier efterhånden havde så lille et medlemstal, at det var svært at finansiere de politiske aktiviteter. Partierne havde også vanskeligt ved at rekruttere den nødvendige frivillige talentmasse, der kunne tage kampen op mod de mange analyser og rapporter fra interesseorganisationernes professionelle sekretariater.

I 1996 fik partierne således 19.50 kr. per stemme ved det seneste afholdte folketingsvalg, og i 1997 udgjorde beløbet 20 kr. per stemme (<http://www.folketinget.dk>). Denne støtte gives som et årligt beløb. I 1996 var beløbet på 65.6 millioner kr. Hertil skal lægges en støtte på 88.3 millioner kr. til folketingsgrupperne. I alt var den samlede støtte i 1996 således på over 150 millioner kr. (<http://www.folketinget.dk>).

De offentlige tilskuds størrelse kan illustreres ved partiet Venstre. Tilskuddet udgjorde i 1996 næsten 3/4 af partiets indtægter - dvs. et tilskud på 15.115.932 kr. (JP-netavisen, 13.12.97, "*Liberale tilskudsregler*"). Tilskuddet finansierede i hovedtræk alle partiets udgifter. Det samme gør sig f.eks. gældende for det lille radikale parti. Tre ud af fire indtægtskroner stammer fra partistøtteordningen, og beløber sig til ca. 3 millioner kr. (JP-netavisen, 10.9.97, "*Partistøtten giver højvande i kassen*").

6.8.2. Opstillingsmøde til skolebestyrelsesvalg

I forbindelse med myterne omkring danskernes engagement og demokratiet vil jeg gerne fortælle en historie om et opstillingsmøde i forbindelse med et skolebestyrelsesvalg på den lokale skole.

Skolen ligger i det pæne kvartér af byen. Det er her de unge, veluddannede og travle folk bor. De har rummelige parcelhuse og nye biler. Når skolen eller de enkelte klasser holder arrangementer, som f.eks. skolefester, skuespil og forældresamtaler møder forældrene altid talstærkt op. Det handler direkte om deres børn, og derfor er de interesserede.

Jeg var alligevel sikker på, at der ville komme mange forældre til opstillingsmødet til skolebestyrelsen. Jeg blev slemt overrasket. Vi var måske 30 forældre, men kunne i virkeligheden have været 300 forældre ifølge skoleinspektøren. Allerede fra starten af mødet var det pinligt. Der var dækket op med kaffe og kage til mindst 60 personer. Myten om det danske folkelige demokrati var ved at krakelere. Den myte vi igen og igen havde fået fortalt i skolen, i aviserne og i fjernsynet.

Der var kun ganske få der kendte hinanden. Vi tog jo alle på arbejdet om morgenen og kom hjem om aftenen, hvor vi var trætte. Efter jeg havde boet tre år i kvarteret mødte jeg nu for første gang manden, som jeg delte et hækkehjørne med. Naturligvis havde jeg set ham før, men jeg havde aldrig talt med ham. Jeg havde også løbet et par gange i Hjerteforeningen med et par andre mænd i forsamlingen.

Det blev hurtigt klart for alle, at der var to grupper ved hver deres kaffebord, der kendte hinanden. Mødet gik i gang ved at et byrådsmedlem - byens socialdemokratiske postmester - bød velkommen. Derefter læste formanden for den afgående skolebestyrelse nogle paragraffer op af folkeskoleloven. Forældrene kunne være med til at vedtage principper for skolen. Der var dog intet i formandens beretning, der blot antydede, at man i bestyrelsen havde talt om principper. Man havde brugt endog langt tid på spørgsmålet om rengøringen i højden over 1.5 m på skolen! Man havde også fået etableret en rygepolitik på skolen. Men pædagogiske principper havde man vist ikke diskuteret!

Der var ingen spørgsmål fra os tilhørere. Endelig fik skoleinspektøren ordet. Han var veluddannet og professionel. På en udmærket måde redegjorde han for selve valgproceduren.

Byrådsmedlemmet og skoleinspektøren ønskede, at der skulle afholdes et valg, og dermed skulle der opstilles flere lister. Som en start skulle der bruges 7 navne. Der blev lange og stille pauser. Det var umuligt at skaffe 7 navne. Mødet blev afbrudt flere gange, hvor vi kunne tale med hinanden. Problemet var, som tidligere nævnt, at de fleste ikke kendte hinanden. De to grupper ved de to kaffeborde begyndte dog langt om længe at komme op med nogle navne. Én person, der ikke sad i nogen gruppe, sagde at han også gerne ville stille op. Resultatet blev 7 navne.

Byrådsmedlemmet og skoleinspektøren så alvorlige ud og sagde, at det var sundt for demokratiet at afholde et valg. De

mente, at det var for dårligt, hvis vi ikke fik noget valg på skolen. De foreslog, at man skulle dele listen med de 7 navne i to lister således vi kunne få valget. For mig forekom det som om, at der var tale om en hellig handling med henblik på at holde liv i en myte.

Det var dog ikke nogen god idé, for de 7 personer havde ingen holdninger, og stod egentlig ikke for noget. Af omstændighederne blev de presset til at rejse sig op og sige deres navne og fortælle, hvor mange børn de havde i skolen. De var meget nervøse. De ønskede kun, at alt blot skulle fortsætte som hidtil.

Det var ganske klart, at nogle idealistiske lovgivere i København havde presset en lovgivning om demokratiske brugerbestyrelser ned over en tilfreds og dermed en ligeglad befolkning (om politisk deltagelse se Andersen et al.1993). Demokratiet var gået hen og blevet noget religiøst for beslutningstagerne. Hvorfor afholde et valg blot for valgets egen skyld? Man ville holde liv i myten om det danske velfungerende demokrati. Der var ingen modsætninger i forældrekredsen i forhold til den måde skolen blev drevet på, men det betød mindre. Man havde jo demokrati, og et valg skulle der til!

Analyseinstituttet Sonar har lavet en undersøgelse for Jyllands-Posten, som klart viser, at forældrene ikke ønsker mere indflydelse på skolerne. De ønsker ikke mere demokrati og flere møder (JP-netavisen, 28.1.98, "*Forældrevalgte siger nej til at få flere beføjelser*"). I 1994 var der kun kampvalg på 23 procent af skolerne, og her var stemmeprocenten på 40 (JP-netavisen, 28.1.98, "*Dalende interesse for skolebestyrelser*"). Politikerne - dvs. eliten - er kede af den demokratiske krise i skolerne, og de vil ikke nedlægge skolebestyrelserne (Politiken 9.2.1998, "*Fiasko for skolebestyrelser*").

Det lokale demokrati omkring skolen fungerer ikke bl.a. fordi der ikke er noget fællesskab. Vi kender ikke hinanden, og vi står ikke for nogle særlige interesser. Vi er kun interesseret i vores egne børn, og hvis vi er utilfredse med noget, går vi direkte til læreren eller skoleinspektøren.

I dag vil man ikke lade sig repræsentere af nogen. Hvorfor skulle man det? De fleste af os er godt uddannet, og vi behøver ikke at have en lille lokal elite til at varetage vores interesser. En forsker siger i relation til de forældre der sidder i skolebestyrelserne, at:

"...det er absolut ikke et repræsentativt udsnit af de forældre, der har børn i folkeskolen" (JP-netavisen, 28.1.98, "*Dalende interesse for skolebestyrelser*").

Demokratiet fungerer heller ikke efter de oprindelige intentioner, fordi vi i dag som moderne mennesker forventer en professionalisme. Skoleinspektøren er professionel uddannet, og gør det derfor godt. Hvorfor skal han slæbe rundt med en uprofessionel bestyrelse, som skal blande sig i timefordelinger og store pædagogiske spørgsmål? I praksis vil bestyrelserne dog også kun få lille indflydelse, da det er oplagt for alle, at bestyrelserne har et meget spinkelt mandat. I det konkrete tilfælde var det to kaffeborde der udgjorde forældrekredsens opbakning. Det er skoleinspektøren klar over, når han skal forhandle med den.

Ved en lejlighed mødte jeg én forælder, som ikke kunne forstå den megen debat om folkeskolen. Hun betragtede folkeskolen som en privat servicevirksomhed, der havde fået til opgave at undervise hendes børn. Hvis ikke lærerne gjorde det ordentligt skulle de fyres eller hun ville finde en anden skole. For hende var der ikke tale om folkets skole eller noget større fællesskab. Hun var åbenbart ikke klar over, at skolen traditionelt har haft til opgave, at skabe moralske og gode samfundsborgere, der føler et fællesskab med hinanden og er tilknyttet projekt Danmark. For hende var det blot et spørgsmål om, at børnene skulle have nogle kvalifikationer, som senere ville gøre det muligt for dem at etablere en personlig karriere og dermed leve et liv i velstand og velfærd. Denne tankegang er vel et udtryk for den moderne dansker.

En brugerundersøgelse fra undervisningsministeriet viser også, at forældrene mener, at de vigtigste fag i skolen er dansk, matematik, sprog og IKT, hvorimod fag som kristendom, kreative fag, idræt, historie, naturfag og samfundsfag er mindre vigtige. (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.6.). Endvidere mener forældrene, at skolen skal give børnene selvtillid og lære dem at fungere blandt andre - en del af DISKAOS kompetencerne (Kvalitet i uddannelsessystemet:6.6.).

Man kan i øvrigt også stille spørgsmålstegn ved, om der længere er tale om folkets skole. Over de seneste 20 år er der sket en fordobling af antallet af privatskoleelever til 14 procent af alle elever i grundskolen i 1997 (JP-netavisen, 24.6.97, "*Fuldt hus på privatskoler*"). De private skoler udgjorde i 1997 20 til 25 procent af alle skoler (JP-netavisen,

24.6.97, "Fuldt hus på privatskoler"). I 1998 er det hver 8. elev i grundskolen, som vil blive undervist uden for folkeskolen (JP-netavisen, 3.8.98, "Privatskoler vinder frem"). I hovedstadsområdet vælger helt op til 50 procent af forældrene private skoler (JP-netavisen, 3.8.98, "Privatskoler vinder frem"). Eliten er nervøs for projekt Danmarks fremtid. Formanden for folketingets uddannelsesudvalg Hans Peter Baadsgaard siger at:

"Hvis den udvikling fortsætter går folkets skole sin opløsning i møde, og det vil være en social og kulturel ulykke for vort samfund" (JP-netavisen, 3.8.98, "Privatskoler vinder frem").

Baadsgaard mener, at Danmark har hårdt brug for de fælles værdier, som folkeskolen giver videre til de nye generationer (JP-netavisen, 3.8.98, "Privatskoler vinder frem"). Rektoren for Danmarks Lærerhøjskole, Tom Ploug Olsen ser også med bekymring på udviklingen (JP-netavisen, 3.8.98, "Privatskoler vinder frem"). Folkets skole vil næppe overleve udfordringerne fra globaliseringen, tendenserne til nationalstatens opløsning samt den nye informations- og kommunikationsteknologi.

Hvorfor accepterer beslutningstagerne ikke det manglende lokale og nationale fællesskab? Hvorfor accepterer beslutningstagerne ikke professionaliseringen af samfundet? Dermed kunne man afskaffe mange af de pinlige demokratiske valg. Der er ingen grund til længere at holde liv i myten om det velfungerende danske demokrati eller for den sags skyld folkets skole. Tiden er løbet fra folkeskolen og demokratiet i traditionel forstand. Demokrati fordrer fællesskab og simple overskuelige problemstillinger. Derfor fungerer demokratiet ikke længere i en kompleks, professionaliseret, atomistisk og individualiseret verden uden nationale grænser.

6.8.3. Opstillingsmøde til kommunalvalg

Jeg vil gerne fortælle endnu en lille historie om demokratiet og det veluddannede, men uengagerede folk.

Der skulle være kommunalvalg, og i mit lille parti - et af de fire gamle partier fra før 1. verdenskrig - skulle vi have opstillet nogle kandidater til byråds- og amtsrådsvalget. Der var på korrekt vis indkaldt til opstillingsmødet. Vi var vel 10 mennesker, der mødte op. Der havde været store problemer ved den sidste generalforsamling med blot at få etableret en bestyrelse med tilhørende suppleanter. Nogle af suppleanterne, som dengang blev valgt, var end ikke tilstede.

Opstillingsmødet gik i gang. Hvem skulle være vores byråds kandidat? Forsamlingen bestod overvejende af personer med lange uddannelser - én læge, én gymnasielærer, én seminarielærer, nogle folkeskolelærere, én sygeplejerske, én studerende og én smed. Folkene med de lange uddannelser var dem, der sagde mest. De var vant til at tale og få deres mening igennem. Ingen af dem ville dog stå øverst på listen. Bestyrelsen havde regnet med, at den kendte sygeplejerske i byen ville være nr. 1. Det blev hurtigt klart, at hun overhovedet ikke ville stille op!

Hvad skulle vi gøre? Et par medlemmer havde læst nogle læserbreve i den lokale avis af en eller anden invalidepensionist. Han kunne måske stille op til valget for vores parti? Nej, Socialdemokratiet havde allerede kaperet ham. Kunne vi tillade os at stille nogle partimedlemmer op, som ikke var tilstede her ved opstillingsmødet? Nej, det var ikke rimeligt. Demokratiet var ved at gå hen og blive pinligt.

Formandens strategi havde i flere år været, at vi skulle have fat i en pensionist, der havde tid, og derfor kunne repræsentere partiet i byrådet, hvis altså partiet fik tilstrækkelig med stemmer. Efter mange overvejelser og pinlige pauser sagde formandens kone ja, til at stille op som nr. 1 til byrådet. Nr.2 blev et nyt og totalt ukendt medlem, vi lige havde fået ind i partiet. Vedkommende var blevet valgt ind i bestyrelsen samme aften, som han kom til den tidligere omtalte generalforsamling. Han havde meget svært ved at formulere sig. Det var svært at forstå, hvad han sagde, og hvad han egentligt mente. Jeg havde meget vanskeligt ved at acceptere, at han skulle repræsentere mit parti på de kommende valgmoder, men omvendt var der ingen af os gamle og veluddannede, der ønskede at stille op.

De dygtige, veluddannede, aktive og innovative personer i byen gider ikke deltage i politik (om politisk deltagelse se Andersen et al., 1993). De er professionelle, og de forventer dygtighed og professionalisme af de folk, der træffer beslutninger som kan have konsekvenser for dem selv og deres børn. De går ind for arbejdsdeling og specialisering. De mener, at det må være andre folk end netop dem selv, der skal tage sig af politik. Hvis de i øvrigt er utilfredse med noget, eller at der opstår problemer kontakter de selv kommunen direkte for at få en afklaring. De behøver ikke repræsentanter til dette. De behøver slet ikke ældre opblæste pensionister, som er opvokset i en anden tid, til at repræsentere dem i forhold til kommunen.

Historien om opstillingsmødet illustrerer udmærket, at det velfungerende demokrati i Danmark er en myte. En myte, der mange gange går hen og bliver pinlig. I forbindelse med kommunalvalget var der ofte ved vælgermøderne flere politikere i panelet end tilhørere. Det er en myte, at der i dagens Danmark er et folkeligt lokalt politisk fællesskab. Det er også en myte, at et folkeligt demokrati er nødvendigt for at det moderne danske samfund kan fungere.

6.8.4. Folketingsvalget

Endnu en lille historie fra den politiske virkelighed i Danmark.

Folketingsvalget var udskrevet og de midaldrende mænd samt en enkelt kvinde var i hast blevet kaldt sammen. Her sad bestyrelsen, som en lille afdeling af partiet langt ude vest på. Folketingskandidaten var en skægget og langhåret gymnasielærer, der snart i en menneskealder havde slidt for at komme i Folketinget over i København. Han så træt ud. Hele livet havde han haft ambitioner om at blive noget stort. Bestyrelsen troede på ham. Han skulle repræsentere området. For en udefra kommende var det klart, at kandidaten ikke havde megen folkelig appeal.

Otte tusinde kroner var der sat af til kampagnen. 5000 kr. skulle bruges til et personligt brev fra kandidaten. Bestyrelsen skulle omdele brevene i det store tyndt befolkede område. Brevet var ubehjælpsomt skrevet, men pointen var, at kandidaten var imod alt det nye og alt det farlige omkring Danmark. Han var imod, at man skulle sende dansk militær ud i verden, imod et tættere europæisk samarbejde og imod forandringer indenfor uddannelsesområdet. Endelig ville han beskytte miljøet. Naturligvis ville han arbejde hårdt for, at de tomme fly og tog stadig skulle betjene området på trods af at det næppe var særlig miljøvenligt.

Det var en "god" kandidat, og bestyrelsen var "klar" til at gøre et stort arbejde. Da arbejdsopgaverne i løbet af aftenen blev mere konkrete begyndte det igen at blive pinligt for demokratiet. Hvem skulle klistre plakaterne på finerpladerne? Hvem skulle kravle op i lygtepælene og sætte dem op? Hvem skulle hive de 60 plakater ned dagen efter valget? Hvem skulle gå rundt med de 6000 personlige breve for den trætte kandidat? Flere bordrunder med skarpe blikke var nødvendige, før opgaverne var delt ud. Det var sejt at holde folkestyret i gang i et travlt, professionelt og stærkt arbejdsdelt samfund.

Efter valget stoppede den trætte folketingskandidat. Begrundelsen var lakonisk, at han var slidt op i medierne! Den ukendte kandidat havde vist forstået, at tiden var løbet fra ham.

6.8.5. Demokrati på nationalt og internationalt plan

Ud fra en deltagelsesdemokratisk opfattelse (Andersen,1995:313-316;Lübcke,1995:166-170) står det sløjt til med demokratiet i Danmark. Demokratiet har måske altid været en myte - noget man taler om ved højtider og skåltaler. Alligevel er der mange danskere, der har en glansbilledeopfattelse af demokratiet og den politiske beslutningsproces i Danmark (se f.eks. Kelstrup,1995; Pedersen et al.,1994). De har hørt noget om grundloven, dengang de gik i skole. Mange folkeskolelærere kender også til grundloven og tror, at den er nøglen til forståelse af dansk politik!

