



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

Slægtsforskerens Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

Uddannelses historie 1993



27. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie

Redaktion

UDDANNELSESHISTORIE 1993 er redigeret af professor, dr. theol. K. E. Bugge, fhv. folketingsmand Poul Dam, lektor Harry Haue og professor, dr. pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (ansv.).

Manuskripter samt bøger, der ønskes anmeldt i UDDANNELSESHISTORIE 1994, sendes til Vagn Skovgaard-Petersen, Danmarks Lærerhøjskole, Emdrupvej 101, 2400 København NV.

Ekspedition

UDDANNELSESHISTORIE udgives af Selskabet for dansk Skolehistorie og udsendes hvert år til medlemmerne. Medlemskontingentet er 150 kr. årligt – for unge under uddannelse og pensionister 100 kr.

Medlemsskab tegnes hos Selskabets kasserer, overbibliotekar Robert Hellner, Tranegårdsvej 61, 2900 Hellerup.

Kassereren forhandler desuden Selskabets publikationer.

Ældre årgange af årbogen kan erhverves til medlemspriser – 1973 og 1975 er dog udsolgt.

Styrelse

Selskabets medlemmer har valgt følgende styrelse:

overlærer Lejf Degnbøl

efterskolelærer Eilif Frank

forskningsbibliotekar Christian Glenstrup (sekretær)

lektor Flemming Lind Hansen

lærer, cand.pæd. Inger Schultz Hansen

overbibliotekar Robert Hellner (kasserer)

museumpædagog Ove H. Nielsen

arkivar, dr.phil. Erik Nørr (næstformand)

professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (formand)

Uddannelseshistorie 1993

Uddannelses historie 1993

*Redigeret af
Harry Haue og
Vagn Skovgaard-Petersen*

27. årbog fra
Selskabet for dansk Skolehistorie

Uddannelseshistorie 1993 er udgivet med støtte fra Statens Humanistiske Forskningsråd.

© Selskabet for Dansk Skolehistorie og Odense Universitetsforlag 1993

Sat og trykt af Special-Trykkeriet Viborg a-s

ISBN 87 7492 987 9

ISSN 0107 1661

Billedet på omslagets forside: Ministerskifte januar 1993.

Billedet på omslagets bagside: Detalje i udsmykningen af Ordrup Gymnasium, udført af Poul Gernes og Georg Jansen.

Indhold

Redaktionelt

Bertel Haarder – undervisningsminister 1982-1993 – i samtale med Poul Dam og Vagn Skovgaard-Petersen	11
Skriften på væggen – samtale med Poul Gernes og Georg Jansen	21
Torben Gregersen: Et halvt århundrede med undervisningsmidler	27
Ove Pedersen: I særklasse på Herning Gymnasium for 60 år siden	41
Lejf Degnbøl: Det skiftende skoleår. Regler om skoleårets begyndelse	47
H. C. Helt: Den danske skole i Lund – et 50 års jubilæum	57
Niels Rosendal Jensen: Inger Merete Nordentofts skoleforsøg på Katrinedalsskolen 1950-1958	69
Dimissionstaler – en kilde til dannelsehistorien	83
Georg Bruun: Det moderne Gymnasium (1909)	83
Erik Lund: Studenter og realister af 1969	87
Harry Haue: Gymnasiets jubilæumsbøger – en del af skolehistoriens underskov	93
Skolen i årets løb 1992-1993. Ved M. Blaksteen	97
Skolehistorisk årsbibliografi 1991-1992. Ved Chr. Glenstrup	113
Anmeldelser	
Adda Hilden: Lærerindeuddannelse./ Erik Nørr: Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften. – Ved Viggo Larsen	132
Alfred O. Telhaug og Rolf Th. Tønnessen: Dansk uddannelsespolitik under Bertel Haarder 1982-1992. – Ved Joan Conrad	136
Tage Kampmann: Inden for murene – i Undervisningsministeriet. – Ved Tim Knudsen	138
J. Hauge Nielsen: Nr. Nissum Seminarium 1892-1992. – Ved Verner Bruhn ...	142
Gro Hagemann: Skolefolk. Lærernes historie i Norge. – Ved Karl Brøcher	142
Petter Aasen, Alfred Oftedal Telhaug (red.): Takten, Takten, pass på takten. Studier i den offentlige opdragelses historie. – Ved Ellen Nørgaard	147
Anders Nilsson og Birgitta Svärd: Skrivkunnighet på landsbygden i Skåne under tidigt 1800-tal. – Ved Ingrid Markussen	148
Vello Helk: Dansk-norske studierejser 1661-1813. – Ved Ingrid Markussen ...	151
Claus Bjørn: Den gode sag. Om C. D. F. Reventlow. – Ved Ingrid Markussen	152
J. Cederstrøm m.fl. (red.): læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen. – Ved Harry Haue	154
Gunnar Richardson (red.): Ett folk börjar skolan. – Ved Tage Kampmann	155

Per Salling: Kom ihu hvad en levetid er. – Ved Christian Glenstrup	156
HF 25 år. 1967-1992. – Ved Tage Kampmann	158
T. Morsing: De ansete Mænds Fagforening. – Ved Børge Riis Larsen	159
Henrik Nordbek: Fra pen til pc. Handelsundervisning i Grenå. – Ved Fl. Lind Hansen	160
Per Boje og Jørgen Fink: Mesterlære og teknisk uddannelse i Danmark 1850-1950. – Ved Fl. Lind Hansen	160
Rud Kjems m.fl. (red.): Degnekår – Nordsalling og Sydsalling lærerkredse 1841-1991. – Ved Inger Schultz Hansen	161
Ingrid og Kaj Schmidt: Sognets Stolthed. Skole i Billund i 100 År. – Ved Lejf Degnbol	162
Nete Balslev Wingender: Arven efter Martha Wærn. – Ved Birgit Kirkebæk ..	162
Niels Strandsbjerg: Blindeinstitutioner i Danmark. – Ved Birgit Kirkebæk	163
Eskil Borup: Godhavn 100 år. 1893-1993. – Ved Lejf Degnbol	164
Tage Kampmann: Skolegang i Hellerup 1924-1936 og cykelvikar i Gentofte 1940-1943 – i skolehistorisk perspektiv. – Ved Lejf Degnbol	165
Peter Ussing Olsen: Lille by – hvad så? Historien om Ranum Uddannelsescenter. – Ved Inger Schultz Hansen	165
Mogens Rüdiger: Tjener i åndernes rige. Dansk Magisterforening 1918-1993. – Ved Carl-Johan Bryld	166
Nyt og noter	
Selskabet for Dansk Skolehistorie. Ved Vagn Skovgaard-Petersen	169
Inger Enemarks studierejse til Tyskland i 1925. Indledning ved Mogens Nielsen	169
AHMs Kursus 1939-1988. Ved Rolf Ahm	175
Comenius-udgaver i Danmark. Ved Sven Larsen.	177
Skolehistoriske udstillinger i Frederiksværk og Helsingø. Ved Lejf Degnbol ..	178
Navneregister	181

Redaktionelt

Det forgangne år har rummet begivenheder med et iøjnefaldende historisk perspektiv. Det afspejles i årbogen.

Vi har fået ny undervisningsminister, *Ole Vig Jensen*, – og redaktionen kan anbefale en genlæsning af interviewet med ham i sidste årbog. I år bringes en samtale med *Bertel Haarder*; den forsøger at opfange linier og grundlæggende synspunkter, pædagogiske og politiske, i 1980ernes ministerielle udspil. Der er næppe tvivl om, at den vil blive studeret.

Vi har også fået en ny folkeskolelov, vedtaget i Folketinget den 23. juni i år. *M. Blaksteen* giver en forbilledlig gennemgang af lovens indhold og tilblivelse, – se i årbogens faste, snart mangeårige rubrik »Skolen i årets løb«. Her kommenteres også initiativer inden for andre skoleformer – i år bl.a. lovgivning om erhvervsgrunduddannelse og om folkehøjskoler m.v.

I år bringer vi endnu en samtale, med kunstneren *Poul Gernes* og kalligrafen *Georg Jansen*. Den drejer sig om kunstnerisk fornyelse af vore skolebygninger.

En del af årets artikler kredser om reformer i det sidste halve århundrede. Det gælder bl.a. *Torben Gregersens* oplysende artikel om undervisningsmidler.

Ikke sjældent stilles redaktionen over for spørgsmål om skoleåret. Begyndte det i april, maj eller august? Hvorfor skiftede det? Hvorfor følger det ikke finansåret? Hvordan ordnede man sig i en by, hvor den ene skoleform sluttede om foråret, medens den anden først begyndte i august? Et konkret eksempel giver tidl. viceskoleleder *Ove Pedersen* i en charmerende erindringsskitse fra Herning omkring 1930. Med dette som udgangspunkt redegør den kyndigste på området, overlærer *Leif Degnbol*, for de regler og begrundelser, der historisk har medført de skiftende skoleår.

I år er det 50 år siden, den danske skole i Lund blev oprettet – med henblik på børn og unge, som havde været nødt til at flygte over Sundet, på flugt fra den tyske besættelsesmagt i Danmark. En af eleverne, senere lektor ved Danmarks Lærerhøjskole (kemi), *H. C. Helt* tegner et billede af denne skole, der blev ramme om et usædvanligt fællesskab.

I 1944 udgav Inger Merete Nordentoft sin perspektivrige pjece »Opdragelse til demokrati«. Med den som udgangspunkt analyserer lilleskole-leder *Niels Rosendal Jensen* de skoleforsøg, som Inger Merete Nordentoft og lærerstaben på Katrinedalskolen gennemførte i 1950'erne. Han konkluderer, at de pegede langt frem, mod skoleloven af 1975.

Dimission er betegnelsen for den århundredgamle højtidelighed på et gymnasium, hvor et hold studenter afsluttede sin skolegang og blev sendt af sted til videregående studier (translokation betegnede opr. kun omflytningen inden for skolens rammer, men de to betegnelser bruges i praksis i flæng). Det var og er skik, at rektor i en dimissionstale medgiver de bortdragne sine ønsker, tanker og råd, – på skolens og egne vegne. En del af disse taler er bevaret; nogle blev trykt i skoleprogrammet, an-

dre kom lokalt som dagbladskronikker, men de fleste eksisterer formentlig ikke længere. De bevarede bevidner, at disse taler var forsøg på at fastholde overordnede værdier og principper, som skolen ønskede at lægge til grund for sit arbejde. Talerne kan ikke bruges til at skildre hverdagen, men til at tegne ideer, som skolen ønskede at repræsentere. De er lødige og ofte velformede bidrag til et tidsbillede.

Redaktionen har i år valgt at bringe to eksempler på dimissionstaler, med et interval på 60 år. Det ene er fra Kolding, hvor rektor *Georg Bruun* i 1909 sagde farvel til det sidste hold fra den gamle, klassiske latinskole-ordning. Bruun var selv en af fædrene til den nye gymnasie-ordning, som blev skabt ved loven om højere almen-skoler i 1903. Det andet eksempel er fra Fredericia i 1969. Her er det rektor *Erik Lund*, der gør status over gymnasiets – og den nye generations – opgaver. Erik Lund var selv historiker, kendt bl.a. for sin fremragende Verdenshistorie i seks bind. Historisk perspektiv og nutidigt engagement er kendetegnende for Lunds dimissionstaler, der er bevaret fra rektorårene 1944-1971. Redaktionen takker Erik Lunds søn, professor Nils-Ole Lund, for tilladelse til trykning af talen fra 1969.

Skrifter i forbindelse med skole-jubilæer er næsten blevet en genre. Men den rummer problemer. Den ene af årbogens redaktører, gymnasielektor og ekstern lektor ved Odense Universitet, *Harry Haue*, gør sig tanker over styrke og svagheder i nye skrifter, der er udgivet i forbindelse med gymnasiejubilæer.

Den skolehistoriske litteratur har været righoldig i år. Det fremgår af anmelderrubrikken og af den uddannelseshistoriske årsbibliografi. Sidstnævnte er i en årrække blevet udarbejdet af bibliotekar *Johan Qvistgaard*, delvis inden for hans stilling på Danmarks Lærerhøjskoles Bibliotek. Johan Qvistgaard har imidlertid besluttet at ophøre med dette arbejde. Redaktionen takker ham for en stor og perfektionistisk indsats; når det gjaldt bibliografiens nøjagtighed, har Qvistgaard ikke skyet nogen anstrengelse. Selskabet for Dansk Skolehistorie arbejder fortsat på planen om udgivelse af en kumuleret skolehistorisk bibliografi over de sidste 25 års udgivelser, – forhåbentlig under Qvistgaards medvirken.

Med Qvistgaards beslutning blev årsbibliografien et problem. Danmarks Lærerhøjskoles Bibliotek har indsnævret sin virksomhed og meddelt, at det ikke længere magter at løse opgaven, selvom den er vigtig for den skolehistoriske forskning her i landet.

I denne vanskelige situation er forskningsbibliotekar *Christian Glenstrup* trådt til og har ajourført årsbibliografien, med støtte fra Det kongelige Bibliotek, specielt forskningsbibliotekar *Ann Velling*. Redaktionen udtrykker sin tak for denne store indsats.

Ikke al skolehistorisk litteratur kan rummes i anmelderrubrikken. Denne indledes i år med en kort omtale af bøger, linier og tendenser i de senere års produktion – et supplement til sidste års status-artikel.

Nyt og noter – er også en fast rubrik. I år indeholder den bl.a. en indberetning fra en pædagogisk studierejse i Tyskland, som *Inger Enemark* (Tønder Seminarium) foretog i 1925. I en indledning sætter professor *Mogens Nielsen* dokumentet ind i en historisk sammenhæng.

AHMs Kursus blev gennem et halvt århundrede en vigtig brik i det københavnske skolebillede. Grundlæggerens søn, *Rolf Ahm*, fastholder i en kort beretning nogle hovedtræk af kursets historie.

En del stof må vi udskyde til næste år. Bl.a. om højskoler og om det skolemuseum, hvis realisering gang på gang er udskudt. Vi kan dog oplyse, at den nye undervisningsminister har en positiv holdning til et sådant museum.

Denne introduktion er en velkomst til læsning af den 27. årbog for Selskabet for Dansk Skolehistorie. Sørg for, at årbogen bliver kendt – og tegnet i abonnement – på alle skoler. Redaktionen ser det som sin opgave at tilskynde til historisk forskning og oplysning om en bred vifte af skoler og uddannelser. De er betingelsen for et godt samfund.

Harry Haue

Vagn Skovgaard-Petersen

Bertel Haarder – undervisningsminister 1982-1993

Samtale med Bertel Haarder 9. juni 1993

Ved Poul Dam og Vagn Skovgaard-Petersen

En lang præsentation er ikke nødvendig. Vi klipper nogle oplysninger fra Blå Bog: født i 1944 på Rønshoved Højskole. Student fra Sønderborg Statsskole. Cand.-scient.pol. (Århus Universitet) i 1970. Lærer på Askov Højskole 1968-73, adjunkt ved Ålborg Seminarium 1973-75. Fra 1975 medlem af Folketinget for partiet Venstre. Undervisningsminister fra 1982, undervisnings- og forskningsminister fra 1987. Har udgivet bl.a. Statskollektivism og Spildproduktion (1973), Institutionernes Tyranni (1974), Den organiserede Arbejdsløshed (1975), Midt i en Klynketid (1980), Nyliberalismen (1982) og Grænser for Politik (1990).



*Bertel Haarder.
Foto: Chr. Glenstrup.*

I 1992 udkom på Universitetsforlaget i Oslo en lille bog med titlen »Dansk uddannelsingspolitik under Bertel Haarder 1982-1992. Nyliberalistisk og nykonservativ skoletenkning«. Den er skrevet af to norske skoleforskere, Alfred O. Telhaug og Rolf Th. Tønnessen, og indgår i forskningsprojektet »Norsk skoleudvikling i internationalt perspektiv«. I forsøget på at afdække grundlæggende holdninger til skole og opdragelse tager vi udgangspunktet her.

VS-P: Lad os begynde med den norske analyse af din ministertid. Genkender du dig selv og dit ministerium?

BH: Jeg har læst det meste af bogen. Med fornøjelse, hvad jeg da også har skrevet til forfatterne. De har opfanget meget, men har alligevel ikke fulgt den danske debat på nært hold. De rammer ikke helt plet, når de tillægger mig så stor bekymring for, om vi kan klare os internationalt. Naturligvis skal vi være konkurrencedygtige. Men det er ikke nok.

Jeg er dybt præget af den tankegang, at det at strenge sig an og loppe hinanden op – det er til gavn for helheden. Vi skylder Skaberen at udvikle vore betroede talenter. Det er en skændsel over for skaberværket, når vi lader gode evner hos børn og unge gå til spilde i almindelig slaphed. Det er også ud fra dette synspunkt, jeg går imod nul-vækst-folkene. Selvfølgelig er der områder, hvor vi slet ikke skal vokse, men nul-vækst som generelt princip er menneskefjendsk. Jeg foretrækker frodighed og mangfoldighed.

De to nordmænd er lidt for optaget af »restaurativ pædagogik« og paralleller til Margaret Thatchers England. Jeg kan bedre lide John Stuart Mill!

PD: Den norske bog lægger vægt på de ideologiske spændinger. Skyldes det mon, at du også selv foretrak ideologiske slagsmål frem for mulighederne for en pædagogisk consensus – eller blot en gensidig forståelse?

BH: Her skal du nok skelne mellem to perioder i min ministertid. I de første år i firkløverregeringen var vi ivrige for at markere, at vi kom som noget nyt: vi blev jo mødt med store forventninger efter systemskiftet i 1982. Jeg brugte i de år nok for megen tid på overflødige slagsmål. Nogle syntes, at jeg i for høj grad gik dialogens vej, når jeg f.eks. med omhu inviterede mine gamle modstandere til Sorø-møderne. I sidste halvdel af min ministertid, især efter dannelsen af KVR-regeringen, fik jeg større operationsfrihed i Folketinget. Under KV-regeringen kom der for alvor gang i de solide forlig, som rækker meget langt frem. Jeg snakkede og snakkede med alle partier og opøvede en tålmodighed og en evne til at holde kæft udadtil, medens ...

PD: – det er ikke det, du er mest kendt for ...

BH: ... men jeg lærte det! Det var ikke meget, du i de år hørte til de ideologiske slagsmål om ændring af styrelsesloven for universiteterne og de højere læreanstalter. De foregik i det stille, – og min tålmodighed blev belønnet ved forliget om den nye styrelseslov.

PD: I den norske bog står, at du aldrig har været interesseret i barnet. Hvad vil du sige til det?

BH: Hvis det står der, er det ren polemik, hentet fra mine modstandere, f.eks. fra bladet Folkeskolen. Rousseau havde ikke monopol på interessen for barnet. De, der

gik imod nogle af hans ideer, bl.a. Grundtvig, de interesserede sig jo lige så meget for børnene. Og så vil jeg føje til: i kraft af min fortid og mit forfatterskab, bl.a. bogen Institutionernes Tyranni, var jeg jo organisationsmodstander. Jeg befandt mig udmærket i konflikt med Danmarks Lærerforening. Hver gang Martin Rømer og jeg stredes, så gavnede det mig politisk. Han gjorde mig den tjeneste at gå imod forslaget til skolestyrelseslov – det gjorde mig til »helt« i vide kredse! Når jeg gik imod lærerforeningen, så var det for at varetage børnenes og forældrenes interesser, – og jeg har det synspunkt, at forældre i almindelighed ønsker deres børns bedste. Alt for mange af skolens ressourcer er gået til ting, som børnene ikke får noget direkte ud af. Så jeg vil påstå, at det netop var mig, der tænkte på børnene.

PD: Du citerer ofte Grundtvig og Løgstrup, men også Jørgen Dich.

BH: Det undrer jer næppe med de to førstnævnte. Det var velgørende, da Løgstrup i et foredrag turde forklare demokratisterne, hvad demokrati er for noget. Men det er rigtigt: også Jørgen Dich blev en inspiration. Da han havde skrevet sin blændende kronik i 1972, »Den herskende klasse«, inviterede vi ham til at holde foredrag i Askov. Det blev senere til en spændende korrespondance.

Jeg kan ikke snakke om min åndelige udvikling uden at understrege Askovs betydning. Det var et sted, hvor vrøvlet havde det skidt – takket være bl.a. teologer som Knud Hansen og Helge Skov og en analytiker af Guds nåde som Hans Henningsen. Det var i slutningen af 1960erne, hvor ideologisk vrøvl jo skyllede op på de danske strande. Så var det godt at have sådanne tugtemestre.

Men når vi taler om inspirationskilder, så må I undskylde mig, men så må jeg også nævne den polemiske stil hos Hans Scherfig og Søren Krarup. De lærte mig at være sarkastisk, når jeg er imod noget – jeg kan hudflette og nedgøre! Sarkasme er skidt for en minister – han skal jo helst være rund og rar – men dejlig, når man er i opposition.

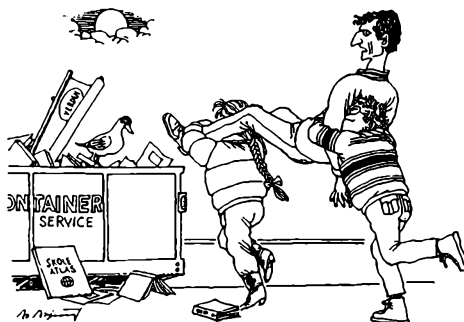
PD: Dit ry som ideolog er måske ikke uden forbindelse med din form og stil?

BH: Det har du nok ret i. Men da jeg havde været minister et par år, begyndte jeg igen at læse Grundtvig. Helt bevidst. For Grundtvig er *for* noget, – og jeg havde for længe kun været imod. Så slap jeg da også for kun at beskæftige mig med strukturer og kunne vende interessen mod indholdet, mod noget åndeligt og vigtigt.

Skolens indhold

VS-P: Hvad ville du så have på læseplanen?

BH: Jeg har altid været imod den neutrale skole. Her er jeg Chresten Koldsk. En skole må bygge på tillid til lærerne og det, som de brænder for. De må sørge for at finde ud af det med forældrene, og på en eller anden måde må forældrene naturligvis kunne sætte sig til modværge, f.eks. gennem bestyrelsen eller ved at flytte deres børn til en anden skole. Der er ingen anden vej: læreren må have sit hjerte med i det, må missionere, – for skole er opdragelse. Mit mål har været at gøre alle skoler til frie skoler. Og her er vi lidt efter lidt nået ganske langt. Tanken om et Thatchersk »National curriculum« ligger mig fjernt, – men jeg har ikke noget imod mere detaljerede ministerielle forslag til læseplaner. Dem behøver man jo ikke følge, dem kan man lave om ude på de enkelte skoler.



Haarder

VS-P: Sagde du tillid til lærerne?

BH: Ja, og den har jeg. Det er min manglende vilje til at danse efter Danmarks Lærerforenings pibe, der af og til er blevet udlagt som mistillid til lærerstanden. Det beklager jeg – og jeg har også forsøgt at rette den misforståelse. Men jeg vil ikke nægte, at der findes en bestemt lærerkultur her i landet, som jeg kan brække mig over, – den sure overlærer-stil, ofte med en højre-socialdemokratisk drejning. Jeg skal ikke sætte navne på her! Og så er der naturligvis de slappe og dem, der ser på klokken!

VS-P: Hvordan ville du undervise i historie?

BH: For nu ikke bare at komme med mundsvejr så vil jeg nævne, at jeg havde utrolig stor glæde af at undervise i økonomisk idéhistorie – på Askov og på seminariet i Haderslev, senere også på seminariet i Ålborg. De store klassikere og deres sammenhænge med tiden, merkantilismen, den franske revolution osv. Eleverne skulle få fornemmelsen af, at det, vi mener nu, har man ikke altid ment, – at forestillinger hænger sammen med begivenheder og oplevelser i tiden.

Dialogen mellem generationerne, den er spændende. Selvom jeg ikke er tilhænger af Hegels dialektik, så mener jeg, der er historisk drivkraft i en generations opgør med den forudgående – på baggrund af nye oplevelser. Og når man er en god fortæller og selv er optaget af drama og skæbne i historien, så er det ikke spor svært at få unge mennesker til at fortsætte på biblioteket og fordybe sig i historisk læsning.

PD: Hvad med den paratviden, som er en forudsætning for, at man overhovedet kan kommunikere med folk?

BH: Når det gælder mindre børn, så tror jeg mest på fortællingen. Så lever børnene med i handling og drama, og så husker de. Til større børn og unge mennesker ville jeg også bruge en historiebog; den skulle bl.a. indeholde begivenhedsrækker og tidstavler, – til opslag og iagttagelser og til indlæring. Ligesom jeg i geografi ville give eleverne en globus og undervise dem i at se på den og lære af den.

Måske skulle jeg som minister have taget initiativ til at få udarbejdet en virkelig god historiebog for børn. Naturligvis uden pligt for skolerne til at vælge den. Vi savner den i hvert fald.

VS-P: Hvorfor afskaffede du ikke den underlige ret til fritagelse for at deltage i kristendomskundskab? En fritagelse kunne have mening, da faget var konfessionelt bundet, men vel ikke efter folkeskoleloven af 1975. I 1966 havde lovgiverne tilmed fjernet fritagelsesparagraffen fra læreruddannelsesloven. Havde det så ikke været fornuftigt og konsekvent at gøre ligeså, når det gjaldt folkeskolens elever? Er det ikke urimeligt over for fagets lærere, at de skal acceptere, at eleverne bare kan fravælge dette fag modsat de øvrige?

BH: Jeg ved godt, at nogle skoler en tid mente at kunne gøre faget til et valgfag, hvor eleven blot kunne krydse sig til eller fra. Men det er ulovligt, og det har jeg da også tordnet på skoleledernes årsmøder. Det er ikke noget valgfag. Fritagelse forudsætter, at forældrene underskriver en erklæring om, at de selv vil varetage undervisningen. Når skolelederen oplyser dem om, hvad dette indebærer, tror jeg ikke på, at vi får ret mange eksempler på falske fritagelser i den forbindelse.

Diskussionen om fritagelsen kan du finde i Folketingstidende fra foråret 1975, hvor vi behandlede skolelovsforslaget. Da talte Poul Dam, Chr. Christensen og jeg (det var vistnok min jomfrutale) varmt for fritagelsesparagraffen i skoleloven, – med held, hvilket især skyldtes Poul Dams overbevisende kraft. Det var jo ikke af hensyn til hedningerne, for de tager da ingen skade af at få noget at vide om kristendommen. Nej, begrundelsen ligger i et hensyn til de kristne – fordi der er forskellige kristendoms-opfattelser. Tænk på al den ballade, hvis kristne forældre af én observans skulle have deres børn undervist ud fra en anden forståelse af kristendommen.

VS-P: Men et kundskabsfag ...

BH: Her dukker friskolemanden op i mig. Jeg vil meget hellere have, at det ikke er et kundskabsfag. Jeg har da ikke spor imod, at lærer Hansen beder Fadervor og taler personligt og frit om Gud og sit eget Guds-forhold. Det må hun meget, meget gerne. Men forældrene må til gengæld kunne flytte deres børn. Som sagt er jeg overbevist om, at den neutrale skole er en illusion.

PD: Et fag, der i den grad har indbygget en påstand om sandhed, kan ikke være et kundskabsfag. Noget andet er, at kundskaber ikke nødvendigvis er nyttige. Eller som Andersen-Nexø – iflg. Henrik Yde – svarede sin datter, der bad sig fritaget for religionsundervisning: »Jeg har aldrig hørt om, at folk tog skade af at vide noget om det, de ikke troede på«!

VS-P: I samtalen her snakker vi mest om velbegavede børn fra omsorgsfulde hjem. Men hvad med de svage, skoletrætte, langsomme og tungnemme? De, der ved med sig selv, at de aldrig vil få et varigt job, fordi de lette bestillinger er overtaget af maskiner? Hvad har skolen at tilbyde dem, så de kan få et indholdsrigt liv?

BH: Det er den sorte samvittighed. Det er godt, at min efterfølger prøver at tage yderligere fat på det. Men sagen er, at heller ikke den nye folkeskolelov løser det problem. Måske kan det slet ikke løses lovgivningsmæssigt, men kun ved en omstilling hos de konkrete lærere og ved at samfundet i højere grad bliver modtageligt over for denne gruppe.

Hvad lærerne angår, så må jeg vende tilbage til fortællingen. Jeg tror på dens mirakuløse muligheder. Når det gælder det levende ord, så er jeg virkelig grundtvigianer – og en uforbederlig fortaler for Kolds idéer: først oplive, siden oplyse. Jeg har

mødt fremragende fortællere i skolen, og jeg ved, at selv det sløveste baggårdsbarn kan opdage en verden, som det aldrig havde drømt om. Man kan løfte folk ud af de usleste åndelige vilkår ved hjælp af fortællingen. En lærer, jeg kender, giver den begrundelse: når hun fortæller, så får hun fat i alle, også de allersidste, – så er børnene pludselig blevet lige. Gid man dog i skolen ville dyrke fortællingens kunst, så at børnene oplever noget, løftes op og får horisonten vidt ud. Det er en ædel disciplin.

PD: Men hvor mange lærere har fået en uddannelse deri – eller blot en inspiration i den retning? Forskolelærerne kunne, – de lærte det i Vejle. Det har en tid været forkæret som envejs-kommunikation, tilmed en autoritær, i strid med moderne pædagogik, – og det er jo noget sludder. Jeg ved, at der er foretaget studier over det narrative på universitet og lærerhøjskole. Men hvad gør man for at opøve kunsten inden for læreruddannelsen? Ikke engang højskolelærere er jo gode fortællere i dag, så vidt jeg ved.

BH: Hvis jeg var dansklærer, ville jeg tage Ib Michaels »Den tolvte rytter« og fortælle første halvdel. Så ville jeg stille bogen tilbage på hylden: hvis I vil have resten, så står den der. Jeg tør godt vædde på, at det kunne de ikke stå for – de ville kaste sig over den og læse den færdig i et stræk!

Læreruddannelse

VS-P: Nåede du, hvad du ville med reformen af læreruddannelsen?

BH: Hvis du ser i Folketingstidende, vil du forstå, at jeg nærmest blev pånødet en reform af læreruddannelsen. Jeg var selv i tvivl om det ønskelige i en forandring på det tidspunkt. Dels var jeg optaget af mange andre reformer. Dels øjnede jeg strømninger, som jeg ikke 100% havde mit hjerte med i. Vi var ved at blive oversvømmet af profeter, som ville gøre alting tværfagligt.

Det viste sig da også, at Hans Henningsen, Ib Juul og Søren Vang Rasmussen i udvalget havde det største besvær med at sikre læreruddannelsen en vis faglighed. Jeg er uforbederligt faglig, – til trods for min kærlighed til fortællingen, som egentlig er tværfaglig. Jeg har reageret mod en overtro på det velsignelsesrige i at rode fagene sammen. Det var, som om der midt i 80'erne kom et forsinket ungdomsoprør i læreruddannelsen – og også lidt på Lærerhøjskolen! – da man forlængst var nået videre på universiteterne.

Jeg var som sagt mest indstillet på at udskyde en reform. Men resultatet blev ikke så dårligt. Jeg hæfter mig bl.a. ved, at liniefagene fik en pæn placering. Jeg er altid med på frihed til at prøve noget nyt, også tværfaglighed – i både læreruddannelsen og folkeskolen –, men jeg vil ikke lægge navn til, at nu skal dét være det eneste saliggørende.

VS-P: Jeg er utilfreds med, at du nedlagde Jonstrup og Tønder Seminarium.

BH: Du har formodentligt lagt mærke til, at Tønder heller ikke var med i mit udspil. Det endelige resultat blev en del af KVR-regeringens logik, kabaler om du vil. Når Marianne Jelved skulle være med til at nedlægge Kolding Seminarium, så måtte jeg finde mig i at skulle nedlægge Tønder! Det saglige var, at vi havde alt for mange seminarier, både isoleret betragtet og sammenlignet med andre lande, og nogle af seminarierne (nogle statslige!) havde stort set passivt affundet sig med en yderst beskedne søgning. Vort princip var ét seminarium pr. amt.

Men jeg skal være den sidste til at nægte, at usaglighed og særinteresser spillede en uhyrlig rolle i det rædselsfulde forløb. Jeg mindes det med gru. Ved den lejlighed blev jeg for alvor tilhænger af markedsøkonomien. Jeg skulle have opstillet nogle spilleregler: hvis I kan køre det til den og den pris, så værsgo. Så kunne de have *gjort* noget, – spændt livremmen ind, skaffet nye kunder eller kvalt sig selv.

VS-P: Dit forhold til Lærershøjskolen – eller Danmarks pædagogiske Højskole?

BH: Ved sammenlægningen af de to biblioteker derude fik jeg et forslag fra mine embedsmænd om navneændring af Lærershøjskolen. Men det forkastede jeg. »Lærershøjskole« er indarbejdet, og det er tilmed noget, alle kan forstå. »Pædagogisk« er – vanskeligere.

Jeg havde nærmest et had-kærlighed-forhold til Lærershøjskolen. Som I ved, har jeg været storforbruger af Lærershøjskolens folk til at skrive læseplaner osv. Men samtidig har jeg kunnet iagttage en dominerende klasse inden for det pædagogisk-psykologiske område, en stand af ypperstepræster, som dyrker forudfattede meninger i en grad, der for mig at se ikke har noget med videnskab at gøre. Jeg tror virkelig, at disse toneangivende folk har bidraget til spliden i dansk skolepolitik med deres ensidige og forudsigelige udsagn, f.eks. om den udelte undervisnings velsignelser. Jeg beklager dybt, at Lærershøjskolen ikke har kunnet hjælpe os politikere med at skille klinten fra hveden og påpege, hvad der er troværdigt, f.eks. i spørgsmål om deling af elever i folkeskolen. Måske er det svært at være videnskabelig på det pædagogisk-psykologiske område. Som minister oplevede jeg i hvert fald dele af Lærershøjskolen som de forudfattede meningers højborg.

Men jeg vil gerne tilføje, at Lærershøjskolen har dygtige folk, ikke mindst inden for de faglige områder.

VS-P: Har jeg forstået det rigtigt, når jeg mener, at du var modstander af syvpunkts-programmet fra starten i 1987?

BH: Både – og. Jeg var 100% for friheden til at prøve noget nyt og 100% for budskabet til kommunerne, at nu skulle de altså gøre noget for deres skoler. Men den del, jeg ikke kunne lide, var, at man så skulle sætte sig hen og skrive ansøgninger til folkeskoledirektoratet. Det radikale Venstre elsker at give specielle friheder til dem, der vil det »rigtige«. Det har aldrig været min livret. På et tidspunkt opdagede jeg, at ministeriet havde givet afslag til nogle forsøg, der stred mod den herskende tænkning, – hvorefter jeg ændrede afslaget til et tilsagn.

PD: Hvis du skulle karakterisere dig selv som minister, – hvad ville du så fremdrage?

BH: At jeg var en minister, som interesserede sig for *indholdet* i undervisningen, den kulturelle dimension. Jeg har det indtryk, at en hel del af mine medarbejdere, ikke mindst i gymnasie-afdelingen, har syntes, at det var sjovt at have en minister, som faktisk var så optaget af indholdssiden i både skole og læreruddannelse – af det, som vi giver videre til næste generation.

PD: Det er en vinkel, som de to nordmænd nok skulle have markeret tydeligere. Og det ville de formodentlig have gjort, hvis de havde givet sig tid til at studere skolebatterne i Folketinget.

BH: De kender ikke min grundtvigske højskolebaggrund – eller forstår den ikke.

Ungdomsuddannelser

VS-P: Hvad har vi på skoleområdet at tilbyde andre lande?

BH: Vort vigtigste budskab til uddannelseskulturen i verden er det kompromis, vi har indgået om ungdomsuddannelserne, – hvor vi har bevaret gymnasier med hf i siddefløjnen, handelsskoler og tekniske skoler som adskilte, men ligestillede institutioner, der giver de 15-16årige mulighed for at vælge. De, der har praktiske interesser og evner, kan gå ud af det pædagogisk tilrettelagte system og hente praktiske erfaringer. Det er det geniale ved mesterlæren, som nu er bevaret; og så kan man med mellemrum vende tilbage til skolebænken, nu anderledes velmotiveret, fordi man ved, hvad man har brug for at lære.

Vi har her skabt en dansk model, forskellig fra både den svenske og den amerikanske. Ude i verden er man ved at blive opmærksom på den, ikke mindst efter at *The Economist* lige før jul gjorde opmærksom på den i et stort tillæg om mange landes systemer og problemer i uddannelserne: den tyske model blev omtalt som den bedste, men det blev anbefalet at tage videre nordpå til det lille Danmark, hvor »recent reforms« havde skabt noget, som man kunne lære af, også i de angelsaksiske lande. Jeg tør sige, at her har vi virkelig noget, som er godt.

I ungdomsuddannelserne indhenter børnene, hvad de ikke fik i folkeskolen. Derfor har vi råd til en kærlig, lidt slap, folkeskole. Vi har i Danmark løst den opgave at skabe en skole, hvor eleverne som hovedregel er glade for at være, og hvor de har et fint forhold til lærerne og andre voksne. Jeg er helt med på den linie. Men det er synd for børnene, at mange lærere i folkeskolen ikke har turdet stille krav til dem. Jeg håber virkelig, den nye folkeskolelov kan stoppe al den snak om sorteringsskole. Når undervisnings-differentiering tages alvorligt, betyder det, at der skal være udfordringer til *alle* elever. Jeg har hjertet med i, at den enkelte har krav på en individuel behandling.

VS-P: Tilbage til ungdomsuddannelserne: var du tilfreds med gymnasiereformen?

BH: Når jeg accepterede et stærkt centralstyret gymnasium, skyldes det, at man jo må kende træet på frugterne. Jeg synes, at vi indholdsmæssigt har et usædvanligt godt gymnasium. Det stiller krav. Eleverne er simpelthen nødt til at arbejde 50 timer om ugen, – hvor har de godt af det!

Jeg kan godt lide de faglige holdninger hos gymnasielærerne. Det var også derfor, jeg forankrede kvalitets-udviklingsprogrammet i gymnasieafdelingen, hos Uffe Gravers Pedersen. Der havde de erfaringen. Gymnasieafdelingens udsendte fagkonsulenter blev venligt modtaget på skolerne. Reaktionen fra gymnasielærerne var helt tydelig: vi har ikke noget imod kritik, vi synes nemlig, vi er gode, men vil da gerne gøre undervisningen endnu bedre. – Bagefter kom så Martin Rømer og sagde, at nu ville folkeskolerne da også gerne have besøg.

Den samme faglige interesse har jeg mødt i de faglige foreninger, både gymnasiets og folkeskolens. Jeg mener, disse foreninger er rygraden i uddannelsessystemet. Her fandt jeg også sans for indhold og åndsliv.

PD: Hvilket nok bl.a. hænger sammen med, at man i gymnasiet har opretholdt nogle værdifulde, forældede oplevelsesfag – som oldtidskundskab.

BH: Det har du ret i. Et hovedærinde for mig med gymnasiereformen var ikke

uden sammenhæng med min højskole-baggrund: at lægge oldtidskundskab, religion, billedkunst tillige med historie og dansk op i 3.g. Det er humaniora for alvor, også en slags erstatning for filosofikum. Jeg betragter de fag som et værdifuldt højskoleophold for eleverne, når de er 18 år og modne til det. Det var det allervigtigste i gymnasiereformen.

Natur og teknik

VS-P: Vi henter vel også noget hjem fra udlandet på skoleområdet, ideer og inspiration f.eks.?

BH: Hvorfor er pc'eren ikke blevet et helt naturligt redskab for enhver skoleelev? Ikke mindst for den svage elev ville den være en kæmpehjælp. På dette område halter vi ynkeligt bag efter mange andre lande. Og det gælder generelt inden for de teknisk-naturvidenskabelige fag i skolen. Vi bruger kun 6% af skoletiden til naturfagene, ekskl. matematik, hvor Sverige og Norge ligger på 10-12% og England på 15%. Jeg vil ikke sige, at skolen er blevet for humanistisk, men vi må have både hånden og ånden med. Det med hånden er også noget med at anvende teknologien, bruge de praktiske hjælpemidler og have sans for den naturvidenskabelige dimension.

Derfor har jeg hentet faget science fra de angelsaksiske lande, herhjemme under navnet natur og teknik. Da jeg ønskede det optaget i folkeskoleloven, syntes socialdemokraterne, det var så god en idé, så de foreslog det indført allerede fra 1. klasse. Det var jeg helt med på, selvom det nok på kort sigt havde været bedre at gå mere forsigtigt til værks. Der mangler jo lærere i disse fag.

PD: Ønsker du faget for at gøre eleverne bedre egnede for produktionslivet, eller fordi naturfag er af stor almentdannende betydning?

BH: Jeg har en tyrkertro på, at den modsætning er ophørt i det moderne samfund. I dag har de to kulturer (C. P. Snows) brug for hianden, i dag har man brug for begge dele både i fritidslivet og i arbejdslivet. Det er et spørgsmål om at udvikle hele hovedet og ikke bare den ene hjernehalvdelen. Jeg er overbevist om, at man også kan blive et kreativt og åndfuldt menneske af at have sans for det, vi her har kaldt natur og teknik; det omfatter iagttagelse, nysgerrighed, evnen til at bruge øjnene...

PD: Synes du ikke, at den markante fagopdeling på universiteter og andre lærestanstalter strider herimod? I hvert fald kunne man ikke tidligere kombinere et studium af matematik og historie, som jeg i sin tid ønskede.

BH: Det kan man faktisk godt i dag. Men mange af os har vel stadig fornemmelsen af et skel mellem naturvidenskab og humaniora. Desværre dominerer humaniora totalt ved seminarierne. Jeg synes, det er et stort problem, at den naturvidenskabelige side står så svagt i de lærerstuderendes valg.

VS-P: Under de senere års nedskæringer har naturfag og matematik fået urimeligt trænge vilkår på Lærerhøjskolen.

BH: Det ved jeg. Og det er både min skyld og konsistoriums skyld. Men nu har I jo en bestyrelse, som I må appellere til. Den får Ove Nathan som formand, og han må da have sans for en forbedring af vilkårene i de fag.

VS-P: Som afslutning vil jeg gerne stille dig det næppe overraskende spørgsmål: Kan du tænke dig at blive undervisningsminister igen?

BH: Svaret er ja. Men for øjeblikket lægger jeg vægt på at komme over i andre boldgader. Jeg har siddet i Undervisningsministeriet og kigget over på hele arbejdsmarkedsområdet – med en blanding af rædsel og misundelse. Nu har jeg kastet mig over velfærdsstaten – som formand for Venstres tænketank: »Velfærdsudvalget«.

Efter nogle års forløb kommer jeg gerne tilbage til Undervisningsministeriet. Så vil jeg gå lidt mere professionelt til værks og udnytte mine erfaringer. Jeg vil for alvor tage fat på det indholdsmæssige, det åndelige. Der kom jeg ikke videre end til at lave udvalg, holde Sorø-møder, tale om kvalitet og tage andre indledende initiativer.

Men en minister skal helst nå endnu længere: få tankerne – og talenterne – til at gro!

Skriften og væggen

Samtale med Poul Gernes og Georg Jansen

Ved Vagn Skovgaard-Petersen og Peder Skyum-Nielsen

I 1983 mødtes professor Poul Gernes og Georg Jansen ved et tilfælde på Marielyst Skole i Gladsaxe. Billedkunstneren Poul Gernes (født 1925) befandt sig på skolen for at udsmykke og forny nogle store rum. Kalligrafen Georg Jansen (født 1923) var der for at fortælle nogle børn om, hvordan man skriver skønskrift. – Det blev begyndelsen til et langt og frugtbart samarbejde mellem to vidt forskellige personligheder. Et samarbejde som indtil nu har fornyet miljøet på et dusin uddannelsessteder – i sig selv et stykke moderne uddannelseshistorie.

– Det der er galt, er at så mange af skolemiljøerne er åndssvage, begynder Poul Gernes. – Arkitekterne afleverer for tiden nærmest nødtørftsrum. De er helt farveløse. Og egner sig slet ikke til den funktion, de skal have.

På en skole må klasseværelserne jo være det primære. Det er de rum, som eleverne skal lære noget i – men samtidig er sådan nogle rum jo til at være i. Man skal have det godt, føle sig oplagt, energisk og vågen. Og så hjælper det ikke noget, hvis man sidder med gråt gulv og nogle snuskede vægge, uden noget der liver op.



*Fra venstre: Peder Skyum-Nielsen, Poul Gernes, Georg Jansen og Vagn Skovgaard-Petersen.
Foto: Morten Aagaard, august 1993.*

I et klasseværelse skal man være vågen og veltilpas. Og derfor har jeg en række steder malet væggen bag ved tavlen citrongul. Det er en farve, men bliver vågen af – både som barn og som voksen. Og så er det en farve, der giver den maksimale kontrast til den sorte farve: Tænk bare på, hvordan den kontrast udnyttes på trafikskilte-
ne .. Sammensætningen af kulsort og gult, det er et meget kraftigt signal.

– Men læreren skal der også tages hensyn til, fortsætter Gernes: Han eller hun må jo også føle sig vågen i rummet. Men ikke på helt den samme måde som eleven. Læreren må gerne stå eller sidde og se mod en varmere farve. Så på bagvæggen i mange klasserum har vi malet kromgul, orange og laks. Næsten sådan som dameundertøjet var i gamle dage .. Men der må en lille smule kold rosa til, for at tage det lidt lumre der ellers kan komme og forstyrre.

På gange og i trapperum må der være nogle andre farver. Børnene og lærerne skal jo kunne mærke, at nu er det andre funktioner det gælder. Så dér arbejder vi tit med den hvide bund, og med blå og grønne farver. Det giver en god kontrast til klasseværelserne, med deres gule og rosa.

Men det er meget vigtigt, at der bliver brugt rene farver. Det skal være spektral-farver. Det vil sige den slags farver, som man kan se, når sollyset flækker i farvegrupper ved at gå gennem et prisme. Spektralfarverne har nemlig rene bølger. Det er de mest farvestrålende og harmoniske – og energioverførende.

Det er anderledes med for eksempel okker, mosgrøn, beige og lignende. De farver kaldes også tertiære farver. De er blandede af flere bølger og har derfor ikke den samme energioverførende virkning. Mellembrown er en dårlig farve til et skolemiljø. Den får ikke mennesker til at føle sig veloplagte og godt tilpas. Den giver tryghed, men ikke kvikhed. Og alligevel har man jo brugt den – gennem århundreder.

– Ja, Poul er perfektionist med farverne, bemærker Georg Jansen. Dér kan jeg slet ikke være med; jeg er farveblind!

– Til gengæld har du en omhu og perfektion med bogstaverne, som jeg har sat pris på i årevis, replicerer Gernes. Det er svært at koncentrere sig og male, når man står i gennemtræk højt oppe på vaklende stiger, og når børnene og lærerne hele tiden vrimler forbi.

For Georg Jansen er kærligheden til bogstaver og til skønskrift ikke af ny dato. Han har holdt af smukke bogstaver i årevis:

– Men det tog først rigtig fart i 1950'erne, fortæller Jansen. Min søn skulle have et dokument til en skattejagt. Og så måtte det jo være med de rigtige gamle bogstaver! Jeg tog ind på Den Grafiske Højskole, lånte nogle bøger om det, og begyndte så småt at udvikle min egen skrift.

Det var en ren fritidsbeskæftigelse dengang. Jeg havde mit daglige arbejde som tjenestemand i Toldvæsenet. Det havde jeg haft i masser af år. Men i fritiden skrev jeg blandt andet digte, festskrifter og vandrefortællinger. Og et bind med Bjergprædikenen blev det også til.

Georg Jansen viser nogle af sine bogarbejder frem, og fortæller videre om selve teknikken:



Matthæusgades Skole. Foto: Kirstine Theilgaard.

– På skolerne bruger jeg en pensel. En bred pensel. Og det er vigtigt så at sige »at lade penselen bestemme«. Jeg trækker bogstavet igennem én gang – og så skal den streg være færdig. Stregen skal stå helt skarp i kanterne. Det er også vigtigt at skrive rytmisk, at man har bevægelsen og penselføringen i kroppen. Jeg har undervist på AOF, og nogle af Pouls elever på Akademiet. Men det er egentlig kun få, der har den motorik, der skal til.

– Det er også vigtigt, hvad det er for nogle tekster man skriver i skønskrift, fortæller Jansen. Det skal være nogle, som man selv synes er virkelig vigtige. For hvis ikke man er helt optaget af teksten – og af det den siger – så bliver resultatet sjældent godt. Det skal altså dreje sig om noget væsentligt. Og samtidig skal teksten være mundret.

– Ja, den skal være kort, supplerer Poul Gernes. Også for at der kan være plads til den, dér hvor vi maler! Det er jo nogle bogstaver, som fylder.

Georg Jansen forklarer, at han har samlet på gode korte sætninger i mange år: – Det er sådan en åre, noget der har ligget i min familie. Et eller andet musikalsk, i forhold til sproget.

Vi tager en af de sætninger, Gernes og Jansen har anbragt i elevkantinens på Ordrup Gymnasium: KORTHED ER VIDDETS SJÆL.

– Ja, det er jo en rigtig klassiker, forklarer Jansen: På engelsk hedder det BREVI-TY IS THE SOUL OF WIT. Og den formulering står i anden akt af Shakespeares »Hamlet«. Kortheden spiller jo også en rolle i det, vi skriver på væggene.

Et andet eksempel fra Ordrup er MAN KAN OGSÅ FORTRYDE AT MAN HAR FORTRUDT. Det er vist én af mine egne – selv om det tit er svært at sige præcis, hvor man har teksterne fra. Og så er det jo en sætning, der bryder med alt det konforme: Den fikserer ikke tanken på samme måde som for eksempel vendingen om, at MAN SKAL ALDRIG SIGE ALDRIG. Når man véd, 'at man altså også godt kan fortryde det at man har fortrudt' – så er ens tanke levende og fri på en helt anden måde.

Det er noget, vi lægger vægt på i vores tekster: at man studser over dem og bliver overrasket. Derfor kan jeg også godt lide en af dem, der står på Matthæusgades Skole i København: ALT ER NYT I BEGYNDELSEN .. Den stiller ens opfattelse åben. Sindet indstiller sig dér, i et godt og vågent balancepunkt.

– Ja, dér kan man se, hvordan teksten og udsmykningen virker sammen, siger Gernes. For det er den samme vågenhed og veloplagthed, den samme energi-tilstand, vi går efter i dekorationen.

Gernes beretter, hvordan hans udsmykninger bliver til: Vi er som regel nogle stykker, og arbejder gerne kollektivt og uden navns nævnelse. For det er selve udsmykningen og dens løftende virkning på funktionen .. Det er dét, det drejer sig om. Så det er altså »malerfirmaet Gernes«, der er i gang: mig selv og min kone, og skiftende hjælpere. Det har tit været elever fra Kunstakademiet. Så vi fortsætter de gamle værkstedstraditioner.

Men det store malerarbejde på væggene rører vi ikke: Det er noget med faglige grænser. Og vi er ikke ude på at tage håndværksarbejdet fra nogen. Men vi blander os da i, hvad det er for nogle farver, der kommer på væggen ..

– Ja, det er Poul, der bestemmer! – slår Jansen fast.

– Så selve dekorationen, fortsætter Gernes, den foregår med klodser, som vi har forsynet med en skumgummibelægning. Vi kalder dem dutter. Dutten kan suge maling op til cirka ti aftryk. Og så begynder vi i hjørnerne og bliver ved, indtil blomsterranken, ornamentet eller hvad det nu er, fylder hele væggen. Ofte sker der det, at sidste mellemrum er for lille til endnu et aftryk. Derfor plejer vi til sidst at dyppe yderste spids af en finger – og så sætte en lille prik. Det er for at fortælle: »Vi véd det godt ..«.

På den måde har vi både skabt noget, der er ordentligt og rent i linjerne – og noget, som tydeligt er lavet af mennesker. Det er meget vigtigt, at man kan se: Dette her er altså hånd-gjort. På den måde sætter vi liv i mange af de miljøer, som er blevet skadet af alt det rationelle og industrialiserede.

– Det er et stykke dansk kunst vi laver, understreger Gernes. Jeg tror ikke på det internationale i billedkunsten. Billeder og dekorationer og al kunst skal blive til lige på sit bestemmelsessted, afstemt efter forholdene dér.

Georg Jansen karakteriserer sin skrift som en modernisering af de karolingiske minuskler fra omkring år 800: – I Midt- og Mellemeuropa, der er de verdensmestre, rent teknisk, i at kalligrafere eller skrive skønskrift. Men det er nogle andre bogstaver, de skriver. Mere dekorerede og slyngede – og mere mekaniske i det. Der er ikke dette .. fri og hånd-gjorte, som vi foretrækker.



Matthæusgades Skole. Foto: Kirstine Theilgaard.

– Det er også nogen særligt, siger Jansen, at vi har ‘den lille underfundighed’ med os. Tag for eksempel en tekst som UNDER HAVET MØDES ALLE ØER. Den har humoren med, det forsonlige – samtidig med at den handler om noget alvorligt. Jeg tror, det er noget specielt dansk eller nordisk: at vi blandet lidt humor i .. at vi kan være alvorlige, uden at blive højtidelige.

– Det er ikke til at sige, *hvor* det har været sjovest eller bedst at forny en skole, vurderer Gernes: Dér vil jeg sige som Storm P.s Archimedes; »HVER GANG!« – For det er noget helt særligt, hver eneste gang vi står over for en opgave. Så er det kun dén, det gælder – uanset at vi har været i sving sammen mange gange før.

Indtil sommeren 1993 har Poul Gernes og Georg Jansen fornyet omkring 12 skoler med tekster og dekorationer. I Jylland er det Himmerlands Gymnasium, Århus Katedralskole (nogle trappegange i et nyt byggeri), og Stolpegårdsskolen i Aalborg (et enkelt klasseværelse). Hovedstadsområdet er i højere grad blevet livet op, med Hellig Kors Skole, Husum Skole, Matthæusgades Skole, Ordrup Gymnasium, Tingbjerg Skole (ét klasseværelse), Hjortespring Skole i Herlev – og så Marielyst Skole i Gladsaxe, hvor hele samarbejdet begyndte. Lidt længere fra Storkøbenhavn har Haslev Håndværkerhøjskole fået sin udsmykning. Ligesom Nexø Skole på Bornholm i flere omgange er blevet dekoreret.

Også Jansen finder, at det har været herligt, hver gang. Og han fremhæver det spændende i, sammen med lærere og elever, at finde frem til netop de tekster, der skal bruges på netop dét sted: – Teksten DER ER EN TID TIL ALTING ... ISÆR

TIL GLÆDEN, hed for eksempel ikke sådan til at begynde med. Jeg havde først Prædikerens seks ord stående på en liste til Mættæusgades Skole. Men da inspektøren så den formulering, udbrød han: »Ja, især til glæden!« Og sådan blev dén ny formulering til.

På samme skole fik viceinspektøren skrevet: KOMMER TID, KOMMER RÅD – lige over det sted, hvor han sidder med skolens regnskaber. Og den pædagogiske refleksion kom med på Matthæusgades: For over udgangen fra lærerværelset skulle jeg skrive HVAD VIL VI? .. som lærerens spørgsmål, når han går ud til en time. Og over indgangen til lærerværelset skulle der stå: HVAD NÅEDE VI? .. Et meget godt spørgsmål at konfrontere sig med, når man vender tilbage fra undervisningen.

Væggen på skoleinspektørens kontor fik også sit særlige skriftord: Inspektør Lars Bjørner holder nemlig meget af Grundtvig og hans livssyn. Så ET JÆVNT OG MUNTERT VIRKSOMT LIV PÅ JORD skulle stå foran Bjørner på væggen, når han løftede blikket fra sit skrivebord.

– Jeg har ikke noget motto, siger Poul Gernes. Men jeg vil selvfølgelig noget med mit arbejde og med min kunst. Jeg vil bryde med den meget personfikserede kunst, og med den kunst, der bare sigter på, at den skal købes og sælges.

Det eneste socialt og kunstnerisk relevante er efter min mening at skabe udsmykninger, malede eller skulpturelle dekorationer, til en bestemt arkitektur. Gennem farverne kan man stimulere det ubevidste, og dermed kan man fremme det, der skal foregå i de enkelte miljøer.

På den måde kan jeg bidrage til at resocialisere fanger, til at gøre hospitalspatienter gladere og mere raske – og til at få skolemiljøer gjort mere levende, smukke og energiske.

Der er ikke tvivl om, at det er lykkedes for Poul Gernes og Georg Jansen: at gøre mange skolemiljøer bedre at lære og at være i. Ordrup Gymnasium undgik, i 1989 og 1990, ikke blot den truende nedlæggelse. Efter at Poul Gernes havde forskønnet skolen, gik meget færre elever ud af gymnasiet før tiden. Ordrups frafaldsprocent faldt til under halvdelen af landsgennemsnittet!

Sammen har Poul Gernes og Georg Jansen ydet en helt usædvanlig indsats for at gøre mange skolers rum bedre at være i. Derigennem har de også gjort sig selv til de største nulevende leverandører af skoleinskriftioner – hvilket læseren vil bemærke, når *Skolens bevingede ord* om et år eller to udkommer.

Efter Palads-biografen, skolerne, fabriksbygningerne m.m.m. har Poul Gernes fået mod på at dekorere en hel by! Det gør han efter planerne i Helsingør – og siden i Nexø. For skolens skyld må man håbe, at det enestående samarbejde mellem rumkunstneren og kalligrafen bliver ført videre.

Måske under det motto, som Georg Jansen vedgår, han har:

ALDRIG FÆRDIG, ALTID PÅ VEJ.

Et halvt århundrede med undervisningsmidler

Af Torben Gregersen

Et nederlag og et forsøg

I den pædagogiske verden var der i tiden omkring 1930 mange modsatrettede tendenser. Nogle få grundtvigske friskoler var præget af fremskridts-ideer, mens den offentlige skole ikke var særlig modtagelig for nyere ideer. Det ganske imponerende forsøg i Vanløse (1924-28) var blevet standset med den begrundelse, at den ene af de to forsøgs-fjerde-klasser lå under skolevæsenets gennemsnit for fjerde klasser.

Det var et nederlag, men forældrene sluttede op om forsøgslærerne. Der var ikke noget at gøre, til trods for at mange fremtrædende socialdemokrater som Hartvig Frisch, Julius Bomholt og landstingsmedlem Astrid Skjoldbo kæmpede for at støtte forsøgslærerne. Astrid Skjoldbo gentog hvert år i Borgerrepræsentationen sit ønske om en københavnsk forsøgsskole. Hun fik den i 1948, altså 20 år efter det lammende nederlag i Vanløse.

Men andre steder i landet, fx på Frederiksberg, var skoleautoriteterne helt anderledes positive over for nye ideer. Der skete noget.

To lærere på Skolen på la Coursvej, Helge Jensen og O. Møller-Nielsen, havde i længere tid med interesse fulgt den pædagogiske diskussion og havde lavet en plan for et 5-årigt forsøg. Det karakteristiske ved planens ideer var, at en stor del af arbejdet i færdighedsfagene som læsning, skrivning og regning kunne gøres individuelt, og at arbejdet skulle følges med de tests, som dengang var til rådighed, dvs. den lige færdige danske udgave af Binet/Simon-testen og nogle standpunktsprøver, som Udvalget for skolepsykologiske Undersøgelser havde fremstillet.

Forsøget begyndte i 1930, og jeg fik ved et tilfælde noget at vide om det i 1934, hvor en veninde af min søster skulle begynde med en forsøgs- 1.kl. Hun spurgte mig, om jeg ville være »ekstra-lærer« i hendes klasse. Da jeg havde mange mellem-timer på seminariet, sagde jeg ja til tilbudet. Skolen på la Coursvej blev en dejlig arbejdsplads for mig de næste 9 år.

Lærerinderne går i spidsen

Undervisningsmidler, der var tilpasset mere moderne pædagogiske ideer, var en mangelvare. Det var der også nogle lærerinder i København i KKL (Københavns Kommunelærerforening), der havde opdaget. Men de ville gøre noget ved det. Et lille udvalg i KKL's bestyrelse tog initiativ til et møde på »Studiesamlingen« for

at finde nogen, der ville føre ideerne ud i praksis: at fremstille egnede undervisningsmidler.

Jeg læste ikke »Københavns Kommuneskole«, hvor indbydelsen stod, men en dag kom min inspektør G. J. Arvin og sagde: »Hør her, Gregersen. Der skal afholdes et møde om undervisningsmidler – var det ikke noget for Dem? Helge Jensen har meldt sig.«

Det gav genlyd! Der havde samlet sig en ganske stor skare af interesserede lærere – for resten ikke kun fra normal-skoler i København, men også fra hjælpeskolerne. De havde allerede lavet nogle dupliserede materialer, som så spændende ud.

Vi blev inddelt i to grupper: en med dansk som emne og den anden med regning. Tre bestyrelsesmedlemmer af KKL, Anne Marie Nørvig, KKL's redaktør Rebekka Rasmussen og den egentlige leder af hele foretagendet Inger Merete Nordentoft, var mødt op. Enkelte havde selvlavede materialer med, og andre kom med bøger fra udlandet; her stødte jeg for første gang på navnet Winnetka (et »Ordrup« uden for Chicago) og Carleton Washburne, som var skoledirektør samme sted.

Jeg meldte mig til begge hold.

Ånden fra Winnetka

Regning

Vi var kun 4 mand, der gennemførte »løbet«, nemlig forstander *E. Floris*, leder af en institution for debile, *Holger Rasmussen*, hjælpeskolelærer, Københavns skolevæsen, *R. Mejlsing*, kommunelærer i København, og *Torben Gregersen*, kommune-lærer, Frederiksberg.

Fra Winnetka havde vi materiale med nogle indlysende gode principper. Vi drøftede straks, om »Individual Arithmetic« ganske simpelt kunne oversættes til dansk, men efterhånden opdagede vi nogle principper, der ville være umulige at bruge i Danmark – altså begyndte vi forfra på en anden måde.

Det amerikanske system var samlet i store, tykke bøger, mens man her i landet netop var begyndt at fremstille øvebøger, som man kunne skrive i. Men vi var også klare over, at det kunne blive noget roderi, hvis alt blev stykket ud i små enheder. Vi prøvede så at indskrænke os til – for 1. kl. – at lave 4 øvebøger á 24 sider og æsker med Talværdikort og Tabelkort + og –. Princippet i Tabelkortene er, at tabellerne må være sikkert indlært, før man går i gang med regningen. Kortene har alle kombinationer med fra 0+0 til 9+9 og 0-0 til 18-9.

Arbejdet med hæfterne kan organiseres selvkontrollerende ved, at eleven regner i bogen og gør den til en engangsbog. Man kan også folde et ark papir og skrive resultatet på det. Når siden er regnet, kan eleven selv rette den ved hjælp af facitlisten, som ligger fremme i klasseværelset. Hvis der er fejl, kan eleven ved hjælp af små ekstratal føres hen til den side (eller rettere: det trin), som øver det problem, som eleven ikke beherskede.

Det lyder svært, men det fungerer, hvis klassen og den enkelte elev har fået en saglig instruktion. Man skal ikke basere noget på kappestrid.

Vi kaldte det »Individuel Taltræning«, og det er også kun taltræning, der er i hæfterne op til og med 3. kl. Vi dupliserede manuskripterne og prøvede dem i vore klasser.

Når du har regnet denne og næste side rigtigt, skal du have + prøve 2

- 1)
$$\begin{array}{r} 8 \quad 9 \quad 8 \quad 5 \quad 5 \quad 7 \quad 6 \quad 4 \\ 5 \quad 6 \quad 9 \quad 9 \quad 8 \quad 9 \quad 9 \quad 9 \\ 13 \text{---} 13 \text{---} 13 \text{---} 13 \text{---} 13 \text{---} 13 \text{---} 13 \text{---} 12 \text{---} \\ \hline \end{array}$$
- 2)
$$\begin{array}{r} 6 \quad 9 \quad 6 \quad 9 \quad 5 \quad 7 \quad 8 \quad 3 \\ 7 \quad 7 \quad 8 \quad 8 \quad 7 \quad 8 \quad 6 \quad 9 \\ 12 \text{---} 12 \text{---} 12 \text{---} 12 \text{---} 12 \text{---} 12 \text{---} 11 \text{---} 11 \text{---} \\ \hline \end{array}$$
- 3)
$$\begin{array}{r} 8 \quad 4 \quad 8 \quad 9 \quad 9 \quad 3 \quad 9 \quad 7 \\ 3 \quad 7 \quad 7 \quad 3 \quad 4 \quad 8 \quad 5 \quad 5 \\ 11 \text{---} 11 \text{---} 11 \text{---} 11 \text{---} 11 \text{---} 10 \text{---} 10 \text{---} 10 \text{---} \\ \hline \end{array}$$
- 4)
$$\begin{array}{r} 7 \quad 8 \quad 7 \quad 9 \quad 6 \quad 4 \quad 2 \quad 6 \\ 6 \quad 4 \quad 4 \quad 2 \quad 6 \quad 8 \quad 9 \quad 5 \\ 10 \text{---} 10 \text{---} 10 \text{---} 10 \text{---} 9 \text{---} 9 \text{---} 9 \text{---} 9 \text{---} \\ \hline \end{array}$$
- 5)
$$\begin{array}{r} 7 \quad 8 \quad 5 \quad 9 \quad 4 \quad 3 \quad 5 \quad 0 \\ 7 \quad 8 \quad 6 \quad 9 \quad 3 \quad 6 \quad 2 \quad 3 \\ 9 \text{---} 9 \text{---} 9 \text{---} 9 \text{---} 8 \text{---} 8 \text{---} 8 \text{---} 8 \text{---} \\ \hline \end{array}$$
- 6)
$$\begin{array}{r} 0 \quad 0 \quad 2 \quad 0 \quad 1 \quad 3 \quad 7 \quad 6 \\ 1 \quad 9 \quad 7 \quad 7 \quad 0 \quad 0 \quad 0 \quad 2 \\ 8 \text{---} 8 \text{---} 8 \text{---} 8 \text{---} 7 \text{---} 7 \text{---} 7 \text{---} 7 \text{---} \\ \hline \end{array}$$
- 7)
$$\begin{array}{r} 7 \quad 6 \quad 2 \quad 4 \\ 2 \quad 3 \quad 5 \quad 0 \\ 7 \text{---} 7 \text{---} 7 \text{---} 7 \text{---} \\ \hline \end{array}$$

Nu var tiden kjommet. Vi stod med et færdigt manuskript til 4 hæfter á 24 sider og 2 æsker med tabelkort.

Ingen af os kendte noget til skolebogsforlag. Vi gik til Gyldendal, men var så uheldige, at forlaget lige havde vedtaget et nyt stort regnebogssystem. Vi fik det sørgelige budskab pr. telefon og sendte Holger Rasmussen ind i Klareboderne for at hente vort manuskript. Det foregik meget stilfuldt, og da manuskriptet blev afleveret, bukkede begge d'hr. og stødte hovederne mod hinanden!

Bedre held havde vi hos Nyt Nordisk Forlag, der, så vidt jeg husker, straks antog Individuel Taltræning – som efter 54 år stadig findes i handelen!

Københavns kommune havde dengang en bestemmelse om, at der kun måtte bruges undervisningsmidler, der var approberet, hvilket medførte, at skoledirektionens 10 medlemmer hver skulle have et eksemplar af en ny bog. Så skulle de 10 afgøre, om bogen kunne approberes. »Individuel Taltræning« blev godkendt, hvilket vi selvfølgelig blev glade for (læs senere om vores læsebogs skæbne!), så glade, at vi

mødte op hos den af os ikke særlig yndede skoledirektør Thorkild Jensen, for at takke. Mejlsing var så uforsigtig at sige, at nu kunne jo regneundervisningen individualiseres. Thorkild Jensen sprang op, tog en sort bog og smaskede den ned foran os besøgende, idet han utvetydigt erklærede, at alle børn i de københavnske skoler skulle lære det samme, på samme tid, og at den sorte bog (undervisningsplanen) også gjaldt for vores undervisning, og så i øvrigt farvel!

Begynderdansk

Danskgruppen havde det betydeligt vanskeligere end regnegruppen. Vi var flere, som blev ved, men historier og opgaver til danskbogen måtte skrives meget afhængigt af, hvad de andre skrev og brugte af ord. Frafaldet var så stort, at vi måtte have hjælp.

Den faste gruppe kom til at bestå af *Helge Jensen*, *Inger Merete Nordentoft* og *Torben Gregersen*, og vores meget vigtige hjælpegruppe bestod af seminarieforstander *Gegorg Christensen* fra Jonstrup Seminarium og forskolelærerinde *Elisabeth Krogh* fra øvelsesskolen, og de havde fået en hel gruppe seminarieelever til at hjælpe med at tælle ord. Vi var nemlig interesserede i at finde ud af, hvilke ord børnene i 1. kl. havde mest brug for. Vi valgte 4 ABC-er, nogle få billedbøger, som havde en nogenlunde let prosa-tekst, samt begyndelsen af en læsebog for 2. kl. til den første optælling.

Selvfølgelig havde vi også andre kilder at øse af. Der var *A. Noesgaard*, der alle-



nu leger hun, at den sover
i sin lille seng.



mor siger: „vil du med ned?
vi skal købe brød.“
så går mor og Karen på gaden.

rede havde udgivet en bog med de første resultater af sine hyppigheds-undersøgelser, men desværre for os var denne del af Noesgaard's kæmpearbejde baseret på mest voksent stof.

At tælle ord tager ret lang tid, men at skrive med et begrænset ordforråd er alligevel værre. Vi var så heldige, at vi kunne låne en del materiale af Sofie Ribbjerg og af lærere fra hjælpeskolen. Vi lærte af det en hel del om, hvad vi skulle passe på, fx ikke at begrænse ordforrådet mere end nødvendigt, men resultaterne fra ordtællingerne kunne stadigvæk minde os om, at der skulle passes på; fx er det jo ikke lige meget, om det er et ord, der giver positive associationer som *is*, *juletræ*, *bolsjer*, eller det er et tomt ord som *nede* eller *netop*.

En fælde, som vi først meget sent opdagede, var, at blandt de brugte ord var der nogle, der stavedes ens, men havde to eller flere betydninger. Ordet *bad* betyder dels noget med vand, dels datid af at bede. Man kan nemt finde mange af den slags drilagtige ordbilleder (så, frø, for). Selv om vi ikke kunne lave en detail-udvælgelse af ordene, før vi var kommet langt ind i tilblivelsen af den bog, som vi optimistisk kaldte »Min egen Bog«, var det med stolthed, at vi kunne bringe nogle tal fra vores hyppighedsundersøgelser, nemlig: Antal løbende ord, antal forskellige ord, altså ordforrådet for 4 begynderbøger sammenlignet med »Min egen Bog«:

	bog 1	bog 2	bog 3	bog 4	Min egen Bog
løb. ord	8747	11210	19538	10233	10366
ordforråd	1464	1982	1909	2036	360

Hvordan fungerede »Min egen Bog« blandt børn i 1. kl.? Det er svært at sige, men jeg var glædelig overrasket, da børnebibliotekar Gudrun Franck (Frederiksberg) fortalte, at 10 eksemplarer af »Min egen Bog« var blevet slidt op på læsestuen, hvor den havde fundet plads i mangel af frilæsningsbøger, som børnene kunne læse på egen hånd.

Vi alene vide!

»Min egen Bog« blev som alt andet skolemateriel indsendt til skoledirektionen: Bog, billedkort og liniekort. Det må have opskræmt de 10 medlemmer, så her blev resultatet: kun bogen kunne approberes. Det betød: hvis man ikke havde de løse materialer, så kunne bogen kun bruges som frilæsningsbog for dem, der allerede havde lært at læse.

Man kunne ikke engang få en begrundelse!

Alligevel var der så megen interesse for de nye materialer, at vi fik en opfordring fra Gyldendal til at lave en fortsættelse til »Min egen Bog«. Det skulle være en overgangsbog fra slutningen af 1. til begyndelsen af 2. klasse.

Det sagde vi jo ikke nej til og planlagde, hvordan sådan en bog skulle skrives.

Resultatet blev, at Helge Jensen skrev den første tredjedel med stof fra dagliglivet på landet, Inger Merete Nordentoft og Torben Gregersen anden tredjedel med emner fra byen, og resten af bogen bestod af nyskrevne eventyr og historier, hvoraf to var skrevet af Sv. Møller Kristensen og daværende kommunelærer B. B. Møller.

Vi gik ud fra ordforrådet i »Min egen Bog«, og det, der anvendtes i almindelige læsebøger.

Inger Merete og jeg brugte en teknik, der viste sig yderst anvendelig. Vi havde kun én skrivemaskine, og vi skiftedes til at sidde ved den. Sætningerne blev vendt i luften – rettet – omformuleret. Var der brug for lidt sværere ord, blev det drøftet, om vi skulle anvende ordet flere gange, eller vi skulle erstatte det med et allerede kendt ord. Den anden (ikke skrivende) kunne hurtigt se efter på listerne, hvor almindeligt ordet var. Bagefter kom selvfølgelig den kritiske gennemlæsning og samarbejdet med illustratoren, Arne Ungermann, som også havde tegnet til »Min egen Bog«.

Flere ønsker

De to bøger udkom ret hurtigt efter hinanden (1939 og 1942). Men samtidig modtog forlaget ønsker om at få lavet en ABC, som ikke var *så svær at bruge*. Forlaget spurgte Inger Merete, og vi begyndte at snakke om, hvordan den kunne skrues sammen. Resultatet blev »Min ABC« 1 og 2.

Vi havde nu en masse erfaringer at bygge på. Vi vidste også noget om, hvad lærerne savnede i de første af vore materialer. Kort sagt: Det skulle være noget, hvor man kunne bruge stave- og lydmetoderne.

Midt i det forberedende arbejde skete der noget, som alle parter måtte tro ville blive en hindring i det videre arbejde: Inger Merete blev anholdt – der boede en radiotelegrafist med en større sender i hendes lejlighed, og en del tydede på, at det ikke var til støtte for tyskernes krigsførelse, at han fx havde materiale om Københavns havn. Inger Merete blev idømt 3 måneders fængsel.

Hun sad i Vestre Fængsel og fik hurtigt givet os besked om, at hun ville have vores foreløbige materiale og en ordbog ud i »Vestre«. Det fik hun, og efter nogen tids forløb fik jeg lov til at besøge hende på Politigården. Der fik vi så snakket om opdagede problemer og læst alle de sider, som hun havde fået skrevet, og der var mange.

Så kom overvejelserne: Kan vi få et manuskript igennem den tyske censur til en bog skrevet af en person, der har ... osv. Man tænkte så på, om det var bedre at bruge mit navn alene som forfatter. Men oktober 1943 måtte jeg flygte til Sverige, og resultatet blev så, at Inger Merete kom til at stå som eneforfatter, dog med en tak til Ingrid Garli for »medvirken«. Inger Merete arbejdede koncentreret. »Min ABC 1« udkom i 1944.

Lad mig tilføje, at der ikke blev vanskeligheder med approbation for de to »løse« opgavebøger, selvom de var beregnet også til individuel undervisning og ikke var nødvendige for indlæringen.

