



## **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 1999



33. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie

## *Redaktion*

UDDANNELSESHISTORIE 1999 er redigeret af lektor, Ph.d. Børge Riis Larsen og professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (ansv.). Redaktionsudvalg: Professor, dr.theol. K.E. Bugge og lektor, Ph.d. Ove Korsgaard.

Manuskripter samt bøger, der ønskes anmeldt i UDDANNELSESHISTORIE 2000, sendes til Vagn Skovgaard-Petersen, Dansk Skolemuseum, Rådhusstræde 6, 1466 København K.

## *Ekspedition*

UDDANNELSESHISTORIE udgives af Selskabet for Dansk Skolehistorie og udsendes hvert år til medlemmerne. Medlemskontingentet er 200 kr. årligt – for unge under uddannelse og pensionister 125 kr.

Medlemskab tegnes hos Selskabets kasserer, overlærer Lejf Degnbol, Ridebanevej 6, 3200 Helsinge.

Kassereren forhandler desuden Selskabets publikationer.

Ældre årgange af årbogen kan erhverves til medlemspriser.

## *Styrelse*

Selskabets medlemmer har valgt følgende styrelse:

forskningsleder, cand.pæd. Thorstein Balle

overlærer Lejf Degnbol (kasserer)

lektor, dr.pæd. Søren Ehlers

lektor Gorm Hansbøl

lektor Flemming Lind Hansen

seminarielektor, cand.pæd. Inger Schultz Hansen (sekretær)

museumsleder, Ph.d. Keld Grinder-Hansen

arkivar, dr.phil. Erik Nørr (næstformand)

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

## Uddannelseshistorie 1999

# Uddannelses historie 1999

*Redigeret af  
Børge Riis Larsen og  
Vagn Skovgaard-Petersen*

33. årbog fra  
Selskabet for Dansk Skolehistorie

*Uddannelseshistorie 1999* er udgivet med støtte fra Statens Humanistiske Forskningsråd.

© Selskabet for Dansk Skolehistorie og Odense Universitetsforlag 1999  
Sat og trykt af Special-Trykkeriet Viborg a-s

ISBN 87 7838 526 1  
ISSN 0107-1661

Forsiden: Den gamle talerstol fra 1904, Danmarks Lærerhøjskole. Se artiklen s. 23. Foto: Peter Olsen.

Bagsiden: Studenter ved nedgangen til forretningen Thranes Studenterhuer, cirka 1950. Foto: Fra Carl Dumrøcher, side 59.

# Indhold

<b>Redaktionelt</b> .....	7
Fhv. folketingsmedlem og højskoleforstander Poul Dam i samtale med Lejf Degnbol og Vagn Skovgaard-Petersen .....	9
<b>Artikler</b>	
Vagn Skovgaard-Petersen: Barnets århundrede – i kikkert og spejl	23
Børge Riis Larsen og Christian Glenstrup: Studenterhuens historie .....	37
Arne Juul: Nordmændenes Professor Higgins .....	49
Lars Bjørner: Landsbyskolen, der overlevede – på Vesterbro .....	75
Wilhelm Marckmann: Skoleforsøg. Om vejen til Københavns forsøgsskole på Emdrupborg .....	89
Andreas Frehr: Samfundsfag i læreruddannelsen .....	113
<b>Skolen i årets løb.</b> Ved Signe Holm-Larsen	143
<b>Dansk Skolemuseum 1999.</b> Ved Keld Grinder-Hansen .....	165
<b>Anmeldelser</b>	
Arne Sigaard m.fl.: Folkets skole i Viborg amt 1930-1990. En mosaik (Jens Chr. Jørgensen) .....	173
Birgitte Kjær: Kristendomsfaget i folkeskolen. Fagets historie, fagets rammer, fagdidaktiske drøftelser (Lejf Degnbol) .....	175
Ivar Berg-Sørensen og Per Jørgensen (red.): “Een time dagligen” – Skoleidræt gennem 200 år (Verner Bruhn) .....	176
Erik Nørr og Karl Peder Pedersen (red.): På embeds vegne (Peter Ussing Olsen) .....	179
Fl. Lind Hansen: I lovens tid. Handelsskolernes udvikling 1920- 1965 (H. Juul Madsen) .....	181
David Davidsen og Erik Nørr: Håndværkeruddannelserne i København. Registratur over Københavns tekniske Skoles arkiv 1843-ca.1988 (Fl. Lind Hansen) .....	182
Gert Thomsen m.fl. (red.): Nykøbing Katedralskole 1498-1998 (Harry Haue)	183
Niels Martinov (red.): Akademisk Studenterkursus – 75 år (Børge Riis Larsen) .....	184
Espen Jerlang og Jesper Jerlang: Socialisering og habitus. Individ, familie, samfund (Ellen Nørgaard) .....	185
Paul Christophersen: A Linguist’s Credo. Selected Papers (Bent Sunesen) ...	187
Jes Fabricius Møller: På Sejrens Vej. Historien om Skolesamvirket Tvind og dets skaber Mogens Amdi Petersen (Eilif Frank) .....	189

Skolehistorie. Handicaphistorie. Idéhistorie. Et Nyhedsbrev tilegnet Ingrid Markussen (Kirsten Jansbøl) .....	190
Lars Stubbe Teglbjærg og Carsten Hall: Bernadotteskolen (Ellen Nørgaard) .	192
Knud Riis: Højskolens religion (Ove Korsgaard) .....	194
Tage Kampmann: Frederiksberg Seminarium i 80 år (Søren Ehlers) .....	196
Ning de Coninck-Smith og Ellen Schrumpf: Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850-1990 (Dan Ch. Christensen) .....	197
 <b>Nyt og noter</b>	
Joakim Larsen-prisen .....	201
Lærerstart under vanskelige forhold. Af Ingeborg Olsen .....	205
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG). Af Harry Haue .....	210
Et projekt om handelsskolernes nyeste historie. Af Arne Højsteen .....	212
Folkeskolens formål 1739-1993 .....	214
Gymnasieskolens formål 1809-1987 .....	215
Publiceringsregler for årbogen Uddannelseshistorie .....	217
Selskabet for Dansk Skolehistorie .....	219
 <b>Navneregister</b>	 221



# Redaktionelt

Årbogen *Uddannelseshistorie og Selskabet for Dansk Skolehistorie* har fra 1. oktober 1999 fået ny adresse: **Rådhusstræde 6, 1466 København K**. Hertil sendes bøger, der ønskes anmeldt, artikler, oplysning om udstillinger m.v. *Dansk Skolemuseum* har gæstfrit indbudt Selskabet til at flytte ind på museets adresse. Den ene af de to redaktører for *Uddannelseshistorie* (VS-P) vil hyppigt kunne træffes i huset. Aftaler på telefon: 33 15 58 10. Fax: 33 15 44 95.

Vidt spænder hverdagen i dansk skole og uddannelse. I år faldt talen atter på Tvind – dels fordi loven, der fratog navngivne Tvind-skoler deres statstilskud, blev underkendt ved domstolene; dels fordi historikeren Jes Fabricius Møller udsendte bogen »På Sejrens Vej« med studier over Tvinds skolesamvirke, jf. anmeldelse s. 189 Om årets gang, læs **Signe Holm-Larsen**: *Skolen i årets løb* – hvis du vil vide mere!

Jubilæer har vi naturligvis hvert år. Lad os nævne, at Bernadotteskolen blev 50 år, og det samme gælder lilleskolerne. Den første lilleskole fandt sin bopæl på Nøjsomhedsvej på Østerbro i København, jf. Kaj Himmelstrups pletsrud af en artikel i *Uddannelseshistorie* 1995, *Lilleskolen – drøm og realitet*. Vi kan også fejre, at de to foregående sekelskifter var kranset af store skole- og uddannelsesreformer, folkeskole, gymnasium, universitet. Mon vi følger eksemplet? Danmarks pædagogiske Universitet? Gennembrud i pædagogisk tænkning og praksis?

Også i år spænder årbogen vidt. Fra studenterhuer til efg, fra landsbyskolen på Vesterbro til en afskedsforelæsning på Lærerrhøjskolen, fra læreruddannelse i Danmark til en norsk sprogforsker. Vi indførte i fjor den skik, at hver artikel afsluttes med et foto af forfatteren og nogle biografiske oplysninger. Den praksis fastholder vi. Læs i øvrigt årbogens publiceringsregler, aftrykt under *Nyt og noter*.

Årets samtale er med **Poul Dam**, kendt som højskolemand, politiker, polemiker, redaktør, bogsamler m.v. Hvad betød skolen for ham – og hvad betyder den?

Både sekelskifter og aldersgrænser giver anledning til at gøre status over det, der blev vigtigt i forløbet. Her er det **Vagn Skovgaard-Petersen**, der i begge anledninger udtrykker synspunkter på forandringer fra fortid til fremtid. For en fyldt festsal på Danmarks Lærerrhøjskole holdt han 30. august 1999 sin afskedsforelæsning, der gengives i artiklen her: *Barnets århundrede – i kikkert og spejl*.

Studenterhuen med flere huer. Hver sommer stilles spørgsmål om deres oprindelse, alder og symbolik. Svar kan hentes i den artikel, som **Børge Riis Larsen og Christian Glenstrup** bringer om *Studenterhuens historie*. Den er også introduktion til en udstilling i *Dansk Skolemuseum*; udstillingen åbnes, når sommereksamen atter er over os!

Forholdet mellem faglig forskning og undervisning har selvsagt altid haft en central plads på Lærerrhøjskolen. Til tider har det også optaget forskere på universitetet, bl.a. historikeren Kristian Erslev og filologen Otto Jespersen. Dr.phil. **Arne Juul**, der i en årrække var tilknyttet Lærerrhøjskolen, har foretaget interessante studier over en af Skandinaviens banebrydende sprogforskere, professor Johan Storm (1836-

1920) ved Det Kgl. Frederiks Universitet i Kristiania. *Nordmændenes Professor Higgins* lyder overskriften – med hentydning til hovedfiguren i Bernard Shaws Pygmalion. »Storms universitetspædagogiske tanker« hedder et afsnit, der handler om fremmedsprogspædagogikkens barndom.

Matthæusgades Skole har været en af de store opmuntringer i dansk skole gennem de senere år. Hvad gjorde de derude på Vesterbro? **Lars Bjørner**, skolens leder 1986-1999, fastholder den historiske udvikling i det lærerige eksperiment i sin artikel *Landsbyskolen, der overlevede – på Vesterbro*. Læg også mærke til billederne, skabt af Poul Gernes og Georg Jansen, jf. samtalen med dem i *Uddannelseshistorie* 1993.

Københavns Kommunes forsøgsskole på Emdrupborg har en vigtig plads i efterkrigstidens danske skolehistorie. Anne Marie Nørvig og hendes højt kvalificerede stab af lærere sikrede i døgndrift, at inspiration derfra hvilede på solid og systematisk dokumentation. En af Anne Marie Nørvigs nære medarbejdere, **Wilhelm Marckmann**, beskriver i artiklen *Skoleforsøg* den vej, der førte ham ind i den eksperimenterende pædagogik – og fortæller derved om nogle af forsøgsskolens forudsætninger. 1969-1987 var Marckmann rektor for Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

*Samfunds-fag i læreruddannelsen* er emnet i den undersøgelse og oversigt, som studielektor **Andreas Frehr** her fremlægger. Slagsmål om navn og indhold fortæller om fagets skiftende positioner i skoler og uddannelser; artiklen giver ny viden om faglig profil og pædagogisk praksis, især i læreruddannelserne.

Som sædvanligt indeholder årbogen uundværlige oversigter: årets vigtige begivenheder inden for dansk uddannelsespolitik; Dansk Skolemuseums virksomhed. Bibliografi over den skriftlige produktion på området i årets løb vil indgå i næste årbog.

Til årets begivenheder hører indvielsen af *Dansk Institut for Gymnasiepædagogik* ved Syddansk Universitet i Odense. Den fandt sted den 23. april 1999 i Christian 4.s gymnasium ved Odense Domkirke. Se nærmere omtale af den nye institution under *Nyt og noter*, hvor forskningsmedarbejder **Harry Haue** – som læserne kender bl.a. fra redaktion af vor årbog – skitserer det nye instituts opgaver og status.

Ofte spørges om folkeskolens og gymnasiets skiftende formål i de sidste århundreder. Vi gengiver dem under *Nyt og noter*.

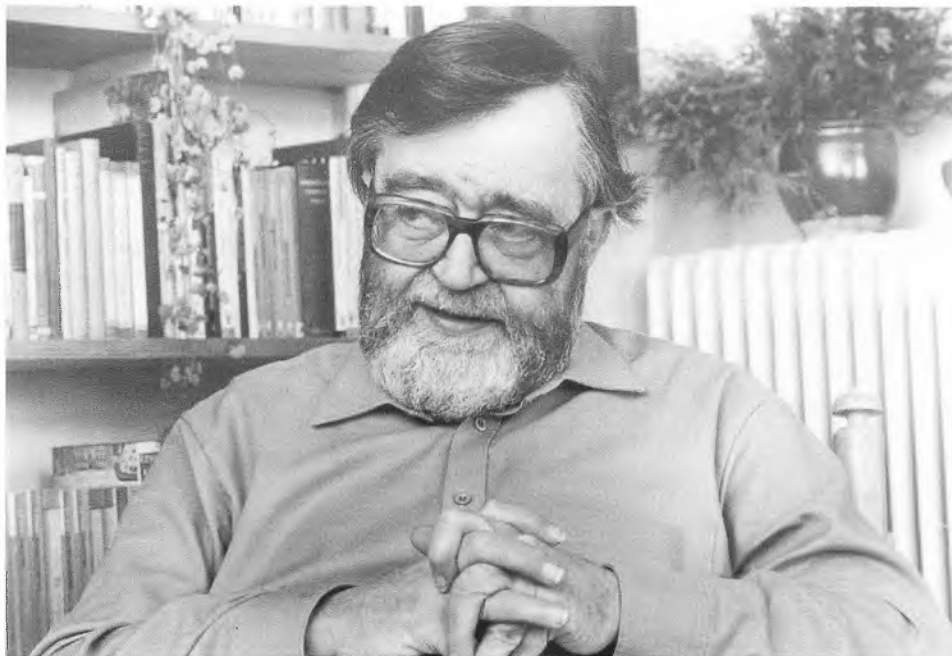
*Børge Riis Larsen*

*Vagn Skovgaard-Petersen*

# Fhv. folketingsmand og højskoleforstander Poul Dam

– i samtale med Lejf Degnbol  
og Vagn Skovgaard-Petersen, juli 1999

*Poul Dam er velkendt for et mangeårigt politisk virke i Folketinget. Men læsere af Uddannelseshistorie kender ham også fra andre sider: gennem ti år (1987-1997) var han et aktiv i redaktionsudvalget og bidrog med talrige anmeldelser og artikler. Vi har trukket på hans erfaringer fra højskole, redaktion og politik. Kort biografi: f. 1921, student fra Christianshavns Gymnasium 1939. Studerede statsvidenskab, partisekretær i Dansk Samling, redaktør af Morgenbladet. Sekretær i Ungdomskommissionen 1947-52; pædagogisk Røde Kors-arbejde i Tyskland. Lærer ved Magleås Folkehøjskole fra 1950, forstander 1961-1973. Højskoleudvalgets sekretær 1954-60, redaktør af Højskolebladet 1958-64. I Folketinget (SF) 1964-77; her medlem af finansudvalg, præsidium og Nordisk Råd; desuden af radioråd og talrige kulturpolitiske udvalg.*



*Ved de tæt besatte boghylder i hjemmet, omkring 1990. Foto: Morgenavisen Jyllands-Posten.*

## Skolegang før krigen

VSP: Hvor og hvornår kom du i skole – og hvordan bekom den dig?

PD: To andre drenge og jeg – samt vore mødre – var engang i 1928 tilsagt til samtale hos Jakob V. Pedersen på Sundbyøster Skole; han var skoleinspektør og i øvrigt forfatter til et kendt regnebogssystem. Jeg fik ikke mere med ham at gøre, men han står for mig som et elskeligt menneske og en født pædagog – han gjorde indtryk på den seksårige, et stærkt indtryk, der huskes mange år efter. Da vi tre drenge havde demonstreret, at vi kunne læse og også regne nogenlunde – jeg havde vistnok kunnet læse, fra jeg var fire år – lod han os uden videre springe 1. klasse over, så vi begyndte i 2. klasse.