På seminariet starter jeg altid nye samfundsfagshold op ved at spørge dem om, hvem der har magten i Danmark. De kvikkeste studerende har hørt noget om den lovgivende, udøvende og dømmende magt - grundlovens paragraf 3. Magten er hos politikerne. Sjældent hører jeg nogle sige interesseorganisationer, embedsmænd, medier og store private virksomheder. Selv om mange studerende har gået i gymnasiet, er de stadig overbevidst om, at lovgiverne er dem der har magten og stiller lovforslagene. De ved nærmest ikke, hvad regeringen laver, og embedsmænd har de aldrig hørt om!

Glansbilledet af det demokratiske folkestyre er en myte, som især lever i den lavere del af uddannelsessystemet. Som tidligere omtalt oplever vi i øjeblikket en globalisering (se også Larsen 1996A). Der bliver truffet beslutninger langt fra Danmark, men som alligevel øjeblikkelig kan have konsekvenser i Danmark. Eksempelvis kan økonomiske beslutninger i Asien eller i USA påvirke udviklingen i arbejdsløsheden eller hus- og benzinpriserne i herhjemme. I en mere snæver forstand deltager Danmark i en europæisk integrations proces (Kelstrup,1995).

Som en lille selvtilstrækkelig nation er danskerne meget skeptiske overfor udviklingen i den europæiske integration. Mange danskere stiller et naivt selvforherligende glansbillede op af det danske demokratiske folkestyre overfor det

udemokratiske og centralistiske styre i Bruxelles (Kelstrup,1995). Naturligvis er beslutningerne i EU ikke demokratiske, men det er ikke meget forskelligt fra de beslutninger, der bliver truffet i København eller i det lokale byråd (Kelstrup,1995, se også Pedersen et al.1994).

Som jeg tidligere har dokumenteret, kan man næppe tale om, at der er mange folk bag det danske folkestyre. Det er også mindre vigtigt i dag. Det moderne menneske kræver professionalismisme og effektive beslutninger. Det er mindre vigtigt, om beslutningerne er truffet på et folkeligt demokratisk grundlag. Vigtigt er det, at man kan se, hvem der har truffet beslutningerne, og at beslutningstagerne kan fjernes fra posten, hvis beslutningerne ikke er effektive og professionelle. Det er logikken i dag.

I forbindelse med krige gjorde man store landvindinger indenfor transportteknologien, som har været med til ophæve begrænsningerne fra tid og rum. Både i Første og Anden verdenskrig var USA i stand til at føre krig i Europa hen over det mægtige Atlanterhav. Skibet og jernbanen, sidenhen bilen, flyet og raketten var de transportteknologier, man brugte til at opbygge de store, handlekraftige og farlige nationalstater. Man fik standardiseret, harmoniseret og nationaliseret institutioner og befolkninger på staternes territorier. Via uddannelsessystemer, aviser, radio og sidenhen television fik man skabt myten om et folk og et folkestyre.

I dag kan man stadig opleve, at kandidater og folketingsmedlemmer slår på deres lokale tilknytning til et givet fysisk område, som kun er en del af staten. Hele valglovgivningen er bygget op omkring ideen om, at lokalområder skal repræsenteres på tinge i København. Det er en forældet opfattelse af demokrati i en ny verden med større muligheder for at ophæve tid og rum.

Stater og nationer er på længere sigt i opløsning bl.a. på grund af globaliseringen og informations- og kommunikationsteknologien - jævnfør tidligere afsnit. På længere sigt vil det være umuligt at have demokratier, som er snævert knyttet til stater og nationer.

Det er min påstand, at den nye informations - og kommunikationsteknologi vil slå den nationalstatslige organisation i stykker, da teknologien i den grad ophæver tid og rum. Tekst, tale, billeder og video kan for billige penge på sekunder udveksles over hele jordkloden. Via medierne kender jeg bedre den amerikanske præsident end min lokale trætte folketingskandidat, som stadig bevæger sig rundt i det fysiske rum understøttet af en forældet transportteknologi iform af en gammel bil.

I stedet for passivt at modtage informationer fra de landsdækkende tv-stationer eller de store aviser vil det moderne menneske selv vælge. Man zapper rundt mellem de mange tv-kanaler eller surfer på internettet. Man udvælger netop lige det, man har lyst til at se og høre. Over tid vil fænomenet "folket" forsvinde, og dermed de nationalstatslige demokratier i deres nuværende form.

Det er også en kendsgerning, at globaliseringen delvis skyldes fælles problemer, hvor stater bliver nødt til at handle fælles - f.eks. frygten for drivhuseffekten, huller i ozonlaget og andre globale forureningstrusler (Larsen,1996A) Men morsomt nok er globaliseringen også med til at skabe disse forureningsproblemer via de store energikrævende handelsstrømme mellem stater. Den megen fysiske og elektroniske bevægelse gør staterne afhængige af hinanden, hvorfor staterne i mange sammenhænge slet ikke er i stand til at løse de problemer, man normalt vil mene, at stater burde løse (Larsen,1996A).

Udviklingen er positiv, da vi på længere sigt vil få fjernet de farlige og selvtilstrækkelige nationalstater. Nationalismen vil forsvinde, og nye fællesskaber vil opstå. Aldrig mere vil vi opleve et nyt blodigt 20. århundrede med to verdenskrige. Et århundrede som byggede på store fordummende ideologier, der blev promoveret af staterne til at undertrykke og udvide deres magtbaser.

6.8.6. Demokrati i undervisningen

Demokrati som livsform er en forudsætning for DISKAOS kompetencerne - jævnfør tidligere afsnit. Dialog og medbestemmelse er således vigtig i undervisningen. Desværre misforstår vi undervisere nogle gange, hvad en demokratisk undervisning er. Demokrati i undervisningen er sundt, men ikke hvis det betyder en planløs, overfladisk og tilfældig undervisning, hvor der tages udgangspunkt i den mindste fællesnævner.

Jeg har oplevet, at vi lærere nogle gange har lagt under for de studerendes helt spontane interesser. I samfundsfag har vi f.eks. beskæftiget os med emner, som ikke har haft nogen større eksemplarisk værdi. F.eks. strudsefarme i Danmark, laksen i Gudenåen, fremstilling af mælkekartoner, konservering af mad osv. Det er nok demokratisk, men ikke fagligt i orden.

Jeg blev en gang af nogle studerende bedt om at holde en lektion. Det skulle være noget om Den Kolde Krig og så lidt om græsrodsbevægelser. Jeg spurgte om hvorfor netop denne kombination? Jo, fordi der var én studerende, der gerne ville høre noget om Den Kolde Krig, men der var også én anden studerende, som gerne ville høre lidt om græsrodsbevægelser. De andre studerende på holdet var ligeglade, bare de fik timerne fyret af! Jeg var målløs over, hvordan min undervisning lå underdrejet for tilfældigheder.

Det er så pænt at sige, at elever og de studerende skal have medindflydelse, og at der skal være demokrati. Reelt er der ofte snævre rammer i form af love, bekendtgørelser, læseplaner og studieordninger. Lærernes kvalifikationer er også ofte gearret til et givet pensum, således at elever og studerendes indflydelse reelt er stærkt begrænset.

Ofte er det læreren, der sætter dagsordenen. Elever og studerende ved også, at det er læreren, der i sidste ende skal give karakteren. Mange elever og studerende har heller ikke nogen jordisk chance for indflydelse på valg af stof. De kan simpelthen ikke overskue stoffet, og hvad der er væsentligt. Naturligvis skal elever og studerende have medindflydelse på valg af stof og arbejdsform. En supplerende mulighed kunne være, at man i større udstrækning gav elever og studerende mulighed for at vælge mellem en række kurser med forskellig stof og forskellige arbejdsformer på forskellige uddannelsesinstitutioner og videnscentre. Markedet må så i nogen udstrækning bestemme, hvilke kurser og arbejdsformer, der skal overleve i længden.

6.9. Myten om at uddannelse skaber lighed i samfundet

Igen og igen synger vi i højskole- og seminarieverdenen “ Er lyset for de lærde blot” fra højskolesangbogen. Første vers lyder som følger:

*“Er lyset for de lærde blot
til ret og galt at stave?
Nej, himlen under flere godt,
og lys er himlens gave,
og solen står med bonden op,
slet ikke med de lærde,
oplyser bedst fra tå til top,
hvem der er mest på færde.”*
(højskolesangbogen nr. 462)

I Danmark har man på god grundtvigiansk og senere socialdemokratisk vis ment, at lyset skulle være for alle. Mange politikere og undervisere har været overbevist om, at man kunne skabe lighed i samfundet igennem uddannelsessystemet (Olesen,1992:190). På trods af mange foranstaltninger som f.eks. flere uddannelsespladser og bedre uddannelsesstøtte synes lyset alligevel kun at være for de lærde. Med andre ord er det ikke lykkedes at skabe lighed i samfundet ved hjælp af det nationale uddannelsessystem. En uddannelsessociolog konkludere, at:

“...end ikke en kæmpeindsats i den velfærdsstatslige uddannelsespolitik eller den øgede pædagogiske opmærksomhed omkring sociale forskelle fik disse forskelle til at forsvinde, i hvert fald ikke sådan lige på en to-tre årtier”
(Olesen,1992:192).

Det viser sig, at uddannelsesniveaet fortsat er bestemt af den sociale baggrund (Levevilkår i Danmark,1997:124). Børn af forældre med lange teoretiske uddannelser får længere uddannelser end børn af ufaglærte arbejdere eller forældre, der er ude af erhverv (Levevilkår i Danmark,1997:131). Undersøgelser viser, at hvis et barns forældre er ufaglærte arbejdere, er sandsynligheden kun 8 procent for at barnet får en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Der er omvendt 30 procent sandsynlighed for, at barnet ikke får nogen uddannelse overhovedet (Levevilkår i Danmark,1997:131).En anden undersøgelse viser, at næsten halvdelen af de ikke-faglærte arbejderes børn ikke får nogen uddannelse (Levevilkår i Danmark,1997:124).

Det er børnene fra akademikerhjemmene, der stadig har langt større sandsynlighed for at komme i gymnasiet i forhold til andre børn. Selv i 1993 er det kun hvert femte barn fra et såkaldt grundskolehjem, der får studentereksamen eller hf, hvorimod næsten tre fjerdedele af akademikerbørnene får en sådan eksamen (Levevilkår i Danmark, 1997:134). Det viser sig også, at dimittenderne fra akademikerhjemmene får højere karaktergennemsnit end dem fra hjem, hvor forældrene kun har grundskolen som uddannelsesbaggrund (Levevilkår i Danmark, 1997:132).

På trods af at vi danskere tror, at vi har verdens bedste uddannelsessystem, er der stadig en stor gruppe mennesker, som aldrig får sig en uddannelse. F.eks. viser det sig at 33 procent af den årgang, der forlod grundskolen i 1983-84 ikke var i uddannelse eller havde fået en erhvervskompetencegivende uddannelse 10 år og 3 måneder senere (Levevilkår i Danmark, 1997:136). Igennem flere år har restgruppen, som ikke har fået nogen egentlig uddannelse udover grundskolen, udgjort ca. 1/3 af en hel ungdomsårgang (Olesen, 1992:192).

I relation til ligheden i samfundet er det generelt således, at jo længere uddannelse man har, jo mindre chance for arbejdsløshed og jo større chance for en god løn og andre frynsegoder (Levevilkår i Danmark, 1997:139, 141, 177, 220-241).

På trods af det lighedsmageri jeg har omtalt tidligere, viser det sig klart, at det er bestemte grupper i samfundet, som benytter sig af uddannelsessystemet. Bag de flotte ord og skåltaler gemmer der sig en virkelighed, som handler om, at det danske uddannelsessystem medvirker til at udvælge de personer, som skal have de gode job og den mindste risiko for arbejdsløshed og nedslidning. Vi lærere sidder med adgangsbilletterne til det gode liv!

Jeg vil hævde, at uddannelsessystemet netop har en vigtig funktion i at legitimere uligheden i samfundet. Logikken er, at naturligvis skal personer med lange uddannelser og svære eksamener have en højere løn og bedre job end personer, som har været dovne og måske slet ikke har taget sig sammen til at tage en uddannelse. Vi fornægter det faktum, at det er langt lettere at begå sig på uddannelsesinstitutionerne, hvis man har en overklasse- eller middelklassebaggrund. Disse grupper har lært at tale og tænke på en bestemt abstrakt måde, som er i overensstemmelse med det, man ønsker på institutionerne (Olesen, 1992:192-193, se også Haralambos, 1980:172-227). Institutionerne er også i udpræget grad skabt og styret af folk med en middel- eller overklassebaggrund.

Som samfundsfagslærer på seminariet er jeg adskillige gange blevet rystet over den sociale rekruttering. Det er i udpræget grad børn fra middelklassen som ønsker at blive skolelærere. Deres samfundssyn er meget snævert. Adskillige gange har jeg oplevet, at hele hold har påstået, at alle børn og unge i Danmark har de samme muligheder. Middelklasseungdommen kender ikke til socialt boligbyggeri og forsømte børn, men kun til pæne parcelhuse med grønne velfriserede haver.

En dag havde jeg på et samfundsfagshold forberedt mig til ugens nyhed, som skulle omhandle det danske kongehus. Jeg havde forventet en livlig diskussion og analyse, men der opstod ikke nogen diskussion. Alle på nær én gik varmt ind for kongehuset.

På seminariet findes også den middelklasseholdning, at børn helst ikke skal på nogen institution - børnehave eller skole - før de er syv år, på trods af, at man i de fleste andre vestlige lande sætter børnene i skole, når de er seks år eller før. Det faktum, at danske børn kommer så sent i skole, betyder blot en endnu større fordel for de børn, som kommer fra de stærke middelklassehjem. Mange af børnene har af deres ambitiøse forældre allerede lært at regne, skrive og måske endda læse.

Det er meget udbredt blandt middelklassepædagogerne, at børn ikke skal i kontakt med daginstitutioner - de skal ikke institutionaliseres (se f.eks. Sigsgaard, 1995). Pointen er, at disse pædagoger har en eller anden nostalgisk opfattelse af deres egen barndom, hvor mor gik hjemme, og hvor man legede ude i skoven hele dagen. De vil ikke erkende, at samfundet har ændret sig, og at det er nødvendigt i disse ligestillingstider at begge forældre er på arbejdsmarkedet, hvis de vil have goder som børn, bil og hus.

At uddannelsessystemet således har til opgave at udvælge personer og senere legitimere personers positioner i samfundet ses også af, at der til tider er en meget dårlig overensstemmelse med det elever og studerende lære, og det job de senere skal bestride. Hvorfor skal karaktererne i oldtidskundskab eller religion have indflydelse på om man kan begynde at læse til dyrlæge eller læge? Hvorfor skal en jordemor eller en pædagog kende til de klassiske værker i dansk litteratur? Har Kingo's værker måske betydning for evnen til at klare en fødsel eller hjælpe børn sikkert igennem et

toiletbesøg? Er der ikke tale om et direkte spild af økonomiske ressourcer og tid?

På trods af lærernes sandaler, skæg, Citroën'er og pædagogiske teorier er der altså tale om en benhård udvælgelse. Det er svært for os lærere at se det selv, fordi vi mener, at vi er så gode, sociale og lægger stor vægt på lighed. Vi kan ikke selv se myten, men udlændinge kan efter ophold i det danske uddannelsessystem.

Jeg har læst sammen med udlændinge og har også undervist kursister og studerende fra udlandet. Ofte sker det, at udlændingene totalt misforstår danskernes signaler. De kommer ofte fra et uddannelsessystem, hvor man på stor afstand kan se, hvem der er læreren, og læreren viser man stor respekt. Når de kommer til Danmark og ser lærerne i forvaskede cowboybukser med hængerøv og t-shirts, får de et chok. De opdager, at de danske lærere taler kammeratlig med deres elever og studerende. De ser, at de danske lærere ikke bliver sure, når de bliver talt imod. De fleste lærere bliver faktisk opstemte, for nu er der mulighed for dialog og diskussion. Udlændingene læser signaler og går helt i den anden grøft. Danmark er et paradis, hvor man ikke behøver at lave lektier og ikke behøver at udvise større flid og engagement. Senere i forløbet finder de pludselig ud af - måske først ved eksamensbordet - at de har afkodet systemet helt forkert. Man får faktisk karakterer, og man kan faktisk dumpe selv i Danmark.

Den danske jovialitet, hygge og lighedsmageriet er i nogen grad kun en myte, vi har skabt, og som vi til stadighed holder liv i. Min påstand er, at myten om ligheden forhindrer os i at gøre uddannelsessystemet mere tidssvarende således, at vi bedre kan klare udfordringerne i det 21. århundrede.

6.10. Myten om personlig udvikling

På seminarier og højskoler stortrives en helt speciel form for pædagogik. Det er kursister og studerendes personlige udvikling, der er det vigtigste. Det er endnu ikke blevet klart for mig, hvad de forskellige institutioner og undervisere forstår ved personlig udvikling.

Udgangspunktet er, at vi som lærere kan give de unge mennesker et eller andet, som de ikke har i forvejen. De er ikke helt færdig udviklet! Det er underforstået, at vi som lærere er langt i vores egen personlige udvikling. Vi er altså målet! Ofte er det en utrolig behagelig fornemmelse som lærer at sidde til læremøder og evaluere de studerende - gerne konkrete personer - og deres manglende modenhed og udvikling. Det er meget selvbekræftende, og vi kan som lærergrupper ubevidst blive helt beruset over vores implicite fortræffeligheder.

I højskoleverdenen oplevede jeg især, hvordan vi som lærere havde forskellige opfattelser af, hvad personlig udvikling var. Et nyt hold kursister var startet på højskolen. Lynhurtigt begyndte vi som lærere at evaluere dem.