Læsebøger

Der gik nu 6 år, før vores næste dansk-materiale udkom. Vi benyttede vores erfaringer specielt fra »Nu kan jeg læse« til »Læsning for 2. skoleår«, der kom i 1950 med undertitlen »På Landet og i Byen«. Indholdet er en blanding af »sagstof« som 'Garnet spindes' og 'Det ny Hus' og af mange eventyr, historier og sange.

Det vil føre vidt at skildre de 7 læsebøger i denne serie, men et par små oplevelser skal nævnes.

SOMMERVISE
Thøger Larsen

Du danske sommer, jeg elsker dig
skønt du så ofte har sveget mig;
snart kolde farver i sky og vand
snart nøgne piger ved hver strand!
Mer, mer, mer
jeg dog dig elsker, hver gang du ler

Du er i sindet jo lunefuld,
dog hjertet inderst er pure guld;
et eventyr er dit glade navn,
og blomster lyser ud af din favn.
Korn, korn, korn
i drømme gror under månens horn.

Når dine bølger mod bredden gik,
beruset blå som gudinders blik,
en ungdom jubled din lovsang ud,
kun klædt i solskin og brunet hud.
Ned, ned, ned
til dåb i glemsel og evighed!

Og når du strakte med åbent sind
de lyse nætter i himlen ind,
imens det dufted af hyld og hø,
vi bad: Lad drømmen dog aldrig dø!
Ak, ak, ak!
Vort hjerte svulmed af tro og tak.



Og stundom ud af din fulde glød
sprang lyn fra skyen i jordens skød,
og tordenlatter og tordenregn
din trolddom spændte fra egn til egn.
Vild, vild, vild
er, skønne sommer, din kraft og ild.

Du danske sommer, min hilsen tag,
du lyse nat og du lyse dag!
Går tit du kold over landet hen,
jeg ved, du kommer dog hed igen!
Ja, ja, ja,
jeg ved, dit hjerte er guld endda.

Fra Litteraturbogen 1955.

Fra Folkeskolens Sangbog. 13. udg. 1947.

Otto Mortensen

Du danske sommer, jeg elsker dig
skønt du så ofte har sveget mig;
du er i sindet jo lunefuld,
dog hjertet, inderst er pure guld
Mer, mer, mer
jeg dog dig elsker, hver gang du ler

Når dine bølger mod bredden gik,
beruset blå som gudinders blik,
en ungdom jubled' din lovsang ud,
kun klædt i solskin og brunet hud.
Ned, ned, ned
til dåb i glemsel og evighed!

Og når du strakte med åbent sind
de lyse nætter i himlen ind,
imens det dufted' af hyld og hø,
vi bad: lad drømmen dog aldrig dø!
Ak, ak, ak!
Vort hjerte svulmed' af tro og tak.

Og stundom ud af din fulde glød
sprang lyn fra skyen i jordens skød,
og tordenlatter og tordenregn
din trolddom spændte fra egn til egn.
Vild, vild, vild
er, skønne sommer, din kraft og ild.

I eventyret om pimpegryden slutter det med, at herremanden siger: »Pimp du bare ad Helvede til«. Det var mere end, hvad en »Hr. Forældre« kunne tåle, så han klagede til undervisningsministeren; men da skolen hørte under København, så var det skoledirektøren, der skulle svare, hvorfor jeg fik klagen til udtalelse. Man kunne lave »en sag« ud af det, men vi foretrak i den følgende udgave at skrive: »Pimp du bare ad Pommern til«! Måske løste det problemet for ham, men jeg synes nu, at det var en dårlig løsning.

Næste gang vi strejfede den slags problemer, var, da vi udgav »Litteraturbogen 1«. Ib Spang Olsen lavede nogle pragtfulde illustrationer bl.a. til Thøger Larsens »Du danske Sommer«, hvis 1. vers, 4. linie lyder: »snart nøgne Piger ved hver en Strand«. På Spang Olsens billede var der virkelig en nøgen pige. I Folkehøjskolens daværende udgave var der ingen; 1. og 2. vers var klippet i stykker, og de to første vers var blevet til et.

Vi blev ved med at udgive læsebøger. Vi havde lige en på bedding, da Inger Merete døde i 1960. Vi havde allerede aftalt med Kirsten Resiby, og hun var med til alle læsebogsudgivelserne de næste 11 år. Først og fremmest var hun med i videreførelsen af »Læsebogen 2«, hvor vi som en – efter vor mening – nyttig hjælpekilde havde fået tilslutning til at lave en lærerens bog med stof til så at sige hver eneste side.

Vi vendte også tilbage til begynderbøgerne med »Vi-bøgerne: ABC 1, 2 og 3«. Den sidste, hvor vi havde Erik Gotfredsen som medarbejder, brugte praktisk talt kun ord fra ABC'erne.

Da vi syntes, at vi nok havde forsømt det moderne stof for meget, så prøvede vi – med hjælp af Claus Detlef – at udgive 3 bind med navnet »tekster«.

Perioden 1940-90 er vel nok en af de mere turbulente i dansk skolehistorie. Nu har moderne trykmetoder gjort, at bøgerne også i det ydre ser indbydende og nutidige ud.

Mere ordtælleri og læsesværhed

I 1941 stod der en artikel i Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift med overskriften *Læsesværhed* med undertitel *En henvendelse til Børnebogsudvalget og Udvalget for skolepsykologiske Undersøgelser*. Artiklens forfatter, Mogens Grue-Sørensen, kommunelærer, senere skoleinspektør (Risskov), henviste til de erfaringer, som man havde gjort i Winnetka.

Jeg svarede ham og måtte pege på, at amerikanerne havde helt andre muligheder, end vi havde dengang. Amerikanerne havde dels en stor gruppe børn som baggrund: 37.000 børn, hvis læsefærdighed man kendte fra 100.000 indsendte udtalelser om, hvilke bøger de bedst kunne lide. Allerede her måtte jeg stoppe, for det var yderst begrænset, hvor mange børn vi vidste noget ordentligt om mht. læsestandpunkt, og antallet af bøger var foreløbig begrænset til dem, vi havde talt op, før vi skrev »Min egen Bog«.

Men Grue-Sørensens henvendelse gjorde, at vi fik mod til at fortsætte vort ordtælleri, og vi fik da efterhånden to små bøger frem om vores resultater:

– Undersøgelsen over 50 frilæsningsbøgers læsesværhed, ved Torben Gregersen, Rasmus Hansen og Frede G. Jensen. Udgiven af Udvalget for skolepsykologiske Undersøgelser, 1947. En stærkt udvidet udgave med 186 frilæsningsbøger udkom 1950.

– To store artikler om hyppigheden af anvendte ord i frilæsningsbøger. Dansk pædagogisk Tidsskrift, 2. årg. nr. 4 og nr. 5.

Ved mødet i Pædagogisk Studiesamling i 1938 havde vist nok ingen tænkt, at det arbejde, der begyndte her, skulle fortsættes i 1954.

Og det stoppede heller ikke her, men videreføres til 1993.

En anden slags ordbog

En dag havde jeg brug for en ordbog og greb ud efter en, jeg ikke brugte normalt. Jeg så med undren, at ordbogen var fuld af tegn og underlige gerninger.

Børnene skulle altså forstå og huske, at *et* betød navneord (intetkøn), at bues. står for buestrøg osv. og ender med også = hovedåre i en by; Strøget i København.

Fra vores arbejde med læsesværhed vidste vi, at ordbilledet spillede den store rolle for mindre børn (for øvrigt også for voksne).

Ideen blev til virkelighed i samarbejde med Rasmus Hansen og Frede G. Jensen, og efter nogle diskussioner med Gyldendal udkom »Min egen Ordbog« i 1955.

Vi måtte finde ud af, hvilke ord børnene havde brug for, og hvilke der gav stoveproblemer. Også her fik vi brug for Noesgaards undersøgelser.

Andre fag

Fagene historie, geografi og biologi kaldtes i mange år fortællefag, og det er der måske stadig nogen, der gør. Det kan være rester af den Grundtvig/Koldske skoleforståelse, der mere eller mindre har holdt sig levende. Indførelse af mellemskolen, først i byerne og senere i centralskolen, stræbte efter et indhold, der var mere samfundspræget. Odin og Rolf Krake svandt ind og gjorde fx plads til en skematisk gengivelse af Københavns vandforsyning.

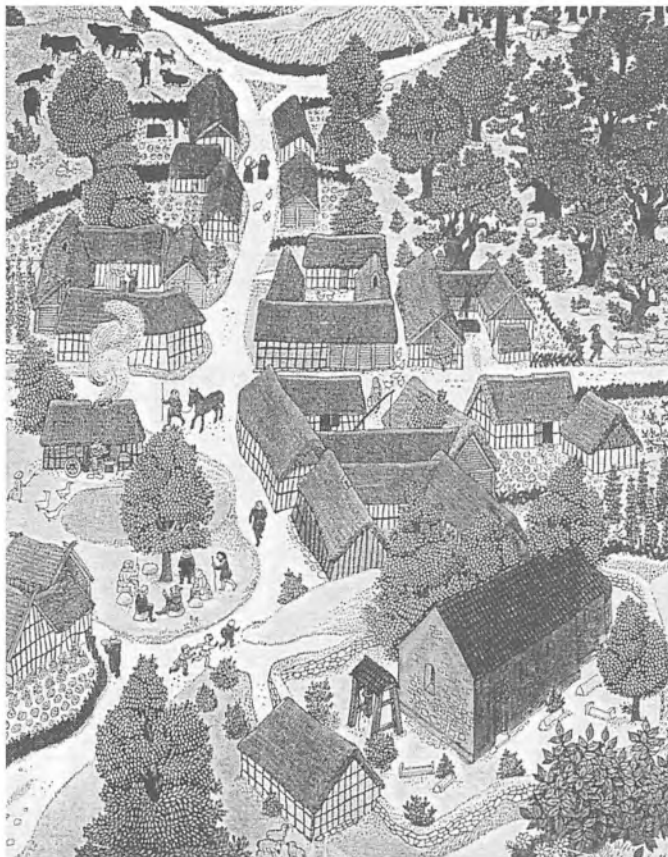
Mellemskolen fik i de første år af dette århundrede en række systemer, der almindeligvis bestod af 4 et-årige eller 2 to-årige bøger, der dækkede mellemskolens 4 år. Mange systemer havde dog også en bog til den såkaldte realskole. Derimod kom der meget få nye bøger til 3.-7. klasse, som jo rummede et solidt flertal af folkeskolens elever. At disse »begynder«-bøger også omfattede fagenes indføring i skolen, gav stadig problemer.

Disse bøger var almindeligvis indrettet på at dække 4 skoleår (4., 5., 6. og 7. kl.). Bøgerne var gennemgående små og fattigt udstyrede. Med det er også en tung opgave fx at skrive Danmarkshistorie på små 200 sider, som skal danne rammen om timerne i historie i 4 år.

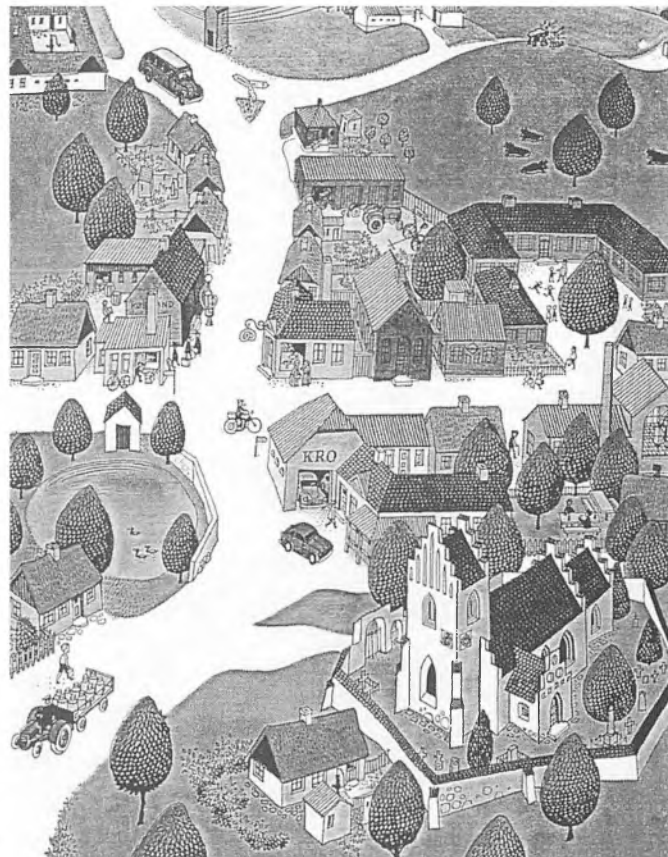
Der var dog enkelte, der havde andre bud på opgaven. Det var bl.a. Axel Nielsen, hvis »Vor Jord« (1936) var forbundet med 3 »Tegne- og Arbejdsbøger«. Axel Nielsen er efter min mening herhjemme den bedste repræsentant for arbejds-skolen, og han kom til at passe godt til de tendenser, der dukkede op efter skoleloven af 1937.

Den blå Betænkning

– har været udnævnt til at være »far« til så at sige alle pædagogiske forbedringer i 1960'erne. Det kan være både rigtigt og forkert. Den blå kom som bekendt i 1960, men allerede i 1956 kunne man finde nyheder for den udelte folkeskole.



Min egen Danmarkshistorie, 1959: Middelalderlandsby



Min egen Geografi, 1956: Nutidslandsby

Geografi

Selvom Axel Nielsen: »Vor Jord« betød et vældigt skridt fremad, så opdagede man, at en »ny« slags hjælpemidler som »Min egen Geografi« (1956) betød en ny indstilling til faget. Både i stofvalg og ydre viser den hen til »den blå's« ideer. De 48 sider blev udnyttet til sidste millimeter – nogle mente vist også, at det var for meget af det gode. Vi fik en ekstrafarve til de 35 første sider og helsides farvetegninger på 8 sider. Men det vigtigste var nok, at vi forsøgte hele tiden at definere eller illustrere alle vigtige begreber. Vi opdagede, at der var mange objekter, som man ikke kunne finde i billedbureauerne. Hvad er en stationsby? Hvad er et sogneråd? Det var »nyheder« i en geografibog. Vi måtte ud i omegnen med en fotograf og tog også selv billeder.

Vi forsøgte også et lille fremstød for at lave samarbejde mellem fagene geografi og historie ved i historiebogen (Min egen Danmarkshistorie, 1959) at tegne geografibogens landsby, som den kunne have set ud i middelalderen.

Disse »orienteringsfag-hjælpemidler«, som alle var beregnet til et år og havde et fælles format, kom også til at omfatte en serie i biologi i samme omfang og udstyr (P. Holm Joensen: Biologi).

Lette serier

Der blev startet mange serier i disse år. De var lange, smalle og lette – nogle kom med snesevis af oplæg, mens andre førte et stille liv. Nogle holdt sig i mange år, mens andre bukkede under i den skarpe konkurrence.

Til en ny serie prøvede vi at genfortælle en lang og gammeldags historie, som indimellem rummede spændende scener. Det var B. S. Ingemann: Valdemar Sejr, som Ebba Mosegaard genfortalte på 120 sider. Jeg syntes, det lykkedes. En spændende bog med fint sprog og gode illustrationer. Den måtte da vække interesse for et næsten glemt forfatterskab.

Men nej, det skulle ikke ske, som vi havde tænkt. Jeg fik en tilsigelse om at møde i et udvalg, som hed: Droit morale-udvalget. Det bestod af professorer og andre danskkyndige fra universiteterne. De kunne (selvfølgelig) ikke forstå mine synspunkter. De så meget strengt på mig og resolverede, at bogen ikke måtte sælges til hvemsomhelst! Den skulle forbeholdes børn med læsevanskeligheder, hvilket skulle meddeles ved en lille etiket på bogen!

Genfortælling af skønlitteratur var ikke noget for os. Det gjorde vi ikke igen, men det var en sørgelig start på Gyldendals lette læseserie.

Der er sket mange væsentlige fremskridt i den danske skole i de 54 år, jeg har været så heldig at kunne være med til sammen med ældre og yngre kolleger at skabe nogle forudsætninger for et tidssvarende skolearbejde.

Vi var nok de første, der arbejdede i små grupper for at lave undervisningsmidler. Nu er der mange produktive enkeltforfattere og dynamiske grupper.

Biografiske noter

Sofie Rifbjerg (1886-1981)

En af de »moderne« ideers mest energiske forkæmpere. Læreruddannet, mag.art. i psykologi (1925), lærer og skoleinspektør for hjælpeskoler, skolepsykolog og sam-

men med Næsgaard grundlægger af »Kursus for småbørnspædagoger«, som hun ledede indtil 1947. Medforfatter af Danmarks første intelligensprøve (1930). Mange bøger, bl.a. »Træk af den moderne opdragelses historie« (1966). Virksom til langt op i den sene alderdom, hvor hun anså os andre fra »Den frie Skoles« tid for nogle »gamle Jeronimusser«. Det var hendes udtryk for udvalget for »Gyldendals pædagogiske Bibliotek«.

Inger Merete Nordentoft (1903-1960)

Lærer ved Københavns kommunale skolevæsen. Dannede i slutningen af 1930'erne en radikal fløj i KKL (de kvindelige læreres forening) sammen med A. M. Nørvig og Rebekka Rasmussen et mere aktivt miljø, hvilket bl.a. viste sig ved et samarbejde med de nordiske lærerindeforeninger. En af initiativtagerne til arbejdskredse til fremstilling af materialer til individuel undervisning, som gav sig resultat i udgivelsen af »Min egen Bog« og følgende danskmaterialer samt Individuel Taltræning (begge 1939).

Hun fødte et barn uden at være gift, hvilket skabte megen opsigt. Kredse i skoleinspektionen arbejdede for at få hende væk fra sin inspektørstilling (Katrinedalskolen, København). Skolen blev delt, men flertallet af forældrene beholdt deres børn hos hende. På hendes skole blev der lavet forsøg, som ikke er offentliggjort. Lit.: »Opdragelse til Demokrati« 1944. Medunderskriver på »Emdrupplanen« (Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift, 1945, side 105-136).

G. J. Arvin (1880-1962)

G. J. Arvin var den optimistiske forkæmper for forsøg i skolen. Som skoleinspektør for Skolen på la Coursvej havde han delegeret stort og småt ud til lærerne og understøttede *Helge Jensens* forsøg 1930-35. Han var skiftevis formand for »Det pædagogiske Selskab«, for den rebelske forening »Den frie Skole«, og »Danmarks socialpædagogiske Forening«. Som forstander for Statens Lærerhøjskole startede han den udvikling, der førte til den nuværende status som akademisk institution. Desværre led han nederlag, da han startede Bernadotteskolen og ikke ville lade C. C. Kragh-Müller blive leder, hvilket forældrene fordrede. Medunderskriver på »Emdrupplanen«.

Aksel Noesgaard (1880-1959)

Frederiksbergsk kommunelærer, der startede en række omfattende ordtællinger, som han redegjorde for i sine bøger, hvoraf den første (De nødvendige danske Ord, 1940) blev grundlag for undervisningen i skriftlig dansk gennem brugen af de såkaldte stavelister. Dette kunne dels føre til stivhed i undervisningen, dels give et grundlag for en rimelig vægt på de nødvendige ord. Men Noesgaards indsats rummer også fx dialekternes indflydelse på stavningen og stilskiftet inden for 3 generationer i dansk litteratur.

Thorkild Jensen (1888-1947)

Lærer i København, skoledirektør 1933-1946. Forkæmper for bedre lønninger for lærere, men ledede skolevæsenet ud fra bureaukratiske idéer: 88 skoler skal være

ens. Han bekæmpede ivrigt alle tanker om nyere skoletanker og kom i den anledning i modsætning til sine socialdemokratiske partifæller i Borgerrepræsentationen. Københavns første forsøgsskole åbnede i 1948 – efter TJs død – og Inger Merete Nordentoft blev i sin stilling som skoleinspektør trods hans arbejde for at få hende væk fra sin stilling.

Helge Jensen (1889-1983)

Den ledende kraft i skoleforsøgene på Skolen på La Coursvej 1930-35. Han arbejdede sammen med sin kollega lærer, mag.scient. O. Møller Nielsen og skolepsykologen Henning Meyer og med fuld støtte fra skoledirektør Sophus Franck. Helge Jensen har skildret forsøgene i »Individuel arbejdsform i Grundskolen« (1938) og i udvidet form omfattende også 6.-8. skoleår: »Individuel arbejdsform« (1952).

Henning Meyer (1885-1967)

Danmarks første skolepsykolog, som var med til at skabe baggrund for udviklingsmuligheder for progressiv pædagogik i 1930'erne og 40'erne i Frederiksberg skolevæsen. Som ledende kraft i »Udvalget for skolepsykologiske Undersøgelser« støttede han vores »ordtælleri« og vort forslag til en metode til bedømmelse af bøgernes læsesværhed.

»Pædagogiske strejftog« er et festskrift til hans 75 års fødselsdag. Det giver et godt indblik i hans store indsats.

Georg Christensen (1877-1966)

Litteraturforsker (mag.art. 1902), har udgivet mange videnskabelige værker. Var lærer ved Københavns progressive privatskoler og blev i 1926-37 forstander for Haderslev statsseminarium, derefter Jonstrup statsseminarium og sluttelig for Kursus for småbørnspædagoger. Stor indsats for Dansk pædagogisk tidsskrift og Gyldendals pædagogiske bibliotek. I »Pædagogisk Frikvarter« (1958) er et udvalg af hans artikler, som sammen giver et fint billede af hans virke i dansk pædagogik, bl.a. »Emdrupplanen«.

Astrid Skjoldbo (1898-1983)

Socialdemokratisk politiker, der blev kendt som en ivrig tilhænger af forsøgsskole-tanken. Hun var aktivt medlem af »Den frie Skole«. Hendes politiske arbejde var omfattende: 36 år i Københavns Skoledirektion, 32 år i Københavns Borgerrepræsentation, 6 år i Landstinget og derefter 11 år i Folketinget.

Litteratur

Individuel Undervisning i:

Leksikon for opdragere (Red. A. C. Højberg Christensen, K. Grue-Sørensen og Axel Skalts) spalte 963-993 med mange henvisninger (J. H. Schults forlag, 1953).

Forskellige former for individuel undervisning

Foredrag holdt på det 15. nordiske skolemøde, Stockholm 1948. Trykt i: *Beretningen for skolemødet* og i: *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift*, bind VIII, hæfte 5, side 195-206, 1948 og i: *Pædagogisk Metodik* En artikelsamling, redigeret af Kaj Bonde. Gyldendals pædagogiske bibliotek, Gyldendal 1970.

Nogle folkeskolebøger fra dette århundrede i:

Skolebøger i 200 år. Redigeret af Vagn Skovgaard-Petersen. Udgivet i anledning af Gyldendals 200 års jubilæum. Side 93-174. Gyldendal 1970.

Til »Min egen bog« findes

Lærereens vejledning, 17 sider, Gyldendal 1939 (skrevet af Helge Jensen og I. M. Nordentoft). Fuldstændig ordliste, 17 sider, Gyldendal 1939.

I særklasse på Herning Gymnasium for 60 år siden

Af Ove Pedersen

For de fleste mennesker står betegnelsen »særklasse« og »særundervisning« måske lidt negativt ladet som betegnelsen for en undervisning, der specielt er indrettet for elever, som har svært ved at følge med; selve dette at gå i særklasse – så god den end kan være – antyder vel noget om et skolemæssigt nederlag.

Men i hvert fald for de elever, som i årene fra 1928 og op gennem 30'erne skulle have deres skolegang i Herning Gymnasiums mellemskole, har ordet »særklasse« en helt anden positiv klang. For dem er det nemlig betegnelsen for et par sommermåneders ret så uforpligtende undervisning – og som det siden skal vises med i hvert fald et par ganske moderne elementer – på overgangen fra folkeskolen til den »rigtige« mellemskoles betydeligt mere forpligtende hverdag.

Ganske sikkert har man også andre steder haft tilsvarende ordninger som den, man i Herning fandt det nødvendigt at indrette i 1928, og som den, der skriver disse linjer stiftede bekendtskab med i foråret 1931 – altså for 60 år siden. Men jeg har ikke hørt om eller set beskrivelser andre steder fra af en så god og positiv udnyttelse af et interval i skolegangen. Derfor forsøger jeg mig med en lille artikel herom.

Men lad os først se lidt på, hvorfor denne særundervisning blev til, og hvordan den blev organiseret:

Herning højere Almenskole, som den oprindelige betegnelse for Herning Gymnasium var, begyndte med en enstemmig byrådsbeslutning og de nødvendige ministerielle godkendelser som baggrund sit virke som kommunalt gymnasium i 1923. Det nye gymnasium skulle selvfølgelig som alle andre gymnasier have et skoleår, der løb – formelt fra 1. august, reelt fra sommerferiens afslutning. Ved den skoleplan, der blev vedtaget i forbindelse med oprettelsen af gymnasiet, havde man besluttet, at de kommunale folkeskoler også skulle have sommerskoleår. Og uanset, at ministeriet faktisk havde forlangt, at man skulle lægge folkeskolens skoleår om til april, opretholdt man i nogle år det fælles sommerskoleår.

På Herning byråds møde den 21. december 1926 – altså efter at det første studenterhold var dimitteret før sommerferien – drøftede man imidlertid et forslag om en omlægning af folkeskolens skoleår.

Ifølge referatet i Herning Avis den 22. dec. træffes der ingen beslutning, men der føres en indgående debat, som slutter med, at sagen sendes tilbage til skoleudvalget til nærmere undersøgelse og fornyet indstilling. I debatten fremføres det, at en ændring af skoleåret vil medføre nødvendigheden af indførelse af en særundervisning



Denne smukke skolebygning opførtes i 1904 som Herning Kommuneskole efter tegning af arkitekt V. Gullev. Den blev i 1918 overtaget af den kommunale realskole, som fra 1923 blev til Herning Gymnasium – eller Herning højere Almenskole, som det oprindelige navn var. – I dag er den hjemsted for Herning Musikskole, og den tilhørende gymnastiksal huser Team-teatret.

Billedet her stammer fra en samling på omkring 50 billeder af skoler i Hammerum Herreds provsti, som provst Nyholm fik overrakt i en smuk kassette som erindringsgave, da han i 1910 blev forflyttet til Holstebro. – Hele samlingen findes i dag på Herning Museum.

af de børn, der måtte blive antaget til mellemskolen, i perioden fra optagelsesprøven til sommerferien. Også økonomien i denne forbindelse drages frem: »Endvidere knytter der sig jo også et økonomisk spørgsmål til forslaget, idet denne særundervisning jo måtte betales med 3 a 4 kr. pr. time, antagelig for to lærere, det bliver jo 15-20 kr. pr. dag.«

Næsten et år forløber nu med indhentelse af erklæringer fra lærerråd og ministerium, inden Herning byråd den 1. november 1927 får forelagt et nyt forslag til skoleår for kommunens folkeskoler. Ifølge forslaget, som byrådet tiltræder, skal skoleåret gå fra maj til maj, fordi »man finder det rimeligt og naturligt, at børn, som konfirmeres i april, udskrives ved eksamen i samme måneds slutning.« (Herning Avis, 2. nov. 1927)

Den endelige udformning af skoleplansændringerne godkendes af byrådet den 21. februar 1928 og indeholder bl.a. følgende bestemmelse:

»For de børn, som efter bestået optagelsesprøve, der afholdes umiddelbart før eller efter folkeskolens årsprøve, optages i mellemskolen i den kommunale højere al-

menskole, ordnes der hvert år indtil sommerferien en særundervisning, som meddeles uden for skoletiden og omfatter 2-3 timer daglig.«

Det overlades til gymnasiets rektor, *V. S. Lauritsen*, at fremkomme med forslag til særundervisningens ordning, og i byrådets møde den 17. april 1928 godkendes skolekommissionens indstilling på grundlag af rektors forslag: I de to måneder, maj og juni, gives særundervisningen med 15 timer ugentlig af mellemskolens lærere. Der undervises 3-4 timer i dansk og regning, og ifølge rektors årsberetning for skoleåret 1928-29 endvidere i sport, lektiebehandling, hjemstavnslære, saga og kendskab til dansk arbejde i nutiden. – Med visse mindre variationer bliver dette programmet for mange efterfølgende års særundervisning.

Så mange ord om det rent formelle omkring tilblivelsen af denne særundervisning og oprettelse af disse særklasser. Og lad os så se lidt på, hvordan mødet med mellemskolen og Herning højere Almenskole formede sig dengang for 60 år siden – selv om vurderingen derfor i allerhøjeste grad er set i bakspejlet og – måske – forskønnet af erindringen.

Jeg var selv veket op med fornemmelsen af, at gymnasiet i høj grad var værd at stræbe efter, for min eneste og 15 år ældre broder gik der og blev student på skolens første hold før sommerferien i 1926, hvor jeg efter sommerferien begyndte min skolegang i Herning Kommuneskole, som den dengang hed.

Sidst i april 1931 var jeg da så fremskreden i alder – og måske i visdom – at jeg kunne gå til optagelsesprøve til mellemskolen – den prøve, der siden er blevet beskrevet som et mareridt for tusinder af elever og i tusinder af hjem, men som jeg i hvert fald ikke oplevede sådan. Hvor mange vi var til prøven, husker jeg ikke, men at vi var ganske mange flere end de 55, som kom til at gå i 1. mellem i skoleåret 1931-32, er helt sikkert. Herning Gymnasiums mellemskole var jo til langt op i 30'erne den eneste af sin art i hele det vidtstrakte Hammerum herred og modtog elever fra hele området.

Optagelsesprøven strakte sig over to dage. Den første dag var der skriftlige prøver i dansk og regning. Med nyspidsede blyanter og nye elastikpenne klar i pennalhuset blev den store flok børn placeret ved de lange rækker skoleborde, der var opstillet i skolens gymnastiksal og præsenteret for opgaverne i regning, diktat og genfortælling. – En situation, som med varierende opgaver skulle blive et fast led af foråret de næste mange år.

Næste dag gjaldt det så de mundtlige prøver. I små grupper blev vi dirigeret rundt til forskellige klasseværelser, hvor vi af mellemskolens lærere – vist ganske elskværdigt – blev prøvet i mundtlig dansk, mundtlig regning, historie, geografi og naturhistorie. – Jo, man gik grundigt til værks dengang.

Om jeg husker ret, blev resultatet af prøven meddelt allerede sidst på eftermiddagen på prøvens 2. dag. Vi samledes hele flokken foran skolens hovedindgang, hvor rektor, som stod på en forhøjning, kommenterede prøvens forløb og ved navneopråb meddelte, hvem der var sluppet igennem skærsilden. 55 af os blev optaget i 1. mellem og skulle straks efter 1. maj begynde i særklassen. De øvrige drog skuffede hjem – nogle dog for med større held at gentage prøven det følgende år.

Når de to måneder i særklassen står i et særligt lys, skyldes det selvfølgelig den

kendsgerning, at de på mange måder skilte sig ud fra såvel det undervisningsforløb, vi kom fra, som fra det, vi gik ind til efter sommerferien. Vi var inde i et nyt system, men alligevel endnu på en måde udenfor.

Selve skolegangen var jo i høj grad anderledes, da der kun var tale om to-tre timers daglig undervisning. Mødetiden kunne også være varierende, men lå i hvert fald sidst på den normale skoledag – omkring kl. 11-12.

Vi havde heller ikke noget fast klasselokale – naturligvis –, for skolen rådede jo ikke over to overskydende klasseværelser til os. I stedet for bevægede vi os rundt i de klasseværelser, som af en eller anden grund var ledige – fordi de pågældende klasser befandt sig i et faglokale – eller måske havde såkaldt læseferie.

Den rigelige mængde af fritid, som den begrænsede undervisningstid i disse to forårs-måneder gav mulighed for, blev yderligere forøget derved, at der i modsætning til den tilværelse, der blev hverdag efter sommerferien, var tale om et absolut minimum af hjemmearbejde.

I den undervisning, vi fik, var det naturligvis vigtigt, at de to grundlæggende fag, dansk og regning, på passende vis blev holdt vedlige.

Det var også vigtigt, at vi blev klar over, at sporten spillede en stor rolle på Herning Gymnasium, og at vi her havde vores første møde med skolens højtskattede gymnastiklærer.

Men det væsentligste af det hele – og måske årsagen til, at det huskes, – var sikkert nok, at man her havde fundet plads til nogle fag – eller emner –, som vi dengang selvfølgelig tog som ganske givne, men som set i bakspejlet og med mange års skoleerfaring som baggrund nok alligevel for sin tid har været forbløffende avancerede og moderne.

Det første havde betegnelsen: »Bøgers brug«. Her lærte vi først og fremmest brugen af Ludvigsens lille skoleordbog, der skulle blive en tro og værdifuld ledsager igennem mange skoleår. Vi lærte at slå op i denne bog og kom til at kende betydningen af de anvendte forkortelser. Vi foretog alfabetiseringsøvelser, der førte videre til brug af et leksikon og andre håndbøger på biblioteket – folkebogsamlingen, som den vist hed dengang, som vi besøgte. Altsammen var det nyttig kunnen såvel til det kommende skolearbejde som til hele den videre færd. Men faget omfattede også bøger, som ikke direkte havde med daglig undervisning at gøre, men som var nok så praktiske at kende. I årsberetningen for 1930 takker rektor Lauritsen stationsforstander Jensen for det store antal eksemplarer af en køreplan, der blev fremskaffet til undervisningsbrug. Og det var så den, vi lærte at bruge. At opslag i en telefonbog på en tid, da telefonen endnu var ret sjælden uden for forretningsverdenen, også skulle vise sig at være nyttig viden, erfarede man først rigtigt senere. At også andre har fundet denne kunne værdifuld, finder man i et indlæg af *Vibeke Steinicke Sørensen*, som kom i mellemskolen tre år efter mig, i gymnasiets 25 års jubilæumsskrift fra 1948. Hun skriver:

»Særklassen er altid af ældre elever blevet betragtet som en noget latterlig gevækst på mellemskoletiden, men alligevel vil jeg nu i taknemlighed huske, at der lærte vi – med al respekt for skolens øvrige fag – noget ualmindelig praktisk, som alle har brug for resten af livet: at slå op i en køreplan og i en telefonbog. Når jeg si-

den har set folk fortvivlet blade rundt i disse koncentrerede værker, har jeg altid tænkt, at jeg kunne unde dem at have gennemgået særklassen på Herning Gymnasium«.

Et andet af de mere specielle fag havde betegnelsen »Dansk virke«, hvor vi skulle stifte bekendtskab med sider af dansk erhvervsliv. Om de senere så kendte bøger »Foregangsmænd« allerede har eksisteret dengang og været grundlag for lærerens forberedelse, ved jeg ikke, men i forbindelse med emnet »Dansk virke« hørte vi i hvert fald om Tietgen og Det store nordiske Telegrafelskab og om H. N. Andersen og Ø.K. Men af en eller anden grund har beretningen om N. J. Fjord og hans betydningsfulde virke for dansk mejeribrug fæstnet sig særligt i min erindring. Derfor kan jeg heller aldrig på vejen mellem Ringkøbing og Søndervig passere Fjords mindesten tæt ved hans fødegård uden at mindes særklassen. Måske hænger erindringen sammen med, at til beretningen om Fjord hørte også et besøg på andelsmejeriet »Danalyst«, som lå ganske tæt ved skolen. Her så vi i praksis pasteuriseringsapparatet og centrifugen og følte kølerummets kulde – og sluttede iøvrigt besøget af med en smagsprøve på et af mejeriets nyere produkter: en fremragende flødeis.

Det sidste særlige emneområde, jeg skal nævne, er vel siden blevet mere almindeligt. Det hed hjemstavnsløse. Dertil hørte ganske naturligt et besøg på det kendte kulturhistoriske museum i Herning, og at man beskæftigede sig med Det danske Hedeselskab og dets betydning for egnen. Det var imponerende, at man en dag var i stand til at mobilisere så mange privatbiler, at vi kunne tage på tur i omegnen og opleve plantagerne ved Birkebæk og Høgildgård på nærmere hold og bestige Hedeselskabets »hellige« bjerg, Hjortsballehøje. Men det aldrig glemte indtryk fra turen var dog Clasonsborg. Efter en lang, lang tur ad grusveje gennem store hedelandskaber nåede vi frem til denne oase ved Karstoft å, hvor en af egnens tidligste industrivirksomheder havde ligget, hvor der stadig var et vandkraftværk, og hvor der – sidst, men ikke mindst – var et vidunder af en park med en overvældende frodig beplantning af mange forskellige slags løvtræer – en spændende kontrast til hedeplantagernes tætte granskovsgeledder. – Det er den samme oase, der dengang frydede den 11-årige særklasseelev, som i dag glæder lærere og andre kursusdeltagere fra ind- og udland på Danmarks Lærereforenings kursusjendom »Skarrildhus«.

Så gik da de to måneder i særklassen. En sommerferie fulgte og derefter mellem skolens hverdag. Men det er en ganske anden historie.

Det skiftende skoleår

*Regler om skoleårets begyndelse*¹

Af Lejf Degnbol

I almueskolens og den lærde skoles tid (til henholdsvis 1899 og 1903) var der næppe noget stort behov for, at de to skoleformers skoleår var samordnede. Som den efterfølgende artikel viser, opstod der et problem med mellemskolens indførelse i 1903, når elever gik fra folkeskolens 4. eller 5. klasse til de højere almenskolers 1. mellemskoleklasse, fordi de to skoleformer havde forskelligt skoleår.

I almenskoleloven var der for så vidt taget højde for problemet. Dens første paragraf lød: »I Tilslutning til Folkeskolens Undervisning for Børn i 11-12 Aars Alderen meddeles den højere Almenundervisning først i Mellemskolen, siden i Gymnasiet.«² Hvis dette skulle tages helt bogstaveligt, måtte det vel forstås ikke blot med henblik på stoffet, men også hvad angik tidspunktet for påbegyndelsen af undervisningen. Men sådan blev det ikke. Det højere skolevæsen havde en lang tradition for et uafhængigt forløb. Udviklingen m.h.t. de to skoleformers skoleår skal beskrives i det følgende.

I forordningen fra 1739 om skoler på landet taltes der ikke om skoleår. Der var ikke indskrivning og udskrivning til bestemte tider. Det skal tages i betragtning, at ved en ikke-årgangsdelt skole dannes og opløses klasser ikke. Nogle elever udskrives, andre oprykkes, og atter andre kommer ind. Men klassen fortsætter. Landsbylærere har helt op til vor tid kunnet undervise ved en skole i næsten 50 år uden nogen sinde at få en ny klasse.

Anordningerne fra 1814 havde skolehalvår med ind- og udskrivning af elever 1. maj og 1. november. Der skulle være halvårlig »eksamen«, og »timetabeller« skulle udarbejdes for halvårene. Dette passede med de gamle skiftedage for tjenesteforhold, og det passede desuden, som vi skal se, med universitetets semestre. Reglementet for København havde også skolehalvår, men her fulgte ind- og udskrivning ikke skiftedagene for tjenesteforhold. I hvert fald indskrivning skulle ske til påske eller Mikkelsdag. Der skulle kun være eksamen én gang årligt. Timetabellerne var halvårlige.³ Skolehalvår stod fast i ca. 100 år.

Men før vi går videre med folkeskolens skoleår, skal vi se på det højere skolevæsen. Dettes skoleår var i 1903 et andet end folkeskolens. Med sammenkædningen af det lavere og det højere skolevæsen ved almenskoleloven af 1903, måtte der opstå problemer. Hvem skulle nu rette sig efter hvem? Den højere undervisning var for de meget få. Da skoleformen havde sommerskoleår, måtte dens elever forsømme deres

forår på grund af eksamenslæsning. Vi skal se, hvilke hensyn der var bestemmende for valget af netop dette tidspunkt.

Forordningen af 1739 om de lærde skoler synes at regne med sommerskoleår, idet eksamen skal holdes umiddelbart efter Skt. Hans⁴ og nye elever forudsættes at begynde lige efter (§ 42). Forordningen af 1775 om disse skoler talte en del om, hvad der skulle læres i de forskellige skoleår, men ikke om disses begyndelsestidspunkt. Biskoppen bestemte den årlige eksamen, »*alt saaledes som han finder det bekvemmeligst*«. Dog således, at kandidaterne ikke hindredes i deres rejse til universitetet.⁵ I Odense Katedralskole begyndte skoleåret i begyndelsen af 1800tallet den 1. november.⁶

Forordningen af 1809 om latinskolerne bestemte: »*Det nye Skoleaar tager sin Begyndelse efter den afholdte Examen, —, i de danske Skoler den 1ste October hvert Aar.*« Der er her tale om de danske latinskoler i modsætning til de norske.⁷

Før 1788 gik det akademiske år, universitetets år (cursus lectionum) fra efteråret til midt på sommeren. Med universitetets fundats fra 1788 deltes det akademiske år i »*tvende Cursus, hvoraf den eene skal gaa fra 1ste May til October Maanedes Begyndelse, og den anden fra 1ste November til April Maanedes Begyndelse*«. Studentereksamen (Examen artium) og filosofikum skulle holdes i april og oktober.⁸ Det var denne examen artium på universitetet, som den nævnte årsprøve på de lærde skoler ikke måtte hindre eleverne i at rejse til.

I 1837 afgav en komite af professorer, som konsistorium havde nedsat, en betænkning, hvori det blev foreslået, at der skulle være otte forelæsningsmåneder, fordelt på to lidt ulige store semestre. Det første fra 1.9. til 23.12., det andet fra 23.1. til 31.5.⁹

Det akademiske år blev ved en bekendtgørelse fra 1850 flyttet, så det begyndte den 23. august. Forelæsningstiderne skulle være 23.8.-22.12. og 1.2.-9.6. Der var stadig taget hensyn til forårstidens helligdage, men nu sådan, at der blev fulde to gange fire forelæsningsmåneder. 23. august fremkom altså ved, at der taltes fire måneder tilbage fra julen.¹⁰

En bekendtgørelse fra 1850 om en undervisningsplan for de lærde skoler bestemte, at skoleåret skulle begynde den 23. august og slutte den 22. august.¹¹ Ministeriet havde i den nedlagte allerunderdanigste forestilling over for kongen begrundet det ændrede skoleår med de samtidigt approberede nye bestemmelser om universitetsåret.¹²

En række bekendtgørelser fra 1882 til 1958 rykkede det lærde skoleår nogle dage ad gangen, så det sidst i 50-erne begyndte omkring den 12. august. Forelæsningernes begyndelse ved universitetet fire måneder før jul havde været bestemmende for skoleårets begyndelse 23. august. Skolerne kunne godt begynde før disse forelæsninger, men det var universitetets år fra 1850, der havde bestemt de højere skolars skoleår. Trods almenskolelovens første paragraf indrettede det højere skolevæsen sig ikke efter folkeskolen.

Vi vender nu tilbage til folkeskolen for at se, hvordan det gik dér efter almenskolelovens gennemførelse. 1899-loven¹³ havde ikke ændret ved skolehalvårene eller de gamle skiftedage, 1. maj og 1. november, som deres begyndelsestidspunkt. Men af

en ministeriel skrivelse af 23.7. 1900 til en skoledirektion fremgår det, at ministeriet havde approberet en undervisningsplan for en købstadskole, hvorefter skolehalvårene begyndte 1. april og 1. oktober. Ministeriet meddelte i skrivelsen, at det intet havde imod, at det også blev bestemt i undervisningsplanen, at ud- og indskrivning kunne finde sted på disse tider. Dette var også sket andre steder.¹⁴ Selv om 1899-loven udtømmende havde angivet, hvad der skulle stå i undervisningsplanen, opstod der altså hurtigt uklarhed. Her drejede det sig om et forhold, der var truffet bestemmelse om i 1814-loven, og som der derfor ikke kunne træffes anden bestemmelse om i en undervisningsplan.

Almueskolens skolehalvår havde som nævnt ligget fast i et århundrede. Når ministeren begyndte at give tilladelse til en forskydning af halvårene, var det afgjort i strid med loven. Hjemmel fik han først med en lov i 1921.¹⁵

I bemærkningerne til lovforslaget fra 1921 hed det, at en mindre forskydning efterhånden var sket »i adskillige Købstæder og i flere større Kommuner paa Landet«. Det hed endvidere, at det var upraktisk i samme kommune at have »to forskellige Skoleaar, et for den højere Skole og et for Folkeskolen«. Den store skolekommission arbejdede med en ny folkeskolelov, men ministeren ønskede en ventil, der kunne muliggøre »en midlertidig Tilpasning efter Livets Krav i et Forhold, hvor man i Praksis har følt sig stærkt hæmmet af en ret ufravigelig positiv Lovbestemmelse«. ¹⁶

Ved den mundtlige fremlæggelse omtalte undervisningsminister Jacob Appel dog kun, at der var sket »ganske enkelte Afvigelser« fra den orden, loven angav. Det var sket af hensyn til konfirmationen.¹⁷ Forslaget fik en meget let gang gennem rigsdagen. I Folketinget var der ingen indvendinger. I Landstinget var der svare, men velbegrundede indvendinger. Et medlem, lærerinde Marie Christensen (søster til J. C. Christensen) anførte, at det var heldigst, at de små børn begyndte skolegangen om foråret.¹⁸ Ministeren erkendte i Landstinget, at dispensationerne havde været i strid med loven, men man havde »ment, at denne Afvigelse fra den gamle Lov hverken var unaturlig eller uforsvarlig, især da den skete af Hensyn til Begæringer, der indkom fra Befolkningen«. ¹⁹

Loven var uklar. Den gav tilladelse til en omlægning af skolehalvårene og en forskydning af terminerne for undervisningspligtens indtræden og ophør. Den åbnede således mulighed for indførelse af et skoleår, der gik fra sommer til sommer. Bemærkningerne og rigsdagsbehandlingen gør det klart, at der også var tale om at tillade skoleår i stedet for skolehalvår. Men forholdet til 1899-lovens bestemmelser om undervisningspligt blev ikke klarlagt. Der var ikke udvalgsbehandling i noget af tingene. Skrivelser fra ministeriet viser også, at der blev problemer.²⁰ En skrivelse fra 1930 forudsatte, at en bestemmelse om et ændret skoleår skulle være optaget på »Skole- eller Undervisningsplanen«. ²¹ Henrik Lehmann oplyste i sin Haandbog i Lovgivningen om den danske Folkeskole fra 1930, at et ændret skoleår foruden en ministeriel godkendelse krævede en bestemmelse optaget på skoleplanen.²² Efter loven vedkom forholdet hverken skoleplanen eller undervisningsplanen.

Folkeskoleloven af 1937 bestemte i § 9, at skoleåret begyndte den 1. april, og at ministeren under særlige omstændigheder kunne tillade, at det begyndte til et andet tidspunkt. Nu skulle skoleårets begyndelsestidspunkt fremgå af skoleplanen.



Symbolet på skolens tid.

I bemærkningerne til lovforslaget hed det, at man ønskede at fastholde det skoleår, som i et århundrede havde været folkeskolens, »idet man lægger Vægt paa, at det ved Indskrivningen i Skolen er af Betydning, at de smaa Børn begynder paa Skolearbejdet i den lyse Tid, og at det ved Udskrivningen er af Betydning, at de store Drenge og Piger udskrives af Skolen ved Foraarstide, naar det praktiske Arbejde kalder paa dem fra mange Sider«. Dette gjaldt i særlig grad på landet, men det gjorde sig også gældende i købstæderne. Erfaringerne siden 1921, da der var blevet åbnet muligheder for at indføre sommerskoleår i folkeskolen, havde vist, at dette ikke passede for denne, »hvis Elever i så høj grad søger over i det praktiske Liv efter Udgangen af Skolen«.

Det hed videre i lovforslagets begrundelse, at fra gammel tid var »Foraaret den Tid, paa hvilken Lærepladser tiltrædes, og man har altid ved Skoler med Sommerskoleaar staaet vanskeligt overfor de Elever, der kunne opnaa Pladser ved Foraars-tid, men var skolepligtige til Sommerferien«. Man ønskede derfor at fastholde forårsskoleåret som det normale for folkeskolen. »Naar man i nogle Købstadskoler er

gaaet over til Sommerskoleaaret fra Sommerferie til Sommerferie, er det dels for at have denne lange Ferie som den naturlige Hvile og Forfriskelse mellem to Skoleaar – et Hensyn, som der kan tillægges en vis Vægt – dels for at følge Trop med Eksamensskolen, der fra gammel Tid altid har haft Sommerskoleaar. Hvis der imidlertid i saa Henseende ønskedes Ensartethed, vilde det ikke være unaturligt, om Eksamensskolen rettede sig efter, hvad der i saa Henseende passer for Folkeskolen og ikke omvendt. Imidlertid er der næppe forbundet nogen større Ulempe ved at lade Eksamensskolerne beholde deres Sommerskoleaar, men lade Folkeskolen have sit tilvante for denne bedst passende Skoleaar, idet det for en Elev fra Folkeskolen, der skal i Eksamensskole, ikke er nogen Ulykke, at der er et Tidsrum paa et Par Maanedre, før han begynder i Eksamenklasserne.» Det lyder, som det er dem velundt af ministeren.

Når der til paragraffen var knyttet en beføjelse for ministeren til under særlige omstændigheder at tillade et andet tidspunkt end 1. april, var det i første række for at give kommuner mulighed for at bevare 1. maj som begyndelsestidspunkt, som man havde haft det fra 1814, skrev ministeren. Selv om Danmark endnu hovedsagelig var et landbrugsland, kunne et hensyn til den højere skoles skoleår formentlig ikke i almindelighed betragtes som særlige omstændigheder. Det var heller ikke meningen. Men skulle *»imidlertid en Kommune kunne anføre saa vægtige Grunde for Bevarelse eller Indførelse af Sommerskoleaaret for Folkeskolen, at Ministeren vil bifalde denne Ordning, ligger den fornødne Hjemmel hertil ogsaa i den nævnte Bestemmelse«*.²³ Det var altså lovens alvorlige mening, at folkeskolen skulle have forårsskoleår stort set uden hensyn til den højere skole.

Ønsket om fortsat forårsskoleår havde dybe rødder i dansk landbokultur. Folke-mindeforskeren Hans Ellekilde bemærker, at nytårsdag påfaldende sjældent nævnes i de danske landsbylove, mens ingen anden af årets dage nævnes så ofte som Valborgdag, d. 1. maj. *»Årsagen er selvfølgelig den, at første maj praktisk talt var den gamle danske bondes nytårsdag, det nye arbejdsårs allerførste dag.«*²⁴

I sin beretning om folkeskolen i 1947 skrev A. Barfod, at da gymnasieskolen altid havde fastholdt sommerskoleåret, havde der været en fremtrædende tendens til, at de kommunale skoler i købstæderne gik over til sommerskoleåret. De to forskellige skoleår kunne give vanskeligheder, som man i almindelighed ikke ville tage så tungt på, men der kunne blive tale om at gøre dette, hvis børn flyttede adresse pro forma for at kunne blive udskrevet af skolen otte måneder tidligere.

Spørgsmålet om et fast og ufravigeligt skoleår ens for hele landet havde derfor været rejst. Men de modstridende hensyn gjorde, at sagen her i landet ikke var så let løst endda. Købstadsforeningen havde ønsket sommerskoleår indført, men det havde vist sig, at 27 købstadskommuner havde ønsket forårsskoleåret bibeholdt. Sognerådsforeningen ønskede forårsskoleår, men 26 landkommuner havde ønsket sommerskoleår. En landkommune, der havde haft sommerskoleår, ønskede at gå tilbage til forårsskoleår. *»Herefter er sikkert den valgfri Ordning, som Folkeskoleloven har fastslaaet, den efter danske Forhold rigtige, og de smaa Ulemper, der kan knytte sig dertil, synes ikke herudover at veje tungt«*, skrev A. Barfod.²⁵

Barfod oplyste i sin håndbog i skolelovgivning fra 1950, at forårsskoleåret var

valgt, »fordi man, når der skal være fælles skoleår for land og by, må vælge forårs-skoleåret, så de unge, der udskrives af skolen, kan tage fat på arbejdet i forårs-månederne«. Han sagde videre, at der med dispensationsmuligheden var tænkt på kommuner med »vestjysk skoleordning«. Disse ønskede undertiden, at skoleåret begyndte 1. maj. Der var også tænkt på »de kommuner, der, fordi der findes en gymna-sieskole i kommunen, ønsker at følge eksamensskolens skoleår fra sommerferie til sommerferie«. ²⁶

»Meddelelser om Folkeskolen, Ungdomsundervisningen og Læreruddannelsen« bragte hvert år statistik over skoleårets begyndelsestidspunkt. For de sidste 10 år før 1958-lovens gennemførelse så den sådan ud:

Dato	Købstæder		Landkommuner				
	Antal byer		Antal skoler				
	1.4.	1.8.	1.4.	20.4.	1.5.	1.7.	1.8.
1949	47	33	–	–	–	–	–
1950	46	34	–	–	–	–	–
1951	42	39	3228	0	0	0	151
1952	41	40	3186	0	95	0	75
1953	39	49	3182	0	1	0	112
1954	39	49	3207	0	0	0	52
1955	36	52	3055	0	0	0	121
1956	36	52	2949	0	39	0	79
1957	32	47	2785	0	38	2	89
1958	25	54	2733	2	36	0	91

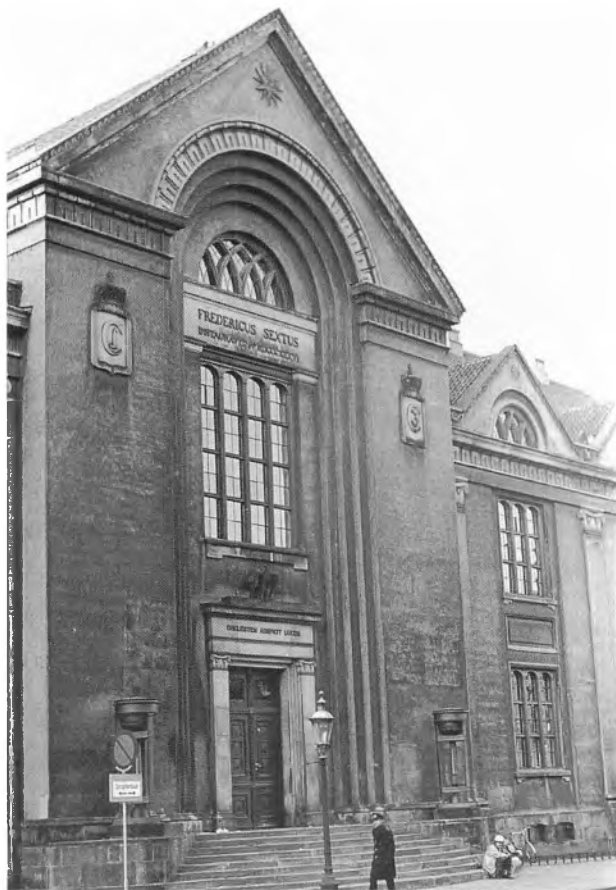
Indberetningerne har tydeligvis været ufuldstændige. Skolernes antal i landkommunerne har været faldende. Statistikens grundlag er også ændret i perioden, idet Københavns omegnskommuner er overflyttet til statistikken for købstadkommuner. Tendensen er trods alt klar. Der var en gradvis overgang til sommerskoleår i byerne, mens landkommunerne i høj grad fastholdt forårsskoleår.

Det folketingsvalg, der i 1956-57 behandlede det af undervisningsminister Julius Bomholt fremsatte forslag om ændring af folkeskoleloven, foreslog, at skoleåret normalt skulle begynde den 1. august i stedet for den 1. april, og at ministeren som hidtil skulle kunne tillade, at skoleåret begyndte på et andet tidspunkt. Der skulle ikke længere foreligge særlige omstændigheder, for at denne tilladelse kunne gives. Udvalget motiverede forslaget med »det ønskelige i, at en større ensartethed og fasthed tilstræbes ved lovens normalordning«. Udvalget udtalte, at ændringsforslaget vel ikke ville »medføre en for hele landet ensartet holdning, men tilsigter at give et flertal af de skolesøgende børn samme skoleår«. ²⁷

Forslaget indgik i det lovforslag, undervisningsminister Jørgen Jørgensen fik vedtaget året efter. I bemærkningerne til dette hed det: »Da gymnasieskolerne har som-

merskoleår (1. august-31. juli), er sommerskoleåret under den nuværende skoleordning også det mest hensigtsmæssige for realskoler og mellem- og realskoler, og da skoleåret normalt skal være ens for alle skoler inden for samme kommune, har derfor de fleste købstadkommuner og mange landkommuner efterhånden indført sommerskoleår, og det må efter den tendens, der har kunnet iagttages, antages, at denne udvikling vil fortsætte.«²⁸

Heller ikke ministeren mente, at denne affattelse af bestemmelsen ville føre til et ensartet skoleår, men han tilsigtede ligesom udvalget havde gjort, at flertallet af børn fik samme skoleår. Men det fik alle. Med skolelovsændringen i 1970 fjernedes bestemmelsen om, at skoleåret kunne begynde på andre tidspunkter. Det hed i bemærkningerne til ændringsforslaget: »Med den foreslåede affattelse af lovens § 9 bortfalder adgangen til at fravige skoleårets formelle begyndelsestidspunkt. Denne bestemmelse har ikke længere praktisk betydning.«²⁹



*Københavns Universitet –
der fik betydning for fol-
keskolens skoleår.*

Det skoleår, som i 1850 blev indført i de lærde skoler af hensyn til universitetets forelæsninger, kom altså 120 år senere til at gælde ubetinget for folkeskolen. Denne indrettede sig i sidste ende efter det højere skolevæsen – ikke omvendt. Den begrundelse for forårsskoleåret, at de unge skulle kunne begynde arbejdet i landbruget om foråret, var på det tidspunkt ikke længere så væsentlig. Om det var bedre for de små, at begynde skolen om foråret, mens det gik mod den lyse tid, blev formentlig ikke overvejet nu. Om forsommeren er den bedste tid at lade de unge læse til eksamen i, er muligvis blevet overvejet, men universitetets år har siden 1850 ligget så fast, at andre muligheder næsten ikke kunne tænkes.

Den historiske udvikling har fastlåst den nuværende situation, så vi har et skoleår, der ikke nødvendigvis er det mest heldige i dag, selv om det som så meget andet tilsvarende betragtes som næsten naturgivet. Det er alene styrkeforholdet mellem de kræfter, der har bestemt udviklingen, der har ført til det resultat, vi lever med. Styrkeforholdet var sådan, at hensynet til de dengang meget få vejede tungere end hensynet til hele den øvrige befolkning.

Men en omlægning af skoleåret til f.eks. kalenderåret, kunne godt tænkes at medføre en bedre livsrytme for børn og unge. Tidspunktet for eksamenslæsningen er ikke valgt ud fra et hensyn til dem. Følgende citat fra Hans Scherfigs bog: Det forsomte Forår, bør vist være en stadig anfægtelse for skolen:

»Når plænerne i Østre Anlæg bliver grønne, og der kommer knopper på buskene, så nærmer den skrækkelige tid sig. Så må der læses og repeteres.

Det spirer i bedene i Botanisk Have. Og tidlige alpevækster blomstrer på stenhøjene. Og der er grøde i søen i Østre Anlæg, og vildænderne er underlige og dukker hinanden ned under vandet og rapper voldsomt. Og der sidder elskende par på Selvmorderhøjen. Og stære og solsorter fløjter uendelig melankolsk og minder om eksamen. Foråret er sørgmodigt. Det kunne være så dejligt, hvis man var et dyr eller en vild eller tilhørte en lavere samfundsklasse. Der er mennesker, som kan gå hvorhen de vil. Og der er folk ude på landet og i skovene. For dem må foråret være en rar tid.

Men for disciplene i en skole er foråret fuldt af ængstelse og melankoli.«³⁰

Oversigt over folkeskolens skoleår 1814-1990

1814-1921: Skolehalvår: 1. maj og 1. november.

1921-1937: Skolehalvår: 1. maj og 1. november.

Med ministerens godkendelse: »forskudt skoleår«. F.eks. 1. april og 1. oktober eller blot 1. april eller 1. august.

1937-1958: Skoleår: 1. april.

Med ministerens tilladelse og optaget på skoleplanen: f.eks. 1. maj eller 1. august.

1958-1970: 1. august.

Med ministerens tilladelse og optaget på skoleplanen: f.eks. 1. april.

1970-: 1. august.

Noter:

1. Artiklen er stort set et afsnit i en bog om fag og tid i folkeskolen 1891-1991, som er under udarbejdelse, og som formentlig vil udkomme i nær fremtid.
2. Lov Nr. 62 af 24. April 1903 om højere Almenskoler m.m.
3. Reglement for Almue- og Borgerskolevæsenet i København af 29 Juli 1814 §§ 29, 24 og 22.
4. Forordning af 17.4. 1739 ang. hvor mange Latinske Skoler i Danmark og Norge skal vedblive, § 18.
5. Forordning af 11.5. 1775 ang. Skole-Væsenets Forbedring ved de publique Latinske Skoler, § 60.
6. Hans Henrik Jacobsen i Jørgen Mentz (red.): Odense Katedralskoles Historie, Odense 1984, s. 199.
7. Forordning af 7.11. 1809 ang. de lærde Skoler i Danmark og Norge, § 46.
8. Ny Fundation og Anordning for Københavns Universitet af 7.5. 1788. I. Capitel, § 9.
9. H. N. Clausen: Historisk Fremstilling af Københavns Universitets Virksomhed i Rectoratet: fra Juni 1837 til November 1838, Kbhvn. 1839, s. 15.
10. Bkdtg. af 13.5. 1850 ang. en forandret Inddeling af det akademiske Aar ved Københavns Universitet, § 1.
11. Bkdtg. af 13.5. 1850 om en Undervisningsplan og Examensbestemmelser ved de lærde Skoler, § 7.
12. Meddelelser angaaende Københavns Universitet, den polytechniske Læreanstalt, Sorø Academie og de lærde Skoler med dertil hørende Realundervisning i Kongeriget Danmark for Aarene 1849-1856, Kbhvn. 1864. Afsnittet: Det lærde Skolevæsen, s. 33.
13. Lov af 24. Marts 1899 om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen.
14. Skriv. af 23.7. 1900 til Skoledirektionen for Vennebjerg Herred. Love og Ekspeditioner vedkommende Kirke- og Skolevæsen, 1899-1900, s. 430.
15. Lov af 21.12. 1921 om Tillæg til Lov Nr. 61 af 29. Marts 1904 om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen.
16. Tillæg A til Rigsdagstidende. Forelagte Lovforslag m.m. Bd. I, Kbhvn. 1922. Sp. 2989-2992.
17. Rigsdagstidende. Forhandlinger i Folketinget. 74de ordentlige Samling 1921-22. Bd. I, Kbhvn. 1921. Sp. 1429 f.
18. Rigsdagstidende. Forhandlinger i Landstinget. 74de ordentlige Samling 1921-22. Kbhvn. 1922. Sp. 504.
19. Ibid. Sp. 506.
20. Skriv. 19.6. 1926, 21.1. 1930 og 22.1. 1930.
21. Skriv. af 22.1. 1930 ang. Indførelse af Skoleaar i Stedet for Skolehalvaar ved Brøndbyvester Skole.
22. Henrik Lehmann: Håndbog i Lovgivningen om den danske Folkeskole, Kbhvn. 1930, s. 100.
23. Tillæg A til Rigsdagstidende. Forelagte Lovforslag m.m. 89de ordentlige Samling 1936-37. Sp. 3056-57.
24. Axel Olrik og Hans Ellekilde: Nordens Gudeverden. Andet bind. Årets ring. Kbhvn. 1951. S. 640.
25. Meddelelser om Folkeskolen, Ungdomsundervisningen og Lærerruddannelsen for Aaret 1947, Kbhvn. 1948, s. 17-18.
26. A. Barfod: Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole, Kbhvn. 1950, s. 153.
27. Tillæg B til Folketingstidende. Udvalgenes betænkninger m.v. Folketingsåret 1956-57. Kbhvn. 1957. Sp. 486.
28. Tillæg A til Folketingstidende. Fremsatte lovforslag m.v. Folketingsåret 1957-58. Kbhvn. 1958. Sp. 560.
29. Tillæg A til Folketingstidende. Fremsatte lovforslag m.v. Folketingsåret 1969-70. Bd. II, Kbhvn. 1970. Sp. 2797.
30. Hans Scherfig: Det forsømte Forår, (1940), Gyldendals Tranebøger, 1960, s. 110-11.

Den danske Skole i Lund – et 50 års jubilæum

Af H. C. Helt

Den 15. november 1943 begyndte Den danske Skole i Lund sin virksomhed. Allerede på dette tidspunkt var det tydeligt at se, hvad krigens udfald måtte blive, så ingen forventede, at den skulle få nogen lang levetid. Den blev på 19 måneder, og selv om der vel ikke er så megen mening i at holde jubilæum for en skole, der forlængst er nedlagt, kunne det måske have interesse her i 50-året at fortælle andre om en usædvanlig skole, der fik den største betydning for de implicerede, lærere såvel som elever. De fleste af lærerne er nu borte, og skolens gymnasieelever er i dag omkring pensionsalderen, så skal der være tale om en øjenvidneskildring, må anledningen nok gribes nu. Selv kom jeg til skolen lige efter nytår 1944 og blev student i Lund i sommeren 1944. Min debut som lærer fik jeg i en alder af 18 år, da jeg i efteråret fik lov til at undervise to ugentlige timer i geometri i realklassen!

Før 29. august 1943 var der kun kommet få danske flygtninge til Sverige, men med tyskernes aktion mod de danske jøder kom der fart i flygtningestrømmen. I de hektiske dage i oktober transporteredes ca. 7000 danske jøder over Øresund, og ad de nu etablerede flugtruter fulgte i de næste måneder mange, som på forskellig måde havde været involveret i illegalt arbejde og nu følte jorden brænde under fødderne. Det samlede antal danske flygtninge i Sverige kom op på ca. 18.000 – et beskedent tal, når man sammenligner med de flygtningeproblemer, de vesteuropæiske lande står med i dag. Mange havde naturligvis kontakter i Sverige, så det lykkedes dem at finde beskæftigelse, vel især i de store byer. Andre blev anvist arbejde i industrien eller sendt på skovarbejde. For studenter og akademikere var det naturligt at søge til Lund, universitetsby og gammelt skandinavisk kulturcentrum. De blev gæstfrit modtaget af Lunds Universitets Flygtningekomité, der som formand havde universitetsrektor Einar Löfstedt (professor i »romersk veltalenhed og poesi«) og som medlemmer professorinde Annie Löfstedt (litteraturmedarbejder ved Göteborgs Handels- og Sjöfartstidning), professorinde Gabrielle Josephson og akademikammer (dvs. kurator) Malte Ragnarsson. På imponerende kort tid skabte komiteen de praktiske muligheder for, at en dansk skole kunne startes. Undervisningslokaler blev stillet til rådighed på Folkskoleseminariet i byens nordlige udkant, universitetets gymnastiksal kunne lånes i fornødent omfang, og en bygning, der egentlig var bestemt for nedrivning, blev af Lunds Mejeri AB overladt skolen til anvendelse som skolehjem for eleverne.

Det økonomiske grundlag skabtes med hjælp fra det danske gesandtskab i Stock-

holm, som i oktober 1943 havde oprettet Flygtningekontoret, ledet først af professor Stephan Hurwitz (den senere ombudsmand) og derefter af kontorchef Sigurd Wechselmann (senere amtmand og forligsmand). På fremragende måde administrerede Flygtningekontoret alle sager vedrørende de danske flygtninge i Sverige, herunder de danske skoler, og de nødvendige midler kom gennem den kreditordning, som gesandtskabet havde aftalt med den svenske regering. I december 1943 nedsatte gesandtskabet »Kommissionen for det højere danske Skolevæsen i Sverige«, der havde professor Franz Blatt (klassisk filolog) som formand, og hvis medlemmer fungerede som faglige tilsynsførende. Det var lektor F. Arndt (tysk), lektor Aage Bertelsen (dansk), professor Harald Bohr (matematik, fysik, kemi), lektor David Grünbaum (engelsk), adjunkt Gudrun Henriques (fransk) og adjunkt Ruth Lachmann (historie). Kommunalærer Torben Gregersen var konsulent og tilsynsførende i folkeskolesager. Kommissionen tilrettelagde de eksaminer, der blev afholdt, med tilsagn fra det danske undervisningsministerium om, at de til sin tid ville blive anerkendt hjemme.

Der oprettedes andre danske skoler i Sverige omtrent på samme tid. I Helsingborg kom man op på ca. 100 elever, fordelt på underskole og eksamensfri mellemskole. Den danske Skole i Göteborg dækkede ligesom skolen i Lund hele skoleforløbet fra underskole til gymnasium og nåede i foråret 1945 op på godt 200 elever. I Jönköping, Norrköping og Stockholm var der ganske små skoler, kun med underskole. Skolen i Lund var den største af de danske skoler i Sverige og den, jeg kendte personligt, så uden at forklejne de andre må jeg her indskrænke mig til at fortælle om den. I flere bøger, der udkom kort efter krigens slutning, omtales de danske flygtningeskoler. Jeg kan nævne »Mens vi ventede –« (ref. 1), hvor førstelærer C. Bluitgen-Petersen skriver om især skolen i Helsingborg, »Og Hverdagen skiftede – Skolen i de onde Aar« (ref. 2) med Torben Gregersens kapitel »Den danske Skole i Sverrig 1943-45« og endelig »De danske Flygtninge i Sverige« (ref. 3).

Et problem var fremskaffelse af danske skolebøger. Med lektor Chr. Friis Sørensen, Helsingør, som mellemmand og uformel kontaktperson til det danske undervisningsministerium skaffedes fra danske forlag bøger, som blev transporteret illegalt over Sundet. Den første sending ankom 3 dage før skolen startede den 15. november 1943 med 46 elever i gymnasiet og 4. mellem. En uge senere begyndte undervisning for 15 elever i 1., 2. og 3. mellem. Nu havde man altså en fuldstændig dansk gymnasieskole, endda med klassisk-sproglig retning, men i den første tid måtte dog en del timer læses sammen for flere klasser, dels på grund af små elevtal, dels på grund af lærer- og lokalemangel. Elevtallet i gymnasiet var allerede ved nytårstid oppe på ca. 70 og holdt sig derefter meget konstant lige til foråret 1945. Mellemskolens elevtal steg hurtigt til ca. 50 og var derefter jævnt opadgående, så det i hele foråret 1945 lå tæt på 100. I 1944-45 havde skolen desuden en realklasse med ca. 15 elever. Man nåede med andre ord op på klassestørrelser, der måske lå lidt under det normale, men ikke så langt derfra.

For de små flygtningebørns skolegang var der særlige problemer. Mens gymnasieeleverne ofte var kommet til Sverige på egen hånd eller i hvert fald var i stand til at forlade deres familie for at gå på »kostskole« i Lund eller Göteborg, så var de små

børn jo kommet over sammen med deres forældre og måtte finde skolegang der, hvor disse havde fået arbejde. Mange danske børn kom derfor i svenske skoler, hvad der jo på mange måder kunne være udmærket, men efterhånden som forældrene kunne konstatere, at de var ved at glemme at skrive og tale deres modersmål, steg interessen for at få dem i en dansk skole. Allerede i februar 1944 udvidedes skolen i Lund med en grundskole, men først 2 måneder senere var elevtallet kommet op på 20, så den kunne deles i 2 klasser. Det begyndte altså som den gode gamle landsby-skole. I det følgende skoleår kom der mange nye elever i grundskolen, og elevtallet lå tilsidst over 100. Skolens samlede elevtal kulminerede i de fire første måneder af 1945 med ca. 275, en rimelig pæn størrelse for en skole, der dækkede hele det danske skoleforløb.

I sommeren 1944 dimitteredes 32 studenter, og 25 elever bestod mellemskoleeksamen. Før skolen lukkede 9. juni 1945 dimitteredes 11 studenter og 9 realister, og 25 elever bestod mellemskoleeksamen. Forklaringen på det lidt mindre antal studenter er, at på dette tidspunkt var en del elever blevet indkaldt til brigaden eller var allerede rejst hjem, så de måtte færdiggøre deres eksamen i Danmark ved undervisningsministeriets foranstaltning.

Lærerne

Det viste sig lige fra starten muligt, omend til tider vanskeligt, i det store og hele at bemane skolen med danske lærere. Til en ugentlig time i svensk i alle mellemsko-

Aage Bertelsen (1901-80) var skolens »stærke mand«, formand for skolestyrelsen og skolehjemforstander. Han var i 1947-69 rektor for Aarhus Katedralskole. Han udgav i 1952 bogen »Oktober 43«, der har gjort historien om de danske jøders redning kendt over hele verden.



le- og gymnasieklasser var det naturligt at bruge svenske lærere, men ellers forekommer de kun i ganske få specielle tilfælde, hvor det ikke har været muligt at finde en dansk lærer. Listen over skolens danske lærere rummer 45 navne, hvoraf 18 var fastansatte med fuldt timetal. Resten var timelærere, nogle med meget små timetal eller korte ansættelsesperioder. Den »hårde kerne« var de lærere, der var med til at opbygge skolen fra begyndelsen og med i hele dens levetid og derfor i særlig grad satte deres præg på den. Her bør nævnes adjunkt Svend Atke, Vejle (senere professor ved Danmarks Lærerhøjskole), inspektrice, frk. Fanny Cohn, Gentofte Statsskole, kommunelærer Torben Gregersen, Frederiksberg, cand.mag. Noah Greniman, kommunelærer Magnus Hesdorff, Herlufsholm, adjunkt Ruth Lachmann, Lyngby Statsskole, adjunkt Henrik Meyer, Birkerød Statsskole, og endvidere (fra januar 1944) lektor Aage Bertelsen, Lyngby Statsskole (senere rektor i Århus) og lektor Kaj Rohde, Helsingør. Timelærerne udgør en broget skare, spændende fra universitetsprofessorer til grønne studenter. Af timelærere og senere fastansatte vil jeg nævne (uden at listen kan blive fuldstændig) dr.phil. Ada Adler, professorerne Franz Blatt og Harald Bohr, historikeren John Danstrup, kommunelærer Jørgen Ejlersen, Skovshoved, dr.phil. Werner Fenchel (senere professor i matematik), lektor Eva Frederiksen, Fredericia, kommunelærer Gravers Halbye, Randers, stud.mag. Kristine Heltberg, exam.polyt. Olga Høeg, kommunelærer Verner Martin Jensen, Aalborg, student Richardt Larsen, kommunelærerne Dora Lorenzen og Ruth Meyer, stud.mag. Ove Nathan (nu rektor for Københavns Universitet), enelærer Gunnar Peters-Lehm, Hørdum, cand.mag. Grethe Rønnow (bosat i Lund), cand.mag. Helge Toldberg (senere kendt Grundtvig-forsker) og dr.phil. Hilmar Ødum (direktør for Danmarks geologiske Undersøgelse).

Blandt de mange navne, der er nævnt, er der to, der i særlig grad altid vil være knyttet til den danske skole i Lund. Den da 37-årige Ruth Lachmann, en farverig person fuld af initiativ, energi og entusiasme, var sjælen i arbejdet med skolens oprettelse, og hun blev dens daglige leder i hele den tid, den eksisterede. Det er ikke forkert at sige, at skolen i Lund blev hendes livsværk. Forskellig fra hende i ydre fremtræden var Aage Bertelsen, han havde pondus og autoritet og optrådte langsomt, roligt og velovervejet. Som formand for skolestyrelsen og leder af skolehjemmene fra januar 1944 var det ham, der tog tønnen med de svenske myndigheder, når der var opstået problemer af den ene eller anden art. Indtil Aage Bertelsens ankomst havde professor Franz Blatt været formand for skolestyrelsen, som iøvrigt bestod af Ruth Lachmann, professorinde Löfstedt og akademikammer Malte Ragnarsson. I skolens daglige administration tog Fanny Cohn sig af beklædningshjælp til eleverne, Henrik Meyer stod for økonomien og var skemalægger, civilingeniør Karl Lachmann (Ruth Lachmanns far, tidligere direktør for den vestindiske sukkerfabrik) førte regnskaberne, og Torben Gregersen fungerede som sekretær.