Skolen var overfyldt. De to første skoleår blev vi undervist i nogle baraker i nærheden – vist 35-40 børn i hver klasse. Så blev Højdevangens Skole indviet 1930, den første i kommunens nye skolebyggeri; der gik jeg indtil mellemskoleeksamen, som jeg fik i 1936.

LD: Klassekvotient på 35-40 børn?

PD: I mellemskolen var vi 38 i klassen i alle fire år. Inspektøren bad til, at vi ville blive 40, for så skulle klassen deles. Men det lykkedes aldrig. Jeg er i øvrigt slet ikke så sikker på, at høje klassekvotienter kun er af det onde. Vi oplevede aldrig at blive mobbet i de klasser – jeg havde ellers været oplagt som offer, et lidt forkælet enebarn, for overvægtig – allerede dengang! Men ingen blev mobbet – takket være de svages styrke: at der altid var nogen at slutte sig sammen med.

Folk i vore dage gyser, når de hører om en klassekvotient på 38 – noget med elever, der tvinges til kun at lytte. Hvad jeg husker er imidlertid situationer, hvor lærerne gjorde sig den ulejlighed at samtale ordentligt med hele klassen. Ikke alle 38 fik sagt noget i hver time, men vi var engagerede, fordi vi følte os som dele af den helhed, hvori talen og samtalen blev ført.

LD: Det hører med til en samtale, at begge parter kan sige noget, og at de kan være uenige. Hvordan reagerede lærerne i din skole?

PD: Jeg husker, at jeg i 2. mellem afbrød min historielærers fortælling om »herregårdstiden« – det var bønderne, mine forfædre, der var de vigtigste, hævdede jeg, for det var dem, der havde bygget herregårdene. Det kan du nok have ret i, indrømmede han uden tøven. Så talte vi vist ikke mere om det, men hans reaktion var positiv. Vores lærerinde i religion var både from og fornuftig; jeg husker gode diskussioner i 4. mellem – ordentlig snak i forbindelse med et varmt forsvar for rationalismen fra min side. Kort sagt: vi blev hørt, og lærerne tog os alvorligt.

VSP: Er der nogen af dine lærere, som fik særlig indflydelse på din tilværelse i det lange løb?

PD: Ja. Et par af dem har jeg i øvrigt omtalt i et notat i Uddannelseshistorie 1995 [Poul Dam: »En kildekritisk note«, årg. 1995, s. 131 f.], bl.a. Knud Kretzschmer, min gymnasielærer i historie (og samfundslære); for mig en igangsætter, en rigtig historielærer med sans for sammenhænge i forståelsen af fortid og nutid – også i det sønderjyske spørgsmål.

Som nævnt var Højdevangen pionér i 1930'ernes skolebyggeri. Den skulle være vellykket, og derfor håndplukkede man yngre lærere med pædagogisk og organisatorisk talent. Det var ikke tilfældigt, at flere lærere fra den skole senere slog tonen an i den større skoleverden, f.eks. min fortrinlige tegnelærer Edvin Hansen, der blev tegneinspektør; andre blev skoleinspektører eller organisationsformænd.

En enkelt lærer i mellemskolen fik særlig betydning for mig. Han var en usædvanlig lærer, O. Brorstrøm hed han. Uddannet først som snedker, derefter som lærer; ikke student. Han var sløjdlærer og også en fremragende lærer i dansk og skrivning – der betød skønskrivning. Han var vores klasselærer; det job tog han alvorligt (ikke højtideligt; han var helt usentimental); han tog os med på sommerture – sammen med kone og to døtre.

Brorstrøm gav mig min politiske dåb. Den 1. oktober 1935 udskrev Stauning uventet folketingsvalg («Stauning-eller-kaos-valget»). Ude hos os på Amager i 9. kreds var den mangeårige folketingsmand lige død, og nu skulle man som lyn og torden have en ny kandidat. Brorstrøm var socialdemokrat, det havde han aldrig lagt skjul på. En morgen mødte han op, klatøjet, til første time og erklærede, at det ikke nyttede at undervise. I stedet fortalte han



*Tredje mellem drenge på Højdevangens skole med deres klasselærer O. Brorstrøm, september 1934. Fem af eleverne er fraværende. Poul Dam står yderst til højre i bageste række. Mindst seks blev studenter, en syvende professor ved musikkonservatoriet. Selv om aldersspredningen ikke har været meget mere end halvandet år, er den forskellige udvikling påfaldende – fra store børn til unge mænd – og sådan husker PD også situationen.*

om generalforsamlingen i Socialdemokratiets 9. kreds, hvor striden i nattens løb havde stået mellem Johannes Kjærboel og Ib Kolbjørn om kandidaturen. Stauning havde gang på gang været på talerstolen og til sidst fået gennemført, at Kjærboel blev kredsens kandidat. Jeg blev ikke socialdemokrat af det, men jeg lærte, at politik er noget, som ordentlige mennesker bør beskæftige sig med.

LD: Anbefaler du så, at lærere kan give udtryk for deres egne synspunkter, også de politiske, over for eleverne?

PD: Jeg er i hvert fald modstander af en kunstig neutralitet. Som lærer kan man sagligt forklare, hvad man mener – også i politiske og religiøse spørgsmål – og angive sine grunde og eventuelle tvivl uden propaganda. Derved inddrager man sine tilhørere i engagementet og tager deres indvendinger alvorligt. Men at docere: I skal mene det eller det – det er vanvittigt!

Da jeg kom i Folketinget, ophørte jeg med at undervise i samfundslære på Magleås – for at undgå enhver misforståelse. Det var ikke klogt. På et senere tidspunkt havde vi en VS'er som lærer; han brugte timer på at docere for eleverne, at jeg var en politisk skurk. Min reaktion lød sådan: det er dårlig pædagogik, at du ikke bruger en førstehånds kilde, når du har mulighed for det; du skal ikke være enig med mig, men du må ikke snyde vore elever for at høre også min version. Han forstod ikke et suk af det. En rigtig VS'er!

VSP: Var gymnasiet en god skole?

PD: Ja, for mig var det. Siden min studentereksamen er der gået 60 år, men overlevende fra klassen mødes stadig til en frokost en gang om året. Som rektor og matematiklærer havde vi Frederik Bøgh, måske ikke en stor matematiker, men i hvert fald en stor pædagog. Om ham er der skrevet for lidt – i øjeblikket husker jeg kun den præcise karakteristik, som Aage Nørfelt gav i sine erindringer (»Usporlige veje«, 1993). Jeg blev matematiker. Det har været praktisk i flere sammenhænge; kun fortryder jeg, at jeg lod mig overtale til ikke at tage latin i 4. mellem.

LD: Du blev politisk vakt i forbindelse med valget i 1935. Holdt interessen sig i gymnasiet?

PD: Den blev i høj grad knyttet til partiet Dansk Samling, som Arne Sørensen stiftede i 1936. Jeg traf Arne Sørensen i 1937 til et møde i Den Kristelige Gymnasiastbevægelse i KFUM-bygningen i Rosenborggade. Hans viden og vitalitet gjorde indtryk; han havde udgivet nogle prosadigte og bogen »Det Moderne Menneske« (1936), en analyse af moderne europæisk kultur. Og han var en udmærket foredragsholder, bl.a. på landets gymnasier; mange gymnasieelever var med i de år og abonnerede på det ugeblad, som partiet udgav fra januar 1938.

Jeg var medlem af partiet 1939-1947. Det førte mig ind i modstandskredse under den tyske besættelse.

VSP: Dine studier på universitetet?

PD: Jeg studerede statsvidenskab og tog 1. del (med smukt resultat) på nogenlunde normal tid. Men så kom det politiske til at fylde rigeligt i min tilværelse.

Jeg forestod Dansk Samlings indsamling af underskrifter til Indenrigsministeriet med henblik på partiets opstilling til folketingsvalget i marts 1943, og jeg blev ansat som sekretær for folketingsgruppens tre mandater. Efter det dansk-tyske brud 29. august 1943 og navnlig fra efteråret 1944 var det reelt ikke muligt at komme på universitetet; vi var naturligvis utrygge over for mulige razziaer i stil med den tyske arrestation af de norske studenter.

Efter befrielsen havde jeg nogle travle år som partisekretær 1945-47. Når jeg ikke derefter kastede mig over studierne, skyldtes det flere ting, bl.a. en generationsmodsatning. Der var nu gået otte år, siden jeg blev student, og mange af de nye studerende i slutningen af 40'erne led af det, jeg har kaldt »lillebror-syndromet«, uvilje mod de lidt ældre, som – mere eller mindre – havde haft andel i modstanden mod tyskerne. Miljøet virkede umodent eller fremmed. Og samtidig fik jeg tilbud om en virksomhed i Ungdomskommissionen.

### **Ungdomskommissionen**

LD: Du begyndte som sekretær?

PD: Nej, jeg begyndte som medlem! Jeg var nemlig med til at opfordre regeringen til kommissionens nedsættelse. Opfordringen udgik fra Dansk Ungdomssamvirkes sidste møde i sommeren 1945, og den fik støtte fra Danmarks Kommunistiske Ungdom og Dansk Samlings Ungdomsgrupper; sidstnævnte var mest mig. Jeg blev medlem som mit partis repræsentant, men udtrådte, da jeg trak mig ud af Dansk Samling 1947/48. Som medlem havde jeg deltaget i det udvalg, der forberedte den planlagte ungdomsenquête – det var mine erfaringer fra et studenterjob på Statistisk Kontor i København, der her kom mig til nytte. Kommissionens formand, professor i kirkehistorie Hal Koch, og dens ledende sekretær, Henning Friis, der kendte mig fra udvalgsarbejdet, bad mig være sekretær, og det blev jeg så fra 1947 til kommissionens ophør i 1952.

LD: Hvorfor blev Hal Koch formand? Det drejede sig jo ikke om kirkehistorie, men om aktuelle ungdomsproblemer.

PD: Fordi han havde skabt sig et godt navn under krigen i dele af befolkningen – dels fra de berømte Grundtvig-forelæsninger på Københavns Universitet i 1940, dels som formand for Dansk Ungdomssamvirke. Dertil kom, at befrielsesregeringen – der nedsatte kommissionen som en af sine sidste handlinger – havde brug for, at formanden var partipolitisk ubundet. Og så vidste Hal Koch faktisk ganske meget om ungdommens vilkår, fritidsliv, folkelige liv m.v. fra sine foredrag rundt om i landet. Fra 1946 til 1956 var han også forstander for Krogerup Højskole i Humlebæk.

Særligt sagkyndig var Henning Friis, der var cand. polit. og specialist i undersøgelser, som kunne danne grundlag for sociallovgivning (fra 1958 direktør for det nyoprettede Socialforskningsinstitut); desuden juristen Axel Skalts, fra 1945 viceformand i kommissionen; også han havde været ansat i Socialministeriet, – i 1948 udnævnt til departementschef i Boligministeriet.



*Poul Dam ved sit skrivebord på ungdomskommissionens kontor 1949. Foto: Noack.*

Desuden var der stor ekspertise i den øvrige medlemskreds: de politiske partier med ungdomsorganisationer, KFUM & K, gymnastikforeningerne, Arbejdernes Oplysningsforbund, Kvindeligt Arbejderforbund, Foreningen for Folkehøjskoler m.fl. Kommissionen sorterede under Arbejds- og Socialministeriet.

Når vi var fuldtallige, medlemmer og sekretærer, var vi over 25. Vi holdt de store møder på Christiansborg på 3. sal. Lokalet var indrettet som udvalgsværelse; møblerne kom fra Landstingssalen i Fredericiagade.

VSP: Kommissionens resultat blev 17 betænkninger og andre publikationer samt 9 skrivelser og udtalelser. Hvad var dine særlige opgaver i det system – indsamling, planlægning, formulering?

PD: Det hele. Vi formulerede og dupligerede udkast, forelagde dem for udvalg og kommission, ændrede, tilføjede, redigerede. Der blev arbejdet hårdt i vore kontorer på Gammelholm – først i Niels Juels Gade, siden i Tordenskjoldsgade; på et tidspunkt var vi vel 5-6 stykker, deraf nogle studenter, bl.a. var Bent Rold Andersen ansat der i en periode.

VSP: Var der konflikter i kommissionen?

PD: Ja, men ikke mange egentlig politiske. Den radikale Lauge Dahlgaard var



ikke begejstret for kommissionens betænkning om de værnepligtiges forhold; den var formuleret af Poul Møller.

Men der var en vis spænding mellem medlemmer, der kom fra socialsiden, og dem fra undervisningssiden. Undervisning var noget, vi egentlig ikke skulle beskæftige os med. Estrid Torkild-Hansen, som var kontorchef i Undervisningsministeriet – senere blev hun kommitteret i skolesager – var til stadighed bekymret for, at vi kom for langt ind på ungdomsundervisningen: den lå jo i hendes ministeriums regie, ikke i kommissionens. Der eksisterer en uofficiel »betænkning«, skrevet af Robert Watt Boolsen og mig som et humoristisk indslag ved den afsluttende middag, trykt i 100 eksemplarer. Den parodierer bl.a. de forbehold, medlemmerne havde taget undervejs, ikke mindst fru Torkild-Hansen. Vi var i kommissionen inde på mange spørgsmål om undervisning, men ikke systematisk; vi skrev ingen ny højskolelov! Børneundervisning holdt vi os næsten helt fra.

VSP: Hvad kom der så ud af det – ud over et forslag, der efterhånden blev til Ungdommens Uddannelsesfond, siden til SU?

PD: Det er vanskeligt at svare præcist. Men vi var med til at skabe et nyt klima, nye holdninger over for ungdomsproblemer, tror jeg. Arkivar Hans Sode-Madsen, der arbejder på en studie over Ungdomskommissionen, har spurgt mig, hvilken rolle den mere teoretiske litteratur om ungdomsproblemer spillede for os. Rollen var beskeden. For mit vedkommende har jeg nok læst en hel del om disse emner, ikke mindst angelsaksisk litteratur i efterkrigstiden, men måske snarere som en følge af arbejdet i kommissionen end som en forudsætning for det; empiri før teori.

Vi var optaget af at skabe ny viden om ungdommens arbejds-, fritids- og boligproblemer.

LD: Var det bekymring for ungdommen, der lå bag nedsættelsen af kommissionen? De store årgange?

PD: De store årgange blev vist opfundet af mig! De fleste havde jo nok bemærket de høje fødselstal under og lige efter krigen. Men de sociale og økonomiske konsekvenser – det lyder måske lidt storsnudet, men jeg trak de sider af sagen frem; jeg har altid været optaget af demografi og befolkningsudvikling; derom skrev jeg faktisk min første lille bog – under krigen. Bekymring for ungdommens moral var ikke det fremherskende motiv bag kommissionen: Men der indgik da i medlemmernes holdninger en opmærksomhed over for stigende vold, druk o.l. En tåbelig diskussion i aviserne om kulørt litteratur hørte med.

VSP: Karlekamrene på landet?

PD: Ja, vore forslag om forbedring af forholdene på landet skabte ballade. Især nogle jyske bønder blev dybt fornærmet over den kritik. Venstres Ungdomsformand måtte opgive sin politiske karriere, fordi han gik ind for bedre vilkår for landbrugsmedhjælperne. Hal Koch, der strengt taget ikke havde beskæftiget sig ret meget med denne side af sagen, blev genstand for en helt urimelig kritik. Elevtilgangen til Krogerup blev stærkt påvirket.

VSP: Dit forhold til Hal Koch?

PD: Fra begyndelsen var det nok præget af modsætningen under krigen mellem Dansk Samling (Arne Sørensen) og Hal Koch. Men jeg fik mere og mere respekt for ham, – ikke mindst da han i de første efterkrigsår sammen med Vilhelm Grønbech udgav Frie Ord, et tidsskrift med klare og modige holdninger, en usædvanlig høj kvalitet. I de år turde han også rette en sønderlemmende kritik af retsopgøret efter krigen, i bogen »Jeg anklager Rigsdagen«. Hans kritik gjaldt hykleriet i Rigsdagens politik. – Jeg fik et stedse bedre forhold til ham, – selvom det kunne være noget besværligt, at han egentlig ikke kunne lide Johannes Novrup, der i 1950.erne var min forstander på Magleås. De var vidt forskellige af natur og stil – Novrup moralisten, Koch den store ironiker (omtalte f.eks. Mellempøkeligt Samvirke som »min kones legekammerater«!).

LD: Forstår jeg dig rigtigt: Ungdomskommissionen fik ikke den store betydning for udvikling af vore uddannelser? Fik den heller ikke en indirekte betydning for folkeskoleloven 1958?