En af kursisterne var en flot ung pige fra Roskilde, som havde læst jura på universitetet i København, men havde afbrudt studiet og påtænkt nu at læse til læge. På højskolen var der flere lærere, som afholdt kurser i personlig udvikling, psykologi og gestaltterapi. De brød sig ikke om pigen fra Roskilde. "*Hun fylder meget, men virker samtidig hæmmet*". Hun blev taget op på flere læremøder. Som nybagt højskolelærer var hun for mig vel den eneste naturlige kursist, vi havde fået. Hun havde selvtillid og sagde sin mening til de andre lærere, som i øvrigt ikke var uddannede psykologer.

Jeg fandt hurtigt ud af, at de andre højskolelærere havde en helt anden opfattelse af personlig udvikling, end jeg selv. De forbandt personlig udvikling med en dyb forståelse for fællesskabet, eller måske var personlig udvikling for dem lig med kursister, der værdsatte dem som åndelige autoriteter. Faktum var, at hver gang der var kursister, der havde selvtillid og sagde deres mening, evaluerede vi dem som personer, der "*fylder meget*".

Jeg vil påstå, at der er tale om en myte, når man hævder, at det i dag er godt at være på højskole, fordi det modner og medvirker til en personlig udvikling. Mit kendskab til højskolerne er, at det ofte er socialt marginaliserede grupper, der kommer her, og som møder varme hos "*selvbestaltede menneskelige eksperter*" i form af højskolelærere. Naturligvis kommer der også friske piger og drenge, som savner sex, fester, alkohol og ballade. Hvad er det for en personlig udvikling, som sker på højskolerne?

Efter en nærmere analyse af, hvad undervisere i det danske uddannelsessystem mener, når de taler om elever og studerendes personlige udvikling, er jeg kommet frem til flere opfattelser, som naturligvis kan være indlejret i hinanden. Mine kategorier bygger på grove observationer, og der er således ikke noget eksplicit teoretisk belæg for disse.

6.10.1. Personlig udvikling som tilegnelse af færdigheder og kundskaber

Der er stadig undervisere i det danske uddannelsessystem, som mener, at det elever og studerende primært skal tilegne sig er konkrete faglige færdigheder og kundskaber. Ofte tror de ikke på problemorienteret projektarbejde, personlige kvalifikationer og andre bløde værdier.

Desværre kan man i svage øjeblikke komme til at give dem ret. Man kan til tider komme i tvivl, om elever og studerende virkelig selv kan strukturere deres tid, når de ikke forbereder sig og ikke møder op til timer eller seminarvirksomhed. Nogle gange kan man tvivle på, om konkrete elever og studerende virkelig selv kan konstruere deres viden (se f.eks. Rasmussen, 1996:95-166).

Man kan som underviser have lyst til at give dem gammeldags undervisning - dvs. praktisere tankpasserpædagogik, hvor man bare fylder på. Det kan f.eks. være vanskeligt at acceptere, at personer som har en studentereksamen ikke ved, hvor Estland, Tjekkiet eller Jugoslavien befinder sig på Europakortet. Nogle gange opfatter de studerende det også som dybt frustrerende, at de ikke "*lærer noget*" - at de bare skal sidde i grupper og snakke.

Det er også paradoksalt, at mange undervisere, som mener, at traditionel undervisning på klassen ikke fungerer, netop selv har lange akademiske uddannelser bag sig, hvor de har læst bøger og aldrig har arbejdet i grupper eller lavet problemorienteret projektarbejde. De har kun oplevet tankpasserpædagogik, men har dog alligevel klaret sig igennem livet, så helt virkningsløs kan den traditionelle undervisning ikke have været.

Måske er det en myte at tro, at elever og studerende selv kan skabe deres viden, hvis de nu er helt tomme. Kan man hive sig selv op af vandet ved at trække sig i håret? Problemet er også, at når der ikke er noget fast fagligt stof, er det utroligt vanskeligt for elever og studerende at afkode lærerne for hvad det så er, de ønsker til eksamen. De dygtige elever og studerende danner "*vinder-grupper*", som kan klare sig uden noget fast struktur og stof. De mindre dygtige elever og studerende danner "*taber-grupper*", som ikke kan orientere sig uden nogen struktur og noget på forhånd givet stof. De dør i kaoset.

Man må have forståelse for de elever og studerende, som har det vanskeligt ved eksamener, som bygger på moderne pædagogiske principper. Ofte ser man, at lærerne har sagt, at der ikke er noget stof der er vigtigere end andet stof, og at det i stedet handler om at analysere, reflektere, ræsonnere og danne synteser. Men ved eksamener falder lærerne tilbage i deres traditionelle roller. Vi begynder at overhøre elever og studerende i det stof, vi engang selv har lært og som vi elsker så højt. Som professionelle undervisere deler vi overbevisende karakterer ud. Problemet er dog, hvad er det vi bedømmer hos elever og studerende?

De lærere, som mener, at det er forkert at deres kolleger praktiserer gammeldags tankpasserpædagogik i klasseværelserne skal måske lige feje for egen dør. Det er sandt, at deres kolleger måske ikke ønsker ændringer og har det godt med det kendte stof, men omvendt har jeg også oplevet meget slendrian hos de lærere, som praktiserer gruppeorganiseret projektarbejde. Elever og studerende skal bare efterspørge undervisning og vejledning, når de har brug for det. Jo, tak, men elever og studerende ved måske ikke, hvad de har brug for, og derfor kan man som lærer virkelig gå og hygge sig. Hvis de studerende ikke ønsker vejledning, tager man naturligvis en hjemmedag!

Når elever og studerende ikke kommer igennem noget fælles stof er det klart, at det bliver svært at etablere en fælles referenceramme. Nogle vil hævde, at på længere sigt vil elever og studerende langsomt blive historieløse, og de vil som mennesker ikke have nogen fælles ballast.

Sammenfattende kan man sige, at undervisere i denne kategori ikke fokuserer på personlig udvikling. Hvis de gør det, er personlig udvikling for dem elever og studerendes tilegnelse af konkrete faglige færdigheder og kundskaber.

6.10.2. Personlig udvikling som forståelse for finkultur

Denne opfattelse fokusere på personlig udvikling som værdsættelse af finkultur. Det er især ældre lektorer, som ubevidst hælder til denne opfattelse. Når elever og studerende igennem uddannelsesforløbet har afkodet lærernes finkulturelle middelklasse normer - ja så har de været igennem en personlig udvikling. Når elever og studerende af egen drift går i teateret eller sætter timer af til ensomt at hænge over klassisk litteratur - ja så er de nået langt i deres personlige udvikling!

Ofte taler man også om almindelse. Problemet er dog, hvem har defineret almindelse? Jeg har især oplevet denne finkulturelle opfattelse af personlig udvikling i gymnasiet - de tidligere latinskoler. Her spilder man stadig tiden med oldtidskundskab og religion samt andre finkulturelle aktiviteter. Der er ingen overordnet sammenhæng, og som gymnasieelev springer man fra time til time - fra fag til fag - og det er komplet umuligt at få en helhedsforståelse. Omvendt er det "let" at gå i gymnasiet, da det ikke er vanskeligt at afkode lærerne og stoffet. Man skal blot læse et givet stof og recitere det ved eksamenerne - dvs. udover den finkulturelle forståelse lægges der vægt på tilegnelse af konkrete faglige færdigheder og kundskaber. Der er ikke meget slinger i valse i gymnasiet, og som elev har man en klar opfattelse af, hvad der er vigtigt, og hvad der ikke er vigtigt - hvad som er godt og hvad som er dårligt.

6.10.3. Personlig udvikling som forståelse for fællesskabet

Der er undervisere, der mener, at den personlige udvikling består i, at elever og studerende skal lære at undertrykke deres ego og se mulighederne i fællesskabet. Når elever og studerende af egen drift f.eks. tager initiativ til at stable et arrangement på benene eller hjælpe læreren med at arrangere en studietur - ja, så er der tale om personlig udvikling.

Undervisere med denne opfattelse af personlig udvikling værdsætter elev- og studenteraktiviteter, som har sociale formål. Her er personlig udvikling lig med forståelse for fællesskabet. Især lærere inspireret af ungdomsoprøret i 68 og venstreorienterede synspunkter mener, at det er vigtigt, at de studerende forstår betydningen af fællesskabet. I seminarie- og højskoleverdenen bruger man meget tid på sådanne sociale aktiviteter med henblik på at kursister og studerende skal udvikle sig.

6.10.4. Personlig udvikling som selvtillid

Der er undervisere der mener, at elever og studerende har været igennem en personlig udvikling, når de har fået selvtillid og er blevet assertive.

Kritikere vil hævde, at disse undervisere har skabt højtråbende assertive personer, der er mere eller mindre uudholdelige at være sammen med. Det ligger i uddannelsessystemets logik, at klimaks er til sidst, når elever og studerende går til eksamen. Alt bygges op mod dette eksamensklimaks. De dygtige (og heldige) elever og studerende tror, at de er verdens skabere, når de med gode karakterer udklækkes fra en af de mange uddannelsesinstitutioner.

Personlig udvikling som øget selvtillid kan medføre respektløshed for andre mennesker. Mange studerende proklamerer åbenlyst, at de ikke har noget til fælles med deres medstuderende. Jeg havde f.eks. en kvindelig studerende, der gjorde det klart for holdet og mig, at hun bestemt ikke gik på seminarieret for andres skyld. Hun gad i hvert fald ikke at spille sin tid med at høre på, at andre studerende fremlægger deres opgaver. Nogle vil hævde, at selvtilliden har skabt et hav af egocentriske øer. Fællesskabet er brudt ned. Målestokken for den enkelte elev og studerende er sig selv og ikke andet!

Jeg vil hævde, at det faktisk er et problem i dag, at nogle elever og studerende har så meget selvtillid og er blevet så assertive, at de har svært ved at fungere sammen med andre mennesker. For dem er der ingen autoriteter, og de har ingen respekt for andre end dem selv. De overholder ikke selv de mest elementære færdselsregler for menneskelig samvær. Ofte kommer de ikke til tiden, og de er på ingen måde interesseret i at bidrage til noget fællesskab. Nogle af dem vil jeg kalde for snyltere, som selvbevidst suger næring og energi ud af de fællesskaber, som til stadighed bliver skabt af andre elever og studerende.

Det er klart, at hvis personlig udvikling kun er selvtillid og selvhævdelse i uddannelsessystemet, vil vi naturligvis få et svagt politisk engagement, og det politiske fællesskab i Danmark vil svækkes endnu mere. Man vil ikke være fælles om noget. Man vil ikke bruge sin tid på andre - hvorfor skulle man dog det!

6.10.5. Personlig udvikling som sofisme

Endelig er der undervisere, som ser personlig udvikling som et sofistisk projekt. Elever og studerende skal lære at analysere, reflektere, ræsonnere og abstrahere. Ofte dækker disse ord over, at elever og studerende skal lære at se relativt på den verden, der omgiver dem.

Som undervisere møder vi elever og studerende samt deres holdninger. Vi påstår, at elever og studerende har en

hverdagsbevidsthed (Adolphsen og Quist:7-21). Deres verdensbilleder, opfattelser og moral er ikke god nok. Som professionelle undervisere taler vi om, at der skal ske en "aflæring" af elever og studerende. I diskussioner og vejledninger med elever og studerende bringer vi dem ud på dybt vand.

Som undervisere er vi trænet i retorik og hjerne-gymnastik, og på god sofistisk vis får vi relativiseret elevens og studerendes opfattelser af virkeligheden. Efter få minutters vejledning ser man fortvivlelsen i deres øjne. Deres verdensbilleder er ved at bryde sammen. De er ved at erkende, at intet er sandt, og at verden ikke er sort og hvid. Efter et par vejledninger kan de ikke længere se forskel på, hvad der er godt og skidt. Nogle erkender, at de selv, deres forældre og deres nære omgivelser har levet på livsløgne. Denne erkendelse er lig med personlig udvikling. Problemet er bare, at de sofistiske undervisere har svært ved selv at overskue virkeligheden. Ofte er der tale om nihilistiske lærere, som ud over deres mange ord og verbalelogik, er tomme og kolde skikkelser.

6.10.6. Skaber uddannelse bedre mennesker?

Generelt vil jeg påstå, at der er mange myter omkring begrebet personlig udvikling. Hvem siger også, at personer, som har været opbevaret på uddannelsesfabrikker i 9,12 eller 17 år, er blevet udviklet personligt (se f.eks. Illich i Haralambos, 1980:187-189)? Er de blevet bedre mennesker? Er der ikke snarere tale om, at de er blevet socialiseret ind i et givet system? At der er sket en professionalisering, som gør dem egnede til at få et job, når de kommer ud? Hvem siger, at disse mennesker er blevet dygtigere, end før de startede på fabrikkerne? Kan man ikke hævde, at opholdet på uddannelsesfabrikkerne har betydet en personlig underudvikling eller måske ligefrem regression?

Jeg har igennem tiden oplevet mange sjove eksempler på, hvordan studerende mener, at de forandrer sig, mens de er i gang med en uddannelse på en fabrik. Jeg har f.eks. oplevet en kvinde, som var i gang med en kortere videregående uddannelse sige, at nu ville hun skilles fra sin mand. Årsagen var primært den personlige udvikling hun havde været igennem på sit studie. Hun fortalte, at mange af hendes medstuderende havde oplevet det samme. Efter de var startet på studiet, var de for alvor begyndt at have problemer med kæresten eller manden derhjemme.

For mange år tilbage havde jeg en studiekammerat, som havde fået et alvorligt problem, efter han var startet på statskundskabsstudiet i Århus. Studiet havde udviklet ham så meget, så han mente, at han ikke længere kunne tale med sine forældre derhjemme. Samme person spurgte mig engang, om jeg ikke havde problemer med at tale med min kæreste, som ikke læste statskundskab? Det havde jeg aldrig tænkt over, men jeg forstod på ham, at han havde svært ved at tale med hans kæreste, som læste jura!

Med andre ord, hvad er det for en personlig udvikling, som uddannelsesfabrikkerne giver de unge mennesker?

Mit synspunkt er, at elever og studerende skal lære at beherske de grundlæggende kulturteknikker (almene kvalifikationer, National kompetenceudvikling,1997:53) som regning, matematik, læsning, skrivning, sprog og IKT. Herudover mener jeg, at DISKAOS kompetencerne - evnen til at diskutere, innovere, samarbejde, kommunikere, analysere, organisere og sortere (personlige kvalifikationer, National kompetenceudvikling,1997:53-54) - er væsentlige i en mere kaotisk verden, hvor alt går hurtigere, og hvor konkurrencen er mere intensiv. Jeg mener, at disse kulturteknikker og kompetencer vil gøre det muligt for indbyggerne i Danmark at generere velstand, velfærd og kultur i det 21. århundrede.

6.10.7. Kulturforhandlinger

Generelt kan man sige, at der på uddannelsesfabrikkerne er en evig kamp om kultur. Hvis kultur skal dominere? Vi har lærernes kultur og elevens og studerendes kultur. Lærerne kan have forskellige opfattelser af kultur - jævnfør f.eks. opfattelsen af personlig udvikling. Selv på samme uddannelsesfabrik kan lærere have meget forskellige opfattelse af, hvad elever og studerende skal lære, hvorfor de netop skal lære det, og hvordan de skal lære det.

Når elever og studerende starter på en uddannelsesfabrik, har de naturligvis også mange forskellige kulturer. Ofte sker der en screening af de studerende ved, at de måske skal have et særligt eksamensgennemsnit for at komme ind på uddannelsen. Eller de søger ind i kvote 2. Proceduren er her, at særlig betroede medarbejdere, som har været ansat i lang tid på uddannelsesfabrikkerne læser de mange ansøgninger igennem. De vælger så de mennesker ud, som de mener skal have chancen for at blive lukket ind på uddannelsesfabrikken.

Til de forskellige kulturer er der ofte knyttet et specielt sprog, en speciel påklædning og et specielt forbrug.

Nogle lærere går i sandaler og t-shirt. De kører måske i Renault eller Citroën - de er bærere af en bestemt kultur. For dem er personlig udvikling sikkert en forståelse for fællesskabet eller for finkultur. Andre lærere kører i japanske eller tyske biler, går med attachetasker og velpudsede sko - de er bærere af en anden kultur. For dem er personlig udvikling sikkert tilegnelse af faglige færdigheder og kundskaber. De lærere, som ikke har nogen klar kultur foretrækker sandsynligvis de engelske biler - den bløde mellemvare.

På samme måde kan man gøre en række iagttagelser over de studerende, deres påklædning og forbrugsmønstre.

I det daglige arbejde på en moderne uddannelsesfabrik vil man opleve myriader af "*kulturforhandlinger*". Hvis kultur skal sætte dagsordenen og være gældende på institutionen? Mundtlige eksamener kan også i nogle tilfælde betragtes som "*kulturforhandlinger*" mellem elever/studerende, lærere og censorer. Hvem er bedst til at forhandle? Hvem har de bedste argumenter? Hvem er bedst til at formulere sig, og hvem har mest psykisk "power" til at sætte sin kultur igennem? Kan man lave alliancer eller bliver man kørt op i et hjørne? Forhandlingen kan slutte med 0.3 eller 13!

6.11. Myten om at man kan kvantificere alle kvalifikationer

På trods af mine mange referencer til internationale undersøgelser, mener jeg ikke, at man kan kvantificere personlige kompetencer (National competence udvikling, 1997:53-54), men nok almene kvalifikationer (National competence udvikling, 1997:53-54) som regning, matematik, sprog, læsning, skrivning og IKT.

De mest moderne undervisere - dem der elsker projektarbejde - er måske de mindst humanistiske. De synes selv, de er meget flinke, og de elsker dialogen med elever og studerende, som arbejder i grupper. Der er intet på forhånd opgivet stof. Elever og studerende finder et fagligt problem og laver så et projekt, som de går til i eksamen i (om projektarbejde se f.eks.: Projektopgaven 1993/94; Holten-Andersen et al.; Den lille grønne; Grinsted og Brødslev; Adolphsen og Qvist). I folkeskolen vurderer man både processen, produktet og fremlæggelsen (Projektopgaven 1993/94).