Skolens udgifter skulle naturligvis begrænses til det nødvendige, så lærernes løn var beskeden, beregnet på at strække til de daglige leveomkostninger for dem og deres evt. familie. Der var ét større og 3 mindre skolehjem, og flere af lærerne havde bolig som forstandere for disse. I andre tilfælde delte flere lærerfamilier en lejlighed i byen. Boliger var en mangelvare, så det kunne ikke nytte at stille for store krav.



Ruth Lachmann (1906-1975), skolens leder fra start til slut. Hendes indsats i Lund var kulminationen i hendes liv, hun virkede efter krigen som lektor i Lyngby, Gladsaxe og Roskilde, men tog sin afsked i en ret tidlig alder.

Men som sagt, man vidste jo, at krigen ville få en ende, man kunne finde sig i midlertidigt at leve under beskedne forhold og var naturligvis glad for at kunne beskæftige sig med undervisning og fag i stedet for at blive sat til noget helt andet eller sidde og kukkelure i en flygtningelejr.

Eleverne

Flertallet af skolens elever var børn af jødisk herkomst, der var kommet til Sverige med deres familie i oktober 1943, men derudover var der faktisk ganske mange, som var kommet på grund af egen eller forældres illegale virksomhed i det besatte Danmark. En del elever boede med deres forældre i Lund eller Malmö, men mange, især blandt de ældre, var alene, med forældrene andetsteds i Sverige eller hjemme i Danmark. Skolen og lærerne måtte så overtage forældrenes rolle. Ca. 40 elever boede på skolehjemmene og et tilsvarende antal på værelser i byen, lejet af skolen. Op mod halvdelen af eleverne deltog i skolebespisningen på skolehjemmet i Magle Stora Kyrkogata, hvor køkkenet det første halve år var bemandet med svenske lotter, derefter med dansk personale. Ubemidlede elever kunne få hjælp til anskaffelse af den nødvendige beklædning samt vask og reparation af tøj. En gang om ugen var der badning i byens svømmehal, hvor der også i det andet skoleår blev organiseret

svømmeundervisning. Danske læger, der opholdt sig i Lund, fungerede som skolelæger, der tilså syge elever og foretog almindelig helbredsundersøgelse med tuberkulinprøve samt vaccinationer. Elever, der var fraværende uden angivet årsag, fik besøg for at opklare, om de trængte til lægehjælp eller havde andre problemer. Direktør Lachmann stod for den ugentlige udbetaling af lommepenge til ubemidlede elever: det var 5 kr. om ugen til de ældste gymnasieelever, faldende ned til 3 kr. for elever i 1.-3. mellem.

Al denne hjælp blev ydet med det forbehold, at den danske stat kunne forlange tilbagebetaling efter krigen, og den enkelte elev debiteredes for skolepenge, logi på skolehjem eller værelse, deltagelse i skolebespisning m.m. (det besluttedes efter krigen, at disse udgifter ikke skulle kræves tilbagebetalt).

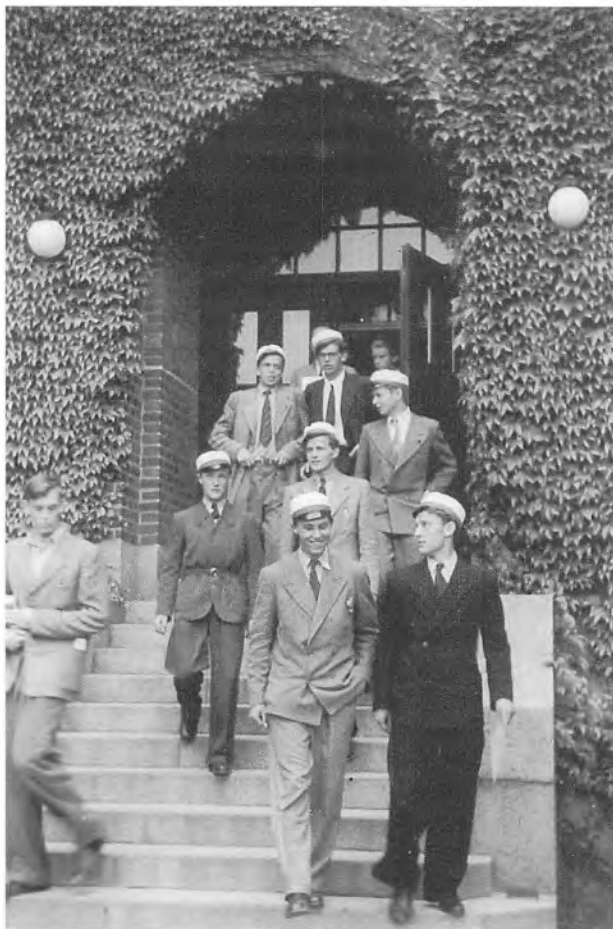
Det var en beskeden tilværelse, elever og lærere ved den danske skole førte, men den følte ikke trykkende, for alle var jo i samme båd, og alle vidste, at det var noget midlertidigt. Jeg kan bagefter undre mig over, at vi kunne klare os med den smule tøj, vi havde bragt med os og evt. fået suppleret, men unge mennesker tænker måske ikke så meget over, hvor længe de går i det samme tøj. Hjemme ville forældrene jo have taget sig af dagligdagens problemer, her måtte skolens lærere somme tider træde i deres sted. En dag mødte jeg lektor Bertelsen på gaden. Han kiggede på mig og sagde: »Her har du en tokrone, kan du så gå ind til den frisør derovre og blive klippet, du kan give mig pengene tilbage, hvis du en dag synes du har råd til det«.

Alle skolens elever havde jo det fælles, at de havde oplevet en dramatisk flugt hjemmefra, mange også en forudgående tilværelse »under jorden«. Unge mennesker har ikke noget imod spænding, men disse oplevelser og frygten for, at det kunne ende galt, havde nok været lige lovlig meget for mange af os. Vi talte ikke meget om det, men det kunne komme op til overfladen i form af hjemve, depressioner eller psykoser. Så måtte lærerne igen træde i forældrenes sted, og især var det nok Aage Bertelsen, der som skolehjemnsforstander blev en meget benyttet »skriftefader«. Opmuntrende var det jo at følge med i krigens gang, hvor tyskerne nu langsomt, men sikkert blev trængt tilbage på alle fronter. I det neutrale Sverige kunne man se engelske og amerikanske film (desværre også tyske, men dem kunne man jo holde sig fra), og jeg husker f.eks., at »Casablanca« gjorde et stort indtryk på os, da den kom op i biografene i foråret 1944.

Undervisningen

Man kan jo ikke kalde skolen i Lund for noget pædagogisk eksperiment, men snarere en praktisk og organisatorisk opgave, eftersom meningen med den var at skabe en skole, der lå så nær op ad en almindelig dansk skole, som det var muligt under de givne betingelser. Det var naturligvis forbundet med mange vanskeligheder, især i det første halve år, hvor man i små klasser skulle have samling på elever, der kom fra mange forskellige skoler, havde læst efter forskellige lærebøger og haft deres skolegang afbrudt i flere måneder. Særlig stort var problemet for de gymnasieelever, der skulle til studentereksamen i 1944. Man blev nødt til at begrænse pensum til det, man nåede igennem på ca. et halvt år, og det kan, når man ser det beskrevet i skolens beretning, i nogle tilfælde virke noget beskedent. Som en slags kompensation herfor

Danske studenter på vej ned ad seminariets trappe efter translokationen i juni 1944. Studenterhuerne var fremstillet af en hattemager i Lund, de lignede godt bortset fra en lidt for lys rød farve på båndet. Sølvkorsene var sendt over fra Danmark ad illegal vej. Forrest i midten denne artikels forfatter.



valgte man at holde mundtlig eksamen i samtlige fag. Forstyrrende virkede det også på arbejdet i alle klasser, at nye elever hyppigt kom til og skulle forsøge at falde ind i rytmen. For dem, der havde særlig svært ved at komme i gang, blev der organiseret ekstraundervisning i fornødent omfang.

Også lærerkorpsets brogede sammensætning måtte give nogle problemer. Både universitetslæreren, der skulle omstille sig til skoleundervisning, og den unge uerfarne studerende, der skulle undervise elever, der ikke var meget yngre end ham selv, kunne føle sig på gængende grund. Men alle gjorde deres bedste for at løse opgaven, og eleverne mødte dem naturligvis med en positiv indstilling, fordi de her havde fået en enestående chance for at fortsætte deres skolegang uden forsinkelse. Det kunne føles vældig forfriskende at have en purung, uerfaren lærer, som man havde et kammeratligt forhold til, og det var ligefrem en berigende oplevelse at bli-

ve undervist i matematik af en fremragende videnskabsmand som Werner Fenchel. I skoleåret 1944-45, da skolen havde vokset sig større og var kommet i fastere rammer, har problemerne med at nå igennem et rimeligt pensum naturligvis været meget mindre.

Forholdet til omgivelserne

For et ungt menneske var det jo i sig selv spændende at være på egen hånd i et fremmed land, og selv om man ikke var langt væk hjemmefra, var der alligevel mange forskelle på svensk og dansk kultur og levevis. Klasseforskelle, opdragelse og omgangsformer var noget andet for 50 år siden end i dag, men i Danmark havde man nok nået en større grad af frigjorthed end i Sverige. Svenske børn var »artigere« end de danske, og svenskerne havde en mere formel, for ikke at sige stivere omgangsform, hvor man tiltalte hinanden i 3. person og aldrig glemte rangordenen. Sådant noget kom til udfoldelse i en lille by som Lund (ca. 30.000 indbyggere), der var domineret af universitetet og den akademiske overklasse. En professor var et ophøjet væsen, og også de studerende hørte til på den rigtige side, blev tiltalt »kandidaten« og levede et lidt afsondret klubliv i de forskellige »nationer« og i Akademiska Föreningen, hvor de kunne læse aviser i dybe lænestole, spille skak osv. Studenterrauranten »Konviktorium« var bestemt også noget helt andet end »kannibalkøkkenet« i København. Til disse mere formelle forskelle kom en forskel i politisk indstilling, som forsåvidt var forklarlig. En dansk flygtning var naturligvis 100% antitysk, men Sverige var et neutralt land, man havde ikke haft nazismen tæt inde på livet og fortsatte meget længe med at se tingene fra begge sider.

Selv om der er al mulig grund til at påskønne den hjælpsomhed, de danske flygtninge mødte fra svensk side, og selv om mange af os efterhånden fik svenske bekendte og venner, er det nok rigtigt, at skolen og den øvrige ganske store danske koloni i Lund blev en lille verden for sig selv, en by i byen. I skolens dagbog ser man, at der i begyndelsen blev arrangeret sammenkomster mellem danske og svenske elever og deres lærere på flere af byens skoler, men der kom ikke rigtig noget ud af det, og i skolens andet år finder man næsten intet af den slags. Et par eksempler vil tydeligt vise, at der var en barriere, som var svær at komme over. Skolen havde en kunstnerisk begavet elev, Leo Lipschitz (han blev senere kgl. kapelmusikus), som stod for mange kultur- og festarrangementer. Ved en sammenkomst på »Lunds privata Elementarskola« skulle han bidrage med oplæsning og havde uheldigvis valgt at læse Wessels »Herremanden«. De svenske lærere så mere og mere rædselsslagne ud, men deres elever har nu næppe taget varig skade, da de vist ikke forstod ret mange ord af det. Men deres lærere mente naturligvis, at noget sådant burde have været forhindret af censuren, og invitationen blev ikke gentaget. På folkskoleseminariet var der en øvelsesskole, og dens velopdragne små elever var pludselig begyndt at gå rundt og fløjte. Seminarirektor Folke Borg var ikke et øjeblik i tvivl om, hvem de havde lært det af!

Dette var naturligvis småting, værre var det, at der en dag var lavet hærværk på nogle malerier, der hang på seminariet, og at der skete indbrud i et hjemmeværnsdepot i seminariets bygning. Her blev politiet naturligvis indblandet, og også ved man-

ge andre lejligheder, hvor frigjorte unge danskere var gået over stregen, måtte Aage Bertelsen tage en dyst med poliskommissarie Settergren. Da det første skoleår var omme, fandt seminariet ikke, at det fortsat kunne afse plads til den danske skole, og nye lokaler blev fundet inde i byen.

Da studenterholdet fejrede eksamen med den traditionelle køretur gennem byen, med dans om Tegnér-staturen og besøg hos forskellige familier, gik det naturligvis ikke helt stille af, og vi blev da også standset af en poliskonstapel, som spurgte: »Har ni tillstånd?« – og det var lige ved at føre til afbrydelse af hele fornøjelsen.

Livet på skolen

Det man især husker med glæde fra tiden i Lund var det fællesskab, omfattende både lærere og elever, der prægede såvel skolegangen som fritiden. Skolen var som en stor familie, hvor der som i alle familier kunne være skærmydsler, men sjældent af alvorligere art. Man kom meget på skolehjemmet, til den fælles spisning og til samvær om aftenen, så alle lærte hinanden at kende på tværs af klasserne. Eleverne besøgte hinanden på deres værelser, men mulighederne for at »gå i byen« var stærkt begrænsede. Der var ikke råd til mange biografture, og i den lille stille provinsby var der ikke noget, der hed bodegaer, diskoteker el.lign. De unge svenskeres fritidsfornøjelse var at gå på konditori, hvor det ofte var en kop chokolade, der blev indtaget. Noget alkoholproblem kunne ikke opstå, for ikke engang øl kunne købes i butikkerne, og på restauranter kunne alkoholiske drikkevarer kun fås i forbindelse med spisning, hvad vi jo ikke havde råd til. Kun voksne kunne købe deres rationer i Systembolaget, hvor kontrollen var streng. Uden at blive moraliserende kan man nok påstå, at rent praktisk blev man fri for mange problemer, fordi skolens elever var tvunget til at være »nykterister«.

Men lediggang kan som bekendt føre til meget ondt, og der var et stort behov for, at skolen påtog sig at sørge for adspredelser for eleverne i deres fritid. Der blev arrangeret foredrag, diskussioner, filmforevisninger, skolekomedier, musik og dans på skolehjemmet, udflugter, skakspil og meget andet, og der blev organiseret frivillig undervisning i f.eks. musik (især klaverspil), madlavning, idræt og russisk. Da lærerne havde nok at gøre med skolens daglige funktion, blev organisationen af de mange fritidsbeskæftigelser i høj grad overladt til eleverne. Meget tidligt blev der oprettet et elevråd, som havde ugentlige møder med skolens ledelse og fik bevilget penge til sin virksomhed. Der blev nedsat udvalg til at arbejde med de forskellige opgaver, de ændredes lidt med tiden og var til sidst: Biblioteksudvalget, festudvalget, idrætsudvalget, musikudvalget, redaktionsudvalget (skolebladet »Sidste Runde«) og svensk-dansk udvalg. I april 1944 oprettedes skolens spejdertrop, der fik 60 medlemmer, afholdt sommerlejr i ferien og derefter blev tilsluttet byens svenske spejderkorps.

I foråret 1944 organiseredes et præfektsystem efter Østre Borgerdydskoles model, og man kan i det hele taget sige, at lærerne delte arbejde og ansvar med eleverne i højere grad, end det dengang var almindeligt på danske skoler. Skolen i Lund blev en meget demokratisk skole. Det var vel rimeligt, når man tænker på, at mange elever var kommet til Sverige efter ganske barske oplevelser derhjemme, som havde



*Karakteristisk for skolen i Lund var det storartede samarbejde mellem folkeskol-
elærere og gymnasielærere. Her ses t.v.
kommunelærer Torben Gregersen (1911-
1994), der gjorde en uvurderlig indsats
som skolens sekretær, bl.a. fordi han (lidt
i modsætning til gymnasielærerne) var
praktisk anlagt. Han blev senere skolein-
spektør på Holbergskolen i København
og gennem sin forfattervirksomhed og
deltagelse i debatten et kendt navn i
dansk pædagogik. – T.h. Henrik Meyer (f.
1917), der måtte flygte til Sverige kun en
måned efter ansættelsen som kst. adjunkt
på Birkerød Statskole. Han vendte tilba-
ge til Birkerød og havde resten af sin kar-
riere der. I Lund underviste han mest i fy-
sik og kemi, men matematik er hans ho-
vedfag, og han var 1957-66 formand for
Matematiklærerforeningen og er siden
1981 dens æresmedlem. Han var en af de
ikke så få danske flygtninge, der fandt sin
livsledsager, Ruth Meyer (f. Fog-Peter-
sen), under udlændigheden.*

modnet dem mere end sædvanligt. Lærerne var ganske klare over, at et ungt menne-
ske, der havde deltaget f.eks. i sabotage i Danmark, havde ført en uregelmæssig til-
værelse igennem længere tid og var revet løs fra sin familie, kunne have svært ved at
falde tilbage i rollen som artig og lydige skoleelev. Så selv om eleverne sagde De til
lærerne og lærerne du til dem, som det var skik dengang, var der tale om et meget
mere ligeværdigt forhold end sædvanligt. Og så må jeg alligevel indrømme, at det
barnlige også hos gymnasieelever kan komme op til overfladen engang imellem. Jeg
husker lidt beskæmmet, at vi ikke helt påskønnede den ugentlige time i »Diskus-
sion«, som Torben Gregersen havde indført, men kunne finde på at sidde med lekti-
erne til næste time, mens vi lod ham snakke. Det kedeligste eksempel indtraf på sid-
ste skoledag før eksamen, hvor vi i vores opstemthed pludselig fik den idé, at det
kunne være vældig morsomt at lukke luften ud af lærernes cykler. Den spøg blev ta-
get meget ilde op, og selv om vi meget brødebetyngede bad om forladelse, blev der
først løst op for den dystre stemning ved samværet om aftenen på skolehjemmet,
hvor en af de vordende studenter foredrog en meget elegant parodi på »Guldhorne-
ne«, betitlet »Guldcyklerne«!

Også sommerferien 1944 blev det skolens opgave at udfylde for flertallet af ele-
verne. Der blev indrettet ferie hjem, delvis med karakter af lejrskole, på Getå Turist-

hotel ved Norrköping, og her deltog 130 af eleverne, 4 af lærerne samt enkelte forældre. 32 af gymnasiets elever deltog i Dansk-norsk-svensk Gymnasiaststævne på den traditionsrige kostskole Lundsberg i Värmland med dr. Hilmar Ødum som tilrettelægger og leder. Her blev der mulighed for at træffe svenske og norske unge og danske kammerater fra skolen i Göteborg.

Afslutning

På basis af skolens protokoller og papirer, der opbevares på Danmarks pædagogiske Bibliotek, Aage Bertelsens arkiv, Hilmar Ødums arkiv og andre kilder ville det nok være muligt at skrive historien om Den danske Skole i Lund. Det kunne blive en tyk bog, og det er jo et spørgsmål, om detaljer ville interessere mange andre end de implicerede. Jeg håber på disse sider at have kunnet give andre et indtryk af en usædvanlig skole, der havde en usædvanlig tid som baggrund, og som gjorde det muligt for et stort antal unge danskere at fortsætte deres uddannelse og derved undgå, som student Ove Nathan udtrykte det i sin tale ved translokationen i 1944, »at måtte snuble i starten«. Hver gang man senere har truffet på lærere eller gamle kammerater fra skolen i Lund, har man med glæde tænkt tilbage på den som et eksempel på et fællesskab, hvor alle følte sig i samme båd, og hvor enhver efter evne ydede sin indsats for, at det altsammen kunne fungere.

50 år er lang tid, og hukommelsen kan svigte på nogle punkter. Jeg takker lektor Henrik Meyer, der har været så venlig at gennemlæse artiklen og ligeledes har hjulpet mig med fremskaffelse af illustrationer.

Referencer

1. Mens vi ventede – Folkeskolen under Besættelsen. Udgivet af Danmarks Lærerforening. Gyldendalske Boghandel – Nordisk Forlag, København 1946.
2. Inger Merete Nordentoft og Aage Svendstorp: Og Hverdagen skiftede – Skolen i de onde Aar. Carl Allers Bogforlag, København 1946.
3. Per Møller og Knud Secher: De danske Flygtninge i Sverige. I kommission hos Gyldendalske Boghandel – Nordisk Forlag. Trykt i Stockholm 1945.

Inger Merete Nordentofts skoleforsøg på Katrinedalsskolen 1950-58

Af Niels Rosendal Jensen

Hensigten med denne lille artikel er at fremdrage de forsøg, som i årene 1950-58 foretog på Katrinedals Skole i Vanløse. Med udelt skole fra 1.-8. skoleår (»enhedsskole«) som mål handlede forsøgene om at overvinde eksamensmellemskolens dominans over grundskolen og erstatte grendeling med et fælles skoleforløb. Forsøgene kom også til at dreje sig om skolefagets indhold.

Blandt skolens lærere var der en overvejende positiv stemning. Skolen havde i forvejen prøvet forsøgsarbejde efter arbejdsskolens principper. Forældrene, der i juni 1950 havde fået tilbud om at deltage i forsøget, havde også sagt ja. Deres 60 børn blev fordelt i 2 forsøgsklasser. Skolenævnet indtog ligeledes en positiv holdning og deltog aktivt i forsøgets godkendelse, bl.a. gennem forhandlinger med Skoledirektionen. Skoledirektør Olaf Petersen satte sin autoritet ind, da han 19.3. 52 afviste fælleslærerrådets – efter hans opfattelse – formelle indvendinger mod forsøget. Hertil henregnede han kravet om kontrolklasser, idet skolen selv havde foreslået, at der til sammenligning holdtes et par tilsvarende parallelklasser, som ikke var omfattet af forsøget.

Til belysning af forsøget har mange kilder været inddraget. Inger Merete Nordentoft efterlod sig ikke et arkiv. Det ønskede hun ikke, og alt blev brændt – iflg. oplysninger fra Kirsten Nordentoft. Hendes skriftlige produktion om forsøget er heller ikke omfattende. Københavns kommunale Skolevæsenes arkiv, protokoller for lærerrådet på Katrinedalsskolen, »Københavns Kommuneskole« og datidens aviser, ikke mindst hendes partiavis »Land og Folk« har været benyttet. Jeg har haft adgang til klasselærer Gunhild Christiansens mange notater til brug for undervisningen ved de udelte klasser. Jeg har haft samtaler med tidligere elever, tidligere og nuværende lærere ved skolen samt skolenævnets formanden og daværende, ledende medarbejdere ved skolevæsenet samt endelig interviewet talrige af hendes medkæmpere fra »Kulturkampen«, Ringen, Frit Danmarks lærergruppe og DKP. Ingen nævnt, og ingen glemt – men tak for hjælpen og med henvisning til noterne bag i artiklen.

1. I. M. Nordentofts baggrund

I 1944 udkom en uanselig pjece med titlen: »Opdragelse til Demokrati«, skrevet af Inger Merete Nordentoft og udgivet på eget forlag. Året efter genoptryktes den på

Tidens forlag, udvidet med Emdrupplanen. Sin lidenhed til trods var den med til at tegne en side af efterkrigstidens pædagogiske og skolepolitiske udvikling, personificeret i Nordentofts markante personlighed. Den blev et forvarsel om enhedsskoleforsøgene på Katrinedalsskolen 1950-58 og forsøgsskolen på Emdrupborg under ledelse af hendes ligesindede, Anne Marie Nørvig.

Hvem var da denne I. M. Nordentoft? For den store offentlighed var hun i 1945 kendt som formand for de københavnske kommunelærerinder siden 1939 og qua dette medlem af det 7-mandsudvalg, der under besættelsen skulle værne den danske folkeskole mod nazistisk indflydelse. Hun var også kendt for sit arbejde med kvindesagen og som modstandskvinde: aktiv i foreningen »Frisindet Kulturkamp« og redaktør af »Kulturkampens« særnummer om skolen (marts 39), medlem af Socialdemokratiet og qua dette med til at danne Ringen. Gennem Aksel Larsen kom hun ind i Frit Danmarks lærergruppe, blev arresteret af Gestapo og fængslet i 5 måneder for at have huset en kommunistisk kontaktmand, der stod i radioforbindelse med Moskva.

I pædagogiske kredse var hun derudover kendt for at være en fremragende pædagog¹ og for at have holdt lærerkurser i individuel undervisning sammen med pædagogen Torben Gregersen.

Hun blev født 18. august 1903 i et grundtvigiansk præget, frisindet miljø, og da hun døde 22. oktober 1960, kunne »Land og Folk« ikke dy sig for i sin nekrolog at skrive, at hun aldrig fandt ud af, om hun var marxist eller grundtvigianer.² Alt tyder dog på, at hun var både-og. Dimitteret fra Tønder Statseminarium 1923 og samme år ansat i Københavns kommunale Skolevæsen. Fra midten af 30'erne optaget af organisatorisk arbejde – fra 1935 medlem af bestyrelsen for Københavns Kommunalærerindeforening, 1939-45 formand for samme. De nye pædagogiske tanker omsatte hun i skolebøgerne »*Min egen bog*« (1939), »*Nu kan jeg læse*« (1942) og »*Min ABC*« (1944) – sidstnævnte skrevet sammen med Torben Gregersen, mens hun afsønde sin dom i Vestre Fængsel.

Kort før krigsslutningen blev hun skoleinspektør på Katrinedalsskolen i Vanløse, hvor hun efterfulgte den legendariske Margrethe Petersen. Men stor var overraskelsen, da hun ved befrielsen meldte sig ind i DKP og ved folketingsvalget i oktober 45 indvalgte i folketinget for DKP med et tordnende højt personligt stemmetal (Valbykredsen). Dette hverv bestred hun i 8 år under stor anerkendelse for sin saglighed i debatterne og med talrige poster i udvalg og kommissioner, ikke mindst omkring skolespørgsmål – fra den prekäre sag om tysksprogede skoler i Sønderjylland over præsternes lønninger til opdragelseshjem, folkeskole og seminarieuddannelse.³

I 1945/46 blev den såkaldte »skandale-sag« dog en alvorlig hæmsko for hendes gennemslagskraft. Baggrunden var, at Nordentoft skulle have et barn – uden at ville opgive faderens navn eller indgå et pro forma ægteskab ud fra hensynet til sin stilling. Det vakte vældigt røre overalt, men især i kirkelige kredse, herunder Indre Mission og KFUM/K, der anså hende for en kvinde, der bevidst ville undergrave familien som statens grundlag og føre ungdommen på vildveje. Sagen kom til at handle om et for eller imod Nordentofts forbliven på posten som skoleinspektør. Skolens lærerkollegium og forældre deltes i et stort flertal, der var for, og et mindretal, der primært af religiøse grunde hverken mente at kunne eller ville fortsætte samarbejdet

med hende. Nogle lærere og forældre fra mindretallet blev direkte aktører i sagen gennem stærke udtalelser til pressen, stort personligt engagement i f.eks. de kristne foreninger og gennem støtte til den københavnske lærerforenings udtalelser mod Nordentoft. Ligesom lærerkollegiet blev splittet, således oprettede en del af forældrene deres egen forening: »Katrinedals Skoles Venner«, som aktivt arbejdede for at få Nordentoft bort fra embedet. Rigsdag, Borgerpræsentation, Undervisningsministerium blev inddraget i sagen, der på nær en enkelt undtagelse ligger uden for denne undersøgelses rammer. Sagen foranledigede krav om oprettelse af en friskole. Det kunne blive et »pædagogisk drivhus«, hvor idealerne kunne realiseres. Men en demokratisk skole kan ikke bygges op som et drivhus med et helt andet klima end i det omgivende samfund. Resultaterne kunne være blevet så unikke og særegne, at værdien af forsøgsarbejdet som argument i den pædagogiske debat om folkeskolen måtte betvivles. Det havde nok givet inspiration, men var næppe kommet til at præge den almene udvikling af folkeskolen.⁴

Som praktisk politiker og skolemenneske var det hende inderligt imod at bidrage til illusionsmageri. Hun ønskede en regulær ordening, sådan som det blev tilfældet med forsøgsskolen på Emdrupborg i 1948: En principielt traditionel skole, hvis elever og lærere ikke skilte sig ud fra gennemsnittet, men som havde stort råderum i kraft af sin status som officiel forsøgsskole i Københavns Kommune, og som prøvede at realisere enhedsskolen.

Emdrupplanen

I efteråret 1944 var det imidlertid den erfarne lærerinde med faible for det organisatoriske, med personlige erfaringer fra modstandskampen og med lovende fremtidsudsigter, der med udgangspunkt i sin egen pjece tog initiativ til arbejdet med den senere »Emdrupplan«. Den blev konfirmeret på den socialpædagogiske uge i Snekkersten juni-juli 45 og tilsendt Undervisningsministeriet den 1. juli 1945.

Således havde Berlingske Tidende »hørt«, at Nordentoft var på tale som kommende skoledirektør i København.⁵ Københavns Kommuneskole noterede sig i november 45, at Nordentoft ville være blevet undervisningsminister, hvis Socialdemokratiet og DKP havde dannet regering sammen.⁶

Emdrupplanen var moderne, dansk pædagogiks største samlede plan, baseret på den individuelle undervisning efter Winnetka-teknikken⁷ samt erfaringerne fra modstandskampen (den demokratiske samfundsborger). Planen var inspireret af Nordentofts pjece, men også af Mønsted, Rosing og Vorbecks »Folkestyrets Skole og Opdragelse«, der udkom i bogform i 1945,⁸ og G. J. Arvins »En folkelig Enhedsskole«.⁹ Alle tre var pædagogisk »niche-produktion« – et af besættelsestidens få uensurerede åndehuller, som derfor blev ramme om samfunds- og kulturdebatten. Emdrupplanen indeholdt et forslag om at oprette en forsøgsskole på Emdrupborg, samtidig med at der skabtes plads til Danmarks Lærerhøjskole, et seminarium (for begge køn) og et småbørnsseminarium med vuggestue og børnehave.

Planen blev afvist, men Nordentoft tog den igen op i sin finanslovstale i Folketinget 16.12. 45. Ved denne lejlighed gik det dog ikke bedre; hendes tidligere kollega i den københavnske lærerforening og 7-mandsudvalget, undervisningsminister M.

Hartling, begrundede sin afvisning med, at skoleloven af 1937 først skulle føres ud i livet.

2. Opdragelse til demokrati

Hensigten var en gennemgribende demokratisering af folkeskolen. Målet hed opdragelse til demokrati; midlet udelt enhedsskole. Pædagogisk og skolepolitisk sammenfattede hun sit syn således: »Maalet maa være at skabe Mennesker, som kan tænke frit og selvstændigt, som kan samarbejde med andre og indordne sig under Helhedens Tarv, som kan udvise Initiativ og tør tage et Ansvar, som kan vise Tolerance over for anderledetænkende og dog med Mod og Fasthed staa inde for deres Overbevisning, – Mennesker, som kender deres egen Begrænsning, men som med Tro og Tillid til sig selv anvender deres Evner, almindelige eller særprægede, smaa eller store, for at gavne Helheden«. ¹⁰

Dette mål havde hun til fælles med mange grundtvigianere, progressive skolefolk og forældre. Men hun ville nå det på en anden måde. Grundtvigianismen havde satset på ungdomsopdragelsen på højskoler, husmandsskoler og ungdomsskoler. Nordentoft mente under henvisning til moderne psykologisk forskning, at den demokratiske opdragelse måtte begynde tidligt i barneårene, hvor personligheden formes.

Nordentoft udviklede en ny progressiv skolepolitik, der fremstod som en syntese af psykologi, sociologi og pædagogik. Opdragelsen skulle sætte ind allerede fra børnehaven, efterfulgt af børnehaveklasse, hvor pædagoger og lærere skulle samarbejde med og om eleverne. Demokratiseringen skulle gå gennem respekt for den enkeltes personlighed, individuel undervisning, skoleråd (redskab for elevernes udstrakte selvstyre) og aktualisering af undervisningsstoffet. Det angstfyldte forhold mellem lærer og elev skulle afløses af gensidige, kammeratlige relationer – markant udtrykt i sætningerne: »en Skole, hvor Barnet har *Borgerret*. En Skole, der bygger paa Samarbejde mellem Lærer og Barn og Samarbejde mellem Børnene indbyrdes. En Skole, hvor Barnet ikke blot har Pligter, men ogsaa Ansvar og Rettigheder. En Skole, hvor Barnet selv stiller sig Opgaver og selv løser dem«. ¹¹ Dette ville motivere eleverne til selvvirksomhed og »hjælpe hvert enkelt Barn til at udfolde sine særprægede Evner, saaledes at Helheden, vort demokratiske Samfund, kan blive saa mangfoldig og rig som muligt«. ¹²

En konsekvens heraf var mellemskoleprøvens afskaffelse, ligesom eksamen generelt skulle erstattes af en lærerudtalelse. Skolegangen skulle udvides til og med det 15. år, helst til det 18. år i form af en ungdomsskole.

Nordentofts syntese havde udviklet sig over flere år: I 1941 slog hun til lyd for, at undervisningen i skolen måtte bygge på børnepsykologien. I 1942 gjorde hun Deweys ord om demokrati til sine egne og bandt dem sammen med arbejdsskolens princip om elevens selvvirksomhed. Samme år forsvarede hun metodefriheden og de nye pædagogiske tanker i en hed debat. I 1944 uddybede hun sin kritik af den bestående, autoritære skole og pudsede sine pædagogiske tanker af gennem inddragelse af Kilpatrick og erfaringerne fra de nye skoler i USA, USSR, Mexico og Schweiz. Det videreførtes i 1946 og siden i 1948 og i forsøgsklasserne fra 1950. ¹³

*Inger Merete Nordentoft i
1953.*



Den pædagogiske teori prægedes af 30'ernes kulturradikalisme, modstandskampen 1940-45 og den danske linje, som omsatte reformpædagogikken til praktisk pædagogik: opdelingen i kultur- og naturfag og kombinationen af sikkerhed i færdighedsfagene med frihed i fortællefagene og samarbejde mellem skole og hjem.¹⁴

Tankerne i »Opdragelse til Demokrati« indebar i sin konsekvens intet mindre end en revolution i skolen. I stedet for børnenes indordning under læreren skulle koordinationen mellem lærer og børn føre til modenhed – defineret som »evne til at trænge ind i problemerne og løse dem, til at overse og beherske omverdenen og tage del i dens organisation«.¹⁵

Syntesen var ikke blot og bart stykket sammen af forskellige pædagogiske elementer. Det var ikke som eklektiker, snarere som tænkende praktiker, at hun gjorde den ny viden om barnet og det anti-autoritære paradigme til rettesnor. Som praktisk skolemenneske stillede hun realiserbare forslag til struktur- og indholdsændringer. Her lå hendes største indsats: den skabende syntese på den danske skolevirkeligheds grund gennemsyrer »Opdragelse til Demokrati«. Hun skabte ikke noget fuldstændigt nyt og originalt.. Reformpædagogikken tog hun til sig og prøvede den af gennem en årrække. Hun tænkte kritisk videre. Resultatet kunne i henseende til pæda-

gogisk balance og videnskabelig konsistens måle sig med tidens bedste forslag – nationalt såvel som internationalt.

I forsøgsklasserne på Katrinedals Skole forsøgte hun fra 1950 at omsætte idealerne i en storstilet skolepraksis. Hun stod ikke alene.

3. Skoleforsøget

Forsøget gjaldt en 8 års udelt skolegang med få faste lærere. Det indebar en differentiering af undervisningen i en klasse, en funktionel læring i individuelt tempo og et hensyn til såvel hurtigere som langsommere elever. Det gjaldt barnets *udviklingsmuligheder*, at lade skolen bygge på barnets evner som eksperimentator, opfinder og skaber. Dansk-faget, som var hendes egen kæphest, stod i centrum som »anvendt dansk« i form af emneundervisning, periodelæsning og gruppearbejde.

Med denne funktionelle, samfundsrettede og aktuelle undervisning sattes helhed og sammenhæng over delene, og det eksemplariske trådte frem på bekostning af stofmængden. Ud fra Bühlers udviklingspsykologiske teorier inddeltes barnets skolealder i 4 trin, bestemt af dets udviklingsalder: »Eventyr-alderen« (fantasi), »Robinson-alderen« (fremmede lande, opdagelser og natur), »helte-alderen« (realistisk identifikation i kimform – interesse for sig selv og samfundet) og »overgangs-årerne« (livets problemer og menneskehedens udvikling).¹⁶

Normallæseplanens gentagelsesprincip erstattedes af »lagdeling« i et elementært, et naturvidenskabeligt og et humanistisk trin. Historie, geografi og biologi gjordes til *emneundervisning* i dansk i 1.-3. klasse. Naturfagene (biologi, geografi og fysik) indførtes i 4.-6. kl. og læstes af en lærer som *periodelæsning* – som systematisk fagundervisning fra 6. klasse. Fra 7. indførtes kulturfag (historie og religion). Engelskundervisningen satte ind fra 4. klasse, to år tidligere end ellers. I 7. og 8. klasse afsattes 6 timer om ugen til valgfri fag – en boglig linje med tysk og matematik og en praktisk linje med husholdning, sløjd og maskinskrivning. Disse nydannelser udtrykte en konsekvent praktisering af Forsøgsplanen fra 1934 og Den røde Betænkning fra 1936 – nærmest den eksamensfri mellemskoles bibel – kædet sammen med en fornyelse af undervisningens organisation og indhold.¹⁷

Indhold og stofvalg

Undervisningen blev organiseret efter Winnetka-teknikkens opskrift: emneundervisning, periodelæsning, individuel undervisning og gruppearbejde. Punkt for punkt blev dette omsat til de 2 forsøgsklasser. Indholdet vekslede fra fri leg, dannelse af klubber og udgivelse af klasse- eller skoleavis til kunst, musik, lødig litteratur, dramatisering, deltagelse i diskussioner af vigtige emner. Tegning, modellering, håndarbejde og modersmål var vigtige udtryksformer.

Hvordan det spejlede sig i den daglige undervisning, er belyst gennem interviews med tidligere elever og lærere. Eleverne i Gunhild Christiansens klasse fulgte de emner, Nordentofts læsebøger var bygget op af, og læste »korrektur« på dem. De udviklede en »Min egen ABC« ved hjælp af klip fra aviser og blade. De læste fri-læsningsbøger, lagde puslespil eller øvede sig på egen hånd i læsning, stavning, grammatik m.v. Læreren bestemte fortsat, hvad den enkelte elev skulle arbejde med

– men eleverne konkurrerede med sig selv og ikke med hinanden. På tavlen hang klassens afkrydsningsskema. Her kunne hver enkelt følge sin egen fremgang. De første 3 klassetrin prioriterede elevernes fortrolighed med arbejdsredskaber; de følgende skoleår deres tilegnelse af arbejdsmetoder.

Der fandtes utilstrækkeligt med materialer til individuel undervisning. De to klasselærere Kai Otto Andersen og Gunhild Christiansen måtte derfor selv fremstille alt – lige fra illustrationer, plancher og oversigter til puslespil og individuelle opgaver. Relevante frilæsningsbøger savnedes ligeledes, men bl.a. dette gav stødet til, at Gyldendal gennem kontakt til Kirsten Hare igangsatte »Gyldendals lette læseserie«.

Eleverfaring

Nordtofts intention: at eleverne med udgangspunkt i *egne erfaringer* tilegner sig praktiske færdigheder og teoretiske indsigter,¹⁸ er – så vidt jeg kan bedømme det foreliggende materiale fra emneundervisningen i forsøgsklasserne – ikke opfyldt fuldt ud. Eleverfaring synes at være benyttet som »ydre« motivation, ikke som selvstændigt initiativ til eget arbejde. Et emne som f.eks. »Grønland« bearbejdedes i tilknytning til Dronningens besøg deroppe – med spændende oplevelser i form af avisartikler, billeder og radioreportager. Elevernes egne erfaringer indgik øjensynligt ikke deri – f.eks. ved sammenligning mellem danske og grønlandske vaner og omgivelser.

Det var især i færdighedsfagene, eleverne fik mulighed for at bruge deres erfaringer konstruktivt. Gunhild Christiansen omtalte flere gange i vore samtaler, at det ikke var skolen, der gav børnene opgaver fra det praktiske liv. Men omvendt: Eleverne ønskede færdighedstræning, fordi de søgte at løse problemer, som de stod overfor i hverdagen.

Hun oplyser, at i forsøgsklasserne var det karakteristisk, at eleverne ikke skrev, regnede eller læste for lærerens skyld. Eleverne orienterede sig i deres egen verden og samtidig, altså i den del af virkeligheden, som befandt sig inden for deres interessefære. Undervisningen bidrog til at udvide denne virkelighed. Det var og er et faktum, at man bedst orienterer sig ved at orientere andre: ved at løse opgaver kollektivt, – for klassen, kammeraterne, som har brug for, at arbejdet bliver gjort for at komme videre. Eleverne skulle ikke svare læreren, som i øvrigt vidste besked, derimod det publikum af kammerater, som havde rejst spørgsmålene og søgte rigtige svar. Lærerens opgave var at træde hjælpende til, når der var brug for det. F.eks. kan nævnes dansk stil, som traditionelt var skrevet til læreren – med alt hvad deraf måtte følge i retning af krav til indhold og form, kort sagt dræbende for enhver skrivelyst. Der blev skrevet traditionel dansk stil og diktat, men i forsøgsklasserne vendtes elevens ansigt ud mod et interesseret publikum på næsten 30 kammerater – gennem udgivelse af klasseavis eller skoleblad. Derved gjorde eleverne den opdagelse, at skriftsproget er et meddelelsesmiddel – i forhold til læreren, kammeraterne, andre klasser på skolen og endda til andre skoler.¹⁹

Læsebøgerne

En grundpille i skolen er læsebogen, der kan bruges til mange ting – fra perspektivfattig moraliseren til åbning af nye verdener.²⁰ Forsøgene byggede på emneundervis-

ning med støtte i læsebøgerne. Netop derfor satte Nordentoft ind her og leverede et betydeligt og blivende bidrag.

Det nye undervisningsindhold forelå oprindeligt ikke udførligt beskrevet i ansøgningen. Men på ministeriets forlangende blev der udarbejdet en ret omfattende redegørelse.²¹

En nærmere analyse af Nordentoft og Gregersens læsebøger, jeg har foretaget, viser følgende: Samtlige læsebøger fra 2.-8. skoleår indeholder en stor procentdel *historisk stof* – 2.-4. klasse: 20%; 5. kl. 50%; 6. kl. 60%; 7. kl. 40% og 8. kl. 51%. I samtlige bøger formidles vor civilisations kultur, dog mest udtalt fra 6. til 8. klasse. På alle klassetrin vægtes almindelige menneskers hverdag og disses arbejde (svarende til deres kulturskabende indsats). Med eksempler fra udlandet såvel som herhjemme anlægges det syn, at menneskehedens fremtid bygger på gensidig tillid og samarbejde via tolerance.

Samtlige læsebøger er *emneopdelt*, svarende til børnenes udviklingsalder. Dog må der tages ét forbehold: i 3.-5. klasse er dansk *basis-faget*, mens det i 6.-8. kl. tillige optræder som litterært supplement til andre fag. Dette begrundes, hvorfor bøgerne ikke følger samme linje med hensyn til *det koncentriske princip*.

På 2. til 5. kl. går bevægelsen fra det nære til det fjerne, hovedsageligt som stof til naturfag. Titlerne er i sig selv talende: »På landet og i byen« (2. kl.), »Danmarksbogen« (3. kl.), »Vi og vore naboer« (4. kl.) og »Vi og verden« (5. kl.). Samme princip kan følges i den enkelte bog. Fra 6. til 8. klasse skilles historie ud som et selvstændigt fag, selvom dansk-, religions- og historielæreren er identisk (kulturfagslæreren).

I historieundervisningen anvendtes på stort set alle skoler Ludvig Schmidt: *Historie for Mellemskolen I og II* (første udg. 1900, men genudgivet i oplag på oplag med mindre rettelser).²² Det historiske læsestof hos Nordentoft og Gregersen må betragtes som et afgjort brud med Ludvig Schmidts historiesyn (statshistorie, konger og foregangsmænd).

I konsekvens af, at dansk-faget var en uadskillelig del af kulturfagsundervisningen, finder vi ikke selve det koncentriske princip i læsebøgerne for 6.-8. klassens vedkommende. Her er de opbygget *kronologisk* med tekster inddelt efter historiske perioder svarende til klassetrinnet. Derimod kan vi med lidt god vilje tale om en udvidet opfattelse af det koncentriske princip, idet der findes adskilligt mere historisk stof i disse læsebøger end tidligere. Det indikerer, at selve undervisningen – overlappningen mellem dansk og historie – er tilrettelagt koncentrisk ved at forbinde fortid med nutid, Danmark med Europa/verden og fagene dansk og historie.

Endelig kan man tydeligt tale om »*tendens*«. Læsebøgerne rummer et bredt udsnit af humanister, progressive og også kommunister. Teksterne omhandler både kampen for de demokratiske og kulturelle traditioner, folkets skabende indsats for at rejse Danmark og behovet for fornyelse. Emnevalget er i sig selv forfriskende anderledes, men bliver decideret kontroversielt, når kendte kommunistiske forfattere som Gelsted, Kirk, Scherfig, Andersen Nexø samt »Land og Folk«-tegneren Herluf Bidstrup optræder ganske hyppigt midt under »den kolde krig«.

Konklusionen er, at Nordentoft og Gregersen konsekvent har inddraget historiske

og geografiske tekster som udgangspunkt for emneundervisningen samt humanistiske og socialist/kommunistisk orienterede tekster om almindelige menneskers hverdag. Målt med samtidens alen udgjorde læsebøgerne et kvalitativt nyt forsøg på at skabe sammenhæng mellem enhedsskolens struktur/form og pædagogisk teori og indhold.²³

Forsøget: Ikke for skolen, men for livet

Forsøget tegner konturerne af en skole, der fremmede elevernes selvstændige arbejde ved at gøre undervisningen funktionel, emne- og periodeopdelt og samfundsrettet: at åbne skolen overfor det omgivende samfund og udbygge mange forbindelseslinjer herfra og ud til det praktiske liv. Lærernes vigtigste alliancepartner i åbningen var eleverne. Intet under – for Nordentofts skolemodel byggede på troen på »Barnets og Livets egne Kræfter«.²⁴

Nøgleordet blev *omverdenskendskab* med årlige lejrskoler (på Lille Katrinedal), arbejdssekursioner, besøg på museer og i teatre, brug af lokalområdet (f.eks. det lokalhistoriske arbejde med »Vanløse – en del af en storby«) og det øvrige arbejde, der også var præget af en aktiv interesse og deltagelse fra forældrenes side.

Der arbejdedes i *helheder i fagene* og i *helheder i synet på barnet*. Hertil bidrog de frivillige eftermiddagsklubber og andre socialpædagogiske fritidsforanstaltninger.

Årsrapporten fra 1957/58 indeholder en opgørelse over elevernes videre færden efter 8. klasse, dvs. efter forsøgets afslutning: »Af klassernes oprindelige 63 elever er 40 tilbage. Af de 23 elever, der ikke har gået i klassen i skoleåret 57/58 er 2 overført til læseklasse efter 2. skoleår, 2 overført til parallelklasser på skolen. 3 er efter 5. kl. overgået til 1. eksamensmellem p.gr.a. problemer inden for familien, 2 er udskrevet efter 7. skoleår, medens de øvrige er fraflyttet kommunen. 14 elever er tilgået klassen: Nemlig 4 i 3. kl., 1 i 4. kl. og 1 i 5. kl. – alle med een undtagelse fra parallelklasser her på skolen. Udefra er kommet 1 i 6. kl. fra Bernadotteskolen og 1 i 8. kl. fra 4. eksamensmellem her på skolen samt 6 elever fra Carolineskolen og Rødkilde.

Klassernes 54 elever fordelte sig ved afslutningen af 8. skoleår: 4 blev udskrevet iflg. lov, 8 til FM, 3 til speciel 3. EM, 38 til 4. EM, 1 flyttet til Islev Skole til 3. EM«. Tallene viser, at flere elever fra forsøgsklasserne end normalt gik over i EM. Det skyldtes flere forhold: forældre og lærere engagerede sig ekstraordinært i elevernes skolegang. Det aktuelle indhold og den aktive undervisningsform i de udelte klasser har ligeledes haft betydning for elevernes egen motivation. Eksamensskolens krav har kunnet opfyldes for en større andel af eleverne end i delte klasser.²⁵

Trådene tilbage til den socialpædagogiske uge i Snekkersten juli 45 og til reformpædagogikken var ubrudte.

4. Forsøgets virkninger

At samtiden ikke havde øje for forsøgets rækkevidde, og at eftertiden ikke evnede »frondem in silvis cernere« (at se skoven for bare træer) som den gamle poet Ovid skrev, er der flere årsager til. Her vil jeg pege på tre.



Nr. 3
NOVEMBER 1960
15. årgang

KATRINEDALS SKOLEN



Inger Merete Nordentoft

IN MEMORIAM

Et hjerte, stort og rigt, blev lyst,
dets varme rakte mod os.
Det favned barnets lyse kyst,
for det lidt træt forlod os.

En hånd, som gav så barnligt stort,
som skænkede mod og mildhed,
som ville åbne glædens port,
sænk ned i hvilens stilhed.

Af smilet, som gav hverdag glans,
som gyldnede årets dage,
som lyste op i venners krans,
er kun et skær tilbage.

Du strød dig frem med åben favn
de svære stier at vandre.
Du skjulte egot stid og savn
og banede vej for andre.

Så vidt kan hjertets varme nå,
så rigt kan hænder give,
så stærkt kan lyse smil bestå,
at hvad du var, vil blive ...

Eigil H. Petersen

Forsøgsarbejdets tour de force gjorde, at forsøgslærerne ikke havde kræfter til at »missionere«. Dette var ifølge Gunhild Christiansen årsagen til, at forsøget på Katrinedal standsede i 1958. Lærerne følte sig udpinte og uden overskud til at føre arbejdet videre. De var pålagt store ekstraopgaver: forældrekonsultationer, aktiviteter uden for skolen og udenfor skoletiden og ikke mindst fremskaffelse af individuelt undervisningsmateriale – dvs. nærmest gift med jobbet. Samtidig var Nordentoft alvorligt kræftsyg.²⁶

Katrinedals-forsøgene gennemførtes i langt mere beskedne målestok end Emdrupborgs og kunne derfor nemt blive overset. Men støttet af skoledirektør Olaf Petersen fik de – deres svære fødsel til trods – snart »aflæggere«. Flere andre skoler arbejdede efter samme plan: f.eks. Stevnsgade, Østrigsgade og Hillerødgade, hvis forsøgsklasser var kopier af Katrinedal. I tilfældet Stevnsgade er der endda tale om, at lærere fra Katrinedal blev ledende medarbejdere og således førte ideerne videre ud. Også i provinsen søgtes tanker om den udelte skole virkeliggjort (Horsens, Esbjerg m.fl.). Katrinedal måtte fremtræde som eet blandt flere samtidige, ensartede forsøg.²⁷

Der var kontakter. Nordentoft mødtes hyppigt med Anne Marie Nørvig, og fælles møder mellem lærere fra de to skoler blev afholdt. Fra 1950 mødtes derudover en kreds af lærere hver måned for at diskutere forsøgene; udover Nørvig deltog bl.a. Thorkild Holm, Elin Appel, Torben Gregersen, Nordentoft, Gunhild Christiansen og Kai Otto Andersen samt andre lærere, der ikke stod midt i det direkte forsøgsarbejde. Sigtet var at udveksle erfaringer, synspunkter og gensidig inspiration. Endelig må den løbende debat i Socialpædagogisk Forening ikke glemmes. Sammen med »Unge Pædagoger« og »Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift« (fra 1953 »Dansk Pædagogisk Tidsskrift«) udgjorde foreningen en katalysator i forsøgsdebatten.

Dette indebar dog hverken en systematisk pædagogisk debat eller egentlige rapportering. Jesper Florander har således fortalt, at han var den første forsøgsrapportør. Der fandtes næppe flere end 20 kompetente lærere til rapportering, og de fleste var selv optaget af egne forsøgsarbejder.

Forsøget, der forsvandt fra den danske skole?

Fik Katrinedal betydning for den blå betænkning? På dette spørgsmål svarede K. Helveg Petersen, at der ikke er tale om noget direkte sammenfald.²⁸ Fremtrædende skolefolk som f.eks. Anne Marie Nørvig og Olaf Petersen, der var medlemmer af udvalget, har nuanceret opfattelsen. Blandt de særligt sagkyndige, som udvalget tilkaldte eller bad om responsa, var der adskillige, der kendte til Katrinedal: f.eks. Florander, Thorkil Holm, Wilhelm Marckmann, Erik Thomsen, Rigmor Thor samt Hans I. Hansen, der i sin tid behandlede Katrinedalskolens ansøgning i Undervisningsministeriet.²⁹

Jesper Florander omtalte i det tidligere nævnte interview Katrinedal som et af hovedstadens tre pædagogiske kraftcentre i 1940'erne og 50'erne – på linje med Emdrupborg og Frederiksberg.

Forsøget fik ingen direkte, aflæselig betydning for indholdet i den blå betænkning. Sammen med lignende forsøg udgjorde det imidlertid et vigtigt incitament for, at K. Helveg Petersen satte kursen i retning af den udelte skole. Først og fremmest

ved i praksis at have gennemført udelt undervisning med opbakning fra forældre og lærere spillede Katrinedal en rolle. Bl.a. som modvægt mod Bomholts oprindelige forslag fra 54, der lagde op til kraftig grendeling efter 5. klasse.³⁰ Dertil kom en høj grad af overensstemmelse i læseplaner, i skolens atmosfære, i lære-at-lære-begrebet, understregningen af elevernes selvstændige arbejde og betoningen af sammenhæng mellem karakteropdragelse og kundskabsmeddelelse.

Ligheder mellem den blå betænkning og Katrinedals-forsøgene findes, men der reterer principiel forskel i synet på elevernes indflydelse. Det demokratiske ideal, forstået som elevernes udstrakte selvstyre, var afgørende for Nordentoft, og hendes skolepraksis pegede ud over samtidens rammer. Den overordnede hensigt med opdragelse til demokrati – som styreform og livsform – lod sig ikke indarbejde i den blå betænkning.

Konklusionen er derfor, at Katrinedalsforsøget minder om 58-loven, men dog i højere grad er på linje med 75-loven.

Et demokratisk dannelsesideal har stadig værdi

Inger Merete Nordentoft prøvede at udvikle en udelt helhedsskole, således som Emdrupplanen anviste. Det lod sig ikke gennemføre fuldt ud. Forsøg, der pegede i retning af planens samlede »Ungdomsuddannelse« fra det 16. til 19. år, fandtes der således endnu ingen af.

Befrielsessommerens storstilede intentioner indfriedes ikke. Befrielsesregeringen blev en kortvarig overgangsregering. Folketingsflertallet satte fra november 45 kurs mod normalisering af forholdene. Ønsket om en stor demokratisk skolereform levede videre – først og fremmest blandt dem, der anså besættelsestiden og modstandsbevægelsen for at være selve udgangspunktet for nye kapitler i et forandret og fornyet Danmarks historie, og ikke blot en parentes. Yderfløjene: Dansk Samling og Danmarks kommunistiske Parti bekendte sig varmest af alle til »arven fra modstandskampen«. Denne arv indgik med vægt i Emdrupplanen.

Denne mødte ideologisk modstand – bl.a. fordi den blev betragtet som fremstørmende og uafklaret.³¹ Dette var en del af forklaringen på, at den blev afvist, bl.a. af DLF. Langt vigtigere var det dog, at det danske samfund endnu ikke havde indledt den voldsomme økonomiske og teknologiske udvikling, der forudsatte afskaffelse af eksamensskolen og indførelse af udelt skole med individuel undervisning.

De fleste lærere, forældre og politikere kunne gå med til en virkeliggørelse af 37-loven. Men »37-loven fik aldrig rimelige chancer for at blive realiseret. Tre år efter dens vedtagelse var Danmark et besat land. ... Og da forholdene for alvor forbedredes flere år efter krigens slutning, bar det allerede frem mod en ny skolelov.«³² I 1949 lagde fællesbetænkningen fra lærerforeningerne op til reformen inden for den delte skoles rammer. Alligevel vedtoges på forslag af undervisningsminister Hartvig Frisch en forsøgsparagraf, der banede vej for forsøgsarbejde i den udelte skoles ånd. Ikke uden sværds slag, for kampen om den udelte skole varede endnu et tiår. Først i 58 var behovet for gennemgribende reform af skolen ikke til at komme uden om. Striden mellem »akademisk konservatisme og folkelighed« endte med, at den »sidste sejrede – dengang som så ofte før og siden«.³³

At Emdrupplanen sejrede i sidste instans – ganske vist på en helt anden måde og i en helt anden udformning end forudset af dens ophavsmænd – var ikke udslag af skæbnens ironi, men udtryk for, at enhedsskolen svarede til velfærdsstatens behov.

Ideerne i »Opdragelse til Demokrati« og fra forsøgene på Katrinedal har stadig deres berettigede plads i dansk pædagogisk og skolepolitisk tænkning. At knytte viden om sig selv, sin verden og sin historie sammen med et demokratisk dannelsesideal, der forener indsigt med handling, vil fortsat inspirere debatten om folkeskolens nutid og fremtid.

Noter:

1. Mads R. Hartling: Nogle data af mit liv, Årbog for Dansk Skolehistorie, 1977, p. 56.
2. Nekrolog over Inger Merete Nordentoft, Land og Folk 23.10.60.
3. Jfr. min artikel om den politiske Nordentoft i Arbejderhistorie 40, April 1993, pp. 15-32.
4. Friskole-ideen opstod i debatten for og imod Nordentoft, dec. 45-juni 46, se f.eks. Katolsk Ugeblad 16.12.45, Lollands Tidende 22.12.45, BT 12.2.46, lovforslag fremsat af Mads Hartling maj 46, Hal Koch i Politiken 27.6.46.
5. Berlingske Tidende, 8. maj 1944.
6. Københavns Kommuneskole 36/45, 16.11.45, p. 532.
7. Carleton Washburne: Winnetka-teknikken. På dansk ved Anne Marie Nørvig, København 1937.
8. Mønsted, K. B., Johan S. Rosing og C. F. Vorbeck: Folkestyrets Skole og Opdragelse, Kjøbenhavn 1945.
9. G. J. Arvin: En folkelig Enhedsskole, i Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift, V, 1945, pp. 37-48.
10. Inger Merete Nordentoft: Opdragelse til demokrati, Eget forlag, København 1944, p. 5.
11. I. M. Nordentoft: Demokratiet og Skolen, i Kulturkampen 2, 1939.
12. I. M. Nordentoft: Opdragelse til Demokrati.
13. Her tænkes på følgende artikler og indlæg
Politiken 16.02.41: Der hører Talent til at være Lærer (int.).
Politiken 04.12.41: Er Skolen feminin?
»Karakteropdragelse«, i Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift, 1942, Bd. II, hæfte 4-5, pp. 104-07.
»Opdragelse til Demokrati« (som note 8).
»Skolens Fremtidsmuligheder«, i Nordentoft og Svendstorp (red.): Og hverdagen skiftede, København 1946, pp. 319-27.
Et indlæg i skoledebatten, i Unge Pædagoger, 0. 1948, pp. 105-08.
Kulturspredning, i Kommunisterne og kulturen, København 1949, pp. 131-55.
14. A. R. Schacht: En praktisk mellemskole, Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1971, p. 38.
15. I. M. Nordentoft: Kulturspredning, p. 135-6 – jfr. note 11.
16. Grue-Sørensen, K. m.fl. (red.): Leksikon for Opdragere, København 1953, bd. 1, opslaget: Børnebøger.
Ruth Frøylund Nielsen: Barnepsykologiens historie i Europa, Gyldendal Norsk Forlag, 1973, pp. 82-91.
17. A. R. Schacht: op.cit., pp. 82-99.
18. I. M. Nordentoft: Et indlæg i skoledebatten, i Unge Pædagoger 9. 1948.
19. Interview med Gunhild Christiansen, 10.12.81, mit arkiv.
20. A. R. Schacht: op.cit., p. 35.
21. Hans I. Hansen, svar vedr. Katrinedals Skoles forsøgsansøgning, 17.04.52.
22. Betænkning vedr. Revision af Skolebøger, København 1933.
23. Analysen findes udførligt i mit arkiv.
24. Gertrud Lundholm: De, der vil selv, og Skolen, i Kulturkampen 1, 1936.
25. Rapport for 1957/58, Katrinedals Skoles forsøgsklasser, Københavns kommunale Skolevæsenes arkiv.
26. Interview med Jesper Florander 26.1.82 og med Gunhild Christiansen 5.1.82, mit arkiv.
27. Jesper Florander og P. Whitta Jørgensen: Forsøg i folkeskolen 1950-59. En oversigt, i DpT 9. 1959, heri om Katrinedals Skole: Udelt 4.-8. skoleår, pp. 462-3.
Nordentoft har beskrevet forsøget i Folkeskolen, 1953, pp. 199-200.
28. Interview med K. Helweg Petersen, 25.1.82, mit arkiv.

29. Thorkil Holm samarbejdede med IMN, f.eks. udgivelsen af »Per paa Bondegaarden« i THs serie »Lad os læse«.
30. Henning Bregnsbo: Kampen om skolelovene af 1958. En studie i interesseorganisationers politiske aktivitet, Odense 1971, p. 52.
31. Folkeskolen, Årg. 47, p. 702.
32. Aksel V. Nellemann: Den danske skoles historie. København 1966, p. 140.
33. Bregnsbo: op.cit., p. 217.

Dimissionstaler

– en kilde til dannelseshistorien

Dimissionstalen er skolens officielle afsked med bl.a. studenterne.

Den holdes normalt af rektor og indeholder ofte nogle overvejelser over forholdet mellem livet i skolen og i samfundet, om studieforberedelse og almendannelse, og om hvilke mål de unge bør leve op til.

Talerne er derfor vigtige, omend normative, kilder til dannelseshistorien, og de er bevaret i stort tal i gymnasiernes arkiver. I forrige århundrede var det almindeligt at bringe dem i skolens årsskrift, og senere er en del blevet trykt som kronik i det lokale dagblad eller citeret i forbindelse med pressedækningen af translokationen.

De to efterfølgende dimissionstaler blev holdt af Georg Bruun i 1909 og Erik Lund i 1969. Georg Bruun var i 40 år knyttet til Kolding Latin- og Realskole, fra 1903 Kolding højere Almenskole. Han havde skoleembedseksamen fra Københavns Universitet med fagene græsk, latin og engelsk og var i årene 1901-29 skolens rektor. Han deltog aktivt i den pædagogiske debat, og hans synspunkter havde vægt.

Erik Lund var cand.mag. i historie, engelsk og tysk og var rektor for Fredericia Gymnasium 1944-71. Han var en fremtrædende historieformidler, hvilket bl.a. kom til udtryk i hans store Verdenshistorie.

Rektor Georg Bruun, Kolding Gymnasium:

Det moderne Gymnasium

(Af Translokationstalen 1909)

Det er i Aar sidste Gang, at der dimitteres Studenter af den gamle klassiske Retning, sidste Aar, at der dimitteres Studenter her fra Skolen, som kan Græsk. Blandt Skolens Programmer fra det forrige Aarhundrede findes flere indeholdende græske Korsange, forfattede af Skolens Rektor. Der vokser nu en ny Slægt op, som ikke blot ikke kan forstaa disse Vers, men som ikke en Gang kan læse Bogstaverne. I Skolens Bibliotek findes henimod 1000 Bind græsk Litteratur. Det vil være værdiløs Maku- latur for de kommende Generationer. Det var Hensigten at bevare den klassiske Linie under den ny Ordning her ved Skolen, men da der ingen meldte sig i Løbet af de første Aar, er den strøget i den ny Skoleplan. Den græske Linie er bevaret ved andre Skoler, men den fører en hensygnende Tilværelse. Den dør ud, sikkert og hurtigt. Af de 700, som i 1907 indmeldtes i I G., gik kun 80 til den klassiske Linie, i 1908 var Tallet sunket til 60, i næste Skoleaar vil der snarest blive endnu færre. Den klassiske Linie i sin hensygnende Form opretholdes endnu som teologisk Fagskole, men er væsentlig bortfalden som Led i den højeste Almendannelse. Sjældent har Nationen dømt saa sikkert og saa afgørende. Fra at være et almindannende Fag er Græsk re-

duceret til at indtage en lignende Stilling som Hebræisk. Naar man i 25 Aar har læst Homer, Herodot, Plato og græsk Lyrik med unge Mennesker, naar man har søgt gennem Studiet af de græske Forfattere at give dem et Grundlag for deres moralske, æstetiske, politiske og sociale Udvikling, naar man ved, hvilken Betydning denne Undervisning har haft for mange, naar man saa betænker, at det nu er forbi for steds, saa er det med Vemod, man siger Fortiden Farvel. Der er aldeles ingen Tvivl om, at Græskens Fjernelse fra den højeste Almendannelse betyder et stort Tab for Landets Kultur. Kun Fremtiden vil vise, hvor stort.

Der er dem, som mener, at Tabet ikke kan bæres, at der vil komme et Tilbageslag, at Græskens som en Fugl Fønix vil hæve sig i ny Glans. jeg tror det ikke. Det bliver i hvert Fald ikke i vor Tid. Nye Tider stiller nye Krav. Den ny Tids Krav banker med kraftige Knoer paa Skolens Dør og siger: Luk op, luk op. Og Skolen kan ikke stænge Kravene ude. Naar Forretningslivet, den moderne Teknik, den økonomiske Konkurrence behersker et Samfund, kan Skolen ikke fornemt trække sig tilbage i Idéernes Verden, lukke Livets Larm ude, sysle med Oldtidens straalende Skikkelser i Poesi og Marmor, og dernæst lukke Disciplene ud i Nutidens graa Virkelighed. Nu gælder det Skolen for Livet. Danmarks Stilling er nu saadan, at det har alle Kræfter behov i sin Kamp for Tilværelsen. Danmarks Fremtid beror paa Danmarks Ungdom, og hvis Skolen ikke hjælper til at opdrage en Ungdom, der er Kampen voksen, en maalbevidst, praktisk og haardhændet Ungdom, saa vil Danmark hverken staa som Stat eller som Nation. Det nytter ikke, naar Forholdet er dette, at synke hen i sørgmodige Betragtninger over, hvad man har tabt. Bruddet er sket. Nu gælder det Fremtiden.

I Skolens Forhal findes 3 Tavler med Navne paa de Rektorer, som i de sidste 350 Aar har ledet denne Skole. Disse Tavler er paa Latin. Da i 1880 Kolding havde Mod til først af alle danske Byer at oprette en kommunal Lærdscole, saa blev denne Begivenhed mindet paa den sidste af de 3 Tavler paa pragtfuldt ciceroniansk Latin, mindet i et Sprog, som næsten ingen af Skolens Grundlæggere forstod. Saa stærk var endnu Latinens Magt i en dansk Købstad. Noget saadant vilde nu være umuligt. Det vilde ikke blive taalt, om der nu blev ophængt en latinsk Tavle i den højeste Borgercole i en dansk Købstad. Thi siden 1880 er der vokset en ny Tankegang frem i Danmark, og det er denne Tankegang, som har medført det afgørende Brud med det gamle og tvunget det ny frem.

Det er denne ny Tankegang, der præger den ny Skole. Den ny Skole er en *Skole for Livet* i et Omfang som aldrig før. Den danske Nations bevidste Kamp for Tilværelsen, den haarde økonomiske Konkurrence paa alle Omraader stiller bydende Krav om, at denne Skole skal være en praktisk Forberedelse til det praktiske Liv i alle dets Former. Der kræves en Ungdom, hvis Legemer er kraftige, en Ungdom, der er nævenyttig, en Ungdom, der har tilegnet sig en praktisk Forstaaelse af Naturvidenskaben og en Evne til praktisk Anvendelse af de moderne Sprog. Der kræves en Ungdom, der har Forudsætninger for at forstaa det Samfund, den træder ud i, en Ungdom, der har Kendskab til Livets Love og de Farer, der truer Livets Sundhed. Det er naturligvis ikke tilfældigt, at der samtidig fra Folkets Side stilles saa forskelligartede Krav til Skolen, Krav om Gymnastik, Sløjd, Samfundslære, Kendskab til

Fysik og Kemi, Evne til at anvende de fremmede Sprog, Fordringer om Undervisning i sexuel Hygieine og Alkoholundervisning. Alle disse Krav er berettigede, thi de er udsprungne af Selvopholdelsesdrift, af Bevidstheden om, at Nationens Liv i Fremtiden afhænger af Nutidens Ungdom.

Den Skole, som jeg her i Korthed har skildret, er Skolen, som Nutidens Liv vil tvinge igennem. Det er en praktisk Skole, men en ensidig praktisk Skole. Den vil komme til at savne noget af den Harmoni, som prægede den gamle Skole. Men fordi Skolen er praktisk, behøver den ikke at blive materialistisk. En Nations Kamp for at hævde sig er en ideal Magt, som vil præge hele Arbejdet. Syslen med Danmarks bedste poetiske og prosaiske Arbejder vil medgive Skolens Ungdom ideale Værdier, som vil danne en Modvægt til det øvrige Skolearbejdes praktiske Karakter. I Naturstudierne findes en Skønhed, som ikke bliver mindre, fordi man søger at naa til Bunds og praktisk at tilegne sig en dyb Forstaaelse. Og ethvert alvorligt Arbejde straalere i Skønhed og Glans.

Den moderne Skole har brudt med Oldtiden, med Hellas og Rom. Den sætter sin Fod fast i Nutidens Jord og søger af Nutidens rige Kultur og rige naturvidenskabelige, økonomiske, politiske og sociale Liv at samle det Opdragelsesmateriale, som skal forme Nutidens Ungdom til Deltagelse i Fremtidens Liv. Paa denne Plads staar det moderne Gymnasium.

Det staar der blomstrende, fuld af den første Ungdoms Kraft og Skønhed, med rige Løfter. Tilstrømningen til dets Klasser har hidtil været stor, det omfattes med Velvilje af Befolkningen, der altid stillede sig køligt over for den gamle Lærskole. De ny Emner, de ny Metoder, de ny Opgaver, de ny Maal har paa mange Omraader ansporet Arbejdslysten og Arbejdsevnen baade hos Lærere og Elever. Det er endnu i sine Prøveaar. Det har endnu ikke vist sine Resultater. Først Fremtiden vil vise, om det svarer til Forventningerne. Sandsynligvis vil Erfaringerne vise, at der skal rettes paa det baade hist og her. Sandsynligvis vil der her som overalt, naar det ny skal staa sin Prøve, møde Skuffelser. Maaske er Maalet sat for højt. Angrebene vil komme. Fra den gamle Skoles Mænd, som er misfornøjede med de nye Idéers Sejr. Fra Forældrene, hvis deres Børn ikke naaer de Maal, som de har ventet. Det ny Gymnasium er ikke let. Det kræver anspændt Arbejde i 3 Aar. Hygiejnikerne vil maaske sige for anspændt Arbejde. Studenternes Antal vil vokse stærkt. Men har Landet Brug for dem? Er der ikke yderligere Fare for et voksende Studenterproletariat? og duer de nymodens Studenter til praktisk Livsgerning bedre end de gamle, der kun duede til at studere videre? Kun Fremtiden kan besvare alle disse Spørgsmaal tilfredsstillende.

Angreb vil komme. Gymnasiet vil blive angrebet, som Mellemskolen blev angrebet. Men jeg tror, at Angrebene paa Gymnasiet vil prelle tilbage paa ordningens mange Fortrin, paa samme Maade som Angrebene paa Mellemskolen efterhaanden har maattet forstumme. Mellemskolen *har* godtgjort, at den i det væsentlige kan holde de givne Løfter. Mellemskolen *har vist*, at den er en *god Barneskole*. Mellemskolen *har vist*, at den formaar at bringe flere til en virkelig Afslutning af deres Skolegang. Mellemskoleordningen *har sejret* over den gamle Realskoleordning, der nu kun repræsenteres af ca. en Snes Skoler. Jeg tror det vil gaa paa samme Maade med Gymnasiet, selv om Ændringer vil blive nødvendige.