PD: Du har fanget min opfattelse. Vi var med til at skabe interesse for ungdommens vilkår, vi kortlagde dem; glem ikke enquèten 1946 med mange interessante oplysninger. Men i spørgsmål om undervisning og formelle uddannelser ramlede vi ind i ministerielle interesser. Vi holdt os til kommissoriet.

VSP: Skal vi runde dette emne af med spørgsmålet: hvordan var dit forhold til Henning Friis?

PD: Tvetydigt. Han var ledende sekretær; både formelt og reelt i mange sammenhænge. Men en stor del af det skriftlige arbejde, han skulle have gjort – og fik æren for – udførte jeg. Det var der da nogle, der vidste. Heller ikke Henning Friis glemte det i sin høje alderdom – har jeg forstået på arkivar Sode-Madsen, som interviewede ham kort før hans død.

### **Folkehøjskoler**

VSP: Du sad i udvalget af 1954 om folkehøjskoler gennem seks år. Hvad lavede I egentlig?

PD: Udvalget blev nedsat, fordi Foreningen for Folkehøjskoler havde bedt ministeren om det. Der var krisestemning; den slags opstår med mellemrum omkring højskolerne. Undervisningsminister Julius Bomholt bad professor Poul Nyboe Andersen om at være formand, og så blev jeg sekretær sammen med en fra ministeriet. Vi foretog en sociologisk undersøgelse på alle højskoler, en enquète, der gav et billede af, hvem der var højskoleelever i 1953. Sådanne undersøgelser burde laves med mellemrum, så man kunne sammenligne historisk, forandringer over tid.

Vi var lidt længe om arbejdet; det havde den fordel, at krisen stort set var overstået, da vi satte punktum. Vi kom ikke med krisepregede forslag, men derimod med nogle solide overvejelser, herunder reelt også med en højskoledefinition! Den er et forsøg på at beskrive, hvad vi forstår ved »egentlige højskoler«: kostskoler med afsluttet miljø; mindst ét længere kursus årligt; ele-

ver m. forskelligartet baggrund; undervisning i almenmenneskelige spørgsmål til forståelse af verden og til vækkelse og stillingtagen.

Når vi var optaget af spørgsmålet om »egentlige højskoler«, skyldtes det, at et udvidet højskolebegreb syntes undervejs. Den klassisk-grundtvigske, folkeoplysende højskole var nok en selvfølge i 1950'erne, f. eks. Hans Lunds i Rødding, men vi havde alligevel brug for en definition for fremtidens skyld.

Det var ikke så uklogt. Efter min mening er det noget af en skandale, at ministeren – og højskoleverdenen – har været så tolerant – eller slap – over for oprettelsen af nye skoler, når blot de skiltede med betegnelsen »højskole«. Mange af dem burde aldrig være godkendt.

VSP: Beskæftigede I jer med ejer- og lederskab af en skole?

PD: Det tror jeg ikke. Først i 1969/70 blev det et lovkrav, at en højskole skulle være en selvejende institution. Men det var nu almindeligt også før den tid, bl.a. fordi man ellers ved et forstanderskifte var tvunget til at finde en person, der havde råd til at købe skolen af sin forgænger. Da skolerne blev selvejende, var der nogle forstandere, som kunne forlade deres skoler med en ret betydelig formue! Jeg skynder mig at sige, at Magleås ikke var forstander-ejet!

VSP: Ryddede højskoleudvalget så op i uklare forhold omkring statstilskud, ledelse og højskolelærernes retsstilling?

PD: Nej, det havde vi ikke materiale til, – det ville kræve et stort indblik i de afleverede regnskaber; vi regnede vistnok lidt naivt også med, at det kunne højskolernes forening klare ved selvjustits. Jeg var selv med i bestyrelsen for Foreningen af Folkehøjskoler, og vi lavede – for første gang – nogle retningslinier for højskolelæreres retsstilling; Andreas Nielsen, der var Askovs sekretær, og jeg udformede dem med bestyrelsens samtykke.

Baggrunden var en række misforhold i slutningen af 1950'erne. Staten gav i tilskud 70% af lærerlønnen, som skolen og lærerne aftalte et sted mellem folkeskolelærerløn og seminarlærerløn. Der var steder, hvor læreren skrev under på en løn, og når pengene så kom fra staten, fik han de 70%.

LD: Det var jo direkte snyd!

PD: Ja, – også selvom det blev camoufleret med, at de 30% var for kost og logi. Lærernes usikkerhed i ansættelsen var et stort problem. Vi havde en sag, hvor en lærerinde pludselig blev afskediget efter mange års virke ved en højskole; helt uventet, for hun havde været en af skolens bærende kræfter og havde nogle år igen, inden hun kunne pensioneres. Det viste sig, at det var aftalt, at den afgående forstander stadig skulle have timer på skolen, og der skulle jo også være timer til den nye forstander! Heldigvis var der en anden skole, der fandt dette for groft og ansatte hende.

Vi fik gjort lidt ved det, men ikke nok. Idealet for mig var, at en højskolelærer skulle være relativt uopsigelig efter et par prøveår. En forstander må turde afgøre, om en lærer skal smides ud eller forblive – som forholdsvis uopsigelig.

LD: Kan man i løbet af to år konstatere, om en lærer er egnet?

PD: Ja, det kan man. Et par år som »ung lærer« kan være en oplevelse for elever-

ne – og en erfaring for læreren selv. Han eller hun opdager, om højskolen er en livsgerning eller en ganske nyttig station på vejen mod et embede i gymnasium, folkekirke, centraladministration. Men i dag er det Finansministeriet, der fastsætter vilkårene!

LD: Specialiseringen inden for højskolerne vil vi gerne have din kommentar til. Gartnerhøjskoler, fiskerihøjskole, nogle kalder sig gymnastikhøjskoler osv. Var Magleås en særlig mellemfolkelig højskole?

PD: Vi kaldte faktisk aldrig Magleås for mellemfolkelig, – men det er rigtigt, at det var der andre, der gjorde. Vi ville forene dansk folkelighed med mellemfolkelige synspunkter. Det var en dansk folkehøjskole; vi fordrede, at udenlandske elever skulle lære dansk. Vi ville adskille os fra Den Internationale Højskole. Landbrugsskolerne sorterede under samme lov, men blev aldrig kaldt højskoler. Gartnerhøjskolen Søhus på Fyn var en højskole, medens Vilvorde, Beder og andre var fagskoler. Søhus og andre højskoler benyttede sig blot af en bestemmelse i højskoleloven om, at en skole kunne give visse fag en særligt fremtrædende stilling. Den slags er i orden for mig. Den mere populistiske fæcon at profilere højskoler på, som vi har set indenfor de sidste 25 år, er derimod ikke min kop te. Måske er det kun i reklametekster, hvad ved jeg?

Jeg lægger vægt på det sammenhængende miljø, et socialt samliv, hvor vi lærer nyt om os selv og vort forhold til omverden. Uden accept af den opgave er der ingen højskole.

VSP: Jeg lagde mærke til, at Grundtvig ikke blev nævnt! Har vi ingen Grundtvigske højskoler her i landet? Jeg vil gætte på, at både Hans Lund og J.Th. Arnfred ville omtale Rødding og Askov som Grundtvig-skoler.

PD: Vi har ingen sandt Grundtvigske folkehøjskoler, ikke en eneste. Hal Kochs Krogerup er det nærmeste. Vore højskoler – og friskoler – er Koldske! Det er til dels udtryk for misbrug af Grundtvigs venlige ord til Christen Kold, da denne holdt sin utroligt selvhævdende tale på vennemødet i 1866. Hal Koch havde en rammende ironisk bemærkning, da han engang foreslog at sætte en tavle på Kolds hus på Ryslinge Mark – med denne indskrift: »Her afsporede Christen Kold den danske højskole«. Sagen er, at Grundtvig ville noget andet.

VSP: Hvad ville han så?

PD: Han ville skabe en skole, hvor landets embedsmænd skulle møde folket. Han ville realisere sin Sorø-tanke. Styrende og folk skulle komme i forbindelse og udveksle erfaring: levende vekselvirkning! En embedsmand i Sæby skulle på den tid kunne tysk. Han skulle meget hellere tage til Sorø, sagde Grundtvig.

Det har at gøre med historien og vores brug af den.

## Historie

LD: Hvordan underviste du i historie på Magleås?

PD: Når eleverne mødte frem, havde de ofte de slettest mulige erindringer om undervisning i historie. Det var nødvendigt at gøre det på en anden måde, og jeg

foretrak at gøre historien global. Forbilledet kunne næsten være Grundtvig selv – han skrev flere verdenshistorier, aldrig en Danmarkshistorie. I Mands Minde fra 1838 er der pludselig et foredrag om Kina. – Jeg holdt et historisk foredrag hver dag: verdens, Europas og Nordens historie – i tværsnit, f.eks. et snit omkring år 1000 f. Kr. eller nogle århundreder senere, hvor det åndelige klima fostrede Buddha, jødiske profeter og græske filosoffer. Mine foredrag var jo ikke obligatoriske, men jeg kunne glæde mig over, at de trak flere og flere tilhørere. Jeg bestræbte mig også for at gøre fortiden nutidsrelevant.

Historie har været et upopulært fag, og derfor er folks historiske paratviden minimal i vore dage. Det er ikke helt ligegyldigt – fordi folk jo altid argumenterer historisk: de sammenligner nutiden med fortiden – noget er bedre eller ringere. Hvis de så ikke ved noget om det, de sammenligner med, bliver bedømmelsen af nu- og fremtid også proportionsløs og skæv. Vi bruger alle historien i vore vurderinger.

LD: Må jeg have lov at vende tilbage til Johannes Novrup. Jeres indbyrdes forhold?

PD: Vi var meget forskellige – også i meninger – men vi kom til at sætte mere og mere pris på hinanden. Novrups tolerance viste sig allerede i, at han ansatte mig; det skyldtes nok især samarbejdet i Ungdomskommissionen. Og så havde han haft min kone som elev på Askov. Vort forhold kan vel kortest udtrykkes med den oplysning, at han selv foreslog mig som sin efterfølger.

### **Grundtvigianere og socialdemokrater**

VSP: Når jeg kigger på dine reoler, så ser jeg bl.a. en imponerende Grundtvig-samling.

PD: Jeg har altid været glad for at eje bøger og køber en del antikvarisk. Jeg købte f.eks. F. Rønnings store Grundtvig-biografi og glædede mig over, at der stod K.B. Andersen i alle bindene. Jeg fryder mig også over bøger, som Ernst Trier, Jens Nørregaard eller Ludvig Schrøder har ejet. K.B. Andersen voksede op her på Nørrebro, i Skt. Stefans Sogn, hvor grundtvigianeren Axel Rosendal var præst (inden han blev biskop i Roskilde). K.B. Andersen forbandt det grundtvigske og det socialistiske med liv og idé og uden besvær – som forstander på Roskilde Højskole, som undervisnings- og som udenrigsminister. Men det var der da mange andre, der også gjorde – F. Borgbjerg, Julius Bomholt, Knud Heinesen, Oluf Bertolt, der var højskolelærer i Høng, senere forretningsfører i Arbejdernes Oplysningsforbund. Der var vist altid gode og nære forbindelser mellem Esbjerg Arbejderhøjskole og Askov. I 1940/41 fik vi oprettet Dansk Folkeoplysnings Samråd: Arnfred, Bertolt, højskolerne, AOF!

Det grundtvigske spillede en rolle for en række socialdemokratiske personligheder. Noget lignende gjaldt ikke med hensyn til Indre Mission her i landet; det missionske indslag blev langt kraftigere i den norske og svenske arbejderbevægelse.



*Fra folketingsperioden, vistnok 1968.  
Foto: Decker.*

- LD: Det er da egentlig mærkeligt. Vi plejer at sige, at fiskere og Indre Mission hænger sammen; vi kunne vel vente, at det samme gjaldt for arbejderne – de mere fattige i modsætning til de mere velbjergerede gårdmænd, der var grundtvigianere.
- PD: Ja, men vandringen til København var også en distancering fra det gamle miljø, det missionske på landet. Indre Mission i København blev i høj grad en borgerbevægelse, ofte vendt mod arbejderklassens revolutionære trusler.
- VSP: Adskilte SF sig i din tid på det uddannelsespolitiske område fra Socialdemokratiet?
- PD: I de store lovgivninger, f.eks. om folkeskolen i 1975, stod de to partier sammen. Det var Jens Maigaard, der var vores ordfører, – jeg insisterede kun på, at bestemmelsen om fritagelse for religionsundervisning blev fastholdt [jf. vor samtale med Bertel Haarder: Uddannelseshistorie, 1993, s. 15]. For mig at se er SFs politik på dette område lidt mere frisindet end Socialdemokratiets, inkl. forholdet til friskolerne. Samspillet mellem det grundtvigske og det socialistiske spiller stadig en rolle; her kan jeg også henvise til, at Margrethe Auken for et par år siden skrev en artikel i Vartovbogen med overskriften »Vi grundtvigianerbørn«. Jeg vedkender mig, hvad Helge Larsen skrev i Dansk Biografisk Leksikon, at for mig er socialismen vejen til frihed. Men jeg har fundet frisind også andre steder – og jeg har fundet den »organiserede næstekærlighed«, som Poul Nielson for nylig talte om

som noget særligt for Socialdemokratiet, – jeg har fundet den lidt for organiseret, for lidt frisindet!

VSP: Jeg synes, vi skal runde af ude i skolen. Hvordan får vi en skole, der gør mennesker glade og dygtige?

PD: Jeg anser børns evne til at optage paratviden for helt undervurderet. De ved en masse om det, der interesserer dem; omvendt: hvis der er et kulturfænomen, man virkelig er modstander af, så sæt det på skoleskemaet – så dør det måske af sig selv. Kort sagt: hvordan forbinder man børns nysgerrighed med et skolesystem?

LD: Hvad med at afskaffe skoleskemaet?

PD: Det ville jeg også være glad for, men det ville forudsætte bedre lærere og bedre læreruddannelse – folk med stor smidighed og omfattende viden. En psykolog fortalte mig engang, at de, der blev lærere, var folk med »subnormal aggressivitet«. Hvis det er rigtigt, så er det ikke sundt for skolen: folk med en eller anden form for mindreværdskompleks. De må ikke være autoritære, men meget gerne autoritative. Jeg tror, I har ret i, at lærerrollen har forandret sig, men hvad er det for forventninger, hjem og forældre møder op med? Jeg vil spørge jer: er skolelederrollen blevet så administrativ, at den ikke reelt er en pædagogisk ledelse. Inden for højskolen, som jeg kender bedst, er de fleste forstandere i dag helt anonyme.

LD: Jeg var glad for, at SF dog undlod at stemme for Haarders styrelseslov for folkeskolen [24.5.1989; i kraft fra 1.1.1990]. Den skulle styrke lederen og nedlægge derfor lærerrådet og erstattede det med et ret ligegyldigt Pædagogisk Råd, der kan give lederen gode råd, som han kan gøre med, hvad han vil. Det var 100 års opbygning af et ligeværdigt samarbejde på skolen, der her blev slået i stykker [lærerråd fra 1904]. Ved samme lejlighed blev skolekommissionerne nedlagt.

PD: Jeg er faktisk bekymret, når jeg betragter det danske uddannelsessystem fra folkeskoler og frie børneskoler over gymnasier til universiteter m.v. – dets resultater er ikke imponerende. Kravene er for små, hvilket ikke må misforstås. Jeg tænker ikke på kundskabskrav i gammeldags forstand, bortset fra den viden, som skal skabe nødvendige referencerammer. Det fornødne er udfordringer til elevens nysgerrighed, videbegær, lyst til at lære og udfolde sin idérigdom. Allerede i en tidlig alder ønsker børn helt naturligt at suge til sig, at udvide deres verden. Der kan siges meget ondt om »den sorte skole«, selv om nogle skræmmebilleder er historieforfalskning; men det er galt, hvis den erstattes af en uengagerende legeverden.

Det er et elementært problem, at undervisning, som sigter mod fremtiden, nødvendigvis må bygge på viden fra fortiden, den fjerne eller den nære. Problemet vokser, jo længere vi kommer fra det statiske samfund – eller rettere fra et samfund, der forandrer sig så langsomt, at næsten alle kan følge med (et reelt stationært samfund har ikke eksisteret i historisk tid).

I en moderne verden er det skolens opgave at skabe et grundlag for, at eleverne i deres videre tilværelse kan tilegne sig ajourførte kundskaber og fær-

digheder – på en bredere front end den fagligt foreskrevne. Hvis folk kun kan dyrke en snæver faglighed og i øvrigt er tanketomme underholdningsforbrugere uden samfundsperspektiv – så er det en knusende dom over dansk folkeoplysning.