I forhold til tidligere går vi som lærere ikke kun ind og vurderer det faglige projekt, men også gruppeprocessen og selve fremlæggelsen af projektet. Elever og studerende burde føle sig usikre på denne vurdering. Som lærere går vi dybt ind i meget personlige forhold. Til tider vil jeg hævde, at vi overskrider elever og studerendes personlige integritet. Vi vurderer om personen kan samarbejde, er åben, er social, har karisma, kan formulere sig etc. Man kan med god ret spørge, hvilke kvalifikationer vi som lærere har til at lave sådanne personlighedsanalyser af elever og studerende?

Efter en samlet vurdering af almene, faglige og personlige kvalifikationer, giver vi elever og studerende et simpelt og ulogisk tal. Man kan ikke få 1,2,4 eller 12. Troen på, at man kan kvantificere alle aspekter af en præstation med et enkelt tal må være en rest fra oplysningstidens mekaniske fysik.

Helt galt går det, når man anvender karaktergennemsnit. Gennemsnittet på studentereksamensbeviset kan direkte betyde, at et ungt menneske ikke kan blive optaget på en uddannelsesinstitution og dermed ikke komme til at beskæftige sig med det, vedkommende havde ønsket sig. Hvordan kan man have kvalifikationer der svarer til 7.5 eller 9.5? Hvordan kan man f.eks. have læst statskundskab i otte år og så have kvalifikationer, der svarer til 6.5 eller 10.5? Det er nonsens. Det uhyggelige er dog, at man bilder elever og studerende ind, at karakterer er noget særligt betydningsfuldt, som er givet af eksperter med lange uddannelser.

Hvis man endelig vil kvantificere elever og studerendes kvalifikationer, vil jeg faktisk mene, at det mest humane og retfærdige ville være jævnlige, at lade elever og studerende gå op til skriftlige tests af almene kvalifikationer - et system man anvender meget i USA.

Jeg har tidligere advokeret for vigtigheden af DISKAOS kompetencerne - evnen til at diskutere, innovere, samarbejde, kommunikere, analysere, organisere og sortere. Jeg mener ikke, at man skal og kan kvantificere disse kompetencer med simple tal. DISKAOS skal blot være en overordnet retningspil for den læring, der skal findes sted i det 21. århundrede. Men jeg kan godt forestille mig konkrete DISKAOS forløb. F.eks at elever og studerende får til opgave at organisere udstillinger, eller at elever og studerende får til opgave at foretage innovationer i løbet af en innovativ uge.

6.12. Myten om at timer er lig læring

Hvis man som udenforstående kommer ind på et lærerværelse på en uddannelsesfabrik vil man hurtigt høre, hvordan underviserne taler om, hvor mange timer de har, hvor mange timer et hold har tilbage, hvor mange timer de får for et udviklingsprojekt og hvor mange timer der er sat af til eksamen osv. Man vil også høre lærere, som per reflex svarer: "Hvor mange timer får jeg for dette?" Hvis en uddannelsesfabrik pludselig får eksterne midler, gøres det også op i timer. Man vil naturligvis også opleve, at elever og studerende gør deres arbejde op i timer.

Uddannelsesfabrikkerne organiserer deres produktion på baggrund af timer. Produktionsrytmen er delt op i lektioner af 45 minutter. På de lidt ældre fabrikker er der ligefrem klokker, der ringer. Andre fabrikker har moderniseret sig ved en fancy elektronisk lyd, der giver sig til kende i højtalere. Lyden minder ofte om et rumfartøj, der skal til at lette eller lande i en science-fiction film.

Tidsstruktureringen i form af timer er en rest fra industrisamfundet og taylorismen (Nielsen et al, 1996:227). I industrisamfundet arbejdede man i afgrænsede tidsenheder - i timer på fabrikken eller på kontoret, hvorfor man naturligvis også arbejdede i timer på industrisamfundets uddannelsesinstitutioner. I fremtidens samfund er det væsentligste kriterium ikke længere indskuddet af timer, men løsninger af opgaver.

Hvordan kan man i dag alvorligt mene, at læring foregår fra kl. 8.00 til 8.45? Hvordan kan man tro, at elever og studerendes erkendelse kan ske lige nøjagtigt indenfor 45 minutter? Ingen filosoffer, forskere eller babyer vil arbejde i sådanne afmålte tidsenheder.

Når jeg har undervist, har jeg ofte haft lyst til at fortsætte ud over de 45 minutter, men jeg ved at mine kolleger vil blive sure, hvis deres studerende først kommer måske 15 minutter ind i den næste lektion. Ligeledes har jeg dog også ofte haft lyst til at stoppe før de 45 minutter var gået. Nogle gange har jeg oplevet, at de studerende allerede efter blot 20 minutter har forstået pointerne. Udfra enhver fornuftig overvejelse er der ingen grund til at fortsætte erkendelsesarbejdet, men alligevel giver jeg dem ikke fri før tiden. Som god lønarbejder har jeg forpligtet mig til at give de studerende 45 minutters erkendelse. Tiden bliver så måske anvendt på pølsesnak.

6.13. Myten om at læring forgår i et klasseværelse

I industrisamfundet masseproducerede man standardiserede produkter i store lukkede fabrikshaller. Det samme gør sig gældende i dag i uddannelsessystemet, hvor klassen er den basale enhed for modtagelse af undervisning. I mange folkeskoler har man i dag klasser på over 20 elever. Lektionerne på 45 minutter foregår i lukkede firkantede rum. Læreren står øverst i rummet tæt ved døren, således det er umuligt for elever og studerende at gå uden stor opmærksomhed. Det hjælper ikke, at elever og studerende måske mener, at de har erkendt det, de kan kapere den dag.

Elever og studerende er spærret inde i 45 minutter af gangen. Det er også umuligt for andre elever og studerende at falde ind i interessante oplæg og diskussioner, da dørene er lukkede, således de ikke kan se, hvad der sker inde i klasseværelserne. Andre elever og studerende har ikke lov til at overvære eller blande sig i de 45 minutter, da de måske går i andre klasser, på andre hold eller på et helt andet semester.

VI. Ideer

7.0. Mere effektivitet i uddannelsessystemet

Jeg mener, at der i dag, er en manglende bevidsthed om at uddannelse koster penge - mange penge som alternativt kunne være brugt på sundhedsområdet, det sociale område eller måske til ulandsbistand. Danmark er et af de lande i verden, der anvender flest økonomiske ressourcer på uddannelse - ca. 9 procent af BNP i 1994 (Kvalitet i

uddannelsessystemet: 5.2.)

Jeg vil foreslå, at man sætter Statens Uddannelsesstøtte (SU'en) op med 1000 kr. i kvartalet, men så skal de studerende til gengæld betale 1000 kr. i kvartalet direkte til den uddannelsesinstitution de går på. På den måde får de studerende en bevidsthed om at uddannelse og undervisning er et knapt gode - et gode som koster penge.

På længere sigt kan jeg forestille mig, at studerende på de enkelte institutioner køber et elektronisk undervisningskort med tilhørende personlig kode. Hver gang den enkelte studerende vælger at gå til en lektion, skal vedkommende køre det personlige elektronisk kort igennem en kortlæser. Den studerende skal køre det igennem et vist antal gange for at indstille sig til eksamen. Kortet giver ikke mulighed for uendelig mange lektioner og vejledninger. Den enkelte lærer har en bærbar computer, hvor kortet køres igennem før og efter en vejledning. Jeg mener, at sådanne foranstaltninger vil skærpe opmærksomheden om at uddannelse er et knapt gode.

Den manglende økonomiske bevidsthed gør sig også gældende hos lærerne.

For et stykke tid siden havde jeg en gæstelærer fra Rusland, som skulle holde et mindre foredrag i en time. Sædvanen tro kom kun halvdelen af de studerende. Lidt pinligt overfor en person fra udlandet, der havde brugt tid og kræfter for at besøge seminarieret. Den store overraskelse kom for mig, da vi stod inde på kontoret, og personen skulle have kontanter. 600 kr. - det var det jeg kostede i timen inklusiv forberedelse. Det havde jeg aldrig før spekuleret over.

På uddannelsesinstitutionerne afholdes mange ligegyldige møder. Jeg kan ikke lade være med at udregne, hvor meget et møde koster med f.eks. 10 højtbetalte akademikere. Naturligvis er det nødvendigt at afholde møder, men ofte bruger man lang tid på lærere, der har et eller andet på hinanden. Sagen er mindre vigtig, og det handler mere om at få det sidste ord.

Lærere lider også af den erhvervs sygdom, der kan kaldes for "taleritis". Det er nødvendigt at kunne tale i 45 minutter (en klokke time) og dermed holde en tale i gang på trods af, at man måske har sagt det, som skulle siges. Efter nogle år i sektoren lider man af taleritis, og det bliver nærmest umuligt at sætte bare to lærere sammen i et mødelokale. Hver især kommer de med lange lange indlæg og tiden går!

Ud fra et skatteydernes synspunkt mener jeg, at man skal have optimeret mødekulturen inden for den del af uddannelsessektoren jeg har kendskab til. Jeg tror, at den manglende mødeeffektivitet skyldes, at lærere simpelthen ikke er klar over, at det koster penge, når man mødes.

En måde at optimere møderne på vil være, at man kun mødes såfremt der på forhånd er lavet en detaljeret dagsorden med tidsgrænser til de enkelte punkter. Ligeledes må man kræve, at der altid skrives referat, som f.eks. kan lægges ind på en elektronisk konference så alle deltagerne, og evt. ledelserne kan se, hvad der er sket og hvor lang tid man har brugt på beslutningen. Jeg har faktisk oplevet flere møder, hvor vi brugte lang tid på at finde ud af, hvad vi egentlig besluttede på det sidste møde.

Jeg foreslår, at der på alle uddannelsesinstitutioner etableres åbne elektroniske arkiver, hvor alle kan se, hvor mange møder der bliver afholdt, hvem der kommer til møderne og hvad der bliver besluttet. For at gøre det ekstra pædagogisk kan man direkte regne det om i kroner og øre.

På universitetet oplevede jeg, at ofte kom kun mellem 20 og 50 procent af de undervisere som havde fået en mødeindkaldelse. De gamle og garvede undervisere gad ikke at komme til møderne, men naturligvis blev de betalt for at være tilstede og sprede deres viden og erfaringer. Problemet er, at der er ingen i systemet, der har interesse i at holde justits med skatteydernes penge!

På kort sigt håber jeg, at IKT kan medvirke til, at lærernes personlige kalendere bliver lagt ud på internettet eller institutionernes intranet. Jeg har gang på gang oplevet, at jeg skulle til to møder på samme tidspunkt. Jeg har oplevet kolleger, der teoretisk skulle deltage i tre møder på samme tidspunkt på samme institution! Naturligvis skal der være online adgang til studerendes og lærernes skemaer samt mere overordnede rammerplaner for institutionerne.

På en uddannelsesinstitution har jeg oplevet en mindre effektiv lokaleadministration. Til trods for at man har mange computere, som er bundet i netværk, foregår reservation af lokaler stadigvæk ved, at man går op til en kontordame, der

skriver reservationen ind i en lommekalender. Da man meget anvender projektarbejde på institutionen, og de studerende hyppigt er i praktik udenfor institutionen, står lokalerne ofte tomme. Alligevel bliver der ikke taget højde for dette, og man bygger nyt for at få plads til de studerende. Her håber jeg, at man via IKT kan effektivisere lokaleadministrationen og få et mere oprigtigt billede af lokalesituationen i real time (sand tid). Jeg vil påstå, at man på den nævnte institution på sigt kan spare ressourcer ved et sådant system.

Jeg mener, at vi i uddannelsessystemet bliver nødt til at udvikle nogle mål, som gør det muligt generelt at måle lærernes produktivitet. Det karakteristiske i dag er, at man anvender timer til at måle lærernes produktivitet. Jo flere timer og overtimer læreren har jo mere produktiv. Der kræves ikke meget fantasi til at forestille sig, at systemet ikke virker. Der kan naturligvis være lærere, der har mange timer, men leverer dårlig undervisning og omvendt.

Hvem siger, at 45 minutters undervisning kræver 45 minutters forberedelse i folkeskolen? Hvem siger, at idrætslæreren skal have lige så meget forberedelsestid som dansklæreren? Forberedelsesnormerne er mere eller mindre fiktive.

Det er en gammeldags måde at aflønne folk med udgangspunkt i timer. I dag får man mange steder løn efter de opgaver man løser, og den værditilvækst man tilvejebringer.

Hvorfor aflønner man ikke lærere efter den erkendelsestilvækst, de frembringer hos elever og studerende analogt med folk i det private erhvervsliv, som aflønnes efter den værditilvækst de skaber? Timer er et dårligt parameter for løn til undervisere. Hvorfor ikke lade lærerne individuelt forhandle med ledelserne om deres løn? Den enkelte lærer kan så gøre rede for, hvad hun kan tilbyde, og hvilke kvalifikationer hun har, samt hvor meget forberedelsestid hun kræver. Ved undervisningsårets begyndelse starter en ny forhandling.

Indenfor uddannelsessektoren er der også mange lærere, der individuelt allerede har forhandlet sig frem til timer for alt mellem himmel og jord. Det er typisk, at man ikke evaluerer om det er rimeligt, at der anvendes så mange timer på opgaverne. Generelt er det ofte helt umuligt at sige, hvor mange timer en given opgave kræver. En dygtig lærer kan løse opgaven på 25 timer, hvor imod en langsom lærer skal have 50 timer.

Jeg vil foreslå, at når der er opgaver ud over undervisning, der skal løses på uddannelsesinstitutionerne afholder man offentlige licitationer blandt lærerne. Hvem byder ind på jobbet som "IKT-konsulent" og til hvilken pris? Hvem byder ind på jobbet som "Redaktør for årsskriftet" og til hvilken pris? Hvem vil være "gårdvagt" og til hvilken pris?

Flere steder er det sådan i dag, at hvis man har for mange timer kan man end ikke være sikker på at få udbetalt beløbet! Naturligvis skal der finde en kontant udbetaling sted. Unge lærere, som er ved at etablere sig har ofte brug for penge, men alligevel tilfalder mange af opgaverne de ældre og godt lønnede lærere. Som lønsystemerne generelt bliver implementeret i uddannelsessektoren i dag er der intet incitament til at gøre en ekstra indsats.

Hvorfor opererer uddannelsesinstitutionerne i øvrigt med studieår? Hvorfor skal studerende på landets universiteter have fri fra engang i juni til starten af september? Har vi råd til det i det 21. århundrede? Hvorfor holder folkeskolerne lukket i syv uger om sommeren? Naturligvis har elever og studerende ikke ret til uendeligt meget undervisning, vejledning og samtaler på deres elektroniske uddannelseskort, men det kan ikke passe, at alle landets uddannelsesinstitutioner bare lukker ned, fordi det er sommer. En dygtig studerende vil måske kunne klare sit 5 årige studie på 3 år, hvis institutionen havde åben i sommerferien. Hvorfor skal hele lærerstanden have så meget mere ferie end andre erhvervsgrupper? Jeg vil påstå, at det er en forældet rytme man anvender i det danske uddannelsessystem - en rytme der ude af takt med det omgivende samfund.

Ud over at undervise synes jeg, at man må kræve, at alle lærere i uddannelsessystemet engang imellem begår et skriftligt arbejde. Jeg finder det meget paradoksalt, at lærere år efter år retter opgaver og vejleder elever og studerende i at skrive uden lærerne selv skriver. Måske skrev lærerne opgaver på seminarier eller på universitetet, men det kan være meget længe siden.

Jeg foreslår, at alle uddannelsesinstitutioner - også folkeskoler - i Danmark udgiver et årsskrift, hvor alle lærere giver sig skriftligt tilkende. Som et supplement til bogform, kan artiklerne lægges ud på institutionernes hjemmesider på nettet eller udgives på cd-rommer.

I en folkeskole sammenhæng vil det betyde, at forældre lettere kan træffe et skolevalg for deres børn ved at rekvirere

årsskrifterne fra skolerne i lokalområdet eller se skolernes hjemmesider på nettet. Når eleverne måske senere skal vælge et gymnasium, kan de ligeledes via internettet læse de forskellige læreres indlæg og evt. deres baggrund for at undervise.

Lærerne skal ikke længere være en grå kedelig og ukendt masse. Jeg mener, at deres ideer og kvalifikationer skal frem i lyset. På længere sigt vil det også medvirke til en øget prestige omkring lærerjobbet. Naturligvis vil årsskrifter og hjemmesider også gøre det muligt for forældre, elever og studerende samt jobansøgere at se de forskellige uddannelsesinstitutioners målsætninger.

Med henblik på at øge lærernes produktivitet vil jeg forslå, at man etablerer offentlig tilgængelige databaser, hvor man kan se, hvilke stof, projekter, arbejdsformer og hvilke karakterer lærernes forskellige klasser og hold har opnået.

Som forældre og skatteydere må vi kræve en bedre kvalitet i grundskolen. Vi kan ikke være tjent med at børnene f.eks. i den nuværende mangelfulde situation af folkeskolelærere undervises af nyudklækkede studenter, minkfarmere, husmødre og politibetjente, når det handler om overbringelse af vigtige kulturteknikker som sprog, skrivning, læsning og regning. Det kan godt være, at der ikke pt. er folkeskolelærere nok, men så må man uddanne nogle flere eller benytte sig af kandidater fra universiteterne. Ved at bruge tilfældige mennesker som vikarer gør man grin med både børnene og de professionelt uddannede lærere. Der skal skabes respekt om lærergerningen, og det får man ikke ved at lade husmødre tage sig af undervisningen i folkeskolen!

I uddannelsessektoren tjekker man bl.a. kvaliteten ved eksterne censorer, som skriver censorrapporter efter eksaminationer, men deres troværdighed kunne være større, da alle kender hinanden, og skal omgås hinanden i fremtiden. En del eksaminationer foregår også med intern censur både i universitets- og seminarieverdenen. Min egen erfaring er, at man altid vælger de censorer, man kender.