Der er et Angreb, som jeg ønsker at undersøge lidt nøjere, fordi det er centralt, og fordi det medfører farlige Misforstaaelser. Det paastaas, at den ny Skoleordning ved at appellere til Elevernes Interesser, ved at betone Glæden ved Skolegangen altfor stærkt svækker Elevernes Pligtfølelse. Det paastaas, at den ny Skole ved at lægge Hovedvægten over paa Undervisningen i Skolen i Virkeligheden lægger Arbejdet over paa Lærerne, saa at Eleverne afvænes med selvstændigt Arbejde. Saa var det ganske anderledes udmærket i de gode gamle Dage, da Eleverne maatte slide i det med de ikke gennemgaaede Lektier, med Lexikaerne og de mange matematiske Hjemmeopgaver. Det paastaas endvidere, at Ungdommen bliver forkælet ved den megen Tale om Overanstrengelse i Skolerne, ved den megen hygiejniske Omhu. I Forbindelse hermed nævnes saa Ungdommens Fornøjelsessyge, Hjemmenes Svaghed over for Børnene, de vidtløftige og kostbare Fornøjelser, Ballerne, Selskabeligheden, Cyklerne o.s.v. Alt dette tilsammen anføres som Beviser paa, at der vokser en Ungdom op, som kræver Nydelse, men unddrager sig Arbejdet, som vil have Rettigheder, men ikke Pligter. Der er utvivlsomt nogen Sandhed i nogle af disse Paastande, men samtidig en uhyre Overdrivelse. De voksne vil altid tale om den eksisterende Ungdom, som om den var meget daarligere end den Ungdom, der voksede op for 20-30 Aar siden. Voksne glemmer let, hvordan de selv var som Børn, og ønsker, at deres Børn skal blive bedre end de selv. Naar man undersøger disse Klager for de sidste 100 Aar, vil man finde, at de kommer igen fra det ene Slægtled til det andet, omtrent med de samme Ord. Desuagtet tror jeg, at der er en delvis Berettigelse til netop nu at være lidt forsigtig. Det nittende Aarhundrede betegner paa alle Omraader en Kamp for Individernes Rettigheder, politisk, socialt og i Forholdet mellem Børn og Forældre. Det er det samme Forhold, som møder os allevegne. Den stærke Betonning af Arbejdernes Rettigheder har fra anden Side fremkaldt den Paastand, at Arbejderne glemmer, at de ogsaa har Pligter. I Familielivet betones Barnets *Ret* nu med ganske anderledes Styrke end for 100 Aar siden, da Hovedvægten blev lagt paa Barnets Pligter over for Forældrene. Forholdet er næsten vendt om nu. Jeg tror, at det maa siges, at Ungdommen nu er noget fordringsfuld, og at Hjemmene skulde tage sig lidt iagt for ikke at forsumme Pligtfølelsens Udvikling hos deres Børn. Derimod er jeg ikke overbevist om, at Skolen har forset sig stærkt paa dette Omraade. Skolens Hovedopgave over for Hjemmene er at have et vaagent Øje med de Børns sunde legemlige, intellektuelle og moralske Udvikling, som Hjemmene betror til dens Varetægt. Og jeg er for min Del ret sikker paa, at de Midler, som nu anvendes, er at foretrække for de gamle. Man opdrager ikke en legemlig og aandelig sund Slægt ved at lade den vokse op under usunde, uhygiejniske Omgivelser, eller ved at stille saa stærke aandelige Krav til den, at Hjernen rent fysiologisk set svækkes, lige saa lidt som man vilde opdrage en renlig Slægt ved at lade den vokse op i Urenlighed. At kalde Skolens Bestræbelser paa disse Omraader for Pylreri er en sørgelig Misforstaaelse af det virkelige Forhold. Jeg for min Part kan ikke beundre den gamle Lærerfordringsfuldhed, der kastede Arbejdet over paa Eleverne, der stillede uforholdsmæssige Krav til Elevernes Hjemmearbejde, der satte Børnene saadanne Opgaver, at kun et lille Mindretal kunde tilfredsstille dem, medens det store Flertal tog sin Tilflugt til Snyderi eller modløs opgav Ævred, sakkede agterud og ofte maatte forlade Skolen uden Resultat. At Skolens Lærere nu i

Timerne arbejder, ofte til Overanstrengelse, betyder ikke, at Eleverne fritages for deres Pligtarbejde, men at dette Pligtarbejde fordeles og ordnes paa en mere tilbørlig Maade mellem Skolen og Hjemmet, i Skolen i Form af energisk Med-Arbejde i Timen, i Hjemmet i Form af selvstændigt Ene-Arbejde, tilrettelagt saaledes, at det passer til Elevernes Evner og Forudsætninger. Saaledes er Arbejdets Fordeling. Det bliver saa Elevens Del af Pligten at udføre dette Arbejde og Hjemmets at tilse, at det sker. Naar der undertiden klages over, at Eleverne i Mellemskolen har for lidt at bestille, saa skyldes dette kun ganske undtagelsesvis, at Eleven er saa begavet, at han eller hun kan udføre det nødvendige Arbejde i meget kort Tid til Skolens Tilfredsstillelse. I næsten alle Tilfælde falder Klagerne over Elevernes ringe Hjemnearbejde sammen med disse Elevers daarlige Censurer og Terminskarakterer, og det ligger da lige for, at Eleven arbejder for lidt hjemme og derfor følger daarligt med paa Skolen. De ældre af Eleverne, der sværmer for Ibsen og citerer Hildas Replik om Pligten, der føles saa stikkende, vil jeg tilraade at spare deres æstetiske Betragtninger. Syng heller med i Schandorphs Translokationssang, der indeholder en sundere Moral for Skoledrenge. Hvis I vil Maalet, maa I ogsaa ville Midlerne. Det er ikke nok at være Gymnasiast her i Livet. I faar ingen brugelig Studentereksamen, fordi I gaar i Gymnasiet. Og en tarvelig Studentereksamen er et tarveligt Grundlag for Arbejdet frem mod en Stilling i Samfundet. Vil du være en dygtig Student, vil du have Udsigt til Stipendier til fortsatte Studier, vil du naa frem til at blive en dygtig Læge, Sagfører, Bankmand etc., saa maa du tage det Arbejde og det Slid med, som nu en Gang er en nødvendig Forudsætning for at naa dette Maal. Gør du ikke det, bliver du sidst i Kapløbet, dine Konkurrenter venter ikke, for at du skal komme med.

Skolens Mænd og Kvinder ved, at Lysten driver Arbejdet, de ved, at intet Arbejde er mere svækkende for Arbejdsevnen og Arbejdslysten end det kedelige Arbejde. De ved, at det kedelige Arbejde svækker Pligtfølelsen og virker demoraliserende. Men de ved ogsaa, at der ikke opdrages nogen dygtig og moralbevidst Slægt, medmindre den fra Ungdommen vænnes til at gaa los paa de stillede Opgaver med Mod og med Opbydelse af alle Kræfter. Derfor er Pligtfølelsens Udvikling en Hovedopgave ikke mindst i Nutidens Ungdomsskole. Det bliver en af Opdragernes Hovedopgaver at være levende Eksempler paa denne Lære, thi uden dette bliver Læren tomme Ord, og det bliver en af Skolens Hovedopgaver paa rette Maade at lægge Pligt opgaver tilrette for Eleverne og varetage, at de sker Fyldest.

Rektor Erik Lund, Fredericia Gymnasium:

Studenter og realister af 1969

I dag er det jeres allersidste skoledag. Det er den absolut sidste dag, hvor I som skoleelever er pligtige til at optræde på en skole – afslutningen på en lang årrække. Det er og må være en festdag, en dag, der med sit præg af længe ventet befrielse må føles af jer som en stor dag i jeres liv, en mærkedag, hvis særlige glans næppe nogen sinde vil blive fordunklet – heller ikke, når I opdager, at i virkeligheden er den snarere en begyndelse end en afslutning.

Det er dog ikke min hensigt at komme nærmere ind på dette i år. Jeg nøjes med at glæde mig med jer over, at alt, hvad der smager af skole og tvang nu er overstået. Jeres eksamensslid og eksamensbekymringer er til ende. Ganske vist er min egen glæde ved at få en årgang realister og studenter lykkeligt bragt i havn altid blandet med et vist vemod ved at skulle sige farvel til en skare unge mennesker, som jeg i mange tilfælde – i år særlig mange – har været glad for at møde daglig og er kommet til at synes om. Dette hører jo nu engang med til, hvad en translokation medfører.

Selv står jeg dog her i dag på flere måder i en særlig situation. Det er i dag 25. gang, jeg som skoleleder taler til en flok færdige realister og studenter for at dimittere dem fra skolen og give dem et ord med på vejen herfra. Og det er desuden i disse dage netop 50 år siden, at jeg selv befandt mig i studenternes situation, at jeg selv sad i Sorø med en nyerhvervet studenterhue på hovedet, hørte, hvad min rektor havde at sige og følte mig i den selv samme lykkestemning, som nu er jeres.

Det var i 1919, og det forekommer utvivlsomt jer meget længe siden. Halvtredsindstyve år står rent umiddelbart som et såre langt spand af år. Hvad der skete dengang, er forlængst blevet til historie og står opnoteret i historiebøgerne ligesom Athens og Roms historie, som reformationen eller 1864. Mange af jer spørger: hvad kommer den fjerne fortid dog os nutidsmennesker ved? Men engang var det dog nutid. Da jeg gik i gymnasiet, dræbtes mennesker i millionvis i den første verdenskrig. Da jeg gik i IIIg, standsede krigen ganske vist, men der kom andre bevægede begivenheder. Nogle var uhyggelige som den spanske syge, denne epidemi, der hærgede efteråret 1918 og bl.a. kostede to af mine klassekammerater livet. Andre satte os i heftig diskussion særlig spørgsmålet om genforeningen og Danmarks nye sydgrænse, og atter andre fyldte os med forventninger og håb: skulde det lykkes Wilson at sikre demokratiets tilværelse («make the world safe for democracy», som han havde sagt i 1917), og skulde det lykkes hans skabning, Folkenes Forbund, at gøre den forfærdelige verdenskrig til den sidste krig i historien? Vi håbede det alle. Der var meget, der opfyldte os i vort sidste skoleår og øvede stor indflydelse på vores indstilling og tankegang.

Adskillige år efter fik imidlertid vores årgange en trist karakteristik af en litteraturhistoriker. Han kaldte os dem, der måtte snuble i starten, sådan som Jørgen Stein gjorde i Paludans store roman om ungdommen fra disse år, »Torden i syd«. Årsagen til, at vi måtte snuble, skulde være den, at verdenskrigens tåbelighed og rædsler havde afsløret hulheden i de humane idealer og den tro på fremskridtet, som havde kendetegnet vore fædre, og som de havde opdraget os i, men som nu havde vist sig som værdiløse. De duede ikke, de havde ikke formået at skabe en verden, der var værd at leve i, krigen havde klædt dem af. I de toneangivende kredse, hos digtere, kunstnere, journalister, herskede desillusionen.

Fik de ret? Ja, på deres vis fik de det. Tyverne og trediverne gav kun ringe grund til optimisme. Tilsyneladende var der dog lyspunkter til at begynde med. Utallige mennesker over hele Jorden satte navnlig deres lid til det nye fredsinstrument Folkenes Forbund. I det førhen reaktionære Tyskland kom 1919 med Weimarforfatningen mønstret på en velgennemtænkt demokratisk grundlov til verden, og i Rusland havde den store revolution fremkaldt en tilsyneladende total omvæltning: et frastøden-

de, skarpt klassesdelt samfund var blevet omstyrtet af et nyt, hvis tilhængere mente sig i stand til at skabe et helt nyt, klassefrit og lykkeligt samfund. Men især i trediverne hærgedes verden af indgribende økonomiske kriser med navnlig vældig arbejdsløshed i sit spor – kriser, som regeringerne enten stod helt hjælpeløse over for eller også forsøgte at overvinde med midler, der gjorde ondt værre. Det er trist, men lærerigt at konstatere, at det faktisk først var tredivernes oprustning, der fik bugt med de økonomiske kriser. Og i lande som Tyskland, Italien, Ungarn og Japan voksede utilfredsheden med grænserne og med godernes fordeling mellem staterne ustandseligt. I løbet af trediverne viste det sig, at verden ingeniende var blevet sikret for demokratiet – tværtimod kom dette ud for sin farligste krise; det blev voldsomt anklaget for evneløshed, for tomme ord og studehandler, og man krævede i stedet handling, aktion, magtanvendelse. Resultatet lod ikke vente på sig. De nationale aktiviststater Japan, Italien og Tyskland slog fra 1931 ind på en national selvtagtspolitik og anvendelse af magt, idet man blæste Folkeforbundet et stykke. Navnlig i Italien og Tyskland måtte demokratiet vige for dem, der agiterede for, at frelsen var at finde i, at de stærke, målbevidste og hensynsløse satte deres vilje igennem med alle midler – noget, som allerede Lenin havde forkyndt inden den russiske revolution. Værst gik det i Tyskland. Her blev voldstankegangen af Hitler og hans kreds ikke blot bragt i anvendelse, men bevidst og med koldt overlæg sat til højborgs og gjort til den eneste rette handlemåde. Resultatet er kun alt for kendt: en ny forfærdelig, denne gang seksårig verdenskrig ledsaget af den »endelige løsning« på herrefolkets krav på magt og plads, den metodiske udryddelse af jødiske, polske, russiske og andre medmennesker. Mange gange før i historien har mennesker grebet til vold og til udryddelse af medmennesker i kampen mod modstandere, og de har også gjort det i god tro på, at de med sådanne midler kæmpede for sandheden og retten, og at de for den gode sags skyld var tvunget til at bringe hårde midler i anvendelse. De store og fanatiske religionskrige og religionsfølgelser skete dog i den tro, at de var til menneskehedens frelse og Guds ære. Det var anderledes med nazisterne. For dem var retten og sandheden simpelt hen tysk i kraft af, at tyskerne – dette herrefolk på 70 millioner, som Hitler sagde – mente sig stærke nok til at gennemtrumfe deres vilje. I Hitlers tankegang nåede menneskers foragt for andre menneskers menneskeværd et hidtil ukendt højdepunkt. Nazismen er det dybeste fald i menneskets historie.

Hvad der er sket siden 1945, da den anden verdenskrig endte, skal jeg lade ligge. Jeg er ikke ude på at give et kursus i historie. Jeg har blot villet give jer en forestilling om, hvad et menneske, der blev student for 50 år siden, har oplevet, set og tænkt over, da han var i tyverne og trediverne og til han kom op i fyrrerne. Sådan var den virkelighed, som jeg har måttet indpasse i mit syn på mennesker og på menneskelivet.

Men hvorledes blev så dette syn? Har da alle de nedslående erfaringer og skuffelser og ikke mindst oplevelsen af nazismens uhyrligheder ikke til fulde vist, at humanitet og medmenneskelighed bestandig led nederlag, ja faktisk spillede fallit? At de blot var tomme ord og øregas, som kun naive ville kunde tro på? At den uundgåelige følge af at have oplevet alt dette nødvendigtvis for forstandige og klartskuende

folk måtte blive desillusioneret håbløshed, kras materialisme eller også verdensflugt? Kort sagt, at vi, der blev studenter for om ved 50 år siden, ikke kunde undgå at snuble i starten.

Jo, det var der også overmåde mange, som gjorde. Men der var sandelig også mange, der ikke gjorde det. Og til dem hører jeg. Det har nok gjort et udsletteligt indtryk på os at være vidne til, hvad menneskers adfærd kunne føre til under deres utrættelige bestræbelser for at indrette sig sådan, som de troede bedst – for at få deres begær, ønsker og drømme opfyldt, kort sagt for at opnå, hvad de forstod ved tilfredsstillelse og lykke. Vi har gang på gang set dem fare vild; vi har gang på gang set dem stedt i svær nød. I deres blindhed eller kortsyn har de atter og atter forspildt deres muligheder, de er igen og igen blevet ofre for deres lidenskaber og har begået uret. Deres utilstrækkelighed ligger klart for dagen, og årsagen er ligetil: det var altid deres eget, de vilde. Billedet mangler så sandelig ikke sorte streger og dybt mørke. Alligevel var vi mange, der ikke snublede, der ikke blev bytte for pessimisme og håbløshed. For just de samme begivenheder viser også, at der altid har været mennesker til, som trods alle fejlslag og skuffelser, trods alle oplevede uhyrligheder aldrig har glemt målene eller standset arbejdet på at minde om dem eller virke for dem – ja netop følte skuffelserne og nederlagene som en udfordring. Som Albert Camus så rigtigt har peget på, er fortællingen om Sisyfos' lykke ved ufortrødent at tage fat igen og igen et billede af, hvad historien fortæller om mennesket. Er historien i vid udstrækning en beretning om misgerninger og egoisme, om strid, lidelser og skuffelser, om forhåbninger og drømme, der brast, så vidner den tillige om arbejde og dåd; men navnlig taler den om talrige mennesker, til enhver tid, i alle samfundslag, i alle folk, som ufortrødent tager fat igen i fast tro på, at ret og sandhed trods alt både er og vil forblive evige værdier. Hvordan den konkrete udformning af disse værdier i praksis rettelig bør være, er skjult for menneskene, men overbevisningen om at være forpligtet over for dem er det afgørende kendetegn på at være et helt menneske og dermed forpligtende for det netop som menneske. Det vidner historien om.

Men der var også noget helt andet, disse år kunde lære os, og som bidrog væsentligt til, at mange ikke snublede. Det var, hvad de lærte os om menneskenes almindelige syn på årsag og virkning og deres dygtighed til at undskylde sig. Var de utilfredse, rettede de som regel deres vrede mod et eller andet uden for dem selv. Det kunde være en institution som f.eks. Folkeforbundet (for blot at nævne et enkelt eksempel blandt utallige). Eller det kunde være en tankegang, en ideologi (som f.eks. demokratiet, diktaturet, kommunismen osv.). Meget ofte anklagede man et såkaldt »system« og gav det hele skylden (f.eks. Weimarsystemet). Og omvendt ønskede man næsten altid en ændret institution, en anden ideologi, et nyt »system« i fast tro på, så blev alting bedre. Rette kritikken og anklagen mod sig selv gjorde man kun sjældent, skønt det dog faktisk ikke var f.eks. Folkeforbundet, der svigtede menneskene, men menneskene, der enten misbrugte det eller helt lod hånt om det. Man syntes ganske at se bort fra, at alt kan misbruges, at det under alle omstændigheder udelukkende er menneskene, det kommer an på – noget, der sandelig gælder alle livets forhold. Men som menneskene unægtelig ikke holder af at gøre sig klart. Hus-

ker man imidlertid på det, er det let at indse, at det ikke – sådan som de, der snublede, bildte sig ind – var idealerne, der var hule eller tomme; det var menneskene, der svigtede dem.

Dette er kort fortalt nogle sider af det syn, mine oplevelser har givet mig i årene siden 1919. Men har dette noget som helst at sige jer? Det tror jeg, for i mange henseende er I stillet, som jeg har været. Ganske vist skal I leve i en verden, der er under en langt hastigere udvikling end nogen sinde før, og i et velstandssamfund, der er langt rigere. Og det er naturligvis i sig selv udmærket. Men mange farer truer og ikke bare bitre politiske modsætninger, overbefolkning, forurening, kærnevåben m.m. Selve velfærdssamfundet med dets forbløffende tekniske formåen synes mere og mere at unddrage sig menneskets beherskelse, teknikken er ved at gøre sig til menneskets herre i stedet for dets tjener, en stigende utilfredshed med livsklimaet, men konkurrencejaget og kampen for at få åndel i livsgoderne gør sig gældende med den rolle, som penge og position, magt og ære spiller. Mange føler sig fremmede i velfærdssamfundet. Det kunde se stærkt ud til, at en ny generation skal til at snuble i starten. I al fald ser man unge mennesker tage afstand fra det og enten trække sig ind i sig selv i drømme eller passivitet eller ud af samfundet ved at nægte at være med. Der ses hos andre tegn på utålmodighed og irritation, tilbøjelighed til at gribe til direkte aktion og til magtanvendelse. Alt dette er urovækkende symptomer, der betænkeligt ligner, hvad man oplevede i tyverne og trediverne. Forstærkes de, kan lignende konsekvenser som dengang frygtes.

Men hvad kan I gøre? Lad mig først sige, at jeg på mange måder giver kritikken ret. Der er såre meget at kritisere, og der er behov for mange reformer, som kan forbedre mangt og meget. Lad os endelig få dem. Men det virkeligt gale, den egentlige fejl ved det hele ligger hverken i »systemet« eller i samfundets indretning, hverken i ægteskabet eller i teknikken eller i lignende ting. Og den menneskelige lykke ligger heller ikke i medbestemmelsesret eller demokrati, i kapitalisme, socialisme eller kommunisme. Så godt som alle sådanne ord og begreber er rene modeslagord eller trylleformler, der i sig selv siger umådelig lidt. Fælles for alle tidens mange opskrifter af denne art er, at de flytter ansvaret bort fra mennesket – hvad vi rent uvilkårligt godt kan lide – og at de på ingen måde løser det afgørende problem om lykken i tilværelsen. De hjælper jer ikke til at undgå at snuble i starten. Og lige så lidt hjælper det at trække sig ud af det hele og hengive sig til verdensflugt eller drømme; gør man det, får vi med garanti en verden, der er værre end den, vi har. Gælder det glæden ved tilværelsen, er der kun én vej at gå: at se virkeligheden i øjnene. Vær derfor realister – dvs. benyt det, jeres uddannelse og kundskaber umiskendelig har vist jer, nemlig at det altid er mennesket, der svigter, og at det derfor er mennesket, det hele drejer sig om. Det er mennesket, der skal begyndes med, og vel at mærke ikke de andre, men én selv, hvor let det modsatte end falder os, og hvor stor lyst vi end har til at opdage og kritisere andre menneskers fejl og mangler. Det er en sikrere vej til glæde over livet at vise overbærenhed i stedet for at rakke ned, der er større muligheder i at vise glæde end at være sur, det er et godt råd at lære at sige tak i stedet for at kræve. Fremfor alt: prøv at lade være med tidligt og sent at drage misundelige sammenligninger med andre og spørg jer selv, om I nu virkelig har opnået tilfreds-

stillelse og er lykkelige, og prøv at se på alt, hvad I har eller opnår, som en gave, I ikke har krav på.

Alt dette er alt andet end ligetil, men det er sundt at prøve. I virkeligheden er det noget, der minder om Sisyfos' opgave. Men Sisyfos var ganske givet en lykkelig mand. Jeg føler mig overbevist om, at i samme grad, som I formår at se bort fra jer selv og indtage en holdning til medmennesket, der ikke først og fremmest søger sit eget – i samme grad stiger jeres mulighed for at finde livet rigt og glædeligt trods alle dets mangler. Det er i håbet om, at noget af dette vil lykkes for så mange af jer som muligt, at jeg i dag dimitterer jer fra denne skole og ønsker jer dens lev vel!



Også i dag tegner dimissionstalen et gymnasiums værdier og dannelsesmål. Foto: Helsinge Gymnasium.

Gymnasiets jubilæumsbøger

En del af skolehistoriens underskov

Af Harry Haue

Der er rig lejlighed til at fejre jubilæer i gymnasieskolen, og det sker med festivitas og til glæde – også for skolehistorien – som oftest med et jubilæumsværk.

Gymnasiernes jubilæumsværker er en væsentlig del af den skolehistoriske underskov, hvorfra eksempelmateriale og nye synsvinkler kan hentes, når den nationale dannelsehistorie skal skrives.

Det er derfor vigtigt at anmelde disse værker sådan, at kendskabet til den lokale skolehistorie kan spredes og bruges i en større sammenhæng.

Med udgangspunkt i fem jubilæumsværker kan det være hensigtsmæssigt at se nærmere på denne form for historieskrivning. Det gælder værkernes afgrænsning, både kronologisk og institutionsmæssigt. Er der tale om institutionshistorie eller ses skoleudviklingen i et bredere samfundsmæssigt perspektiv? Hvad har redaktionen valgt at vægte? Har man ønsket at lade en eller flere faghistorikere skrive værket eller har det antologiens form med en række enkeltbidrag i form af eleverindringer og biografier af fremtrædende personer i skoleuniverset? Endelig: har værket særlige eksemplariske kvaliteter, der kan indgå i rekonstruktionen af udviklingen på landsplan?

De fem jubilerende skoler, hvis jubilæumsværker her skal behandles, er Kolding og Aalborg, der begge fejrer 450 år og Birkerød, Rønde og Struer, der fylder henholdsvis 125, 75 og 50 år.

Flere af skolerne er tidligere blevet beskrevet i jubilæumsværker og det spiller naturligvis en rolle for både kronologisk og indholdsmæssig vægtning. Medens Birkerød, Struer og Rønde er institutionshistorier, ses skolerne i Kolding og Aalborg i et bredere samfundsmæssigt perspektiv. Det skyldes formentlig, at skolerne i Kolding og Aalborg skal dække 450 år og at en inddragelse af samfundsudviklingen er mere påkrævet for at forstå ændringerne i de vilkår, som skolerne har eksisteret under. Birkerødbogens undertitel: *Fragmenter af Birkerød Gymnasiums historie i 125 år* angiver perspektivet. Det samme gælder for Struers vedkommende. Undertitlen er her: *En skole og dens by*. Men institutionsbøgerne indeholder implicit samfundsmæssige perspektiveringer. Det gælder beskrivelsen af fagenes indhold, den pædagogiske metode, lærernes levevilkår og skolernes forhold til de ansvarlige myndigheder. Forfatterne til Aalborgbogen har sat deres gymnasiehistorie ind i en samfundsmæssig ramme. Jørgen Olsen og Carl-Johan Bryld er i Koldingbogen nået langt i retning af at fremstille skole- og samfundsudvikling i en syntese.

Skolernes tilblivelsehistorie står naturlig centralt i jubilæumsværkerne. Det gælder især de nyere skoler, hvor denne proces er kildemæssigt veldokumenteret, me-

dens der for de to gamle skolers vedkommende kun kan henvises til kongebreve, der kanaliserer indtægter til skolens opretholdelse.

Birkerød var oprindelig en privat kostskole, og grundlæggeren Johan Mantzius bliver naturligt nok indgående beskrevet af skolens nuværende rektor Erik Jørgensen. Rønde Gymnasium var oprindelig et indremissionsk artiumkursus og i de første år også privatejet. Struer Gymnasium blev oprettet som statsskole, og tilbivelseshistorien bliver i jubilæumsbogen grundigt behandlet af en af skolens mangeårige lærere Gunnar Sandfeldt. Initiativtagerne til skolen i Struer var en kreds af borgere, der havde nedsat et udvalg, som bearbejdede politikere på alle niveauer og undervisningsministrene Frederik Borgbjerg og Jørgen Jørgensen. Hovedargumentet var det gymnasiefattige Vestjylland, hvor vejen til studentereksamen måtte gå via en kostskole fx Birkerød. Udvalget havde desuden et kontant argument for placeringen af en statsskole i Struer, idet DSB's store administrationsbygning stod tom. Det er en spændende historie. Ikke mindst skildringen af konkurrencen mellem Struer, Thisted og Holstebro.

Et andet vigtigt element i jubilæumsværkerne er biograferingen af rektorerne. I Birkerødbogen tegner Jens Rabekh Rasmussen et portræt af H. C. Engelsen, der var rektor på skolen 1905-41. I hans tid overgik skolen fra at være privatejet til statsskolestatus, hvilket Engelsen nok måtte acceptere af økonomiske grunde, men det stækkede hans handlefrihed som skoleleder. Han havde opholdt sig på den første engelske fælleskostskole Bedales School i Hampshire i 1905 og havde her fået styrket sin liberale disciplinære opfattelse: det hensigtsmæssige i at drenge og piger blev undervist sammen med resultatet, at: »pigerne blev mindre tøsede og drengene mindre bøllede«. Han ønskede at udvikle en indre disciplin i stedet for den efter vore begreber ret barske afstraffelse, der dengang i almindelighed blev anset for at være nødvendig for at opretholde en ydre disciplin.

Rektoren for Kolding højere Almenskole Georg Bruun (1901-29) var også optaget af de engelske fællesskoleformer, og han havde oversat Bedales-rektorens pædagogiske tanker. I Koldingbogen giver Vagn Skovgaard-Petersen en karakteristik af ham som empiriker, der havde pædagogiske visioner og hvis forslag byggede på egne erfaringer og læsning og afprøvet viden, tilvejebragt gennem kontrollerede forsøg eller historisk dokumentation. I dag ville man kalde ham en af gymnasieskolens »tunge drenge«. »Konservativ som han var af natur, forblev han livet igennem medlem af Det radikale Venstre«, har en af hans kolleger sagt om ham.

Bent Falkensgaard Pedersen, der var elev på Rønde Kursus i 1950'erne, har citeret rektor Johs. Mygind for at bekende sig til oplyst enevælde. Mygind havde efterfulgt sin svigerfar Kr. Herskind som rektor og gjorde det så dygtigt, at skolens bestyrelse formodentlig sjældent blandede sig. Rønde Kursus var en fællesskole også for kostelever, og det krævede i en indremissionsk ramme restriktive krav til samværsformerne mellem de to køn. Han var faglig alsidig. Havde taget alle tre studentereksamen og kunne derfor vikariere i alle fag. Han rensede kloak og administrerede den store skole uden administrativ bistand. For de mange tidligere landbrugsmedhjælpere, der gik på enten præliminær- eller studenterkurset, kunne han opfattes som husbond på en større landbrugsbedrift.

De fem jubilæumsværker giver en beskrivelse af en lang række rektorer, som jo også er lettere at vide noget om, end de mere anonyme lærere og den undervisning de praktiserede. Rektorerne har udtalt sig på embeds vegne til ministerium og presse og har bl.a. i dimissionstaler kunnet formidle deres faglige og pædagogiske idealer.

Der er få gymnasielærere, der har ytret sig på skrift om, hvordan de underviste. Vi er henvist til eleverindringer, idet faginspektionernes rapporter ikke synes at være bevaret. Hermed bevæger vi os væk fra de mere veldokumenterede karakteristikker til mere subjektive erindringsglimt.

Rektor J. H. Tauber, en reformivrig skolemand, har i sine erindringer husket sin skolegang i Aalborg Latinskole i slutningen af 1750'erne som fyldt med korporlig afstraffelse. Hvis en elev gik i stå i en remse fik han straks klø og hvis han havde fejl i sin stil, fik han af riset så længe det kunne holde. Disciplinen blev mildere i løbet af 1800tallet, og fra Aalborg kendes der eksempler på, at eleverne besøgte lærerne i deres hjem og at de gik fælles ture i byens anlæg.

Forfatteren Knud H. Thomsen har i Struerbogen givet en karakteristik af lærerne i almindelighed: »At frembære alle lærere på et fad er ikke hensigten, størstedelen af dem forekommer mig nu som dengang at være ret uinteressante personer, der kunne deres kram og lod det være godt med det. De spændte fra det tørre skolemesteri over indolence til et enkelt tilfælde af gryende sadisme, som strejfede os uden dog at efterlade andet end et vist ubehag. Vores forhold til dem var naturligvis individuelt, men gennemgående indifferent, de efterlod ikke varige indtryk, og prægede os ikke ved deres eksempel«. Men der var undtagelser. »Adjunkt Sandfeldt var den gudbenådede fortolker af den græske og romerske oldtids komedieforfattere... For ham betød oplevelse mere end udenadslære, hans timer var i sandhed blomstrende og efterlod altid noget positivt«.

Ole Lange peger i Birkerødbogen på problemet med at lægge for meget vægt på eleverindringer. »I erindringens blidere lys kan kanter og særpræget hos den enkelte forekomme skarpere end i dag – også måske mere end det var i virkeligheden«.

Skoleerindringerne er formodentlig bedst til at belyse forholdene udenfor klasseværelset og er således en væsentlig kilde til ungdomssocialisationen. Finn H. Lauridsen skriver i Struerbogen om skolekomedier og arbejdet med elevforening og skoleblad.

Torben Rechendorff beretter om spejderafdelingen i Birkerød og Uffe Ellemann-Jensen om sit virke som formand for elevforeningen på samme skole i slutningen af 1950'erne, hvor han forgæves prøvede at overtale rektor til at give tilladelse til at udskænke lyst fadøl til festerne i stedet for sodavand. »Man ved jo ikke hvad der er i glassene, når først det skummer« var rektors kommentar. Han skulle bare have vidst, hvad der stod i plinten inde i drengenes gymnastiksal, erindrer den tidligere formand.

Mange erindringer opholder sig ved de fysiske rammer i skolen. De gamle latinskolers kassematteagtige lokaler blev i løbet af 1800tallet afløst af klassicistiske pælær, der dog var forsynet med rude i døren, sådan at rektor kunne kontrollere at alle var på plads og at alt gik forskriftsmæssigt for sig. En koldingelev skrev »Latinsko-

len! Husker I gamle rektor Bruun... og det gys, det gav i os alle, når vi skued hans stive grå hat gennem det højt siddende vindue i klassedøren: Err herr nogen anmærkninger?!!«.

I 1975 fik Kolding Gymnasium en ny bygning, som blev udformet til de forventninger, man da havde til de fysiske rammer om undervisningen. Ole Jellingsø, der var pædagogisk konsulent, har i Koldingbogen skrevet om spændingen mellem pædagogik og byggeri. I begyndelsen af 1970'erne spøjte centertanken, hvis mål det var at samle alle gymnasiale uddannelser i et område. Men de uddannelsespolitiske vinde blæste en anden vej, og planerne om at placere Kolding Gymnasium i et sådant center måtte opgives.

Naturligvis har alle gymnasiets jubilæumsbøger en relevans. Både for dem der skal skrive dem og den større eller mindre kreds af læsere, de henvender sig til. De snævre institutionshistorier, der i antologiens form, giver glimt af livet på skolen, har en værdifuld lokalhistorisk funktion og vil blive læst af tidligere og forhåbentlig også kommende elever, der så kan se sig selv som en del af en tradition. Nogle bidrag vil blive læst af et bredere publikum, fordi det jo sjældent er helt almindelige elever, der af redaktionen bliver opfordret til at skrive om deres skoletid. De jubilæumsværker, der søger at sætte skoleudviklingen ind i et samfundsperspektiv, henvender sig i højere grad end antologiinstitutionshistorierne til en større læserskare, og vil kunne bruges i skolens historieundervisning. De to genrer hører begge med til den skolehistoriske underskov, og kan udnyttes i udformningen af den nationale dannelseshistorie. Institutionshistorierne mere middelbart og de samfundsperspektiverende værker mere umiddelbart.

Men det mest interessante i skolehistorien, nemlig undervisningens form og indhold, forbliver et stedbarn i jubilæumsværkerne, og hvis vi skal have mere end erindringsglimt at bygge på, må der tages initiativ til en forskning i hvad der sker i klasserummet.

Dorthe Christensen og Henning Quist Hansen: Træk af Aalborg Katedralskoles Historie, De historiske arkiver, Aalborg 1990. 149 s.

Carl-Johan Bryld, red.: Fra skolehus til amts gymnasium. Kolding Amtsgymnasium og HFkursus 1542-1992, 107 s. Systime 1992.

Erik Jørgensen, red.: Skolen i Birkerød 1868-1993. Fragmenter af Birkerød Gymnasiums historie i 125 år. 251 s. 1993.

Agnete Haahr Refskou, red.: Rønne Gymnasium 1917-1992. 75 års festskrift. 59 s. Rønne 1992.

Erling Højberg, red.: Struer Gymnasium 1938-88. En skole og dens by. 136 s. Struer 1988.

Skolen i årets løb

Af M. Blaksteen

Det blev så året, hvor Bertel Haarder gik af som undervisningsminister efter 10½ år på posten – i samlet tid kun overgået af den radikale Jørgen Jørgensen. Han gik ind i arbejdet som erklæret liberalist og med baggrund i en grundtvigsk livsholdning. Hans forhold til de etablerede professionelle var ofte spændt, for han syntes ikke just at sværme for organisationsholdninger og »bureaukrater«, hvilket han allerede inden ministertiden havde givet klart udtryk for i en række bøger m.v. Hans holdninger og sprogtonen i debatter kunne være unødigt sårende, men han var et menneske med stor viljestyrke og vældig arbejdsevne.

Han stræbte efter at formulere sig klart, så at ingen kunne være i tvivl om hans mål. Generelt stod han for en vidtgående decentralisering, idet han dog fastholdt, at undervisningens indhold og mål skulle styres centralt. Hans decentraliseringsvilje syntes dog ikke at omfatte menige medarbejdere. Kort før regeringsskiftet har et par norske forskere for øvrigt udgivet en bog om hans politiske gerning,¹ og heri vover de påstanden, at den danske uddannelsespolitik ikke igen vil kunne vende tilbage til den tidligere detailstyring. Bogen udsendtes som led i et større projekt om norsk skoleudvikling.

Det danske uddannelsesvæsen kom i hans regeringstid givetvis ud for kulegravninger og reformer, der til tider kunne være hæsblesende. Ingen dansk undervisningsminister før ham har formodentlig sat sig så stærke spor.

Hans sidste år som minister var koncentreret om målet at gennemføre en reform af folkeskolen og dens lov. Han nåede ikke at være den, der kom til at underskrive en ny folkeskolelov, men hans lovforslag fra februar 1992² blev grundlaget for den koncentrerede debat, der efter regeringsskiftet i januar 1993 resulterede i den lov, som hans efterfølger, den radikale Ole Vig Jensen, endelig kunne underskrive i juni 1993.

Ny lov om folkeskolen

Op igennem 1980'erne voksede der en stigende erkendelse af, at vi måtte have gennemført en omfattende reform af folkeskoleloven. Mange mindre ændringer blev efterhånden vedtaget og ført ud i livet – op til 3 på et enkelt år – uden at centrale strukturer skiftede indhold i større grad.

Der blev talt og skrevet meget. De helt overordnede stridspunkter i debatterne var utvivlsomt problemerne delt/udelt skole, karaktergivning og prøveformer. Mere diftust berørtes også ændringer i undervisningens indhold og i arbejdsformer.

Det blev ikke blot ved diskussioner. På lokalt plan iværksattes mange, men indholdsmæssigt ret spredte forsøgsprojekter, der ofte blev båret alene af en skoles økonomi og en enkelt lærers ide- og tidsmæssige indsats. I stigende grad blev sådanne

projekter dog også støttet med konsulentbistand og puljemidler fra Undervisningsministeriet via dettes forsøgsråd. I en række tilfælde opnåede skolevæsenerne endda at få dispensationer fra folkeskolelovens bestemmelser, bl.a. i forbindelse med de såkaldte frikommuneforsøg.

Så kom i foråret 1987 det absolut skelsættende initiativ. Efter forslag fra Ole Vig Jensen (siden 25. januar 1993 ny undervisningsminister) vedtoges et målrettet udviklingsprogram (det såkaldte 7-punkts program), der skulle strække sig over 4 år med en samlet ekstra bevilling på 400 mio. kr.³

Det blev en succes i skoleverdenen. Forsøgsvirksomheder blomstrede op, og, hvad der var væsentligt, forsøgene koncentreredes i betydelig grad om emneområder, hvis resultater i vid udstrækning kunne danne grundlag for en ny lovs indhold.

En lang række centralt udarbejdede rapporter blev det umiddelbare resultat i løbet af efteråret 1991/foråret 1992.

Samtidig hermed havde daværende undervisningsminister Bertel Haarder med vanlig flid ladet udarbejde et lovforslag, der blev fremsat i Folketinget den 26. februar 1992.²

Førstebehandlingen, der fandt sted den 12. marts, gav klart udtryk for, at man skulle have meget bedre tid til at sætte sig ind i de mange rapporters beskrivelser og konklusioner, samt at man i det hele taget skulle have mere tid til samtaler indbyrdes og med folk udefra.

Mange møder, konferencer og seminarer gav i den følgende tid rige muligheder for at trænge ind i problemerne og give deltagere viden og overblik.

Debatten i medierne drejede sig i overvejende grad om:

1. Delt/udelt skole: den aktuelle skole oplevedes af ydergrupperne i debatten for meget som et både/og. Nogle ville vel egentlig helst tilbage til den gamle mellem- og realskole, andre ville have fuldstændig enhedsskole.
2. Formålsparagraffen.
3. Tidspunktet for indførelse af fremmedsprog.
4. Prøve- og karakterformer.
5. Tværfaglighed kontra opstramning af fagligheden.
6. Undervisningsdifferentiering som et middel til at undgå elevdifferentiering.

Bertel Haarders lovforslag kom aldrig til 2. behandling i Folketinget. I januar 1993 gik regeringen af, og Ole Vig Jensen (R) blev undervisningsminister i den nye regering, der var sammensat af 4 partier med noget divergerende forventninger til en folkeskolereform. Det gav utvivlsomt ministeren svære problemer at trække især Centrumdemokraterne med ind i et forlig, som han kunne tage ansvaret for. Afstanden i syn på bl.a. karaktergivning og afgangsprøver var stor. Også Kristeligt Folkepartis krav om en åben markering i formålsparagraffen af den kristne kultur som en del af dansk kultur syntes en overgang at true forligsmulighederne.

Allerede den 22. april var Ole Vig Jensen dog i stand til at fremsætte sit forslag til en ny lov om folkeskolen.⁴

Forslaget lå såmænd ikke milevidt fra Bertel Haarders forslag, men Ole Vig

Jensen havde i højere grad forstået at samtale og lytte og derefter at skabe kompromiser, der kunne forene og samtidig dog bringe lovforslaget i rimelig overensstemmelse med forventningerne og tidens krav. Lovforslaget var i traditionel dansk forstand et udspil, der kunne forene, men nogle af kompromiserne har givetvis været svære at formulere.

Generelt fortsatte forslaget linien fra 1980'erne: at decentralisere opgaver, herunder ansvar. Kommunalbestyrelsen, skolen (skolebestyrelsen) og skolens leder ville få en stærkere placering i skolebilledet.

Af væsentlige nyskabelser kan nævnes:

1. Formålsparagraffen er tilsyneladende *næsten* uændret, men der er dog bl.a. lagt større vægt på elevens *personlige* udvikling samt fortroligheden med dansk kultur, og begrebet ligeværd er trukket ind som et grundlag for skolens virke.
2. En kommunalbestyrelse kan fremover fastsætte retningslinier for voksnes deltagelse i en skoles undervisning og for kulturcenteraktiviteter på skolerne, men det er den enkelte skolebestyrelse, der bestemmer, om vedkommende skole skal gå ind i noget sådant.
3. Tværfaglighed skal anvendes på grundlag af faglig fordybelse for at give overblik og oplevelse af sammenhænge.
4. Engelskundervisningen starter i 4. klasse (imod nu i 5. klasse). Fransk kan træde i stedet for tysk som tilbudsfag i 7.-9. klasse.
5. Et nyt fag, natur/teknik, med elementer fra biologi, geografi og fysik/kemi bliver obligatorisk på 1.-6. klassetrin.
6. Et andet nyt fag, samfundsfag, indføres på 9.-10. klassetrin. Samtidsorientering afskaffes.
7. Blandt valgfagene indføres tekstbehandling i stedet for maskinskrivning, der nu åbenbart anses for at være passé. Endvidere indføres bl.a. teknologi og medier. Det sidstnævnte fag har som formål at give indsigt i mediernes betydning for informationsformidling og opinionsdannelse.
8. Kursusdelingen i visse fag på 8.-10. klassetrin bortfalder.
9. Der skal ske en fortløbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, og denne evaluering skal danne grundlag for undervisningens differentiering (se også pkt. 18).
10. På 9. og 10. klassetrin skal eleverne udarbejde en projektopgave, der skal søge at anskue en problemstilling fra flere forskellige faglige sider. Oprindeligt var denne opgave vel tænkt som erstatning for de traditionelle prøver (folkeskolens afgangsprøve efter 9. og 10. klasse samt folkeskolens udvidede afgangsprøve efter 10. klasse), men disse prøver fortsætter som en mulighed for eleverne.
12. På 9. og 10. klassetrin kan eleverne tillige vælge at udføre en fri selvvalgt opgave, og det er her den enkelte elevs interesse, der er afgørende for formuleringen.
13. Prøvekravene til folkeskolens afgangsprøver skal tilpasses den samlede elevgruppe på en måde, så at der stilles rimelige krav til den svagere elevgruppe, og højt præsterende elever vil skulle yde en virkelig stor indsats for at opnå de høje karakterer.

14. Som noget nyt får kommunerne pligt til at afholde prøver for privatister under 18 år, mens privatister over 18 år som hidtil skal rette anmodning til et amtskommunalt enkeltfagskursus.
15. Det ugentlige minimumstimal forhøjes lidt, uden at dette dog vil få væsentlige økonomiske følger, idet de fleste kommuner alligevel ligger højere. Små skoler med få elever pr. årgang vil få en mulighed for at fravige de nye minimumstimal.
16. Klassens time forsvinder som begreb, men det forudsættes, at der tillægges klasselærerens fag en ekstra ugentlig time til løsning af de særlige sociale og praktisk/administrative opgaver i klassen.
17. Det er fremover folkeskoleloven, der pålægger kommunerne at oprette et skolebibliotek ved hver skole. Dets opgave bliver at være et pædagogisk servicecenter i bred forstand. Hidtil har skolebibliotekerne hørt hjemme under lov om folkebiblioteker.
18. Undervisningen kan i hele skoleforløbet organiseres i hold inden for den enkelte klasse eller på tværs af klasser og klassetrin, når det er praktisk og pædagogisk begrundet. På 8.-10. klassetrin kan holddannelsen ske på grundlag af en stadig evaluering af elevernes forskellige behov. Denne holddannelse kan dog ikke på forhånd fastlægges for et helt skoleår ad gangen, og det er et krav, at eleverne på alle klassetrin skal undervises samlet i den overvejende del af undervisningstiden.
19. Der skal nedsættes et folkeskoleråd på 15 medlemmer som rådgivende for undervisningsministeren. Det store flertal af medlemmerne udpeges af forskellige organisationer, mens ministeren udpeger formanden og 2 af medlemmerne. Med dette råd bringes folkeskolen på linie med andre uddannelsesområder, hvor der allerede er etableret et lignende organ.

Lovforslagets første behandling i Folketinget fandt sted den 30. april 1993.⁵

Else Marie Mortensen (S) fandt, at der blev lagt op til en helt ny og mere tidssvarende måde »at tænke skole på«. Hun understregede, at det var helheden i forslaget, der tiltalte Socialdemokratiet. For partiet var det specielt tilfredsstillende, at det nu efter mange årtiers arbejde havde opnået, at udgangspunktet for undervisningen var en udelt folkeskole.

Eva Møller (KF) mindede om, at Det Konservative Folkeparti et år tidligere kunne give sin fulde tilslutning til Bertel Haarders forslag til lov om folkeskolen. Det var ikke tilfældet med det nye forslag, – det ville kræve en række justeringer. Det nye forslag tog ikke tilstrækkeligt hensyn til alle elevernes interesser, og det var trods alt for elevernes skyld, at der skulle være en folkeskole. Hun understregede, at der skulle lægges vægt på faglighed frem for tværfaglighed. Hun sagde videre: »Men den væsentligste anke fra Det Konservative Folkeparti mod det foreliggende lovforslag er der næppe nogen af forligspartierne, der er i tvivl om. Jeg har fremført hele tiden, at for os var det et spørgsmål om niveaudeling eller ej, og efter vores mening kunne vi ikke skrive os ud af spørgsmålet, for her var der afgørende politisk uenighed. For os er det helt afgørende, at alle elever i folkeskolen skal udvikles,

styrkes og trives, og at der skal være meningsfulde udfordringer til alle –.« Hun sagde videre: »Man har ganske vist indført en ting, som kunne opfattes som noget nyt og spændende, nemlig undervisningsdifferentiering, men jeg synes, det næsten er en hån mod lærerne i den danske folkeskole, at man hermed antyder, at lærerne ikke hidtil har behandlet eleverne forskelligt, men har undervist alle ens. Min opfattelse er, at lærerne i den danske folkeskole har undervist differentieret og har taget hensyn til den enkelte elev, så vi mener, at hvis det skal fungere, skal man have to niveauer.«

Anders Mølgaard (V) sagde bl.a.: »Lovforslaget er et resultat af en proces, som efter min mening rummer nogle af de bedste og mest ægte egenskaber i dansk folkestyre: Først flere tusinde lokale forsøg, som ofte har været præget af stort engagement, og på baggrund af disse forsøg barslede daværende undervisningsminister Bertel Haarder med et lovforslag i februar 1992; og derefter var hele det efterfølgende præget af talrige debatmøder med forældre og lærere m.fl., og ikke mindst af mange nyttige drøftelser i Undervisningsministeriet mellem repræsentanter for alle Folketingets partier.« Han fandt, at der med de nye holddannelsesregler var åbnet en hel ladeport af muligheder: der kunne oprettes hold for elever, der havde behov for stavetræning, praktisk orienteret matematikundervisning, teoriorienteret fysikundervisning o.s.v. Han opfordrede alle landets skolebestyrelser til at være opmærksomme på disse positive muligheder.

Hanne Thanning Jacobsen (SF) var enig i, at hele det forudgående arbejde egentlig havde været et skoleeksempel på en demokratisk arbejdsform, hvor der på livet løs havde været diskuteret meninger om og holdninger til folkeskolen, så taget sommetider havde været ved at blæse af. Hun mindede om, at udviklingsprogrammet med de 4x100 mio. kr. havde skabt nytænkning og vilje til forandring, og at det var mundet ud i et righoldigt erfaringsmateriale, der havde skabt grundlag for en udviklingsorienteret skole med udgangspunkt i forskeres anbefalinger og brugeres ønsker. Hun sagde også: »Eleverne kan se frem til en skole, der giver hver enkelt elev mulighed for at udfolde sig fagligt og kreativt, både individuelt og i samarbejde med andre om de fælles opgaver. Jeg tror, at de kan se frem til en skole, der bliver sjovere og mere farverig og giver dem et godt rygstød til deres voksenliv i det næste århundrede. – Loven er det endelige opgør med den gammeldags skoleform, hvor eleverne blev betragtet som krukke, som lærerne skulle fylde viden på, mens eleverne var passive tilhørere til en docerende enetale. Nu baner vi vej for en skole, hvor eleverne får plads til selvudfoldelse, fordybelse og oplevelse –.« Hun fandt, at det var bydende nødvendigt, at de kommende generationer gennem skolearbejdet fik øjnene op for verdens problemer og mangfoldighed og lærte betydningen af global forståelse, menneskerettighedernes overholdelse og ansvarlig handlen i forhold til overbefolkning, sult og social nød, naturressourcernes forvaltning, miljøet og fredens bevarelse. Formålsparagraffens formulering måtte være en garanti for, at alt dette blev en del af skolens indhold. Hun fastslog, at det vigtigste var, at loven en gang for alle understregede, at folkeskolen ikke er en sorteringskole, men skolen, hvor der er lige muligheder for alle, uanset race, religion og køn. Hun var ikke helt tryk ved holddelingen, men når 7 partier indgik et forlig, måtte alle ofre noget. Med

indførelse af undervisningsdifferentiering og den stadige evaluering mellem elever og lærere var hun dog overbevist om, at holddelingen ikke gik for vidt. Hun havde også måttet acceptere, at karakter- og prøvesystemet fortsatte. Folkeskolen var moden til en afskaffelse af disse, men nogle partier desværre ikke.

Jan Køpke Christensen (FP) startede med at sige: »Det er også en helt speciel situation og historisk dag for Fremskridtspartiet, fordi vi for første gang er med i et folkeskoleforlig.« Hans parti var godt tilfreds med en fleksibel holdopdeling, og han sagde: »Tidligere kaldte vi det niveaudeling, men alle ved, at det, der nu foreligger, er meget mere liberalt end tidligere.«

I en efterfølgende replik sagde Eva Møller (KF) som kommentar til flere ordføreres indlæg, at Det Konservative Folkeparti ønskede, at eleverne frit skulle kunne vælge, hvor de ville gå hen (i kursusdelingen), og derfor kunne hun ikke acceptere betegnelsen »en sorterings-skole«. Ved holddelingen var der ikke tale om elevernes frie valg.

Jette Pors (CD) ønskede (ligesom andre ordførere) såvel den nuværende som den forhenværende undervisningsminister til lykke med resultatet. Der havde været tale om et langt, sejt træk med op- og nedture o.s.v. Hun var især glad for, at skolebiblioteket nu fik en længe ønsket central placering i skolens hverdag. Hendes parti accepterede den tværfaglige undervisning som et kosttilskud til den fagopdelte undervisning, og så måtte det jo også være naturligt, at den metode fik et seriøst præg, og det kunne projektopgaven give den.

Dorit Myltoft (RV) sagde i sit indlæg bl.a.: »– Med lovforslaget slås det fast, at klassen er, om jeg så må sige, børnenes basis. Det er inden for klassens rammer, undervisningen tilrettelægges, det er her, eleverne trænes i at omgås hinanden, tage vare på hinanden og udvikle sig sammen i kraft af hinandens forskelligheder og forskellige forudsætninger. Derfor har et af nøgleordene, undervisningsdifferentiering, bestemt ikke været noget ukendt fænomen i den danske folkeskole gennem de sidste mange år, men nu pointeres det som en pædagogisk nødvendighed.«

Lysholm Christensen (KRF) sagde om prøver: »– Projektopgaven er en væsentlig nyskabelse. Vi er godt tilfredse med, at projektopgaven ikke bliver prøven, altså afløser for de nuværende prøver. Vi mener ikke, der er tilstrækkelig basis i resultaterne fra udviklingsarbejdet for, at man kan kaste sig ud i et helt nyt prøvesystem, og det har man heller ikke gjort. Men det er fint, at vi nu får det ind som et nyt system, der kan prøves af, og det bliver spændende at se de erfaringer, der kan indhøstes, både med projektopgaven og den frie opgave over et selvvalgt emne, som kommer til at ligge på 9. og 10. klassetrin, hvis eleverne vil det.« Han sagde senere i sit indlæg, at Kristeligt Folkeparti havde kæmpet for, at der i formålsparagraffen bl.a. kom til at stå: »– Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur, herunder kristendom –.« De to sidstnævnte ord var imidlertid blevet henvist til bemærkningerne. Han fandt, at det måtte være udtryk for en uforståelig blufærdighed, at Folkeetingets partier ikke tydeligere ville vedkende sig det kulturgrundlag og de værdier, som på så afgørende måde var indvævet i vores dagligdag i Danmark. Kristeligt Folkeparti glædede sig dog over, at ordene i hvert fald var kommet med i bemærkningerne til lovforslaget.

Bertel Haarder vurderede, at den ramme, der nu blev vedtaget for folkeskolen, ville kunne holde længere end de 20 år, som skolelove plejede at holde. Han havde været nervøs for, hvordan forliget ville blive udlagt af de forskellige ordførere og havde sidet parat med blyant og papir for at komme med korte bemærkninger, når der kom udlægninger, der ikke passede ham, – »– men der blev ikke rigtig lejlighed til at fare i flæsket på nogen, for jeg synes, at alle har været utrolig loyale over for det, vi har aftalt. –«. Han var ikke ynder af tværfaglighed, fordi det undertiden dyrkedes som en kæphest, men han kunne da godt se, at formålet med fagene bl.a. var at blive brugt i samvirke med andre fag. Han kom med et par bønner til slut. Han ville opfordre alle til at gøre sig utrolig umage med hensyn til projektprøven – den kunne blive en succes, men den kunne også blive noget udflippet noget. Og han opfordrede videre til, at ingen modarbejdede holddeling. Der var nu blevet større frihed til at vælge den rette undervisningsform, og det var vigtigt, at politikere, ministeriet og andre ikke gav sig til at missionere for en bestemt måde at undervise eleverne på. Ånden i det, der var aftalt, var, at det virkelig var hensynet til elevernes vidt forskellige behov, der skulle være afgørende. Det måtte pålægge alle en vis disciplin i den kommende tid.

Ebbe Lundgaard (RV) glædede sig over Bertel Haarders positive omtale af tværfaglighed og projektprøver og kunne samtidig dele hans bekymring med hensyn til frelstheden på dette område. En af måderne, man kunne komme dette problem til livs på, var ved den satsning på efteruddannelse af lærere, som flere havde været inde på, og han mindede om en aftale om at afsætte 25 mio. kr. om året i nogle år til denne indsats. Han følte sig imidlertid ikke sikker på, at beløbet var højt nok.

Ole Vig Jensen (RV) kunne som undervisningsminister afslutte debatten med en varm tak til et bredt udsnit af Folketingets partier.

Og herefter blev forslaget oversendt til Folketingets uddannelsesudvalg.

Der kom ikke senere nogle ændringer til lovforslaget, og ved tredje behandling i Folketinget den 23. juni 1993 vedtoges det,⁶ idet kun Det Konservative Folkeparti stemte imod, mens 2 fra Venstres gruppe, 1 fra Kristeligt Folkepartis gruppe og 1 fra Centrum-Demokraternes gruppe undlod at stemme. Traditionen for folkeskolelove er således blevet fulgt: en særdeles bred politisk opbakning.

En ny folkeskolelov til erstatning for 1975-loven er omsider blevet en kendsgerning.

Som helhed træder den i kraft den 1. august 1994, idet dog enkelte bestemmelser (Folkeskoleråd, om skolenedlæggelser, om evt. skolegang i anden kommune) allerede er trådt i kraft ved bekendtgørelsen i Lovtidende. Bestemmelsen om en projekt-opgave træder først i kraft den 1. august 1996, men i efteråret 1993 vil undervisningsministeren lade udarbejde informationsmateriale til brug for skoler, der måtte ønske at starte allerede i det kommende skoleår. Derved kan projektopgavens muligheder reelt prøves af i en 3-års periode, før den er et lovbud (jf. Lysholm Christensens bemærkninger under 1. behandling).

Loven som helhed er et politisk mesterværk, der rummer elasticitet og spændvidde til at holde som rammelov i lang tid fremover.

Visse af dens detailområder vil nok blive fulgt med særlig interesse og årvågenhed i de første år af såvel »brugere« som politikere.

Eksempelvis *tværfaglighed*. For første gang er dette begreb nævnt direkte i en skolelov og dermed gjort legitimt, men tværfaglighed er absolut ikke noget helt nyt i folkeskolens hverdag. I løbet af den sidste snes år er f.eks. temauger i stigende grad blevet et kendt fænomen. Måske har klasser eller en hel skoleafdeling samlet sig om at nå frem til en bred belysning af »Grønland i dag«, – måske har man ladet skolen forestille sig at være en stor erhvervsvirksomhed, hvor alle klasser havde en eller anden funktion inden for den store helhed. Målet var via vidt forskellige faglige indfaldsvinkler at skabe et engagement for alle og en bred forståelse af helheden. Det må være hævet over enhver tvivl, at sådanne *vel tilrettelagte* arbejdssemner kan skabe ny interesse og indsigt – også hos de træge. To krav må imidlertid respekteres, hvis arbejdsformen skal kunne få dyb og varig værdi for skolearbejdet: eleverne skal forinden være bibragt relevant faglig indsigt og relevante faglige arbejdsmetoder, og hver deltagende lærer skal være vel kvalificeret inden for sit faglige område. Er disse betingelser ikke opfyldt, bliver der let tale om et pædagogisk »huggehusarbejde«. Tværfaglighed er ikke vejen, men et af midlerne.⁷

Undervisningsdifferentiering er et andet af lovens detailområder, der vil blive fulgt med spænding. Er det virkelig så enestående en nyskabelse, som nogle teoretikere synes at mene? Den nu alderspensionerede lærergeneration er sandsynligvis under praktikuddannelsen blevet opdraget i klasseundervisningens paradeteknik. Men allerede omkring 1960 med de udelte 6.-7. klasser var de pågældende blevet tvunget ind i undervisningsdifferentierende strategier – kun få kan have overlevet uden. Undervisningsdifferentiering er – og har i adskillige år været – en hverdag i vore skoler. Det kan sikkert i mange tilfælde gøres bedre, og så må målet efteruddannelse være en logisk løsning. Begrebet undervisningsdifferentiering kommer nu for første gang ind i en skolelov – og det er godt, at begrebet bliver placeret der, for så er det en pligt – men måske var det også for at forene stærkt divergerende holdninger i forligspartierne, at metoden blev nævnt? Ole Vig Jensen har sagt: »Når undervisningsdifferentiering bliver et bærende princip, vil der efter min opfattelse ikke længere være behov for niveaudeling i de ældste klasser.«⁸ Med niveaudelingen i de ældste klasser er der tænkt på den hidtidige mulighed for kursusdeling i fremmedsprog m.v.

Det er absolut fint, at loven stiller krav om undervisningsdifferentiering (trods lærernes traditionelle metodefrihed), men i hverdagen er den altså næppe noget nyt. Som et paradoks kan så tilføjes, at den vel egentlig hos læreren (i hans/hendes planlægning) forudsætter en betydelig elevdifferentiering.⁹

Meget stor opmærksomhed vil også knytte sig til muligheden for *holddannelser*. Hvordan vil denne mulighed blive brugt? Til midlertidig placering af elever med markante evner og interesser, til stimulering af elever med mindre indlæringsvan-skeligheder, eller til – ja, der er flere muligheder. Undervisningsministeren har i et svar til Folketingets uddannelsesudvalg sagt:

»Jeg kan bekræfte, at en skolebestyrelse kan fastsætte et princip om, at man i videst muligt omfang eller i mindst mulig omfang skal anvende holddannelse på 8.-10. klassetrin.

Da folkeskolen skal sikre den enkelte elev størst muligt udbytte af undervisnin-

gen, må skolebestyrelsen fastsætte principper om undervisningens organisering, herudner om holddannelse, på baggrund af faglig pædagogisk rådgivning fra skolelederen og lærerne om elevernes og klassernes behov.

Ansvar for, hvordan principperne omsættes til konkret handling, påhviler skolelederen i samarbejde med lærerne.«

Megen interesse vil også knytte sig til spørgsmålet, om skolen får succes med opgaven at fungere som lokalt *kulturcenter*. Det er ikke den lokale skoles personale eller styrende organer, der direkte skal samle en lokalbefolkning om sig til kulturelle aktiviteter. Egentlig skal disse personer og myndigheder blot være villige til at stille lokaler og inventar til rådighed, og aktiviteterne kan så organiseres udefra. Det er dog nok en fordel, om repræsentanter for en skole går i et vist fast samarbejde med lokale organisationer m.fl. Der er sandsynligvis mange steder et stort – omend måske ikke direkte erkendt – behov for aktivitetsskabende (eller blot samværsfremmende) tilbud i boligmiljøerne.

Lov om erhvervsgrunduddannelse

Det siges, at de eksisterende erhvervsuddannelser stiller for høje boglige krav til sine elever, og der har i tilgift været alvorlige vanskeligheder med at skaffe det nødvendige antal praktikpladser – måske fordi mange erhvervsvirksomheder p.gr. af de vanskelige tider har været yderst forsigtige med at påtage sig et sådant ansvar. Praktikpladsproblemet er vel under kontrol nu, idet der i efteråret 1992 blev indgået et såkaldt praktikpladsforlig i Folketinget.

Men tilbage står, at mere end en trediedel af en ungdomsårgang ikke får en reel uddannelse efter folkeskolen. Nogle af de unge kommer slet ikke i gang, andre falder fra efter at være begyndt. Disse unge er i høj grad truede i deres fremtid. Overordentlig mange af dem bliver tabere på arbejdsmarkedet, som i stedse mindre grad har brug for personer, der kun kan møde frem med arbejdsnæver og intet andet.

Allerede for et par år siden stillede Socialkommissionen forslag om at iværksætte en erhvervsgrunduddannelse, der skulle være specielt tilrettelagt for de mindre bogligt indstillede unge, der dog måske nok ville være motiverede for en indlæring, hvor undervisningen var knyttet til praktisk arbejde. Denne uddannelse skulle danne et hele, men samtidig være fleksibel. Den skulle således kunne færdiggøres på forskellige niveauer svarende til evner og interesse hos de pågældende unge. I en vis udstrækning skulle den kunne godskrives en ung ved evt. fortsat uddannelse i f.eks. de eksisterende erhvervsuddannelser, som dog ikke på nogen måde måtte kunne svækkes eller udkonkurreres af den nye uddannelse.

Daværende undervisningsminister Bertel Haarder lod sig inspirere af Socialkommissionens henstilling og fik udarbejdet et »Forslag til lov om erhvervsgrunduddannelse«, der blev fremsat i Folketinget den 25. november 1992.¹⁰

Det placerede ansvaret hos kommunalbestyrelsen, der jo i forvejen havde kontakt med målgruppen, f.eks. via bistandskontorer m.v. Kommunalbestyrelsen skulle tilrettelægge uddannelsen i et samarbejde med erhvervsvirksomheder og skoler (f.eks. daghøjskoler, ungdomsskoler, efterskoler m.fl.).

Uddannelsen skulle bestå af dels virksomhedspraktik og dels skoleundervisning.

Den skulle være 2-årig, hvoraf mindst 20 uger og højst 40 uger måtte være skoleundervisning. Uddannelsen skulle kunne forlænges med yderligere 1 års praktikuddannelse, når der var tale om en ung, der havde behov for mere tid til at skabe sig et tilstrækkeligt erfaringsgrundlag.

Folketingets førstebehandling af lovforslaget fandt sted den 1. december 1992."

Det blev ikke mødt med den store tillid eller begejstring.

Anne-Marie Meldgaard (S) sagde bl.a.: »Jeg vil derfor kalde ministerens forslag om en grunduddannelse for en blindgyde for de unge. Hvor fører den hen? Jeg tror, man enten vil opgive eller ikke vil kunne gennemføre en sådan uddannelse med afslutning i en anden skoleperiode, som vi kender det i erhvervsuddannelsessystemet.« Hun mente, at man skulle prøve at løse problemerne ved at se nærmere på det etablerede erhvervsuddannelsessystem. Hun var bange for, at alt for mange af de aktuelle ca. 35% af en ungdomsårgang ikke passede ind i ministerens forslag. De unges problemer var skræmmende, men vidt forskellige, og hun sluttede: »Hvis der i partierne er oprigtig vilje til at gøre noget for disse unge, er jeg overbevist om, at vi i udvalget må sætte os ned og analysere, om erhvervsgrunduddannelsesforslaget er løsningen. Som sagt tidligere kan Socialdemokratiet ikke støtte forslaget, som det er udformet, men går selvfølgelig konstruktivt ind i udvalgsarbejdet.«

Ebba Strange (SF) var heller ikke sikker på, at forslaget var løsningen på de unges problemer. Hun var nok især bange for, at man ikke ville kunne fastholde, at den foreslåede uddannelse var beregnet på en bestemt målgruppe, og hun frygtede derfor, at der ville kunne blive lukket op for en stor bunke korttidsuddannelser på bestemte områder. Hun sagde videre: »Og hvordan fastholder vi, hvis denne målgruppe har taget imod et sådant tilbud, at de så også får lov til at gå ind i en rigtig uddannelse, hvis det viser sig, at det, de har haft brug for, er et par modningsår, og at de efter disse modningsår godt kan gå ind i en af de traditionelle uddannelser?« Hun frygtede, at man ikke ville kunne sikre, at uddannelsen ikke blev en slags blindgyde, som alligevel ville medføre, at det netop var de pågældende unge, der ville komme til at stå uden arbejde. Hendes parti ville i udvalget arbejde meget konstruktivt med at finde frem til en uddannelse, der kunne give den pågældende gruppe unge mere tro på sig selv, mere selvværd, mere tillid til, at de kunne nogle ting, som der var efterspørgsel efter på det arbejdsmarked, de allerhelst ville ud på.

Ole Vig Jensen (RV) tog forbehold over for forslaget, som det forelå – »men ingenlunde ud fra et ønske om, at vi skal igennem med nogle uddannelses tilbud til den gruppe af unge.« Der skulle blot fortsat arbejdes mere grundigt med forslaget, for det slog ikke til. Han tilføjede: »Vi vil have grupper af unge i fremtiden, der, som jeg allerede har sagt det, ikke vil kunne tage en af de eksisterende erhvervsuddannelser, og som vi må konstruere nogle nye uddannelses tilbud til, der giver dem en mulighed for senere at komme i beskæftigelse eller, hvis de er modne til det, forberedt til det, at gå ind i en egentlig erhvervsuddannelse.« Han nævnte derefter, at forslaget muligvis (!) også skulle omfatte den gruppe, der i daglig tale kaldes de sent udviklede, men der havde jo nu kørt et udviklingsarbejde over 3 år, og på grundlag af erfaringsindsamlingen og den efterfølgende rapport måtte der tages stilling til behandlingen af denne særlig udsatte gruppe.

Undervisningsminister Bertel Haarder (V) erkendte, at opgaven ikke var let, og han ville ikke påstå, at den var løst med regeringens forslag. Han sagde: »Socialkommissionen foreslår en erhvervsgrunduddannelse specielt tilrettelagt for de unge, der ikke er motiveret for at gå i gang med en af de ordinære erhvervsuddannelser, dem, man typisk kalder de mindre bogligt indstillede. For dem skal vi have korte og meget praktiske uddannelser, som ikke bare skal være anbringelse og aktivering, men som skal rette sig ind mod fremtidens samfund. De skal altså træne de unge i kombination også med noget almen uddannelse, sådan at de er bedre rustet til at virke på fremtidens arbejdsmarked og leve i fremtidens samfund, end de ville være, hvis de blot var hoppet fra et korttidsjob til aktivering og frem og tilbage.«

Så blev forslaget sendt til Folketingets uddannelsesudvalg, og godt en måned senere kom der regeringsskifte.

Udadtil syntes der ikke at ske noget i sagen, men den nye undervisningsminister, Ole Vig Jensen, har efter alt at dømme arbejdet intenst med overvejelser og forhandlinger bl.a. med arbejdsmarkedets parter og med Kommunernes Landsforening.

Undervejs gav han sig tid til at skrive en særdeles interessant kronik¹² om sit syn på de svage unges uddannelsesmuligheder. Han stillede heri kravet om, at ingen unge i fremtiden måtte figurere i statistikken over kontanthjælpsmodtagere og arbejdsløse. Der måtte skabes et uddannelsessystem, der sikrede alle unge, der forlod folkeskolen, et uddannelsesstilbud, som kunne motivere og engagere til fortsat uddannelse. Han kunne ikke acceptere »en tredje uddannelse«, der blot var målrettet de unge, der ikke passede ind i de nuværende klasser og systemer. Muligvis kunne det overvejes, om skoledelen i de eksisterende erhvervsuddannelser var præget af overdreven boglighed. Det gjaldt også om, at vi ikke stirrede os blinde på de ungdoms- og erhvervsuddannelser, vi har i dag, – måske kunne der være andre muligheder? Han ville derfor nedsætte et udvalg, der skulle se på hele spektret af ungdomsuddannelser i et langsigtet perspektiv.

Tilbage til lovforslaget: dets anden behandling fandt sted den 18. juni 1993.¹³

Folketingets uddannelsesudvalg havde stillet en række ændringsforslag, der nok især skyldtes de overvejelser, den nye undervisningsminister havde gjort sig, og de forhandlinger han havde ført. Derfor gav Eva Møller (KF) og Else Winther Andersen (V) udtryk for en vis bitterhed over, at lovforslaget i betydelig grad havde skiftet karakter, uden at alle Folketingets partier havde haft en ligeværdig indflydelse: forslaget var gået mere i retning af uddannelse og ikke så meget oplæring til praktisk arbejde.

Den endelige vedtagelse fandt sted ved tredje behandling den 23. juni 1993.¹⁴ Kun Fremskridtspartiet stemte imod.

Den nye lov følger i store træk det oprindelige lovforslag, men har indbygget detaljændringer, der gør den mere fremtids- og udviklingsorienteret. Mon ikke der heri ligger spirer til nye initiativer for restgrupperne i videste forstand?

Som overordnede formål fastslår loven, at den nye uddannelse skal styrke elevernes personlige, sociale og faglige kvalifikationer samt give dem mulighed for at fortsætte i en traditionel erhvervsuddannelse. Umiddelbart skal den også kunne give grundlag for beskæftigelse på arbejdsmarkedet.

Uddannelsen er 2-årig og består af 20-40 ugers skoleundervisning, mens resten er erhvervspraktik, evt. på en værkstedsskole. Praktikdelen kan i særlige tilfælde forlænges med indtil 1 år. Det skal bemærkes, at en kommune kun kan godkende en praktikaftale, hvis en erhvervsskole i området har erklæret, at vedkommende virksomhed ikke for tiden opfylder betingelserne for at ansætte en elev fra en af de traditionelle erhvervsuddannelser. Den nye uddannelse må ikke stå i vejen for de gamle.

Kommunerne har det umiddelbare ansvar for tilrettelæggelsen af uddannelsen, og det skal ske i samarbejde med erhvervsvirksomheder og skoler (arbejdsmarkedsuddannelsescentre, voksenuddannelsescentre, daghøjskoler, ungdomsskoler m.fl.).

I skoletiden vil unge under 18 år få udbetalt 500 kr. om ugen og unge over 18 år 1000 kr. I praktikperioder skal de lønnes efter de for arbejdsområder gældende aftaler.

I loven er der indbygget visse muligheder for, at uddannelsesdele kan godskrives ved evt. fortsat erhvervsuddannelse.

Loven skal tages op til revision allerede i folketingsåret 1996-97.

Lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler

Af de ovennævnte skoleformer har især folkehøjskoler og efterskoler haft en nærmest eksplosiv vækst i den sidste snes år såvel i antal skoler som i antal årselever. Efterskolerne har vel primært haft deres vækst på grund af, at mange unge faktisk foretrækker et efterskoleophold i stedet for et afsluttende år i folkeskolen – de vil gerne »stå på egne ben« og prøve det særlige miljø.

At det efterhånden trak op til en ny lov, skyldtes vel især, at tilskudsbestemmelserne var absolut utilfredsstillende. Ganske vist fik disse skoler en ny rammetilskudsordning i 1988. Den gav skolerne større dispositionsfrihed, men havde stadig den alvorlige ulempe, at de først efter udløbet af et finansår vidste eksakt, hvor mange penge de faktisk havde at råde over. Nye bestemmelser måtte indføres, og samtidig syntes det at være nærliggende at slå »højskoleloven« og »støtteloven« sammen til *en* lov.

Også andre ønsker pegede mod en ny lov, f.eks. ønsket om en fælles formålsbestemmelse for de omfattede skoleformer.

Daværende kulturminister Grethe Rostbøll (KF) fremsatte et forslag til en ny lov den 5. november 1992.¹⁵ Det blev imidlertid trukket tilbage ved regeringsskiftet i januar 1993, idet den nye undervisningsminister Ole Vig Jensen (R) ønskede at foretage en nærmere vurdering af de forskellige bestemmelser. Det skal her bemærkes, at de pågældende skoleformer ved regeringsskiftet var blevet ført tilbage i Undervisningsministeriets regi efter i nogle år at have hørt hjemme under Kulturministeriet.

Ole Vig Jensen fremsatte så sit let ændrede »Forslag til lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler« i Folketinget den 21. april 1993.¹⁶

Ved den lejlighed understregede han især, at det havde været meget væsentligt for ham, at alle de frie kostskoleformer skulle have en fælles overordnet formålsbestemmelse, og valget var blevet »folkelig oplysning«, som fremover skulle være det fælles hovedsigte. Det gav udtryk for ønsket om oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet.

Kostskoleformen og det dertil hørende miljø skulle styrkes, og derfor stilledes der større krav om lokalekvalitet.

Der stilledes også krav om, at alle nye skoler skulle have en skolekreds eller et repræsentantskab bag sig, og der skulle være sikkerhed for, at skolerne startede på et rimeligt økonomisk grundlag.

Det betragtedes som meget væsentligt, at der kunne skabes et egentligt skolemiljø, hvor eleverne kunne føle bred samhørighed. Bl.a. derfor skulle mindste årselevtal sættes op til 24 imod hidtil 18.

Det måtte erkendes, at skolerne også skulle have bedre muligheder for at tilbyde kortere kursus for at løse opgaver, der måtte være naturlige for dem (f.eks. pensionist- og feriekursus). Derfor skulle de kunne tilbyde kursus på helt ned til 4 dage imod hidtil 5 dage.

Endvidere skulle de have bedre muligheder for at yde større individuel støtte til unge elever, der måtte have brug for det (specialundervisning).

Dertil kom så ønsket om at forenkle tilskudsordningerne. Der skulle fremover være dels et driftstilskud, som med visse justeringer skulle være ens for alle, og dels et taxametertilskud. Begge skulle beregnes forud for finansåret (disse tilskudsbestemmelser vil ikke blive nærmere omtalt i det følgende).

Førstebehandlingen fandt sted i Folketinget den 30. april 1993.¹⁷

Poul Erik Dyrland (S) konstaterede bl.a., at der nu var lagt op til en stramning af mulighederne for at oprette nye skoler og hilste dette med tilfredshed på baggrund af de senere års erfaringer. Han fandt, at der alt i alt var tale om en fremsynet, administrerbar lov.

Eva Møller (KF) påpegede, at det bekymrede Det Konservative Folkeparti, at man åbenbart mente, at man kunne gå ned til kursus på kun 4 døgns varighed. Sådan et kursus kunne ikke få almindannelsespræget og dermed stå for det, som hendes parti mente skulle høre ind under folkeoplysningen og ind under selve ideen dermed. Hun sagde også: »– jeg vil bare gerne sige, at skal vi bevare kostskolernes identitet – altså skoler, hvor man også ud over undervisningstiden er sammen – kan vi nok ikke gøre elementet af ikke-boende elever større end de 15%.«

Mariann Fischer Boel (V) sagde bl.a.: »Kravet om en skolekreds eller et repræsentantskab var allerede medtaget i den tidligere kulturministers forslag, men er i den foreliggende udgave lempet for allerede eksisterende skoler, fordi man har konstateret, at det kan give nogle problemer i enkelte tilfælde. Jeg er nu overbevist om, at de problemer vil kunne løses, hvis der bliver tale om en rimelig overgangsperiode –.« Også hun fandt, at kursuselængder på kun 4 døgn ikke var helt tilfredsstillende. De korte kursus kunne give mulighed for spekulation i området og skade skolernes renommé på langt sigt.