VSP: Hvis du var undervisningsminister i dag?

PD: Så ville jeg først og fremmest arbejde med to opgaver. Dels en læreruddannelse; den skulle skaffe hele uddannelsessystemet lærere med lyst, overskud, provokatorisk kraft og prestige til at tage engagementsudfordringen op! Dels udformning af en livslang uddannelse, som næppe i første omgang skulle have skoleform, snarere bygge på muligheder i medier og edb, helst finde helt nye former. Jeg ville her modarbejde de modsætninger mellem generationerne, der findes i dag, – og som skyldes ikke mindst nogle tidsbestemte forskelle i erfaringer fra skoler og uddannelser.



# Barnets århundrede – i kikkert og spejl

*Afskedsforelæsning på Danmarks Lærerhøjskole  
(DLH) den 30. august 1999*

**Af Vagn Skovgaard-Petersen**

»Med børn skal land bygges« er overskrift på et arbejdspapir, godt et år gammelt, med visioner for skolen i Grønland. Jeg ved det fra en af mine studerende, **Jens Jakobsen**; han er selv fra Grønland og forsøger i sit speciale at undersøge skolen i det grønlandske samfund i vort århundrede med perspektiv ind i det næste. Med børn skal land bygges – det er da et program.

For hundrede år siden udgav den svenske forfatter **Ellen Key** bogen *Barnets Aarhundrede*. Den vakte opsigt og blev oversat til talrige sprog, på dansk udkom den i 1902. En sær blanding af Rousseau og Darwin – lad børnenes natur klare sig uden for megen pædagogik, der kun vil forkludre deres originalitet. Indflydelsen skyldtes ikke mindst bogens titel; den blev slogan for et nyt sekel. Lidt naivt måske – som om man kunne isolere børn fra de sociale sammenhænge.

Blev det så »barnets århundrede«? Som bekendt slet ikke på verdensplan; vi kan håbe, at FN's nu tiårige børnekonvention kan befri gadebørn og børnesoldater. Men i Danmark, Norden og nogle andre lande fik børn bedre fysiske vilkår – ingen tvivl om det; børn, opdragelse og uddannelse blev emner af almen interesse. Men det tog tid. Langt op i 1950'erne var landarbejdernes afkom en udsat og udnyttet gruppe, der magede stalde og lugede roer dage ud og ind i årevis. Det skulle være en dygtig skolelærer, der kunne fange og fastholde barnets interesse i de timer, hvor det opfyldte sin pligt og undgik mulktning ved at møde i skole hveranden dag. Der var mange lokale særordninger i danske og nordiske skoler indtil ca. 1960.

Ikke så sjældent har jeg fra studerende eller journalister mødt spørgsmålet: hvad var de vigtigste reformer for børn og skole i vort århundrede? Mine standardsvar blev valgt ud fra kriteriet, om reformerne var principielle og fik betydning for mange mennesker. Jeg nævner derfor, at vi fik sammenhæng i vort skolesystem med lige ret for drenge og piger (1903); børneloven (1905), der undtog børn fra straffeloven og forsøgte drejning fra straf til opdragelse, bl.a. gennem børneværn og tilskud til børnehjem. Eller skolens sekularisering (1933 og 1975). Eller folkeskolens nye formål i 1937. Jeg nævner demokratisering af folkeskole og gymnasium omkring 1960, udbygget i 1975, 1987 og 1993: samme skolemuligheder på land og i by. Eller afskaffelse af korporlig straf i 1967. Jeg nævner DLH!

Hvorfor blev nogle perioder mere frugtbare end andre? Hvor kom ideerne fra?



*Festsalen på Danmarks Lærershøjskole var fyldt til sidste plads ved afskedsforelæsningsen den 30. august 1999. Vagn Skovgaard-Petersen på talerstolen fra 1904. Foto: John Gulløv.*

Min kikkert er forventningerne – spejlet er de historiske erfaringer, som vi bruger til nye visioner. Begge dele er mine temaer. Materiale: genstande, tekster, erindring, eksempler – enkelte under lup. I komedien »Slutspil« optræder tre figurer: pædagogiske vismænd; en lærerhøjskole – samt en fortæller, forklædt som krydsning af historiker, pædagog og fremtidsforsker. Talrige statister og leverandører. Tre akter: Pædagoger og profeter; Lærerhøjskole i spejl; Rundskue 1999. Men først præsentationen:

### En talerstol

– glæd jer over den! Til dagligt ligger den i kælderen, men i dagens anledning har jeg bedt om at få den i brug. Talerstolen i smuk jugendstil er et af de få stykker inventar, der fulgte med og er bevaret fra Lærerhøjskolens forrige hjem – Odensegade nr. 14; på den adresse havde institutionen til huse fra 1904 til 1948. Bygningen ligger der endnu (opr. Østerbro Latin- og Realskole, nu i brug til uddannelser under Kriminalforsorgen).

Til indvielsen af domicilet 4. januar 1904 havde forstanderen, historikeren **Hans Olrik** mobiliseret kendte kræfter. **P. Munch** skrev kronik i Politiken om »Lærernes Universitet«. Olrik havde også udnyttet nogle af sine talentfulde søskende. Broderen **Poul**, der var billedhugger, havde udskåret talerstolen – i egetræ. Søsteren **Dagmar**, billedvæver, havde vævet en gobelin over motivet Odin ved Mimers Brønd, tegnet af faderen, maleren **Henrik Olrik**. Vægtæppet, som blev ophængt over talerstolen, er senere bortkommet; der findes en fotografisk gengivelse i Hans Olricks skrift om Lærerhøjskolen fra 1906. Formodentlig er det forsvundet under flytningen i 1948 til bygningen her. Om dette hus skal jeg kun sige, at det var tænkt som tysk kulturborg, opført af besættelsesmagten under ledelse af en tysk arkitekt, professor **Werner March**. Ved krigens slutning stod bygningen ufærdig, men var dog i brug som opbevaringssted for flygtninge, især tyske. Fra slutningen af 1940'erne rummede stedet tre kendte institutioner: Danmarks Lærerhøjskole, Seminariet på Emdrupborg og Københavns Kommunes Forsøgsskole på Emdrupborg. Tilbage på stedet er i dag kun Lærerhøjskolen.

De to indskrifter har en forhistorie, som vi kender fra Hans Olricks utrykte erindringer i Rigsarkivet, afsluttet i 1917. Helt ukendte er disse erindringer ikke – jeg har selv læst dem, ligeså **Harald Jørgensen**, der i 1991 prydede mit festskrift med en artikel om Hans Olrik. Nu har DLH's tidligere administrator, **Erik Jensen**, sørget for kopiering af erindrings-manuskriptet. **Niels Møller**, kendt bl. a. som skaber af »Verdenslitteraturen«, underviste i Odensegade; Olrik bad ham udforme et fyndord til brug for Lærerhøjskolen; »Aldrig løses Mand af Lære« er fortsat gyldigt. Ordet pryder også Maglegårdsskolen i Gentofte kommune, der blev indviet i 1909.

Men **J.C. Christensen**, Venstre-høvdingen, kom på tværs. Han var kultusminister siden Systemskiftet i 1901 – og havde selv et bevinget forslag til motto for Statens Lærerhøjskole: »Aand er Magt«; han gjorde ordene til valgsprog, og de pryder hans våbenmærke i Frederiksborg Slotskirke; ikke for intet var han jo lærling af **Peter Bojsen**, forstanderen på det Grundtvigske Gedved Seminarium. **Hans Olrik** var kommet i klemme; en løsning fandt han – som I ser – i anvendelsen af begge forslag.

Dog bemærkede han i de nævnte erindringer, at J.C.s motto anbragt her nok ville være lidt for krævende for nogle af talerstolens brugere i fremtiden. Det havde han vistnok ret i!

Hvorfor var J.C. så ivrig på dette punkt? Svaret er dobbelt: »Aand er Magt« blev formet i opposition til den rationalistiske anti-grundtvigianer **Lars Bjørnbak**; over fortsættelsesskolen i Viby ved Århus havde Bjørnbak sat ordene »Kundskab er Magt« (Odense Katedralskole havde i 1890'erne prydet sin portal – ind mod skolegården vel at mærke – med de samme ord). Men J.C.s perspektiv var større; i hans tanke har spøgt den krævende indskrift på Universitetets talerstol: »I Aand og Sandhed«. Lærernes højskole, det folkelige universitet, skulle sandelig ikke stå tilbage: J.C. vidste af egen erfaring, at bevægelser, åndskraft, opdragelse gør en forskel i politik og samfundsliv. »Pedagogy and Power« hedder en ny bog: rhetorics of classical learning; bogtitlen opfanger basale spændinger: skole-samfund, institution-bevægelse, teori-praksis (6. august 1999 i The Times Literary Supplement: What is Education for?).

### **Pædagoger og profeter**

Lærershøjskolen vender jeg tilbage til. Men først forundringen over en usædvanlig periode i dansk pædagogik. Oftest har det været krige, der hidkaldte pædagogiske tænkere og reformatorer. Mest betagende står i europæisk historie den tjekkiske præst, lærer og forfatter **Johan Amos Comenius**; i 1600-tallet, på flugt under 30-årskrigen, skrev han bøger om *alle* menneskers dannelse gennem hele livet, så langt deres evner rakte (»omnes omnia omnino«); han lod sine elever lære sprog efter naturmetoden: først genstande, evt. tegninger, siden ord; humanisering til Guds ære skulle skabe fordragelighed mellem mennesker, racer og stater. Et stort, helt nødvendigt program må vi fortsat hævde. Barbariet under 1. Verdenskrig tilskyndede til at danne den internationale *New Education Fellowship* (1921); dansk afdeling: Den frie Skole. Rædslerne under 2. Verdenskrig førte til FN's UNESCO og UNICEF og til Mellemlfolkeligt Samvirke, Københavns Kommunes Forsøgsskole på Emdrupborg o.a.

En af de frugtbare perioder i pædagogik og tænkning om børn og uddannelse strakte sig fra ca. 1890 til 1. Verdenskrig. Det var tilfældet i Danmark, men også generelt i den vestlige verden. Der blev reformeret: love om børnearbejde og børneværn; folkeskolelov og tilskud til private børneskoler på landet; læreruddannelse og -lønninger; lov om højere almenskoler, der bl.a. sammenkædede folkeskole og gymnasium ved en mellemskole (1903); børnehavelæreruddannelse; folkeuniversitet m.m.; Vor Ungdom og Børnesagens Tidende som fora for pædagogisk debat; anskuelsestavler af kunstnerisk kvalitet; C.N. Starckes Skole på Frederiksberg som privat forsøgsskole; spejderbevægelser; gymnasieskolen fik sin egen undervisningsinspektør og et obligatorisk pædagogikum; første pædagogiske disputats ved Universitetet (**Axel Dam**); **Alfred Lehmann** introducerede den eksperimentelle psykologi; Foreningen for Experimentel Pædagogik blev stiftet (1914); oprettelsen af landbrugskolonier, f.eks. Løvstrupgaard i Vestjylland, med henblik på uddannelse af byernes forsømte drenge til ordentlige karle på landet. O.a.

Hver af disse reformer har en forklaring, hvori nok indgår et opstemmet reformbehov efter den politiske forfatningskamp. Men den politiske forklaring er utilstrækkelig. Bag de konkrete reformforslag lå nye, principielle synspunkter, forsøg på at få overblik over og styr på samfundets menneskelige reserver. Jeg nævner som eksempler fire forventninger, hvor ikke krig, men videnskab var drivkraft. Perspektivet: et børnevenligt samfund.

1. »Det kan ikke nægtes: der gaar paa Skolevæsenets Omraade for Tiden et frisk Pust hen over Europa, og dets Virkninger ere ogsaa naaede til os..... thi det er ingen ringere Raadgiver end selve Videnskaben, man har henvendt sig til. ... paa Tide, man lod sine Børn blive delagtige i det samme Gode, som man allerede forlængst har bragt i Anvendelse paa sine Marker og sine Husdyr: Godet af en rationel Behandling. Baade Fysiologien og Psykologien ere derfor kaldte til Hjælp ...«. Skrevet i 1886 af **Kristian Kroman**, professor i filosofi og »midlertidig Docent i Pædagogik ved Københavns Universitet« (»Om Maal og Midler for den høiere Skoleundervisning og om Muligheden af dens organiske Sammenknytning med den lavere«, s. 3f.).

I de år slog positivismen ind over landets grænser – ofte med gunstige resultater. I 1887 begyndte **Alfred Lehmann** på sine psykologiske eksperimenter i København. Opdragelsens opgave var i flg. Kroman at *lære barnet at danne og at ordne forestillinger* (»... egentlig lære Barnet at danne eller at gjenfrembringe Forestillinger kunne vi strengt taget ikke; derimod kunne vi foranledige det til at udøve denne fra Naturens Haand muliggjorte Virksomhed, idet vi lægge alle Betingelser saa heldig som muligt tilrette for det« (ibid. s. 44).

*Systematisk empiri og teori skulle også omfatte opdragelse.* Det var den nye markering. Universitetet havde længe haft et ambivalent forhold til pædagogik, til teoretisk-systematisk »opdragslære« – et ord, der i 1898 dukkede op som titel på en større lærebog for seminarierne (**Oscar Hansen**). Dog skal nævnes, at der i perioden 1847-1862 faktisk blev forelæst på Universitetet over teoretisk pædagogik – af **Frederik Lange**, tidligere rektor ved latinskolen i Vordingborg; hovedbudskabet i hans udlægning var *selv-opdragelse*, – som omgivelserne kunne befordre, men heller ikke mere. Universitetets endelige accept af pædagogik som en videnskabelig disciplin kom først med oprettelse af professorat i pædagogik i 1955, **Knud Grue-Sørensen** blev pionér i embedet. Samtidig oprettedes Danmarks Pædagogiske Institut som en sektorforskningsinstitution. I min sammenhæng her er det vigtigt, at de positivistiske strømninger fra Europa legitimerede systematiske undersøgelser inden for pædagogik og psykologi fra slutningen af forrige århundrede.

2. I 1898 holdt filosofen **C.N. Starcke** i Industriforeningen i København et foredrag, der gav genlyd i den danske skoleverden, »Vor Undervisning og det praktiske Liv«, trykt i *Vor Ungdom* 1898. Det blev udgangspunkt for Det danske Selskabs Skole (1899-1911) eller Starckes Skole, snart i egen bygning på Forchhammersvej. »Lær Barnet at leve selv«, står der endnu på bygningen derude – »vi ville gerne kunne tilføje »sammen med andre««, har **Peter Ussing Olsen** engang med rette sagt eller skrevet.

Individualitet og personlighed var signalord i datidens private skoler, men også sansetræning og karakter, forstået som beslutningsdygtighed. Hvad er det, der kan opøves med overførselsværdi til andre områder? Ikke tilfældigt, at det netop var en af lærerne hos Starcke, **Axel Dam**, der skrev disputats herom – det var en udviklet opmærksomhed, ikke en særlig matematisk eller sproglig evne, der kunne overføres til andre områder.

I min sammenhæng er det vigtigste, at Starcke reelt skabte en privat *forsøgsskole*, hvor man afprøvede metoder til frigøring af elevernes evner og til opbygning af praktisk-kreative vaner. Den skole nøjedes ikke med snak om elevernes selvvirksomhed; den praktiserede den. »Kravet om anskuelighed i undervisningen har længe været fremme, men mere som et hjælpemiddel ved kundskaberhvervelsen end som en træning af tankearbejdet«, skrev Starcke i 1901 (*Skoletanker*, udg. 1927, s. 77). Det gjorde han noget ved. Eleverne skulle lære at tænke og udtrykke sig klart; et trykkeri blev centrallokale i bygningen.

I 1890'erne oprettede filosofen **John Dewey** sin "Laboratory School" i tilknytning til universitetet i Chicago, hvorfra der udgik en strøm af kloge skrifter. Der er paralleller mellem de to skolars ideer og indhold, men vistnok ikke et personligt bekendtskab mellem Dewey og Starcke. Forventning: en skole, der skulle forny sig gennem elevs og læreres eksperimenter.

3. Ved Universitetets årsfest i november 1898 holdt professoren i klassisk filologi **M.Cl. Gertz** forelæsning over forholdet mellem skole og universitet, om kulturliv i et demokrati; trykt i *Tilskueren* december 1898. Det var en art program, der under hans medvirken blev omsat til lovforslag og lov om højere almenskoler i 1903, senere også til læseplaner for mellemskole og gymnasium. Her blev taget de første afgørende skridt henimod en enheds- eller mere rigtigt: en sammenhængsskole. I princip var der nu enighed om at undgå skolens skarpe skel mellem akademisk og folkelig dannelse.