I relation til folkeskolen, mener jeg, at kommunerne skal forpligtes til at lave generelle beskrivelser over deres folkeskoler herunder deres pædagogiske mål. Ligeledes skal forældre have mulighed for at se, hvor de forskellige skolers elever havner efter de går ud af 9. og 10 klasse. Hvor mange elever går videre til gymnasiet, teknisk skole eller handelsskolen eller noget helt tredje? Det er den eneste måde man kan etablere et reelt skolevalg for forældrene. Jeg vil påstå, at en sådan åbenhed kan medvirke til at højne kvaliteten og produktiviteten i den danske uddannelsessektor.

Man kan også foretage benchmarking af uddannelsesinstitutionerne - dvs. at man f.eks. sammenligner to folkeskoler eller to seminarier på en række parametre. Finansministeriet har f.eks. påvist, at der er folkeskoler, hvor udgifterne per elev er 40 procent større end de mest effektive folkeskoler (Budgetredegørelse 98:27-37).

En anden mulighed til at forbedre kvaliteten og læreres produktivitet er teamteaching. Princippet er, at man samtidig er flere lærere i klasselokalet, som underviser på skift eller måske på samme tid. Det er en kendt sag, at de fleste lærere helst vil lukke døren ind til klasseværelset og så undervise i hemmelighed overfor kolleger og ledelsen. Hvis man har nogle års rutine, kan man sagtens slippe heldig igennem lektioner uden den helt store forberedelse. Elever og studerende behøver ikke at opdage det, men det er klart, at en fagfælle vil have stor sandsynlighed for at opdage, at der er tale om gammelt stof, og at indholdet ikke har den kvalitet, man burde forvente. Problemet ved teamteaching er naturligvis, at det koster mange penge. I stedet kan man arbejde henimod, at underviserne skal gøre deres undervisningsplaner mv. offentlig tilgængelige på internettet eller på institutionens intranet.

På trods af omkostningerne vil jeg alligevel foreslå teamteaching, hvor en gruppe lærere går sammen om at undervise en klasse eller et hold. Jeg har medvirket i et omfattende udviklingsprojekt (NUFIL - Nye Undervisningsformer i Læreruddannelsen), hvor vi ville skabe nye undervisningsformer i læreruddannelsen (Staugård, 1998). Her anvendte vi i stor udstrækning teamteaching og teamvejledning. Det er en kendsgerning, at man gør sig ekstra umage, hvis man skal holde et foredrag eller et kursus, hvor også ens kolleger deltager. Det åbner også mulighed for at få en øget faglig dybde i undervisningen, når kolleger kan supplere og problematisere den undervisning, man leverer.

Udover dette får man også en kalibrering således forstået, at man på sigt opnår en mere ensartet undervisning på en given institution. Det er nok så vigtigt, når man skal profilere institutionen. Lærer og lærer imellem finder man ud af, at det er kvalitetsniveauet, og at det er måden at undervise på. I stedet for, at der står en række individualister bag lukkede døre i klasseværelserne, som gør det på hver deres måde bliver man ved teamteaching i stand til at etablere en fælles kultur og en fælles profil for institutionen.

I en folkeskole sammenhæng synes jeg, at det er særdeles relevant, at man får tegnet en overordnet profil af skolen. I dag er kvaliteten af den undervisning mine børn får meget afhængig af, hvilken lærere de tilfældigvis er tildelt. Naturligvis kan man holde lærermøder og pædagogiske dage om, hvordan man skal undervise. Man kan naturligvis også styre noget ved hjælp af bekendtgørelser, læseplaner og studieordninger, men det er et faktum, at når man som lærer står alene i klasseværelset, kan man stort set gøre, hvad man har lyst til. Jeg mener, at vi som forældre, skatteydere, elever og studerende, må forlange en vis kalibrering af institutionernes undervisning.

I det store udviklingsarbejde (NUFIL)(Staugård,1998) er det blevet ganske klart for alle, hvem der er de flittige lærere, hvem der er de dovne lærere, hvem der er de gode lærere, og hvem der er de mindre gode lærere. Det har betydet, at vi er ved at nærme os en fælles standard på trods af, at vi kommer fra forskellige fagområder.

I forsøget havde vi også stor glæde af hinanden, når vi skulle rette de studerendes opgaver. Fem forskellige lærere - en pædagog, en psykolog, en naturfagsmand, en dansklærer samt en samfundsfagsmand - skulle hver især komme med skriftlige kommentarer til de gennemlæste projekter. Disse mange forskellige kommentarer blev sammenskrevet til én fælles kommentar og afleveret til de studerende. Som lærere lærte vi virkelig noget i denne proces, og der foregik en faglig og kulturel kalibrering imellem os. Det blev muligt at etablere en faglig og kulturel profil i udviklingsarbejdet NUFIL.

Naturligvis kan man anvende supervisering, men jeg mener, at det skal være blandt undervisere som er lige, og hvor alle kommer i ilden. I forbindelse med et pædagogisk grundkursus i universitetspædagogik deltog jeg i en gruppe, som bestod af to civilingeniører og jeg selv. Jeg kendte ikke til deres fagområde, og de kendte ikke til mit. Vi tog ud og superviserede hinanden med et meget stort gensidigt udbytte. Vi var jævnaldrende og havde samme anciennitet. Når vi vurderede hinanden, havde vi ikke nogle sanktionsmuligheder, og vi ville næppe se hinanden mere, når kurset var forbi. Jeg mener, at denne form for supervisering kan medvirke til at skabe bedre undervisere i det danske uddannelsessystem.

Indenfor erhvervslivet har der længe været en trend, man har benævnt "*customize*" (Information Strategy, april 1998:29-31,53; se også Andersen Rostgårds beskrivelse af Cykelcompagniet A/S). Ideen er, at man tager udgangspunkt i den enkelte kundes ønsker og præferencer. Umiddelbart må det forekomme selvindlysende, at virksomheder, der fungerer på et marked med konkurrence tager udgangspunkt i den enkelte kunde, men når virksomheder bliver tilpas store, vil de nogle gange tage udgangspunkt i andre ting end netop den enkelte kunde.

Min påstand er, at de store nationale uddannelsesfabrikker kan lære meget af begrebet "*customize*". Her tager man ikke altid primært udgangspunkt i kundernes - dvs. elever og studerendes - ønsker og præferencer. Det er mit håb, at man ved hjælp af IKT i langt større udstrækning bliver i stand til at afdække elever og studerendes præferencer bl.a. ved hjælp af elektroniske debatfora, elektroniske evalueringer og tilfredshedsundersøgelser.

F.eks. hver gang en uddannelsesinstitution starter op med en ny årgang, udtrækkes der tilfældigt et testpanel af elever eller studerende, som igennem hele uddannelsen elektronisk skal besvare spørgeskemaer og deltage i interviews. Man kan så lave et elektronisk tilfredshedsbarometer således man kan se i hvilken retning institutionen bevæger sig.

Jeg har også et håb om at IKT kan medvirke til mere kommunikation og demokrati på de nuværende store uddannelsesinstitutioner. På institutionernes lokale elektroniske netværk (intranet) forestiller jeg mig debatfora, hvor studerende, lærere, ledelser og administrativt personale kan diskutere forhold vedrørende institutionen.

På de fleste institutioner har man i dag nogle repræsentative organer, hvor elever og studerende m.fl. kan gøre deres indflydelse gældende. I relation til disse organer skal man i fremtiden på det lokale intranet kunne se mødeindkaldelser, dagsordener og referater.

På sigt forestiller jeg mig, at man ligefrem kan lave elektroniske afstemninger om forhold på institutionerne, der vedrører brugerne af institutionerne.

Jeg mener, at man skal arbejde målrettet på at komme bort fra undervisningen i kedelige firkantede klasselokaler med op til 32 personer. Læringen skal i større udstrækning lægges ud i grupper og bort fra institutionerne. Vejledningen med lærerne bliver således meget vigtig. Her kan den dygtige vejleder præcis give den enkelte elev/studerende og de enkelte grupper den information og de udfordringer, de har behov for (om projektarbejde se f.eks.: Projekt opgaven 1993/94;

Holtén-Andersen et al.; Den lille grønne; Grinsted og Brødsløv; Adolphsen og Qvist).

Indenfor undervisningsverdenen hedder det ikke "*customize*", men undervisningsdifferentiering. På kortere sigt forestiller jeg mig, at den enkelte vejleder via sin bærbare pc'er har adgang til en database med profiler af elever eller studerende. Hver enkelt elev eller studerende har måske deres egen hjemmeside, hvor de præsenterer sig selv ifølge nogle bestemte kriterier. Det betyder, at læreren inden vejledningen helt præcis ved, hvilke elever eller studerende han sidder overfor. Læreren ved f.eks. nu, hvad de har lavet før, hvad de interessere sig for og hvor gamle de er. Ligeledes kan læreren se hvilke projekter og eksamener de tidligere har været igennem eller om de måske er dumpet. Sådanne å jour førte elev- eller studenterprofiler vil danne udgangspunkt for optimal vejledning.

I den forbindelse skal elever og studerende også have mulighed for at gå ind i en database eller web-sider, hvor de kan få en profil af de lærere, der er knyttet til institutionen. Hvad er lærernes baggrund, uddannelse, tidligere beskæftigelse, interesser og deres publikationer? På den baggrund kan elever og studerende netop søge efter den faglige lærerprofil, de ønsker i forhold til deres projekt. Det vil være et godt udgangspunkt for en optimal vejledning.

Man taler også om "*Knowledge management*" (Information Strategy, april 1998:9-10,46-47) - dvs. at man i større organisationer prøver at styre og udnytte den viden, der er i organisationen maksimalt. På mange uddannelsesinstitutioner i dag kan man ikke tale om "*knowledge management*". Man ved, at en given lærer underviser inden for et givet fag, men det er også alt!

Indenfor managements litteraturen har man i lang tid arbejdet med et begreb der kaldes for "*just-in-time manufacturing*" (Information Strategy, april 1998:40-41; se også Andersen Rostgårds beskrivelse af Cykelcompagniet A/S). Ideen er, at man kun producerer det, kunderne efterspørger. Man producerer ikke varer, der blot skal køres på et dyrt lager. I "*just-in-time manufacturing*" princippet ligger der også, at man lynhurtigt kan omstille produktionen således at produkterne er i overensstemmelse med kunders nye ønsker og præferencer.

Jeg mener, at dette princip også kan anvendes på de store uddannelsesinstitutioner. Vi lærere har en tendens til at have færdige undervisningsplaner med litteratur og opgaver, der dækker et helt undervisningsår. Ofte bruger vi materialet fra sidste eller måske forrige år. Der tages ikke tilstrækkeligt hensyn til om elever og studerende kommer til timerne, eller om de finder stoffet og undervisningen kedelig eller irrelevant for deres læring.

Med princippet "*just-in-time manufacturing*" skal der i større udstrækning kun gives den undervisning elever og studerende efterspørger. Undervisningen skal i større udstrækning end i dag struktureres efter elever og studerendes egne studie- og læringsrytmer med henblik på at effektivisere og optimere læringen hos den enkelte elev og studerende.

Arbejdet behøver nødvendigvis ikke blot at være projektarbejde. For at det hele ikke skal gå op i hat og briller - f.eks. at elever og studerende slet ikke efterspørger undervisning - skal der være en jævn og seriøs evaluering af elever og studerende iform af samtaler og eksamener med ekstern censur.

Mit håb er, at denne "*just-in-time-teaching*" kan lade sig gøre organisatorisk, fordi at vi ved hjælp af IKT i fremtiden bliver bedre til at organisere og kommunikere.

Et skridt på vejen til en revolution er det nævnte forsøgs- og udviklingsarbejde (NUFIL), som jeg har deltaget i, og hvor IKT spiller en væsentlig rolle (Staugård;1998).

Generelt er det min opfattelse, at det ikke er nok med blot en elektronisk infrastruktur, hvis der ikke er noget at kommunikere om. Men netop i NUFIL er der noget at kommunikere om. 60 studerende og deres lærere har ikke længere noget skema, hvorfor alle er i akut informationsunderskud. For at løse problemet har vi oprettet et elektronisk konferencesystem, hvor alle vigtige meddelelser findes. På systemet findes der opslag over seminarer, kurser og arrangementer.

De studerende er organiseret i studiegrupper, som har indgået kontrakter med de tilknyttede lærere. De studerende efterspørger selv undervisning og vejledning. Studiegrupperne fører logbøger, som lægges ind i det elektroniske konferencesystem, således alle kan følge gruppernes løbende arbejde. Da lærerne er spredt ud over et større område og ikke møder på institutionen hver dag er det en kæmpe hjælp, at man elektronisk kan sende dokumenter til hinanden og aftale møder. Naturligvis kunne man have klaret nogle ting over telefonen, men problemet ved en telefon er, at den altid

ringer på de mest upassende tidspunkter.

7.1. IKT kan revolutionere uddannelsessystemet

Helt generelt er det min påstand, at den nye eksplosion af information svarer til, at man opdager et nyt kontinent. Det vil medvirke til at skabe en yderligere specialisering og arbejdsdeling i befolkningen. De, der interesserer sig for hunde, vil pludselig for meget billige penge få adgang til oceaner af information om hunde eller netop den specielle hunderace, de interesserer sig for. Via internettet vil de kunne tale med andre personer over hele verden, som har samme hund. Naturligvis vil de elektronisk kunne udveksle billeder af deres hunde og afholde videokonferencer over nettet. Et andet eksempel kan være, at de, der interesserer sig for neorealisteriske teorier indenfor international politik, pludselig vil få adgang til et helt nyt globalt fællesskab af folk, der interesserer sig for disse teorier og så fremdeles.

Det er min påstand, at vi alle får mere viden, men også at der bliver mindre at være fælles om i en lokal og national sammenhæng. Kritikerne vil tale om en fragmenteret viden. En viden der segmenterer og differentierer, en viden der er højt specialiseret, en viden der ikke bidrager til fællesskab og demokrati, en viden der ikke kan bære en sammenhængende national kultur.

Man kan diskutere om det er godt eller dårligt. Jeg mener, at det er positivt, at mennesket kan blive befriet fra de mange nationale og lokale myter. Negroponte skriver om nationalstaten:

“En mølkugle forvandler sig fra fast form til luftart uden mellemtrin. Jeg forventer, at nationalstaten vil fordampe på samme måde uden først at skrumpes ind som et klistret, ikke-fungerende miskmask, og før vi har en eller anden global cyber-stat, der styrer den politiske æter. Det er indiskutabelt, at nationalstatens rolle vil blive ændret dramatisk, og at det for fremtiden vil være lige så lidt brug for nationalisme som for sure tæer. Dagens nationalstater har den forkerte størrelse. De er for store til at være lokale, og de er for små til at være globale.” (Negroponte,1997:238-239).

Jeg mener, at IKT giver mulighed for at bringe magten tilbage til folket. Til elever og studerende, som nu selv kan strukturere og organisere deres egne læreprocesser i deres eget tempo. Det giver helt nye muligheder for innovation og organisation, der vil ophæve tid og rum. Her er der virkelig tale om en tilpasset individuel læring, og at den enkelte elev og studerende selv er ansvarlig for egen læring (se f.eks. Danielsen,1997).

Den traditionelle kedelige massekommunikation i form af aviser og fjernsyn vil blive afløst af langt mere interaktive medier, hvor brugerne selv kan bestemme, hvilke informationer de ønsker og i hvilken rækkefølge (Negroponte,1997; Kerckhove,1997). Traditionelt har der altid været en stor magt i at strukturere et stof - at servere en sammenhæng. Nu kan det enkelte individ selvstændigt via hyperlinks på cd-rommer og på internettet konstruere og organisere en sammenhæng.

Jeg vil således påstå, at det globale internet er et udtryk for en ny frihed. Dette globale netværk har magthaverne vanskeligt ved at kontrollere (Negroponte,1997). Lærerne kan ikke længere bestemme, hvordan elever og studerende skal have informationerne serveret. Den traditionelle lineære sammenhæng bliver brudt.

Mange uddannelsesbureaukrater mener, at det vigtigste er, at elever og studerende får en sammenhæng. At de kan se tingene i en sammenhæng. Min påstand er ganske enkel, at enhver form for sammenhæng er lig magt. Enhver bog som skrider frem fra side 1 til 300 er udtryk for en sammenhæng - en given strukturering af stoffet - og er dermed udtryk for et bestemt verdensbillede. Bogen er derfor lig magt.

De nye interaktive medier er naturligvis fyldt med informationer, som er organiseret og fortolket af producenterne. Men stadigvæk har brugerne mulighed for at hoppe rundt og lave deres egne organiseringer og dermed bryde sammenhænge. Når vi taler om internettet er der så mange producenter af information, så man ikke med rimelighed kan tale om nogen form for overordnet plan eller nogen speciel holdning eller verdensbillede. Alle kan i dag lægge information ud på nettet - lige fra skoledrengen til den amerikanske regering.

Når uddannelsesbureaukraterne taler om, at der skal være en sammenhæng, skal man huske på, at de store farlige ideologier i det 20. århundrede netop præsenterede sammenhænge. Det var sammenhænge - verdensbilleder - som kostede millioner af menneskeliv. Middelalderens korstogte var også udtryk for nogle personer, som ønskede at eksportere deres sammenhæng med våben i hånd. Derfor mener jeg, at fremtiden måske er sikret ved, at alle store

sammenhænge hele tiden bliver brudt ned ved hjælp af den nye informationsteknologi. Måske var det derfor Sovjetunionen og dens satellitter brød sammen. IKT medvirker til, at der hele tiden bliver etableret nye lokale, regionale og globale forståelser og fællesskaber.

Kritikere af den nye informations- og kommunikationsteknologi har hævdet, at computerne og de elektroniske netværk fører til isolation og passivitet. Jeg har oplevet det modsatte.

Gamle studiekammerater har set min hjemmeside på nettet (se f.eks. <http://www.cybercity.dk/users/ccc11527/pg.htm>) og har derfor sendt mig breve. Minder genopfriskes og nye sociale relationer bliver etableret. Kommunikationen med familien er også blevet intensiveret, og jeg skriver nu breve til folk, som jeg ellers ikke ville skrive til. Jeg har fundet min gamle gymnasielærer i samfundsfag på nettet. Vi har nu etableret en kommunikation, velvidende at han næppe kan huske mig.