Ebba Strange (SF) gav udtryk for tilfredshed med den fælles formålsbestemmelse, og hun kunne godt acceptere en kursuselængde på kun 4 døgn. Hun mente ikke, at det skulle overlades til bestyrelserne at godkende kursusplanerne, – det måtte fortsat ske i ministeriet, så at dette kunne følge med i, om formålet med skolerne nu også blev opfyldt. Vedrørende repræsentantskaber spurgte hun: »Hvor længe skal vi vente på, at højskolerne får skabt et repræsentantskab eller en skolekreds? Der kan jo gå

lang tid, før der sker ejendomsskift og ændringer i strukturen. Selvfølgelig skal der være en overgangsbestemmelse, men SF vil ønske, at den gjaldt lidt kortere.« Hun sagde også: »Jeg har rost formålsparagraffen; jeg synes, den er god. Højskolerne, de frie efterskoler o.s.v. er stadig væk noget af det mest grundlæggende danske, vi har, og heldigvis noget af det, der ses rundt om i verden, hvor vi bliver bedt om at fortælle om dem i forbindelse med, at andre lande er i færd med at udvikle demokrati som ny styreform. Det er fint!«

Ebbe Lundgaard (RV) fandt det vigtigt at understrege, at der med lovforslaget var lagt op til en øget demokratisering af ledelsen af de frie kostskoler. Fremover skulle en skolekreds eller et repræsentantskab vælge et flertal af en skoles bestyrelse. Desværre syntes det kun at gælde for nyoprettede skoler, og han syntes, at det var en begrænsning, der burde ses på under udvalgsbehandlingen. Det ville i hvert fald være vigtigt, at denne bestemmelse efter en overgangsperiode også gjaldt for eksisterende skoler.

Efter afsluttet debat blev forslaget oversendt til Folketingets uddannelsesudvalg.

Anden behandling af lovforslaget fandt sted den 18. juni 1993.¹⁸

Eva Møller (KF) meddelte, at Venstre og Det Konservative Folkeparti ønskede at fastholde, at højskolerne først og fremmest skulle drive højskolevirksomhed og ikke kortere kursusvirksomhed.

Ebbe Lundgaard (RV) svarede, at han da godt kunne følge betænkkelighederne, hvis den kursusform, der nu blev mulighed for at gennemføre på folkehøjskolerne, skulle eksplodere. Det var dog Det Radikale Venstres opfattelse, at det var der ingen risiko for. Der var blot tale om, at højskolerne fik et nyt pædagogisk redskab for at få en større del af befolkningen i tale. Han mente ikke, at det var nødvendigt forlods at begrænse vægtningen af den kursustype, der var tænkt som en vigtig fornyelse i skolerne arbejde.

Undervisningsminister Ole Vig Jensen (RV) gav i sine afsluttende bemærkninger Eva Møller ret i, at det væsentligste for folkehøjskolerne var at drive højskole og ikke kursusvirksomhed, men de korte kursus ville give en god mulighed for, at nye grupper i befolkningen stiftede bekendtskab med højskolen – »– og på det seneste har ikke mindst ældre medborgere haft glæde af kortere højskoleophold.«

Den endelige vedtagelse fandt sted ved tredje behandling den 23. juni 1993. Kun Fremskridtspartiet stemte imod.

Umiddelbart er den nye lovs markante træk vel nok den fælles formålsbestemmelse: »– tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er folkelig oplysning. Undervisningen er af almindelig karakter.«

I øvrigt blev det fastholdt, at en skole skal være selvejende, og at der bag den skal eksistere en skolekreds/repræsentantskab. Ministeren vil senere fastsætte de nærmere regler om disse betingelser.

Den overordnede ledelse skal varetages af en bestyrelse, der er ansvarlig over for såvel undervisningsministeren som skolekredsen.

Antallet af årselever skal være mindst 24, og kursus kan etableres med helt ned til 4 døgn.

Det er også værd at fremhæve, at der nu vil blive ydet tilskud til hjælpemidler og

til ekstra lærertimer til elever med svære handicap. Der vil også blive ydet tilskud til specialundervisning m.v. for elever under 18 år.

Blandet gods

Ny vurdering af dansk uddannelsessystem set udefra. En række udenlandske forskere og undervisere har under besøg i Danmark vurderet det danske uddannelsessystem.¹⁹ Der var generelt tale om positive vurderinger. Især havde gæsterne lovord til overs for vore bestræbelser på i folkeskolen at lade individets udvikling samt indlæring følges ad. De var derimod i betydelig grad skeptiske med hensyn til den stærke udvikling af den kritiske sans (for kritikens egen skyld?)!

Sponsorering. Der synes at være tale om, at private firmaers sponsorering af aktiviteter i folkeskolen (og vel også så småt i de gymnasiale uddannelser?) er på vej til at blive om ikke hverdagskost så dog velkendt. Det kan under de økonomisk stramme vilkår, som skolerne mener at have, vel være fristende at få direkte tilskud til særlige arrangementer eller blot til flere avancerede undervisningsmidler.²⁰ Mange firmaer synes at være interesserede (mod stærkt synlig fremhævelse af firmanavn), men der er uden tvivl tale om en farlig kurs for skoler: åbn hånden og tag imod, – men hvilken vej kommer vi så til at gå? Amerikanske skolevæsener har efter alt at dømme fået bitre erfaringer.

Noter:

1. »Dansk Uddannelsespolitik under Bertel Haarder 1982-1992. Nyliberalistisk og nykonservativ skoletenkning«. Af A. O. Telhaug og R. Th. Tønnesen. Universitetsforlaget, Oslo.
2. Se »Uddannelseshistorie 1992«, pag. 84-86. Selskabet for Dansk Skolehistorie.
3. Se »Uddannelseshistorie 1987«, pag. 164-170. Selskabet for Dansk Skolehistorie.
4. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 8590-8593.
5. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 9038-9084.
6. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 11.475-11.480.
7. Se »Folkeskolen«, nr. 5, 1993.
8. Se »Folkeskolen«, nr. 4, 1993.
9. Se »Folkeskolen«, nr. 24, 1993.
10. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 2452-2453.
11. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 2813-2844.
12. Se »Politiken«, nr. 143 af 21. febr. 1993.
13. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 11.178-11.183.
14. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 11.474-11.475.
15. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 1420-1421.
16. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 8468-8470.
17. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 9085-9100.
18. »Fortryk af Folketingets forhandlinger 1992-93«, sp. 11.185-11.189.
19. Se »Uddannelse«, nr. 6. Undervisningsministeriet 1992.
20. Se »Folkeskolen«, nr. 43, 1992.

Dansk Uddannelseshistorie 1991 og 1992 Årsbibliografi

Ved Christian Glenstrup

01.6 Fagbibliografier

Qvistgaard, Johan: Dansk Uddannelseshistorie 1990: Årsbibliografi Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992. S. 93-107.

Specialeliste Odense [1990]. – 1066: Tidsskrift for historisk Forskning. 21. årg., nr. 2, 1991, s. 43.

Specialeliste Odense 1991. – 1066: Tidsskrift for historisk Forskning. 22. årg., nr. 2, sept. 1992, s. 38.

Specialeliste Århus 1989. – 1066: Tidsskrift for historisk Forskning. 21. årg., nr. 1, 1991, s. 34-35.

02.91 Arkivregistraturer

Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm: Skolearkiver: Tornved: registratur. Kbh.: Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm, 1991. – 56 s.

Søg – og I skal finde: veje til kvinders historie i arkiver og samlinger/redaktion: Karen Hjorth, Grethe Ilsoe, Birgitte Possing/bidrag af Nanna Damsholt, Adda Hilden, Karen Hjorth, Grethe Ilsoe, Minna Kragelund, Helle Linde, Ingrid Markussen, Birgitte Possing, Nete Balslev Wingender. – [Kbh.]: Arki*varia, 1991. – 144 s.: ill..

30.1664 Unge

Andresen, Carl Erik: Ungdommens historie 1880-1950/Carl Erik Andresen, Tinne Vammen. – Kbh.: Borgen, 1991. – 129 s.: ill (Historie fra Borgen)

Ehlers, Søren: Veje til voksenlivet: overvejelser vedrørende den konfirmerede ungdoms historie. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991. S. 63-74.

Ingerslev, Olaf: Forløbsanalyser af de unge i 1980'erne/Olaf Ingversen, Niels Ploug, John Reib. – Kbh.: Socialkommissionens Sekretariat, 1992. – 122 s.: ill. (Dokumentation; 1)

37.01 Pædagogisk filosofi og psykologi

Dannelse og viden: en antologi/red. af Kirsten Baltzer og Holger Hybschmann Hansen. –/Bidrag af: Mogens Nielsen, Poul Breindahl, Karsten Schnack, Spæt Henriksen, Bernhard Larsen, Erik Sigsgaard. – Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole, 1992.- (Pædagogisk-psykologisk skriftserie; 73).

Fosgerau, Gert: Lærere læser ikke den slags: evaluering og perspektivering af udviklingsarbejder på baggrund af Perspektivudvalgets rapport om almene værdier og grundlæggende kundskaber/Gert Fosgerau, Hans Jørgen Kristensen, Andreas Striib. – [Århus]: Lærerseminariernes Evalueringsgruppe: Folkeskolens Udviklingsråd, 1991. 135 s.

Stybe, Svend Erik: Filosofien bag vore skolelove. – Filosofiske Studier. – 1991:12. – S. 127-155.

Winther-Jensen, Thyge: Johann Amos Comenius (1592-1670) – og hans forbindelse med Danmark-Norge: En skitse. – Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992. S.19-29.: ill.

37.06 Foreninger. Institutioner m.v.

Fangel, Henrik: Sønderjydsk Skoleforening gennem 50 år 1942-1992: udgivet i anledning af foreningens 100-års jubilæum den 30. november 1992. – Tønder: Sønderjydsk Skoleforening, 1992. – 288 s.

Fremtidens AOF/fotografer Jørgen Schytte, Erik Nielsen Christoffersen. – Kbh.: Udviklingscenteret for Folkeoplysning og Voksenundervisning, 1991. – 118 sider: ill.

Glenstrup, Christian: På jagt i en billedskat. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991. S. 75-86: ill. Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Den Skolehistoriske Samling

Nielsen, Kjeld F.: Den ukendte kulturarv. – Information. – 1991-05-04.

Den skole- og førskolehistoriske Samling på Danmarks pædagogiske Bibliotek

Salling, Per: Sønderjydske Skoleforenings stiftelse: i anledning af 100 års jubilæet den 30. november 1992. – Sønderjydske Månedsskrift; 1992. s.315-319: ill. – Åbenrå: Historisk Samfund for Sønderjylland, 1992

Skovgaard-Petersen, Vagn: Danskernes skole på museum. – Berlingske Tidende. – 1992-01-15. Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Den Skolehistoriske Samling

37.07 Uddannelse i almindelighed

Characteristic features of Danish education. – Copenhagen: Ministry of Education and Research, 1992. – 33 s. (Education in Denmark)

Danielsen, Oluf: Et kik i krystalkuglen – om fremtid og uddannelser i Danmark. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 39. årg. (1991); nr. 1. – S. 24-30.

Temanr. om: Perspektiver på ungdomsforskning.

Helveg Petersen, K.: Om krav til alsidighed indenfor uddannelserne: Festforelæsning holdt ved Odense Universitets årsfest fredag den 4. oktober 1991. – Nyt fra Odense Universitet. – Særnummer 1991, 12 s.: ill..

Indhold & kvalitet: Undervisningsministeriets kvalitetsudviklingsprojekt 7 illustrationer: Ivar Gjørup. – [Kbh.]: Undervisningsministeriet, 1991. – 18 s.: ill.

Prange, Knud: Uddannelse – døtre og svigerdøtre. Nogle overvejelser over social stabilitet. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 209-219: ill.

Rerup, Lorenz: Skole og mindretal. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 235-242.

37.08 Ungdomsopdragelse

Bach Pedersen, Hanne: Daginstitutionernes rolle i et lokalt fritids og kulturcenter. – Linå: Muldvarpen, Linå Fritidscenter. – Delrapport 3: Åbning mod lokalsamfundet: konkrete initiativer fra medarbejdermøder. – 1991. – 17 bl.

Skipper Rasmussen, Jens: Samarbejdet mellem skolen og det frivillige børne- og ungdomsarbejde: 1: Kvantitativ redegørelse, tal og tabeller: en undersøgelse på baggrund af ansøgninger til Folkeskolens Udviklingsråd. – Kbh.: DUF, 1991. 16 s., side A-J

Hertil hører hans 2. undersøgelse: 7 punkts programmet set med »foreningsøjne«

Skipper Rasmussen, Jens: 7 punkts programmet set med »foreningsøjne«: 2. undersøgelse af ansøgninger til Folkeskolens Udviklingsråd. – Kbh.: Dansk Ungdoms Fællesråd, 1991. – 32 s.: ill.

Hertil hører hans 1. undersøgelse: Samarbejdet mellem skolen og det frivillige børne- og ungdomsarbejde

37.1 Didaktik i almindelighed

Bjerg, Jens: Om at inter文erere i uddannelsespolitikken i videnskabens navn/Jens Bjerg, Staf Callewaert, Thomas Nissen. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift. – 39. årg. (1991); nr. 6. – S. 259-262.

Temanr. om: Skole og viden

Brandt Jensen, Bent: Folkeskolen – visioner og konsekvenser: en faglig pædagogisk sammenfatning af de afsluttende evalueringsrapporter/Bent Brandt Jensen, Mogens Nielsen og Jens Erik Steenstrup. – Kbh.: Folkeskolens Udviklingsråd, 1992.- 293 s.

Hertil findes English summary.

Dannelse/Bent Windfeld ... [et al.] – [S.l.]: Klassikerforeningens meddelelser; Hjørring: for Klassikerforeningens kildehæfter, 1991. – 72 s.: ill.. (Klassikerforeningens kildehæfter)

Fagene på langs: resumé af tværgående fagkonsulentrapporter 1991. – Kbh.: Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1991. – 22 s.

Held, Finn: Skolens egne læseplaner: en vejledning ved udarbejdelse af lokale læseplaner i folkeskolen. Kbh.: Gyldendal, 1991. – 75 s.: ill.

Helhedsskolen: læring i helhedsskolen: faglighed i helhedsskolen: lærersamarbejde i helhedsskolen: struktur og organisation i helhedsskolen/Karen Borgnakke ... [et al.]: evalueringsprojekt gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd af Danmarks Lærerhøjskole. – [Kbh.]: Danmarks Lærerhøjskole, 1991. – 166 s.: ill.. – (PPP-serie; 69)

Forfattere: Karen Borgnakke, Mogens Cranil, Spæt Henriksen, Steen Høyrup, Leo Ulsøe Johansen, Kirsten Krogh-Jespersen, Chresten Kruchoy, Ellen Nørgaard, Johnny Thomassen. – Delrapport 2 fra Projekt Helhedsskolen

Kristensen, Hans Jørgen: Pædagogik – teori i praksis: skolen i 90'erne. – Kbh.: Gyldendal, 1991. – 211 s.

Markussen, Ingrid: Viden, fag og dannelse: nogle refleksioner om den offentlige skoles opdragelse og undervisning af børn. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 163-174: ill.

Nielsen, Mogens: Helhed og læring: oplæg af Mogens Nielsen på projekt Helhedsskolens

- konference 22-23. maj 1991. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 40. årg. 1992; Nr. 1. – S. 38-45.
 Temanr. om: Helhedsskolen – 90'ernes skole.
- Nørgaard, Ellen:** Reformpædagogik, før nu og fremtiden. – Psyke & Logos. – Vol. 12 (1991), no. 2. – S. 422-428.
 Temanummer om opdragelse og uddannelse.
- Thorsen, Niels:** Fra KUP til kanon – administrativ foretælse som motiv i dansk skolepolitik. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 40. årg. (1992); nr. 6. – S. 324-335.
 Temanr. om: Dannelse.
- Uddannelsespolitisk** udtalelse. – Kbh.: Folkeskolens Udviklingsråd, 1992. – 31 s.
- Udvikling og kvalitet** i skolens undervisning/Poul Skov, red.; i samarbejde med Folkeskoleafdelingen. – [Kbh.]: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1991. 155 s.: ill. (Evaluering; 2)
- Øhrgaard, Per:** Hvad taler vi om, når vi taler om kvalitet? Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 40. årg. (1992); nr. 3. – S. 119-127.
 Temanr. om: Uddannelsesliv og erhvervsliv.
- 37.11 Undervisningstests. Eksamensformer.**
- Gade, Henning:** DA: Folkeskolens prøver er uden betydning. – Finans & samfund. – Årg. 2, nr. 11 (1991), s. 23-24
- Haarder, Bertel:** Nye prøver i folkeskolen. – Finans & samfund. – Årg. 2, nr. 11 (1991), s. 22-23
- 37.12 Enkelte undervisningsmetoder og arbejdsmønstre**
- Undervisningsdifferentiering** – ja, men hvordan?/Michael Wahl Andersen ... [et al.]. – Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut: Danmarks Lærerforening, 1991. – 31 s.: ill.. – (DPI; 1991:71)
 På omslaget: Undervisningsdifferentiering – ja, men hvorfor?
- 37.14 Enkelte fags metodik**
- 37.141961 EDB**
- Edb-integration** i skolens undervisning: projekt Integration: en evaluering af det generelle udviklingsarbejde/Leif Gredsted ... [et al.]; udført for Folkeskolens Udviklingsråd af Danmarks Lærerhøjskole. – [København]: Danmarks Lærerhøjskole, 1991. – 156 s.: ill.
- 37.145 Natur**
- Møller Andersen, Annemarie:** Natur og teknik: erfaringer fra udviklingsprojekter: evaluering gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd/Annemarie Møller Andersen, Hans Lütken, Carl Jørgen Vejle. København: Danmarks Lærerhøjskole, 1991. – 175 s.: ill.
- 37.1451 Matematik**
- Nissen, Gunhild:** Matematik og dannelse: – spotlys på 1878. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 179-185
- Påske, Vald.:** Med klodser, kugler og taster: om undervisning af blinde i regning gennem tiderne. – Kbh.: Institutet for Blinde og Svagsynede, 1991. – 122 s.: ill.
- 37.1453 Fysik og kemi**
- Riis Larsen, Børge:** Naturvidenskab og dannelse: studier i fysik og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet. – Espergårde: Dansk Selskab for historisk Kemi; i samarbejde med Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1991. – 344 s. – (Historisk-kemiske skrifter; 4)
- 37.14646 Håndarbejde**
- Guldborg, Mette:** Syposer og underkjoler: – lidt om håndarbejdsundervisning, især i Strellev. – Ølgod Museum; 1990. s.63-67.ill. – Ølgod: Ølgod Museum, 1991
- 37.146534 Skrivning**
- Siegmundfeldt, Britta:** »Adam og Eva skrev sandsynligvis lodret!«. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 40. årg. (1992); nr. 2. – S. 68-74.
 Temanr. om Er det kultur?
- 37.147 Formning**
- Formning,** billedkunst, design, kunsthistorie m.v.: undervisningen i billedkunst i det danske uddannelsessystem: en beskrivelse og vurdering af mål og indhold. – [Kbh.]: Undervisningsministeriet, 1991. – 64 sider. – (Kvalitet i uddannelse og undervisning; 12)
 Omslagstitel: Billedkunst.
- Lundgaard, Poul:** Tegnehistorisk Studiesamling 1966-1991: jubilæumsskrift/Jørgen Lundgaard. – Herning: Tegnehistorisk Studiesamling, 1991. -30 s.: ill.
- 37.1478 Sang og musik**
- Bro Rasmussen, Henning:** Om sangbogen »Danmark«- og Carl Nielsen som skolesangbogsredaktør. – Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992, s. 45-60: ill.
- Gymnasieskolernes Musiklærerforening:** 50 år 1941-1991/redaktion: Jens Dalgaard. – [Kbh.]: Gymnasieskolernes Lærerforening, 1991. – 109 s.: ill.
- Musik:** undervisningen i musik i det danske uddannelsessystem: en beskrivelse og vurdering

af mål og indhold. [Kbh.]: Undervisningsministeriet, 1991. – 132 s.. – (Kvalitet i uddannelse og undervisning; 10)

37.14796 Idræt

Møller, Jørn: Legen i idrætspædagogikken: et historisk rids. – [Odense]: Odense Universitetsforlag, 1991. – (Idræthistorisk årbog; 7. årg. 1991). – Turneringer, lege og fester: idræt er mere end gymnastik og sport; s.63-78.ill.

37.14891 Græsk og latin

Skovgaard-Petersen, Karen: Non scholae sed vitae: en programerklæring for latinundervisningen ved Sorø Akademi. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991. S. 243-251

37.14896 Dansk

Dansk: undervisningen i dansk i det danske uddannelsessystem: en beskrivelse og vurdering af mål og indhold. – [Kbh.]: Undervisningsministeriet, 1991. – 98 s.. – (Kvalitet i uddannelse og undervisning; 14)

Indledende undervisning i skriftlig fremstilling i gymnasiet: erfaringer fra forsøg med nye opgavetyper og arbejdsformer: en kommenteret materialesamling/[udarb. af] Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen. – Kbh.: ministeriet, 1991. – 84 s.: ill.. – (Gymnasieafdelingens skriftserie; 2)

Skriftlig fremstilling: undervisningen i skriftlig fremstilling i det danske uddannelsessystem: kritisk karakteristik og anbefalinger. Kbh.: Undervisningsministeriet, 1991. – 86 s.. – (Kvalitet i uddannelse og undervisning; 11)

37.149 Historie

Haue, Harry: Afskeden med P. Munchs verdenshistorie: Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991. S. 97-108: ill.

37.17 Pædagogisk uddannelse

Atten seminarier: erfaringsindsamlingen vedrørende seminarier som pædagogiske centre i forbindelse med »Udviklingsprogrammet for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter«/Susanne Krohn Djurhuus ... [et al.]. – [S.I.]: Lærerseminariernes Erfaringsindsamling & Folkeskolens Udviklingsråd, 1991. – 108 s.

Grunduddannelsen for lærere ved Tekniske Skoler og AMU-Centre: 1991. – Kbh.: SEL. Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, 1991 – 35 [23] sider.

Rygtitel: Pædagogikum

Jamen har de ikke lærereksamen?: festskrift i an-

ledning af 25-året for oprettelsen af Danmarks Lærerhøjskoles afdeling i Aalborg/redaktion: Jens Chr. Jørgensen; fotos: Mogens Anthonen, Ib Juul og Finn Petersen; tegninger: Henning Aardestrup. – [Aalborg]: Danmarks Lærerhøjskole, Aalborg, 1991. – 100 s.: ill.

Kampmann, Tage: Kun spiren frisk og grøn: læreruddannelse 1945-1991. Odense: Odense Universitetsforlag, 1991. – 284 s.: ill.. – (Dansk læreruddannelse 1791-1991; 2) (Odense University studies in history and social sciences; 145)

Kampmann, Tage: Seminariets betydning for lokalsamfundet: historisk og aktuelt belyst. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991. s. 149-162.

Læreruddannelse i 200 år/redaktion: Helle Boelt Kristiansen, René Bloch Jensen; illustrationer: Karin Hansen. – Kbh.: Lærerstuderendes Landsråd, 1991. – 112 s.: ill.

Nye seminarier – nye tider/Susanne Krohn Djurhuus ... [et al.]. – [Århus]: Lærerseminariernes Erfaringsindsamling; [Kbh.]: Folkeskolens Udviklingsråd, 1991. – 70 s.

37.18 Enkelte seminarier

Jelling

Christensen, Michael: Dimittender og lærere: Jelling Statsseminarium 1841-1991. Jelling: Jelling Statsseminarium, 1991.- 307 s.: ill.

Ingvorsen, Leif: Som de huskede det: Jelling Statsseminarium 1841-1991. Jelling: Jelling Statsseminarium, 1991. – 215 s.: ill.

Jonstrup

Schmidt, J. Boisen: Til duelige Skoleholderes Dannelse: Jonstrup Statsseminarium 1790-1990/redaktion Kaj Bonde. [Lyngby]: Jonstrups Venner, 1992. – 160 s. tavler: ill.

Kolding

Kolding Seminarium 1952-1992/redaktion: Henning Lasthein, Carl Petersen, Leif Stender; tegninger: Henning Lasthein. – [Kolding]: [Kolding Seminarium], [1992]. – 116 s.: ill.

Nørre Nissum

Hauge Nielsen, J.: Nørre Nissum Seminarium 1892-1992: hverdagen og hver dags fest. – [Nørre Nissum]: Elevforeningen for Nørre Nissum Seminarium og HF, 1992. – 175 s.: ill. Udg. i anledning af Seminariets 100-års jubilæum. På omslaget: Nr. Nissum Seminarium 1892-1992.

Odense

Odense socialpædagogiske Seminarium 25 år: 1967-1992. – [Odense]: Odense Socialpædagogiske Seminarium, [1992]. – 52 s.: ill.

Slagelse

I anledning af seminariets 25 års jubilæum 1991/redaktion: Leif Kirkevåg og Flemming Marquard; foto: Hall Thimann. – [Slagelse]: Slagelse Børnehaver- og Fritidspædagogseminarium, [1991]. – 54 s.: ill.

37.2 Børneopdragelse i almindelighed

Eilertsen, Mogens: Barnet i kunsten. Træk af barnebillettets kunsthistorie. – Kbh.: Amanda, 1991. – 144 s.: ill.

Varming, Ole: Børneopdragelse i Danmark: Skal børn opdrages – eller skal de inddrages? [Kbh.]: Gyldendal, 1992. – 137 s.: ill..

37.24 Børnehaver

Broström, Stig: Johnny kan læse: om småbørns-pædagogik i USA. Danmark og Norge. – Oslo: Pædagogisk Forum, 1991. 65 s.: ill.

Broström, Stig: Pædagoger skaber udvikling/ Stig Broström, Thorleif Frøkjær; red.: Hans Vejleskov. Frederikshavn: Dafolo; Kbh.: Center for Småbørnsforskning, Danmarks Lærerhøjskole, 1991. – 115 s.. – (Skrifter fra Center for Småbørnsforskning)

Gold, Carol: »Børnehaver« eller småbørnsskoler i København i begyndelsen af 1800-tallet. – Historiske meddelelser om København; 1991. s.63-73). – Kbh.: Københavns Kommune, 1991. – Oversat fra engelsk af Hans Kofoed

Rasmussen, Carsten: Valby Børneasyl 1842-1992: fra opbevaringssted til moderne pædagogik/tekst: Carsten Rasmussen. – Valby: Valby Børneasyl, 1992. – 47 s.: ill.

Vedel-Petersen, Jacob: Dagtilbud for børn under skolealderen: struktur, vurdering og perspektiver.; Kbh.: Socialforskningsinstituttet, 1992. – 96 s.

37.31 Skolepsykologi. Skolesociologi

Illeris, Knud: Pædagogikkens betydning: folkeskolens langtidsvirkninger for eleverne: afsluttende rapport fra en interviewundersøgelse med 141 tidligere elever fra forsøgsskoler og 103 tidligere elever fra almindelige sammenligningsskoler om deres erfaringer i den danske folkeskole og deres senere livsforløb. – København: Unge Pædagoger, 1991. – 189 s.. – (Unge Pædagogers serie. B; 55)

37.33 Skoleadministration i almindelighed

365 dage med skolebestyrelser: erhvervsfolk gør status/redaktion Else Tranberg og Ib Tranberg; med bidrag af Per Bennsok [et al.]. – Hinnerup: Ankerhus, 1991. – 100 sider

Berntsen, Kirsten: Psykologiske aspekter i ledelsesfunktionen. – Psykologisk pædagogisk rådgivning. – Årg. 28, nr. 5/6 (1991), s. 349-

357. Ledelse i folkeskolen

Halse, John Aasted: De er nok ude på noget. – Berlingske tidende. – 1991-10-02
Skolebestyrelser

Just, Steen: Erfaringer fra skolebestyrelsesarbejdet. – Uddannelse. – Årg. 24, nr. 12 (1991), s. 754-758

Kruchov, Chresten: Udvikling og kvalitet i skoleledelse/Chresten Kruchov og Steen Høyrup; i samarbejde med Folkeskoleafdelingen; tegninger: Dodi Romanati. – [Kbh.]: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1991. – 63 sider: ill.. – (Evaluerings; 1)

Kølster, Lisbeth: En fugl i hånden. – Danske kommuner. – Årg. 22, nr. 5 (1991), s. 5-9

De nye skolebestyrelser har snart siddet et år, og de fleste steder tales der om »et skridt ad gangen« og om stille og roligt at opbygge et gensidigt tillidsforhold.

Kølster, Lisbeth: En lektie i demokrati. – Danske kommuner. – Årg. 22, nr. 30, (1991), s. 18-19: ill. En skolenedlæggelsessag blev til et spørgsmål om skolebestyrelsernes kompetence i kommunen.

Pedersen, Ove: En episode fra provisorietiden: Da Niels Mouritsen, Vildbjerg, blev ekskluderet af Ringkøbing amts skoleråd i 1885. – Hardsyssels årbog; 1990. s.57-64.ill. [Holstebro]: Historisk Samfund for Ringkøbing Amt, 1990

Ravn, Birte: På sporet af et samvirke mellem lærere, elever og forældre. – 3.udg.. – Vejle: Krogh, 1991. – 35 s.: ill. + 1 bilag. – (Samtalebladet)

Skoleledelsens arbejdsforhold i Danmark: en vurdering på basis af en spørgeskemaundersøgelse foretaget i februar 1990 af Danmarks Skolelederforening. Kbh.: Danmarks Skolelederforening, 1991. – 22 s.: ill.

Skoleloven – 1 år efter: nogle personlige beskrivelser og oplevelser af skoleledelse i det decentrale styrelsessystem/Ole Chr. Egidiusen ...[et al.] – [S.l.]: Danmarks Skolelederforening, 1991. – 23 s.: ill.. (DS-kontakt. Temahæfte; 11:3, 1991:2)

Skov Nielsen, Susanne: Gensidig respekt og ligeværd. – Folkeskolen. – Årg. 108, nr. 10 (1991), s. 10-14

Elevråd, elevmedbestemmelse

Toft, Torben: Brug forældrenes engagement som inspiration i folkeskolen!. – Information. – 1991-10-03

Skolebestyrelser

Westergaard, Lisbeth: Vi har ikke haft de store diskussioner. – Børn, skole og samfund. – Årg. 58, nr. 3 (1991), s. 6-7

Skolebestyrelser

37.36 Danmarks undervisnings- og skolevæsen

Blaksteen, M.: Skolen i årets løb (1990-1992). – Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Sel-

skabet for Dansk Skolehistorie; 1992, s. 79-92.

Eusebius Jakobsen, Klaus: Danske skoler vender ansigtet udad. – Danmarksposten. – Årg. 72, nr. 4 (1991), s. 13

Fremskrivning af antallet af elever i grundskolen og gymnasiet år 1990-2009. [Kbh.]: Undervisningsministeriet, Datakontoret, 1991. – 153 s. – (Uddannelsesstatistik)
Omslagstitel: Antallet af elever i grundskolen og gymnasiet 1990-2009

Høgenhaven, Søren: Skolevæsenet under lup. – Danske kommuner. – Årg. 22, nr. 24 (1991), s. 32

Langagergaard, Poul: Indre Mission og skolerne. – Kristeligt dagblad. – 1990-11-17

Lauritsen, Helle: Der er langt fra Fladså til Allerød. – Folkeskolen. – Årg. 108, nr. 7 (1991), s. 18-19

Olsen, Ole: Kvalitet kommer indefra. – Berlingske tidende. – 1991-10-1

Stidsen, Svend: Liberal skolepolitik. – Kristeligt dagblad. – 1991-06-14

Undervisningsministeriet. Internationalt Kontor: The education system. – [Ny udg.]. – Copenhagen: Ministry of Education. International Relations Division, 1991. – 93 s.. – (Education in Denmark)

37.363 Folkeskolen i Danmark

Anduin, Pernille: Den standardiserede skole. – Berlingske tidende. – 1991-08-06

Bistrup, Annelise: Ministeren er ikke skoletræt. – Berlingske Tidende. – 1991-05-13

Brandorff, Gerda: Fra elevdifferentiering til undervisningsdifferentiering. – Pædagogisk Orientering. – 1991, nr. 1/2, s. 10-13
Folkeskolens struktur i dette århundrede. – Lit.

Degn, Helle: Den ny folkeskole. – LO bladet. – Årg. 87, nr. 34 (1991), s. 5

Degn, Helle: Folkeskolen år 2000. – Det fri aktuelt. – 1991-12-02

Degnbol, Lejlf: Rig/fattig og dreng/pige i børnenes skole: Træk af delingens historie i skolen. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 51-62

Dyrbye, Holger: Folkeskolen og de kulturelle opgaver. – Herning: Poul Kristensen; [S.l.]: Initiativgruppen til udgivelse af festskrift om kommunestyret, 1991. – Folkestyre i by og på land: Danske kommuner gennem 150 år/redaktion: Per Boje [et al.]; s.205-238.ill.

Folkeskoleloven med kommentarer/[red. af Hanne Buch]. – Vejle: Kroghs Forlag, 1991. – 160 s.

Hansen, Mogens: Vore børn ved mere end vi gjorde. – Finans & samfund. – Årg. 2, nr. 10 (1991), s. 14-15

Haarder, Bertel: »Lad selvstyre og synliggørelse være overskriften«. – Børn, skole og samfund. – Årg. 58, nr. 3 (1991), s. 14-15

Kruchof, Chresten: Hvorfor frygte døden hvis skolen er livet?. – Skolan i Norden. – 1991, nr. 1, s. 8-10
Udvikling og kvalitet i folkeskolen

Lautrup Nielsen, Birgitte: De vigtige sædekorner. – Danske kommuner. – Årg. 22, nr. 13 (1991), s. 30-31
Fremtidens folkeskole

Juul Petersen, Jørgen: Er skolen blevet vor tids religionsanstalt?. – Børn, skole og samfund. – Årg. 58, nr. 7 (1991), s. 14-15

Lenskjold, Vibeke: Folkets skole. – Det fri aktuelt. – 1991-10-14

Lumby, Elisabeth: Det er dansk dynamik. – Berlingske tidende. – 1991-04-15

Madsen, Hans-Otto: Skolen sprudler og bobler. – Berlingske tidende. – 1991-04-25

Nielsen, Kurt: Dannelse og marked. – Politiken. – 1991-07-20

Nye tider – nye veje. – Kbh.: Danmarks Lærerforening, 1991. 41 s.
På omslaget: Skolen til debat

Rask Andresen, Vagn: Samarbejde i og med skolen: en evaluering af udviklingsarbejder i folkeskolen/Vagn Rask Andresen, Karl Aage Baarstrøm, Martin Lyager. – Kbh.: Rask Consulting for Folkeskolens Udviklingsråd, 1991. – 250 s.

Reisby, Kirsten: Ligestilling – ligeværd i skolen. – Nordisk pedagogik. – Årg. 11, nr. 2 (1991), s. 68-79: Lit.

Richardt, Kirsten: Folkeskolens valg af fremtid. – Uddannelse. – Årg. 24, nr. 12 (1991), s. 759-763

Schwartz, Bente: Folkeskolen cementerer kønsforskellene. – Information. – 1991-02-07
Ligestilling

Schwartz, Bente: Lige mange af hver slags overalt. – Berlingske tidende. – 1991-03-14

Skoletid. – Det fri aktuelt. – 1991-08-07, tillæg, s. 1-12

Skaaning, Kaj: Skoleelever ser erhvervslivet i øjnene. – Berlingske tidende. – 1991-04-27

Struwe, Kamma: Får folkeskolen en indholdsreform i 1992?. – Uddannelse. – Årg. 25, nr. 1 (1992), s. 3-7

Thomsen, Tom E.: Det koster at skifte fædreland!. – Børn, skole og samfund. – Årg. 58, nr. 4 (1991), s. 4-5

Østergaard, Klavs: Folkeskolen under udvikling. – Det fri aktuelt. – 1991-06-20

37.366 Gymnasiet og HF i Danmark

HF 25 år: 1967-1992/ide af Margit Christiansen
Kbh.: Gymnasieskolernes Lærerforening, 1992. – 65 s.: ill.

Holch Andersen, Knud: Fremtidens gymnasium – set fra 1960. – Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992, s. 61-68: ill.

Hvordan klarer gymnasiet sig?: en holdningsundersøgelse blandt amtspolitikere, erhvervsliv, uddannelsesinstitutioner, elever og forældre/ Gymnasieskolernes Lærforening. – Kbh.: foreningen, 1991. – 32 s. (I glimt; 1, 1991 – 2. årg.)

Jacobsen, Bo: HF kulturer i Danmark: en sammenlignende undersøgelse af 2-årige HF-kurser og enkeltfags HF-kurser. – Kbh.: Gymnasieskolernes Lærforening, 1991. – 39 s.

Nørr, Erik: Debatten om gymnasieskolernes biblioteker 1918-22. Fra forskningsbibliotek til pædagogisk studiesamling. Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 195-207: ill.

Uddannelsespolitiske længdesnit: 25 år med HF ved Frederiksberg HF-kursus/redaktion: Bodil Smith, Bjarne Schoubye, Verner Thode. – Frb.: Sommer og Sørensen, 1992. – 68 s.: ill.

37.37 Friskolen i Danmark

Byggefinansiering af de frie skoler: rapport fra Udvalget vedrørende Byggefinansiering af de Frie Skoler, februar 1991. [Kbh.]: [Kulturministeriet, Direktoratet for Folkeoplysning, Frie Grundskoler m.v.] 80 s.: ill.

Coninck-Smith, Ning de: Privatskolerne i Gladsaxe. – Gladsaxe-bogen, bd. 3. – S. 261-271. – 1991

Dall, Carsten: Skolepengene rækker. – Penge og privatøkonomi. – 1991, nr. 11, s. 58-61
Omkostninger ved at foretrække privatskoler, friskoler, efterskoler

Nyt tilskudssystem for de frie grundskoler: betænkning/afgivet af et udvalg til revision af tilskudssystemet nedsat af Undervisningsministeren i januar 1990. – [Kbh.]: Undervisningsministeriet, 1991. – 174 sider. – (Betænkning; nr. 1218)

Smith, Rita: »Guds Kærlighed og Danmarks Lykke«: en socialisationshistorisk studie af Christen Kolds: Om Børneskolen.- Speciale 1992 Rita Smidt/vejleder: Hans Vammen. [Københavns Universitet, Historisk Institut.-Manuscript, 1992.- 124 s.

37.37 Enkelte friskoler

Balle Friskole

Balle Friskole 125 år: 1866-1991/redigeret af: Anne Marie Johansen [et al.]. – Bredsten: Balle Friskole, 1991. – 43 s.: ill.

Elholm Friskole

Wendt-Larsen, Johannes: Kilder til Elholm Friskoles historie/samlet og kommenteret af Jo-

hannes Wendt-Larsen 1. del: [Odense]: [Johannes Wendt-Larsen], 1990. – 89 blade: ill.

Galten

En Lilleskole i går – lige nu – i fremtiden/redigeret af Vibeke Ryge, Esben Hulgård; bogen indeholder bidrag af Sanne Lyhne [et al.]. – Galten: Galten Lilleskole og Fritidsklub, 1992. På anden titelside: Udgivet i anledning af Galten Lilleskole og Fritidsklubs 20 års jubilæum.

Hjorthede Friskole

Hjorthede Friskole 10 år: 1981 – 1991/illustrationer: elever på friskolen [et al.]. – Bjerringbro: Hjorthede Friskole, 1991. – 44 s.: ill.

Kolding

Kolding Friskole 1982-1992/redaktion: Grete Schmidt Christensen. – Kolding: Kolding Friskole, 1992. – 40 s.: ill.

Rødning (Salling)

From Christensen, Kirsten: Friskoleelev i Rødning for 50 år siden. – Skivevegns jul. – 1991, s. 12-18: ill.

Saltum

Mogensen, Anders: Privatskoler på Saltumegnen og deres lokalhistoriske baggrund. – Vendsyssel årbog: Historisk Samfund for Vendsyssel; 1991. – s.137-146: ill.. – Hjørring: Vendsyssel: Vendsyssel historiske Museum, 1991
Mest småbørnsskoler ca. 1860-1900.

Vindblæs

Vindblæs Friskole: 1966-1991: jubilæumsskrift/redaktion: Gunner Buck. – [Norup]: Vindblæs Friskole, 1991. – 64 s.: ill.

Vrigsted

Enemærke, Georg: Friskolen i Vrigsted. – Vejle Amts Årbog; 1992. s.61-69.ill.. – Kolding: Vejle Amts Historiske Samfund, 1992

Århus, N. Kochs Skole

N. Kochs Skoles historie 1866-1991: frit fortalt: fodnote: brudstykker af N. Kochs Skoles dagbog 1866-1991/redaktion: Ivan Ferdinand Christensen [et al.]/tekst: børn fra N. Kochs Skole/interviews: Børn fra N. Kochs Skole, Ivan Ferdinand Christensen, Jutta Thuesen/fodnote: Ivan Ferdinand Christensen/illustrationer: Børn fra N. Kochs Skole. – Århus: N. Kochs Skole, 1991. – 112 sider: ill.
På omslaget: 125 år

37.39 Lærerstanden

Cederstrøm, John: Samtalen i skolen: en undersøgelse af forestillinger om og forventninger til

lærerens kommunikative rolle. – København: Unge Pædagoger, 1991, – 251 s. – (Unge Pædagogers serie. B; 53)

Degnekår/redigeret af: Rud Kjems [et al.]. – Baling: Nordsalling og Sydsalling Lærerkredse, 1991. – 96 s.: ill.

Udgivet i anledning af Nordsalling og Sydsalling Lærerkredses 150 års jubilæum

Johansen, Claes: Uden for døren; hvordan lærerne fik deres lange næse. – Kbh.: Gyldendal, 1991. – 53 s. – (Gyldendals pamfletter)

KL 100 år/red.: Jan Trojborg, Gunnar Jørgensen. – [S.l.]: [s.n.], 1991. – 48 s. – (Københavns kommuneskole; årg. 84, 13. februar 1991) Særnummer i anledning af Københavns Lærerforenings 100 års jubilæum

Petersen, Anders: Sjællands Stifts Degnehistorie: et Bidrag til de svundne Aarhundreders Personal- og Kulturhistorie/udarbejdet efter Kirkebøger og Arkivdokumenter af Anders Petersen. Fotografisk genoptryk. [Glumsø]: Historisk Samfund for Præstø Amt, 1991. – 248 s. 1. udgave. Kbh.: N.C. Rom, 1899

37.4 Voksenundervisning

De **almene** voksenuddannelser i 1990'erne: voksenuddannelsescentrene i det danske voksenuddannelsesbillede. [S.l.]: Amtsrådsforeningen i Danmark, 1991. – 13 s.

Direktoratet for Folkeoplysning, Frie Grundskoler m.v.: Vejledning om voksenuddannelsesstøtte. – [1991-udgave]. Kbh.: Kulturministeriet. Direktoratet for Folkeoplysning, Frie Grundskoler m.v., 1991. 42 s.

Eklund, Susan: VUS – det første år/Susan Eklund & Jakob Wandall. – Kbh.: Udviklingscenter for Folkeoplysning og Voksenundervisning og Danmarks Lærerhøjskole, [1991]- 1 bd. flere pag.

VUS: Lov om voksenuddannelsesstøtte

Folkeoplysning og voksenundervisning i Norden – hvad koster det?: en komparativ kortlægning af offentlige ressourcer til folkeoplysning og voksenundervisning i de nordiske lande/udarbejdet af en arbejdsgruppe under FOVU; medlemmer er Johan Engelhardt [et al.]. – Kbh.: Nordisk Ministerråd; Stockholm: Nordisk Råd, 1991. – 87 s.: ill. – (Nord; 1991:30)

Dansk samt delvis norsk og svensk tekst. Omslagstitel: Folkeoplysning og voksenundervisning – hvad koster det i de nordiske lande?

Højhus, Inge: Esbjerg Daghøjskole: en evaluering af daghøjskolens virkefelt gennem de første 5 år. – Esbjerg: Sydjysk Universitetscenter, Serviceafdelingen, 1991. – 110 blade.

Jacobsen, Bo: Studier i dansk voksenundervisning og folkeoplysning: socio-psykologiske

analyser. – [Kbh]: Akademisk Forlag, 1991. – 366 s.

Doktordisputats, Københavns Universitet 1991
Larsen, Hans Jørgen L.: VUC-Vejen: 1970-1990/redaktion: Hans Jørgen L. Larsen, Rig-mor Frandsen. – Vejen: VUC-Vejen, 1991. – 32 s.: ill.

Voksenuddannelsescentrene i Århus Amtskommune 1978-90/[red. af: Marianne Schjøtt Kristensen, Jens Nørgaard]/fotos: Pia Blak, Erik Balle Poulsen m.fl.; tegninger: Astrid Glahn; samlet, redigeret og delvis skrevet af: ansatte i undervisnings- og kulturforvaltningen i Århus Amtskommune. – Århus: Århus Amtskommune, 1991. – 168 s.: ill.

Udgivet i anledning af at voksenuddannelsescentrene har haft 10 års jubilæum i amtsskommunalt regi under Århus Amtskommune

VUC 1972-1992/red.: Gert Jensen, Erik Bach, Helle Gram. – Grindsted: VUC, 1992. – 44 s.: ill.

Wahlgren, Bjarne: Kompas-projektet: analyse af forholdet mellem specifik og bred kompetence i sektoroverskridende uddannelser inden for VUC og AMU: første delrapport. – Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole, 1991. 148 s. – (Pædagogisk-psykologisk publikationsserie; 68) Kompas: Kompetencedannelse i almen og særligt erhvervsrettet voksenuddannelse.

37.41 Danske højskoler og ungdomsskoler

Borish, Steven M.: The land of the living: the Danish folk high schools and Denmark's non violent path to modernization = land of the living.- Blue Dolphin: Nevada City, California, 1991. – XXIII, 488 s.

Bramsen, Knud Aage: Sorø og Omegns Højskoleforening gennem 100 år. – Jul i Sorø; 1990. s.8-11.ill. – Sorø: Jul i Sorøs Vener, 1990

Bruhn, Verner: Flere end Askov: – højskoler i Ribe amt. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 17-29: ill.

Dam, Poul: Grundtvig-tekster i sangbøgerne med særligt henblik på højskolesangen. En bibliografisk oversigt.- Kbh. Aros, 1991. – 194 s.

Dam, Poul: Højskolernes dannelsesidealer i 1870'erne: – illustreret gennem sangbøgerne. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 41-49

Folkehøjskolen 1970-1990 – udvikling og vilkår/redigeret af Ebbe Lundgaard. – Kbh.: Foreningen for Folkehøjskoler, 1991. – 92 sider Bygger på: Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår 1970-1987. 1987

Grundtvig, N.F.S.: Selected writings/compiled by Max Lawson. – [Helsingør]: International

- People's College; [Kbh.]: Association of Folk High Schools in Denmark, 1991. – 110 s.
- Midt i højskolen:** en antologi om det folkelige, det politiske, det universelle og det historiskpoetiske: udgivet i anledning af Foreningen for Folkehøjskolars 100 års jubilæum/redaktion Else-Marie Boyhus. – [Kbh.]: Gyldendal, 1991. – 268 s.
- Skovgaard-Petersen, Vagn:** Folkehøjskolen set udefra – med 100 års mellemrum. – [Odense]: Odense Universitetsforlag, cop. 1990. – (Odense University studies in history and social sciences; vol. 126) Slægter, skjolde, steder: Festskrift til Knud Prange 6. juni 1990/[redaktion: Tommy P. Christensen [et al.]]: s.69-80.ill.
- The Danish folkehøjskole today:** a description of residential adult education in Denmark/translation: Ann Andresen. – [3rd edition]/edited by Arne Andresen and Sigurd Kværndrup. – [Kbh.]: The Folkehøjskole Association of Denmark: The Folkehøjskole Information Office, [1991]. – 39 s.: ill. (nogle i farver)
Oversat fra dansk. Tidligere. 2. edition med titel: The Danish Folk High School to-day/edited by Arne Andresen. 1985. 40 s.
- The folk high school 1970-1990 – development and conditions/edited by Ebbe Lundgaard;** translation: Mogens Frølund...[et al.]. – Copenhagen: Association of Folk High Schools in Denmark, 1991. – 91 sider
Originaltitel: Folkehøjskolen 1970-1990 – udvikling og vilkår
- 37.414 Enkelte danske højskoler og ungdomsskoler**
- Brejninggaard*
Brejninggaard Efterskole: 1942-1992/Knud Agergaard [et al.]; fotos: Brdr. Løkke [et al.]. – [S.l.]: Brejninggaard Efterskole, 1992. – 143 s.: ill.
- Grejsdalens Ungdomsskole*
Grejsdalens Ungdomsskole: 1942-1992. – [S.l.]: Grejsdalens Ungdomsskole, 1992. – 27 s.: ill.
- Grundtvigs højskole Frederiksborg*
Grundtvigs Højskole Frederiksborg/red.: [Ole Jensen, Fritz Norlan, Ole Vind]. – Hillerød: Foreningen Frederiksborgelever, 1991
- Hestlund*
Vingborg, Jørgen: Hestlund Efterskole: 10 år/i samarbejde med Kr. Lyng og Flemming Staal. – Bording: Eget forlag, 1991. – 24 s.: ill.
- Horne*
Horne Højskole, Horne Ungdomsskole: jubilæumsskrift 1891-1991/redigeret af Karsten Bjerreskov, Bent Thøgersen, Thorkild Sørensen. – Horne: [Horne Ungdomsskole], [1991]. – 68 s.: ill.
På omslaget: Horne 100 år
- Marstal Efterskole*
10 år med Marstal Efterskole/redigeret af Lissi Larsen/tegninger: Preben Dybesdal. – Marstal: Marstal Efterskole, 1991. – 27 s.: ill.
- Ry*
Munk Pedersen, Hans: – at se med egne øjne: en krønike om Ry Højskole 1892-1992/afsluttende kapitler: Arne Ørtved, Niels Højlund og Jens Bonderup; redaktion: Jens Bonderup. – [Ry]: Ry Højskole, [1993]. – 125 sider: ill.
Udgivet i anledning af 100 års jubilæet
- Rydhave Slots Ungdomsskole*
Thalund, Henning: Rydhave slot og slægter/Henning Thalund/tegningerne er udført af: Henry Bailum [et al.]/fotos: A. Gabs og Bent Sivekjær. – 4. reviderede oplag [i.e. ny udgave] [Vinderup]: [Rydhave Slots Ungdomsskole], 1991. – 94 sider: ill.
Tidligere: 1. udgave. 1964. 67 sider
Omslagstitel: Rydhave slot – fra adelens fæstning til ungdommens skole
- Ryslinge*
Nørgaard Nielsen, Viggo: Ånd og handling: en krønike om Ryslinge Højskole 1866-1991/vignet: Mette Bramsen. – [S.l.]: Ryslinge Højskole, 1991. – 142 s.: ill.
- Rødkilde Højskole*
Rødkilde 125 år: jubilæumsskrift/foto: Troels Holm [et al.]. – Stege: Naturhøjskolen Rødkilde, [1991]. – 48 sider: ill.
Omslagstitel: Rødkilde Folkehøjskole, Naturhøjskolen Rødkilde 1866-1991.
- Søndbjerg*
Søndbjerg Ungdomsskole: 1972-1992/red.: Kaj Jensen, Ketty Dahl Mølgaard, Carl Nielsen. – [Hvidbjerg]: Søndbjerg Ungdomsskole, [1992]. – 47 s.: ill.
- Testrup Højskole*
Carlsen, Jørgen: Testrup Højskole 1866-1991/ved Jørgen Carlsen og Hans Møller/fotos: Lars Mogensen, Luis Paredes m.fl.. – [Mårslet]: Testrup Højskoles Elevforening, 1991. – 127 sider: ill. (nogle i farver)
- Vinding*
Vinding Højskole 1867-1992/redaktion: Anna Grethe Jørgensen; tegninger: Kaare og Lise Færch. – [Vejle]: Vinding Fagskole, 1992. – 53 s.: ill.

Omslagstitel: 125 års jubilæumsskrift. – Rygtitel: 125 års jubilæumsskrift for Vinding Hus-
holdningsskole.

37.5 Enkelte danske skoler

Albertslund

Fisker, Morten: Jinnah International School. – Dansk sociologi. – Årg. 2, nr. 4 (1991), s. 18-27, 118.
Skole for pakistanske indvandrerbørn. Eng. res. – Lit.

Alslev

Alslev skole: 1742-1992. – Alslev: Alslev skole, 1992. – 16 s.: ill.

Bedsted

Petersen, Graves: Gammelt billede fra Bedsted Skole gav inspiration. – Jul i Thy. – Årg. 61 (1991), s. 23-26: ill. Skolebillede 5.12.1888

Bjergby og Mygdal

De'jgång og nu: skoleliv i Bjergby og Mygdal sogne/redaktion: Finn Abildgaard, Jens Balle, Olaf Nedergaard. – Bjergby: Bjergby-Mygdal skole, 1990. – 120 s.: ill.

Bov

Porskrøg Rasmussen, Carsten: Tyske skoler ved fjorden. – Pluk fra forskning i Sønderjylland. – 1991, nr. 3, s. 12-23: ill.
Tyske skoler i Bov og Holbøl sogne efter genforeningen.

Brøndbyvester

50 år med liv og sjæl!: 50 – 1942-1992 – Brøndbyvester skole/redaktion: Steen Vraasø & William Berg; tegninger: Steen Vraasø; bidragydere: Erik Kaas Nielsen [et al.]. – [Brøndby]: Brøndbyvester skole, [1992]. – 26 s.: ill.

Dragør

Skolen i Dragør: 250 år på Vestgrønningen/tilrettelæggelse Lis og Sv. Jans. – [Dragør]: Dragør Skole, 1991. – 128 sider: ill..

Frederiksberg, Det Wærnske Institut

Wingender, Nete Balslev: Arven efter Martha Wærn: pigeopdragelse i 1800- og 1900-tallets Wærnske Institut: med fortegnelse over Det Wærnske Instituts og Mariaforbundets arkiver.-Kbh.: Arki*Varia: Det Wærnske Institut, 1992. –118 s.: ill.

Frederikshavn

Rapport fra et besøg på Frederikshavn Gymnasium og HF: indholds- og kvalitetsudviklingsprojektet. – [Kbh.]: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen, 1992. – 46 s.: ill.

Faaborg

Agertoft, Bodil: Trolles og Reventlows skoler. – Stavn: fra Faaborgegnen; 1991. s.63-68.ill.. – Faaborg, 1991

Gedved

Jubilæumsskrift: HF Gedved 25 år 1967-1992/red.: Henrik Lykke Andersen, Jesper Rasmussen, Anne Ussing-Jepsen. – Gedved: Gedved Statsseminarium, [1992]. – 60 s.: ill.

Gentofte, Hellerup Skole

Vi forsømte aldrig et forår: og andre hilsener: Hellerup Skole 1892-1992/redaktion: Maria Branbjerg (ansv.) [et al.] [S.l.]: Greens Forlag, 1992. – 111 s.: ill.
Udgivet i anledning af Hellerup Skoles 100-års dag

Gjesing

Gjesing Skole: 1964-1991/redaktionsudvalget: Aksel Kirkeby Andersen [et al.]. – [S.l.]: [s. n.], [1991]. – 28 s.: ill.

Hals

Hals' skolehistorie 1626-1991/[red.: Annette Studstrup]. – [Hals]: [AOF], 1991. – 140 s.: ill.

Heltborg

Præstgaard, Verner: Skoleforhold i Heltborg for 250 år siden. – Sydthy årbog; 1992. s.27-37.ill.. -[Hurup]: Egnshistorisk Forening for Sydthy, 1992

Holbøl

Andresen, Peter: Degne i Holbøl. – Historisk Forening for Visherrød: Bov Museum. – Årg. 14 (1991), s. 21-28: ill.
Degne i 17.-18. århundrede

Hornbæk

Eusebius Jacobsen, Kaj: Hornbæk 1945. – Helsingør Kommunes Museer. – 1990, s. 45-47: ill. Besættelsestiden

Horsens, Midtbyskolen

Aebischer, Lisbeth: Engagerede forældre redder skole fra lukning. – Børn, skole og samfund. – Årg. 58, nr. 2 (1991), s. 16-17

Horsens Statsskole

Bjørneboe, Lars: Portrætter på Horsens Statsskole/Lars Bjørneboe. – Horsens: Andreas Hansen Bogtryk Offset, 1990. – 59 sider: ill. i farver.
The collection of portraits at Horsens Statsskole: side 59

Hunderup

Hunderup skole 150 år: 1842-1992/redaktionsudvalg: H.H. Løhde [et al.]. – [Bramminge]: Hunderup Skole; [1992]. – 39 s.: ill.

Hvidbjerg

Jensen, Kaj: Brikker af en skoles historie: Hvidbjerg Real- og Efterskole A/S 1919-1942. – Egnshistorisk Forening: Thyholm og Jegindø; 1991. s.4-18.ill. Lyngs: Egnshistorisk Forening for Thyholm og Jegindø, 1991

Hvidovre

Rytterskolen: historien om en skole/Pædagogisk Central, Hvidovre. [Hvidovre]: [Pædagogisk Central], 1991. – 30 s.: ill.

Hylke

Abildstrup, Knud: Hylke Skole har rejst sig af dvalen. – Danske kommuner. – Årg. 22, nr. 16 (1991), s. 32-33.
Efter 14 års dvale genåbnet som anneksskole

Ishøj

Ishøj Amtsgymnasium: 10 års jubilæum: IAG/redaktion: Susanne Højte Nielsen [et al.]. – [Ishøj]: [Ishøj Amtsgymnasium], [1992]. – 32 sider: ill.
På omslaget: 1982-1992

Knardrup

Jørgensen, Kathrine Amalie: Skolen i Knardrup 1903 til 1922. – Helsingør: Frederiksborg Amts Historiske Samfund, 1990. – (Årbog. Frederiksborg Amts Historiske Samfund; 1990)
Vi husker I; s.85-89.ill.

Kolding Latin- og Realskole

Nellemann, Aksel H.: Lærerne ved Kolding Latin- og Realskole og Kolding Højere Almen-skole 1880-1930/udarbejdet af Aksel Nellemann og Knud Moseholm. – Kolding: [Aksel Nellemann og Knud Moseholm], 1991. – XII, 88 sider.

København, Trinitatis Kirkes Fattigskole

Dahl, Rolf: Schiønning Andersens sidste vilje: Da Trinitatis Kirkes Fattigskole blev rig. – (I:Historiske meddelelser om København; 1991. s.42-62.ill.). – Kbh.: Københavns Kommune, 1991

København, Vesterbro Studenterkursus

Balslev, Estrid: Det udøde studenterkursus. – Gymnasieskolen. – Årg. 74, nr. 16 (1991), s. 734-739

Køge

Ilsoe, Grethe: Planer og virkeliggørelse: om op-

rettelse af en borgerskole i Køge 1808. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 119-130.

Laurbjerg

Back, Clara: Min skoletid i Laurbjerg skole. – Langå. – 1991, s. 32-34.

Lemvig, Christinelystskolen

Christinelystskolen, Lemvig: 25-års jubilæum 1966-1991/redigeret af Harald Jensen, Erhardt Eriksen og Kristiane Frandsen. [Lemvig]: [Christinelystskolen], 1991. – 56s. ill.

Lindknud

Lindknud Skole: 1741-1991. – [S.I.]: Lindknud Skole, 1991. – 19 s.: ill.

Løgumkloster

Haase, Nicolai: Om skolevæsenet i Løgumkloster 1864 – 1920 II. – (I:Løgumkloster-studier; 5.1992. s.131-161.ill.). – Løgumkloster: Museet Holmen Løgumkloster, 1992
1. del i Løgumkloster-studier 4
Zusammenfassung

Maribo, Sankt Birgitta Skole

Sankt Birgitta Skole, Maribo: 1916-1991/[red.] Herluf Eriksen. – Maribo: Sankt Birgitta Skole, 1991. – 58 s.: ill.

Marie Magdalene

Frandsen, Kirsten Merethe: Tre husgavle i Marie Magdalene fortæller historie: især skolehistorie fra Marie Magdalene, Ryomgård. – (I:Historisk aarbog fra Randers Amt; 1992. s.78-85.ill.) Randers: Randers Amts historiske Samfund, 1992.

Middelfart, Østre Skole

Østre Skole 1952-1992. – Middelfart: Østre Skole, 1992. – 48 s.: ill.

Morsø

Morsø Gymnasium 1941-1991/red.: Ann-Sofie Møller, Børge Jensen og Kaj Nysted. – [Nykøbing Mors]: Morsø Gymnasium, [1991]. – 52 s.: ill.
Udg. i anledning af skolens 50 års jubilæum

Nakskov

Privatskolen Nakskov/red.: Jørn A. Nielsen, Klaus Frost Jensen. – Nakskov: [s.n.], 1992 22 s.: ill.
25 års jubilæumsskrift

Nykøbing F., Nørre Skole

Bevar Nørre Skole/skrevet af elever på Nørre Skole, Nykøbing F.; redigering: Lilian og Mo-

gens Thomsen. – [Nykøbing F.]: [Nørre skole], 1991. 57 s.: ill.

Næstved, Kalbyris

Kalbyrisskolen 25 år 1967-1992: jubilæums-skrift/forfattere: medarbejdere, forældre og elever ved skolen, nuværende som tidligere; redaktion: Benny G_nsbøl og Kirsten Marie Pedersen; tegninger: Ellen Jacobsen, Ole Vincent og elever fra Kalbyrisskolen. – Næstved: Kalbyrisskolen, 1992. – 59 sider: ill.

Nørre Djurs

Hansen, Per Henrik: Når landsbyens hjerte skæres bort. – Information. – 1991-03-26. Skolenedlæggelser

Odense

Skov Nielsen, Susanne: Overlærer eller opvarmning af klasserne. – Folkeskolen. – Årg. (108), nr. 4, (1991), s. 6-8.

Odense, Giersings Realskole

Giersings Realskole 1866-1991/redaktion: Fleming Clausen [et al.]. – [Odense]: [Giersings Realskole], [1991]. – 34 sider: ill.

Odense, Tingkærskolen

Tingkærskolen i 25 år 1966-1991/red.: Fredy El-niff, Birgit Thomsen. – [S.l.]: Tingkærskolen, 1992. – 87 s.: ill.

Præstø

Hilstrøm, Birger: Grundtvig på japansk. – Berlingske tidende. – 1991-10-20
Tokai University Boarding School.

Randers Statsskole

Kirk, Palle: Randers Statsskole under besættelsen. – Historisk Årbog fra Randers Amt; 1992. s.64-77.ill.. – Randers: Randers Amts historiske Samfund, 1992.

Randers Statsskole

Randers Statsskole 1542-1992/redaktion ...: Historiegruppen; Svend Hill-Madsen [et al.]; fotograf: Kirsten Nijkamp. – [Randers]: Randers Statsskole, [1992]. – 220 sider: ill. (nogle i farver)
På titelsiden: Randers Latinskole, Randers Lærde Skole, Randers Statsskole.

Ribe Katedralskole

Juhl, Mogens: Ribe Katedralskoles skolegård gennem tiderne. – Fra kvangård til humlekule: Meddelelser fra Havebrugshistorisk Selskab. 1990. s.33-38.ill.. – Kbh.: Havebrugshistorisk Selskab, 1990.

Ris (århus Amt)

Ejer Bavnehøj Skolen. – [S.l.]: [Ejer Bavnehøj Skolen], [1992]. – 50 sider: ill.
Udgivet i anledning af 40-årsdagen for Ejer Bavnehøj Skolens indvielse. –
Omslagstitel: Ejer Bavnehøj Skolen 1952-1992

Roskilde, Vor Frue Skole

Vor Frue Skole 100 år: af Vor Frue Skoles historie: den levende skole/redigeret af Solvejg Birke-dal Nielsen og Louis Hansen. – [Roskilde]: Vor Frue Skole, 1991. – 54 s.: ill.

Rødby

Jørgensen, Thorvald: Lidt fra Rødby Byskole. – Lokalhistorisk årsskrift. – 1991, s. 25-30: ill.
Mest tiden som Rødby Borger-, Mellem- og Realskole

Rønde

Rønde Gymnasium 1917-1992: 75 års festskrift/Rønde Gymnasium. – Rønde: Rønde Gymnasium, 1993. – 59 sider

Salling, Selde og Tøndering

Krogh, Chr. N.: Lærer i Selde og Tøndering for 100 år siden. – Skivebogen. – Bd. 82 (1991), s. 5-27: ill.
Selde Skole 1884-1889, Tøndering Skole 1889/1924.

Sdr. Bjert

Furdal, Kim: En skolestrid i Sdr. Bjert sogn. – (I:Koldingbogen; 1991. s.37-44: ill.). – Kolding: Kulturudvalget i Kolding, 1991.

Sindal Skole

Jørgensen, Søren: Sindal skole gennem 40 år. – (I:Sindalegnens lokalhistoriske Forening; 4.1990. s.65-124.ill.).

Skellebjerg

Germann, Marianne: Branden på Skellebjerg skole 1791. – Fra Holbæk Amt. – 1991, s. 33-49: ill
Om skoleholder Povl Andersens trængsler uden bolig og løn i tiden derefter. – Lit.

Skelskør

Petersen, Erling: Latinskoleliv i Skælskør. – (I:Årbog for Historisk Samfund for Sorø Amt; 1992. s.53-66.ill.). – Sorø: Historisk Samfund for Sorø Amt, 1992.

Skovlunde

Jensen, Svend: Skovlunde gamle skole. – (I:Byhornet – Nyt fra Egns museet i Pederstrup; 1990. s.4-18.ill.). – Ballerup: Ballerup Historiske Forening, 1990

Skægkær

Skægkær Skoleorkester: 1967-1992. – [S.l.]: Skægkær Skoleorkester, 1992. – 31 s.: ill.

Sorø Akademi

Jensen, Niels Steen: Den gamle gartner fortæller. – (1:Jul i Sorø; 1991. s.11-14: ill.). – Sorø: Jul i Sorøs Venner, 1991

Kelstrup, Lars: Sorø Akademi: bygningernes historie. – [Sorø]: Phønix, 1992. – 8 + 56 s.: ill.

Ranvig, Svend: Sorø Akademi Soldaterkorps 1888 – 1937. – (1:Jul i Sorø; 1990. s.24-26:ill.). – Sorø: Jul i Sorøs Venner, 1990

Ranvig, Svend: »Vænget«. – Jul i Sorø. – Årg. 39 (1991), s. 4-6: ill.
»Vænget« blev alumnat i tilknytning til Sorø Akademi i 1925.

Stege

Lumby, Elisabeth: Skolen vil være nyttig for det lokale samfund. – Berlingske tidende. 1991-05-06

Stilling

Skolehistorie(r) fra Stilling og Gram/udarb. af Stilling Egnarkiv. – Stilling: [s.n.], [1991]. 44 s.: ill.
Udgivet i anledning af 25-årsdagen for Stilling Skoles indvielse

Sønder Bjert

Furdal, Kim: En skolestrid i Sdr. Bjert sogn. – Koldingbogen. – Årg. 21 (1991), s. 37-44: ill.
Oprettelsen af Agrupskov Skole 1859. – Lit.

Testrup

Nielsen, Kristian: Testrup som skoleby i 1920'erne. – Aarsskrift/Lokalhistorisk Arkiv, Aalestrup. – 1991, s. 49-51: ill.
Viborg Amt

Thisted Gymnasium

Bolt-Jørgensen, Henrik: Det åbne gymnasium. – Gymnasieskolen. – Årg. 74, nr. 22 (1991), s. 1117-1121

Tommerup

Lauritsen, Helle: Skolelederen har en målsætning. Næste år vil alting gå hurtigere. – Folkeskolen. – Årg. (108), nr. 7 (1991), s. 24-27

Velling Skole

Velling Skole i 25 år/redigeret af John Hager og Poul Hillerup. – [Velling]: Velling Skole, 1991. 47 s.: ill.

Viborg, Søndre Skole

Søndre Skole 1916-1991. – [Viborg]: Viborg Skolefoto, [1991]. – 96 sider: ill.

Vrejlev-Hæstrup

Vrejlev-Hæstrup Skole: 1967-1992/tegninger og akvareller af Henrik Søndergaard; fotos ved: Øjvind Madsen [et al.]. – [S.l.]: [s.n.], 1992. – 98 s.: ill.

Vaarst

Vaarst Skole. – Vaarst: Skolebestyrelsen ved Vaarst Skole, 1992. 63 s.: ill.
Udg.i anledning af 75års jubilæum

Aabybro, Kærvejskolen

Mikkelsen, J.: Kærvejskolen, Aabybro: 85 år/J. Mikkelsen. – [S.l.]: [s.n.], [1992]. – 11 s.: ill.

Aalborg, Seminarieskolen

Seminarieskolen 1966-1991: 25 år/redaktion: Tove Mygind og Jørgen Jakobsen. – [Aalborg]: Seminarieskolen, 1991. – 78 s.: ill.

Aarhus Katedralskole

Rapport vedr. Aarhus Katedralskole. – Kbh.: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, 1991. – 54 s.

Århus, Rundhøjskolen

Rundhøjskolen 1966-1991/redaktionsgruppen: Elise Rasmussen [et al.]. – [Højbjerg]: Rundhøjskolen, [1991]. – 32 s.: ill.

Åstrup og Vester Åby

Agertoft, Bodil: Trolles og Reventlows skoler. – Stavn. – 1991, s. 63-68: ill.
Skolerne i Åstrup, Fyn og Vester Åby oprettet af henholdsvis Frederik Trolle i 1692 og Johan Ludvig Reventlow på Brahetrolleborg i 1783. – Lit.

37.5* Skoleerindringer knyttet til enkelte danske skoler

Bøstrup Skole

Andersen, C. Bernhard: Min skoletid i Bøstrup skole fra 1920 til 1926. – (1:Langå: Lokalhistorisk årbog; 1992. s.27-31:ill.)

Frederiksborg Statsskole

Friis Jensen, Chr.: »Min scene« fra Frederiksborg Statsskole. – Fra Frederiksborg Amt. – 1991, s. 20-23: ill..Helsingør: Frederiksborg Amts Historiske Samfund, 1991. – (Årbog. Frederiksborg Amts Historiske Samfund; 1991) Vi husker 2. I gymnasiets 1. mellem 1952.

Madsen, Bjørn: Frederiksborg Statsskole i tredive. – Folk og minder fra Nordsjælland; 1992. s.15-19:ill.. – Hillerød: Dansk Bladforlag, 1992

Kolding

Møller-Nielsen, Louise: I skole under krigen. –

Koldingbogen; 1992. s.81-84.ill.. – Kolding: Kulturudvalget i Kolding, 1992.

Kragelund Skole

Christensen, Carla: Syv år i Kragelund skole. – (I: Historisk Forening for Vis Herred, Bov Museum; 1992. s.41-50.ill.). – Padborg: Historisk Forening for Vis Herred, Bov Museum, 1992

Nærum Kostskole

Bergsvainsson, Thea: Nærum kostskole – som jeg husker den. – (I: Søllerødbogen; 1992. s.162-186.ill.). – Holte: Historisk-topografisk Selskab for Søllerød Kommune, 1992

Rønne

Kibsgaard, Carl H.: Der var engang en skolekomedie. – (I: Jul på Bornholm; 1992. s.35-41.ill.). – Rønne: Colberg, 1992

Sønderho

Kromann, Niels Sonnichsen: Fræ wo grandle: mennesker fra min barndoms Sønderho. – Esbjerg: Bygd, 1991. – 79 s.: ill.

Tidligere offentliggjort i Fanø Ugeblad; 1979-1985.

Indledning ved Erik Jensen; orienteringskort og forklaringer til teksten ved Ole Jensen.

Øster Hurup

Thorsen, Nina, f. Glad: Min skoletid i Ø. Hurup 1931 – 1938: Erindringer fortalt af Nina Thorsen (født Glad). – Gammelt Nyt: lokalhistorie fra Sydøstthimmerland; Nr.11. 1991. – s.3-14.ill.. – Hadsund: Lokalhistorisk Forening for Vedum og Omegn: Lokalhistorisk Forening for Skelund og Omegn: Lokalhistorisk Forening for Øster Hurup og Omegn: Hadsund Egnsmuseum, 1991.

37.6 Højere uddannelse i almindelighed

Coninck-Smith, Ning de: Videreuddannelse – en (u)mulighed for Gladsaxe's unge. – Gladsaxe-bogen, bd. 3. – S. 261-271. – 1991

Et friere og mere åbent marked for de videregående uddannelser og forskningen: redegørelse til Folketinget. – Kbh.: Undervisningsministeriet, 1991. – 33 s. (Undervisningsministeriets småtryk; nr. 1).

Helk Vello: Dansk-norske studierejser. – [Odense]: Odense Universitetsforlag, 1987-1991. – 3 bd.. – (Odense University studies in history and social sciences; vol 101, vol 139) 1536-1660: fra reformationen til enevælden: med en matrikel over studerende i udlandet. – 1987. – 448 s. 1661-1813. – 1991. – 2 bd. – bd. 1: tekst, 365 s.: ill.; bd. 2: matrikel over studerende i udlandet, -319 s.

Hvidt, Kristian: Filosofikum. Dansk dannelse mellem Madvig og Marx. Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 109-117.

37.64 Enkelte danske universiteter

Københavns Universitet

Københavns Universitet 1479-1979. – Kbh.: [Københavns Universitet]: i kommission hos Gad, 1979.

Udgivet af Københavns Universitet ved 500 års jubilæet.

Bd 1: Almindelig historie 1479-1788/red. Svend Ellehøj, Leif Grane og Kai Hørby. – 1991. XII, 556 s.: ill.

37.69 Studenterforhold. Kollegier.

Borchs Kollegium

Festskrift i anledning af Borchs Kollegiums 300-års jubilæum/redaktion: Ernst Jonas Bencard [et al.]; foto: Laura Eriksen. – Kbh.: Borchs Kollegium, 1991. 185 s.: ill.

Elers' Kollegium

Elers' Kollegium 1941-1991/redaktionsudvalg: Gunner Lind, Bent Møller og H.D. Schepele. – Kbh.: Elersianersamfundet, [1991]. 207 s.: ill. Udgivet i anledning af 300-års jubilæet 29.11.1991

37.7 Specialundervisning

Frey, Birthe: Specialundervisningens mange ansigter: evaluering af udviklingsarbejder om specialundervisning/Birthe Frey, Lytte Lau, Poul Skov. – Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut; Folkeskolens Udviklingsråd, 1991. – 261 s.. – (DPI; 1991.51)

37.8 Folkeoplysning. Kulturformidling

»**Folkeoplysning**«: popular enlightenment and educational opportunities for adults in Denmark/edited and produced by Jens Clausager; Danish text: Jette Kammer Jensen; translation: Gitte & Norman Shine. – Copenhagen: Det Danske Kulturinstitut, 1991. – 23s.: ill.

»**Folkeoplysning**«: Volksbildung und Erwachsenenbildung i Dänemark/Red. und Bearb.: Jens Clausager; Dänischer Text: Jette Kammer Jensen; Übersetzung: Gitte & Norman Shine. Copenhagen: Det Danske Kulturinstitut, 1991. 23 s.: ill.