*Kriterier for dygtighed var basalt de samme i samfundets forskellige miljøer og erhverv* – sammenfattet i begrebet almindannelse: overblik, sammenhæng, perspektiv; her indgik kundskaber og færdigheder, men også evne og vilje til at bidrage til fællesskab og samfundsliv. En højere almindannelse var studieforberedende, men ikke derved artsforskellig fra kvalifikationer inden for andre dele af samfundslivet.

4. I disse måneder for 100 år siden udkom tidsskriftet *Vor Ungdom* med artiklen »En Kulturopgave«, skrevet af en ung cand.mag. i naturfag. En ikke helt ukontroversiel person – både darwinist og ateist. **Vilhelm Rasmussen** hed han – senere forstander for Lærerhøjskolen i 15 år, 1924-1939, udnævnt af den socialdemokratiske Nina Bang. I Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* har jeg i juni i år skrevet artiklen »Vilhelms visioner – og vores«, hvortil jeg henviser. I sammenhængen her har jeg brug for ham, fordi han så tydeligt har udtrykt det sociale synspunkt, at »det er af Opdragelsen, vi har alt at vente«. Den kunne frigøre ressourcer; skolen skulle lade alle, under lige vilkår, bevise deres ydeevne; den skulle lære sine elever *at frembringe og at nyde*.

»Samfundsskolen« skulle ændre samfundet. Synspunktet var ikke ukendt; i visse kredse kunne man fra omkring 1770 (til ca. 1970?) finde forestillingen, at næste generation ville få det bedre end den forudgående. – Det er jo gået fremad i mange videnskaber; medicin og sygepleje har indiskutabelt mildnet menneskers fysiske vilkår i vort århundrede. Spørgsmålet kommer igen og igen: vil en fornuftigere opdragelse – inkl. psykologi og eksperimentel pædagogik – for alvor kunne bidrage til at humanisere det næste sekel? Omkring år 1900 var ganske mange mennesker overbevist om en fredeligere fremtid for »ordentlige« mennesker her i landet – takket være en fornuftig opdragelse.

En bred, social – social-demokratisk – tro på fremskridt og kurs mod velfærdsstaten rækker tilbage til slutningen af 1800-tallet. Hos Vilhelm Rasmussen indgik også forventningen om en sækulariseret skole – uden kirkens tilsyn med skolens styre og indhold. Hos andre var kristendom tværtimod en drivkraft til social og pædagogisk omsorg; den praktiske næstekærlighed, den konkrete medmenneskelighed og filantropi var i vid udstrækning forankret i kristendommen. Statsmagten tog ofte over fra et idérigt, undertiden lidt bigot, privat initiativ. Hvad der på dette forsorgsområde er udrettet af foreningslivet i Danmark – af dygtige, idé- og initiativrige »børnevenner« – undervurderes ofte i nutidens digitale samfund.

Børneopdragelse, der byggede på studier, forsøgsskoler, rationel pædagogik og lige adgang til at bevise duelighed og dannelse, skulle altså skabe det gode, humane samfund. Det var visionerne i nogle kredse ved skiftet til barnets århundrede: visioner om fremskridt. De blev fulgt op, bl.a. af Vilhelm Rasmussen i den store skolekommission (1919-23), i de kommunale Vanløse-forsøg 1924-28, der blev lukket af myndighederne, og af § 15 i folkeskolelov 18.5.1937: »I alle Klasser bør der lægges mest mulig Vægt paa Elevernes Opøvelse til Selvvirksomhed«. Kursus for Småbørnspædagoger, skabt 1928 af **Sofie Rifbjerg** o.a. var et vitamintilskud med inspiration fra Maria Montessori til den Frøbelske uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger. Først i 1969 gennemførtes lovgivning om pædagoguddannelserne, – en treårig uddannelse blev knæsat af Folketinget. Samme år stiftedes foreningen Bris (Børns rettigheder i samfundet).

Visionerne fra omkring år 1900 var vitale til 2. Verdenskrig. Nogle af mine tilhørere vil utvivlsomt have tænkt: jamen, hvor bliver **N.F.S. Grundtvig** af, vor eneste originale pædagog, kendt også uden for landets grænser? Han var der, men hans ideer var omkring 1900 i defensiven i kulturpolitikken. **Harald Holm**, den mest grundtvigske i Folketinget, døde i 1903 – efter at have stemt imod almenskoleloven; hans begrundelse var fremsynet: folkeskolen ville visne i toppen, hvis de kvikke elever efter 5. klasse gik over i mellemskolen i håb om at få en eksamen. Han fik jo ret; da mellemskolen lidt efter lidt blev en populær skole, blev det flovt ikke at komme »op« i eksamensskolen. Grundtvigianerne foretrak alternativet: friskole, efterskole, folkehøjskole; idealet var en munter vekselvirkning mellem hjem og skole, – hvor børn og voksne, unge og gamle foldede sig ud i sang og oplyst samvær. Et magtfuldt samvær?

I den tradition skabte grundtvigianeren **Jørgen Jørgensen**, bonde fra Lejre og undervisningsminister fra 1935 i ministeriet Stauning, en ny og kort formulering af fol-

keskolens formål: »at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber«; undervisningen i kristendom skulle stemme overens med folkekirkens lære (Lov om Folkeskolen af 18. maj 1937, § 1). I min forståelse ligger det grundtvigske i den fordomsfrie glæde over børns udvikling; om den sker i forskelligt tempo fra barn til barn, spiller mindre rolle; børn skal ikke fastlåses i skemaer og eksaminer; de skal gro i det hjemlige – men med »dansk udsyn«. Visionen var ikke livslang uddannelse, men livslang dannelse. Kun de færreste skolefolk forstod dengang perspektivet.

Pædagogisk fornyelse efter 1945 fik præg af modstandskamp og tysk besættelse. Demokrati var nøgleord, fortolket af bl.a. **Inger Merete Nordentoft** og **Hal Koch**, – der under krigen stod i forskellige positioner. »Frit, folkestyret retssamfund« (Hal Koch) indebar lighed i adgangen til goder, herunder uddannelse, i by og på land. Den geografiske ligestilling lykkedes som bekendt i 1958, og arbejdet i læseplansudvalgene betød en vigtig drejning fra pensum til kanon. Præmisserne omfattede 2. Verdenskrig, traktorernes erstatning af børns arbejdskraft i landbruget – samt erfaringerne fra 50'ernes skoleforsøg, ikke mindst fra forsøgsskolen på Emdrupborg – via **Anne Marie Nørvig** til **K. Helveg Petersen**. Hertil kom det personlige samspil mellem minister og Danmarks Lærerforenings formand, fra 1956 **Stinus Nielsen**.

Landsbyskolen gik under, mellemskolen blev kvalt og gymnasiet grendelt – alt sammen i 1958. I det store perspektiv blev den vigtigste følge, at kravet om uddannelse blev alment accepteret i hele befolkningen. Man skulle ikke kun »ud at tjene«, man skulle på skole – løse opgaver og aflægge prøver. Herom kan der siges meget, dog ikke i dag; men jeg nævner den iagttagelse, som er vanskelig at dokumentere i tal, at børn blev gladere for at gå i skole. Det er en vigtig side af barndommens århundrede. Åbningen af gymnasiet bidrog til, at nye kredse fik en øget uddannelsesbevidsthed; den idérige arkitekt på embedsniveau var undervisningsinspektør (1958-73; 1963: direktør) **Sigurd Højby**. Toårige kurser mod højere forberedelseseksamen (hf) bidrog fra 1967 til åbning; snart kunne hf tages som enkeltfagsprøver.

### **DLH i spejlet**

DLH som aktør i barnets århundrede? Et altfor stort emne til en forelæsning; to rektorer har skrevet bøger om det, **Ernst Larsen** og **Harald Torpe**. Så meget er sikkert, at Lærerhøjskolens undervisning og vejledning ofte har haft status som paradigme.

Institutionen vandt respekt i begyndelsen af Odensegade-tiden – da folkeskolelærere i de nye mellem- og realskoler fik brug for kurser, ikke mindst i tysk, engelsk og matematik; jeg har selv haft dygtige lærere herfra. Vi ved om talrige faglige topfolk, der i perioder underviste på Statens Lærerhøjskole, som den hed fra 1904 (fra 1944: Danmarks Lærerhøjskole): **Vilhelm Andersen**, **Kristian Kroman**, **Alfred Lehmann**, **Otto Jespersen**, **Valfrid Palmgren Munch-Petersen** (i svensk) for at nævne enkelte; det skal bemærkes, at timelønnen her var noget større end på Universitetet – det har nu helt ændret sig! – Fagligt oplysende, til tider fornyende, nok mest på det psykologisk-pædagogiske felt og især fra Arvins periode. Det er vist en rigtig karakteristik af Lærerhøjskolens undervisning, i hvert fald i første halvdel af vort århundrede.



Åbning udad har været et aktivt ønske. Hos **Hans Olrik**, men ikke mindre hos hans efterfølgere som forstandere og rektorer: **Vilhelm Rasmussen** (1924-1939), der også var socialdemokratisk folketingsmand, **G.J. Arvin** (1939-1950) og **Ernst Larsen** (1950-1964). Forelæsninger ud til en større offentlighed, ud af huset, er en idé, som er dukket op med mellemrum – **Frederik Nielsen**, **Aksel Schiøtz** og **Helge Gamrath** er navne, som melder sig i den forbindelse. Jeg vil også nævne det fremragende arrangement i 1981, hvormed Lærershøjskolen markerede 125-års-jubilæet for de Monradske kurser 1856. Ved den lejlighed drøftede indbudte gæster, bl.a. **K.E. Løgstrup** og **Johannes Møllehave**, med ansatte ved DLH vigtige passager i folkeskolens formål fra skoleloven 1975; i bogform 1985, »Skolens formål – debat om skolens opgave«, under redaktion af **Peter Lauridsen** og **Ole Varming**. – Et perspektivrigt sted, hvor det oftest har været godt at virke!

Inden jeg stort set forlader undervisningen, vil jeg have lov at gøre en personlig parentetisk bemærkning: det har været en gave at undervise mennesker med egen undervisningserfaring, – som normalt møder med ønsket om både at modtage og at yde. Overskriften på dele af min undervisning har lydt »Uddannelsens filosofi og kulturhistorie« – så var der råderum for de emner og perspektiver, som aktuelt optog de studerende og mig. Mere studium end pensum. Nogle studerende vil nok huske, at jeg har vurderet deres præstationer på tre kriterier: deres *omhu*, deres *overblik* og deres *originalitet*. Kritik forudsætter som bekendt kriterier, hvis den skal være interessant! Jeg anbefaler de tre nævnte generelt til brug i vurdering af intellektuelle ydelser, – og tilføjer, at de også handler om etik og troværdige valg. De er med til at bringe orden i de studerendes univers, måske også i lærernes. De kan tillige være gyldige, når DLH vurderes som institution, – evalueres hedder det nu om dage. Fri os for det oppustede inden for vore mure; når man begynder at tale om sin »kritiske refleksions-kompetence«, – så er det hul snak i mine ører. Jeg foretrækker forskningens enkle udgangspunkt: forundring over forandringer. Parentes slut.

De ca. 15 år fra 1958 blev en pioner-tid, en vækstperiode. Institutionen blev højere læreanstalt ved lov i 1963, reelt dog allerede ved oprettelsen af professorater fra 1958. En impuls hentede DLH i folkeskolens forventninger efter skoleloven 1958 og den blå betænkning 1960/61. Nye udfordringer lå efter 1963 i opbygning af fagligt-pædagogiske studier og i en udbygning af kursus-siden, ikke mindst i provinsen. Stedets *undervisning* ekspanderede. Omkring 1960 påtog DLH sig også kurser til videreuddannelse af pædagoger – under ledelse af **Aase Hauch**.

De ydre betingelser var i de år inspirerende. Det store nybyggeri, matematikbygningen, stod færdigt i 1967, initieret af Teknikerkommissionens betænkning i 1950erne. Forventningerne var store til den nye *pædagogiske forskning*, til licentiat- og doktorgraden i pædagogik. Formanden for Danmarks Lærerforening, **Stinus Nielsen**, og foreningens pædagogiske udvalg var magtfulde støtter for institutionen i forsøget på at virkeliggøre ideerne i den blå betænkning. Det var også i de år, **Erik Ib Schmidt**, Finansministeriets stærke departementschef, forkyndte, at det her i landet var vanskeligt at *overinvestere* i uddannelse. Sætningen gav genlyd på Christiansborg.

Naturligvis var ikke alle nyansatte den store lykke for institutionen, men mange

blev det – ofte var de håndplukkede folk med forskningsmerit og undervisningserfaring. De så sig selv som pionerer og vidste at udnytte hinandens stærke, undertiden også sære, sider. Jeg nævner her enkelte nu afdøde; (heldigvis lever stadig nogle pionerer, enkelte er til stede): **Roar Skovmand, Ernst Larsen, Kjeld Winding, Ebbe Thestrup Pedersen, Frederik Nielsen og Carl Aage Larsen; Kaj Spelling, Harald Torpe og K.B. Madsen; Bent Christiansen** i matematik, **Rancke-Madsen** i kemi, **Anders Munk** i biologi. Et privilegium at lære dem at kende; jeg lærte at værdsætte nogle af dem højt, Roar Skovmand frem for alle; desværre traf jeg aldrig **Anne Marie Nørvig** eller **Henning Meyer**, Danmarks første skolepsykolog (Frederiksberg 1934) og DLHs første æresdoktor (1967).

Pioner-professorerne kunne opmuntre, sågar rose hinanden. Når jeg nævner dette træk, skyldes det, at der generelt i dansk forskning mere end nogensinde synes behov for hjælpsomhed uden taxameter-, udbuds- eller andre bagtanker – til fremme af original videnskab. Også folk på vej mod Nobelpriser har brug for overraskende indfald fra folk med andre synsvinkler. Vi bruger hinanden for lidt som ressourcepersoner. Jeg vil videregive den erfaring, at jeg har lært meget på DLH af kloge kolleger med godt humør! Uformelt fagligt samvær tilskynder til ny viden og nye ideer. Emnet er følsomt, kræver takt og talent. Der blev faktisk skabt ny viden herude, både i pioner-perioden og senere. Især fagdidaktisk viden, men spektret spændte vidt, fra levende vekselvirkning hos Grundtvig over amerikanske curriculum-studier til undersøgelser af skolen som samfund. I mere end et årti var **Carl Aage Larsen** fællesnævner for mange studier og overvejelser; han og Høeg Larsen nød respekt i ministeriet. Kliché-kultur og tomme meninger var ikke velsete; nok var der medarbejdere med behov for at oppuste et ego, men få. På Hvide-Hus-møder, udvidede lærermøder, drøftedes principper og prioritering. Skal jeg karakterisere de år, er svaret: *Vi satsede på det særlige – men gjorde det alment.*

For DLH som institution var 1970'ernes politisk bestemte nedskæringer – i både stat og kommuner – et hårdt slag; det ramte midt i et generationsskifte. Valget i 1973 fik virkninger for lærerstand og for offentligt ansatte generelt, inkl. DLH. Pionertiden var forbi, også psykologisk. Ganske vist blev der i de følgende år produceret gode arbejder rundt på institutterne. Men i det stille, forstås – for at undgå unødige ideologiske konflikter på de banale betingelser. Mønsteret var det samme på de fleste læreanstalter – DLH næppe særligt udsat. Småhedsånd blev et fænomen, som kunne opleves også mellem kolleger. DLHs udbygningsplan blev aldrig seriøst besvaret fra ministeriets side. Mentaliteten på DLH i 1980'erne var ikke upåvirket af ministerielle fordomme (**Erik Jensen** (1995): I fordommenes tid. Danmarks Lærerskoles rammer og vilkår gennem firserne).

DLH var ingenlunde fejlfri i det forløb. Set i bakspejl kan man undre sig. På personplan var der ofte god forbindelse med andre i det pædagogiske landskab: med Folkeskolens Forsøgsråd (**Kaj Spelling**), med Statens Pædagogiske Forsøgscenter i Rødovre (**Jørgen Egedal**), med Danmarks Pædagogiske Institut (DPI; **Jesper Florander** og **Mogens Jansen**) og med Institut for Pædagogik ved Kbh. Universitet (**Grue-Sørensen**, siden med **Joan Conrad** og **Thyge Winther-Jensen**), men efter min vurdering for lidt forbindelse på institutionelt plan. Vi vidste ikke meget om,

hvad de andre institutioner – eller indendørs: de andre institutter – var sagligt optaget af. Det var dumt. Jeg undrer mig over, at vi aldrig fik tilknyttet en laboratory school. Var vi ikke dygtige nok? Var Københavns Kommune for uinteresseret? Der er noget, som Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) må blive bedre til. Et fællesskab skal ikke udliciteres, – men dyrkes.