Til trods for at min lillebror er i Kuala Lumpur eller studerer i Osnabrück, kan vi skrive sammen, så ofte vi vil. Hvis han er på interrail, går han blot ind på en af de mange cybercafeer i storbyerne og sender mig breve.

Jeg havde en hollænder på besøg i Thisted. Han vidste, at han havde en fætter, der måske arbejdede med computere i Amsterdam. Ved hjælp af en søgemaskine på nettet fandt vi hans e-mail, og han fik et brev. Få timer senere svarede han, og familiemedlemmerne, som ikke havde set hinanden i mange år, begyndte nu at udveksle breve sendt fra hhv. Thisted og Amsterdam.

Jeg har haft studerende, som ved hjælp af søgemaskiner (se f.eks. <http://www.cybercity.dk/users/ccc11527/pg.htm>) på nettet har fundet gamle venner eller de familier, hvor de har været aupair i f.eks. USA. Straks er de begyndt at sende små hilsner og længere breve.

Jeg har også svært ved at forstå, at det skulle være et savn i min hverdag, at jeg ikke længere skal ned på posthuset og stå i en lang kø for at betale mine girokort eller at jeg ikke længere skal jage parkeringspladser for at komme ind til mit pengeinstitut, hvor personalet har travlt og er stresset. I dag kan jeg klare det hele igennem min hjemmebank på computeren. Jeg kan ikke se, at det ikke er smart, at jeg kan sidde derhjemme i ro og fred foran min skærm og købe bøger, Levis cowboybukser eller billetter. Jeg har fået mere tid til mine børn, min kone og mig selv.

IKT giver allerede nu muligheder for at arbejde på en helt anden måde i uddannelsessystemerne.

På min uddannelsesinstitution har alle studerende en e-mail adresse. Det betyder, at jeg kan sidde hjemme i Thisted og sende vigtige generelle eller personlige meddelelser til mine studerende. Hvis de arbejder i en ikke lærerstyret projektperiode kan de sende breve ud til mig om, hvornår de ønsker vejledning. De kan sende problemformuleringer eller hele projekter. Der kan være mange hurtige spørgsmål, som klares over nettet, og hvor der ikke er grund til at mødes ansigt til ansigt.

En illustration af, hvor effektivt nettet er kunne være, da jeg skulle have fat i nogle studenterundervisere. Jeg lavede et simpelt opslag i mit tekstbehandlingsprogram og sendte det som en e-mail. I forvejen havde jeg en distributionsliste. Et par enkelte tryk og 1000 studerende havde fået annoncen.

Da det ofte er svært at nå det hele i timerne, er jeg begyndt at udsende opfølgende og uddybende spørgsmål til de studerende. Her er der mulighed for at differentiere. De studerende, som ikke finder det interessant undlader at besvare spørgsmålene, hvorimod de interesserede her har en mulighed for at arbejde videre med stoffet og komme i skriftlig dialog med mig. Opgaverne kan naturligvis besvares, når de har lyst. Det kan være i en mellemtime, eller fordi de er kommet for sent til bybussen og har lidt ekstra tid.

På længere sigt mener jeg, at den nye informations- og kommunikationsteknologi vil aflive de store nationale uddannelsessystemer, og i stedet vil vi se myriader af institutioner, firmaer, organisationer, videnscentre, højskoler etc. som udbyder uddannelser i konkurrence med hinanden lokalt, regionalt, nationalt og globalt. Allerede i dag kan man i internationale tidsskrifter, som f.eks. The Economist, se udenlandske universiteter tilbyde kurser og forløb globalt, hvor man anvender fjernundervisning via computere. Med det indre marked og den økonomiske globalisering samt udviklingen i IKT vil det være meget naturligt, at udenlandske uddannelsesinstitutioner lokaliserer sig i Danmark og går i direkte konkurrence med danske institutioner om elever og studerende i ind- og udland. Uddannelsesinstitutioner vil

således ikke i fremtiden være knyttet til en bestemt lokalitet.

I dag er det en selvfølge, at det er elever og studerende, der flytter efter uddannelsesinstitutionerne, men i fremtiden kan jeg faktisk godt forestille mig højt specialiserede mobile uddannelsesinstitutioner, som flytter efter elever og studerende. Mere konkret vil der være tale om specialiserede ekspertgrupper, der afholder kurser og forløb på videnscentre rundt om i verden. Man kan også forestille sig mobile videnscentre, hvor lærerne lever og underviser i opstillede "uddannelsescontainere", som kan transporteres på lastbiler eller til søs. Man kan forestille sig flydende videnscentre - f.eks. et havbiologisk videnscenter etableret på et skib.

Mange af videnscentrene er private, og det koster selvfølgelig penge for elever og studerende at deltage i kurser på disse centre. Hensigten med centrene er både at skabe undervisning, der ligger i de rigtige omgivelser, men også at undervisningen bliver bedre, da det er eksperter, der underviser og arbejder på centrene.

På kort sigt handler det om at give elever og studerende mulighed for at kombinere ekspertisen på landets uddannelsesinstitutioner. De forskere på universiteterne som måske mangler pædagogisk indsigt, kan man anvende som vejledere i stedet for, at de bliver betalt for at holde kedelige maskine-forelæsninger. Jeg synes, at det er oplagt, at hvis der er nogle studerende på seminarier, som f.eks. beskæftiger sig med et emne som drivhuseffekt skal de med et par træk på det elektroniske uddannelseskort kunne få faglig vejledning hos forskere på universitetet. Universitetsstuderende, som måske ønsker at undervise i folkeskolen eller andre steder, kan så få kurser og vejledning i pædagogik på landets seminarier

Det er i dag en kendsgerning, at meget af den undervisning, der foregår på tekniske skoler, handelsskoler, gymnasier, seminarier og andre uddannelser bliver givet af lærere, som bare står og læser op af lærebøger, som var de talende robotter. Deres viden er naturligvis begrænset så, hvis de ikke bliver ansat på et videnscenter og specialiserer sig, bliver de tilbage på uddannelsesfabrikkerne som en slags overordnede koordinatore for elever og studerende, som sidder rundt i verden ved deres computere og uddanner sig. De bliver en slags rejseledere, der tager med elever og studerende rundt på de forskellige videnscentre i ind- og udland. Med et fint ord kan man sige at uddannelsesfabrikkerne foretager en "outsourcing" af undervisningen til folk og institutioner, der virkelig har forstand på det aktuelle fag eller problem.

Allerede i dag synes jeg at kunne iagttage de første tendenser til outsourcing i uddannelsessystemet. Igennem mange år har min institution været forpligtet til at give de studerende et A/V kursus - dvs. et kursus i brug af video herunder optageteknik og redigering. Det har længe været en kendsgerning, at institutionen ikke rådede over hverken tilstrækkelig kvalificerede lærere eller det sidste nye moderne udstyr. Derfor besluttede man sig til at lægge opgaven ud til et mediecenter (<http://www.mediecenter.dk>), som netop rådede over ekspertise, udstyr og de rigtige kontakter. Denne løsning er optimal. Institutionen tager sig af sin kerneopgave - uddannelse af folkeskolelærere - og andre mere perifere opgaver bliver lagt ud til andre institutioner og firmaer. De studerende oplever nu mere kvalitet, og lærerne på institutionen kan nu i større omfang koncentrere sig om de kerneydelser, de er uddannet til at levere fremfor at spille rollen som tusindkunstnere og pseudoeksperter.

Det moderne selvstændige og egocentrerede menneske vil ikke på sigt acceptere de nationale curricula - de nationale pensum, som er givet i love og bekendtgørelser fra undervisningsministerierne rundt om i verden. Både elever, studerende og lærere samt institutioner af alle slags vil selv sammensætte stoffet, arbejdsformer og pædagogikken. De nationale ministerier og de overordnede politiske beslutningstagere må acceptere, at de i videns- og informationssamfundet ikke længere kan og skal kontrollere indholdet i undervisningen.

Tilvæksten i viden indenfor de forskellige fagområder går så hurtigt og er så let tilgængelig, så når ekspertudvalg (f.eks. læseplansudvalg) bestående af ældre fageksperter, får formuleret sig i politisk godkendte love og bekendtgørelser - ja, så er stoffet og metoderne allerede forældet. De nationale uddannelsesbureaukrater må acceptere, at de i mindre omfang kan kontrollere, hvad der bliver puttet i hovederne af børn og unge mennesker.

I fremtiden sammensætter elever og studerende selv deres uddannelser og den nye informations- og kommunikationsteknologi åbner op for helt nye muligheder. Når elever og studerende ikke sidder hjemme ved deres computere og modtager undervisning eller på en kommunal uddannelsescafe sammen med kammerater, rejser de fra videnscenter til videnscenter i ind- og udland.

Uddannelsescafeerne er fysisk spredt rundt i landet og i mange tilfælde er de placeret i forbindelse med de kommunale

videnscentre (de tidligere biblioteker). Uddannelsescafeerne består af en række grupperum, og måske et rum til at afholde større møder. På disse cafeer kan elever og studerende afholde deres møder, hvis de ikke vil afholde gruppemøderne i mere private omgivelser.

Den nye computerteknologi, der er i stand til at behandle meget store mængder af data vil betyde, at det er muligt at forsyne alle danske borgere med et elektronisk uddannelseskort. Elevers og studerendes bevægelser i ind- og udland bliver således registreret af centrale computere. På et tidspunkt vil uddannelseskortet være brugt op, og så må borgerne selv betale.

I fremtiden vil ældre elever og studerende således individuelt, men naturligvis i konsultation med forældre, venner og uddannelsesvejledere, etablere deres egne sammenhænge eller verdensbilleder afhængig af, hvordan de sammensætter deres uddannelse. På mange videnscentre vil den studerende opleve, at den måske nyligt etablerede sammenhæng bliver udfordret og dekonstrueret af videnscentrets eksperter. Læring er forandring, og den enkelte studerende må enten helt revidere sin opfattelse af verden eller måske blot udviklede og kvalificere sin allerede etablerede opfattelse. Efterhånden bliver de studerende meget gode til at etablere selvstændige sammenhænge og forsvare og kvalificere disse. De bliver kreative og innovative. Konkurrencen mellem de mange videnscentre i ind- og udland gør, at de udvikler klare profiler, og at de forskellige videnscentre har forskellige kulturer. Strukturen vil betyde, at elever og studerende tilegner sig de vigtige DISKAOS kompetencer.

Jeg mener, at en sådan organisering af personers uddannelse er positiv, da man dermed forhindrer en forstening af etablerede kulturer og procedurer på de store uddannelsesfabrikker.

Min egen erfaring er, at når man starter som studerende eller medarbejder på en uddannelsesfabrik, undrer man sig over mange ting og stiller mange spørgsmål. Ganske hurtigt lever man sig ind i kulturen på fabrikken og accepterer tingenes tilstand. Mange uddannelsesfabrikker er blevet forstenet i deres egen kultur og procedure. De personer der bedst har tilegnet sig kulturen, er de, som efterhånden er nået op i ledelserne - de der leder og fordeler arbejdet på fabrikkerne. Disse kultur- og systembærere uddeler så udfordringer og opgaver til underviserne på uddannelsesfabrikkerne.

De undervisere, som passer bedst ind i kulturen, får de interessante opgaver, og med tiden vil de avancere op igennem hierarkiet. Men allerede i ansættelsesproceduren forsøger kultur- og systembærerne at ansætte de mennesker, de formoder vil passe ind i kulturen. Langsomt bliver kulturen på institutionen mere og mere cementeret. De ansatte kommer til at ligne hinanden. Lærerne går i det samme afslappede tøj, som skal signalere, at man har ånd og er for klog til at gå op i den ydre fremtoning. Man går i sandaler og cowboybukser. Man taler samme indforståede sprog. Næsten ingen af disse højt belæste overmennesker ryger - man er jo rollemodeller for elever og studerende. Her stortrives den politiske korrekthed.

Som nyansat er der virkelig mange fælder. På en institution begik jeg f.eks. den fatale fejl at møde præcist op i forhold til de tidspunkter, der skulle være institutionens officielle tid på lektioners start. Efter et par år fandt jeg ud af, at heltene var dem, der først gik til time 5 til 10 minutter efter, lektionerne skulle være startet. De studerende havde naturligvis også indrettet sig efter dette, så alting startede altså med 5 til 10 minutters forsinkelse. Det er aldrig blevet klart for mig, om denne adfærd er et oprør mod ledelsen eller generelt mod samfundets fokusering på effektivitet og punktlighed. For mig at se er det temmelig upraktisk, fordi der altid er nogle, der tillader sig at komme 5 til 10 minutter senere end den halvofficielle forsinkelse på 5 til 10 minutter. Der går således 20 minutter med afbræk og støj, før der begynder at ske noget!

I starten troede jeg også at det gjaldt om at levere god og spændende undervisning - men af mine kolleger blev jeg kaldt for et undervisningsdyr! Ligeledes fandt jeg langsomt og roligt ud af, at det er i orden, at mødeprocenten ligger på 30%, hvis timerne starter kl. 8.10, og generelt er det udmærket, hvis mødeprocenten er på 60% til 70%. Som ung lærer var det i starten smerteligt at opleve det manglende engagement hos studerende og lærere.

Da man ikke på institutionen gjorde så meget ud af undervisningen, troede jeg i min naivitet, at man gjorde noget mere ud af vejledninger af de mange projektgrupper. Jeg var overbevist om, at når man skulle vejlede grupper - ja så skulle man forberede sig til vejledningen. Jeg fandt til min store forundring ud af, at der ikke var afsat forberedelsestid, så man skulle sige til de studerende, at de helst ikke skulle aflevere noget læsestof i forvejen. I stedet er praksis, at man blot sætte sig ned med de studerende i kantinen eller et andet behageligt møblement, og så snakker man løst om sagerne.

I starten troede jeg også, at eksamen var en alvorlig ting, hvor de studerende havde mulighed for at dumpe. Men her fandt jeg hurtigt ud af, at heltene var dem, der fik situationen til at minde så lidt som muligt om en "rigtig" eksamen. Bordene måtte ikke stå truende, tidspunkterne skulle ikke overholdes, eksamensplanen skulle bevidst laves sjusket for at signalere, at det her var ikke noget vigtigt - det var ikke noget man gik op i. Selvfølgelig kunne man ikke dumpe. Vi skal jo være sociale, solidariske og humanistiske.

Mange lærere har været ansat på samme institution i en menneskealder. Det er den samme litteratur og pædagogik, de anvender. På fabrikkerne er man enige om, hvad der er godt og hvad der er skidt. Hvem der er helte, og hvem der er skurke. Hvem der er gode studerende, og hvem der er dårlige.

Jeg mener faktisk, at det er en katastrofe, at der er elever og studerende, der går på samme uddannelsesinstitution i mange år. Hvorfor må børn og klasser ikke rotere rundt på kommunens skoler, men er tvunget til at gå i samme skoler i ni år? Hvorfor skal elever have samme lærere i deres fag hele skoleåret igennem? Endnu værre er det, at børnene kan være udsat for at have samme lærere i ni år. Hvorfor skal børnene ikke opleve nye lærere, som underviser på nye måder, og som har nye perspektiver på tilværelsen? Hvordan kan samme lærere både være kompetente til at undervise 1. klasses elever og 9. klasses elever? Hvordan kan samme lærere overskue et stof fra 1. til 9. klasse? Hvorfor er studerende tvunget til måske at gå på samme universitet i 5 til 6 år? Samfundet er i dag karakteriseret ved mobilitet og fleksibilitet, så hvorfor skal elever og studerende ikke socialiseres til dette kaotiske samfund?

Det er klart, at fremtidens decentrale uddannelsessystem vil kræve en overordnet administration. Jeg forestiller mig ganske enkelt nogle store supercomputere, som administrere borgernes elektroniske uddannelseskort og brugen heraf. Samtidig forestiller jeg mig, at politikerne fastsætter nogle meget overordnede krav til forskellige typer af uddannelser. Når eleven eller den studerende har modtaget en passende mængde uddannelse via sin computer og sine ophold på de relevante videnscentre, vil supercomputeren kunne udskrive et færdig eksamensbevis.

Jeg ser således frem til fremtidens mobile og fleksible uddannelser, hvor de forskellige institutioner og videnscentre konkurrerer på kvalitet og engagerede lærere. Et første skridt i denne retning vil være at indføre en tvungen turnusordning for alle undervisere. Man kan f.eks. ikke blive udnævnt som lektor, før man har været på flere forskellige uddannelsesinstitutioner og på flere forskellige niveauer. Generelt mener jeg ikke, man bør være underviser længere end højst 5 år på samme institution.

På længere sigt vil den nye informations- og kommunikationsteknologi revolutionere de store uddannelsesfabrikker i byerne. Der er ikke længere brug for de store massive bygninger med mange klasseværelser og auditorier. Der bliver højst brug for et par store rum til plenum, nogle vejledningsrum samt et lokale med et par computere. En del af mødeaktiviteterne vil komme til at ske i den lokale uddannelsescafé nede om hjørnet. De mange pedeller bliver fyret, og de store regninger til opvarmning forsvinder. Skemalæggerens sisyfosarbejde ophører. De store parkeringspladser bliver omdannet til grønne områder, og mange af bygningerne vil med tiden blive revet ned. Der vil ikke i fremtiden være grund til at mennesker i den grad koncentrerer sig som i dag. Undervisningen foregår mest som fjernundervisning eller udlagt til videnscentre i ind- og udland.

Lærerne sidder i deres private hjem og kommunikerer med deres elever og studerende i konferencesystemer, som med tiden understøttes af video. Elever og studerende sidder også i deres egne hjem og lære, når de har tid og lyst. Måske kan de bedre lide at være nede på den lokale uddannelsescafé, men stadigvæk kan de kommunikere med deres lærere og deres kammerater. Naturligvis mødes man fysisk engang i mellem på en uddannelsescafé eller på den koordinerede uddannelsesinstitution.