Folkeoplysningsloven 1990/[red. Ole Kjeldsen]. – [Vejle]: Danmarks Skolelederforening, 1991. – 18 s.. – (DS-kontakt. Temahæfte; 1991:1)

Fra Fritidslov til Folkeoplysningslov/Erik L. Wützenfeld; Skolen som lokalt kulturcenter/Bent Olsen; Folkeoplysningsloven – mulighedernes lov/Niels-Otto Johansen

Vedsø, Bent: Lov om støtte til folkeoplysning,

ungdomsskoler, produktionsskoler, daghøjskoler med kommentarer. – Nykøbing F.: Storstrømscentret, 1991. – 61 s.
På omslaget: Violet håndbog – opslags- og arbejdsbog

37.81 Læsning (som kulturformidling)

Livtag med læsning: det internationale læseår 1990/[redaktion Anne Mikkelsen, Knud Larsen, Poul Erik Pagaard]. – Kbh.: Undervisningsministeriet, 1990-1991. – 3 bd.: ill. Nr. 1. – 1990. – 14 s. Nr. 2. – 1990. – 14 s. Nr. 3. – 1991. – 14 s.

Thestrup, Anna: Varselsmænd skal kunne læse og skrive. – Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992, s. 31-44: ill.; tab.

37.86 Kulturcentre

Høgsbro, Kjeld: Beyond limits: development of the school as a local cultural centre in Denmark/Kjeld Høgsbro, Henrik Jochumsen, Birte Ravn; translation: Bodil Mørkøv Ullerup; photos: Svend Hansen, Kjeld Høgsbro; drawing: Claus Albrechtsen. – Kbh.: Danish Research and Development Centre for Adult Education, 1991. -51 s.: ill.

Kulturcenterundersøgelsen: skolen som lokalt kulturcenter. – Kbh.: Udviklingscenteret for Folkeoplysning og Voksenundervisning. 1989-1991. – 3. bd.

[Bd.] 3: Slutrapport/Kjeld Høgsbro, Henrik Jochumsen, Birte Ravn; gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd; af Udviklingscenteret for Folkeoplysning og Voksenundervisning og Forskningsinstituttet for Pædagogik og Uddannelse; fotos: Kristin Dahl ... Svend Hansen ... Kjeld Høgsbro; tegninger: Klaus Albrechtsen. – 1991 – 191 s.

37.9 Opdragelsens og undervisningens historie

Loftur Guttormsson: Sækulariseringstendenser i islandsk almuedannelse i slutningen af 1800-tallet. Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 87-95. – Lit.

Nilsson, Ingrid: Skilda lärohus. Några glimtar från ett nordisk utbildningshistorisk forskningsprojekt/Ingrid Nilsson & Håkon Andersson. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 175-178 Privat/offentlig skole

37.96 Opdragelsens og undervisningens historie i Danmark

Coninck-Smith, Ning de: Folkeskolen i de store forsøgsår 1960-1988. – Gladsaxe-bogen, bd. 3. – S. 235-260. – 1991

Coninck-Smith, Ning de: Folkeskolen i krig og fred 1938-1948. – Gladsaxe-bogen, bd. 3. – S. 207-222. – 1991

Coninck-Smith, Ning de: Intet nyt under solen. – Folkeskolen. – Årg. (108), nr. 22 (1991), s. 14-16.

Coninck-Smith, Ning de: Skolen i efterkrigstidens Gladsaxe 1948-ca. 1960. – Gladsaxe-bogen, bd. 3. – S. 223-234. – 1991.

Degnbol, Lejf: Rig/fattig og dreng/pige i børnenes skole. Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 51-62. – Lit.

Feldbæk, Ole: Skole og identitet 1789-1848: lovgivning og lærebøger. – Dansk Identitetshistorie. – Bd. 2, s. 253-324. – 1991

Gregersen, Torben: Glimt af personer. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 40. årg. (1992); nr. 5. – S. 257-260.

Temanr. om: Pædagogik og terapi.

Henningsen, Lars N.: Landsbyskolerapporter fra Skovhuse og Bevtøft 1938 og 1940. – Sønderjyske årbøger. – 1991, s. 245-265. – Lit.

Iversen, Peter Kr.: Skoleindberetninger fra Hviding herreds provsti 1789. – Sønderjysk månedsskrift. – 1991, nr. 4, s. 120-123. – Lit

Karlsbøj, Else: Hovedkilder til skolestatistik vedrørende landkommuner: 1935-1964. – Kbh.: Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole, 1991. – 82 s.

Markussen, Ingrid: Til Skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte: pietistiske og kameralistiske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet. – Kbh.: Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole, 1991. – 621 s.

Disputats. Forsvaret fandt sted den 21. juni 1991 ved Universitetet i Oslo.

Nielsen, Mogens: Uddrag af Mogens Nielsens opposition ved forsvaret af Ingrid Markussens doktorafhandling: »Til skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte«. – Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992, s. 109-112.

Nørgaard, Ellen: New education in Denmark between the wars. – History of Education. – Vol. 20; no. 1; 1991, s. 37-47

Nørgaard, Ellen: Noget om tidligere skolereformer. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift. – 40. årg. (1992); nr. 4. – S. 199-206.

Temanr. om: Folkeskolelov.

Nørgaard, Ellen: Soria Moria Slot og vejen der hen til. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 187-193: ill.

Reformpædagogikkens teoretiske grundlag

Priémé, Hans: »De kom, så og lærte«. Fire danske pædagoger på besøg i USA før 1900 – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet

- for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 221-234: ill.
- Hanna Adler. – Kirstine Frederiksen. – Kristen Rovsing. – Carl Johan Fogh. – Lit.
- Siegmundfeldt, Britta:** Renhed og rammer: lægers og arkitekters arbejde med ny folkeskoler i København 1880-1900. – Kbh.: Institut for Pædagogik, Københavns Universitet, 1992. – 130 s.: ill. – (Forskningsnoter 10). Konferensspeciale.
- Skole, dannelse, samfund:** festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen 31. maj 1991/redigeret af Harry Haue, Kristian Hvidt, Ingrid Markussen, Erik Nørr. – [Odense]: Odense Universitetsforlag, 1991. XIV, 277 sider: ill.. (Odense University studies in history and social sciences; 134) Bidrag på dansk, norsk og svensk. Artiklerne er også indeholdt i: Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Skolevirke** og trosliv: bevægelse, vækkelse, oplysning, uddannelse gennem 100 år/[red. af] Vagn Wåhlin. – Århus: Forskningsprojekt »Skolehistorie«: distribution: Akademisk Boghandel, [1991-] Bd. 1: Historie og virke for ungdoms- og voksenskoler med baggrund i Indre Mission, KFUM og KFUK, FDF/PPF m.fl. – [1991]. – 721 s.: ill.
- Skovgaard-Petersen, Vagn:** Skole- og uddannelseshistorie. En status: Forsøg på et overblik. Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992, s. 69-78
- Skovmose, Kristian R.:** Betænkninger over Danmarks og Norgis Kirkeritual af 1685 fra Aalborg stifts geistelighed, 1735. – Kirkehistoriske samlinger; 1991. s.117-128. – København: Akademisk Forlag, 1991
- Skyum-Nielsen, Peder:** Skolens fyndsprog. – Modersmål-Selskabets årbog. – 1991, s. 119-128
- Skyum-Nielsen, Peder:** Skolens bevingede ord. – Uddannelse. – Årg. 24, nr. 12 (1991), s. 718-725. Skolemottoer gennem tiderne. – Lit.
- Skyum-Nielsen, Peder:** Visdom i skolen. – Samvirke. – Årg. 64, nr. 9 (1991), s. 42-43. Skolernes mottoer, inskriptioner og logoer indsamles nu af en gruppe forskere.
- Thomsen, Jørgen:** Det kommunale skolevæsen i mellemkrigstiden: Administrativ struktur, kildetyper og skolehistorie. – [Odense]: Odense Universitetsforlag, 1990. – (Odense University studies in history and social sciences; vol. 131). Kommunal opgaveløsning 1842-1970/redigeret af Jan Kanstrup og Steen Ousager; s.181-189: ill.
- 38.5 Børne- og ungdomsforsorg**
- Nøhr, Kirsten:** Fra før verden gik i terapi – om behandlingsrådets opkomst. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift 40. årg. (1992); nr. 5. – S. 211-223. Temanr. om: Pædagogik og terapi.
- 38.7 Særforsorg**
- Wingender, Nete Balslev:** »Drivhuset for den sygnende Plante«: børn og opdragelse i åndssvageanstalten Gl. Bakkehus 1855-1902. [Kbh.]: Dansk Psykologisk Forlag, 1992. – 392 s.: ill.
- 60.7 Teknik. Uddannelse og forskning**
- Ulfborg Kjærgaard 1941-91: jubilæumsskrift/** redaktion: Henning Madsen. – [Ulfborg]: Statens AMU-Center. [1991]. – 23 sider: ill. (nogle i farver) På omslaget: 50 års jubilæum
- 64.8 Vask og rengøring**
- Flyvbjerg, Anders:** Fra gangkone til rengøringsassistent: Aalborg kommunes skolevæsen 1846-1970. – Aalborg: Kulturforvaltningen, Aalborg kommune: De historiske Arkiver, 1991. – 60 sider: ill.
- 99.4 Biografi. Enkelte personer**
- Anhøj, Niels*
- Anhøj, Niels:** Midt i mylderet: et liv i Baptistsamfundets tjeneste/Niels Anhøj. – Kbh.: Føltved, 1992. – 160 s.: ill.
- Borup, Johan*
- Yde, Henrik:** Et venskabet mellem Martin Andersen Nexø og Johan Borup belyst gennem samtidige dokumenter. – Valby: Vindrose, 1991. 71 s.: ill. + 2 bilag Udgivet i anledning af Borup Højskoles 100 års jubilæum 1991
- Brycker, Valdemar*
- Skov, Helge:** Valdemar Bryckers opgør med en grundtvigsk samtid. – (I:Vejle Amts Årbog; 1991. s.74-88.ill.). – Kolding: Vejle Amts Historiske Samfund, 1991
- Bukdahl, Jørgen*
- Engberg, Poul:** Jørgen Bukdahl: den folkelige stridsmand. – Stesvig: Mikkelsen – Center for Nordisk Kunst; [Herning]; Poul Kristensen, 1991. – 212 s.: ill.
- Bøgh, Jørgen*
- Bøgh, Jørgen:** Alle mine kæpheste. – Kbh.: Gyldendal, 1991. – 180 s.

Engberg, Agnete

Pædagogik og kultur/redigering OBFS. – [Odense]: [Odense Børnehave- og Fritidsseminarium], [1991]. – 167 sider, tavler.
På titelsiden: Festskrift for Agnete Engberg. – På ryggen: Pædagogikkultur ...

Flor, Christian

Ægidius, Jens Peter: Christian Flor 1792-1992. (I: Dansk Udsyn; Nr.5 1991. s.243-259). – Væjen: Askov Højskole, 1991

Gammelgaard, Hjalmar

Røhrig, Paul: »... at hvælve en højere himmel over arbejderens liv og stræben«: Om Hjalmar Gammelgaard, en betydelig skikkelse inden for dansk arbejderoplysning, hans liv og virke. – (I: Arbejderhistorie: Meddelelser om forskning i arbejderbevægelsens historie; Nr.38.1992. s.2-13.ill.). – Kbh.: Selskabet til Forskning i Arbejderbevægelsens Historie, 1992
Summary

Grundtvig, N.F.S.

Um des Menschen willen: Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben: Dokumentation des Grundtvig-Kongresses vom 7. bis 10. September 1988 an der Universität zu Köln/hrsrg. von Paul Røhrig in Zusammenarbeit mit Henning Schrøer [et al.]. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991. – 336 s.: 1 tav.

Ingemann, B.S.

Bugge, K.E.: Et Glimt fra Paradisets Kyst: iagttagelser vedrørende Ingemanns skoletid 1800-1806. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 31-39

Juel Hansen, Erna

Sigmund, Pia: Oldemor Erna: en beretning om en pionér og hendes tid. Valby: Borgen, 1991. – 251 s.: ill.

Kampmann, Tage

Kampmann, Tage: Skolegang i Hellerup 1924-1936 og cykelvikar i Gentofte 1940-1943: i skolehistorisk perspektiv. [Odense]: Odense Universitetsforlag, 1992. – 95 s.: ill.. (Odense University studies in history and social sciences; vol. 134)

Krogh, Peder

Et lille stykke kulturhistorie: Peder Kroghs erindringer 1827-54/ved Tyge Krogh. – Hellerup: Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1991. – 128 s.: ill.

Mikkelsen, Hans

Hans Mikkelsens dagbøger 1626-41/ved Anne Riising og Mogens Seidelin; redigering: Finn Stendal Pedersen. – Odense: Udgiverselskabet for Historisk Samfund for Fyns Stift, 1991. – XV, 303 s.: ill.

Nexø, Martin Andersen

Yde, Henrik: Det grundtvigske i Martin Andersen Nexø's liv. – Kbh.: Vindrose, 1991. – 2 bd.: ill.
Doktordisputats, Århus Universitet 1991

Pedersen, Thora

Ambrosius Madsen, Ulla: Thora – historien om en lærerinde. – Kbh.: Unge Pædagoger, 1991. – 125 s.: ill.. – (Unge Pædagogers serie. B; 54)

Nielsen, Stinus

Stinus 90 år [5.11.1992]/bidrag af Karl Brøcher, Harald Torpe og Sigurd Højby. – Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992, s. 5-12: ill.

Olrik, Hans

Jørgensen, Harald: Hans Olrik – historiker og skolemand. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 139-148

Reventlow, C.D.F.

Bjørn, Claus: Med C.D.F. Reventlow på »le grand tour« 1769-70. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 3-16: ill.

Salling, Søren Hansen

Salling, Per: Søren Hansen Salling: Erindringer 1842-1891. – (I: Sønderjysk Månedsskrift; 1992. s.219-225.ill. + 263-267.ill.). – Åbenrå: Historisk Samfund for Sønderjylland, 1992.

Sinning, Jens

Billeskov Jansen, F. J.: **Jens Sinning and the Rectorial Oration: The Course of his Life.** – Cph.: The Danish Society of Language and Literature: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab: Museum Tusulanum, 1991.
Oration on the philosophical studies necessary for the student of theology 1545 – Tale om nødvendigheden af filosofiske studier for den teologiske student 1545; s.101-127.

Skovgaard-Petersen, Vagn

Glenstrup, Christian: Bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion. – Uddannelseshistorie 1991: 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1991, s. 267-272.

Thellefsen, Leo

Thellefsen, Leo: Fjernere end Orion: drengetid 1915-21 ved Limfjorden/redigeret af Synnøve Stevns. – [Kbh.]: Foreningen Danmarks Folke-minder, 1991. 130 s.: ill.. – (Erindringsserien »Folk fortæller«; nr. 26).

Varde, Mathias Thuresen

Hansen, Erik: Skoleholder i Vester Egesborg Mathias Thuresen Varde (1669-1744) og hans familie. – [Kbh.]: [Erik Hansen], [1991]. – 41, 3 blade: ill. + bilag (2 bl.)

Vig Jensen, Ole

Politikeren bag programmerne. Samtale med fhv. kulturminister Ole Vig Jensen/af Vagn Skovgaard-Petersen. – Uddannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehisto-rie; 1992, s. 13-18: ill.

Weiersøe, Severin

Thyregod, Any: Severins dagbog/[udarbejdet af] Any Thyregod; [originaltekst] af S. Weiersøe; illustreret af Ingelise Scheuer; læsepædagogisk bearbejdelse: Jytte Lau. – 1. udg. 1. opl. – [Kbh.]: Gyldendal 147 s.: ill.. – (Dingo. Hvid)

Winkel, Esther Jegind

Winkel, Esther Jegind: Skolebarn i 1920erne. – (I:Sønderjysk Månedsskrift; 1991. s.291-298.ill.). – Åbenrå: Historisk Samfund for Søn-derjylland, 1991

Zahle, Natalie

Possing, Birgitte: Viljens styrke: Natalie Zahle – en biografi om dannelse, køn og magtfuldkom-menhed/Birgitte Possing: Bind 1-2: 2. oplag. – Kbh.: Gyldendal, 1992. – 337 s.: ill. Disputats. Forsvaret ved Københavns Universi- tet den 8. maj 1992.

Zahle, Natalie

Skovgaard-Petersen, Vagn: Birgitte Possing: Viljens styrke. Natalie Zahle. En biografi om dannelse, køn og magtfuldkommenhed. – Ud-dannelseshistorie 1992: 26. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie; 1992, s. 113-119. Forkortet version af officiel opposition ved for-svaret for afhandlingen som disputats ved Københavns Universitet den 8. maj 1992.

Anmeldelser

Indledning

Hvert år gør denne anmelder-rubrik opmærksom på nye, ofte interessante udgivelser. Det er imponerende, hvad der udkommer af store og små bidrag til ny viden om den langvarige og accellererende opbygning af skoler og andre uddannelser i dette land. Hver bog er resultat af stort arbejde, herunder af overvejelser over emnets betydning i en videre sammenhæng. Et års boghøst kan forekomme uoverskuelig, måske kaotisk. Men betragtet over en årrække afdækkes tendenser og linier, jf. min status i årbogen 1992 over det skolehistoriske arbejde i den sidste halve snes år.

Løjnefaldende er den stigende opmærksomhed over for forskningstendenser i udlandet. Det er ikke nogen ny interesse, men den er vistnok ved at få et større forum. En af de betydeligste bedrifter på det teoretisk-pædagogiske område herhjemme i de sidste årtier har været udgivelsen af tidsskriftet »pædagogik« gennem otte år (1971-1978) med fire numre pr. årgang. Her blev centrale pædagogiske emner belyst, ofte med idéhistorisk perspektiv, af fremragende kendere i ind- og udland, under redaktion af *K. D. Wagner*, Institut for teoretisk pædagogik ved Københavns Universitet. Den pædagogiske debat herhjemme blev fattigere, da dette tidsskrift gik ind. En samlet indholdsfortegnelse findes i 8. årgang bind 4 (1978).

I april måned i år udkom så et bind af tidsskriftet »Den jyske historiker« med titlen *Skolehistorier*. Det indeholder artikler om væsentlige emner i dansk skolehistorie af bl.a. Ingrid Markussen (om læse- og skrivefærdighed i dansk og internationalt historisk perspektiv), Tine Vesth Nielsen (om Indre Missions højskolearbejde), Hanne Rimmen Nielsen (om Mine Hvid, Samsø – den første kvindelige førstelærer), Kenn Tarbensen (skolesagen på Færøerne 1800-1872), Adda Hilden (lærerindeuddannelsen i 1800-tallet) og Birgit Kirkebæk (udskillelse af åndssvage børn fra folkeskolen). Redaktionen påpeger tendenser i kritisk pædagogik og udenlandske studier af skolehistorien. Artiklerne

fordeler sig emnemæssigt: »1. skolehistoriens teorier og metoder, 2. skolens socialt og kulturelt bestemte hverdag, herunder afstanden mellem de pædagogiske og skolepolitiske ideer og praksis, samt 3. samspillet mellem skolen og de samfundsmæssige forandringer«. Interessant er artiklen »Ude er godt – men er hjemme altid bedst?«, hvor Ning de Coninck-Smith redegør for nogle tendenser i det sidste årtis studier af uddannelseshistorie i USA og Canada. Skolens historie kan med erkendelsesteoretisk fordel, understreges det, anskues som »en del af socialiseringens, urbaniseringens, forældrenes, kvindernes – eller barndommens historie«.

Det er blevet mere almindeligt at anlægge komparative synsvinkler, jf. anmeldelsen af Telhaugs og Tønnessens bog om Bertel Haarders uddannelsespolitik. I 1992 blev der oprettet en nordisk afdeling af »Comparative Education Society in Europe« (CESE) med *Thyge Winther-Jensen*, Københavns Universitet, som formand. Den forbereder en stor international konference i København i juni 1994.

En anden vigtig tendens i de sidste årtiers skolehistoriske undersøgelser har været interessen for bevægelser i dansk pædagogisk tænkning og praksis. Den kom til udtryk i de fire skolehistoriske disputatser på Danmarks Lærerhøjskole, ikkemindst i *Ellen Nørgaard*: *Lille barn, hvis er du?* (1977). Hun analyserer her reformpædagogikken i dens danske udformning i 1920'erne og 1930'erne. Her bringes ny viden om forbindelserne mellem de pædagogiske miljøer. Centralt står naturligvis Vanløse-forsøgene 1924-28 og deres lukning. Ellen Nørgaard har fulgt emnet op i flere artikler og i sin og Spæt Henriksens udgivelse af »Vanløse-dagbogen. En reformpædagogisk praksis« (1983), hvor idé- og lokalhistorie inddrages som skolehistorisk baggrund. De skolehistoriske studier i de siste årtier har tydeliggjort, at pædagogiske ideer ikke opstår i tomrum, men formes af konkrete behov i historiske situationer.

Dansk pædagogisk tænkning er kortfattet fremstillet i tilknytning til pædagogikkens historie, bl.a. i Grue-Sørensens trebinds værk. Men der er grund til at gøre særligt opmærksom på, at *Sven Erik Nordenbo* (Kbh.s Universitet) har skrevet om udviklingen af faget pædagogik, specielt som videnskabelig disciplin, i Københavns Universitet 1479-1979, bind 10 (1980). På små hundrede sider giver han en spændende redegørelse med ny viden, – også om pædagogik uden for universitetet. Afhandlingen blev i 1984 genudgivet, optrykt af Museum Tusulanums Forlag i Sven Erik Nordenbo: Bidrag til den danske pædagogik historie. – Pædagogikfaget på Lærerhøjskolen er beskrevet af *Harald Torpe* i bogen *Aldrig løses mand af lære* (1988) og i Harald Torpes udgivelse af *Ernst Larsen: Danmarks Lærerhøjskole 1950-64* (1981).

Som nævnt i min status i fjor er der i de senere år fremkommet en række skolehistoriske hjælpemidler i form af bibliografier og arkivregistraturer. Også i år er der en god høst på dette område, jf. Birgit Kirkebæks anmeldelser af de arkivregistraturer, som er udarbejdet af henholdsvis *Nete Balslev Winger* og *Niels Strandsbjerg*. Det sker, at undertegnede får forespørgsel om, hvad der kan bruges som model, hvis en kommune ønsker at lade udarbejde en arkivregistratur for sit skolevæsens historie. Her plejer jeg at henvise til *Ellen Nørgaard: Oversigt over materiale til Esbjerg skolevæsens historie for årene 1870-1970erne*, Sydjysk Universitetsforlag 1979. Foruden fortegnelse over materialet, anført efter proveniens-princippet, indeholder den en tematisk afdeling med centrale indgangspunkter.

Hermed anbefales en læsning i årets høst af anmeldelser.

Vagn Skovgaard-Petersen

Adda Hilden · Erik Nørr: Lærerindeuddannelse · Lokalsamfundets kamp om seminariedriften.

Dansk læreruddannelse 1791-1991. Bind 3. 470 sider. Odense Universitetsforlag 1993.

I 1991 udkom *Dansk læreruddannelse 1791-1991* bind 2, i hvilken Tage Kampmann gav en indlevet og spændende redegørelse for

uddannelsen af lærere til den danske folkeskole i årene 1945-1991. Bind 1 omhandler perioden 1791-1945 lader foreløbig vente på sig, men er under udarbejdelse. Imidlertid foreligger nu værket bind 3, der drejer sig om to helt konkrete hidtil lidet behandlede emner, nemlig dels lærerindeuddannelsen 1800-1950, dels lokalsamfundenes kamp om seminariedriften 1791-1991. I begge tilfælde drejer det sig selvfølgelig om uddannelse af undervisere til skolen, men ellers har de to fremstillinger meget lidt med hinanden at gøre – der er tale om to afhandlinger om to væsentlige, men vidt forskellige sider af læreruddannelsens historie i Danmark.

Mens Tage Kampmann hentede den lyse titel til sin fremstilling fra Grundtvig »Kun spiren frisk og grøn«, så har Adda Hilden taget Paludan-Müllers formulering af Danmarks fremtidsmål efter nederlaget i 1864 »fromme stærke kvinder« som sammenfattende overskrift. Det bliver interessant at se, med hvilken verslinie fra den danske sangskat de 150 års læreruddannelse 1791-1945 i det kommende bind skal dækkes ind – der er mange muligheder!

Det er ikke Adda Hildens formål at skrive personalhistorie, altså at berette om lærerindeuddannelsens pionere i 1800-tallet – skønt det gør hun også – ej heller er det formålet at skrive institutionshistorie. Derimod er det hensigten at placere lærerindeuddannelsen i »sin samtids sociale og politiske sammenhæng og som en del af kulturhistorien, »et missing link i det borgerlige samfunds emancipationshistorie«. Synsvinklen er emancipatorisk, at påvise, hvorledes lærerindeuddannelsen uden støtte fra det offentlige udviklede sig, hvorved forudsætningen for kvindefrigørelsen skabtes. Kampen for kvinders ret til boglig uddannelse var forudsætningen for organiseret kvindeskamp og dermed for frigørelse og ligestilling. Det er ikke så meget Paludan-Müllers fromme kvinder, Adda Hilden tænker på, men de stærke: »De måtte nødvendigvis være stærke kvinder, de der brød det mandlige uddannelsesmonopol«. Det var nok næppe lige det, Paludan-Müller havde i tankerne i 1864. Men synsvinklen forekommer umiddelbart frugtbar, og afhandlingens intention og tese ridses klart op fra starten.

Adda Hildens fremstilling falder i to hovedafsnit. Det ene (s. 35-142) behandler lærerindeuddannelsen fra Annestine Beyers oprettelse af »Den højere Dannelse-Anstalt for Damer« i 1845 over etableringen af egentlige private kvindeseminarier fra 1861 frem til loven af 1894 om seminarier og prøver for lærere og lærerinder i folkeskolen, hvorved ligestillingen mellem mænd og kvinder i pædagogisk uddannelse og arbejde var blevet en realitet – »i det mindste på papiret«. En række væsentlige spørgsmål rejses og besvares i dette hovedafsnit: Hvorfor var lærerindeuddannelsen i Danmark i hele perioden – og helt til 1918 – på private hænder trods en positiv lovgivningsmagt? Hvem var initiativtagerne til lærerindeuddannelsen? Og hvem frekventerede institutionerne?

Det sandsynliggøres, at den manglende statslige lærerindeuddannelse ikke blot hang sammen med liberalisme og grundtvigianisme, men også med modstand fra kvindeseminariernes ledere. Med hensyn til uddannelsens pioner skelner Adda Hilden mellem 3 generationer, der lidt håndfast inddeles efter fødsel før 1830 (f.eks. N. Zahle), mellem 1830 og 1860 (f.eks. Th. Lang) og efter 1860 (f.eks. Astrid Blume). De kvindelige seminarieelever kom primært fra det borgerlige mellemlag; det var »velbegavede, læselystne, kampberedte unge piger« på vej ind i »lærdommens labyrint« for derefter at »havne på kvindeemancipationens tornestrøede vej«. Emancipationssynsvinklen fastholdes klart hele fremstillingen igennem.

I nogle meget givende afsnit belyses dels forholdene bag murene i almuelærerindeskolerne især via Henriette Skrams erindringer og Frida Olesens breve 1893-94, således at kvindepædagogikkens grundtræk træder frem, dels sammenlignes der med den mandlige læreruddannelse gennem C. F. Linderstrøm-Langs beskrivelse i breve fra Jonstrup 1875-78. Såvel i uddannelse som i eksamensordning var forskellen til at tage og føle på.

Det andet hovedafsnit hos Adda Hilden drejer sig om forskolelærerinderne og deres uddannelse fra åbningen af det statslige forskolelærerindeseminarium i Vejle i 1893 frem til årene efter 1. verdenskrig (s. 143-220). Behovet for lærerinder uddannet til at undervise de mindre børn i skolerne på lan-

det var stærkt voksende i de sidste årtier af 1800-tallet. 1892 vedtoges loven om oprettelsen af et statsligt forskolelærerindeseminarium, men flere lokale initiativer med rod i grundtvigianismen og højskolen blev realiseret i kortere perioder i 1870'erne og 1880'erne. Det gælder Dagmarsminde Quindehøjskole i Ringsted, Hoven Kvinde-skole i Vestjylland og Vældgård Kvinde-skole i Gentofte. Desværre er kildematerialet til de 3 skoler magert, men Adda Hilden har alligevel på basis af spredte oplysninger formået at give et spændende indblik i disse lokale forsøg. Ikke mindst er Dagmarsminde skolen oplysende for gifte kvinders situation som skoleledere. På baggrund af ugebladsvirksomhed og en forening med et socialt sigte begyndte Vilhelmine Zahle i 1878 i sit eget hjem at uddanne 18 unge kvinder til forskolelærerinder, men i 1879 søgte hendes mand embede i Vendsyssel og fik det – som sin mands kone måtte Vilhelmine Zahle følge med. Og dermed punktum for Dagmarsminde skolen!

Undersøgelsen af forskolelærerindeuddannelsen efter 1892-lovens vedtagelse er især baseret på materiale fra Th. Langs forskolelærerindeseminarium – kun lidt er bevaret fra Vejle-seminariet. Det var nok en specialiseret uddannelse, men også en skrabet til en billig penge – først i 1907 blev undervisningstiden udvidet fra 1 til 1½ år (1937 2-årig). Og det var som oftest barske vilkår forskolelærerinderne efter det korte seminarieophold måtte undervise under. Til en elendig løn og ofte med meget ringe boligforhold kunne der være tale om op til 48 timers ugentlig undervisning på flere skoler med symaskinen fragtet frem og tilbage på cyklens bagagebærer. »Det var nøjsomme kvinder, beskedne i deres fordringer« lyder konklusionen med rette.

De to hovedafsnit indrammes af et indledende afsnit med lidt tilfældige glimt fra den foreliggende forskning af forholdene i 1700-tallet og op til omkring 1845; og af nogle konkluderende perspektiver i lærerindeuddannelsen med henblik på lærerinders organisering og kvindepædagogikken. Dertil kommer en række værdifulde biografiske noter om 25 af lærerindeuddannelsens pionerer med vurdering af de pågældendes indsats og med oplysninger om litteratur.

Som det forhåbentlig er fremgået af dette overblik over bogens hovedindhold og opbygning, er der tale om en overordentlig indholdsrig fremstilling. Adda Hilden har opsporet og fremlagt et stort og omfattende stof vedrørende lærerindeuddannelsen i Danmark. Trods undertitlen »Lærerindeuddannelse 1800-1950« beskæftiger Adda Hilden sig næsten udelukkende med lærerindeuddannelsen 1845-1894 og med forskolelærerindeuddannelsen o. 1875-o. 1920 – den kronologiske afgrænsning af afsnittet om forskolelærerne er lidt uklar.

Synsvinklen er som tidligere nævnt emancipatorisk. Til den ende inddrages den pædagogiske debat, lovgivningen, de enkelte undervisningsinstitutioner, deres ledere, lærere og studerende, fagene, det særlige kvindepædagogiske, de nordiske forhold, de uddannedes arbejdsforhold m.m. og med stadig sammenligning med den mandlige uddannelse.

Med så omfattende et stof løber man let risikoen for, at nogle løse ender lades tilbage, og at visse delemler kan forekomme lidt tilfældigt placeret eller at motiveringen herfor ikke træder tydeligt nok frem. Kirstine Frederiksens arbejde for anskuelserundervisningen er f.eks. væsentlig, men det er diskutabelt, hvor afgørende det er for lærerindeuddannelsen. Omtalen af privatskolernes krise sidst i 1800-tallet forekommer ikke helt relevant for problemstillingen. Og at placere den danske lærerindeuddannelses særtræk frem til 1918 i afsnittet om udviklingen 1845-60 synes ikke velbegrunderet; særtrækkene må vel snarere opfattes som en slags konklusion end en nødvendig afgrænsende indledning.

De benyttede kilders repræsentativitet diskuteres sjældent. Det virker lidt påfaldende, at Zahle-levnen Frida Olesen »ikke er noget sandhedsvidne«, at Carl Linderstrøm-Lang var »en undtagelse« og at der må tages kildekritiske forbehold overfor Henriette Skrams manuskripter – alle 3 bruges som kilder til ikke uvæsentlige forhold i uddannelsen.

Fejl er uundgåelige i så omfattende en fremstilling, men de er forbløffende få. Men f.eks. det afgørende valg til Folketinget i 1872 fandt ikke sted den 25. april, men den 20. september (s. 57). Af let forståelige

grunde sætter Adda Hilden ikke særlig stor pris på Paulus, men tilsyneladende er der gået kuk i henvisningerne, idet der i forbindelse med biskop Brammers udtalelse om Pauline Worms forslag (s. 44) om ansættelse af lærerinder i den offentlige skole henvises til et tidligere citeret sted hos Paulus, nemlig 1.Kor. 1,27-28. Det tidligere angivne skriftsted er imidlertid fra 1.Tim. 2,11-12 (s. 31).

Vel for at live op på fremstillingen betjener Adda Hilden sig af et billedsprog, der af og til kan blive for meget af det gode, dvs. at det afleder mere end det støtter skildringen. F.eks. betegnes Natalie Zahle lidt bombastisk som lærerindeuddannelsens »gallionsfigur«, og den anden pionergeneration bliver til »karyatider i lærerødrenes tempel, der ville være blæst omkuld uden deres støtte«. og den 23-årige Frida Olesen kaldes lidt nedladende »den små Frida«.

Afgørende må imidlertid være, om Adda Hilden når sit erklærede mål at fremstille lærerindeuddannelsen som et led i det borgerlige samfunds emancipationshistorie. Dette mål bliver absolut nået. På baggrund af et omfattende og delvis nyopsporet kildemateriale og den foreliggende litteratur gives der en overbevisende redegørelse for lærerindeuddannelsens generelle betydning for kvindebevægelsen i Danmark. Den anden del af målsætningen, nemlig at indplacere uddannelsen i sin samtidssociale og politiske sammenhæng, er vanskelig at realisere. At 1. generation af pionererne karakteriseres som »børn af enevælden«, og at skæbneåret 1864 var »en livsvarig sorg« for 2. generation udbydes ikke. Men gennemgående fremtræder de politiske og sociale forhold – ikke mindst forfatningskampen – som en rimelig ramme om uddannelsesforholdene.

For mig at se er der tale om et værdifuldt pionerarbejde og et spændende stykke uddannelseshistorie med et overmål af stof og indfaldsvinkler, der fører sig smukt ind i rækken af forskningsarbejder omkring lærerindeuddannelsen i Danmark fra de senere år som f.eks. B. Possings disputats om N. Zahle og H. Rimmen Nielsens licentiatafhandling om lærerindeuddannelsen i Århus fra 1909.

Også Erik Nørr betræder jomfruelig jord ved sin undersøgelse (s. 305-389) af lo-

kalsamfundenes overvældende interesse i at få eller at bevare et seminarium i lokalområdet, og ved sin undersøgelse af statens uensigtsmæssige og manglende planlægning af seminarieoprettelser og ditto nedlæggelser, der ifølge Borgbjerg i 1935 i det store og hele drukner »i lokalpatriotisme«. Inspirationsen til Erik Nørres analyse er selvfølgelig kommet fra det ret så tumultariske forløb omkring nedlæggelserne i 1988-89.

Der lægges ud med en kort gennemgang af de af cancelliet i 1802-03 fremkaldte lokale tilbud om seminarieoprettelser fra gejstlige, der især benyttede sig af økonomiske argumenter (eksempelvis gratis undervisning, ledige lokaler, gratis brændsel). Symptomatisk for det senere forløb udsendte cancelliet kun 20 år senere i 1822 et cirkulære om nedlæggelse af samtlige seminarier – det endelige resultat blev dog knap så alarmerende, men Borris og Brahetrolleborg måtte lukke.

Fra 1857 oprettes flere forberedelseskurser og især efter den nye ordning i 1867, hvor alle dimittender, også fra statseminariene, skulle møde for en eksamenskommission, oprettedes en sværm af nye seminarier (kap. II). Af gode grunde kan der ikke siges noget om argumentationen for disse kursers oprettelse, idet der ikke var nogen godkendelsesprocedure, og der stilledes ingen krav. Intet under, at situationen på seminarieområdet nærmede sig kaos. Ud fra fortegnelserne over indstillede eksaminander er det dog lykkedes Erik Nørr at opstille en liste over privatseminarier 1869-1897 rækkende fra Blasagaard over bl.a. Hammerum og Klank Friseminarium til Københavns Repetitions Kursus.

I begyndelsen af 1890erne fremsatte regeringen forslag om oprettelse af såvel et kvindeseminarium som et forskolelærerindeseminarium. Ikke mindre end 9 jyske byer henvendte sig til Kultusministeriet for at tilkendegive deres interesse. Et af tyngdepunkterne i E. Nørres fremstilling ligger i en analyse af disse henvendelser (kap. III). Argumenterne er mange og forskelligartede. Man kan vel ikke fortænke Erik Nørr i, at han – med et glimt i øjet – citerer løs af de mere outrerede begrundelser såsom saltholdige søbade (Nykøbing Mors), ny kloak (Holstebro), rige fortidsminder (Viborg) el-

ler at byen var blevet snydt for en jernbane (Mariager). Anstrengelserne var forgæves, kun forskoleseminariet blev realiseret, nemlig i Vejle (central beliggenhed, fri byggegrund, tilstrækkelig med børn til øvelsesskolen).

Et andet centralt afsnit i fremstillingen samler sig om perioden 1894-1914 (kap. IV), den store ekspansionsperiode for seminarierne, der efter 1894-loven nu skulle godkendes. En undersøgelseskommission fik nok at se til. I Nr. Nissum manglede der et kort over Palæstina, men ellers var det gennemgående problem for små eller manglende gymnastiksale. Også N. Zahle havde problemer med kravene til gymastiksale, men efter en audiens hos Kultusministeren og trussel om at lukke sit seminarium blev målene for kvindelige elevers gymnastiksale sat til 24x12x8 alen (mandlige elever 30x15x8 alen). I det hele gives der en grundig redegørelse for procedure og kriterier såvel ved anerkendelse som ved afvisning af nye seminarier.

Det afsluttende kapitel V giver dels en informativ oversigt over statens voksende kontrol med og styring af seminarieudviklingen i dette århundrede, dels en mere kortfattet redegørelse for statens problemer med seminarienedlæggelser i 1930'erne og 1980'erne. I 1930'erne kunne Th. Langs seminarium tilsyneladende redde livet ved forstanderindens »effektfulde besvimelse« i forhallen på Christiansborg, men i 1980erne måtte det lukke.

Med rette skriver forfatteren, at det vil føre for vidt at omtale alle enkeltssager, men af og til kunne jeg nu godt tænke mig, at han havde udstrakt sine undersøgelser til et større område. Således anføres f.eks. kun de sjællandske bud på seminariernes placering i 1803 og kun indberetninger fra øerne om seminarienedlæggelser i 1822, selv om det vel næppe ville have været særlig omfattende at udvide undersøgelsen, og derved måske nuancere fremstillingen.

Billedmaterialet er overordentlig velvalgt, og forsynet med gode tekster, der underbygger og supplerer fremstillingen, således f.eks. Tønder kommunes plakat fra 1988 (s. 379). Den stedvis hjælpende pegefinger kan dog forekomme lidt generende – f.eks. viser billedet fra Jonstrup 1901 en række dimit-

tender demonstrativt holdende en lang pibe i hånden, så tekstens »Bemærk de lange pibe« synes undværlig!

Flere gange henvises der til J.K. Lauridssens ord om den ustyrlige jernbanedrift. Og parallellen trækkes videre, for ligesom ethvert lokalsamfund tidligere ønskede at få sin jernbane, så ville man også have et seminarium. Og ligesom visse banestrækninger grundet lokalpolitikere blev lagt uhensigtsmæssigt, så gjaldt det samme også visse seminarier (det præciseres ikke hvilke!). De lokale argumenter bag oprettelse, henholdsvis bevarelse af seminarier viser en forbausende konsistens gennem de 200 år. Der er selvfølgelig de pædagogiske argumenter (lærerbehov, øvelsesskole, lærerkræfter etc.), men de spiller tilsyneladende ikke den store rolle. Så er der de »ydre omstændigheder« (f.eks. grund, bygninger, trafikforhold) og de helt »upædagogiske« argumenter (Ribes manglende opland, Horsens manglende garnison, Løgstørs lukkede institution på Livø etc.). Bag ligger den opfattelse, at et seminarium har såvel kulturel som økonomisk betydning for lokalsamfundet. Om dette er tilfældet, tager Erik Nørr ikke stilling til.

På basis af et omfattende arkivmateriale og den foreliggende ret spredte litteratur har Erik Nørr formået at samle de mange tråde omkring statens rolle i læreruddannelsen og lokalsamfundenes rivalisering om de eftertragtede institutioner til et imponerende hele.

Og dertil skal der lægges en 40-siders oversigt over alle seminarier 1791-1991 med angivelse af litteratur og arkivmateriale. Oversigten rummer en rigdom af oplysninger og afhjælper et følt savn. Man kunne have ønsket sig seminariernes programmer/årsberetninger medregistreret (så kunne f.eks. det rigtige år for Århus Seminariums l. dimission, nemlig 1912, være anført – jvf. Program for Kvindeseminarieret i Aarhus 1912-13 s. 4, 6), men man kan jo ikke få både i pose og sæk. Det foreliggende vil helt givet være til glæde for enhver, der interesserer sig for læreruddannelsens historie. Det samme gælder den omfattende oversigt over lovgivningen om uddannelsen gennem 200 år og den generelle bibliografi.

Der er al mulig grund til at ønske de to forfattere, Institut for Dansk Skolehistorie

og i det hele den danske lærerstand til lykke med Dansk Læreruddannelse bind 3.

Viggo Larsen

**Alfred O. Telhaug og
Rolf Th. Tønnessen:
Dansk Utdanningspolitik under
Bertel Haarder 1982-1992.**

– Nyliberalistisk og konservativ
skoletenkning.

Universitetsforlaget Oslo 1992, 162 sider.

Telhaugs og Tønnessens bog er en del af et større forskningsprojekt om »Norsk skoleutvikling i internationalt perspektiv«, og de indleder også Haarder-bogen med et kort kapitel, hvor den danske uddannelsespolitik sættes i et internationalt perspektiv. Her tegnes et meget komprimeret, men interessant billede af den politiske situation i Vesteuropa gennem 1970'erne frem til 1980'erne, hvor socialdemokratiske tænkemåder vedrørende uddannelse og undervisning afløses af stærkt liberalistiske og konservative holdninger. Den 'restaurative' pædagogik blev den dominerende i modsætning til den 'progressive'. Undervisningens udgangspunkt var ikke længere barnet og dets forhold til samfundet. Det centrale og væsentlige blev samfundets økonomiske problemer, og uddannelse og undervisning blev betragtet som det vigtigste instrument med henblik på at sikre bedst mulig arbejdskraft og dermed økonomisk vækst. Hovedbegreberne i den uddannelsespolitiske diskussion blev 'niveau', 'kvalitet', 'kompetence' og 'effektivitet'. Thatcher-regeringen i England lagde for, men andre europæiske lande fulgte hurtigt efter med nøjagtig de samme uddannelsespolitiske slagord. Ideerne nåede også Danmark, hvor de fik fuld politisk gennemslagskraft med Bertel Haarder som undervisningsminister fra 1982.

Tiden før 1982 beskrives i kapitlet om 'Den danske uddannelsesmodellen', der i øvrigt karakteriseres som en variant af 'den nordiske modellen'. Her spiller skolen en central rolle i udviklingen af velfærdsstaten. Uddannelse og undervisning skulle fremme den sociale retfærdighed, men respekten for det individuelle særpræg blev understreget. Skolens ansvar omfattede hele barnet, og 'demokrati' og 'medbestemmel-

se' var nøgleord i den uddannelsespolitiske debat.

Når det specielt danske skal fremhæves, gøres dette bl.a. ved at anføre den danske skolelovgivnings forhold til korporlig afstraffelse. Allerede i 1936 blev noget sådant afskaffet i Norge. Yderligere nævnes den danske skolelovgivnings forhold til faget latin, som åbenbart for længst er blevet opgivet som fag både på folkeskoleniveau og i gymnasiet i vore nabolande. I det hele taget har danskerne efter forfatternes mening været langsommere og langt mere forsigtige end det øvrige Norden, når det gjaldt om at gennemføre nationale reformer, der direkte tog sigte på at erstatte mangfoldighed og differentiering med enhed og samordning. Denne påstand dokumenteres yderligere ved at sammenligne gennemførelsen af en ni-årig enhedsskole i de enkelte nordiske lande. Endvidere beskrives kravene til forskellige obligatoriske prøver, adgangskrav til gymnasieskolen, forholdet til private skoler og meget mere. Forfatterens sammenlignende opremsning virker desværre uoverskuelig. En mere systematisk oversigt over de respektive forhold i de enkelte lande og ændringerne af disse kunne have dannet grundlag for en interessant komparativ analyse af små og store reformer i de nordiske lande.

Den danske uddannelsesdebat lige før 1982 beskrives ved at modsætte de politisk højre- og venstre-drejede synspunkter og ved at fremhæve den socialdemokratiske konsensusholdning. Der ofres ikke megen plads på U-90 eller på baggrunden for dens tilblivelse, men nok på den omfattende lighedsdiskussion. Ganske vist blev den reelle betydning af U-90 meget begrænset, men på det ideologiske plan havde den faktisk en betydelig slagkraft.

På grundlag af de synspunkter på uddannelse og undervisning, som forfatterne vælger at fremdrage med henblik på at karakterisere tiden før 1982, må det være noget vanskeligt for en ikkedanser at danne sig et rimeligt indtryk af den politisk-pædagogiske debat. De politiske begreber, der indledningsvis benyttes med henblik på at analysere de fremførte synspunkter, føres ikke igenem, og de løsrevne indlæg fra debatten kan ikke umiddelbart placeres i den politiske diskussion. Eksempelvis fremgår det ikke klart,

hvor det 'Pædagogiske manifest' befinder sig i denne sammenhæng, og det er ikke uvæsentligt. Yderligere er de fagpædagogiske synspunkter, der faktisk også markerede sig i denne periode, kun meget svagt repræsenteret i forfatternes fremstilling. Formålet med kapitlet er øjensynlig at forklare, at der bredt i befolkningen var en åbenhed overfor nykonservative og nyliberalistiske synspunkter på uddannelsesområdet før 1982. Forklaringen forekommer forenklet og kan kun forstås på baggrund af de meget snævre (folketings)politiske kredse, som forfatterne i stort omfang henholder sig til. Men så må det til gengæld undre, at indholdet af de mange folketingsdebatter ikke er blevet inddraget i større omfang end tilfældet er. Begrundelsen for den litteratur eller det kildemateriale, som forfatterne henholder sig til, er i øvrigt uklar.

Selvsagt spiller Bertel Haarders egen produktion en betydelig rolle i bogen. Imidlertid er det ikke altid lige let at skelne mellem referater fra denne produktion og synspunkter, der står for forfatterens egen regning. Sympatien for Bertel Haarder som person er der ingen tvivl om: »Han var et levende bevis for at enkeltmennesket ikke har mistet muligheden for å øve betydelig innflytelse selv i vår tids gjennomorganiserte samfunn« (s.41). Dette er blot et af de mange billeder, der tegnes af ministeren. Der redegøres ganske vist også for Bertel Haarders til tider voldsomme angreb på persongrupper i uddannelsessektoren, men forfatterne forholder sig ikke til rimeligheden i disse angreb. Det nævnes ganske vist, at disse grupper eller organisationer nok var noget skuffede over den svage opposition, der ikke tog til orde mod disse angreb. Det kunne have været interessant med en mere dybtgående analyse af det magtspil, der lader sig udfolde i en periode, hvor oppositionen er meget svag og regeringen som helhed lader en minister få frit spil bl.a. med hensyn til verbale angreb på grupper og organisationer, der ligger inden for ministerens ansvarsområde. Muligvis har dette også kun kunnet lade sig gøre, fordi undervisningsspørgsmål betragtes som mindre væsentlige end så meget andet, der trænger sig på for en regering af den pågældende observans.

Telhaug og Tønnessen gennemgår i øvrigt Haarders mange initiativer, ligesom også reaktionerne og resultaterne beskrives.

I det afsluttende kapitel stiller forfatterne spørgsmålet: »Hvorfor har den nykonservative og nyliberalistiske bølgen gjort sig så stærkt gjeldende i Danmark i 1980-årene?« (s. 140).

Der gives mange forklaringer. Arbejdsløshed og dårlig økonomi kan betragtes som »elendigheden« i tida for Haarders program.

Ud over denne funktionalistiske forklaring nævnes også, at det netop var en politisk overbevist person som Haarder, der i en økonomisk vanskelig periode turde forsvare et helhedssyn på fordelingen af samfundsmæssige goder i overensstemmelse med regeringens synspunkter i øvrigt. Haarder ville ikke forsvare uddannelsessektorens specielle krav eller forventninger. Den uddannelsespolitiske udvikling diskuteres imidlertid også ud fra andre konfliktperspektiver end det her nævnte. For forfatterne er det væsentligste svar på det stillede spørgsmål, at den socialdemokratiske tænkning aldrig har været så stærk i Danmark, som tilfældet har været det i de øvrige nordiske lande. Det er formentlig rigtigt, men forfatterens analysekategorier er meget brede og omfattende. Deres analyser bringer derfor ikke så forfærdelig meget nyt med sig. Der tages tilløb til en mere dybtgående analyse, hvor også litteratur om de engelske reformer inddrages, men den føres ikke igennem.

Bogens forfattere har imidlertid formået at få ganske mange forhold med til belysning af Bertel Haarders ti-årige periode, men bogen har sine begrænsninger. For det første drejer indholdet sig i det væsentlige om de politiske diskussioner vedrørende folkeskolen. Hvad der i den omhandlede periode er sket inden for de videregående uddannelser, herunder universiteterne, bliver næsten ikke berørt. At Bertel Haarder også blev forskningens minister, er heller ikke uvæsentligt i forhold til de mange spørgsmål, som bogen i øvrigt beskæftiger sig med.

Telhaug og Tønnessens bog er imidlertid interessant på mange måder, og det er i hvert fald altid interessant, når der bliver set på os selv med fremmede øjne. Til gengæld er det måske også lidt for nemt for en dansker at være den kritiske læser.

Joan Conrad (Institut for Pædagogik, Kbh. Universitet)

Tage Kampmann: Inden for murene – i Undervisningsministeriet, Odense Universitetsforlag 1993.

Offentlighedens opmærksomhed om vore politikere er stor. Opmærksomheden på de mange flere embedsmænd bag politikerne er langt mindre. Skønt mange politikforskere – politologiske forskere – anser embedsmændene og forvaltningens organisation for nok så afgørende for, hvad den enkelte borger til syvende og sidst får for sin skat og sin større eller – for de fleste – mindre deltagelse i det demokratiske liv.

Dansk parlamentarisk historie er jo grundigt beskrevet mange steder. I forhold til den betydning som centraladministration har haft og stadig har er det langt sjældnere vi hører nærmere herom. I disse år gøres en forskningsmæssig indsats for at samle mere viden om vor administrative historie. Det er fra et politologisk synspunkt væsentligt, fordi embedsværkerne som politiske aktører reelt kan være særdeles vigtige.

Tage Kampmann var i 15 år pædagogisk-administrativ chef på seminarområdet i Undervisningsministeriet. Hans bog er hans beretning om et ministerium set indefra. Det er altså ikke en meget selvbiografisk bog. Snarere et stykke administrationshistorie skrevet af en særdeles aktiv og centralt placeret deltagerobservatør. Og naturligvis med den farvning af brillerne, som denne delta-gerolle må give.

Bogen rører ved en række emner, som er særdeles aktuelle. Jeg vil navnlig fremhæve Kampmanns behandling af forholdet mellem politikere og embedsmænd og forholdet mellem Folketing og minister. Men bogen rummer meget andet, forholdet mellem råd og ministerium, ministeriets struktur og de daglige arbejds gange, hvordan »kunderne« behandles og streger til portrætter af ministre og nogle ledende embedsmænd. Den påkalder sig derfor stor interesse.

Det er ikke så ofte, at erfarne embedsmænd tager bladet fra munden. Det er ikke så underligt. Så længe man er embedsmand er man bundet op af loyalitets- og karrierehensyn. Og når først man er pensionist kan det være vanskeligt at kaste den tilbageholdenhed, man udviste i sit embede, af sig.

Det er dog sådan, at den traditionelle embedsmandsrolle har ændret sig noget. Ofte end tidligere afbryder embedsmænd karrieren for at lade den løbe videre i andet – eventuelt privat regi. Og de har vænnet sig til en lidt mere offentlig rolle. Bl.a. fordi de i større grad end tidligere meddeler ministeriets synspunkter i medierne. Det kan derfor tænkes, at vi fremover ser lidt flere embedsmandserindringer og – kommentarer i den offentlige debat.

Dette siges ikke bare for at hilse bogen velkommen. Men også for at lægge op til at rejse spørgsmålet: Hvor repræsentativ er forfatteren for dansk embedsmandstradition og hvordan kan vi tolke hans erindringer ind i en større ramme af dansk forvaltningshistorie? Et udførligt svar kan ikke gives inden for rammerne af en anmeldelse, men jeg kan dog ikke bare mig for at luften en mistanke om, at Kampmann brændte mere for sit område med en glødende faglig entusiasme end sædvanligt i centraladministrationen – særlig de dele hvor juristerne har domineret og fortsat dominerer.

Et beslægtet spørgsmål er jo i hvilket omfang, man kan generalisere erfaringer fra Undervisningsministeriet. Det forekommer i al fald mig værd at medtænke, at i Undervisningsministeriet er der en brydning mellem den generelle juridiske tilgang til forvaltning, som historisk så stærkt har præget den danske centraladministration, og så den pædagogisk-faglige tænkning. Det giver en vis splittethed i ministeriet mellem disse to forskellige tilgange. I andre dele af centraladministrationen kan vi genfinde en lignende dobbelthed og spænding. Men langt fra alle steder.

Det er dog næppe grund til at betvivle, at når Kampmann forsøger at karakterisere embedsmandsrollen overfor ministeren, så har det videre interesse end til Undervisningsministeriet. Kampmann mener, at embedsmanden skal være loyal, men at dette ikke skal oversættes til følgagtighed. Den rette loyalitet består i både at tage hensyn til den politiske situation og ministerens politiske ønsker samtidig med, at embedsmanden skal lægge faglige præmisser ind i ministerens overvejelse. Det er imidlertid ikke en let balanceakt.

Kampmann belyser dette med et eksempel. Længe opfordrede Kampmann skiften-

de ministre til at reducere antallet af seminarier til gavn for læreruddannelsen. Der var uimodsagt talrige grunde, der talte herfor. Men det blev ikke til noget, fordi afgørelser med negative konsekvenser er ubehagelige for en minister at træffe. Det ser Kampmann som et udtryk for politikerens interesse i at blive genvalgt. Det har han sikkert ret i, men man kunne dog også sige, at det kunne være et udtryk for en bredere regionalpolitisk rationalitet som burde nyde fremme for den enøjede, sektoriserede saglighed, som embedsmanden skal anlægge.

Kampmann nævner også Tvinds Det Nødvendige Seminarium som et efter hans opfattelse letkøbt eksperiment og hele Tvind-projektet som et politisk venstredrejet »flop«. Den opfattelse har han givet udtryk for overfor skiftende ministre, der efter hans opfattelse løb med eller stiltiende så til af angst for ikke at være med på det sidste nye inden for det pædagogiske supermarked. På den måde kunne han leve med sine embedsmandssamvittighed i orden.

Endnu et eksempel er bemærkeselsværdigt. Som undervisningsminister bortviste Ritt Bjerregaard en hel årgang studerende i anledning af en boykot. Normalt ville en kollektiv straf som den nævnte anses for utilstedelig eller ulovlig og utænkelig i et retssamfund. Men denne bortvisning passerede fordi ministeren politisk kunne holde til det i Folketinget. Politikken rangerer over juraen.

Vi får ikke at vide, hvad embedsmændene gjorde i den pågældende sag, hvor det åbenbart var en udbredt mening, at danske politikere var ved at ryge ud over retsstatens kant. Men eksemplet er en fremragende illustration af, at det danske system har indbygget nogle risikable tendenser, fordi den retlige kontrol af det hele i virkeligheden er svag og til syvende og sidst ligger i Folketinget, ikke i de internationalt set svage danske domstole. Den største risiko er ikke den minister, der fejlvurderer sit parlamentariske bagland eller som kaster sig ud i en desperat solofærd som Ninn Hansen. Nej, risikoen er den langt farligere minister, der *kan* få politisk støtte til at træde retsstatens principper for nær. Der er for lidt »checks and balances« i den danske model. Og for megen tiltro til politikernes evne til at udøve retfærdighed.

I det hele taget bidrager Kampmann vælgende til en kritik af den danske form for ministerstyre, hvor politik og forvaltning blandes sammen i en pærevælling. Han nævner også det fænomen, at ministre drages ind i en mængde ansøgninger eller klager vedrørende dispensation for den ene eller den anden lille regel. Og om ministrenes tendens til at være milde og imødekommende med det resultat, at den administrative linie bliver inkonsekvent og dermed i virkeligheden uretfærdig. Men også med den konsekvens, at arbejdsrytmen for ministeren og ministeriet bliver præget af »sager« og mangel på kontinuitet. Ministerens opgaver og problemer har naturligt nok altid første prioritet. Men det ville nok være sundere om disse var præget mere af større linier og kontinuitet end af enkeltsager og hurtige indfald.

I virkeligheden er det også et problem for den demokratiske styring. For jo mere politikerne beskæftiger sig med enkelttilfælde og »sager«, jo mindre tid bruger politikerne på de overordnede mål og rammer. Som enten overlades til status quo eller andre aktører som embedsmændene eller organisationer.

Kampmann formulerer iøvrigt med al ønskelig tydelighed, at embedsværket som regel har meget stor betydning for den faktiske politik. Han mener, at en ny minister er nødt til at overtage embedsværkets politik. Med hensyntagen til ministerens mere eller mindre udtalte politik, orienteres denne om hvad »man plejer at gøre«. I hovedsagen bevarer status quo i administrationen af alle rutineprægede sager. Kort sagt administrerer systemet videre som om intet var hændt, når der skiftes minister. Undtaget herfra er kun, når der opstår en »sag«, d.v.s. når et spørgsmål kastes ud i offentlig og politisk diskussion. Anledningen kan være stor, fx. et lovgivningsinitiativ, eller lille, fx. en skandale eller konflikt et eller andet sted, en forespørgsel om en detalje fra et medlem af Folketinget.

Men der skal nok være dem, der finder det mest interessant, at Kampmann får lejlighed til også at give enkelte ministre, som Bertel Haarder og Ritt Bjerregaard nogle karakteristiske med på vejen. Det principielt mest interessante er dog at konstatere, hvor stor betydning ministerens person har for mini-

steriets stil og arbejdsrytme og hvor stærkt embedsmændene oplever forskellene mellem ministrene. Personlighedens betydning er dog nok mindre når det drejer sig om de politiske resultater. Her spiller mange andre ting ind, bl.a. konjunkturer og politiske konstellationer.

Der er også kød på Kampmanns behandling af forholdet mellem minister og Folketing. Det er sigende, at Folketinget i mangt og meget i praksis kan reduceres til Folketingets uddannelsesudvalg, som var og er ministerens vagthund og »medminister« tæt besat med folketingsmedlemmer med baggrund som lærere, universitetslektorer, børnehavepædagoger m.m. Og heri ligner udvalget meget Folketingets andre stående udvalg, som også har mange fagfolk siddende efter opskriften landmænd skal sidde i landbrugsudvalget, fiskere i fiskeriudvalget o.s.v.

Kampmann har et godt øje til dette udvalgsvæsens negative sider. For uddannelsesudvalgets vedkommende taler han om mistænksomhed mellem udvalg og minister, en mistænksomhed som han daterer til 1975, da Bertel Haarder kom ind. Haarder blev som minister belastet af denne mistænksomhedens udvalgskultur, som han selv havde været med til at skabe.

Mere principielt er problemet med de stående udvalg parret med de særprægede danske parlamentariske vaner, hvor ministre er blevet siddende uanset talrige nedstemninger, at de stående udvalg går ind i administrationen. Der er nok dem, der vil finde det vidunderligt demokratisk, men problemerne er bl.a., at ansvaret udvandes og for Kampmann at se også, at man koncentrerer sig om iøjnefaldende, let populistiske detaljer mere end om principper og rammer.

Sammen med den stadig mere brugte spørgsmålsinstitution i Folketinget er det med til at forvirre vort demokrati over mod detaljer. Samtidig skades en fornuftig rytme i forvaltningens arbejde.

Særligt godt øje har Kampmann til fænomenet samråd med en minister. Kampmann har nok ret i, at denne institution bruges tiere og tiere af udvalgsmedlemmer, der bruger dette at kalde til samråd som et middel til at skabe medieopmærksomhed om sig. Også samråd trækker i retning af at Folketinget

drages langt ind i administrationen af detaljer. Som Kampmann siger det i anden forbindelse: »Det er ikke godt, når ministeren ønsker at administrere, men det er absolut ringere, når Folketinget vil overtage den rolle.« (s. 39).

Kampmann nævner erfaringerne med det centrale uddannelsesråd (CUR) i årene fra 1974 til 1982. Det blev afskaffet af Bertel Haarder, som fandt det overflødig. Kampmann er knap så kategorisk, men det siges jo dog, at man i ministeriet følte det som noget tidsspilde og at tankegangen bag det var centralistisk. Men det forekommer mig, at det ikke kommer til nogen virkelig analyse af, hvad der var galt.

Det samme gælder Kampmanns meget kortfattede notater om sektorrådene og de faglige landsudvalg.

Der lægges ikke skjul på, at embedsværket (herunder vel også Kampmann) selv ikke elskede disse »omsøbsdepartementer«. Det står klart, at man følte det som en ekspertise, der konkurrerede med den rådgivning embedsværket kunne give. Så det er klart, at Kampmann og hans kolleger stod i en art konkurrenceforhold til disse råd. Det spærrer tilsyneladende for at Kampmann kan give en virkelig kølig analyse i dybden af disse fænomener.

Kampmann berører også et andet tema uden tilstrækkelig dybde til rigtig at fængsle læseren: Den gamle diskussion om forholdet mellem departement og direktorat. Undervisningsministeriet var i begyndelsen af 1960'erne det første ministerium, der prøvede at realisere Administrationsudvalgets af 1960'ernes anbefaling af, at hvert ministerium skal bestå af et departement som ministerens sekretariat, mens de øvrige centrale funktioner udøves af direktoraterne. Undervisningsministeriet forlod imidlertid denne kløvning i 1990. Man forstår, at et af problemerne med denne model i ministeriet var, at den gav konkurrence mellem departement og direktoraterne. Direktoraterne mente at være nærmere det pædagogiske liv, mens departementet omvendt mente at kende det politiske liv bedre. Men Kampmann fører ikke behandlingen af dette tema rigtig til ende. navnlig savner jeg en vurdering af om A-60 modellen kunne tænkes at ville fungere bedre, hvis man også ændrede den sær-

prægede danske ministerrolle, så ministeren i mindre grad fik lejlighed til at gå ind i direktoraternes virksomhed.

Et andet tema, som står forholdsvist blegt i bogen, er forholdet mellem embedsværk og den danske organisations- og foreningsverden. Men Kampmanns bog giver sine steder en meget oplysende beskrivelse af forholdene »inden for murene«. Mange af Kampmanns kritiske kommentarer til forholdene er det svært at undgå at tilslutte sig. Mange af de fænomener han peger på, har også politologer og jurister peget på som foruroligende for vort demokrati og vor retsstat. Men her ses de med en praktikers øjne og konkretiseres. Forhåbentlig vil det hjælpe til, at flere får øjnene op for, at det er væsentlig, hvordan vi indretter vort politisk-administrative system.

Læsere, med særlig tilknytning til uddannelsessektoren, må også foruroliges ved mangt og meget. Desværre er der i bogen ikke megen antydning af, hvordan de organisatoriske forhold i dette ministerium kunne ændres, så demokrati, retsstat og effektivitet afbalanceres bedre. Forfatteren er ikke administrativ specialist, det har ikke været formålet med bogen at komme med sådanne bud og det ville formentlig også have krævet en overmenneskelig styrke i sin tid både at være ansat og leve med alle problemerne og samtidig arbejde i sit hovede med radikalt anderledes modeller – som man jo kender fra andre lande – der alligevel ingen mulighed var for at virkeliggøre, når man indtog Kampmanns position.

Kampmann skriver lettere humoristisk og lidt defaitistisk. Det ligner en humor, der er brugt som overlevelsesmiddel. Men der er intet af den bitterhed eller arrogance, som kendes fra nogle af de få andre embedsmandserindringer, vi kender til. Til tider kan tonen derimod slå over i det satiriske, der næsten kan nærme sig en Carl Madsen eller en Scherfig. Det er enkelte steder tæt på at gå ud over sagligheden. Det hører dog helt til undtagelsen.

Men læserne bør ikke blive defaitistiske: Det organisatoriske problem i centraladministrationen er at få større afstand mellem det politiske og det administrative. Det er også at sikre retssikkerheden. Man bør føle sig ansporet til at studere administrative for-

hold fx. i Sverige, som er ganske anderledes og derfor ikke tegner det samme problembillede som Danmark.

*Tim Knudsen,
Lektor i offentlig forvaltning,
Institutt for Statskundskab,
Københavns Universitet.*

J. Hauge Nielsen Nr. Nissum Seminarium 1892-1992.

Hverdagen og hver dags fest
*Udgivet af Elevforeningen for Nørre Nisum
Seminarium og HF 1992. 175 s., ill.*

I forordet til bogen om Nr. Nissum hedder det at »bogen ikke forsøger at fortælle seminariets historie gennem de hundrede år.« Egentlig seminariehistorie er skrevet ved 25-års jubilæet (Jens Kirkegaard: Nissumstaten 1892-1917) og ved 50-års jubilæet (P.C. Gjelstrup: Nørre Nissum Seminarium 1892-1942). Endelig har Sv. E. Abrahamson, Gunner Eriksen og Leo Fristed skrevet om Nørre Nissum Seminarium og HF i det store værk om Indre Missions skoler »Skolevirke og trosliv«, hvis bind I kom i 1991. I den foreliggende bog vil forfatterne beskrive seminariet »i hverdag og fest« og gøre dette ved en blanding af informationer og stemninger.

Bogen er delt i tre hovedafsnit. 1. del går frem til 1919 hvor P. Chr. Gjelstrup bliver forstander, 2. del omhandler perioden 1919-1955 og 3. del tiden herefter. I hvert hovedafsnit fortælles om forstander(ne), senere rektor(erne), om undervisningen, om seminariets fysiske rammer og om en eller to begivenheder af større betydning i perioden. Seminarielivets hverdag og fest kommer til udtryk i små uddrag af elever og læreres erindringer, klip fra seminariets dagbog og elevblade og i enkelte artikler fra dagspressen.

En del skolehistorie rummer bogen alligevel, især om seminariets grundlæggelse og første år. Man imponeres over det skoleimperium som sognepræst Ad. L. Hansen kunne skabe på ganske få år, fra han i 1886 blev kaldet til Nissum og til seminariet begyndte i 1892. Bortset fra omtalen af de første år kommer de historiske oplysninger mere spredt undervejs i bogen, og de er af vidt forskellig karakter. F.eks. at forstander Janus Andreassen indførte indrættten på seminariet

(fodbold), at de første kvinder blev optaget i 1902-03, men aldrig blev dimitteret fordi de blev gift og andre glimtvisse oplysninger. Der er skolehistorie i et herligt billede (s. 34) af skriftlig eksamen 1904, hvortil eleverne selv medbragte stole at sidde på – og lang pibe. Et register over seminariets lærere gennem 100 år rummer nyttige biografiske oplysninger.

Blandingen af skolehistorie og erindringsglimt giver desværre bogen et ujævnt præg – den bliver hverken-eller. Den vil sikkert vække gode minder hos gamle elever som i uddragene fra elevblade og erindringer kan genopfriske deres seminarietid. For udenforstående er der for meget der forbliver ubesvaret – f.eks. om den flytning der blev opgivet i 1906, om »krisen« i 1927 der kun antydes men ikke forklares, og diskussionerne om seminariets nedlæggelse i 1982 og 89 og dets overlevelse. Det er lidt en skam når man nu har et sted der folkeligt og uddannelsesmæssigt er så spændende.

Verner Bruhn

**Gro Hagemann: SKOLEFOLK.
Lærernes historie i Norge. 350 s.**
Ad Notam Gyldendal i samarbejde med
Norsk Lærerlag, 1992.

De norske folkeskolelærere fejrede i 1992 hundredåret for oprettelsen af den organisation, der dengang hed Norges Lærerforening, med udgivelsen af bogen SKOLEFOLK med undertitlen »Lærernes historie i Norge«.

Mens Danmarks Lærerforenings jubilæumsbog (»Lærerne og folkeskolen gennem 100 år,« 1974) var en organisationshistorie, giver SKOLEFOLK en fremstilling af lærernes og skolens vilkår helt tilbage til 1739, da det blev forordnet, at alle børn på landet både i Danmark og Norge skulle gå i skole og lære kristendomskundskab og læsning. Og mens den danske bog blev skrevet af mennesker med tilknytning til foreningen, er SKOLEFOLK udarbejdet af en faghistoriker. Begge dele giver de to bøger et forskelligt præg i både indhold og form.

Den store lighed, både i struktur og indhold, mellem dansk og norsk skole i dag, kunne friste til den antagelse, at der var tilsvarende ligheder i udvikling og historie –

så meget mere, som begge skoler altså har deres oprindelse i det dansk-norske dobbeltmonarki. Men sådan er det ikke. De geografiske og demografiske forskelle og det sociale og åndelige klima i de to lande – herunder Norges kamp for national selvstændighed – har ført skolerne og lærerstanden ad forskellige veje mod det samme mål.

Når vi herhjemme skal beskrive landsby skolens armod, ynder vi at bruge udtrykket »den stråtækte skole«. I Norge var det et mål, som det tog mere end 100 år at nå. Den normale skoleform var »omgangsskolen«, hvor læreren for nogle dage fik husly på en af gårdene for at undervise omegnens børn. Selv om det ved Landsskoleloven af 1827 blev bestemt, at der skulle oprettes faste skoler ved alle hovedkirker, var der endnu i 1853 ca. 2000 omgangsskoler mod godt 400 faste skoler (og, til sammenligning, 147 byskoler). I gennemsnit gik omgangsskolens elever omkring 1830 i skole 4 uger om året. Det skønnedes, at 20% af dem lærte at læse, godt 10% at regne. Nogen større anseelse synes skolen ikke at have nydt. Fraværet lå på ca. 50% og noget højere for piger. Oprettelsen af faste skoler hjalp ikke på dette forhold. Skolevejene blev urimeligt lange, og skolen (hvis sprog jo var dansk) blev oplevet som et fremmedelement i bygden. Også dens indhold reagerede man mod. Efter skoleloven af 1860 rejste der sig en protestbølge mod en ny læsebog. Foruden de religiøse tekster indeholdt den oplysende skrifter, verdslig litteratur – og nordisk mytologi! Der var ingen Grundtvig i Norge. Og ingen indflydelsesrig godsejerstand, der som i Danmark så almuens oplysning også i egen interesse.

Skolens lave status indebar en tilsvarende for lærerne. For de flestes vedkommende indskrænkede uddannelsen sig til nogle timer hos sognepræsten. Endnu i 1853 var kun hver sjette af omgangslærerne (80% af alle lærere) seminarieuddannede. Deres løn var omkring 20 Speciedalere om året samt kost og logi på gårdene. Der var altså intet socialt avancement i at blive skoleholder. Det gav ikke økonomisk selvstændighed og derfor – helt til 1884 – ikke stemmeret eller adgang til offentlige hverv. På gårdene blev læreren, som man jo delvis skulle forsørge, nærmest betragtet som en slags fattiglem.

Nogen livsstilling var det derfor ikke at være lærer. Det fremgår bl.a. af den bestemmelse, at hvis man tjente i 7 år, blev man – fritaget for militærtjeneste!

Et kapitel for sig er lærerindernes stilling. I forordningen af 1739 hed det, at ingen »ubekjendte Landstrygere, Quinder, aftakede Soldater eller Under-Officerer« kunne holde skole på landet. Ikke desto mindre vandt kvinderne indpas, især som håndarbejds lærere og ved de forskoler, der begyndte at opstå. Officiel godkendelse fik kvinderne ved Landsskoleloven 1860 – næppe ud fra lighedsbetragtninger, snarere fordi deres lønninger var endnu langt ringere end mændenes. Formelle kvalifikationer havde de ikke adgang til at erhverve; ingen læreruddannelse var endnu åben for kvinder. De første kvindeseminarier blev på privat initiativ og på forsøgsbasis åbnet i Christiania og Bergen i 1867. I byskolerne vandt kvinderne hurtigt frem, og i 1880 var de i flertal. På landet var man mere skeptisk: på det tidspunkt var kun 4% af lærerne kvinder. Det har muligvis sammenhæng med deres sociale baggrund: mens det store flertal af lærerne fortsat var bygdegutter, kom lærerinderne fra borgerlige hjem i byerne, og, som det blev fremført: »Det passede ikke for Almue-skolerne at få fine Bydamer til at undervise disse lurvede og skidne Børn«.

Bag den følelse af socialt mindreværd, som man aner i dette citat – bygdegutterne blandt de mandlige lærere over for de »fine« lærerinder fra byerne – ligger der nok det begreb, der kaldes »målkampen«: striden mellem landsmål og rigsmål, hvis dønninger endnu spores i Norge. Det havde dengang karakter af en identitetskamp, der også satte det politiske mønster: Venstre som bydernes og landsmålets parti, Høyre som byernes og rigsmålets. Her befandt lærerne og lærerinderne sig altså i hver sin lejr. Der var forklaringer nok på den splittelse, der siden indtraf.

Trods den armod, der prægede skolen og lærerstanden, må det ikke glemmes, at ikke mindst bygdelærerne på mange måder blev foregangsmænd i udviklingen af en selvstændig og demokratisk nation. Med deres beskedne uddannelse var de dog i besiddelse af det, der dengang var en mangelvare: et vist mål af almen viden. Især i byderne

blev de, trods bekymringer for dagligt brød, på en række områder ansatte foregangs-mænd.

En vigtig del af den kulturkamp, der rasede i 1870'erne og 80'erne, var skolepolitikken. Og et gennembrud skete der med dannelsen af den første Venstregering under Johan Sverdrup i 1884. Han havde længe fremført det synspunkt, at almueskolen skulle gøres til en fælles skole for alle samfundsklasser, en folkeskole. Midlerne til det var at forlænge den årlige skoletid på landet og udvide fagkredsen. Han krævede, at landsmålet skulle kunne benyttes som skolesprog, og han ønskede en forbedring af såvel læreruddannelsen som lærernes lønnings- og især pensionsforhold. Og endelig ønskede han myndigheden i skolespørgsmål overført fra staten til kommunerne. Det blev da indholdet i skoleloven af 1889.

Den vakte blandede følelser hos lærerne. På en række punkter opfyldte den ønsker, som lærerne havde næret i årtier. Men i spørgsmålet om landsmålet som skolesprog blev de delt i to lejre. Og spørgsmålet om kommunal råderet i skolesager satte dem i en kattepine. For vel havde de som gode venstremænd talt for lokalt selvstyre – men at det også skulle omfatte deres egne ansættelsesforhold, gjorde dem betænkelige. De frygtede, at udgifterne til lærerløn skulle blive »saldobeløbet« på især de fattige kommuners regnskaber, og at den kamp, de havde ført for at opnå rimelige lønninger til alle, dermed var forgæves.