Men så til et eksempel på noget særligt, noget unikt: i 1965 oprettede DLH *Institut for Dansk Skolehistorie*. Det var udtryk for ønske om overblik over skolens forandringer og sammenhænge. Ændringerne tog fart i de år, nedlæggelse af landsby-skolen mv.; det var klogt at gå systematisk til værks, inden glemsel ville sænke sig. Initiativet bag dette »mini-universitet«, som det siden blev kaldt, var vistnok rektor **Ernst Larsens**, men i nært samarbejde med **Roar Skovmand**. Kun få danske historikere havde forud studeret skole, dannelse, uddannelse – jeg vil nævne **Joakim Larsen** med studier inden for folkeskolens område omkring år 1900, **Bjørn Kørnerup** om latinskolen og Skovmand selv vedrørende folkehøjskolen – samt **Olaf Carlsen** om bl.a. Rousseau og Danmark og **G. Japsen** med studier over skolen i hertugdømmet Slesvig. Foruden Skovmand selv bestod Institutts faste stab af **Ingrid Markussen**, **Gunhild Nissen**, **Ellen Nørgaard** og mig. Fra vort naboinstitut deltog **K.E. Bugge**. Jeg tør godt sige, at det blev et frugtbart miljø for DLH som helhed. Til de særlige resultater hørte fire disputatser (endnu en er undervejs) plus andre undersøgelser. Folkeskole, realskoler og gymnasier indgik i arbejdet.

I Institutts regie blev også friskole-arkiver indsamlet og registreret, takket være friskolelærer **Eilif Frank**; det gav mig ideen til Dansk Historisk Fællesforenings store indsamling af folkelige foreningsarkiver i sidste halvdel af 1970'erne, – dels på Fyn ved **Margaretha Balle-Petersen**, dels i Storstrøms amt ved **Søren Ehlers**. Vor viden om folkeskole blev markant styrket, da overlærer **Lejf Degnbol** blev kollega, ansat i kombinationsstilling (kommune og DLH), til stor nytte for DLH.

Instituttet var noget særligt i både dansk og international sammenhæng og opnåede stor anerkendelse. Men da fusionering blev moderne, ramte den også DLH. Skole- og uddannelseshistorie blev 1990 del i Institut for Pædagogik og Uddannelsesforskning. Medarbejderne videreførte flere store projekter, der nu er ved at være afsluttede, bl.a. en fremstilling af læreruddannelsens historie i Danmark.

Instituttet arbejdede i tæt kontakt med Statens Pædagogiske Studiesamling (Danmarks Pædagogiske Bibliotek), hvor **Robert Hellner** var leder. Nærmeste partner blev Selskabet for Dansk Skolehistorie (1966). Selskab og Institut var sammen om udgivelsen af talrige publikationer, fra 1967 også om en årbog, siden 1984 benævnt »*Uddannelseshistorie*«. Artikler, oversigter og interviews har her fastholdt en viden om skiftende vilkår for opdragelse og uddannelse, – her er søgt forklaringer på de forandringer, der er i gang. Denne årbogs oversigter over dansk uddannelsespolitik er guldgruber for fremtidige forskere, i mange år udformet af **M. Blaksteen**, nu af **Signe Holm-Larsen**. Jeg er sikker på, at den årbog vil blive efterspurgt!

En af Skolehistorisk Selskabs tunge opgaver omkring 1990 var at få oprettet et *dansk skolemuseum*; derved skulle forhindres en ødelæggelse af de værdifulde genstande fra dansk skoleliv, der lå i kældrene under DPB på Lersø Parkallé. I 1986 henvendte Selskabet sig i brev til **Bertel Haarder** og oplyste ham om hans ansvar

for samlingen. Ministerens velvilje var der principielt, men passivt. Der viste sig andre mere konstruktive medspillere.

Dansk Skolemuseum blev en realitet i 1995 – i et smukt hus fra ca. 1800, som Danmarks Lærerforening stillede til rådighed. Det er en bedrift, at disse samlinger – grundstammen i Statens Pædagogiske Studiesamling – blev reddet. Undervisningsminister **Ole Vig Jensen**, Lærerstandens Brandforsikring og Danmarks Lærerforening fortjener en varm tak; forskningsbibliotekar **Christian Glenstrup** blev simpelthen nøglepersonen; længe var han den nærmeste vogter af disse genstande – han sidder inde med en uerstattelig viden om dem. – Besøg Dansk Skolemuseum, Rådhusstræde nr. 6 i København. Træf aftale med museumsleder **Keld Grind-Hansen** eller andre kyndige derinde.

### **Rundskue 1999**

For mange år siden stillede jeg mig selv spørgsmålet, hvorfor der dog gik mere end et halvt århundrede fra vores grundlovs vedtagelse til dens mærkbare indflydelse på en demokratisk sammenhæng i det offentlige skolesystem. Jeg tror nok, jeg fandt svaret – som jeg ikke skal repetere her. Men midt i det arbejde opdagede jeg, at når det hele begynder at gå stærkt i samfundets forandring, så træder de pædagogiske tænkere frem på banen, undertiden som filosoffer – med John Dewey i spidsen – undertiden som politikere og skolefolk. Resultatet er ofte blevet visionære artikler og bøger, ideer og eksperimenter.

Folkeskolen har haft fem formålsformuleringer fra 1739 til i dag, dvs. til den sidste lov fra 1993, som Ole Vig fik i hus; gymnasiet har siden 1850 haft ét formål i lidt forskellige versioner. Se årbogen *Uddannelseshistorie* 1999! Jeg nævner også, at Perspektivudvalget (**Jørn Lund** o.a.) udgav »Pejling og perspektiv« i 1988, en rapport om overvejelser over, »hvilke grundlæggende kundskaber og almene værdier skolen skal give danskerne med ind i det 21. århundrede«. Her står spændende ord om betydningen af selvtillid, fantasi, humor og koncentration; i et eksemplar i Danmarks Pædagogiske Bibliotek har en læser ud for anbefalingen af »koncentration« – lakonisk skrevet ordene »det er svært i dag«; og det er jo ganske vist!

Vi har nu og da brug for en status over meningen med det hele. Gør vi op, hvad der blev vigtigt i dette barnets århundrede – og hvad der henstår til det kommende – så vil jeg konkludere følgende på grundlag af de nævnte præmisser:

1. *Barndom og ungdom har fået større betydning* – i forståelsen af menneskers udvikling. Næppe helt tilfældigt, at også antropologer nu om dage inddrager børnekultur i deres studier, f.eks. i en nysudkommen undersøgelse af »betydningsdannelse blandt børn«. Barnets førskole- og skoletid er blevet bedre forbundet; sammenhænge i uddannelsessystemet, bl.a. gennem de såkaldte brobygningsprojekter, giver tilmed kommunal prestige. Interesse for udvikling, sammenhæng og helheder er stor, ikke mindst blandt psykologer. (Nogle bruger ordet »holisme«; jeg ynder det ikke: det er uklart og lugter af mystik; skabt til folk, der vil gøre sig til af det). Skolepolitisk er tale om en udvikling fra »enhedsskole« forstået som sammenhæng i det offentlige skolesystem (1903) til »enhedsskole« forstået som udelt folkeskole (1993).

2. *Almendannelsen har ændret indhold.* »Dannelse og demokrati« kaldte jeg min disputats for et kvart århundrede siden, en historisk undersøgelse af den højere almenkoles genesis i 1903. Med titlen angav jeg et grundvilkår i skolen: samspillet mellem dens indhold og samfundets idégrundlag. I 1903 fik gymnasiets formål følgende ordlyd: »en fortsat højere Almenundervisning, som tillige afgiver det nødvendige Grundlag for videregående Studier«. I princippet er formålet fastholdt. Men indholdet i undervisningen er undergået forandringer siden 1903. Hvad kvalificerer et emne, en viden, en færdighed til plads i en højere almenundervisning før, nu og snart? Hvem bestemmer – og kontrollerer? Almen datalogi? Almindannelsens ændringer over tid og sted – *dannelse, dygtighed, demokrati gennem vort århundrede* – bliver et vigtigt disputatsemne. Historien er komparativ: historikerens opgave er at forklare forandringer over tid.

3. *Selvvirksomhed som idé holdt indtog først i århundredet:* iagttagelse, koncentration, arbejdsglæde (især da korporlige straffe blev afskaffet). Koncentrationen blev dog ofte truet: af børns øvrige pligter, siden af distraherende underholdning. Men børn blev gladere for både børnehaver og skoler, fik mere personlig selvtilid end børn i forældrenes generation.

Jeg tror, vi kan gøre det endnu langt bedre – udfordre analytiske talenter, organisationsevne, beslutningsdygtighed, musiske anlæg, sproglig bevidsthed. Nogle opdragere forstår ikke, at børn og unge elsker at arbejde, koncentrere sig, udvikle anlæg, evner og selvtilid; også styrke hinandens selvtilid! NB: hvis de er fysisk og psykisk i balance og slår til i fællesskabet. Opfindsomhed kræver overskud, ikke mobning!

Nej, det virkelige problem her er de børn, der trods alt ikke magter tilværelsen – og derved kan ødelægge også andres: *de øjensynligt utilpasselige, asociale, brutale, afstumpede, farlige.* Vi har forsøgt at løse dette dannelsesproblem i det 20. århundrede – men endnu uden større held.

4. »Det er af opdragelsen, vi har alt at vente«, hævdede **Vilhelm Rasmussen** i sit rundskue 1899. Børnene skulle lære både *at frembringe og at nyde* – hvilket dog kun uskarpt dækker skolens opgaver i de officielle formål, såvel dengang som nu. I sit liv som politiker og forstander vendte Vilhelm jævnlige tilbage til opdragelsens betydning: i konsekvens af den måtte lærernes uddannelse, prestige og lønninger højnes. Netop i synet på lærernes betydning var Vilhelm Rasmussen og J.C. Christensen slet ikke uenige. Aand er Magt, står der på denne talerpult, hvorfra de begge talte – både ånd- og magtfuldt – om lærerens uddannelse og position. De var også enige om, at en lærer dog kun er en brik i barnets opdragelse.

For nogle år siden skrev jeg en artikel om læreren som folkelærer, faglærer og forsøgslærer; måske fortsætter jeg med læreren som talentspejder, fødselshjælper og katalysator – før og snart. Der er potentiale i stillingen, både pædagogens og lærerens. Men det fordrer kløgt, tid og omtanke at bestride den, så den bliver noget særligt. *Hvordan uddanne gode lærere?*

Jeg nævnte **Johan Amos Comenius**. Han har aktualitet: hvordan sørger vi for et

ikke-voldeligt samfund i næste generation? Gandhi forsøgte, – forgæves. Hvor interessant er så Vilhelm Rasmussens og de andre profeters bekendelser til opdragelsen?

De nordiske lande har forsøgt et svar og danner noget af et forbillede. Det har været en af flere stærke impulser til mit nordiske engagement: trods fortids fjendskab blev her opbygget humanere samfund i barnets århundrede; heri indgik en opdragelse. Men vi kan gøre det endnu langt bedre, bl.a. ved at befri børn og unge for frustrerende følelser af mindre- og mereværd, for fjendebilleder og fremmedfrygt, for afstumpet vold. Overalt er der brug for impulserne fra Comenius til en opdragelse af *alle* mennesker; – nu eller aldrig.

Med børn skal land bygges. Først da bliver det: **børnebørnenes århundrede!**



*Bagefter havde Institut for Pædagogik og Uddannelsesforskning arrangeret en større reception i DLHs aula. Blandt talerne institutleder Mogens Nielsen. Foto: John Gulløv.*

# Stuenterhuens historie

Af Christian Glenstrup og Børge Riis Larsen

Hvert år i slutningen af juni måned fyldes gader og veje af unge mennesker med hvid hue. Den symboliserer, at de har taget en studenter- eller lignende eksamen. Huen bæres normalt kun i en kortere periode. De har normalt fået den på hovedet, samtidig med at de har fået karakteren for sidste mundtlige fag. I dag bæres den også til de fester, der følger i dagene derefter; herunder den traditionelle køretur i samlet flok med hestevogn, lastbil el. lignende rundt til forældrene, der traditionen tro byder på et glas vin, øl, punch eller noget helt fjerde til de unge mennesker. Ofte omfatter turen også et holdt omkring en statue, der skal danses omkring. I København søger man således mod rytterstatuen i midten af Kgs. Nytorv; i Gladsaxe danser man omkring *Den afklædte Skatteyder* foran rådhuset, og i Slagelse er det *Skt. Michael og dragen* på Nytorv foran Skt. Mikkel's Kirke, som man danser omkring.



*Selv i dag, hvor motordrevne køretøjer har erobret vejene, kan man i juni måned opleve at se nybagte studenter i hestevogn. Her er 3. x fra Slagelse Gymnasium og HF-kursus på vej rundt i den gamle uddannelsesby efter studentereksamen i juni 1999. Fotograf Georg Hemmingsen kom forbi og forevigelede den glade klasse.*

I dette lille essay vil vi se på studenterhuen som objekt og som symbol. Hvornår blev huen indført? Hvilke typer huer eksisterer og eksisterede? Hvad forestiller kokarden i huen? Er huen kun et dansk fænomen? Hvordan er huen skildret i litteraturen. Hvilke traditioner knytter sig til huen?

### **Huernes indtog**

Studenterhuen, som vi kender den i dag, synes herhjemme at stamme fra midten af 1800-tallet. Før den tid gik studenterne normalt med en almindelig, borgerlig kasket, som ved særlige lejligheder blev ombyttet med en grå eller sort høj hat. I 1828 gik den senere historiker og politiker Frederik Barfod i sit rusår med en grøn kasket med en lang kvast i. Adskillige af hans studenterkammerater anskaffede en tilsvarende.

Inspirationen til den danske studenterhue synes at komme fra Sverige. Ved det første fællesskandinaviske studentermøde i København i 1845<sup>1</sup> mødte de svenske studenter op med ens hvide huer med sort fløjlsrand samt kokarde i nationalfarverne gul og blå, mens nordmændene bar en sort kvasthue – en slags nissehue med skygge og lang kvast – med kokarde i rødt, hvidt og blå. Det var let at kende studenterne fra de forskellige lande. De danske studenter havde her højst sat en kokarde i rødt og hvidt foran på deres kasket.

Det gik lidt trægt med den danske hue. Tre år senere – i 1848 – skulle de danske studenter danne en sikkerhedsvagt for en deputation fra Slesvig-Holsten, og de var her blot nået så langt, at de som kendetegn bar et hvidt armbind. Først ved de næste studentermøder, som fandt sted i Kristiania i 1851 og 5 år senere i Uppsala, fik de danske studenter en hovedbeklædning, som senere skulle udvikle sig til den studenterhue, vi kender i dag. Der er i litteraturen delte meninger om denne første egentlige studenterhues udseende. Der har sandsynligvis været tale om en tynd, lysegrå shirtinghue eller måske en lysegul råsilkehue af dårlig kvalitet. Den faldt sammen i regn og falmende i solen.

Samme år – dvs. i 1856 – begyndte nogle studenter – vistnok især regensianere – og deres kammerater ude i byen at gå med en sort klædeshue med hvid sølvsnor og kokarde. De henvendte sig skriftligt til Studenterforeningen med en anmodning om, at senioratet bekendtgjorde dette med et opslag på opslagstavlen. Det blev imidlertid ikke imødekommet. Senioratet bad studenterne om selv at udfærdige et opslag, som så kunne finde plads mellem de ikke-officielle bekendtgørelser på Studenterforeningens opslagstavle. Forslaget fik altså ikke Studenterforeningens blå stempel, men ideen slog an; og året efter – i 1857 – mødte stort set alle studenter op med den nye studenterhue.

Da der i 1862 atter var skandinavisk studentermøde i København, bar de danske studenter hvide eller sorte klædeshuer med kokarde og emblem med kors. Den sorte hue blev enerådende omkring 1870. Til at begynde med var hattepulden noget poset, men fra midten af 1880'erne havde den sorte hue den form, vi kender i dag. Den hvide hue begyndte på et tidspunkt at dukke op som en discountmodel til sommerbrug og uden kokarde. Omkring århundredeskiftet havde den fået overtaget. Den sorte hue er i dag lidt af en sjældenhed; men på nogle skoler – f.eks. Odense Katedralskole – har den helt op til vor tid været båret af de klassisk-sproglige studenter.