Når de studerende skal have praktiske fag tager man naturligvis ud på forskellige relevante videnscentre, som er spredt rundt om i verden. Hvis man f.eks. skal have et forløb i biologi, sidder man ikke inde i kedelige lokaler i en storby, men tager ud på et af de mange videnscentre, der er knyttet til de større naturområder i Danmark. Hvis man skal lære om havbiologi eller astronomi tager man selvfølgelig ud til kysten eller til et center, der råder over observationsmuligheder. Her findes faciliteterne og eksperterne. Hvis man skal lære tysk, tager man selvfølgelig engang imellem til Tyskland på et videnscenter om f.eks. tysk kultur. Hvis man skal lære noget om dansk politik tager man et kursus på et af de mange videnscentre, som ligger i tilknytning til Christiansborg. Hvis det handler om EU, skal man naturligvis have et ophold i Bruxelles.

Det er indenfor moderne pædagogik fastslået (konstruktivisme se Ramussen,1997:95-166), at man lærer bedst ved

“hands on” eller ”primær oplevelser”. Hvordan kan man lære om naturen i et firkantet klasselokale på 2. sal i en storby? Hvordan kan man lære om politik og politiske processer i et dødt rum uden journalister, politikere og embedsmænd? Hvordan kan man lære tysk i Danmark? Hvordan kan man lære om jernalderen i et opvarmet klasseværelse med klimaanlæg og bløde kontorstole?

I fremtiden vil den nye struktur betyde, at trafikken ind til de store uddannelsescentre vil blive drastisk reduceret, og naturen og menneskene vil få det bedre. Man er fri for at rumle i bybusser og tog. Man er fri for at opføre de umådelig kedelige kollegier, som ligger i forbindelse med de store byer. I fremtiden vil de studerende kunne sprede sig over hele landet og også udnytte den boligmasse, der findes i det åbne landskab.

De store besparelser man får ved at nedlægge uddannelsesfabrikkerne skal i stedet anvendes til at lave en mere levende og praksisorienteret undervisning, som er mere i overensstemmelse med moderne pædagogiske principper. Det er fatalt, at man i dag stadig bygger store auditorier til forelæsninger, når det er en kendsgerning, at ingen moderne pædagoger kan støtte ideen om forelæsninger for 200 til 300 studerende. I fremtiden vil de store uddannelsesfabrikker måske blive reduceret til kun at indeholde store computere, som registrerer de enkelte studerendes aktiviteter og bevægelser, og som i sidste ende udskriver eksamensbeviser.

Traditionelle biblioteker med bøger vil blive omdannet til videnscentre med supermoderne computere og andet højteknologisk tilbehør (se f.eks. Negroponte, 1997). Bøgerne vil stå i kælderene og kun blive udlånt til den ældre del af befolkningen. De gamle noveller, romaner, faglitteratur og tidsskrifter, som biblioteket råder over, er blevet indscannet på videnscenterets supercomputer. Supercomputerne betyder, at man sparer meget fysisk plads, og man har ikke længere brug for bogtårne og store opvarmede rum med bøger. Man får ikke længere ondt i ryggen af at slæbe på bøger, og de bliver ikke slidte. Her er der heller ikke ventetid på f.eks. en ny roman, da man kan tage uendelige kopier af en elektronisk udgave.

Forlagene vil i fremtiden både udgive bøger i fysisk forstand, men også elektronisk. Efterhånden vil udgivelserne kun blive elektroniske. Det vil blive alt for dyrt at udgive fagbøger som rigtige indbundne bøger. Dels fordi miljøafgifterne på papir er blevet tårnhøje, dels fordi udviklingen i ny viden går så hurtigt, at fagbøger skal opdateres årligt. Ved de elektroniske bøger undgår forlagene også det meget besværlige med transport af fysiske bøger, som i øvrigt også er blevet dyrt på grund af de høje brændstofpriser. Læselystne borgere kan selv hente de elektroniske udgivelser over internettet på forlagenes supercomputere, men det koster naturligvis penge. I ro og mag kan man så sidde derhjemme og læse sin roman på computerskærmen, eller man kan skrive romanen ud på sin printer.

Hvis man ikke selv råder over en tidssvarende computer, eller man ønsker at kunne søge hurtigere og billigere, går man ned på det kommunale videnscenter. Her kan man også få romanen udskrevet i forskellige kvaliteter afhængig af hvor mange kroner og ører, man vil ofre. Hvis man ønsker en udskrift i en dyr kvalitet får man romanen udskrevet i flotte farver og naturligvis indbundet. Man kan dog også nøjes med at nedhente den elektroniske roman og lagre den på en diskette, som man så tager med hjem. På videnscenterets supercomputer er der naturligvis også adgang til anmeldelser og små videoklip med forfattere og anmeldere.

De fleste kommuner har givet deres borgere et elektronisk IKT-kort, som kan anvendes på det kommunale videnscenter. IKT-kortet giver mulighed for at nedhente to elektroniske bøger om ugen året igennem. Folkeskoleelever og studerende har naturligvis et større, men mere specifikt IKT-kort. Folkeskoleelever kan således kun nedhente elektroniske udgivelser, man skønner relevante. Hvis borgerne ønsker mere, må de naturligvis selv betale.

7.2. Udfordringer og myter

Analyserne synes at vise, at det danske uddannelsessystem er gennemsyret med myter. Jeg vil påstå, at disse myter gør det vanskeligt for uddannelsessystemet at tilpasse sig til de udfordringer Danmark står overfor.

Vi oplever en globalisering, hvor konkurrencen mellem områder og befolkningsgrupper bliver mere og mere intens. Det betyder indirekte en konkurrence mellem staternes uddannelsessystemer. De stater, der har uddannelsessystemer, som er dårlige til at give deres befolkninger de nødvendige kvalifikationer, vil på sigt opleve tilbagegang i velstand, velfærd og kultur.

Det er vigtigt at gøre sig klart, at de andre lande ude i verden også er blevet opmærksomme på, at uddannelse bliver

central i fremtidens globale økonomi. Uddannelse er måske det vigtigste, når det handler om at generere velstand, velfærd og kultur i fremtiden.

Den amerikanske præsident Bill Clinton har i hans anden præsident periode valgt at fokusere på uddannelse. Han har bl.a. opstillet følgende mål:

“every eight-year-old must be able to read; every 12-year-old must be able to log on to the internet; every 18-year-old must be able to go to college; and every adult American must be able to keep on learning for a lifetime.” (The Economist, 20.9.1997, *“One standard for all pupils?”*).

I USA har Clinton lanceret programmet *“Goals 2000”* som vel kan sammenlignes med det danske program *“Folkeskolen år 2000”* (<http://www.uvm.dk/fsa/skoleudv/fs2000/arbejdsgrundlag.html#1>). Clinton vil have forbedret kvaliteten af det amerikanske uddannelsessystem ved på føderalt plan at konstruere nogle tests, som skal gennemføres over hele USA. Resultaterne af testene skal anspre til mere konkurrence indenfor det amerikanske uddannelsessystem (The Economist, 20.9.1997, *“One standard for all pupils?”*). Det påstås, at halvdelen af de 17 årige i USA ikke har tilstrækkelige færdigheder i læsning og matematik, til at de kan ansættes på en moderne bilfabrik (The Economist, 20.9.1997, *“One standard for all pupils?”*).

Clinton mener, at uddannelsespolitik er så vigtig, at det skal hæves op over det sædvanlige politiske kævl. Det kan sammenlignes med amerikanernes sammenhold mod kommunismen under den kolde krig. Lidt firkantet kan man hævde, at i det 20. århundrede anvendte de avancerede industristater primært militære midler til at forsvare deres stater. Efter sammenbruddet af Sovjetunionen og dens satellitter, og demokratiets og markedsøkonomiens globale sejr (Fukuyama, 1993) vil uddannelsespolitik blive det 21. århundredes nye sikkerhedspolitik for de avancerede stater i verden. Militært isenkram kan ikke længere anvendes til at beskytte velstand, velfærd og kultur i en globaliseret og højteknologisk økonomi. Nu kræves der dygtighed og konkurrenceevne. Her bliver uddannelse helt central.

På trods af at Clinton vil anvende 50 milliarder dollars ekstra på uddannelsessystemet, er der meget som tyder på, at det ikke hjælper blot at tilføre systemet flere økonomiske ressourcer jævnt før den tidligere diskussion (The Economist, 15.2.1997, *“The cost of learning”*). Der findes ikke resultater, som entydigt viser, at elever og studerende bliver dygtigere ved at blive undervist i mindre klasser, have nyere bøger eller en computer i hver klasse, som Clinton ønsker (The Economist, 15.2.97, *“The cost of learning”*). Det er min påstand, at det et stykke hen af vejen mere er et spørgsmål om pædagogik, indhold, arbejdsform, organisation og moral end om flere økonomiske ressourcer til uddannelsessystemerne.

I Storbritannien har Tony Blair også iværksat nye og utraditionelle metoder til at ændre uddannelsessystemet. Jeg har tidligere advokeret for, at man skulle gøre uddannelse til et synligt knapt gode både for lærere, elever og studerende. Den nye Labour regering har besluttet, at alle universitets studerende årligt skal erlægge et beløb på 1.000 pund (The Economist, 29.11.1997, *“Oxford and Cambridge under threat”*).

I Danmark er de centrale beslutningstagere klar over, at uddannelse bliver central i det 21. århundredes globale og højteknologiske økonomi, og at en national indsats er nødvendig, hvis man skal bevare projekt Danmark. Man har udarbejdet en række programmer og rapporter som f.eks. *“Folkeskolen år 2000”*, *“National kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling”*, *“Kvalitet i Uddannelsessystemet”*, *“Uddannelse, omkostninger og resultater - Danmark som foregangsland”* og *“Uddannelsesredegørelse 1997”*. I et program fastslås det, at:

“Om 5-10 år skal det danske uddannelsessystem befinde sig blandt de 10 bedste på verdensplan - målt i forhold til både OECD's analyser og særlige nationale målsætninger” (National kompetenceudvikling, 1997).

Der er tendenser til, at hele nationalstatsbegrebet er i opløsning. Det er ikke længere givet, at elever og studerende tager deres uddannelse i Danmark, og at de nye generationer har samme loyalitet overfor projekt Danmark som tidligere generationer. Mere overordnet kan man også tvivle på, om national-staterne overhovedet er gearet til at løse de problemer, moderne befolkninger står overfor. Hvis projekt Danmark skal blive ved med at have nye generationers loyalitet i en global tidsalder, må man til at finde på noget andet end højskolesange og rundkredse. De nye berejste generationer tror ikke på, at alt hvad der er dansk, per definition er bedst. Man kan med fordel starte med at afmytologisere hele det danske uddannelsessystem.

På det globale marked er jeg alvorlig bange for, at det nuværende danske uddannelsessystem ikke kan klare sig. Jeg frygter, at bondementaliteten vil give problemer, når der skal generes velstand, velfærd og kultur i det 21. århundrede. Jeg kan forestille mig, at Danmark i fremtiden bliver et udkantsområde, hvor processen kan sammenlignes med middelhavslandenes deroute efter 1500-tallet.

Endelig er der udfordringen fra informations- og kommunikationsteknologien. Indtil videre ser det ikke ud til at uddannelsesfabrikkerne har lært at bruge teknologiens nye pædagogiske og organisatoriske muligheder. Fabrikkerens hierarkiske systemer og de kulturer, der er knyttet hertil, synes at være den største bremser for en progressiv udvikling. Håbet er dog, at IKT med tiden vil slå fabrikkerne og de hierarkiske systemer i stykker. Måske vil teknologien også for alvor gøre nationalstaterne overflødige. De stater, som har kostet så mange millioner menneskeliv i det 20. århundrede.

Jeg mener seriøst, at vi må prøve at skabe en ny uddannelseskultur, der lægger vægt på præstationer, men naturligvis ikke præstationer for enhver pris. Vi skal fremme de basale færdigheder og kundskaber samt supplere dem med DISKAOS kompetencerne.

Udfordringen i fremtiden bliver at kunne kombinere den eksplosive vækst i viden. Der bliver også brug for syntesetænkere, personer, som kan se udover den tiltagende specialisering i samfundet og det stadig større informationshav. Det er personer, som kan orientere og handle i et kaos. Det er personer, som kan se mønstre i informationshavet, som åbner op for akademisk erkendelse, kunstnerisk udfoldelse eller kommerciel udnyttelse.

Samfundet vil ikke i fremtiden kun blive rigere af en øget specialisering og arbejdsdeling som karakteriserede industrisamfundet. Det bliver vigtigt at fokusere på befolkningens evne til at kombinere og sammentænke information.

Jeg påstår, at DISKAOS kompetencerne gør det muligt at orientere sig i kaos. Et skridt på vejen er langsomt at nedbryde de store uddannelsesfabrikker og de institutionelle grænser. Der skal åbnes op, og viden skal spredes ud. Hvis danskerne skal klare sig i den globale konkurrence er det i længden ikke tilstrækkeligt, at der kun findes små lukkede lommer af viden rundt om på landets universiteter. Min påstand er, at de elektroniske netværk og mere generelt IKT kan medvirke til en hurtigere og en mere effektiv spredning af viden.

Elever og studerende skal ikke arbejde efter en fabriksrytme, men efter deres egne erkendelsesrytmer. Der skal således ikke være pligt til at møde på uddannelsesfabrikkerne, men omvendt skal der stilles krav ved tvungne vejledninger, samtaler og hyppige eksamener.

Som tidligere omtalt har jeg et håb, om at der vil blive etableret en række videnscentre rundt om i landet, hvor elever og studerende kan arbejde i hele dagsrytmer uden forstyrrelser fra kørester og jobs. Elever og studerende opholder sig måske 14 dage af gangen på disse centre, som kan sammenlignes med moderne klostre. Her har man tid til fordybelse og erkendelse i sin egen erkendelsesrytme. Her bliver man ikke afbrudt af tidsplaner for tog og busser.

Mit håb er, at man i fremtiden kan flytte læringen og erkendelsen bort fra klasseværelserne og storbyerne. Der er alt for meget flimmer, alt for mange forpligtelser og alt for meget støj i byerne. Vi skal tilbage til munkene. De forstod, at erkendelse til tider krævede ro og afsondrethed. Den nye teknologi vil kunne binde det hele sammen. Videnscentre skal naturligvis have åbent året rundt.

Mange pædagoger og undervisere vil sikkert sige, at der ikke er nogen grund til at forsøge at leve op til udfordringerne. De elsker myterne og ønsker ikke forandringer. De er veltalende, dygtige og kan deres historie. De vil ikke se en sammenhæng mellem et lands uddannelsessystem og så den velstand, velfærd og kultur, der genereres i landet. De vil ikke se ændringerne i verden, men nøjes med blot at reproducere og bygge videre på de danske myter. På sigt vil det betyde, at den befolkning, der beboer det territorium, vi i dag kalder for Danmark, relativt vil blive fattigere og fattigere. Velstanden, velfærden og kulturen vil flytte til andre dele af kloden.

Mit forslag er en gennemgribende afmytologisering af det danske uddannelsessystem, således vi kan gå i gang med at tilpasse systemet til udfordringerne. Uddannelsesbureaukrater og lærere må begynde at sætte spørgsmålstegn ved, hvad der er så genialt ved det særligt danske i det danske uddannelsessystem. På hver uddannelsesinstitution nedsættes der et afmytologiserings udvalg, og der afholdes afmytologiserings møder.

Litteraturliste:

- Adolfensen, Jes & Quist, Palle (1994): ABC i problemformulering, problemløsning og projektskrivning, Édition Edupax, 1994.
- Alhøj, Erik; Otkjær Tage (1996): Samfundsøkonomi - Dansk økonomi i international sammenhæng, Columbus.
- Andersen, Heine (red.)(1992): Sociologi - en grundbog til et fag, Hans Reitzels forlag.
- Andersen, Johannes et al. (1993): Medborgerskab - Demokrati og politisk deltagelse, Systime.
- Andersen, Johannes (1997A): Hverdagens centrifuge - Det daglige liv og den moderne livsform, Hovedland.
- Andersen, Johannes (1997B): "På gadehjørnet - om ungdomskulturer i Danmark", pp. 7-15 i Birgit Knudsen og Sten Larsen (red.)(1997): Tidens tendenser - Didaktiske overvejelser om samfundsfag, Alinea.
- Andersen, Jørgen Goul; Christiansen, Peter Munk (1991): Skatter uden velfærd - de offentlige udgifter i international belysning, Jurist- og Økonomforbundets forlag.
- Andersen, Jørgen Goul; Hoff, Jens (1995): "Lighed i den politiske deltagelse" pp. 30- 76, i Demokratiets mangfoldighed: Tendenser i dansk politik, redigeret af Morten Madsen et al., 1995, Forlaget politiske studier.
- Andersen, Jørgen Goul (1995): Politik og samfund i forandring, Columbus.
- Andersen Rostgård, Povl Erik (1997): "Introduktion til Cykelcompagniet A/S", pp.11-22 i Poul Erik Rostgård Andersen (red.)(1997): IT på arbejde, Dafolo forlag.
- Andresen, Bent B (1997): Kommunikation & IT - en grundbog, Forlaget Systime.

Anordning for Almue-Skolevæsenet på landet

Anordning for Almue-Skolevæsenet i Købstederne

Atkinson, Rita L. et al. (1993): Introduction to Psychology, Eleventh Edition, Harcourt, Brace, Jovanovich, New York.

Bagger, Hans; Nørretranders, Bjarne (1992): Politikkens Ruslands historie 1689 - 1917 - reformer og revolution, 2. udgave, Politikens forlag, København.

Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen.(1997) Findes på internettet:<http://www.uvm.dk/lov/lbk/1997/0000608.htm>

Bille, Lars (1995): "Medlemsudviklingen i otte danske partier 1953-1993: Et demokratisk problem?", pp. 106-122 i Demokratiets mangfoldighed: Tendenser i dansk politik, redigeret af Morten Madsen et al., 1995, Forlaget politiske studier.

Bille, Lars (1997): Partier i forandring, Odense Universitetsforlag.