Sandsynligvis var det denne trussel der førte til oprettelsen af en landsomfattende lærerforening. Lokalforeninger havde man haft i stort tal siden 1840-50, men alle med en horisont, der var begrænset til fylket, stiftet eller provstiet. Den direkte anledning var nok det opråb om en pensionsordning for alle lærere, der i 1890 blev udarbejdet af lærerforeningen for Nordre Jarlsbergs provsti. Det blev rundsendt til alle lærere, i alt ca. 5000, og havde, da det blev afleveret til Kirkedepartementet, 3337 underskrifter – den mest storstilede kollektive markering, lærerne nogen sinde havde foretaget. Initiativtager var kirkesanger Ole Skaaden fra Våle i Vestfold, og det var også ham der var indleder ved det landslærermøde, der blev afholdt i juli 1892 i Trondhjem med deltagelse af

700 lærere fra hele landet. Pensionsopråbet havde overbevist lærerne om, at der trods alle forskelle i ansættelsesforhold, sproglig og religiøs overbevisning og i holdning til fx. afholdssagen var nogle centrale fælles interesser at varetage. Men på en række områder blev det i de følgende år en stadig kamp for at finde kompromiser, der kunne holde *Norges Lærerforening* samlet.

Et af disse stridsområder var sprogspørgsmålet. Skønt 1889-loven havde givet landsmålet ligestiling med rigsmålet, gik kampen videre, idet skolens ordning jo nu var henlagt til kommunestyret, hvis valg ikke altid faldt sammen med lærernes ønsker. De overvejende landsmålstalende mandlige lærere stred hårdt for elevernes ret til »undervisning på morsmålet«. For de ivrigste målstrevere var det en del af en norsk kulturkamp. Paradoksalt nok var der en gruppe lærere, der med iver (og mod ekstrabetaling, det såkaldte Finnmarkstillæg) deltog i en kamp for at *forhindre* deres elever i at tale deres modersmål. Det var dem, der underviste de finsk- og samisktalende børn i Nordnorge. Her blev der længe ført en hårdhændet fornorskningspolitik – til den yderlighed, at det på de kostskoler, hvor en stor del af eleverne måtte gå, var dem forbudt at tale eller lege sammen på deres modersmål. *Den* sprog-tvang var der ingen udbredt opposition mod.

På Trondhjæmmødet var der i øvrigt forslag fremme om at kalde foreningen *Norges Lærertag*. Det var endnu for radikalt. Men i 1911 blev det foreningens navn. Ved samme lejlighed blev der vedtaget sproglig ligestiling i organisationen: landsstyrets meddelelser skulle fra nu af sendes skiftevis på de to sprog!

Men på det samme landsmøde, i juli 1911, hvor det lykkedes at forlige de to sider i sprogstriden, kom sprængningen på et andet: lærerinderne brød ud af Norges Lærertag. Den konkrete anledning var vedtagelsen af en ændret sammensætning af styrelsen. Hidtil havde de to køn været ligeligt repræsenteret i ledelsen, selv om kvinderne på landsplan kun udgjorde ca. $\frac{1}{3}$ af medlemskaren. Nu blev det vedtaget, at der fremtidig skulle være forholdsvis repræsentation, hvad der ikke forekommer ganske urimeligt. Der var da også dybereliggende årsager til bruddet.

Det kan synes ejendommeligt, at det kom netop da. Der havde som nævnt været betydelige lønforskelle mellem lærere og lærerinder (i Hamar var kvindernes begyndelsesløn i 1910 67%, slutlønnen 60% af mændenes). Men Lærerlaget havde netop i 1908 gjort lige grundløn til sit princip. Tilbage stod imidlertid andre interessekonflikter. Lærerinderne ønskede på lige fod at konkurrere om avancementsposterne i skolen, og her så lærerne deres hævdvundne positioner truet. Også de gamle sociale og politiske modsætninger mellem de to grupper spillede ind. Lærerne stod som repræsentanter for bygdekulturen, lærerinderne for bykultur og embedsmandskultur. Det er ikke noget tilfælde, at oprøret var ledet af lærerinderne fra Kristiania, Bergen og Trondhjem. Men de fik følgeskab af lærerinder fra hele landet.

Den norske lærerstand gik altså splittet ind i det 20. århundrede med alle de pædagogiske, sociale og politiske udfordringer, som udviklingen netop i Norge gjorde særlig stærke. Og det blev ikke ved splittelsen mellem lærere og lærerinder. Det norske læreruddannelsessystem indebar, at man gennem efteruddannelse erhvervede »kompetanse« til bedre lønnede stillinger ved de skoleformer, der efterhånden blev bygget på folkeskolen (realskolen, framhaldsskolen). Dette system, der for øvrigt i praksis virkede diskriminerende mod kvinder, medførte, at lærerne ved disse skoleformer dannede deres egne organisationer. I 1954 var folkeskolens lærere fordelt på 9 foreninger.

Det skulle blive en langvarig splittelse. Og så om det nok var skoleloven af 1889, der skabte den, var det en ny lov, der gjorde en ende på den. I 1960 blev der indledt forsøg med en 9-årig enhedsskole, der blev endelig lovfæstet i 1969. Det var denne udvikling, der medførte, at lærerne indså, at de havde så store fælles interesser, at deres organisatoriske opsplitning var urimelig. I 1966, efter 55 års splid, blev alle folkeskolens lærere samlet i én forening under navnet *Norsk Lærerlag*. Med rette fejrer den nu 100-året for den sammenslutning, der i 1892 så det som sit formål at samle alle lærere.

Men de første år var præget af skarpe modsætninger, især på det pædagogiske område. For lærerlaget dominerede de sociale aspekter i skolepolitikken, mens lærerinde-

forbundet lagde størst vægt på den pædagogiske side. I lang tid stod de derfor på hver sin side i debatten om skolens struktur. Lærerne ønskede en 7-årig enhedsskole, der efter deres mening kunne højne skolen og dermed også lærernes status. Lærerinderne så derimod folkeskolen som et mål i sig selv og viste stor interesse for reformpædagogiske ideer som arbejdsskolen og aktivitetspædagogikken. De opnåede sejere på hver deres område. I 1920 indførte Norge i princippet, som det første land i verden, en fælles 7-årig skole. Til gengæld blev det i 1939 fastslået, at arbejdsskolen, med integreret undervisning og pædagogisk differentiering, skulle være folkeskolens normale arbejdsform. På det første område var Norge altså årtier forud for Danmark; og mens arbejdsskolen var pædagogisk mode herhjemme i tyverne, lå den debat, bortset fra arbejdet i den eksamensfri mellemsskole efter 1937-loven, stort set i dvale indtil den blå betænkning efter 1958-loven. Den, der følger den standende pædagogiske debat, vil have bemærket, at princippet stadig har stærke modstandere her i landet.

Nye brudlinier opstod under krisen efter 1930, da tyvernes højkonjunktur brat slog om i depression. Den faldt sammen med et dalende børnetal og ramte derfor skolen med dobbelt kraft. I tiåret 1925-35 skete der et fald i det samlede lærertal på mere end 1000. Fra en periode med svær lærermangel kom man derfor ind i voldsom arbejdsløshed. Nedgangen ramte hårdest i byerne og dermed blandt kvinderne – dels fordi de her udgjorde et flertal, dels fordi »forsørgerprincippet« (som lærerlaget støttede!) medførte, at der både blev ansættelsesstop for og afskedigelser blandt lærerinderne, navnlig de gifte, der mange steder officielt blev sat øverst på listen ved afskedigelser. For at løse problemet blev der i årene 1927-30 ikke optaget nye elever på lærerskolerne – men det var jo en aktion, der først virkede med 3 års forsinkelse. Først med den nye normalplan i 1939 lysnede det endelig. Og så kom den 9. april 1940.

Det er klart, at de norske lærere kom i en langt vanskeligere situation end de danske, fordi landet fik en nazistisk regering, dannet af Vidkun Quislings parti Nasjonal Samling. Deres uforfærdede modstand mod denne

marionetregering er velkendt, en modstand, der i 1942 for manges vedkommende endte med månedlange ophold i fangeleje i Nordnorge og på grund af deres modstand sandsynligvis fik afgørende betydning for den politiske udvikling. Det havde fra første færd været tyskernes mål at erobre tjenstemændenes organisationer ved at afsætte deres ledere og erstatte dem med nazister. Det resulterede i massive udmeldelser. I efteråret 1941 havde ca. 90% af lærerne meldt sig ud af de nazistisk ledede forbund. Dette eksempel kom til at danne skole og var sikkert en hovedårsag til, at Quisling opgav sin plan om at erstatte Stortinget med en korporativ forsamling («Rikstinget») efter tysk mønster. At den holdning, som tjenestemændene indtog, også fik betydning for den voksende modstand mod besættelsesmagten, er hævet over enhver tvivl.

Lærerstandens gik således ind i efterkrigstiden med en styrket position i befolkningen. Den fælles holdning, som deres organisationer havde indtaget, var også de første skridt imod en samling af lærerne. Men den var ikke uden omkostninger. Det var jo ikke alle der havde fulgt trop. »Svikerne«, dem, der svigtede, var en blandet skare: overbeviste NS-folk fra før besættelsen, opportuniste, der havde vejret fordele ved at følge magthaverne, og folk, der havde gjort det af svagheit, af angst for deres stilling eller bekymring for deres familie. Det blev retsopgørets svære opgave at skelne mellem disse motiver. Og der blev slået dybe kollegiale og venskabelige skår ved næsten alle skoler. Godt 1000 lærere blev ekskluderet af Norges Lærerslag. Langt op i 50'erne var det almindeligt at afkræve ansøgere til lærerstillingen »attest for nasjonal fremferd« under krigen. Medaljen havde også en bagside.

Efter krigen svarede udviklingen i de norske læreres organisation stort set til den danske. Som nævnt førte bevægelsen imod en enhedsskole i 1966 til en samling af organisationerne. Under det nye navn *Norsk Lærerslag* udviklede foreningen sig til et moderne fagforbund, som i Danmark med en aktiv indsats ikke alene for lærernes kår, men også for skolens udvikling. Denne førte som hos os til en periode med stærk lærermangel og – da den økonomiske recession i slutningen af 70'erne satte ind – til en ny arbejdsløshed.

Udsvingene (og reaktionerne på dem) kan synes voldsommere end hos os. Det hænger nok sammen med en brattere samfundsudvikling end her. Den industrielle udvikling i Norge kom først rigtig i gang efter besættelsen, og efter den første industrielle udvikling fulgte så olierevolutionen omkring 1980. Navnlig den sidste førte til voldsomme samfundsændringer. Det førte flere gange til, at lærerne følte, at deres status, lønmæssigt og socialt, var dalende. Det medførte flere gange konfrontationer, dels mellem lærerne indbyrdes, dels med myndighederne. I årene 1984-86 besluttede Lærerslaget 3 gange strejke som protest mod de tilbud, der blev givet i lønforhandlingerne. Hver gang standsede regeringen strejkerne gennem lovindgreb (som senere af ILO blev kendt ulovlige). Da et nedsat udvalg til »udredning og vurdering af undervisningspersonalets arbejdsforhold« ikke kunne opnå et tilfredsstillende tilbud, udbrød der i 1988 vilde strejker flere steder i landet. De vandt udbredt, men ikke almindelig tilslutning, og endnu en gang var lærernes organisation truet af splittelse. Protesterne kom i en økonomisk uheldig situation. Olieboommet var slut; faldende dollarkurs og dalende oliepriser havde skabt store problemer for regeringen. Arbejdsmarkedets overenskomster var indgået under parolen løntilbageholdenhed, og norsk LO, som lærerne i en årrække havde nærmet sig, fandt, at Lærerslaget med aktionen søgte at tiltage sig fordele på de øvrige lønmodtagere bekostning. Gro Hagemann vurderer, at aktionen trods alt bragte lærerne fordele, som de ikke havde kunnet opnå gennem traditionelle forhandlinger – selv om resultatet lå langt fra de oprindelige krav.

Og sammenholdet mellem lærerne overlevede. *Norsk Lærerslag* kunne fejre hundredåret som stifterne ønskede det: som alle norske folkeskolelæreres organisation.

Med dyb reverens for lærernes indsats for udviklingen af skolen i Norge er Gro Hagemanns »Etterord« ikke uden kritiske bemærkninger om lærerorganisationen. Hun skriver: »Blant annet kan lærerne med en viss rett sies å tilhøre en sterk norsk tradisjon som har romantisert det norske og det folkelige. Vel er lærertradisjonen gjennomsyret av demokratisk vilje og sterk lighetstank. Men den har også kommet til å stå

for en viss nedvurdering av de kvaliteter som en kulturell elite er istand til å frambringe, hva enten det dreier seg om vitenskap eller kunst. Heller ikke har den vært spesielt åpen for den rike arven som ligger i europeisk tradisjon og klassisk dannelselse. Vår egalitære og demokratiske skolemodell er vel verdt et forsvar, men uten de tilløpene til kulturell selvgodhet og kunnskapsforakt, som iblant har dukket opp i likhetens navn.»

Man vover næppe at si det, men alligevel: Sklimter man konturene af den norske EF-debat i disse betragtninger?

Anmelderen har et par hjertesuk. Denne grundige bog savner en tidstavle og et stikordsregister, hvilket har kostet en dansk recensent adskillige timers arbejde. Bogens fyldige portrættekster er i modsætning til brødteksten skrevet på landsmål. Det er muligvis et sprogpolitisk hensyn. Men redaktionen kunne godt have forhindret, at de giver oplysninger, der i mange tilfælde er identiske og i enkelte i modstrid med hovedtekstens.

Men den bør læses af danske skoleinteresserede. Blandt andet fordi vi også bliver klogere på vor egen skoles historie og nuværende tilstand.

Karl Brøcher

Petter Aasen, Alfred Oftedal Telhaug (red.): TAKTEN, TAKTEN PASS PA TAKTEN. Studier i den offentlige opdragelsens historie.

Ad Notam Gyldendal, Oslo. 1992.

Denne bog er både et produkt af det socialisationshistoriske forskningsprogram, der er i gang på Norsk Senter for Barneforskning i Trondheim og af projekter inden for Norsk Almenvitenskapslige Forskningsråds program vedr. uddannelsesforskning. Bogens artikler er skrevet af norske, en svensk og danske forskere, der har deltaget i konferencer og seminarer i ovennævnte regi. Den består af 9 artikler og en indledning, og bidragyderne er Petter Aasen, Bengt Sandin, Harald Thuen, Edmund Edvardsen, Ning de Coninck-Smith, Anne Løkke, Rune Ove Svartvatn, Anette Faye Smith og Alfred Oftedal Telhaug.

Bogen synes at have et dobbelt sigte: både at fremlægge en række forskningsresultater

og at rejse en kvalificeret debat om, hvad den historisk-pædagogiske eller skolehistoriske forsknings opgave er. Peter Aasen hævder i bogens indledning, at der er en problemstilling, der bør behandles i forbindelse med dette forskningsfelt: Hvad bør den skolehistoriske forskning fortrinsvis befatte sig med, hvis den skal kunne give forøget indsigt i vor tids skolesituation, (s. 11)? Den hidtidige forskning synes ikke at have givet synderlig indsigt. Samtidig har en mere kritisk historisk forskningstradition nået Norden. Denne udløser en række dilemmaer for skolehistorisk forskning hvoraf et er: Skal sådanne studier tage deres udgangspunkt i et konsensusperspektiv eller et konfliktperspektiv? Et andet er: Skal historien skrives nedenfra eller ovenfra?

Artiklernes forfattere tager stilling til dilemmaerne og vælger at skrive historier nedenfra og ud fra et konfliktperspektiv. Der ved håber forfatterne på at bidrage med nødvendige korrektiver og supplementter til den eksisterende skole- og uddannelseshistorie, (s. 20).

Og de bidrager dermed. Både fordi de hver især redegør for deres teoretiske forankring. Derefter reflekterer de som regel tankevækkende derover. Edmund Eriksen f.eks. skriver at når skolehistorikeren skifter perspektiv fra herremand til knægt, må skolehistorikeren også antage knægtens handlinger som rationelle, se på almuens afvisning af skolen som forstandig og bytte herrens kategori »ligeegyldighed« ud med knægtens kategori som er »omsorg« eller »ansvar« (s. 122-123). Og fordi de teoretiske overvejelser er flettet ind i empirisk funderede redegørelser.

Bogens hovedtema er udviklingen af offentlige institutioner for opdragelse og undervisning. De fleste af artiklerne omhandler »den store institutionalisering« fra 1800-tallet til begyndelsen af dette århundrede, med afstikkere til begge sider. Bengt Sandin dækker med sine teoretiske og empiriske perspektiver på folkeundervisningen i Sverige perioden fra 1600-1900, – en artikel jeg vender tilbage til – og Alfred Oftedal Telhaug skriver om den store pædagogiske reform, der i disse år planlægges i Norge. Norske børn fra et til ti år har indtil nu levet det meste af deres liv uden for institutionen, fra nu af

skal deres liv for en meget stor dels vedkommende leves indenfor. Børnehaver og fritidsordninger udbygges således. Og så drøftes det, hvad dette handler om og hvad konsekvenserne bliver. Er det tale om en forstærket disciplinering ud fra det moderne samfunds behov eller om beskyttelse af børn således at de i trygge omgivelser kan udvikle egen kultur, (s. 222)? Vil det fremme kontrollen med det enkelte barn eller dette barns mulighed for individuel udvikling? Diskussionen løber mellem lægmænds skøn og de professionelle, men et synes at være sikkert, den store grad af selvforvaltning, som det norske barn stadig har mulighed for, vil blive afløst af en tilnærmelse til europæiske børns mere disciplinerende skole og institutionsliv (s. 228).

Hovedvægten lægges i alle artiklerne på skolens, opdragelsesanstaltens og andre offentlige foretagenders straffende og kontrollerende virksomhed og på drøftelser af, hvad årsagerne til og de ikke direkte synlige formål med foranstaltninger har været. Foucault er nok den teoretiker, der citeres flest gange. Nye ræsonnementer kan følges og ny viden hentes.

I nogle af artiklerne sker desuden det efter min opfattelse sjældne, at den refererede teori integreres i empirien på en sådan måde, at ny teori udvikles. Det gælder f.eks. Bengt Sandins artikel. Han hævder, at det er banalt at fastslå, at ethvert samfund altid må skabe forudsætninger for sin fortsatte eksistens. Det er alle vegne nødvendigt at reproducere menneskenes sociale, kulturelle og politiske tilværelse, (s. 69). Denne »banalitet« fundere han så solidt i den klartest formulerede fremstilling af forskningsfeltets teoretiske ramme, jeg længe har læst. Derefter spinder han lange linjer af den sociale, økonomiske og demografiske udvikling i Sverige og konkluderer, at hver epoke skaber sine løsninger på dette altid nærværende reproduktionsproblem, (s. 97). Og Anne Løkkes artikel har efter min mening samme kvalitet. Hun forklarer de drastiske tiltag over for børn, som børnelovene gav stødet til, med at både kristne og socialdemokrater, der støttede tiltagene, havde et fælles verdensbillede, nemlig en tillid til fornuften. De troede, at de med disse tiltag kunne udrydde det onde. Denne opfattelse legitimerede deres handlinger. (176).

Men nogle skønhedspletter har også denne bog: Peter Aasens indledende kapitel om Foucault kunne have været mere gennearbejdet og i nogle af artiklerne kommer teorien til at veje tungere end empirien. Samtidig er afvejningen nærmest lykkelig i andre artikler, det gælder f.eks. »Oppdragelse eller straf, opdragelsesanstalter i Norge 1840-1950« af Harald Thuen og »Straff af barn i folkeskolen, en studie av legemlig straff som disciplineringsmiddel i Trondheims folkeskoler i 1890-1930« af Rune Ove Svartvatn og Alfred Oftedal Telhaug.

Ellen Nørgaard

Anders Nilsson og Birgitta Svärd: Skrivkunnighet på landsbygden i Skåne under tidigt 1800-tal.

*Källmaterial och preliminära resultat 52 s.
– Lund Papers in Economic History no 20.
1993. Department of Economic History,
Lund University.*

Udviklingen af læse- og skrivefærdighed i de forskellige nordiske lande er genstand for en støt stigende interesse blandt forskerne, hvad læsere af Uddannelseshistorie 1992 kunne konstatere. I denne årgang lagde arkivar Anna Thestrup sine forskningsresultater frem fra en empirisk undersøgelse af skrivefærdigheden i nogle landsogne omkring Viborg i 1790erne. Fra Lunds universitet er nu udkommet en empirisk undersøgelse af skrivefærdigheden i skånske landsogne fra ca. 1815 til 1830.

Det er interessant at sammenligne de to undersøgelser på de få punkter, hvor en sammenligning kan foretages. I begge tilfælde er kildematerialet af en usædvanlig karakter, når det drejer sig om studier af alfabetiseringens fremvækst. Anna Thestrup bygger på sognefogeders skriftlige oversigter over skrivekyndige voksne husbønder i de enkelte sogne et bestemt år. Også bøndernes evne til at læse håndskrevet tekst er noteret. Anledningen var den, at de skrivekyndige skulle bruges i lokalsamfundet som varselsmænd. Den skånske undersøgelse bygger på de fra Sverige og Finland så velkendte husforhørslængder, hvor præsterne på deres visitationer skulle notere befolkningens læsefærdighed – og åbenbart i Skåne også skrivefærdighed. I begge tilfælde er kildemate-

rialet unikt men ikke uproblematisk. Det drejer sig både i Danmark og Sverige om andres udsagn om en persons skrivefærdighed – ikke den enkeltes eget skriftlige arbejde, og hvad ved vi om de kriterier som har foreligget for at vurdere en person som skrivekyndig eller ej? Interessant er det, at de svenske forskere på trods af store anstrengelser ikke har fundet spor af instruktioner, som kan have ligget til grund for præsternes vurderinger. De formoder derfor, at der kan have ligget mundtlige instruktioner til grund. I begge undersøgelser er kildematerialet sammenholdt med andet materiale – folketællingsoplysninger om mændenes alder og sociale position i lokalsamfundet (Danmark), med skolernes karakterprotokoller (Sverige) og oplysninger om tidspunkter for skoleoprettelser (Sverige og Danmark).

I den danske undersøgelse viste det sig, at ca. 30% af de voksne mænd, der havde ansvar for en husholdning, kunne læse skrift og skrive i 1795. Der var næsten ingen forskel på husmænd og gårdmænd. Da hverken kvinder eller tjenestefolk eller indsidere kunne bruges som varselsmænd, har sognefogederne ikke været interesseret i deres evt. skrivefærdighed, og derfor indeholder de danske tal ingen oplysninger, der kan vise forskelle mellem de andre sociale grupper eller mellem mænd og kvinder. Hvordan forholder sig nu disse oplysninger til de svenske?

Den svenske undersøgelse har haft adgang til et langt større materiale. Dels har mange flere sogne notater om skrivefærdighed, dels drejer præsternes noteringer sig ikke bare om husbønder, men også om både børn og voksne, mænd og kvinder og alle former for sociale grupper. Kirken var interesseret i dem alle! Materialet er valgt ud, så det kommer til at repræsentere to forskellige socioøkonomiske lokalsamfundstyper: godsejerstyrede sogne (frälsocknar) og selvejersamfund (bondesocknar). Da husforskere blev gentaget over mange år, har forskerne lagt sig fast på to tidspunkter 1815 og 1830, så de også kan følge udviklingen over tid.

Indledningsvis opstilles nogle hypoteser, som undersøgelsen har forholdt sig til:

1) Skrivekyndigheden formodes at være større i sogne med dynamisk økonomisk

og socialt miljø end i sogne, hvor den økonomiske og sociale magt er stærkt hierarkisk opbygget uden stor mulighed for den enkeltes egen ageren.

- 2) Behovet for skrivekyndighed forventes at være større blandt de grupper, der har været drivende i en forandringsproces. Følgelig skulle selvejende bønder være mere skrivekyndige end landarbejdere o.l.
- 3) Der forventes en positiv forbindelse mellem skrivekyndighed og udviklingen af en organiseret skoleundervisning.
- 4) Skrivekyndigheden forventes at forandres, når der sker tydelige økonomiske forandringer i samfundet.

Herefter er de svenske forskere så gået til empirien rustet til tænderne med statistisk kyndighed. Resultatet er blevet en særdeles interessant undersøgelse, der søger at nuancere de talmæssige resultater ved forskellige justeringer af de statistiske data i forhold til andre undersøgelser og statistiske oplysninger og ved fremlæggelse af forskellige fortolkningsmuligheder.

Den første hypotese kan bekræftes, men ikke helt som forskerne måske havde forestillet sig. Et fald i gennemsnitlig skrivefærdighed over tid fra 1815 til 1830 viste sig at få betydning for løningen af dette spørgsmål. Forklaringen kom, da man inddelte sognene i såkaldte centrumsgogne og periferisogne. Det vil sige: centrumsgogne på de sydlige, fede Skånejorde, der havde den mest dynamiske udvikling inden for landbruget, fremviste ikke et fald i skrivefærdigheden, men tværtimod et stigning. »Faldet« fremstod ved, at nye, nordlige områder, der lå langt fra havne og administrationsbyer, og hvor skovområder havde gjort landbrugets fremskridt mindre påfaldende, var taget med i statistikken siden 1815. Periferisognene havde alle et betydeligt lavere niveau af skrivefærdighed. Set over lang tid viste det imidlertid, at der både i centrumsgogne og i periferisogne forekom perioder med dyk i skrivefærdigheden. Forklaringen må, mener forskerne, ligge i de økonomiske konjunkturer. I perioder med faldende kornpriser og kreditnød har befolkningen ikke råd til at oprette skoler i samme grad som tidligere, at lade børnene gå i skole og at betale for skriveundervisning. Selv i perioder, hvor der vitterlig blev oprettet en hel del nye skoler,

steg skrivefærdigheden ikke tilsvarende. »Antagendet att skrivkunnighet är positivt relaterad till skoletablering under denna period (dvs 1770-1810) styrks alltså inte av detta material.« (39) Et spørgsmål som har været vanskeligt at besvare er, hvorfor skrivefærdigheden ikke fulgte med skoleetableringer i godsejerstyrede områder. Forskerne peger på, at skrivning muligvis ikke her indgik i skoleundervisningen i samme udstrækning som senere i selvejerstyrede områder eller i selvejerområder, så afgjorde privatøkonomien sagen.

Et andet markant forskningsresultat er, at kvinder næsten ikke besad skrivefærdighed overhovedet i denne periode! Forskerne tager dog forbehold for materialet, idet kvinderne kan være underrepræsenteret i kilderne. Det svarer i så tilfælde til forholdet i den danske undersøgelse, hvor myndighederne ikke interesserede sig specielt for kvinder. Klart er det, at kvinderne har en langt lavere skrivefærdighed end mænd, et forhold som kan bekræftes fra dansk side.

Den anden hypotese kunne også klart bekræftes. I sogne med selveje bestående af gårdmænd, husmænd etc. var skrivefærdigheden langt større end i sogne, der var godsejerstyrede – ca. 25% mod 7%, når man kun så på de voksne mænd. Blev andre end gårdmænd fjernet fra statistikken, blev denne forskel endnu tydeligere – 50% mod lidt over 12%. Forskellen var mindst for de yngste årgange og øgede markant for aldersgruppen over 30 år. Ved at udgå fra, at de unge lærte at skrive ved 15 års alder, har man søgt at vurdere udviklingen over tid. Herved er det blevet klargjort, at skrivefærdigheden for selvejerbønder var stor allerede i 1770erne – ca. 27%. Oplysningen kan sammenholdes med Anna Thestrups undersøgelse, der viser, at denne grad af skrivefærdighed var opnået i begyndelsen af 1790erne i jyske landsogne for både gårdmænd og husmænd. Fra svensk side peger man på selvejer bøndernes større økonomiske og politiske indflydelse som en årsagsforklaring til denne markante forskel mellem de to socioøkonomisk forskellige typer svenske landsogne. I nyere dansk historieforskning er til-

svarende danske udviklingstendenser i landbosamfundet i slutningen af 1700tallet blevet fremdraget som indledningen til en større socioøkonomisk forskellig livssituation for gårdmænd og husmænd/landarbejdere. På baggrund af tallene fra Skåne ville det derfor være interessant, hvis den danske undersøgelse kunne følges op af en anden, der tog sigte på en senere periode, så man kunne se udviklingen over tid, specielt hvorvidt der udviklede sig en forskellig udviklingskurve for skrivefærdigheden i gårdmands-respektive husmandsstanden.

Den tredje hypotese om skoleudviklingens betydning for skrivefærdigheden kunne derimod ikke bekræftes. Det viste sig ved nærmere eftersyn, at der forekom en langt højere skoleudvikling i godsejerstyrede områder i slutningen af 1700-tallet end i selvejersogne. Det skulle have betydet en større grad af skrivefærdighed i disse sogne – men forholdet var det modsatte. Fra 1810 begynder en ny skoleudvikling – denne gang i selvejerområder. Fra denne tid vokser skrivefærdigheden netop her, og det skulle pege på en støt voksende skrivefærdighed. Den talmæssige udvikling set over tid, viser dog, at de økonomiske faktorer slår så stærkt igennem, at perioder med stigning i skrivefærdigheden kan efterfølges af nedgangsperioder.

Generelt har den svenske undersøgelse derfor med stor vægt påvist, hvor kompliceret et samspil vi har med at gøre, hvor regional og socioøkonomisk udvikling spiller sammen med udvikling i landbrugskonjunkturer, skoleetableringsperioder, den enkeltes behov for skrivefærdighed etc. etc. »Våra resultat tyder på att variationerna är viktigare än genomsnittssiffror när skrivkunnighetens utbredning och dess förändring ska analyseras. Variationer i efterfrågan på skrivkunnighet förefaller vara mer betydelsesfull än förändringar av utbudskaraktär (t.ex. skoletablering) för att förklara skillnader i skrivkunnighetens spridning«. (46) Derfor peger de svenske forskere på, at nye undersøgelser må foretages af behovet for skrivefærdighed og af den påvirkningsproces som en spredning af denne færdighed får for lokalsamfundet. Indtil da kan vi på den anden side af sundet glæde os over, at økonomiske historikere nu har fået øje for dette spænden-

de forskningsområde, så komplicerede samfundsforhold kommer til at spille en større rolle end tidligere for forskningen inden for læse- og skrivefærdighed.

Vello Helk: Dansk-norske studierejser 1661-1813.

bd. 1-2 365 s., 319 s. Odense University Studies in History and Social Sciences vol. 139. Odense Universitetsforlag. 1991. Pris: 358 kr.

I 1987 publicerede fhv. overarkivar ved Rigsarkivet, Vello Helk, en oversigt over dansk-norske studierejser 1536-1660. Hans nye udgivelse er en fortsættelse af dette værk. Han har hermed sat punkt for et mangeårigt forskningsarbejde, hvor han har fulgt tusinder danske og norske studerende på deres vej til europæiske universiteter og højere læreanstalter. Med afslutningen lagt i 1814 forlader han dem på et tidspunkt, hvor studierejsernes blomstringstid er forbi.

I forordet fortæller forfatteren, at arbejdet har været et kapløb med tiden på grund af tiltagende sygdom. Beskedent tilføjer han, at værket derfor må ses som en torso, som andre kan arbejde videre på. Her er forfatteren i høj grad for beskeden. I virkeligheden er der tale om en kraftpræstation, som de fleste unge og raske forskere ikke ville have kræfter og tålmodighed til at gennemføre. Det følgende vil vise hvordan.

Værket er opdelt i to bind, hvor bind 1 er tekstbind og bind 2 er en gennemgang af kilder og litteratur samt en oversigt over de enkelte studerende med personoplysninger og studiemønstre. Det er ikke mindst bind 2, der imponerer med dens omfattende kildehenvisninger til universitetsmatricler, rejsestambøger, dagbøger, ligprædikener, universitetsprogrammer, doktorpromotioner, testimonier, breve m.v. og dens store persongalleri med – som det synes – myriader af enkeltoplysninger.

Bind 1 belyser studierejsernes formål, finansiering, de mange rejseproblemer, der ofte opstod, rejseomkostninger og ikke mindst de forskellige universiteter i hele Europa, der var rejsernes mål, samt de mere eftertragtede lærere og forskere, der var trækplaster for de kundskabstørstende unge og deres ledsagere. Vi delagtiggøres i studiefag

og interesser, i studieforløb og de akademiske grader. Helk lader os også møde de studerende selv, så vi kan få del i deres rejseindtryk, studiekammerater, af politiske indtryk – og af deres forhold til kvinder. Endelig omtaler Helk de hjemlige holdninger til studierejserne, blandt andet stipendiemulighederne.

For at samle alle værkets oplysninger har Vello Helk bl.a. selv været på lange rejser ikke mindst til universiteter, der i de seneste årtier har befundet sig bag jerntæppet. Resultatet kan nydes af alle læsere, der er optaget af vidensformidling. Gennem værket får læseren et interessant indblik i udenlandske ideers indflydelse på den forestillingsverden, som til skiftende tider gjorde sig gældende i samfundets ledende kredse og i de påvirkningsfaktorer som forandrer et lands kulturelle, økonomiske og politiske udvikling. Derfor er værket både universitetshistorie og kundskabshistorie. Som universitetshistorie viser det, i hvor høj grad Københavns Universitet endnu i 1700tallet fungerede som en præsteskoole, og hvordan udviklingen derfor måtte gå udenom universitetet.

Ved at sammenligne 1700tallets studierejser med 1600tallets får Helk et indtryk af, at de sociale forskelle i rejsemønstre og uddannelser voksede gennem 1700tallet. Den lærde verden var en isoleret universitetsverden, der gav adgang også til fattige, velbegavede studenter. I 1700tallet ændrer studierejserne karakter – de bliver mere turiststudierejser, som vi kender dem fra beretninger om adelsmænds dannelsesrejser, hvor man foruden universiteter også besøgte samlinger, industrivirksomheder, parlamenter og hoffer. Dermed blev rejserne mere kostbare, men inspirerede også andre end akademikere. Der er tre typer af rejsende som Helk følger: adelsmænd, købmænd og »andre« det vil sige videnskabsmænd, hushovmestre og håndværkere.

Specielt universiteterne i Halle, Göttingen og Leipzig fik betydning for danske studerende i 1700tallet. Her mødte de den tankeverden, som byggede på Jacob Speners pietisme, John Lockes empirisme, Pufendorfs naturretstanker, Christian Wolffs filosofi, og midt i 1700tallet mødte de også her ideerne fra de franske oplysningsfilosoffer som Voltaire, Montesquieu, Quesnai, Rousseau m.fl.

Blandt de mest eftertragtede lærere var moralfilosoffen og digteren Christian F. Gellert, Leipzig (1700-1766), om hvem der blev sagt, at han havde en forkærlighed for netop danske studerende, teologen og matematikeren Christian Grave, Leipzig, der interesse-rede sig stærkt for landboreformer, teologen og filologen J.A. Ernesti (1710-1781), Leipzig, teologen og orientlisten fra Göttingen J.D. Michaelis (1717-1791) den internationalt berømte statsretslærer J.S. Pütter, Göttingen (1725-1807) smat teologen J.S. Semler i Halle (1725-1791).

Vello Helks værk sætter vor tids uddannelsesmæssige europæiseringstendenser i et interessant historisk perspektiv. I en tid med stor bevidsthed om det væsentlige i større internationale kontakter inden for både erhvervsliv og uddannelse er det tankevækkende at læse om det selvfølgelige i at rejse på kryds og tværs af Europa for over 200 år siden – før de studerende kunne tage fly eller tog til destinationen, men skulle rejse med langsommelige hestetransporter og flodbåde, og hvor de rejsende skulle forcere skovstrækninger og øde egne med fare for overfald for ikke at tale om det net af besværlige toldgrænser, der skulle passeres i et Tyskland og Europa, der endnu bestod af småstater, små hertugdømmer m.v. Ingen forhindringer kunne tilsyneladende være for store til ikke at søge dem overvundet i en evig jagt efter viden og muligheder for kvalificering, som efterhånden var et »must«, hvis man ville gøre sig forhåbninger om et embede i den enevældige stat.

Studierejserne var kostbare, og ofte måtte adelige familier betale mindre formuer for at få sønnerne uddannet. Der var stor forskel på, hvor meget man kom af med til studier ved de forskellige universiteter. Nogle universitetsbyer var specielt dyre. Dertil hørte Göttingen, medens Jena var betydeligt billigere at leve i. Der var også stor forskel på, hvad en studerende brugte af penge i løbet af et år. Mange kunne klare sig med 300 rd. medens andre brugte 2000 rd., skriver Vello Helk.

Undervisningen var ikke gratis. Professorerne skulle have betaling for deres private kollokvier, som ofte var meget velbesøgte. En fast udgift var betalingen til de forskellige sprog mestre. Hovedparten af de adelige klarede sig ved hjælp af familiens økonomi.

Det gjaldt også mange unge købmandssønner.

Købmandssønnerne lod sig ikke så ofte indskrive ved universiteterne og opholdt sig heller ikke så længe hvert sted som de adelige, men rejste rundt og så på handel og industri, op søgte hofferne, studerede skikke og traditioner i de forskellige lande og satte sig ind i problemer af praktisk og politisk art.

Den enevældige stat indså efterhånden det nødvendige i, at borgerne kvalificerede sig udenlands og begyndte i større og større omfang at yde støtte til rejserne. Under Christian VI's tid blev der fra statens side givet støtte til studier ved pietistiske universiteter. Mange studerende og videnskabsmænd rejste ud med universitetsstipendier. Nogle af universitetets stipendier tog specielt hensyn til nye videnskabsområder. Det Thottske stipendium støttede således studerende med specialer inden for kemi, fysik og matematik. I slutningen af 1700tallet rettede nordmændene en del kritik af hele stipendieordningen og specielt det Thottske stipendium, som de mente forfordelte norske studerende til fordel for danske. Efter at fonden *Ad usus publicos* var blevet oprettet i 1765 blev det økonomisk lettere at komme afsted.

I sit værk har Vello Helk formået at give enkeltoplysninger af stor værdi for person- og slægtsforskning, men også at samle indtrykkene i en perspektivrig fremstilling, der kaster nyt lys over 1700tallet og de videnskaber, der skabte nyt fundament for den europæiske udvikling. Hans værk vil givet blive en klassiker.

Ingrid Markussen

**Claus Bjørn. Den Gode Sag.
En biografi om
Christian Ditlev Frederik Reventlow.**
343 s. Gyldendal 1992. Pris: 348 kr.

Vore oplomstrende Børn. Af Frederikke Charlotte Reventlow. Oversat af Christian Benedict Reventlow. Udgivet med efterskrift af Claus Bjørn. 42 s. Landbohistorisk Selskab 1990. Pris: 48 kr.

Den Gode Sag er fortællingen om en stor dansker, en af det moderne Danmarks bygmestre. Ordene står at læse i bogens præsentation af hovedpersonen. Og helt bogstaveligt

begynder forfatteren sin fortælling i den enkle hovedbygning i empirestil på Pederstrup gods, som Ch.D.Fr. Reventlow lod opføre på Lolland. I Reventlow-museet, der blev stiftet i 1938 i denne hovedbygning, i 150'året for stavnsbåndets ophævelse, formes i dag et stærkt og tiltalende indtryk af en af hovedpersonerne bag landboreformerne i Danmark. Og her finder Claus Bjørn udgangspunktet for sin fortælling i spørgsmålet: »Hvad har bidraget til at skabe det billede og den opfattelse af Reventlow, der nu er fæstnet ved det smukke og venlige museum midt i det frugtbare vestlollandske landskab?«

Som et smukt bygningsværk fremtræder også bogen om Reventlow. Allerede forsiden farveillustration af C.A. Jensens portræt af Chr.D. Reventlow fra 1823 giver med sin fornemme skarphed bogen et monumentalt præg. Bogens indre befæster dette indtryk. Smukke farveillustrationer og et væld af sort-hvide fotos ledsager teksten, der foroven og forneden indrammes af smalle sorte bånd medens en bred margin giver plads til små illustrationer og illustrationstekster. Som læser behøver man ikke at læse et ord, før man er klar over, at det er en bog og en hovedperson som der er blevet satset på.

Hvem var da denne markante personlighed, som historikeren Erik Aarup i 1921 karakteriserede med ordene: »den ædleste statsmand, Danmark har fostret?« Det er et hovedspørgsmål, som forfatteren har ønsket at undersøge, siden han i 1988 søgte og fik et treårigt forskningsstipendium ved Det humanistiske Forskningscenter ved Københavns Universitet, med det formål at udarbejde en biografi over Chr.D.Fr. Reventlow.

Chr.D.Fr. Reventlow var med til at udforme en ny skolepolitik i Danmark i 1700tallets sidste årtier og er en af 1814-lovens fædre. Som godsejer og leder af landets økonomiske landbrugspolitik er der imidlertid mange sider af Reventlows virke, som umiddelbart kan forekomme perifert i en skolehistorisk sammenhæng – og dog. Reventlows godspolitik, økonomiske tænkning og personlighed hørte sammen med hans pædagogiske tanker og skolepolitik. Kun i dette perspektiv får biografien om Reventlow betydning for skolehistorisk interesserede læsere. Det skolepolitiske spiller en klart underordnet rolle i bogen, men til gengæld bibringes

læseren den hidtil mest indgående vurdering af manden bag de mange initiativer, som han samlet betegnede »Den gode sag«.

Tro mod sine kilder – mange endnu skjult for offentligheden i det store Brahetrolleborgske arkiv – gengiver forfatteren det billede, der træder frem ved læsning af den Reventlowske families omfattende korrespondance, administrative skrivelser, tidens polemiske debatter m.v., m.v. Det billede, der her tegnes, har i høj grad med opdragelse at gøre. I virkeligheden havde alt, hvad Reventlow beskæftigede sig med, med opdragelse at gøre: Opdragelse af sin vordende hustru, opdragelse af sine børn, sine tjenestefolk, sine kollegaer i Rentekammeret og i centraladministrationen i øvrigt, sine bønder og opdragelse af landets befolkning. Chr. D. Fr. Reventlow var den store opdrager. Som i den bibelske Hustavlens verden fremstår han som den kloge husfader, der var sig sit ansvar bevidst. Og han kunne lide at have og tage ansvar, som han mente at Gud havde givet ham kræfter til, og som han en dag skulle stå til regnskab for. Til al lykke var denne stærke personlighed dybt præget af oplysningstidens moderne pædagogiske tænkning. Derfor fik hans børn en kærlig familieopdragelse, hvor undervisningen blev lagt i hænderne på moderne uddannede pædagoger. Børnene fik en borgerligt præget opdragelse mere end en adelig. De fik tidligt lært at beherske det danske sprog. På grund af hans økonomiske og juridiske uddannelse havde han lært at se sammenhængen mellem landets økonomiske situation og bondestandens økonomiske og juridiske stilling. Oplysning og uddannelse blev nøglen til den forandring, som han ønskede at medvirke til for bondstand og stat. På dette punkt stod han i nær forbindelse med sin bror Johan Ludvig på Brahetrolleborg, og bogen viser, hvordan brødrenes noget forskellige holdninger slog igennem i deres skolepolitik, specielt på læreruddannelsesområdet.

Claus Bjørn har været meget tæt på sin hovedperson og søgt at betragte ham fra forskellige synsvinkler. Han er ikke ukritisk i sine vurderinger, men bogen gennemlyses af en forståelse for hovedpersonen og af en dyb respekt for den urkraft, der synes at være i dette stærke menneske, der betegnende inden for familien blev kaldt den store, stærke

smed – en urkraft som kunne få den aldrende godsejer til at tage gummistøvler på og vandre mil efter mil for at rense godsets vandløb, så det skadelige vand kunne få frit afløb fra hans marker. Det bygningsværk – eller snarere det rum – som denne stærke smed fik skabt i det danske landskab viste sig holdbart. Claus Bjørn viser i korte træk sidst i bogen, hvor langt op mod vor egen tid hans indflydelse har strakt sig.

Med sit værk har Claus Bjørn fyldt rummene på Pederstrup med ånd og personlighed, der giver det svar han søgte – en forklaring på museets lyse og venlige atmosfære – en del af den Reventlowske pædagogik.

For den, der ønsker at trænge dybere ind i den Reventlowske families opdragelse af sine egne børn, har Claus Bjørn i 1990 udgivet en kildeudgave af Frederikke Charlottes Sophie Reventlows dagbogsoptegnelser gennem nogle år. Optegnelserne, der er skrevet på tysk fylder i original 84 blade i kvartformat. Originalmanuskriptet befinder sig i Brahetrolleborgs arkiv, medens den danske oversættelse, der er foretaget af greve Christian B. Reventlow, befinder sig i hans privatarkiv i Rigsarkivet.

I en tid med stor børnedødelighed var frygten for at miste – forældres evige følgesvend. Det gjaldt også fornemme familier. Claus Bjørn skriver i sit efterskrift, at af familiens 12 børn døde 3 som små, af A.P. Bernstorffs 13 børn i to ægteskaber døde 5 som små, og i kronprins Frederiks ægteskab døde ikke mindre end 6 af i alt 8 børn. Også i Johan Ludvig Reventlows familie døde flere børn. På den baggrund er det forståeligt, at koppevaccinationen spiller en stor rolle i Frederikke Charlottes Sophies optegnelser. Optegnelserne fuldføres ikke. De bliver brat afbrudt midt i en sætning, men de giver et stærkt indtryk af kærlighedens centrale kraft i opdragelsen af de små.

Ingrid Markussen

**J. Cederstrøm, L. Qvortrup,
J. Rasmussen (red.):
læring · samtale · organisation
– Luhmann og skolen.**

Unge Pædagoger 1992, 191 s. Kr. 195.

Skolen står uden for samfundet, og dens funktion kan netop kun varetages, for så vidt

den står udenfor. Denne provokerende påstand er syntesen af den tyske sociolog og filosof Niklas Luhmanns teori om uddifferentierede selvreferentielle systemer, sammenfattet i begrebet autopoiesis.

I den indledende artikel gør Lars Qvortrup rede for Luhmanns teori i relation til skolen og understreger, at Luhmanns teori kan opfattes som en kritisk videreudvikling af 1970ernes kritiske teori om undervisningssystemet.

Han stiller spørgsmålene: Hvad er det for kommunikativt formidlede processer – mellem børn og lærere, og mellem lærerne indbyrdes – der udgør skolen som lukket system? Hvordan fungerer skolen som selvstændig og fremmedbestemt organisation, og hvad er det for kommunikativt formidlede processer – samtaler mellem lærere og forældre, ledelse af skolen, skolebestyrelsesarbejde – der opretholder og regulerer denne relative autonomi?

I bogens anden artikel behandler Qvortrup skolen som kommunikation og organisation og introducerer nogle grundbegreber i Luhmanns teoretiske univers. Som grundlag herfor trækker han en idehistorisk linie tilbage til renaissance, hvor den norditalienske filosof Giovanni Pico della Mirandola formulerede tanken om, at syndefaldet er grundlaget for menneskets frie vilje og dermed i Luhmanns begrebsverden en funktion uddifferentiering af mennesket. Kommunikation kan danne bro mellem selvreferentielle personer ved hjælp af aha-oplevelser og dermed skabe en vellykket selvlæring.

Men hvordan skabes denne aha-oplevelse? Hvordan skal undervisningen organiseres for at danne et frugtbart udgangspunkt for selvlæring? Det behandles mere indgående i de følgende to artikler. Jens Rasmussen fremhæver, at læring bygger på tidligere læring. Eleven former selv det, der skal læres. I undervisningen må læreren derfor forsøge at rekonstruere elevens konstruktioner for at sandsynliggøre, at undervisningen har en chance for at opnå den ønskede effekt. Denne forestilling er vel i sin grundform så gammel som Sokrates, men kobles her til aktuelle elevforudsætninger.

John Cederstrøm behandler i lyset af Luhmanns teori spørgsmålet om den åbne, ligeværdige samtale i relation til tanken om luk-

kede sociale systemer. Habermas' koncensusskabende teori står her over for Luhmanns relativistiske systemteori. En af de grundlæggende forskelle er, at Habermas opstiller et normativt mål for samtalen, nemlig at det er muligt at udvikle et bedre samfund i kraft af den rationelle samtale. Denne normativitet vedkender Luhmann sig ikke. Med E.L. Dales ord ser Luhmann det sådan, at evolution forudsætter rationalitet, men samtidig skaber den uløselige problemer for rationel løsning og dermed mulighed for fortsat udvikling.

Jørgen Gleerup bidrager med en diskussion af 1990ernes skole som et autopoiesis system. I modsætning til Luhmann, der antager at skolens uddifferentiering allerede fandt sted i tiden mellem 1650 og 1800, mener Gleerup at dette først sker i Danmark i løbet af 1950erne og 1960erne. Først da blev landsbyskolen opgivet og skolen måtte overtage flere af familiens og det nære samfunds funktioner. Med udgangspunkt i de overvejelser, Gleerup har redegjort for bl.a. i bogen *Opbrudskultur*, beskriver han hvordan skolen har udviklet sig fra at være stærkt centralstyret – en mekanisk hierarkisk kultur – hen imod en opbrudskultur, dvs. en decentral struktur, hvor der stilles ny forventninger til både ledelse og lærere. Opbrudskulturen skaber ofte uklarhed om værdier og kan overbelaste læreren. Målet må derfor i 1990erne være at lade sig inspirere af autopoiesis, og dermed åbne for styring ved hjælp af kultur forstået som institutionsetik. Når organisationerne ikke oplever sig som lukkede og selvrefererende systemer, bliver de ifølge Gleerup gode til at finde på undskyldninger, valutakurser og ukyndige politikere. Men det må være centralt for skolen at blive bevidst om, hvordan man systemintertnt bør forholde sig til ydre forhold. Skolen skal ifølge Gleerup hverken være traditionens, videnskabens eller erhvervslivets skole, men være sit eget system og koncentrere sig om at diskutere barnets liv og fremtidsmuligheder i stedet for at gå efter mere målbare former for succes i taksametertider.

I bogens sidste kapitel får Luhmann selv ordet om barnet som medie for opdragelsen. Denne tekst kan opfattes som referenceramme for tolkningerne i de øvrige tekster af uddifferentieringen af autonome, operativt lukkede funktionssystemer.

Læring, samtale og organisation bringer provokerende og igangsættende synspunkter, og helt i Luhmanns ånd vil den sikkert virke styrkende på lærerens selvreferens. Qvortrup sammenfatter sine erfaringer med læsning af Luhmann således: Først er han fremmedartet – intet synes at have mening. Så melder der sig en forsigtig fascination – enkelte elementer synes at sige noget, men går man ind på dem synes meget andet at blive revet omkuld. Endelig melder forståelsen sig, og bagefter ser ingenting ud som før.

Bogen vil kunne få gang i diskussionen i enhver pædagogisk studiekreds og også inspirere skolehistorikere til at anlægge nye synsvinkler fx på forbindelsen mellem læring og skolereformer.

Harry Haue

Gunnar Richardson (red.):

Ett folk börjar skolen.

Folkskolan 150 år 1842-1992.

Almänna Förlaget, Stockholm, 1992.

Med økonomisk støtte fra den svenske riksdag er denne fornemme bog udgivet i forbindelse med Sveriges folkeskoles 150 års dag i 1992. Uundgåeligt sammenligner man som dansker den svenske bog med vor tilsvarende fra 1989 »Et folk kom i skole«.

Bortset fra titlen – den danske var den fiksese – må man indrømme, at svenskerne har gjort det bedst. Bogen er dobbelt så stor som vor, antallet af medarbejdere er 3-4 gange større, og deres faglige kvalitet er i top, og billedmaterialet er fremragende.

Ja, billederne er så gode, at ens første indtryk ved gennembladning og kikken billeder egentlig allerede gav et godt og næsten dækkende indtryk af svensk skoles udvikling. Ingen dansk skolehistorie har præsteret et tilsvarende kvalificeret illustrationsmateriale. En af grundene hertil er uden tvivl den økonomiske. Tilsyneladende er intet sparet for at fremskaffe det bedste og i fornem kvalitet, men meget tyder også på, at de »hinsidas« har flere kilder at øse af, end vi har.

Et par kapiteloverskrifter kan give smagsprøver på bogens indhold. »Tidsånd og skolekundskaber« er et eksempel på, hvordan samfundet og skolen spiller sammen i en given periode. »Arbejdsformer og arbejdsmetoder« er et pædagogisk lærestykke. »Hel og

ren, frisk og stærk« giver skarpe billeder af de skolesociale ordninger. Et kapitel, som jeg naturligvis kastede mig særligt over, hed »Læreren i skolen – uddannelse og erhvervsambitioner«. Her fremmanedes billedet af den halvstuderende seminarist. Vejen til folkeskoleseminarium og virke i folkeskolen var længe et sidespor i svensk danseshistorie, skriver Sixten Marklund i sin karakteristik af denne halvdannede, der »ligesom kartofler kan spises til alt«, som en svensk spøgefugl har sagt. En spinkel kritik: Denne beskrivelse burde være fulgt op af en lidt klarere beskrivelse af den nyeste udvikling i uddannelse af svenske folkeskolelærere med reformerne i slutningen af 1980'erne.

Men kritisk kan man ellers ikke tillade sig at være over for så smuk og lødig en bog.

Også danske lærere og skolehistorisk interesserede vil kunne glæde sig over sven-skernes jubilæumsbog – uden at blive misundelige.

Tage Kampmann

**Per Salling: Kom ihu hvad en levetid er.
Bogen om forstander
Søren Hansen Salling.**

*Borgens Forlag, 1992, 283 s. ill. kr. 250,00.
ISBN 87-418-6650-9.*

Opvækst i Sønderjylland i et fattigt, men nationalt og religiøst stærkt engageret hjem.

Lærereksamen fra Tangs Læranstalt – det senere Blaagaard Seminarium – lærer i Åbenrå, men efter 1864 nødt til at forlade byen p.g.a. udtalelser i historieundervisningen imod slesvig-holstenismen. Landsbylærer, højskolelærer, grundlægger af Lustrupholm højskole, der senere udvides med mejerhøjskole.

Det er meget kort de ydre rammer for Søren Hansen Sallings liv fra hans fødsel i Troldal sommeren 1842 til hans død i Ribe i januar 1918.

Per Salling er i Rigsarkivet gået på opdagelse i arkiverne fra Kultus/Undervisnings- og Udenrigsministeriet, Tilsynet med Høj- og Landbrugsskolerne, Udvalget for Folkeoplysnings Fremme, og han har der og i Landsarkivet i Åbenrå samt Det Kongelige Biblioteks håndskriftssamling i privatarkiver gennemgået alle bevarede breve fra Sal-

ling, ligeom han har haft adgang til forskelligt materiale i familiens eje.

Kombineret med Søren Sallings egne skrifter, samtidige avis- og tidsskriftartikler og senere fremkomne fremstillinger om Sønderjylland, højskoler og dansk mejeribrug bliver han i stand til at tegne et portræt af oldefaderen, Søren Hansen Salling, og med dette portræt får vi adgang til et kilde-materiale, der er interessant også i skolehistorisk henseende, og som i nogen grad råder bud på, at der ikke er bevaret et arkiv fra Sallings højskole, Lustrupholm, der senere blev flyttet til Ribe under navn af Ribe Mælkeri- og Højskole.

Med den udstrakte brug af citater fra disse kilder får vi et godt billede af Sallings stadi-ge kamp med danske myndigheder om anerkendelse og dermed følgende bevillinger og med de tyske myndigheder på grund af hans nationale arbejde, og der bliver på denne måde fremdraget ikke tidligere offentliggjort stof, som har interesse også i andre sammenhænge.

Søren Hansen Salling fortæller i et brev til Ludvig Feilberg, at han som seksårig overværede tyskernes arrestation af faderen, og at dette gav ham et uudsletteligt had til tyskere, og alt hvad der var tysk, men samtidig en lige så uudslettelig kærlighed til alt dansk.

Kampen mod germaniseringen og for bevarelse og udbredelse af danskheden i Sønderjylland efter 1864 bliver bestemmende for hele hans senere liv.

På Tangs seminarium møder han grundtvigianismen, som han også bliver optændt af, han kommer gennem bl.a. Ernst Trier, der er lærer på seminariet i forbindelse med nogle af pionererne inden for dansk højskolebevægelse, og bliver selv en del af den.

Det ville føre for vidt i denne anmeldelse at give en detaljeret gennemgang af bogens indhold. Søren Hansen Salling arbejder på mange fronter. Han forsøger at oprette danske friskoer i Sønderjylland, han arbejder for en støtteforening, der skal indsamle penge til det danske arbejde syd for grænsen. I sine ferier holder han foredrag og besøger danske kredse i Sønderjylland, og på sin højskole skaffer han unge sønderjyder mulighed for gratis ophold. Da besøget af danske foredragsholdere vanskeliggøres, tager han

initiativ til oprettelse af historiske læsekredse, der bliver forløber for Historisk Samfund for Sønderjylland.

I 1892 er han initiativtager til dannelse af Nordlesvigs Skoleforening, der senere bliver til Sønderjysk Skoleforening, omend han som »udlænding« ved det stiftende møde må holde sig i baggrunden.

Hans højskole, der fra starten først og fremmest blev brugt i den sønderjyske kamp, ender med at blive en mejeriskole i kamp med Dalum og Ladelund. Dens særkende bliver, at den ved siden af faguddannelsen lægger lige så stor vægt på højskolepræget, på elevernes almene dannelse. Og det er vel karakteristisk for Salling, at han med denne højskole går ind i en agitation for fagbevægelse og kvindesag i kampen for undermejeristerne og mejerskerne.

Et kapitel er viet Sallings skrivebogssystem. Per Salling anfører, uden at det vel egentlig er dokumenteret, at nogle bemærkninger fra ministeriets tilsynsførende, Matthias Steenstrup, om skriveundervisningen er den direkte årsag til, at Salling giver sig i lag med dette, og så går han grundigt til værks. Han nøjes ikke med at lægge større vægt på skriveundervisningen, men udarbejder et skrivebogssystem baseret på lodret skrift og med benyttelse af »den amerikanske håndstilling«, hvor penneskafet placeres mellem pege- og langfinger, støttet af tommelfingerens yderste led og med hånden hvilende på de sidst to fingre. Disse to ting skulle medvirke til en bedre arbejdsstilling og dermed modvirke skrivetræthed. Han støttes i dette bl.a. af skoleoverlæge Axel Hertel, systemet anbefales af kendte skolefolk som Starcke, Sofus Bagger og Ingrid Jespersen.

Hans kurser på seminarier og på Statens Lærershøjskole får stor succes. Men en opbakning i ministeriet kniber det med, når han søger om økonomisk støtte til udgivelse eller til kurser.

Dog fik han efter nogen tid og efter selv at have bekostet trykning af systemet besked om, at skrivebogssystemet ville blive optaget »på Listen over de af Ministeriet anbefalede Undervisningsmaterialer til Brug i Folkeskolen« – og dermed kunne han på omslaget af hefterne lade anbefalingen trykke. Dette skete efter anbefaling af ministeriets konsulent Sophus Sørensen. Hans efterføl-

ger, professor N.A. Larsen, der er modstander af lodret skrift foreslår med et notat i skarpe vendinger at denne godkendelse tilbagekaldes, men underkendes af kontorchefen. Han får dog »revanche« nogle få år senere, i efteråret 1913. Denne gang bliver den endelige meddelelse til Salling om, at anbefalingen tilbagekaldes underskrevet af ministeren, S. Kejsler-Nielsen. Den anførte begrundelse er dels et ministerielt cirkulære fra 1910, hvor det frarådes at anvende stejlskrift i skolerne, og dels den formelle, at Salling har ladet anbefalingen trykke også i hefte 6 og 7, selv om de ikke inden da har været forelagt i ministeriet. Den reelle baggrund er, som Per Salling dokumenterer, politisk. Udenrigsministeriet har fremsendt en tysk klage over indholdet i hefte 6, hvor første strofe af »Det haver saa nyeligen regnet« og linierne »Sønderjylland vundet – det er Danmarks Maal« opræder som skriveforskrift. I 7. hefte gælder kritikken uddrag af taler af H.P. Hanssen, Hans Krüger og Laurids Skau samt en gengivelse af Pragfredens §5 om folkeafstemning. Og begge hefter bærer påskriften: »Anbefalet af Kultusministeriet«. Det er forståeligt, at både Kultusministeren og ministeriets konsulent handler hurtigt og meget bestemt, når man tager i betragtning, hvilke ubehageligheder den tidligere Kultusminister, Jacob Appel, og den selvsamme konsulent kort forinden havde haft i forbindelse med en parallel sag, en klage over anbefaling af professor Østergaards bog: »Ungdommens Bog om vort Land« (se Vagn Skovgaard-Petersen: Skolebogscirkulæret af 1914 – baggrund og perspektiv. I: Iversen, Prange og Rambusch: Festskrift til Johan Hvidtfeldt, Kbh. 1978), og Sallings skrivebogssystem har utvivlsomt været med til at give det sidste skub til fremkomsten af dette cirkulære.

Bogens titel er hentet fra den sentens, som Salling kort før sin død i 1918 valgte som indskrift på sin gravsten. Det er et citat fra salme 89, hvor salmisten begræder Israels skæbne efter kongedømmets fald, og Per Salling har utvivlsomt ret i, at valget må ses som et udtryk for bitterhed over det sønderjyske folks skæbne og over ikke selv at skulle få lov at opleve den forandring, som Søren Hansen Salling forudså efter Tysklands nederlag i krigen.

Bogen er velskrevet og gennemillustreret. Den er forsynet med noter, personregister og et appendix med en oversigt over virksomheden på Lustrupholm og i Ribe, samt oversigt over de anvendte kilder.

Christian Glenstrup

HF 25 år 1967-1992.

Udgivet af Gymnasieskolernes Lærerforening 1992. 65 sider.

Endelig fik HF sin historie. Anledningen var uddannelsens 25 års dag. Initiativet kom fra GL, hvis uddannelse HF jo også blev – efterhånden.

Den lille bog består af to dele. Første del er den historiske, anden del er en artikelsamling, som snarere peger fremad end ser tilbage. Denne anmeldelse handler kun om første del.

GLs uddannelsesudvalg har været så kloge at overlade opgaven til to meget erfarne folk inden for HF, rektor *Ejvind Jensen* og studielektor *Annelise Reiermann*, som begge var med lige fra starten i 1967 på det, der dengang hed Statens Kursus til Højere Forberedelseseksamen, nu Frederiksberg HF-kursus.

Til forhistorien om HF har de søgt oplysninger hos de to tidligere undervisningsdirektører *Sigurd Høyby* (gymnasierne) og *Hans Jensen* (folkeskole og seminarier), daværende fuldmægtig i UM *Bodil Dybdal* og hos undertegnede, dengang seminariektor og formand for Dansk Seminarieforening. Vi fire var på forskellig måde med i den forhistorie, hvis dynamo så afgjort var undervisningsminister *K.B. Andersen*. Kildematerialet vedrørende HF's tilblivelse er sparsomt. Nu blev nogle huller fyldt ud, mens der endnu var »overlevende«, som kunne berette.

Annelise Reiermann (AR) og *Ejv. Jensen* (EJ), har delt opgaven mellem sig. AR har skrevet afsnittene: Forspillet til HF, Dagligdagen begynder på HF og Relationen mellem HF og gymnasiet. EJ har taget sig af to afsnit: Studieplansudvalget og Revisioner.

Den uddannelsehistoriske interesse må vist samle sig om tre punkter:

1. Hvordan fik *K.B. Andersen* forandret det snævre oplæg fra læreruddannelsesudvalget med forslag til et 2-årigt forberedelseskursus, som kun sigtede mod seminari-

et, til den åbne uddannelse, som HF virkelig blev?

2. Hvorledes blev det muligt politisk og i forhold til de politisk magtfulde lærerorganisationer at etablere en ny gymnasial uddannelse, og hvordan kunne det gå så hurtigt?

3. Hvorfor blev HF – gymnasiet grimmælling – en succes?

Bogen giver gode og fyldige svar på alle tre spørgsmål. De to forfattere er beskedne, hvad angår egen indsats – og det er der bestemt ikke grund til – og de er på samme tid grundige i deres søgen efter svar på spørgsmål og engagerede i »sagen«.

Mht. pkt. 1 er det lykkedes for AR gennem interview med de førnævnte implicerede, ved studier af *K.B. Andersens* private, efterladte papirer og ved kyndig læsning af Folketingets forhandlinger at afdække flere slør over begivenhedsforløbet og samle de mange brikker til en mosaik. Hun nævner, at tanker om et alternativ til gymnasiet kom på et gunstigt tidspunkt politisk set. Ordførere for de traditionelle »skolelovspartier« S, R og V greb straks tanken om et nyt kursus og advarede mod kalkering efter gymnasiet eller studenterkursus. Slagordene »åben nedad« og »åben opad« blev lanceret. Det gik nemmest med det første. Realeksamen eller afgangsprøve fra 10. klasse blev det uformelle adgangskrav til kursus. Med åbningen opad lå det tungere. Lærerseminarier var pr. definition aftagere, men alle de andre, de »finere« uddannelser, ville de modtage denne ukendte og ikke deklarerede »vare«? Politisk ventede man klogeligen med at ytre sig for manifest om dette. Og tiden ordnede det.

Seminarierne affandt sig (lidt tvunget dertil, kan jeg tilføje) med at miste monopolet = de gamle præparandklasser. Men det første år fik 11 seminarier og kun 4 gymnasier et HF-kursus, og samtidigt begyndte Statens Kursus som selvstændigt kursus. I dag er billedet ændret afgørende, fortæller AR. Der er nu 81 to-årige HF-kurser, hvoraf 68 er knyttet til et gymnasium (og kun 5 til lærerseminarier). Udviklingen har altså været ganske klar.

Politisk var der ingen problemer med en ny gymnasial uddannelse, viste det sig meget hurtigt. Men hvordan med lærerorgani-

sationerne og først og fremmest GL? GL var forbavsende passiv. Bogen kan bogstaveligt talt intet fortælle herom. Havde GL ingen interesse for HF? Først da det i januar 1967 – over 1/2 år efter lovens vedtagelse – blev bestemt, at uddannelsen skulle høre under gymnasiedirektoratet i UM, tager GL uddannelsen til sig. Men varm var interessen ikke, kan anmelderen som samtidig organisationsvidne udtale.

Fra september 1966 til januar 1967 arbejdede studieplansudvalget under højtryk på planerne for HF. Aldrig er en uddannelseslov blevet udfyldt så hurtigt og så kvalificeret. Det meste af det første stof holdt i næsten 25 år! EJ, som var medlem, beretter om det lille, meget effektive 8-mandsudvalg med entusiasme og medleven. Som tilvalgs-skole- og forsøgsskolemand var han her i sit es uden anelse om, at han det følgende år ville være rektor for det nye statskursus. Beskrivelsen af arbejdet i udvalget og om de pædagogiske idéer bag arbejdet er ikke fortalt bedre andetsteds. Hvorfor blev HF en succes?

AR skriver i afsnittene om Relation mellem HF og gymnasiet meget åbenhjertigt om problemerne med det »nye barn«. Ordret lyder det et sted: »Ja, HF er blevet opfattet – og bliver det sine steder stadigvæk – som en slags skifting«. Det er godt, at der er nogle, der tør sige sandheden om denne sag og endda i en GL-publikation. AR skriver ikke, at HF blev en succes af den grund. Men noget af forklaringen ligger måske alligevel i den problemstilling.

HF's anderledeshed, dens ikke-gymnasiale præg blev en styrke. Tilvalg i stedet for grendeling, store skriftlige opgaver i stedet for megen lektielæsning, ingen årskarakterer, men opfordring til selvvirksomhed og ansvarlighed var altsammen med til at appellere til gymnasiefremmede eller gymnasieangste unge, som for resten i mange tilfælde ikke var så unge længere. Her fandtes en uddannelsesreserve. AR fortæller også om, hvordan HF kom til at inspirere gymnasiet og viser hen til gymnasiereformen. At pigerne/kvinderne så blev de fleste på HF, måtte man tage med.

Også den ændrede lærerrolle behandles. Der stilledes nye og andre krav til HF-læreren. AR nævner ikke, at rolleskiftet

for den lærer, som samme dag underviser i Ig i første time og i Ihf lige efter, må være enormt. Men det ligger implicit i afsnittet.

Meget andet kunne drages frem fra denne historiske beretning. Læs den selv alle gymnasielærere! Tak til GL for initiativet og applaus til AR og EJ for kyndig og engageret førerskab gennem den hidtil uskrevne historie om HF.

Tage Kampmann

T. Morsing: De ansete Mænds Fagforening (Dansk Ingeniørforening 1892-1992).

Teknisk Forlag (1992). 224 sider, ill.; pris kr. 140.00 incl. moms.

Et jubilæum er en udmærket anledning til at sammenfatte noget om en institution. Vort kendskab til mange skolars historie skyldes ikke mindst de publikationer, der er udgivet i forbindelse med et jubilæum. I 1992 fyldte *Ingeniørforeningen* 100 år, hvilket bl.a. blev markeret med udsendelse af denne bog.

Den polytekniske Lærestanstalt blev oprettet i 1829. Omkring dette år var der i betydningsfulde kredse stærk modstand mod interessen for naturvidenskab. Mange bøger og artikler udkom med argumenter for og imod naturvidenskabernes indførelse på den lærde skoles fagplan. *Grundtvig* anså således »Fysikkens videnskabelige Studier og højere Vurdering, især den eksperimentale, der ender sig i Mekanik, for et Tegn paa Videnskabelighedens nære Grav«. *H.C. Ørsted* – grundlæggeren af Lærestalten – kaldte Grundtvig for »et indskrænket Hoved«. Og i *Søren Kierkegaards* dagbog kan vi finde følgende: »Med Naturvidenskaberne kan det slet ikke hjælpe at indlade sig. Man står der værgeløs og kan aldeles ikke kontrollere. Forskeren begynder straks at adspredde med sine Enkeltheder, nu skal man til Australien, nu til Maanen, nu ned i en Hule under Jorden, nu Fanden i Vold i Røven – efter en Indvoldsorm, nu skal Teleskopet bruges, nu Mikroskopet: Hvem Satan kan holde det ud«.

Siden har fagene fået større status.

Bogens forfatter, som i mange år har været chefredaktør for bladet *Ingeniøren*, dra-

ger i bogen mange interessante ting frem; eksempelvis 1800-tallets største miljøskandale herhjemme, da politikerne modsatte sig Københavns kloakering. Hidtil mindre kendt stof handler om ingeniører under besættelsen – såvel de, der kæmpede i modstandsbevægelsen, som de, der gik tyskernes ærinde.

I 1800-tallet udgjorde ingeniørerne sammen med teologerne en pæn del af underviserne i naturvidenskaberne og i matematik i den lærde skole. Fra 1960'erne har gymnasieskolen også benyttet sig af ingeniørerne som undervisere i de matematiske og naturvidenskabelige discipliner.

Bogen indeholder primært organisationshistorie, men også en del kultur- og uddannelseshistorie. Derfor et par ord herom i denne rubrik.

Børge Riis Larsen

**Henrik Nordbek: Fra pen til pc.
Handelsundervisning i Grenaa i 100 år.**
Johnsen Offset, Grenaa, 68 sider.

Grenaa Handelsskole hører til den anden bølge på ca. 30 skoler, der opstod i 1880'erne og i 1890'erne.

Den første bølge var den, der fulgte umiddelbart efter laugenes ophævelse, og det skete i det øjeblik, da næringsloven af 1857 trådte i kraft i fuldt omfang i 1862. Det drejer sig om ca. 15 skoler i de større byer.

Bogen er skrevet af skolens mangeårige historielærer, Henrik Nordbek. Den er ikke så lang, men gedigen, velillustreret og vel-dokumenteret. Det sidste så vidt det har kunnet lade sig gøre på grund af en arkivbrand i 1919 – begivenheden er skildret virkningsfuldt i teksten.

Nordbek skrider kronologisk frem, og som vanligt gør han det med en bredere behandling af stoffet, jo mere han nærmer sig nutiden. Han er fagmanden, der forstår at skildre den lokale udvikling i Grenaa og på Djursland i lyset af den generelle historiske udvikling, – undertiden med en ironisk kommentar (s. 16, 21).

Man bemærker, at Grenaa skiller sig ud fra den øvrige handelsskoleverden ved at få handelseksamen så sent som i 1968. Handelseksamen var et etårigt samlet skoleforløb, inden den unge indgik lærekontrakt – i

modsatning til handelsmedhjælpereksamen, hvortil undervisningen blev givet i læretiden.

Handelseksamen blev afløst af EFG i 1978. Før dette år havde enkelte udvalgte skoler prøvekørt EFG-undervisningen.

Her var Grenaa til gengæld på førsteholde – levende og morsomt skildret. Ikke ufortjent er forstander Grønborg i denne sammenhæng helten – en rolle han delvis beholder bogen ud.

Et par inkonsekvenser: på side 16 er man i vildrede med forstander H.Chr. Christensens oprindelige stilling. Var han kommunelærer, sådan som teksten anfører, eller var han lærer på den private realskole, sådan som der står i billedsteksten?

På personalebilledet side 50 angiver billedteksten personerne i modsat rækkefølge!

En bog som denne skal kunne læses af folk, der ikke lever i skolens verden til daglig – skolen forstået i videste forstand – og det formål opfylder den fuldt ud. Nordbek får sagt en del præcise ting især til disse læsere. Det drejer sig frem for alt om handelsskolens placering i dagens skolebillede (godt eks. s. 26).

Bogen er som sig hør og bør et lokalt produkt: Johnsen Offset, Grenaa. Solid traditionel tilrettelægning, næsten kvadratisk format, tospaltet med fast bagkant og god ledgengivelse.

Fl. Lind Hansen

**Per Boje og Jørgen Fink:
Mesterlære og teknisk uddannelse
i Danmark 1850-1950.**

Artikel i Erhvervshistorisk Årbog 1990, side 125-149.

Ovennævnte artikel er en bearbejdet dansk version af en engelsksproget artikel, der blev præsenteret på den 17. internationale historikerkongres i Madrid 1990.

At den i kraft af sit emne står i Erhvervshistorisk Årbog er sådan set logisk nok, men da denne årbog næppe er alle skolehistorisk interesseredes normallæsning, får den nogle ord med på vejen her!

Artiklen giver nemlig på sine 25 sider en fortræffelig oversigt over håndværks- og in-

dustrilærlinges toeretiske uddannelse i pe-
rioden.

Først skildres næringslovens konsekven-
ser for den gamle laugsforpligtelse til lærlin-
ges oplæring. Derefter hæftes gennemgan-
gen op på lærlingelovene af 1889, 1921,
1937 og 1956.

Undervejs beskrives elevernes elemen-
tære kundskabsproblem: kunne de læse,
skrive og regne godt nok?

Tegneundervisningen agtedes fra starten
højt, da en håndværker skulle kunne levere
og aflæse en tening.

Skolerne bredte sig helt ud i landdistrik-
terne, hvor undervisningen lå i hænderne på
folkeskolelærere og lokale håndværkere.

Interessant er påvisningen af, hvordan det
industrielle gennembrud ikke i nævnevær-
dig grad ændrer undervisningens indhold.
Den var fortsat håndværksorienteret – selv
for industriens faglærte. For industriens nye
tillærte var der derimod i lang tid ingen form
for undervisning: Først med 1921-loven sker
der en ændring, som afspejler den indtrådte
specialisering på det tekniske område – men
da havde industriens bidrag til nationalind-
komsten været større end håndværkets siden
1903 og fra 1916 endda 50% større!