*Studine med kvasthue, 1919. Efter Carl  
Dumreicher s. 69.*



Fra 1877 kunne også kvinder blive studenter. Til at begynde med bar de næppe huer, men fra dette århundredes begyndelse frem til ca. 1930 har de båret sorte eller hvide kvasthuer.<sup>2</sup>

### **Thranes Studenterhuer**

Generationer af studenter vil nikke genkendende til forretningen *Thranes Studenterhuer* som lå i Klareboderne 6 i København. I en lille kælderforretning med et skilt udenfor, der kundgjorde, at forretningen var grundlagt i 1838, har mange unge mennesker gennem tiden fået taget mål til studenterhuen.

I slutningen af 1850'erne dukker en Madam Thrane op. Hendes mand var tømrermester, og hun selv har haft en indtægtsgivende virkesomhed med at sy kasketter. På et tidspunkt blev hendes virksomhed af et sådant omfang, at den krævede en butik. Vejviseren for København for 1849 har en »H. L. Thrane, Kaskjethandlerinde, Adelgade 234«. Her boede hun også året efter. På samme tid boede der en L.L. Thrane i Pilestræde nr. 79. Men her er ingen angivelse af erhverv eller stilling. Denne Thrane forsvinder i 1851, men nu bor der på samme adresse en »L. Thrane, Kaskjethandlerinde«, som bliver her til 1857. Samme år optræder en »H. P. Thrane, Kaskjethandler, Adelgade 234«, dvs. samme adresse, som den kvindelige kaskethandler H. L. Thrane boede i 1849. Og her bor han også i 1858. Men nu er en kvindelig kaskethandlerinde med de 2 L'er som forbogstaver, flyttet til Klareboderne 6.

Madam Thrane var barnløs, og efter hende overtog hendes medarbejder fru Holst, hvis mand var bager på Købmagergade, butikken. Efter hende overtog steddatteren frk. Inga Holst butikken og opgav samtidig sin stilling som lærer. I 1962 overtog fru Else Nørring kælderforretningen.



*Nedgangen til Thranes butik i Klareboderne 6, hvor generationer af kommende studenter har prøvet huer. Efter Carl Dumreicher s. 59.*

Thrane i Klareboderne 6 var altså i mere end 100 år stedet, hvor den akademiske ungdom prøvede, bestilte og købte studenterhue.<sup>3</sup> Også medlemmer af kongehuset prøvede huer i denne lille forretning. I mere end 100 år eksisterede denne specialbutik, men lukkede lige så stille i 1974.<sup>4</sup> I dag ligger der i kælderlokalet en italiensk inspireret viktualieforretning.

I dag er den største leverandør af studenterhuer firmaet C.L. Seifert, som ligger tæt ved Thranes gamle butik, nemlig i St. Regnegade nr. 12-16. Dette firma er grundlagt i 1865 af en ung tysker Carl Ludvig Seifert. Firmaet havde på visse tidspunkter over 200 ansatte og beskæftigede sig med saddelmageri, huekonfektion, klædehandel, manufaktur, produktion af uniformer og tilbehør hertil til militæret samt firmaemblemer. I 1904 fik man betegnelsen kongelig guldtrækker. Familien Seifert overdrog i 1947 firmaet til familien Birch. Firmaet har syet studenterhuer fra omkring 1880-90 og har også leveret huer til Thrane. Forretningen har i dag 14 ansatte<sup>5</sup> og producerer årligt 19.000 hvide og 50 sorte studenterhuer. Firmaet ligger i øvrigt inde med størrelserne på de huer, der er leveret år for år. Det er således muligt ved hjælp af dette materiale at undersøge, om studenternes hovedstørrelse har ændret sig gennem tiden.

### Forskellige huetyper

Den hue, der i dag dominerer, er den hvide hue med det bordeauxfarvede bånd. Den bæres hvert år af ca. 18.500 studenter fra det almene gymnasium. Det er stadig muligt af købe en hue med sort i stedet for hvidt betræk. Hos firma C.L. Seifert i København leverer man hvert år 50-100 med sort puld. Tidligere var det almindeligt at gå med hue lang tid efter eksamen. I begyndelsen af 1950'erne solgte studenterne juletræer i december i København. Sælgerne bar normalt studenterhuen. Det er også kendt, at digterpræsten Kaj Munk benyttede sin studenterhue som jagtkasket. I



*Marianne Pedersen, Susanne Bramlev og Louise Buxbom, studenter fra Nykøbing Katedralskole 1999.*

1800-tallet signalerede det sorte betræk, at bæreren var en student uden særlig mange midler; og den fattige student kunne undertiden få et gratis måltid mad »på hatten«, ligesom studenterhuen var adgangstegn til Regensen. Den hvide hue blev indført omkring århundredskiftet som en pighue. Der var her tale om en blød hue med læg og kvast. Et foto af Nykøbing Katedralskoles studenterhold fra 1912 viser pigerne med hvid, og drengene med sort puld.<sup>6</sup> I 1998 – 100-året for Kaj Munks fødsel – bar alle afgangsklasser fra Nykøbing Katedralskole sorte huer. Den kendte forfatter og sognepræst var student fra denne skole.

HF-huen – for studenter, der har taget højere forberedelseksamen – minder om studenterhuen, men har et garderblåt (lyseblåt) bånd i stedet for det bordeauxrøde. Ligesom studenterhuen og alle andre huer af denne type, har den hvid puld og blank, sort skygge. Omkring 13.000 bærer årligt denne hue.

De ca. 10.000, der hvert år tager højere handelseksamen, må bære HH-huen med det koboltblå bånd.

Andre huer ses sjældnere. 10.-klasseshuen, som har afløst den gamle realsthue, har grønt bånd, men benyttes kun af yderst få. Herudover kunne personer, der havde taget handelsskolernes et-årige grunduddannelse gå med HG-huen, afløseren for efg-huen med det lyserøde bånd. Også denne ses kun sjældent. Den lyserøde farve var aldrig populær og er senere erstattet af en lilla.

Højere teknisk Eksamen giver mulighed for at bære HTX-huen med marineblåt bånd. I begyndelsen af 1990'erne var der hvert år nogle få tusinde tekniske studenter; og siden er antallet steget.<sup>7</sup>

En hue, som også yderst sjældent dukker op i gadebilledet, og som er af ret ny dato, må informatikassistenterne bære. Båndfarven er her grå. Deres uddannelse foregik over to år i handelsskoleregiet. Sidste gang vi mødte den var i 1998, hvor de sidste hold informatikstudenter dimitteredes.<sup>8</sup>

Det er ikke ualmindeligt at erhverve to studentereksamener. Har man eksempelvis en almen studentereksamen, som så siden er blevet suppleret med højere handelseksamen (som så kan erhverves på 1 år), må man bære en hue, hvor den øverste del af kantbåndet er HH's koboltblå farve og den nederste de almene studenters bordeaux.<sup>9</sup>

Endelig giver den internationale studentereksamen adgang til at bære en studenterhue med et maskinvævet flagbånd oven på grundfarven.

Præcis hvornår de andre huer har set dagens lys, og hvordan de er opstået, står hen i det uvisse. I et jubilæumsskrift om Marie Mørks Skole antydes, at realsthuen opstod her i 1919<sup>10</sup>. Vi læser her indledningsvis, at »selv om realeksamen blev afskaffet for omkring 20 år siden, vil de fleste voksne stadig kunne huske realsthuen, der dengang var lige så almindelig for realisterne, som studenterhuen nu er for studenterne«<sup>11</sup>. Når denne hue stedfæstes til 1919 og på Marie Mørks Skole, skyldes det, at netop Marie Mørk i sin tale til realisterne dette år kunne udtale, at realisterne har *valgt deres eget Mærke. Studenterne er jo ikke mere de eneste, der har »Huer», det har Seminarister<sup>12</sup>, Gymnasiaster, Sangere o.m.fl. Jeg har ofte tænkt paa, at vi også kunne have vor »Hue», men jeg har aldrig villet gøre noget for at fremkalde den. Det skulle komme af sig selv. Den har været 24 Aar om det, og nu har vi altsaa faaet den,...*

Der var netop tale om en hvid hue med grønt bånd, hvortil kom et mærke: *M. M.* som jo nok skulle symbolisere den skole, realisterne blev dimitteret fra.

Studerterhuen har de senere år fået en renæssance. I studenteroprørets tid fra slutningen af 1960'erne blev det anset for såvel flovt som småborgerligt at gå med en studenterhue. Et pinligt symbol på forgangne tiders åndshovmod. Og er det sandt, at flere heltedige personer brændte deres hue på Kongens Nytorv? Først i 1980'erne blev det igen almindeligt, at studenterne bar hvid hue. I en periode kunne man møde HF'ere, der – måske for at drille studenterne – bar murer- eller Mao-kasketter ved dimissionshøjtidelighederne. Ja, nogle steder foldede HF'erne en hat af en gammel avis – måske også for at vise deres foragt.

Den senere konge Frederik IX var den anden danske konge, der havde taget studentereksamen, men han fik aldrig nogen studenterhue. Han ville hellere have en søofficerskasket, og den fik han.<sup>13</sup>

### **Kokarder og knapper**

Foran på studenterhuerne sidder kokarden, et emblem med et symbol. Der har for den traditionelle studenterhue været en del diskussion om, hvad symbolet forestiller. Dumreicher<sup>14</sup> mener, at det er et malteserkors, hvis oprindelse han imidlertid ikke kan finde. For nogle år siden kunne man flere forskellige steder læse, at det var et Andreas-kors, symbolet på »udvidet klogskab og viden«.<sup>15</sup> Imidlertid er Andreas-korset – opkaldt efter apostlen Andreas – et X-formet kors<sup>16</sup>, og korset i studenterhuen minder mest om malteserkorset.

I dag kan vi på firmaet C. L. Seiferts hjemmeside på Internettet læse, at korset »er et forsølvet dannebrogskors, det samme som anvendes i ordenen Ridder af Dannebrog. Den rød/hvide kokarde symboliserer de danske farver. Det er en orden studenterne lige fra begyndelsen fik lov til at bære«.<sup>17</sup> Dette kors går igen på kokarden i HF-huen, den internationale studenterhue og 10.-klasseshuen.

Handelsskolehuerne har handelsskolens logo i kokarden: en forsølvet merkurstav. Og endelig er HTX-huens logo forsynet med de tekniske skolers logo til Højere Teknisk Eksamen: Emblemet i mørk blå emalje med de forsøvede bogstaver HTX.

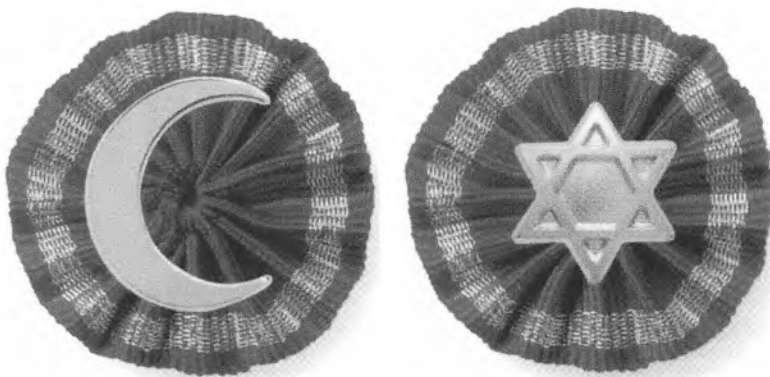
Studenter, der ikke bryder sig om at gå med et kors på huen, kan få det skiftet ud med en mere neutralt dekoreret knap. Jødiske studenter kan – hvis de ønsker det – få korset udskiftet med en davidsstjerne; og grønlandske studenter kan få et emblem, som vi kender fra deres flag: den røde sol over det hvide hav. Korset kan også erstattes af en halvmåne, hvis studenterne foretrækker det.

Herudover ses mange lokale varianter: Den enkelte skoles mærke kan fås som knap på huens side, og farven på korset ses også i flere forskellige farver<sup>18</sup>.

Omkring år 1900 anvendte man i Studenterforeningen en ugle i kokarden.

### **Traditioner**

Der knytter sig en række traditioner til studenterhuen. En af de ældre går ud på, at man aldrig bliver student, hvis man tidligere har haft en studenterhue på hovedet. I Klaus Rifbjergs roman *Den kroniske Uskyld* fra 1958 er Janus netop blevet eksami-



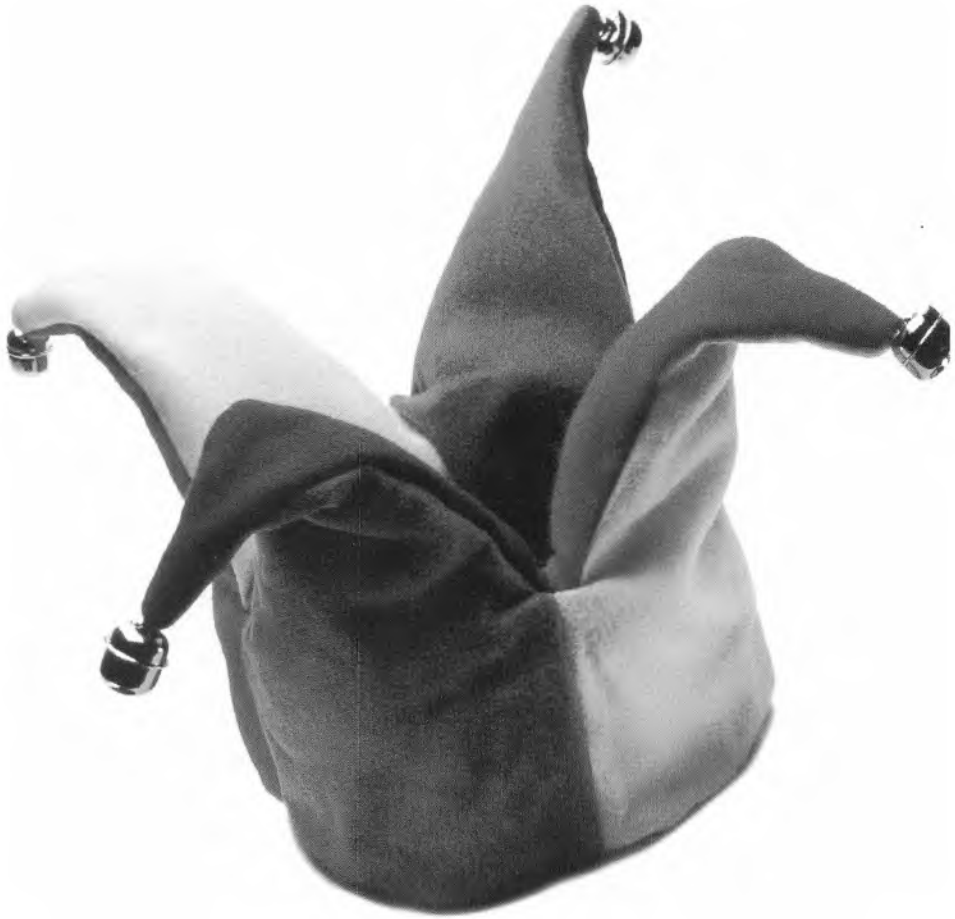
*Dannebrogskorset i kokarden kan udskiftes med en halvmåne eller en davidsstjerne, for de studenter, der måtte ønske det. (Foto fra brochuren Afgangshuer 99 fra firmaet C. L. Seifert A/S).*

neret i sidste fag og har fået sin hue. For at drille forsøger han at sætte den på hovedet af Tore, som er den næste, der skal eksamineres; og han synger: »Nu bliver du ikke student, nu bliver du ikke student«. Tore slår for sig for at undgå huen og har næppe fået den på hovedet. I hvert fald forlader han kort tid efter eksamenslokalet med karakteren mg<sup>+</sup>.

I foråret undersøges, hvilken størrelse huen skal have. En anden gammel tradition går ud på, at de to i klassen, der får målt det mindste og det største hovedmål, skal give en kasse øl til klassen.

Det er også almindeligt, at klassekammerater og evt. andre skriver deres navn i den indvendige side af huens puld. Og i midten heraf skrives den sidste eksamens-karakter.