Budgetredegørelse 96, Velfærdssamfundets veje, maj 1996, Finansministeriet

Budgetredegørelse 98, maj 1998, Finansministeriet. Findes på internettet:<http://www.fsk.dk/locations/fm/budget98/index.htm>

Calleo, David P. (1987):Beyond American Hegemony - The Future of the Western Alliance, Wheatsheaf books, New York.

Christensen, Claus (1997):"Organisering af IT" pp. 61-83 i Poul Erik Rostgård Andersen (red.)(1997): IT på arbejde, Dafolo forlag.

Christensen, Søren; Jensen, Poul-Erik Daugaard (1986):Kontrol i det stille - om magt og deltagelse, Samfundslitteratur.

Dalgaard, Esben et al. (1996): Velfærdsstatens fremtid, Handelshøjskolens Forlag.

Danielsen, Oluf (red.)(1997): Læring og Multimedier, Aalborg Universitetsforlag.

Danmarks Riges Grundlov af 1953.Karnov. Findes på internettet:<http://www.danmark.dk/hr/owa/danmark.dk?objekt=1070479&side=statisk>

Dansk og europæisk sikkerhed (1995), SNU, København.

"Demokrati og uddannelse", Publikationen "Uddannelse, nr. 7, september 1997, Undervisningsministeriet, 1997. Findes på internettet:<http://www.uvm.dk/udd7-97.htm>

Den lille grønne - diskussionsmateriale, gode råd og vejledning om bl.a.: "Den pædagogiske model": Hvad læres der ved henholdsvis kurser/seminarer/projektarbejde? Hvad er kravene til et projekt og hvordan skrives et godt projekt?, Studienævnet for Administration og samfundsfag, Aalborg Universitet, august 1997.

Eiby, Tine: "Tvetydige forældre", Undervisningsministeriets tidsskrift "Uddannelse", nr. 3, marts 1997. Fines på internettet:<http://www.uvm.dk/udd3-97.htm>

Elbro, Carsten: Læs her - om utilstrækkelige læsefærdigheder, Undervisningsministeriet. Findes på internettet:<http://www.uvm.dk/lher.htm>

Engberg, Jens (1982): Danskernes historie, Dansk historielærerforening.

Erhvervsredegørelse 1996:385

Erhvervsredegørelse 1997:387. Findes på internettet:<http://www.em.dk/politik/erhverv/forside.htm>

Et handlingsprogram for dansk selvstændighedskultur: Iværksætteri og innovation, Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget, 1996.

EU`s udvidelse mod øst, 1996:19

Folkehøjskolens Sangbog, 17. udgave, Foreningen af folkehøjskoler i Danmark

Folkeskolen år 2000 - arbejdsgrundlag, Findes på nettet:<http://www.uvm.dk/fsa/skoleudv/fs2000/arbejdsgrundlag.html#1>

Folkeskoleloven af 1975.

Folkeskoleloven af 1993. Findes på internettet:<http://www.uvm.dk/lov/lbk/1997/0000561.htm>

Folketingets hjemmeside:<http://www.folketinget.dk>

Formål & centrale kundskabs- & færdighedsområder - Folkeskolens fag, (1994), Undervisningsministeriet. Findes på internettet:<http://www.uvm.dk/lov/bek/1994/0000482.htm>

Fridberg, Torben (1994): Kultur- og fritidsaktiviteter 1993, Socialforskningsinstituttet.

Fukuyama, Francis (1993): Historiens afslutning og det sidste menneske, Gyldendal

Giddens, Anthony (1993): Sociology, Second edition, Polity Press, Great Britain.

Giddens, Anthony (1994): Modernitetens konsekvenser, Hans Reitzels Forlag

Gralla, Preston (1997): Internet - lær med billeder, Prentice Hall Europe.

Grinsted, Lisbeth W.; Olsen, Jan Brødslev (1994): Problembaseret indlæring - en introduktion, TNP-serien, nr. 34, Aalborg Universite

Gundelach, Peter; Riis Ole (1992): Danskernes værdier, Forlaget Sociologi.

Gyldendals fremmedordbog, 9. udgave, 2. oplag, Gyldendal.

Hansen, H.C.; Henriksen, Leif (1998): "Det Innovative Seminarium", pp. 6-7i Seminarie Bladet, nr. 3, maj 1998.

Haralambos, Michael (1980): Sociology - Themes and Perspectives, University Tutorial Press, Great Britain.

Haue, Harry et al. (1979): Det ny Danmark 1890-1978 - Udviklingslinier og tendenser, Munksgaard

Henriksen, Holger (1996): Kulturkampen - bidrag til enhedsskolens historie, Holger Henriksens Forlag.

Heurlin, Bertel (1996): Verden 2000 - Teorier og tendenser i international politik, Gyldendal undervisning.

Holtén-Andersen et al. (1987): Invitation til projektarbejde - en problematiserende fremstilling, Gyldendals pædagogiske bibliotek

Human Development Report, 1996, Oxford University Press, Oxford.

Hvad skal jeg i skolen?, 1995, Dafolo Forlag.

Indkomstoverførsler - Færre på passiv forsørgelse, Danmark som foregangsland, Finansministeriet, juni 1997. Findes på internettet: <http://www.fsk.dk/locations/fm/indkom1/index.htm>

Information, 26.1.98, "*Tele Danmark-ansatte frygter fremtiden*"

Information, 12.5.98, "*Uvis fremtid for TeleDanmark*"

Information, 13.5.98, "*Telefusion var flere år underejs*"

Information, 13.5.98, "*Telefanterne slås videre*"

Information Strategy, april 1998, vol.3, no.3., The Economist Group.

Information Technology and Education (1997), Undervisningsministeriet.

IT, Undervisningsministeriets tidsskrift "uddannelse, februar 1998

IT-pædagogisk dimension i læreruddannelsen - en vejledning (1998), Undervisningsministeriet

IT og lærerne - Strategi for IT i læreruddannelsen og lærernes videre- og efteruddannelse (1997), Undervisningsministeriet.

JP-netavisen, 10.5.96, "*Stort fald i langvarigt ledige*"

JP-netavisen, 22.6.96, "*V og K vil forny folkeskolelov*"

JP-netavisen, 8.8.96, "*V: Middelmådig skole er for dårlig*"

JP-netavisen, 18.10.96, "*Undersøgelse: flere ledige*"

JP-netavisen, 20.10.96, "*Minister vred over nye ledighedstal*"

JP-netavisen, 30.1.97, "*Minister satser på et forlig*"

JP-netavisen, 31.1.97, "*Politisk religionsfejde*"

JP-netavisen, 6.2.97, "*Staten tjener fedt på Tele Danmark*"

JP-netavisen, 5.3.97, "*Gælden galopperer, men det er ingen katastrofe*"

JP-netavisen, 30.5.97, "*Tele Danmark må afskedige 1000 ansatte*"

JP-netavisen, 24.6.97, "*Fuldt hus på privatskoler*"

JP-netavisen, 8.8.97, "*Tele Danmark nødt til at afskedige*"

JP-netavisen, 16.8.97, "*Staten låner fortsat*"

JP-netavisen, 20.8.97, "*Tele Danmark satser internationalt*"

JP-netavisen, 3.9.97, "*Timetallet falder*"

JP-netavisen, 10.9.97, "*Partistøtten giver højvande i kassen*"

JP-netavisen, 11.9.97, "*Tele Danmark vil investere milliarder i udlandet*"

JP-netavisen, 16.9.97, "*Tele Danmark køber op i udlandet*"

JP-netavisen, 7.10.97, "*Gyldne dage for asiatiske værfter*"

JP-netavisen, 27.10.97, "*Tele Danmark privatiseres 100 procent*"

JP-netavisen, 29.10.97, "*Uro omkring erhvervseventyr*"

JP-netavisen, 31.10.97, "*Fagforening advarer mod tele-gigant*"

JP-netavisen, 2.11.97, "*Solgt til Amerika*"

JP-netavisen, 16.11.97, "*Politisk enighed om folkekirken*".

JP-netavisen, 22.11.97, "*ØK flytter til en uvis fremtid i Asien*"

JP-netavisen, 28.11.97, "*Flotte ledighedstal*"

JP-netavisen, 3.12.97, "*Danyard-lukning rykker nærmere*"

JP-netavisen, 4.12.97, "*Ulige vilkår for værfter i Europa*"

JP-netavisen, 9.12.97, "*Julegave til fyrede værfts-arbejdere*".

JP-netavisen, 10.12.97, "*Cheføkonom : Ledigheden er reelt på 20 pct*"

JP-netavisen, 13.12.97, "*Liberale tilskudsregler*"

JP-netavisen, 19.12.97, "*Aktie-kurs hop koster Tele Danmark 1.8 mia.*"

JP-netavisen, 19.1.98, "*Ny topchef i Tele Danmark*"

JP-netavisen, 28.1.98, "*Forældrevalgte siger nej til at få flere beføjelser*"

JP-netavisen, 28.1.98, "*Dalende interesse for skolebestyrelser*"

JP-netavisen, 21.2.98, "*Amerikaner i spidsen for Tele Danmark*"

- JP-netavisen, 24.2.98, "*Smæk til Tele Danmark*"
- JP-netavisen, 12.3.98, "*Tele Danmark sætter nu tal på vækstkrav*"
- JP-netavisen, 13.3.98, "*Ekspert: Tele Danmark kun en pengemaskine for Ameritech*"
- JP-netavisen, 14.4.98, "*Tele Danmark kan udvide i Tjekkiet*"
- JP-netavisen, 12.5.98, "*PKA skærper kritikken af Tele Danmark*"
- JP-netavisen, 12.5.98, "*Ameritech får milliard-gevinst på Tele Danmark*"
- Jyllands-Posten, 20.5.98, "*Giganternes kamp*"
- JP-netavisen, 3.8.98, "*Privatskoler vinder frem*"
- Kaspersen, Lars Bo (1996): "Anthony Giddens", pp.397-412 i Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red.)(1996): Klassisk og moderne samfundsteori, Hans Reitzels forlag.
- Kelstrup, Morten (1995): Om det danske demokrati og den europæiske integration, CORE Arbejdsrapport:3/1995, Copenhagen Research Project on European Integration, Statskundskab, Københavns universitet.
- Kennedy, Poul (1988): The Rise and Fall of the Great Powers -Economic change and Military conflict from 1500 to 2000, Fontana Press.
- Kerckhove, Derrick De (1997): The Skin of Culture - Investigating the new electronic reality, Kogan Page, London.
- Kirkeministeriets web-side:<http://www.km.dk/kirkens.htm>
- Knudsen, Anne (1994): Kultur uden kampvogn - kulturel decentralisering i Europa, Den Danske Europabevægelse
- Kristensen, Hans Jørgen (1991): Pædagogik - Teori i praksis - skolen i 90`erne, Gyldendal.
- Kvalitet i Uddannelsessystemet, Finansministeriet og Undervisningsministeriet, 1998. Findes på internettet:<http://www.fsk.dk/locations/fm/kvaludd98/indhfor.html>
- Larsen, Peter Gorm (1996A): Globalisering - en verden af betydninger. Findes på internettet:<http://users.cybercity.dk/~ccc11527/art1.htm>
- Larsen, Peter Gorm (1996B): "Mødet med Cyberspace", pp.14-17 i Informatik og undervisning, nr. 2, 20 årgang.
- Larsen, Peter Gorm (1997A): Anmeldelse af bogen "Verden 2000 - Teorier og tendenser i international politik af Bertel Heurlin. Findes på internettet:<http://users.cybercity.dk/~ccc11527/verden.htm>
- Larsen, Peter Gorm (1997B): "Ingen grundbøger i samfundsfag". Findes på internettet:<http://users.cybercity.dk/~ccc11527/art3.htm>
- Levevilkår i Danmark, Statistisk oversigt 1997, Danmarks Statistik og Socialforskningsinstituttet.
- Lübcke, Poul (1995): Politikens bog om politiske ideer - Filosofi, Politikens forlag.
- Mackun, Paul, Silicon Valley and Route 128: Two faces of the American Tecnopolis, Findes på internettet:<http://www.geog.buffalo.edu/Geo666/mackun/batty4b.html>
- Madsen, Erik Strøyer et al. (1982): Økonomi - Principper, politikker, perspektiver, Systime
- Marshall-planen 50 år, Udenrigsministeriet, 1997.
- Marstrand, Peter (1996): Ny renæssance - Arbejde, energi og idealer i det 21. århundredes Europa, Munksgaard, Rosinante.
- Martin, Hans-Peter; Schumann, Harald (1997): Globaliseringsfælden - angrebet på demokrati og velfærd, Borgen.

- Månson, Per (1996): "Max Weber" pp. 86-106 i Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red.)(1996): Klassisk og moderne samfundsteori, Hans Reitzels forlag.
- National kompetence udvikling - Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling, Undervisningsministeriet, 1997.
- Naturen er ikke dum - "grønt islæt" i skolen, Undervisningsministeriets tidsskrift sept. 1994.
- Natur- og miljøpolitisk redegørelse, 1995, Miljø- og Energiministeriet.
- Nedergaard, Peter; Ørstrøm Møller, J. (1996): Hvem bestemmer hvad i EU?, Forlaget Systime
- Negroponce, Nicholas, (1997): Det digitale liv, Klim, 2. reviderede udgave.
- Nielsen, Keld et al., (1996): Skruen uden ende - Den vestlige teknologis historie, Bogklubben Teknik & Natur.
- Nytrup, Per (1998): "Det innovative seminarium", pp.42-47 i Aalborg Seminariums årsskrift 1998.
- Olesen, Henning Salling (1992), "Uddannelse og undervisning" pp. 184-200 i Heine Andersen (red.)(1992): Sociologi - en grundbog til et fag, Hans Reitzels forlag.
- Olesen, Kjeld (1997): Det robotiserede menneske - pejlinger i et politisk opbrud, forlaget Fremad
- Pedersen, Kurt (1981): Den økonomiske teoris rødder, forlaget Systime.
- Pedersen, Ove K. et al. (1994): Demokratiets lette tilstand, Spektrum
- Politiken, 9.2.98: "*Fiasko for skolebestyrelser*"
- Projekt opgaven 1993/1994, Temahæfte nr. 9, Undervisningsministeriet.
- Rasmussen, Jens (1997): Socialisering og læring i det refleksivt moderne, Unge pædagoger.
- Redegørelse til Folketinget om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet, Undervisningsministeriet. Findes på internettet: <http://www.uvm.dk/pub/Demokrati/index.html>
- Riis Ole, "Religion" pp.290-305 i Heine Andersen (red.) (1992): Sociologi - en grundbog til et fag, Hans Reitzels Forlag.
- Seminarie-Bladet i årene 1997 og 1998. Udgivet af Dansk Magisterforenings Seminarieafdeling.
- Sigsgaard, Erik (1995): Om børn og deres virkelighed - før og nu, Hans Reitzels forlag.
- Smith, Anthony (1990): "Towards a Global Culture?" pp.171-191 i Mike Featherstone (ed.)(1990): Global Culture - Nationalism, Globalization and Modernity, SAGE, London.
- Smith, Anthony D. (1991): National Identity, Penguin Books, London.
- Statistisk Årbog, 1996, Danmarks statistik
- Statistisk tiårsoversigt 1997
- Staugård, Hans Jørgen (1998): "Andre undervisningsformer i ny læreruddannelse", pp. 48-54 i Aalborg Seminariums årsskrift, 1998.
- St. Peterborg - informationer på internettet:
Britannica online - fundet på skoda.

Internettet:<http://www.spb.sovam.com/fresh/history/index.html>
Internettet:<http://www.spb.sovam.com/fresh/intro/index.html>
Internettet:<http://www.spb.sovam.com/fresh/intro/econom.html>
Internettet:<http://www.lonelyplanet.com.au/dest/eur/stp.htm>
Internettet:<http://www.lonelyplanet.com.au/dest/eur/stp.htm>
Internettet:http://city.net/countries/russia/st_petersburg/essentials/factsheet.htm
St. Petersburg Times:<http://www.times.spb.ru/>

St. Petersburg - treasures of Russia, Abris Publishers, Finland, 1997.

The Economist, 27.8.94, "*Democracy and Growth*"
The Economist, 15.2.97, "*The cost of learning*"
The Economist, 29.3.97, "*World Education League - Who's top?*"
The Economist, 29.3.97, "*Silicon Valley*"
The Economist, 12.7.97, "*A Survey of Russia*"
The Economist, 20.9.97, "*One standard for all pupils?*"
The Economist, 29.11.97, "*Oxford and Cambridge under threat*"

The St. Petersburg Times, "Women demand reforms". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, "Textbook Famine In Education". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, "Student Protest Investigated". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, "Yakovlev Vows School Money". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, "Educators make miraculous strides". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, 1995, "Scientists and scholars to surf the net at high speed". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, 1996, "Teachers' hunger strike wins wage rise promises". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, 1996, "Teachers' hunger strike wins wage rise promises". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, 1996, "Huge city education project needs cash". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>
The St. Petersburg Times, 1998, "Funding Cuts Affect Students Education". Fundet i arkiv på nettet:<http://www.times.spb.ru/>

Uddannelse, omkostninger og resultater - Danmark som foregangsland, (1997), Finansministeriet 4.
Publikationen findes på internettet:<http://www.fsk.dk/locations/fm/dkuddan/index.htm>

Uddannelsesredegørelse 1997, Undervisningsministeriet. Findes på internettet:<http://www.uvm.dk/ur97-1.htm>

Velstand og Velfærd .Kommissionen om fremtidens beskæftigelses- og erhvervsmuligheder, 1995.

Winner, Langdon (1992): "Silicon Valley Mystery House", pp. 31-60, trykt i Michael Sorkin (1992): Variations on a Theme Park: The New American City and the End of Public Space, New York, Hill and Wang. Artiklen findes på internettet:<http://www.rochester.edu/College/FS/Publications/WinnerSilicon.html>

Østergård, Uffe: (1992): Europas Ansigter - Nationale stater og politiske kulturer i en ny, gammel verden, Rosinante.