I skildringen sammenlignes udviklingen i
England, Tyskland og Danmark. Alle tre steder
anerkendes arbejdsgivernes ret til at lede
og fordele arbejdet, men organisationernes
indbyrdes forhold og disses forhold til stats-
magten opviser store forskelle. Det fik af-
smittende virkning på lærlingenes uddannel-
se.

Ubeskedent må man sige, at de danske
lærlinge stod sig bedst. Det fører frem til føl-
gende konklusioner:

1. uddannelsen i Danmark glider fra at have
været håndværksbetonet ganske langsomt
over til at blive industriorienteret;
2. statsmagten inddrages, men med arbejds-
markedets parter som tilrettelæggere af
undervisningens indhold;
3. teoretisk og praktisk uddannelse integre-
res i stigende grad.

Artiklens noter rummer gode henvisninger
til international og dansk almen litteratur om
emnet, men man skal ikke her vente at finde
henvisninger til bøger om de enkelte skoler
f.eks. jubilæumsskrifter o.lign.

Fl. Lind Hansen

**Rud Kjems, Knud Erik Jacobsen,
K. Miltersen og H. Eriksen (red.):**

**Degnekår – Nordsalling og
Sydsalling lærerkredse 1841-1991.**

*Udgivet af Nordsalling og Sydsalling
Lærerkredse. Nordsalling og Sydsalling
Lærerkredses forlag, Skovvej 6, 7861 Bal-
ling.*

I fællesskab udsendes denne lille jubilæums-
publikation i anledning af de to nu adskilte
lærerkredses 150 års jubilæum.

Titlen – Degnekår – henviser til, at bogen
tager udgangspunkt i degnes og læreres vil-
kår og ikke så meget i lærerkredsens histo-
rie. I forordet nævnes, at lærerkredsens hi-
storie ikke kan adskilles fra skolens historie,
og dermed heller ikke fra den folkelige kul-
turhistorie. Denne påstand bliver belyst i
Jens Overgaards (fmd. for Sydsalling Lærer-
kreds) artikel. Han giver en kort gennem-
gang af kredsens arbejde ud fra forhand-
lingsprotokoller og andet protokolmateriale.
Det er værd at bemærke, at han gør opmærk-
som på lærerkredsens forandring fra primært
at være en faglig forening til at blive en fag-
forening. En proces, som fandt sted fra be-
gyndelsen af 1970'erne, og som for mange
læreres vedkommende har givet identitets-
problemer med hensyn til at skulle betragte
sig som lønarbejder. En udvikling som giv-
etvis har haft betydning for, hvorledes
læreren almindeligvis blev opfattet.

Gode artikler er Knud E. Jakobsens:
»Degnekår«, Kalling herreds skolelærer-
bibliotek« og »Lad den være, som kaster den
første sten«. Læreren som den folkelige kul-
turformidler nævnes flere gange og eksem-
plarisk belyst i artiklen om skolelærerbiblio-
teket, som stiftes allerede 2 måneder efter
lærerforeningens stiftelse, idet 20 lærere
stifter læseforeningen, og heraf var de 16
også blandt lærerforeningens stiftere. Love
og vedtægter giver ligeledes indtryk af, hvad
der ansås for at være væsentlige bøger til
biblioteket, idet der »– skal vælges saadanne
skrifter som angaae

a. Skolefaget, b. Almue Lovgivning, c.
Agerdyrkingen, d. Tjene til Sindsopmun-
tring, hvorved forstaas Skrifter af Historisk
Indhold, Rejsebeskrivelse etc., e. Periodiske
Blade og Tidsskrifter, hvoraf holdes 4
Exempl. af hvert. (side 33).

Særdeles læseværdig er også K. Miltersens artikel om: »Lærerruddannelsen: at danne tarvelige og nøjsomme lærere«; den giver en kort gennemgang af synet på læreres uddannelse og mulighederne for at få en godkendt lærerruddannelse fra 1841, og den relaterer til det lokale område. F.eks. gør forfatteren opmærksom på, at i 1841, hvor Blågård Seminarium kunne fejre 50 års jubilæum, var der af de 37 lærere i Salling og på Fur kun 17, som havde gennemgået en seminarieuddannelse, og at det øjensynligt er takket være dem, at Salling Skolelærerforening bliver stiftet i 1841.

En god lille bog med kildehenvisninger og noter, men med slagside til første halvdel af perioden. Næste udgivelse kan udmærket danne en fortsættelse.

Inger Schultz Hansen

Ingrid og Kaj Schmidt: Sognets Stolthed. Skole i Billund i 100 år. Udgivet af Enggårdsskolen, Billund, 1990. 137 s. Kr. 148,00.

Bogen med den smukke titel er en smuk bog i fornemt udstyr, udgivet med støtte fra bl.a. Ole Kirks Fond. Indholdet lever godt op til udstyret. Ingrid og Kaj Schmidt har redigeret og illustreret bogen med dygtighed, og de har selv skrevet langt størstedelen af den.

Ved arkivstudier har de fundet mange dokumenter om skolens start og ældste tid, og en del af dem er gengivet i bogen. Hovedvægten er dog lagt på århundredets sidste halvdel. Det gør ikke bogen mindre spændende. Hele tiden søger redaktørerne for, at de store linier i skolehistorien trækkes op.

Der fortælles om skolens bygninger, herunder også om deres rengøring og om de vellykkede bestræbelser for bevarelse af den gamle skolebygning, som er blevet overdraget til Lokalhistorisk Arkiv. På 15 sider fortælles om undervisningen, og her begyndes med den indbyrdes undervisning i den skole, Billund dengang hørte til. Det er fint, at en hel undervisningsplan fra 1921 er gengivet. Det er nok vanskeligt at skaffe oplysninger om undervisningen ud over sådan noget som undervisningsplanens bestemmelser. En væsentlig grund er sikkert, at vi lærere går meget stille med, hvad vi laver. Kun store pionerer har mod til at udbrede sig om det.

I øvrigt omtales skolelederne, og der er en omfattende liste over lærere, der har virket ved skolevæsenet. Der fortælles om skoleleven, buskørsel, elevråd, elevblad, skoleblade, frikvarter, legeplads, rygning, skolebibliotek, skolelæge, sundhedspleje, skoletandpleje, specialundervisning og en del andet. Der er et udmærket afsnit om samarbejdet omkring skolen. Også om den nye skole i Billund og om ungdomsskolen fortælles der.

Et værdifuldt afsnit er nogle skoleerindringer af tidligere lærere og elever, som på opfordring er skrevet til bogen. Til disse er knyttet en fin lille artikel af Kaj Schmidt om holdningsprægede overvejelser om undervisningen. Den viser, at i hvert fald den ene af redaktørerne ikke bare har fortiden, men i høj grad også fremtiden i tankerne, og at han gør sig kvalificerede og engagerede tanker om den. Også skoleinspektøren ved Enggårdsskolen har en artikel, hvor han retter blikket fremad.

Der er tydeligt lagt væk på, at bogen først og fremmest skulle være et stykke lokalhistorie. Den er ikke tænkt som en eksemplificering af den generelle skolehistorie, men som det udmærkede lokalhistoriske arbejde, den er, viser den naturligvis også en brik af den brogede mangfoldighed, som billedet af skolen i Danmark består af.

Leif Degnbol

Nete Balslev Wingender: Arven efter Martha Wærn. ARKI-Varia og Det Wærnske Institut 1992.

1992 blev et fornemt år m.h.t. udgivelse af arkivregistraturer. To meget smukke registraturer, rigt illustreret og med indledende tekst, som giver appetit på arkivalierne, er udkommet: *Nete Balslev Wingender: Arven efter Martha Wærn.* ARKI-Varia. Det Wærnske Institut 1992. *Niels Strandsbjerg: Blindeinstitutioner i Danmark ca. 1858-1970.* Udgivet af Blindeinstitutionerne i København og på Refsnæs og Landsarkivet i København 1992.

Nete Balslev Wingenders bog: »Arven efter Martha Wærn« indeholder en tekst på ca. 100 sider om Martha Wærn foruden registraturen vedrørende det Wærnske Institut. Bogen er opdelt i tre kapitler:

– Martha Wærns tanker om instituttets formål og pædagogiske indhold.

- Martha Wærns tanker virkeliggøres.
- Det Wærnske Instituts samarbejde med Mariaforbundet.

Bogens undertitel er: »Pigeopdragelse i 1800- og 1900-tallets Wærnske Institut«. Instituttet var et barn af filantropien, og indsatsen rettedes mod døtre af »fattige, ordentlige og vindskibelige« borgere fra København og Kristiania. De piger, der blev optaget på instituttet, skulle opdrages til huslig dygtighed og ansvarlighed over for den betroede husstands hele vel.

Det var i året 1800, Martha Wærn oprettede sit testamente, hvoraf det fremgik, at der efter hendes død skulle oprettes et »Opdragelses Institut for Fruentimmere« af ovennævnte kategori. Martha Wærn døde i 1813, hvorefter instituttet blev oprettet. Det blev ledet af to personer, som Martha Wærn havde udpeget inden sin død: Som direktør P. A. Kolderup Rosenvinge (1761-1824), som meddirektør P.J. Monrad (1758-1834).

Det fremgår af bogens tekst, at det ikke var helt klart, hvad instituttets opdragelse og oplæring sigtede på: Det borgerlige ægteskab – eller en betroet stilling som husholderske i »bedre« hjem. Var det alene ægteskab, pigerne blev opdraget til, skulle de »dannes« på en anden måde, end hvis deres fremtid rettedes mod livet i familier af højere stand. Hvilke elementer pigernes dannelse skulle indeholde diskuteredes løbende af instituttets direktører. Jævn madlavning eller finere madlavning? »Dannelse« i form af bred oplysning, sproglige færdigheder og kunstbroderi eller mere hverdagsagtige og nøjsomme kundskaber? Omkring midten af 1800-tallet skete der en udvidelse i fagplanen, og de boglige fag fik en bedre placering og flere timer på ugeplanen – dette for at tilgodese pigernes erhvervsmuligheder som eksempelvis lærerinder.

Opdragelsen byggede m.h.t. kvindelige sysler på håndarbejde, madlavning og husførelse – herunder rengøring, vask og stryging. Det er tydeligt, at opdragelsens basis var »den gode model«:

- Lærerinderne skulle ifølge fundatsen være »af gode moralske og for retscaffen Vandel bekendte Enker eller ugifte Fruentimer af Middel Alder«.
- Ældre elever på instituttet skulle vejlede de yngre elever.

- Med tiden blev der ansat lærerinder på instituttet, som selv var uddannet der. Dette sikrede kontinuitet i opdragelsen ud fra de principper, der én gang var fastlagt ifølge fundatsen. Samtidig med at de tidligere elever var model for instituttets opdragelsesideal, blev de også model for, at opdragelsen og oplæringen kunne føre til andet end ægteskab, nemlig til en stilling som lærerinde.

- I bogen fortælles om en lille pige, der medbragte sin dukkestue, da hun skulle indskrives på instituttet. Det kan tænkes, at netop dukkestuen var tilladt legetøj, da den kan ses som en model for pigerne oplæring og senere virke.

De mere intellektuelt betonedede fag blev ikke betroet instituttets lærerinder, men derimod en ifølge Martha Wærns ønske »god og retscaffen lærer«. Det drejede sig om fagene kristendom, læsning, regning, skrivning og moral. Senere indførtes få timer i tysk og fransk, hvilket dog mislykkedes p.g.a. det lave timetal (1 time ugl.). Fransk blev opgivet, men pigerne fik et vist kendskab til tysk, som blev anset for mere passende til deres stand og fremtid end fransk.

Diskussionen om, hvad pigerne egentlig skulle opdrages til, blev formelt løst med Det Wærnske Instituts samarbejde med Mariaforbundet, der blev befæstet 1924, idet Mariaforbundets formål var at opdrage og oplære unge kvinder til at blive gode husmødre.

Bogen er spændende og velskrevet, og giver et fint billede af den tids pigeopdragelse. Samtidig giver den lyst til at dykke yderligere ned i det omfattende og velbevarede arkiv efter Det Wærnske Institut.

Niels Strandsbjergs registratur omfatter Det kgl. Blindeinstitut i København, Det kgl. Blindeinstitut på Refsnæs, Hjem for arbejdsføre blinde Kvinder på Mariendalsvej, Elisabeth Stau's Hvilehjem, Blindehjemmet Bredegård, Foreningen til at fremme Blindes Selvvirksomhed, Selskabet Kjædens Blindehjem i Klerkegade, Blindes Arbejde A/S, A/S Blifa, »Danmarks Blinde« – De blindes Understøttelses- og Læseforening af 1883 og Danmarks Blindelærerforening.

Registraturen over dette omfattende arkivmateriale er forbillidlig klart og overskueligt opbygget med en indledende tekst til hvert af de omtalte institutionsarkiver.

Teksten sætter læseren ind i de forskellige institutioners baggrund, oprettelse, formål og udviklingens hovedtræk. Samtidig gives en udførlig beskrivelse af, hvad de enkelte arkiver indeholder – herunder en vurdering af arkivets forskningsmæssige kvalitet.

Det fine ved registraturen er, at den giver eksempler på, hvordan arkiverne kan bruges »på tværs« – hvilke store forskningsmæssige muligheder der ligger i, at arkiverne fra de forskellige institutioner for blinde kan supplere hinanden.

Ud over den oplysende tekst om oprettelse, formål m.m. giver registraturen både i tekst og billeder glimt fra institutionernes dagligdag, som gør stoffet levende og vedkommende for læseren.

Illustrationerne er velvalgte, understøtter teksten og giver i sig selv en fornemmelse af blindeinstitutionernes udvikling i perioden 1858-1970.

Birgit Kirkebæk

Eskil Borup: Godhavn 100 år. 1893-1993. Træk af en opdragelsesanstalts historie.
Udgivet af Godhavn, 1993. Kr. 98,00.

Skolehjemmene hører også med til skolen i Danmark. Der har været skole på Godhavn i alle 100 år. En bog om institutionens historie må absolut påkalde sig skolehistorisk interesse.

Eskil Borup siger beskedent, at bogen ikke kan gøre krav på at være historieskrivning. Forfatteren er ikke historiker, og forholdene har ikke været de for en historieskriver påkrævede. Endelig er der kun tale om den halve historie, da elevernes stemme kun høres sporadisk. Det sidste kan være rigtigt, men det gælder nok den meste skolehistorie. Til det første kan siges, at en faghistoriker naturligvis har forudsætninger, som andre ikke har, men en engageret lærer på en institution har også forudsætninger, som den professionelle historiker ikke har, og Eskil Borup viser da også, at han kan omgås de historiske kilder fuldt forsvarligt. Det er udmærket ikke at give udtryk for, at et værk er noget, det ikke er. Men historieskrivning er dette med de begrænsninger, der næsten altid vil være i forudsætninger, arbejdsbetingelser og pladshensyn.

Bogen er inddelt i kapitler efter de for-

standere, der har virket ved institutionen. Eskil Borup har skrevet om de seks første. D.v.s. perioden fra 1893 til 1978. Og den nuværende forstander har skrevet om sin egen periode fra 1978. Bogen slutes med indlæg af en nuværende elev og af den nuværende bestyrelsesformand.

Det er naturligt nok ikke skolen og dens undervisning, der er lagt størst vægt på. Der er meget andet at fortælle om en sådan institution. Specielt er der om Godhavn en del at fortælle om det praktiske arbejde. Det er her ikke blot landbrug og gartneri, men også mange slags håndværk, og mange elever forlod institutionen med en afsluttet uddannelse, helt eller delvis erhvervet på selve institutionen. Det er bemærkelsesværdigt, at en afsluttet praktisk uddannelse var et realistisk mål for opdragelsesanstalten i et samfund, hvor kun et mindretal i det hele taget fik en uddannelse. Her har skolen da kunnet virke, uden at den højere skole var det egentlige mål, som de fleste blot forfejlede!

Der fortælles i bogen om megen pædagogisk idealisme. Den er der vist ingen grund til at betvivle. Det har forfatteren heller ikke haft lyst til. Han har stor ærbødighed for det positive i forstandernes virke, og han er ikke i tvivl om, at det er opnået under store personlige ofre. Det vil han hellere fortælle om, end han vil kritisere skyggesider. Dette er vel også naturligt i et jubilæumsskrift, men det virker ægte nok.

Men også den kritik og de vanskeligheder, de store anstalter i tidens løb har været udsat for, fortælles der om. Det ser ud til, at Godhavn har haft forstandere, der var tilstrækkeligt store personligheder til, at de sammen med deres medarbejdere kunne finde nye veje frem, så den hundredårige i dag som »Godhavns Uddannelses- og Erhvervscenter« lever i bedste velgående og udfylder en uundværlig plads i det samlede uddannelsessystem i Frederiksborg Amt. Der er ingen tvivl om, at dens særlige styrke var og er dens enestående tag på det praktiske arbejde og praktisk uddannelse samt dens mod til at forbinde dette med produktion inden for andet end landbrug og gartneri. Bogen derom er værdifuld, som selve institutionen er det.

Leif Degnbol

Tage Kampmann: Skolegang i Hellerup 1924-1936 og cykelvikar i Gentofte 1940-1943 – i skolehistorisk perspektiv.

Odense Universitetsforlag, 1992. 95 s. Kr. 130,00.

En bog som denne er en sjældenhed. At et menneske med livslangt og solidt kendskab til skolen skriver sine erindringer fra sin egen skoletid og bevidst og professionelt sætter dem ind i en skolehistorisk sammenhæng, er måske knapt set før. Forfatteren, som er ministeriets tidligere undervisningsinspektør med ansvar for læreruddannelsen, siger i indledningen, at han har sat sig som mål at kombinere sin indsigt i skolens verden og dens historie med sine erindrede oplevelser. Det er lykkedes til fulde. Ved at forene en god hukommelse med brug af skolehistoriske kilder er det blevet muligt for forfatteren at give et billede af alle sider af skolens liv – også den, vi normalt får meget lidt at vide om, nemlig selve undervisningen.

Det siges også i indledningen, at »Skolehistorie, i snæver forstand den enkelte elevs egen skolehistorie, kan umuligt blive sand i ordets egentlige betydning, men hvilken historie kan iøvrigt blive det.« Trods et i øvrigt klart sprog er det her svært at afgøre, om der menes, at skolehistorie i almindelighed ikke kan være sand. Formentlig menes der blot, hvad der understreges flere gange i fremstillingen, at der er tale om en subjektiv historieskrivning, hvad der trods alle bestræbelser altid vil være.

Der er ingen tvivl om, at dette er forfatterens subjektive historie, men der er vist heller ingen tvivl om, at det er sand subjektiv historie. Sådan oplevede netop Kampmann det. Det står udmærket til troende, og derfor er historien sand og værdifuld, for hvad angår det oplevede er subjektiviteten sandheden.

Skolegangen begyndte i en lille privat skole for små børn i et meget trygt miljø, hvor børnene efter forfatterens oplevelse lærte utrolig meget. Den fortsatte i en stor kommuneskoles 3.-5. klasse og derefter i samme skoles eksamensmellemskole. Det var Maglegårdskolen. Den sluttede med studentereksamen fra Øregård Gymnasium.

Også skolegangen i den kommunale sko-

les 3.-5. klasse får vi et stort set positivt billede af. Forfatteren fik her »et pædagogisk naturtalent« som klasselærer. Det var den senere skoleinspektør Ernst Thomsen. Han synes at have svaret til betegnelsen.

Efter en beskrivelse af mellemskoleprøven, som efter anmelderens subjektive bedømmelse må have været rent pædagogisk vanvid, fortsættes i eksamensmellemskolen, som beskrives på godt og ondt. Vi får her som for de andre skoleafdelinger bl.a. en beskrivelse af de anvendte skolebøger, men her begynder tydeligvis en anden bog, nemlig karakterbogen, sammen med eksamen at spille en meget stor rolle.

Denne rolle forstærkes til det i mine øjne groteske i beskrivelsen af gymnasiet. Hvis det var gymnasiet, priser jeg mig lykkelig over, at jeg var gartner elev i den alder!

Til sidst får vi en interessant beskrivelse af, hvordan det var at være vikar ved skolevæsenet nogle år senere.

Som sagt er der tale om erindringer i et værdifuldt skolehistorisk perspektiv. Forfatteren er kritisk og stiller spørgsmål vedrørende meget af det oplevede. Måske vil mange læsere stille spørgsmål ved meget mere. Måske skal vi læse bogen meget grundigt, så den får os til at spørge, hvad meningen egentlig er med skolen. Som antydet har jeg personlig mødt en del, som får mig til at sige, at det kan eller bør i hvert fald ikke være meningen. Det er et godt resultat af en god erindring, en skarp retrospektiv iagttagelse og et solidt arbejde med at nedfælde disse ting på papiret.

Leif Degnbol

Peter Ussing Olsen: Lille By – hvad så? Historien om Ranum Uddannelsescenter, 214 sider, Krejls Forlag, 1993, Østerbrogade 25, 9670 Løgstø.

I forordet tager forfatteren alle forbehold over for det at skrive en beretning om den samtid, som man selv er en del af. Han gør opmærksom på, at bogen ikke skal læses som et videnskabeligt arbejde, men som en amatørs beskrivelse af en fortid, han selv er en del af.

Hvordan lykkes det så – denne så svære kunst at give en beretning om »tabernes hi-

storie«, om kampen mod centrale beslutninger og de etablerede institutioner?

Det er, på trods af detaljerede beskrivelser af udvalgte sammensætninger en meget spændende og fascinerende læsning, så bogen bliver ikke sluppet, førend den er læst helt færdig.

Bogens store kvalitet ligger deri, at den giver et såre godt indtryk af, at den gode vilje er til stede hos mange meget kompetente mennesker, som arbejder professionelt, ihærdigt og dygtigt. Det er beretningen om de mange – vel nok alt for mange – gode initiativer, som forsøges bragt til udførelse. Det er samtidig beretningen, som afspejler, at de mange gode initiativer ikke rækker, fordi det nødvendige »forland« og »bagland« ikke følger op og ikke bakker op. Det siges ikke direkte, men det lader sig heller ikke skjule. Et sandt lærestykke om vilkårene for at forsøge nyskabelse.

Bogen er naturligt inddelt i afsnit, der behandler de forskellige forsøg i kronologisk rækkefølge med udgangspunkt i lovforslaget den 23. februar 1984, hvor Folketinget vedtog at nedlægge læreruddannelsen ved Rantum Statsseminarium. Derefter følger kapitler, som handler om nedsættelse af arbejdsudvalg, om idéfasen, hvor de forskellige ideer til kommende aktiviteter i uddannelsescentret fostres. De spænder fra et Internationalt Handicapidrætscenter til Eksportakademi, Datahøjskole, Kunstskele, Center for Integreret Medicin samt endelig seminariet igen og igen. På trods af at der oprettes et socialpædagogisk seminarium i stedet for lærerseminariet, er der – især blandt seminariets lærere – et stærkt ønske om at genoprette læreruddannelsen ved Rantum Seminarium. Forståeligt nok begrunde i såvel historien som de aktuelle lærerbehold.

Det lykkedes imidlertid ikke, og set i bakspejlet kan der anføres mange gode grunde herfor. Men når det er sagt, foreligger der her en sober beretning om, hvor vanskeligt det er at skabe nye initiativer i en trængperiode i den samfundsmæssige udvikling. Men som forfatteren siger i sin slutreplik: »Det er menneskeligt at fejle, men det utilgiveligt at sætte sig for lave mål. Der blev også fejlet, men ingen skal bebrejde os, at målet blev sat for lavt.«

Inger Schultz Hansen

Mogens Rüdiger: Tjener i åndernes rige. *Dansk Magisterforening 1918-1993. (1993)*

I anledning af sit 75 års jubilæum har Dansk Magisterforening udgivet ovennævnte skrift. Som man med rette kunne forvente af en forening med rødder i videnskaben og den højere uddannelse, adskiller bogen sig grundlæggende fra traditionelle foreningshistorier, der ofte har karakter af hyldestskrifter. Mogens Rüdiger har haft andre ambitioner med denne bog. Sigtet har været at belyse DMs historie som bestemt af udviklingen i samfundet i almindelighed og på arbejdsmarkedet i særdeleshed. Det er en ambition, som inden for de givne rammer er blevet udmærket indfriet.

Bogen fremlægger naturligvis faserne i DMs udvikling. Opbygningen af organisationen var langsom og møjsommelig. Medlemstallet var beskedet de første årtier, og bestræbelserne gjaldt først og fremmest at opnå anerkendelse af magistrernes monopol på – eller i det mindste fortrinsret til – stillinger i gymnasieskolen. Midlerne var høflig argumentation og appeller til myndighederne. Først i løbet af 1950'erne er foreningen egentlig etableret med A-kasse, pensionskasse og i 1960 overenskomst. At vejen mod en konsolidering som fagforening blev så lang, skyldtes dels, at magisterne ansattes som tjenstemænd, dels at den akademiske tradition for individualisme og tilsvarende modvilje mod enhver form for kollektivism var stærk. Det var et bevidsthedsmæssigt skred at se sig selv som »tjener i åndernes rige« og ikke som »Herre« i samme.

Omtrent samtidig med, at DM konsoliderede sig, ændredes foreningens medlemsammensætning afgørende, idet gymnasielærerne trådte ud. Denne gruppe havde indtil da været talmæssigt dominerende. Hermed stod DM i endnu højere grad som en organisation, der baserede sig på uddannelse, ikke på arbejdsplads. I 1960'erne voksede foreningen betydeligt, men samtidig begyndte de problemer at tegne sig, der for alvor blev afgørende for organisationen i 1970'erne og 1980'erne, nemlig medlemsskarens heterogenitet. I 1980'erne rummede foreningen både offentligt ansatte og privatansatte, statsansatte og kommunalt ansatte, medlemmer i lederstillinger og i »menige« stillinger

og arbejdsløse medlemmer – med egen afdeling i foreningen. Der var mange små underorganisationer: navigationslærere, folkehøjskolelærere, og der var utallige arbejdspladser med vidt forskellige betingelser. En konsekvens af denne heterogenitet var det, at DM i 1990 tog det for en forening meget usædvanlige skridt at stille et forslag, der indebar organisationens ophævelse. DM foreslog nemlig, at Akademikerens Centralorganisation skulle skabe en struktur baseret på arbejdsplads og ikke på uddannelse. Inden for denne ramme kunne så foreningens »rødder«, magistre inden for forskning og videregående uddannelse, danne en underorganisation.

Forslaget afspejler DMs vanskeligheder ved at hævde sig i organisationernes indbyrdes konkurrence, og Rüdiger belyser på udmærket vis, hvoraf denne svaghed udspringer: heterogenitet, indre modsætninger, mangel på »livsvigtige« konfliktområder og manglen på en egentlig konkurrence om arbejdskraften mellem det private og det offentlige arbejdsmarked.

Rüdiger bruger organisationssociologiske begreber til at skabe struktur i sin fremstilling. DM var i sin oprindelse en »standsforening«, mens Rüdiger mener, at foreningens medlemmer i årene efter 1945 ikke længere skal betegnes som en stand, men som indehavere af en »profession«. Det synes som om, at det angelsaksisk inspirerede begreb »profession« i høj grad svarer til det, man normalt lægger i begrebet den akademiske stand: langvarig, teoretisk uddannelse, en vis selvstændighed i arbejdet, beskæftiget med offentlig service osv. (s. 147-148). I virkeligheden synes denne begrebssondring at dække over det, der kunne karakteriseres som et skift fra en »embedsmandsbevidsthed« til en »lønmodtagerbevidsthed«.

Som nævnt koncentrerer Rüdiger sig om samspillet mellem organisation og samfund. Vi følger foreningens reaktioner på de skiftende betingelser i samfund og på arbejdsmarkedet, fra arbejdsløsheden i 1930'erne over væksten i 1960'erne til krisen i 1970'erne og 1980'erne, hvor magistrerene for alvor begyndte at trænge ind på det private arbejdsmarked. Derimod får vi kun i begrænset omfang indblik i det, man kan kalde organisationens indre liv. På samme måde er de personer, der i årenes løb har tegnet organisationen, ikke behandlet i større omfang. En undtagelse er Albert Fabritius, der ledede forening med imponerende energi og målbevidsthed fra 1952 til 1960. Et blik på organisationens formandsliste viser, at DM fra 1920 til 1940 havde 4 formænd, fra 1940 til 1960 kun 3, men fra 1960 til 1980 hele 11. Efter 1960 har kun én formand (Helge Petersen 1977-1987) siddet i mere end tre år. Disse hastige skift på formandsposten behandler Rüdiger ikke. Er de et udtryk for, at DM er og har været mere splittet og politisk ustabil end arbejdsmarkedets traditionelle fagforeninger, hvor formændene jo sidder i årevis? Eller er det måske udtryk for, at organisationsarbejde i DM ikke – som i LO-organisationer – er et karriereforsøg og formandsposten en slutstilling, men derimod en form for »kald«, man påtager sig af rent idealistiske grunde?

Rüdigers bog er en solid analytisk behandling af interesseorganisationen DM over et langt tidsrum. Den er også velskrevet. Derfor er det lidt ærgerligt, at korrekturlæsningen ikke har været tilstrækkelig grundig til at fange adskillige trykfejl og – når pedanten skal på banen – mange eksempler på inkonsekvent tegnsætning.

Carl-Johan Bryld

Nyt og noter

Selskabet for Dansk Skolehistorie

Vagn Skovgaard-Petersen

– holdt årsmøde lørdag den 7. november 1992 i Danmarks Lærerforenings ejendom, Kompagnistræde 32 i København. Efter velkomst af formand *Martin Rømer* blev DLFs tidligere høvding, *Stinus Nielsen*, genstand for ovationer – i anledning af 90 års dagen; bl.a. fik han overrakt det første eksemplar af årbogen! – Derefter holdt *Karl Brøcher*, tidligere formand for DLFs pædagogiske udvalg, et fængslende causeri, med ny viden, over emnet »Udviklingen i folkeskolen i 1960'erne – set fra DLFs pædagogiske udvalg«. – Årsmødets mange deltager fik også lejlighed til en rundvisning i DLFs huse: Kompagnistræde 32 og Vandkunsten 12.

Styrelsen har i årets løb bl.a. arbejdet med manuskripter til kommende udgivelser – om Færøernes skolehistorie, lærererindringer fra Lolland ca. 1840 m.fl. – Selskabet har en nær forbindelse med »*Jonstrup-Samlingerne*«, der vil indgå i det kommende danske skolemuseum. Vi gør opmærksom på, at »*Jonstrup-Samlingerne*« just har udsendt »*Jonstrup 203 år*«, under redaktion af *Kaj Bonde og Børge Hjermov*. Denne lille publikation (86 sider) indeholder adskilligt af skolehistorisk interesse, bl.a. en interessant dagbog fra Jonstrup Seminarium, ført af en dimittend, *Niels Peder Pedersen*, Varpeløv, i årene 1895-1898. Denne udgivelse kan erhverves ved henvendelse til »*Jonstrup-Samlingerne*«s formand, lektor *Børge Hjermov*, Søndervej 70 B, 2830 Virum.

Inger Enemark studierejse til Tyskland i 1925

Beretning til det danske undervisningsministerium, dateret Tønder Seminarium i december 1925

På sin »pædagogiske rejse« i 1925 mødte Inger Enemark efter rejseberetningen at dømme reformpædagogikken i efterkrigstidens Tyskland på godt og ondt. Den omtalte pigeskole i Wielandsstrasse kan have været en af de fire folkeskoler i Hamburg, der arbejdede som »livsfællesskabsskoler« (»*Lebensgemeinschaftsschulen*«). Det var blandt disse lærere udtrykket »*Vom Kinde aus*« formedes og Hamburgerlærerne kom derved til at stå som hovedrepræsentanter for den barncentrerede bevægelse på tysk grund. Den mest prominente blandt disse lærere var Johannes Gläser, der via sit forfatterskab blev bevægelsens teoretiker.

I Sofie Ribbjergs bog »Træk af den moderne opdragelses historie« (Gyldendal 1966) findes der en fyldig redegørelse for arbejdet ved en af de fire frie skoler i Hamburg. Det er en gengivelse af et foredrag, holdt i København i 1928 af læreren Ernst Peters.

Hamburgerlærernes pædagogik var i øvrigt også en inspiration for arbejdet i forsøgsklasserne på Vanløse skole, 1924-1928.

Gaudigskolens grundlægger, Hugo Gaudig (1860-1923) blev i 1900 leder af »Leipziger Städtlichen Höheren Mädchenschule« (senere »Gaudigskolen«) hvortil der var tilknyttet et seminarium. Han står som hovedrepræsentanten for arbejdsskolens »åndelige« retning: Der lagdes vægt på elevernes selvvirksomhed, men ikke på praktisk arbejde. Inger Enemarks redegørelse skildrer udmærket de principper, der arbejdedes efter.

Peter Petersen (1884-1952) var på det tidspunkt, da Inger Enemark besøgte Jena-skolen, professor i pædagogik ved universitetet i Jena. Hans udgangspunkt var fælles med lærerne ved de frie skoler i Hamburg; men han udviklede gradvist sit eget system og står som en af den tyske reformpædagogiske bevægelses betydeligste teoretikere. Også hans pædagogik er skildret i ovennævnte bog af Sofie Ribbjerg.

Jena-skolen lukkede i 1950, men der kan stadig spores interesse for Peter Petersens pædagogiske tænkning i Tyskland og Holland.

Mogens Nielsen

Jeg rejste til Hamborg d. 3. September, og da jeg i Forvejen havde indhentet Skolemyndighedernes Tilladelse, kunde jeg straks begynde at hospitere ved »Volkschule in der Wielandsstrasse«, en Pigeskole med 600 Elever. Da jeg havde hørt saa meget om den Tøjlesløshed og den Mangel paa Disciplin, der skulde præge de hamborgske Skoler, var jeg meget spændt paa, hvad jeg skulde opleve. Mit første Indtryk svarede da ogsaa – hvad Disciplinen angik til mine Forventninger. Særlig i Smaabørnsklasserne foregik Undervisningen under meget fri Former. Der var ingen Fagdeling i de tre første Skoleaar, og Børnene blev meget ofte spurgt om, hvad de vilde bestille. Jeg havde da ventet, at Læreren vilde have studeret Børnenes individuelle Anlæg og Evner og have hjulpet dem til at arbejde ud fra deres Interesser enten gruppevis eller enkeltvis. Dette skete dog ikke, derimod imødekom man i høj Grad Børnenes Trang til Bevægelse, Leg og Dans. I flere Klasser saa jeg Elever opføre smaa Danse, eller de dramatiserede smaa Stykker fra Læsebogen, hvilket fulgtes med stor Støj og munterhed af deres Klassekammerater.

Fra III. Kl. og opefter var der Fagdeling, og Undervisningen foregik paa samme Maade som i en dansk Skole, dog hvad de reelle Kundskaber angik, stod de Klasser, jeg hørte paa, ikke særlig højt.

Uden for Skolen havde jeg to smukke Oplevelser i Hamborg. Den ene var Overværelsen af en »Schülerkoncert« i Musikhalle. En Gang om Maaneden blev der afholdt en saadan Koncert for de øverste Klasser i Folkeskolerne, og det var et betagende Syn at se disse Tusinder af ret fattige Børn sidde og lytte andægtig til Mozarts herlige Symfonier. Før Koncerten tog sin Begyndelse, gav Dirigenten en kort Beskrivelse af Komponistens Liv og Betydning. Den anden Oplevelse skaffede Hr.

Lærer Paulsen mig, idet han lod mig overvære en Elevsammenkomst i sit Hjem. Tre Aftener om Ugen mødtes han med tre paa hinanden følgende Aargange Elever, der var gaaet ud af Skolen, men med hvilke han stadig havde vedligeholdt Forbindelsen. Han søgte at modvirke Storbyens Forfladigelse ved at læse den bedste Litteratur med dem. De dyrkede de gamle Folkesange og Melodier, gjorde Søndagsudflugter og Ferierejser sammen, og jeg havde Indtryk af, at disse unge Hamborgerinder følte sig lykkelige i Samværet med deres gamle Lærer.

Fra Hamborg rejste jeg til Dresden for at indhente Kultusministeriets Tilladelse til at hospitere ved Skolen i Leipzig. Jeg ankom dertil Lørdag d. 12. September og begyndte at hospitere ved Gaudigskolen Mandag Morgen. Denne skole er en højere Pigeskole med 1200 Elever, Tidligere var der ogsaa knyttet Seminarium til den, den sidste Seminarieklasser havde Eksamen i de Dage, da jeg var der. Skolen har Navn efter Hugo Gaudig, dens Grundlægger. Han er død for to Aar siden, men det er hans Tanker og Ideer, der er grundlæggende for Skolens hele Arbejdsmaade. Den kalder sig Arbejdsskole, et overordentlig rammende Udtryk, da Gaudig derved forstaar en Skole, der udvikler de skabende Kræfter i Barnet, der opdrager det fra helt lille af til Selvvirksomhed, til selvstændigt Arbejde ogsaa i Aandsfagene. Tidligt øves Barnet i at tænke over Aarsag og Virkning, til at drage Sammenligninger og ved planmæssige Iagttagelsesøvelser udvikles og skærpes alle Sanser. Børnene opøves i at fremstille klart og livligt skriftligt, mundtligt, ved mimik, med Stift, Pen og Haandværkstøj.

Gaudigskolen hører egentlig ikke til de moderne Skoler, da den forlængst er ude over alt, hvad der hedder Forsøg og Eksperimenter; i mere end 20 Aar har man arbejdet efter Gaudigs Principper. Den adskiller sig ogsaa fra den »ny Skole« derved, at den ikke har afskaffet hverken timeplan eller Disciplin – og dog var det noget nyt, jeg saa i denne Skole.

Mit første Indtryk her var meget forskelligt fra det i Hamborg. Her begyndte hele Skolen med fælles Morgensang. Man samledes i en stor Festsal, alle Lærere og alle Eleverne. Først blev der sunget et Vers af en Salme, hvorefter en Lærerinde holdt en varmtfølt inderlig men panteistisk præget Tale til Børnene. Efter at have sunget endnu et Salmevers, begyndte Undervisningen. Jeg fulgte med Frk. Lotte Müller, en ung Lærerinde og Gaudigelev, hvis Navn er kendt ud over Tyskland, for at høre paa Tyskundervisning. I første Time hørte jeg hende gennemgaa tre Efteraarsdigte, i anden time et Prosastykke med Klassen saa betagende smukt, saa jeg gik dybt bevæget bort. – Hvad var da det nye i hendes Undervisning? Det var, at hun ikke selv stillede et eneste Spørgsmaal i hele timen, men havde skolet Klassen, saa den kunde overtage Førerskabet – og gøre det dygtigt. Gennemgangen foregik paa den Maade, at Lærerinden læste et lille Afsnit ad Gangen, en af Børnene genfortalte det, saa var der et Øjebliks Stilhed, hvor mange af Eleverne sad med lukkede Øjne for rigtig at leve sig ind i det hørte. De var saa optagne af denne indre Skuen, saa det i den Grad prægede deres Ansigtstudtryk, og alle arbejdede med. Kun et Øjeblik, saa kom alle Hænder, og ubeskrivelig smukt kom Børnene frem med deres Tanker, der var mærket af en Alvor og en Dybde, som man aldrig vilde have faaet frem ved Metoden: Spørgsmaal og Svar. Prosastykket var meget sørgeligt, da det handlede om et Barns

Død; der glimtede Taarer i flere Børns øjne og en lille Pige fortalte med Graad i Stemmen om Moderens Sorg ved Barnets Dødsleje. Denne Undervisning var i Ordets dybeste Forstand: Vom Kinde aus!

Hvordan faar Frk. Müller Børnene indstillet paa denne aandelige Selvvirksomhed? – Først og fremmest beror denne Undervisningsform paa et personligt Tillidsforhold mellem Lærerinde og Børn, men hun gaar ogsaa helt systematisk frem i Opøvelsen af Børnenes Iagttagelses- og Reproduktionsevne. Jeg overværede en Time, der kun havde ovennævnte Formaal. Eleverne skulde overlægge sig derhjemme, hvad de vilde foretage sig i næste Time. En havde Saks og Papir med og klippede dansende Børn ud, en anden bragte en Lanterne med og stillede et tændt Lys indeni den, en tredje mødte med en lille Legetøjsbamse, der kunde spadsere, naar den blev trukket op o.s.v. Børnene kom op en for en, lavede deres lille Forestilling, mens Klassen yderst opmærksomt iagttog dem. Derefter gengav den med forbavsende Nøjagtighed alt, hvad den havde set og hørt. Den mindste Bevægelse, den sagtteste Lyd skildredes i rammende sproglige Udtryk. – At disse Øvelser berigede Børnenes Forestillingsevne, var jeg straks klar over, og af deres Stile saa jeg, hvordan de formaede at anvende dem overfor Naturen og Menneskelivet. De skrev meget smukke Stile.

Denne Undervisningsform anvendt gennem alle Skoleaar havde jeg Lejlighed til at beundre hos Professor Friederich i øverste Klasse, som sluttede med Studenterekamen til Paaske. Klassen skulde have Religion. Jeg fulgtes med en Elev ind i Klassen, og da hun havde meddelt, at Professoren ikke kom straks, men at de bare skulde begynde, gik en anden Elev op til Katederet og holdt et klart og dygtigt Foredrag om Rigskansler Dr. Simons store Tale, der var blevet oplæst paa Kirkemødet i Stockholm. Professoren, der kom ind midt under Foredraget, satte sig blandt Eleverne, og da det var til Ende, sagde han blot: »Bitte, meine Damen, sprechen Sie sich aus!« og jeg blev Vidne til en meget interessant Diskussion. Da man vilde vinde Klarhed over, hvorfor de sociale Problemer stadig blev vanskeligere, og hvordan Kirken skulde blive i Stand til at give de arbejdende Klasser et nyt Livsinhold, tog man sig først for at drøfte Kirkens Stilling i Nutiden. Jeg var imponeret over disse unge Damers Evne til at gennemtænke og uddybe en Tanke, jeg var betaget af den dybe Alvor, der prægede Timen. Enhver gav det bedste, selv hvor Diskussionen kom til at berøre personlige Vanskeligheder i Forhold til Dogmetoen. Professoren gav dem kun nu og da en ny Arbejdsmulighed, ogsaa her var det Eleverne selv, som var de førende. – Alle de Religionstimer, jeg hørte paa, havde deres Udgangspunkt i Kirkemødet i Stockholm, alle var de lige interessante og gav mig Indtryk af Elevernes overlegne Intelligens, som jeg antog var i nogen Grad et Resultat af denne selvstændige Arbejdsmaade, der er Gaudigskolens Særkende.

Mit næste Besøg i Leipzig gjaldt »Versuchsschule 54«, en af de rigtig moderne Skoler. Jeg var saa uheldig at komme til at hospitere der de sidste Dage før Efteraarsferien. Lærerne modtog mig sædvanligvis med den Ytring: »Ja, vi har egentlig ikke noget rigtigt Arbejde for paa Grund af den forestaaende Ferie!« Skolen var så stor, og jeg kunde ikke paa faa Dage sætte mig ind i hele dens Aand og Arbejdsmaade. Hvad jeg saa, tiltalte mig egentlig ikke, fordi jeg kun saa Uorden og Kaos og kun

enkelte Glimt af Undervisning. I en Klasse, hvor jeg kom ind, det var tredje Skoleaar, sprang Børnene op paa Borde og Bænke, huggede med Hænderne i Luften og raabte i Munden paa hinanden, saa jeg blev helt uhyggelig til Mode. De vilde bare have Lov til at hente en Stol til mig. – Flere Gange traf jeg Klasser, der var meget forsømte i enkelte Fag, og Læreren undskyldte sig i saa Tilfælde med, at han eller hans Forgænger ikke interesserede sig for det paagældende Fag, saa jeg ofte fik Indtryk af, at man her gik ud fra Lærers Interesse og ikke fra Børnenes. Paa de øverste Trin var der Kursusundervisning i 2 Timer ugentlig, saa Pigerne kunde vælge Haandarbejde, Biologi og Musik og Drengene Tegning, Gymnastik og Fysik.

Det vilde være urigtigt at dømme ud fra det, jeg saa i de faa Timer, jeg var der, da der sikkert ogsaa ved denne skole har været Forkæmpere for de nye Ideer, der var naaet længere frem. Og efter min Mening var det, som jeg saa i de enkelte Klasser, kun en Søgen og Famlen efter noget bedre – kun en Overgangsform, om jeg saa maa sige, og det er Fremtiden forbeholdt at vise, om de nye skoletanker er en Reformation til det bedre.

Inden jeg rejste til Tyskland, havde jeg gjort mig bekendt med Professor Dr. Petersens Tanker om Undervisning, og jeg glædede mig meget til at se hans Skole i Jena, hvor det da ogsaa lykkedes mig at komme ind fra den 25. September til den 2. Oktober. Skolen var knyttet til Universitetet som Forsøgsskole. Den havde 72 Elever, der var fordelt paa tre Klasser, dog saadan at der fandtes flere Aargange i hver Klasse. Undervisningen varetoges af tre unge Assistenters, der var ansat af Universitetet og arbejdede under Professorens Overledelse. Selve Skolens Udseende adskilte sig fra de andre tyske Skoler, jeg havde set, ved en anderledes moderne Indretning. De almindelige Skoleborde var erstattede af smukke gule Dagligstueborde med Skuffer i. I Stedet for Bænke havde hver Elev sin lille Stol. Loft og vægge var malede i Felter med lyse og varme Farver, og hele Stemningen forhøjedes ved Synet af de friske Blomster, der pyntede alle Borde. Det var som om en usynlig Haand her havde forvandlet det sædvanlige »Skoleagtige« til Fest og Glæde – og min Forventning blev heller ikke skuffet.

Hver Mandag Morgen begyndte Skolen med »Wochenspruch«. Børnene og Lærerne samledes i en »Hörsal«, hvor Professor Dr. Petersen talte til Børnene efter at der først var blevet sunget et Par Vers af en Salme. Den Mandag, hvor jeg var Tilhører, talte Professoren over følgende Wochenspruch: Erdulde kleines von deinem Nächsten. Man belyste det ud fra mange praktiske Eksempler fra Børnenes Liv baade i Skolen og i Hjemmet, og paa Børnenes Ansigtstudtryk kunde man se, at det optog dem stærkt. Efter at have sluttet med et Salmever, fulgte jeg med dr. Wolffs Gruppe, der omfattede første, andet og tredje Skoleaar. Bordene flyttedes ud til Siden, og snart sad Børnene i Kred og Læreren midt iblandt dem. Efter dennes Opfordring: wir wollen un über dem Wochenspruch aussprechen havde lydt til dem, begyndte disse smaa Mennesker at udtale sig. Læreren holdt sig passiv, tilskyndede dem højst med sit: immer weiter naar Samtalen truede med at gaa i Staa. Morsomt var det at høre, hvordan ovennævnte »Spruch« voldte Drengene mange Vanskeligheder i det tilfælde, at de blev overfaldet paa Gaden af større Dreng. Mangen lille Slagsbroders Øre kunne ikke forliges med, at man skulde »erdulde«. Saa kom en

tænksom lille Pige med den oplysning, at saadanne store Dreng fik deres Straf alligevel, for, naar de kom hjem, vidste de godt, at de havde gjort noget slet – de havde en ond Samvittighed. Læreren roste denne smukke Tanke og opfordrede Børnene til at føre den videre ud, og jeg hørte, hvordan ganske smaa Børn kan tænke baade dybt, alvorligt og selvstændigt. Da Samtalen ikke mere var frugtbringende, sluttede Læreren med at fortælle Børnene den bibelske Fortælling om Forsonlighed indtil halvfjerdsindstve Gange syv Gange, og paa Baggrund af den lille afsluttede Samtale virkede den mere Gribende, end jeg nogensinde før har hørt Religionsundervisning virke paa Børn.

Hjemmearbejdet var frivilligt. Paa Lærerens Spørgsmaal, hvem der vilde læse, lære Digte eller skrive Stil til i Morgen, meldte Børnene sig selv, og morsomt var det at se, hvordan Læreren her maatte holde igen i Stedet for at tilskynde. Der brugtes ingen Skolelæsebog, hver Elev bragte selv en Bog med hjemmefra, en Eventyrbog, en Billedbog o.s.v. Under Overhøringen sad Børnene ogsaa i Kreds og naar en Elev havde læst, eller fremsagt et Digt, kritiseredes det af Kammeraterne. Det slog mig her, hvor værdifuldt det var, at hele Klassen var præget af en ejendommelig Samfunds- og Samhørighedsfølelse, saa de i deres Kritik, snarere søgte at hjælpe end at dadle hinanden.

Hvad Disciplinen angik, da holdt Børnene den selv. Læreren greb kun meget sjældent ind. Selvfølgelig havde Børnene Lov til at hjælpe hinanden og tale sammen om skriftlige Opgaver, men blev Samtalen forstyrrende, var der straks en Kammerat, der kom listende på Tærne og formanede vedkommende til Ro, og – hvor utroligt det end lyder – Formaningne blev altid efterfulgt.

Ugens sidste Undervisningstime som Mandagens første havde en ganske særlig Betydning. Man havde da »Wochenabschluss«, hvilket betød, at Eleverne indbyrdes skulde have ordnet alle Mellemværender, inden Ugen kunde afsluttes. Det lykkedes mig tilfældigvis at overvære de sidste Minutter af en saadan Domsakt. Børnene sad naturligvis igen i Kreds sammen med hr. Wolff. Birgitte blev anklaget for at have kastet Sand i Øjnene paa Otto. Alles Øjne var rettet mod Birgitte, der sad med nedslagne Øjne og Spørgsmaalene faldt som Slag ned over hende: Warum hast du das getan? Hun blev mere og mere rød i Ansigtet og brast tilsidst i fortvivlet og hjerteskrærende Graad uden at kunne fremføre et Ord til sit Forsvar. – Desværre var dette sidste Retsakt, men jeg saa, hvordan kammeraternes Spørgsmaal i Lærerens Nærværelse ramte Birgitte langt dybere, end Skænd af Læreren vilde have gjort.

De fleste Timer tilbragte jeg i Hr. Wolfs Klasse, fordi Børnene der ikke tidligere havde gaaet i en anden Skole. I de to øverste Klasser havde de fleste Elever besøgt højere Skoler, inden de kom ind i denne, hvor Undervisningen svarede til Folkeskoleundervisning. Det var da ogsaa mit Indtryk, at Børnene i disse Klaser sad inde med større Viden og Kunnen end Folkeskolebørn gør. Interessant var det at se deres »Werkunterricht«. Baade Piger og Dreng hamrede de nydeligste Ting i Messing og Kobber og var meget dygtige til Sløjd.

Ejendommeligt for hele Skolen var dens Forhold til Hjemmene. Disse fulgte Skolens Arbejde med den varmeste Interesse. Det hændte hver Dag, mens jeg var der, at der kom forældre og hørte på Undervisningen. Mødrene kom fra Grønttorvet med

deres Kurv, stillede den ved Døren og hørte en Stund paa de smaa. Børnene lod sig ikke forstyrre af det, de havde jo ogsaa selv lavet smaa sirlige Plakater med Paaskriften: »Bitte für leise, wir arbeiten«, og hængt paa Dørene. Der undervistes fra Kl. 8 til Kl. 12 med et stort Frikvarter paa en halv Time. Da blev der drukket Cacao, som Mødrene skiftevis kom hen paa Skolen og kogte.

Det, der betog mig i Skolen i Jena, var ikke saa meget Undervisningen som den Aand, der gik gennem det hele. Jeg oplevede, hvilken vældig moralsk Kraft man har i de ældre Børns Indflydelse paa de yngre, naar den bliver udnyttet i fuld Frihed. Børnene fik Lov til at udvikle sig frit, til at gro indefra og folde sig ud hver efter sin egen Natur. Skolen var for dem et Voksested, et Glædens Hjem og Dygtiggørelsen til Livet.

Jeg tog beriget hjem, opfyldt af Glæde over at have set det nye, som gror.

AHM's Kursus

Rolf Ahm

Den 1. februar 1939 grundlagde *Axel Ahm* (26/1 1907-9/12 1988) AHM's Kursus med forberedelse til mellemskole-, real- og præliminæreksamen. Det fandt logi i Nørrevoldgade 21, mezz. og 3. sal. Fem år senere blev rammerne udvidet, nu med Ny Kongensgade 15, over gården. Her blev undervist elever, der ønskede at indstille sig til det et-årige studentereksamens-kursus – med ubegrænset pensum! Da kurset til studentereksamen opnåede statsanerkendelse i 1948, flyttede det til en 5. sal på Nørrebro, Struensegade/Skyttegade.

Berlingske Tidende

FREDAG 6. JULI 1945

AHM's KURSUS!

Det nye Skoleaar beg. for alle Hold
Torsd. 16. AUG. 1945
Mellemskole-, Realeksamen
Præliminær-, Studentereksamen
samt Tillægsprøve for Studenter, der vil
være Tandlæger.

Adgangseksamen til:

Tandlægeskolen - Landbohøjskolen
Polyteknisk Læreanstalt
Farmaceutisk Læreanstalt.
Kunsthøjskolen.

Træffetid 13-15. Mand. og Torsd. til. 19-20.
Nørrevold 21, København K. ★PAIm 1173



Elevtallet var stigende. Da AHMs Kursus i den indre by omkring Nørreport ikke længere kunne nøjes med at udvide ved at leje lokaler hos De Danske Forsvarsbrødre og Hjemstavnsforeningen, lejede man sig ind i Fiolstræde 17. Her fik de så fleste mellem-, real- og præliminærhold til huse – i en ejendom, hvor der hundrede år tidligere havde ligget et seminarium.

AHMs Kursus forberedte også i mange år til den særlige adgangseksamen til de højere læreanstalter. Men da disse i slutningen af 1960erne selv overtog denne forberedelse, oprettede Axel Ahm et forkursus til studentereksamen. Det var rent privat, altså ikke statsanerkendt, og havde som formål at hjælpe svage elever frem, så at de kunne optages på det toårige studenterkursus. Også realister, som var for unge til optagelse på studenterkurset, havde glæde af dette forkursus.

Axel Ahm overtog i midten af 1960erne Tværmoes Kursus, da indehaveren døde. Dette korrespondentkursus fik først til huse i Fiolstræde 17, men flyttede efter et par års forløb til Nørrevoldgade 82. I samme årti udvidede Ahm sine lejemål i Fiolstræde, på Nørrevold og på Nørrebro.

Det var en stor og vigtig optage for kursuslærerne at hjælpe eleverne både menneskeligt og fagligt. En hel del elever følte sig kasserede fra folkeskolen og havde brug for at vinde troen på sig selv igen. I mange tilfælde lykkedes det. Ikke mindst aftenholdene mødte store udfordringer. De fleste var gift og havde et ottetimers job om dagen. Derefter gik de på aftenkursus kl. 18-23 – og så hjem til lektielæsning ofte til kl. 2 om natten. Der kunne ikke blive megen tid til familieliv på et studenterkursus. Ofte var de desuden – frivilligt – lørdag-søndag inde på kurset for – sammen med lærerne – at gennemføre øvelser og eksperimenter. Det var ikke alle, der holdt til det. Et hold kunne begynde med 40 elever – og være reduceret til 10, når eksamen stod for døren to år senere.

I februar fandt indstillingsprøven sted, og den var både skriftlig og mundtlig. Herefter vurderede lærerne hver enkelt elev, om vedkommende kunne indstilles til eksamen i maj/juni.

I 1978 fandt realeksamen sted for sidste gang. Realkurser var slet ikke nævnt i den nye skolelov fra 1975. Ganske vist fik AHMNs Kursus lov til at afholde folkeskolens nye afgangsprøver, men virksomheden måtte indskrænkes; med realeksamen forsvandt de sidste eftermiddags- og aftenhold. Kursuslærere måtte afskediges. I 1978 flyttedes korespondentafdelingen fra Nørrevold til Fiolstræde 17, i begyndelsen af 1980erne fulgte hovedkontoret efter, og i 1984 måtte også studenterafdelingen flyttes til Fiolstræde 17, fra Nørrebro.

Nu var alt samlet i Fiolstræde. Men da en mangedobling af huslejen derefter blev varslet, så sønnen Rolf (medejer fra 1974, senere eneejer) ikke nogen anden mulighed end at dreje nøglen om – den 31. juli 1988.

Hermed lukkede en af Danmarks bedste arbejdspladser. I sine velmagtsdage omkring 1970 havde AHMs Kursus mere end 1200 elever og mere end 100 ansatte. I 1988 sluttede en epoke i københavnsk skolehistorie.

Comenius-udgaver i Danmark

Svend Larsen, førstebibliotekar, cand.mag., Statsbiblioteket i Århus

I sin læseværdige artikel i *Uddannelseshistorie 1992* om Comenius og hans forbindelser med Danmark-Norge omtaler *Thyge Winther-Jensen* de danske udgaver af Comenius' berømte lærebog *Orbis sensualium pictus*. Det anføres (s. 28), at Danmarks Pædagogiske Bibliotek har et eksemplar af den anden danske udgave af bogen, fra 1721, mens første udgave fra 1672 er forsvundet fra Det kgl. Bibliotek. Der findes imidlertid i hvert fald ét eksemplar i Danmark af den første danske udgave af bogen. Det tilhører Statsbiblioteket i Århus og historien bag den bog giver yderligere en facit til belysning af emnet Comenius og Danmark.

Statsbibliotekets eksemplar stammer fra Slagelse Latinskoles bibliotek. Et egentligt bibliotek blev først grundlagt i latinskolen i 1774.¹ Dets levetid blev kort, idet skolen i 1852 blev nedlagt. På det tidspunkt omfattede biblioteket knap 3700 værker, som er registreret i et håndskreven katalog, dateret 1853.² Efter skolens nedlæggelse blev et mindre antal bøger overført til andre latinskoler. Størstedelen af biblioteket overgik til realskolen, hvorfra de først i 1920'erne blev indlemmet i folkebiblioteket i Slagelse, der netop havde fået nye lokaler. I 1925 gav Slagelse Biblioteket Det kongelige Bibliotek og Universitetsbiblioteket i København og Statsbiblioteket i Århus mulighed for at udvælge bøger fra den del af bibliotekets samling, der stammede fra latinskolens bibliotek. For Statsbibliotekets vedkommende var der tale om en bytteordning, sådan at Slagelse Bibliotek i stedet modtog dubleteksemplarer af ældre faglitteratur. Blandt de bøger Statsbiblioteket modtog var nogle Comenius-udgaver, deriblandt første og anden danske udgave af *Orbis pictus*.

Statsbibliotekets udgave har titel på latin og trykkeåret 1672. Den første danske udgave findes med tre forskellige titelblade: to med trykkeår 1672, én med trykkeårsangivelsen 1670; én med titel på latin og to med titel på dansk: Den gandske Verden fuld af de Ting, som kand sees og sandses afmaled.³ Der kom en anden dansk udgave af bogen i 1686, og udgaven fra 1721, som Thyge Winther-Jensen omtaler som 2. udgave, er altså i virkeligheden tredje udgave – selv om der på titelbladet står 2. udgave. Bøgerne udkom i en tid, hvor den bibliotekariske orden endnu ikke var slået igennem!

Som bearbejder af første danske udgave anføres *Johannis Georgius Rhodius*. Det er en latinisering af *Hans Rhode* (1625-1679), konrektor og senere rektor ved Århus Katedralskole.⁴ Førsteudgaven er i øvrigt tilegnet *Griffenfeld*, som også havde et eksemplar i sit bibliotek.⁵

I Statsbibliotekets eksemplar findes ikke noget ejermærke, og heller ikke i latinskolens katalog findes angivelser, som kan oplyse om, hvem der har ejet bogen, og hvordan den er kommet til Slagelse. Imidlertid synes der at have været en vis interesse for Comenius på det tidspunkt. F.eks. havde Griffenfeld to andre Comenius-bøger i sit bibliotek.⁶

Mere interessant i denne sammenhæng er det, at der i dette tidsrum udkom danske

udgaver af andre af Comenius' lærebøger i sprog. Omkring 1669 udkom *Hans Sørensen Bachkegers* oversættelse af *Janua linguarum*, Opladne Dør til tungemaalen udsat paa vor Danske Sprock, og i 1678 kom en dansk version af *Vestibulum ante auream linguarum januum structum*, ved *Erik Marstløv*.⁷ Noget tyder på, at Marstløvs Comenius-udgave er udarbejdet under morfaderen *Erik Pontoppidans* auspicer.⁸ Det er relevant at nævne, fordi en af Pontoppidans sproglige tekster er udgivet sammen med den danske førsteudgave af Comenius' *Orbis pictus!* (Efter Comenius' tekst i dansk bearbejdning følger *Pontoppidans Epistola, in qua verba avium et animalium voces experimentia etc.*, København 1671).

Fra en enkelt bog kan der således trækkes mange tråde. Tager man først fat, kan man komme vidt omkring. Det er en af de fascinerende ting ved den slags historie. En anden spændende ting er, at kilderne somme tider findes, hvor man ikke tror det – i dette tilfælde endda uden for Valby Bakke!

Noter:

1. Bibliotekets historie er beskrevet af Otto Holmgaard og Georg Buchreitz: *Slagelse lærde Skoles Bibliotek, i Jul i Slagelse 1935*, s. 9-15.
2. *Catalogus Bibliothecae Scholae Slaglosianae* opbevares i dag i Slagelse Centralbibliotek.
3. *Bibliotheca Danica. Systematisk Fortegnelse over den danske Litteratur fra 1484 til 1830*. Kbh. 1963, bd. IV, sp. 28-29 og bd. V, sp. 507.
4. H. Ehrencron-Müller: *Forfatterlexikon omfattende Danmark, Norge og Island indtil 1814*. Kbh. 1924, bd. 7, s. 3f.
5. Bogen er opført i auktionskatalogen over Griffenfelds bibliotek (udgivet i København 1679), oktavformat nr. 793. Inden auktionen blev afholdt, brændte så godt som alle bøgerne, se Lauritz Nielsen: *Danske Privatbiblioteket gennem Tiderne*. Kbh. 1946, bd. 1, s. 151-155.
6. *Janua linguarum Lat., Germ., Gallic., Ital. & Græc. referata*; Frankfurt 1644 (oktavformat nr. 494) og *De semmonis latini studio*; 1638 (oktavformat nr. 578).
7. De danske Comenius-udgaver sættes ind i lærdoms- og skolehistorisk sammenhæng af J. Paludan: *Det høiere Skolevæsen i Danmark, Norge og Sverig*, Kbh. 1885, s. 16f, og *Fremmed Indflydelse paa den danske Nationallitteratur, I. Renaissancebevægelsen i Danmarks Litteratur især i det 17. Aarhundrede*, Kbh. 1887, s. 125f og s. 406.
8. *Danske Grammatikere*. Udg. af Henrik Bertelsen. Kbh. 1929, bd. 6, s. 64f.

Skolehistoriske udstillinger i Frederiksværk og Helsingør

Lejlf Degnbol

På Bymuseet i Frederiksværk åbnedes den 5. juni 1993 en særudstilling, der fortalte om skolevæsenets historie i Frederiksværk Kommune. Der blev vist billeder og fortalt om de enkelte skoler, og der blev især sat fokus på de hjælpemidler, der har været brugt i undervisningen i 1900tallet. I udstillingen indgik bl.a. en samling gamle fysikredskaber og instrumenter, som publikum dels kunne få demonstreret og dels selv kunne forsøge sig med.

I Kulturhuset i Helsingør var der i august 1993 ligeledes en skolehistorisk udstilling. Den var arrangeret af Helsingør Kommune Lokalhistorisk Arkiv og Museer. Der blev vist billeder af nuværende og tidligere skolebygninger sammen med en del ældre klassebilleder. Desuden vist et stort antal anskuelsesbilleder, hvoraf en del tilhørte det lokalhistoriske arkiv, men størstedelen var udlånt af Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Derudover vist en del genstande, tilhørende dels arkivet, dels DPB og dels en privat samling.



Skolehistorisk udstilling i Helsingør 1993.

Navneregister

(Heri er *ikke* optaget navne fra følgende afsnit: noter til artiklerne, årsbibliografien og boganmeldelserne).

- Adler, Ada 60
Ahm, Axel 175f.
Ahm, Rolf 9, 176
Andersen, H.N. 45
Andersen, Else Winther 107
Andersen, Kai Otto, 75f.
Andersen-Nexø, M. 15, 76
Appel, Elim 79
Appel, Jacob 47
Arndt, F. 58
Arvin, G.J. 28, 38, 65
Atke, Sv. 60
Barfod, A. 51
Bertelsen, Aa. 58f.
Bidstrup, Herluf 76
Bjørner, Lars 26
Blaksteen, M. 7, 97
Blatt, Fr. 58f.
Bluitgen-Petersen, C. 58
Boel, Marianne Fischer 109
Bohr, Harald 58f.
Bomholt, Jul 27, 80
Bonde, Kaj 169
Borg, Folke 64
Borgbjerg, Fr. 94
Brunn, G. 8, 83f., 94
Bryld, Carl-Joh. 93
Brøcher, Karl 169
Camus, A. 90
Christensen, Chr. 15
Christensen, Georg 30, 39
Christensen, H. Lysholm 102f.
Christensen, J.C. 47
Christensen, Jan Købbe 102
Christensen, Marie 47
Christiansen, Gunhild 69f.
Cohn, Fanny 60
Comenius, A. 177f.
Dam, Poul 11, 15
Danstrup, John 60
Degnbol, Lejf 7, 47f., 178
Detlef, Claus 34
Dich, Jørgen 13
Dyrlund, Poul Erik 109
Ejlertsen, Jørgen 60
Ellekilde, Hans 51
Ellemann-Jensen, Uffe 95
Enemark, Inger 9, 169f.
Engelsen, H.C. 94
Fenchel, W. 60
Fjord, N.J. 45
Florander, Jesper 79
Floris, E. 28
Franck, Gudrin 31
Franck, Sophus 39
Frederiksen, Eva 60
Frich, Hartvig 27, 80
Gaudig, Hugo 170f.
Gelsted, Otto 76
Gernes, Poul 7, 21f.
Glenstrup, Chr. 7, 113
Gläser, Joh. 169
Grenimann, Noah 60
Grundtvig, N.F.S. 13, 26
Grue-Sørensen, Mog. 34
Grünbaum, D. 58
Halbye, Gravers 60
Hansen, Hans J. 79
Hansen, Knud 13
Hansen, Rasmus 34, 35
Hare, Kirsten 75
Hartling, M. 72
Haue, Harry 8, 9, 85
Helt, H.C. 7, 57
Heltberg, Kirstine 60
Henningsen, Hans 13, 16
Henriques, gndr. 58
Herskind, Kr. 94
Hessdorph, Magnus 60
Hitler, A. 60
Hjermor, Børge 169
Holm, Thorkild 79
Hurwitz, Stephen 58
Høeg, Olga 60
Haarder, Bertel 7, 11f., 97f.
Jacobsen, Hanne Thanning 101
Jansen, Georg 7, 21f.
Jelved, Marianne 16
Jensen, Frede G. 34f.
Jensen, Helge 27f.

Jensen, Niels Rosendal 7, 69f.
 Jensen, Ole Vig 7, 97f.
 Jensen, Thorkild 30, 38
 Jensen, Verner Martin 60
 Joensen, Poul Holm 37
 Josephsen, Gabrielle 57
 Juul, Ib 16
 Jørgensen, Erik 94
 Jørgensen, Jørgen 52, 94, 97
 Kirk, Hans 76
 Kold, Christen 15
 Kragh-Müller, C.C. 38
 Krarup, Søren 13
 Kristensen, Sv. Møller 31
 Krogh, Elisabeth 30
 Lachmann, Ruth 58f.
 Lange, Ole 95
 Larsen, Aksel 70
 Larsen, Rich. 60
 Lauridsen, F.H. 95
 Lauritzen, V.S. 43f.
 Lehmann, Henrik 47
 Lenin, V.I. 89
 Lipschitz, Leo 64
 Lorenzen, Dora 60
 Lund, Erik 8, 83, 87
 Lundgaard, Ebbe 103f.
 Löfstedt, Anni 57f.
 Löfstedt, Einar 57
 Løgstrup, K.E. 13
 Marckmann, Wilh. 79
 Marsløv, Erik 178
 Mantzius, Joh. 94
 Meldgaard, Anne Marie 106
 Mejlsing, R. 28, 30
 Meyer, Henning 39
 Meyer, Henrik 60
 Meyer, Ruth 60
 Michael, Ib 16
 Mill, Stuart 12
 Mortensen, Else M. 100
 Mosegaard, Ebba 37
 Mygind, Johs. 94
 Myltoft, Dorit 102
 Mølgaard, Anders 101
 Møller, B.B. 31
 Møller, Eva 100f
 Møller-Nielsen, Otto 27, 39
 Nathan, Ove 19, 60
 Nielsen, Axel 35f.
 Nielsen, Mogens 9, 170
 Nielsen, Stinus 169
 Noesgaard, A. 30, 35, 38
 Nordentoft, Inger M. 7, 28f., 69f.
 Olsen, Jørgen 93
 Paludan, Jakob 88
 Pedersen, B. Falkensgaard 94
 Pedersen, Ove 7, 41
 Peters-Lehm, G. 60
 Petersen, K. Helveg 79
 Petersen, Margrethe 70
 Petersen, Olaf 79
 Petersen, Peter 170f.
 Pontoppidan, Erik 178
 Pors, Jette 102
 Ragnarsson, Malte 57f.
 Rasmussen, Holg. 28
 Rasmussen, Jens Rahbek 94
 Rasmussen, Søren Vang 16
 Rechendorff, Torben 95
 Reisby, Kirsten 34
 Rhode, Hans 177
 Rohde, Kaj 60
 Ribbjerg, Sofie 36, 170
 Rostbøll, Grethe 108
 Rømer, Martin 13, 18, 169
 Sandfeldt, Gunnar 94f.
 Scherfig, Hans 13, 76
 Schmidt, Ludv. 76
 Skjoldbo, Astrid 27, 39
 Skov, Helge 13
 Skovgaard-Petersen, Vagn 9, 11, 21f., 94, 169
 Skyum-Nielsen, Peder 21f.
 Snow, P.C. 19
 Strange, Ebba 106f.
 Sørensen, Chr. Friis 58
 Sørensen, Vibeke Steinicke 44
 Tauber, J.H. 95
 Telhaug, A.O. 12
 Thatcher, M. 12
 Theilgaard, Kirsten 23, 25
 Thomsen, Erik 79
 Thomsen, Knud H. 95
 Thor, Rigmor 79
 Toldborg, Helge 60
 Tønnessen, Rolf Th. 12
 Varpelever, Niels Peder 169
 Washburne, C. 28
 Wechselmann, Sig. 58
 Wilson, W. 88
 Winther-Jensen, Thyge 177
 Yde, Henrik 15
 Ødum, Hilmar 60, 67
 Aagaard, Morten 21

Uddannelseshistorie 1992

Redaktionelt		Ved Ellen Nørgaard	132
Stinus 90 år	7	Per Boje m.fl. (red.): Folkestyre i by og på land. Ved Søren Ehlers	134
Politikeren bag programmene: fhv. kulturminister Ole Vig Jensen	13	Anders Flyvbjerg: Pedellernes historie ved Aalborg kommunes skoler. Ved Lejf Degnbøl	135
Thyge Winther-Jensen: Johann Amos Comenius – og hans forbindelse med Danmark-Norge	19	Anders Flyvbjerg: Fra gangkone til rengøringsassistent. Aalborg kommunes skolevæsen 1846-1970. Ved Lejf Degnbøl	135
Anna Thestrup: Varselsmænd skal kunne læse og skrive	31	Ole Degn: Fra den stråttækte til amtets største skole. Overlund skole i Viborg 1740-1990. Ved Lejf Degnbøl	136
Henning Bro Rasmussen: Om sangbogen »Danmark« – og Carl Nielsen som skolesangbogsredaktør	45	Ning de Coninck-Smith: Klasselærerens historie 1875-1975. Ved Lejf Degnbøl	137
Knud Holch Andersen: Fremtidens gymnasium – set fra 1960	61	Poul Dam: Grundtvig-tekster i sangbøgerne med særligt henblik på højskolesangen. Ved Vilhelm Nielsen	137
Vagn Skovgaard-Petersen: Skole- og uddannelses- historie. En status	69	Lars Bjørneboe: Portrætter på Horsens Statsskole. Ved Fl. Lind Hansen	138
Skolen i årets løb (1900-1992). Ved M. Blaksteen	79	Mogens Eilertsen: Barnet i kunsten. Træk af barne- billedets kunsthistorie. Ved Ning de Coninck-Smith	139
Årsbibliografi. Ved Johan Qvistgaard	93	Henrik Becker-Christensen: På højt plan – handels- undervisning i Sønderborg i 100 år. Ved Fl. Lind Hansen	139
Disputatser		Børge Riis Larsen: Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højerne skole. Ved Gunhild Nissen	141
Ingrid Markussen: Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor Egen Nytte. Ved førsteopponent Mogens Nielsen	109	Per Salling: Fra tugtens tid. Ved Christian Glenstrup	142
Birgitte Possing: Viljens styrke. Natalie Zahle. En biografi om dannelse, køn og magtfuld- kommenhed. Ved førsteopponent Vagn Skovgaard- Petersen	113	A. Nellemann, K. Moseholm: Latinskolelærere i Kolding indtil 1856. Ved Harry Haue	144
Anmeldelser		Arne Juul, Hans F. Nielsen (eds.): Otto Jespersen. Facets of His Life and Work. Ved Vagn Skovgaard-Petersen	144
Tage Kampmann: Kun spiren frisk og grøn ... Lærer- uddannelse 1945-1991. Ved Viggo Larsen	120	Vello Helk: Die Stadtschule in Arensburg. Ved Søren Sørensen	144
Leif Ingvorsen og Michael Christensen (red.): Jelling Statsseminarium 1841-1991. Ved Verner Bruhn	122	Carl E. Jørgensen, V. G. Konradsen: Series Rectorum. Ved B. Riis Larsen	145
J. Boisen Schmidt: »Til duelige Skoleholderes Dannelse«. Ved T. Kampmann	125	Nyt og noter Vagn Skovgaard-Petersen: Selskab og Institut	147
H. Lasthein m.fl. (red.): Kolding Seminarium 1952-1992. Ved T. Kampmann	126	Ingrid Markussen: Hvad er en skole? Else Karlshøj: »Hovedkilder til skolestatistik vedrørende land- kommuner 1935-1964«.	148
Anders Petersen: Sjællands Stifts Degnehistorie. Ved A. Strange Nielsen	127	Nete Balslev Wingender: »Arven efter Martha Wærn«	149
Thyge Krogh: Et lille stykke kulturhistorie. Ved Ingrid Marcussen	127	Vagn Skovgaard-Petersen: Jonstrup-Samlingerne	150
Ulla Madsen: Thora – historien om en lærerinde. Ved Inger Schultz Hansen	129	Navneregister	151
A. Hilden, A. -M. Kruse (red.): Pigernes skole. Ved Nete Balslev Wingender	130		
Nete Balslev Wingender: »Drivhuset for den sygnende Plante«. Ved Lis Petersen	131		
Anne Løkke: Vildfarende børn. Forsømte og kriminelle børn mellem filantropi og straf 1880-1920.			



Der er dug til hvert eneste græsstrå

Odense Universitetsforlag