Nyere traditioner, som sandsynligvis er opstået omkring 1990, går ud på, at den student, der under en studenterfest kan holde sig vågen hele natten – dvs. fra solnedgang til solopgang – får ret til et trekantet hak i svedremmen. Her er der åbenbart regionale forskelle, for nogle steder i landet har man kun ret til at få hakkene, hvis de festlige nætter har været i træk. Andre steder skal hakkene blot være givet mellem første og sidste studenterfest. Har studenten været oppe 24 timer i træk, har han ret til at vende huen 180° og dermed bære skyggen i nakken. For den meget tørstige student er der også en tradition af nyere dato. Den student, der har drukket en hel kasse



*Studerterhuen anno 2000? Var overskriften til teksten på den annonce, der blev bragt i mange dagblade i foråret 1999. Anledningen var, at Gymnasieskolernes Lærerforening anbefalede et nej til overenskomstforhandlingerne. Vedtagelsen af overenskomstforslaget ville nemlig betyde mindre tid til at udvikle både uddannelsen og den enkelte elevs færdigheder, med det resultat at den ellers så eftertragtede hvide hue ikke mere ville blive taget alvorligt. Overenskomstforslaget blev vedtaget. Kan vi se frem til at se narrehuen i gaderne i juni år 2000? Billedet er venligst udlånt af GL.*

øl indenfor 24 timer, har ret til at fastgøre en ølkapsel på huen som en kvast. Denne tradition eksisterede ikke i de to forfatteres studentertid – heldigvis, for dengang var indholdet i en kasse 50 øl.

Skulle en student komme til udpumpning, fjernes huens skygge.

Traditioner af den sidste type kan være med til at fortælle, hvorledes festerne efter eksamen er forløbet.<sup>19</sup>

### **Studenterhuen i andre skandinaviske lande**

Studenterhuen er ikke noget specielt dansk fænomen. Overalt i Norden bæres den efter overstået studentereksamen. Den svenske model er indført i 1840'erne som et *kårtecken* og er blevet benyttet som *examensmärke* fra 1862. Den er ligesom den danske hvid, men med for i nationalfarverne blå og gult og en kokarde i samme farver på blå eller sort baggrund. Denne model var oprindeligt en sommermodel. I Lund eksisterer der en mørkeblå vintervariant med opret puld og rødt for. Og ved *Chalmers tekniske Högskola* finder man bærere af en hvid hue med hvid eller sort puld, sort kant, sort kvast samt et forgyldt emblem foran.

I Sverige er firmaet *C. Th. Ericson AB* leverandør af *studentmössor*. De leverer en række hvide huer med sort skygge samt tilbehør, der symboliserer, hvilken uddannelse studenten har. Er man skov- og landbrugsstudent, har huen et grønt bånd, mens de naturvidenskabelige studenters hue har et sort bånd med en grøn stribe osv.<sup>20</sup> Indtil 1965 var der tradition for, at der blev taget mål til huen på *Siste April* – dvs. den sidste dag i april – ved midnat; herefter blev det kl. 18.<sup>21</sup>

Den finske model har også hvid puld og for i nationalfarverne blå og hvidt. Herudover er der på den sorte kant enten en gylden akademisk lyre, hvis form beror på »kårtilhörighet« og modersmål eller en kokarde, hvis farver afhænger af den skole, man har taget eksamen fra.

I Norge er studenterhuen helt sort med puld af uld, skærm uden kokarde, kantbånd og kvast i en snor over venstre skulder.

Endelig har den islandske hue sort puld med hvid »kapell«, rødt for samt snoet kantbånd i blå, rødt og hvidt med en sølvstjerne i kokarden med samme farver.<sup>22</sup>

### **Afslutning**

Studenterhuen er i dag mere blevet et afgangssymbol end et symbol på den stand, studenterne i tidernes morgen tilhørte. Udover huen bærer mange studenter i dagene efter eksamen en speciel sweat-shirt, som ofte har et påtryk med oplysning om, hvilken skole man er dimitteret fra. Herudover kan studenterne i dag købe slips og slipsenåle med forskellige huetyper. Der er i dag en hel industri, der servicerer de personer, der tager en eller anden form for studentereksamen – og det er efterhånden de fleste unge mennesker.

### **Takord**

Forfatterne vil gerne rette en varm tak til kongelig guldtrækker Preben Birch fra firmaet C. L. Seifert for en række oplysninger, der er anvendt i denne artikel.



## Bibliografi

- Bach, C. (1993): *Hver hue sin karakter*. I: Politiken, 3. juni, 3. sektion, p. 1.  
Bramsen, B. (1992): *Huset Glücksborg*. Bd. 2, 2. udg.  
Dwinger, J. (1975): *Huen stadig hovedsagen*. I: Politiken, 21. juni, 1. sektion, p. 12.  
Dumreicher, C. (1964): *Studerthuens Historie*. I: Under uglens og ørnens vinger.  
Jensen, Charlotte S. H. (1994): *Den pinlige hues historie*. I: Det fri Aktuelt, 13. juni, p. 21.  
Klarskov, K. (1998): *110 kilo lettere*. I: Politiken, 16. juni, 1. sektion, p. 5.  
Rundquist, A. (1995): *Studentmössa*. I: Nationalencyklopedin (Sth.). Bd. 17.  
Verstege, B. (1995): *Marie Mørks Skole – en skole med en historie*.  
Winther, M. (1998): *-studerthuen husker det hele...* I: Chili, juni.

## Noter

1. Ved det første nordiske studentermøde i 1843 havde nordmændene manglet. Dumreicher (1964) p. 56.
2. Dumreicher (1964) og Jensen (1994) p. 21.
3. Dumreicher (1964) p. 57f.
4. Dwinger (1975).
5. C. L. Seifert, Kgl. Hofleverandør. (4-sidet brochure uden årstal).
6. Gert Thomsen et al. (red.): *1498-1998. Nykøbing Katedralskole* (1998) p. 51.
7. Charlotte Bach: *Hver hue sin karakter*. I: Politiken, 3. juni 1993.
8. [www.netby.net.Oest/Venusgade/hart/Misc/Huer/huer.html](http://www.netby.net.Oest/Venusgade/hart/Misc/Huer/huer.html)
9. Kristian Klarskov: *110 kilo lettere*. I: Politiken, 16. juni 1998.
10. Verstege (1995) p. 52f.
11. Dette er nu ikke den ene af dette essays forfatteres mening. Han tog selv realksamen i 1962, bar ikke en realisthue, hvad heller ingen af hans kammerater gjorde. Han erindrer slet ikke at have set nogen bære denne hue overhovedet og kendte den slet ikke på det tidspunkt.
12. I en kort periode omkring 1944 brugte seminaristerne knaldrøde huer. Jensen (1994).
13. Bramsen (1992) p. 410.
14. P. 64.
15. C. L. Seifert. Kongelig Hofleverandør. (Brochure uden årstal) p. 3. og Charlotte Bach i Politiken 3/6 1993.
16. Apostlen Andreas tog til Grækenland for at missionere. Da han ikke ville ofre til de hedenske guder blev han hængt op på et X-formet kors. Derfor dette navn.
17. [www.seifert.dk/cl/his.htm](http://www.seifert.dk/cl/his.htm)
18. Jensen (1994) p. 21.
19. Winther: *-studerthuen husker det hele*. I: Chili, juni 1998 og [www.seifert.dk/huerne/sehuer.htm](http://www.seifert.dk/huerne/sehuer.htm)
20. <http://www.cthericson.se/student.htm>
21. »Studentmössa«: [www.af.lu.se/student/guiden/9697/encyklopedin/rs.html](http://www.af.lu.se/student/guiden/9697/encyklopedin/rs.html)
22. Rundquist (1995) p. 364.



**Christian Glenstrup** (f. 1929) blev læreruddannet i 1951 og mag.art. i pædagogik i 1974. Var 1967-93 forskningsbibliotekar ved Danmarks pædagogiske Bibliotek og 1995-96 leder af Dansk Skolemuseum. Sekretær i Selskabet for Dansk Skolehistorie 1988-1998. Har skrevet *Komparativ Pædagogik* (1973).



**Børge Riis Larsen** (f. 1945) er cand.scient. & art. i kemi, fysik og pædagogik. Ph.D. i pædagogikshistorie 1990. Har siden 1973 været ansat ved Slagelse Gymnasium og HF-kursus. Forfattereskabet omfatter artikler og bøger om naturvidenskabernes historie og pædagogik. Er fra 1998 redaktør af *Uddannelseshistorie*.

# Nordmændenes Professor Higgins

Af Arne Juul

... Den korte Tid, jeg opholdt mig i London, følte jeg mig så besynderlig ensom, skjønt Sproget ingen Vanskelighed gjorde, og Folkene i *Salisbury Hotel, Fleet Street*, vare yderst forekommende, samt de let kjendelige *policemen* altid rede med sine Oplysninger, naar man henvendte sig til dem. Men den engelske Høflighed er kold, den franske varm. ...<sup>1</sup>

Det kan som bekendt gå gruelig galt, hvis man på en rejse i udlandet lander i en vanskelig situation og ikke mestrer sprogets finere nuancer. Et af resultaterne kan ofte være hastige generalisationer. Indledningscitateret kunne give anledning til den formodning, at forfatteren vist ikke var helt stiv i alle hjørner af det engelske, men det er der nu særdeles gode grunde til at antage, at han faktisk var – en sag jeg skal vende tilbage til.

Forfatteren var nordmanden Johan Fredrik Breda Storm (1836-1920). De opmærksomme læsere af *Uddannelseshistorie 1998* stiftede bekendtskab med ham i Jens Rahbek Rasmussens korte omtale<sup>2</sup> af Arthur O. Sandveds dybtgående og såre



*Johan Fredrik Breda Storm (1836-1920). Ikke dateret (formentlig ca. 1895). Med venlig tilladelse fra Nationalbiblioteket, Oslo.*

velskrevne *Fra »kremmersprog« til verdensspråk. Engelsk som universitetsfag i Norge 1850-1943.* (1998)

De citerede linjer er fra *De romanske Sprog og Folk* – en rejseindberetning Storm publicerede i 1871 som 35-årig. Han havde været så heldig at få tildelt midler til en halvandet års studierejse. Det var oprindeligt meningen, at rejsen skulle gå til Tyskland og Italien, hvor han skulle studere de romanske sprog, men han ændrede sine planer. I stedet tog han til England og straks derfra til Frankrig, Italien og Spanien, idet et af hans mål var at perfektionere sig i disse landes sprog. Han var i forvejen overordentlig kyndig i engelsk og godt inde i fransk, italiensk og spansk. Hans 132 sider lange rejseberetning emmer af begejstring for romansk kultur. Nok ved han, at han taler godt fransk (»Jeg vovede endog at haabe, at jeg skulde lære at tale fuldendt Fransk«), men han skilter ikke med det over for læseren. Han bliver »revet ud af Illusionen« og »kunde heller ikke senere drive det videre, end at man i det Høieste i Begyndelsen ikke mærkede, at jeg var Udlænding«. For eksempel fortæller han om, hvordan han en af de sidste dage han var i Frankrig havde en samtale med en bonde i nærheden af Lyon. Da bonden til sidst havde fået at vide, hvor Storm kom fra, bemærkede han, at nok kunne Storms accent lyde fremmedartet, men i øvrigt talte han meget godt fransk (»Par son accent Monsieur pourrait bien être étranger; autrement vous parlez très-bien«). »Men,« tilføjer Storm ydmygt, »hvorledes kunde jeg ogsaa vente paa et halvt Aar at kunne gå for Franskmand?«<sup>3</sup> Hvad færdigheden i spansk angår, må læseren slutte, at det ikke står ringe til hos ham. Det fremgår, at han ved ankomsten til Spanien ikke har vanskeligheder ved at klare sig sprogligt, han har »flittig Omgang med Indfødte«, er daglig gæst i forskellige hjem, føler sig vel modtaget og træffer bl.a. rektoren for Universitetet i Madrid »og havde med ham en længere interessant samtale.«<sup>4</sup> Hovedindtrykket er, at her er der en entusiastisk og yderst velbevandret sprogmand, der indlever sig intenst i dele af de fremmede landes kulturer, og som formår at give læseren et forholdsvis kort, livligt og stærkt personligt præget billede deraf. Men hvem var han egentlig?

Storm er ikke særlig velkendt blandt danske lærere i fremmedsprog. Spørger man f.eks. engelsklærere om deres arv på skandinavisk grund, nævner de gerne alene Otto Jespersen (1860-1943), der var professor i engelsk ved Københavns Universitet (1893-1925). Det samme indtryk af et sparsomt kendskab genfindes internationalt. A.P.R. Howatts i øvrigt omfattende bog om engelskundervisningens historie har således fyldige omtaler af Jespersen men strejfer kun Storm med et par linjer.<sup>5</sup> Jespersen, der altid synes at have været ret bevidst om sin arv og at have arbejdet for at udbrede kendskabet hertil blandt sine studerende og andre fagfæller, ville givetvis have studset, havde han levet i dag. Storm var nemlig en betydelig inspirator for Jespersen. Dette var ikke noget som Jespersen først blev sig bevidst da han på sine gamle dage satte sig ned for at skrive sine memoirer. Det var tværtimod et forhold, som han var fuldt klar over lige fra starten. Nu er Sandveds bog kommet, og enhver kan læse den spændende beretning om Norges store navn i studiet af fremmede sprog og om engelskstudiets historie frem til november 1943, da tyskerne lukkede Universitetet i Oslo (tidligere Det Kgl. Frederiks Universitet), indtil da det eneste sted i Norge, hvor engelsk dyrkedes på universitetsplan. Ikke uventet vier Sandved betydelig plads til

beskrivelsen af Storm – Norges sprogmand *par excellence*, som med sit engagement i sprogpædagogiske spørgsmål skulle få betydelig indflydelse på sprogundervisningen derhjemme og viden om.

En parallel til hvad der nutildags møder mange midaldrende og ældre danskere, der føler at leve i en tid med stridende krav om teknologisk omstilling, kan ses i Norge i midten af forrige århundrede. Som Sandved<sup>6</sup> bemærker, må tiden – med stærk vækst i næringslivet og først og fremmest en betydelig ekspansion i udenrigshandelen – have været oplevet som »en ny tid«, en tid som stillede nye krav (jf. for Danmarks vedkommende Skovgaard-Petersen<sup>7</sup>), i særdeleshed krav om bedre kundskaber i fremmedsprog. Og, som han videre skriver, når »departementet i 1852 bad skolene overveie å ta inn engelsk som fag i den lærde skole, viser det at departementet har tanker om at denne nye tid stiller nye krav også til skolens innhold«. <sup>8</sup> Det var i et samfund under sådanne omstændigheder, med en læreruddannelse og skoleundervisning i fremmedsprog af kritisk art, at Storm skulle komme til at virke som en fornyer. I denne artikel vil jeg fremdrage enkelte sider af Storm, som er af særlig interesse i en dansk faghistorisk sammenhæng når man undersøger ham som universitetslærer og sprogmand.

Storms lille bog *De romanske Sprog og Folk* var, som vi har set, i sin oprindelige form en indberetning om studierejsen, men – bemærker han i forordet – under udarbejdelsen »fik jeg Lyst til at udtale mig om Et og Andet, som jeg antog kunde have Interesse for et større Publikum«. Resultatet blev en lille perle af en kærlighedserklæring til den romanske verden. Med Storms ord sidst i bogen: »Jeg sætter Engelsk meget høit, men jeg sætter Fransk ... endnu højere. ...«. <sup>9</sup>

Hans interesse i fremmedsprog gik tilbage til hans tidligste ungdom. Han var præstesøn fra Lom, hvorfra familien flyttede til faderens følgende embeder i Rendalen (1838) og Lardal i Vestfold (1845). Moderen flyttede efter faderens død i 1850 med sine seks sønner til Kristiania, hvor Johan blev student med udmærkelse i 1855. Allerede i skoletiden, oplyser *Norsk Forfatter-Lexikon*, begyndte han at lægge sig efter engelsk og hebraisk »men studerede ellers, ved Siden af Sprog, efter Anden-examen<sup>10</sup> (med Udmerkelse) i 1857 et Par Aar Naturvidenskaber, særlig Kemi, og var forøvrigt sterkt optagen af Undervisning<sup>11</sup> dels paa flere Skoler ..., dels privat.« I 1857, som 21-årig, rejste han et par måneder til Belgien for på egen regning at studere sprog og kultur. To år senere indledte han studiet af klassisk filologi og tog i 1864 filologisk embedseksamen med laud. Derefter finder vi ham som lærer ved forskellige skoler indtil han påbegynder sin lange studierejse (januar 1869), og efter hjemkomsten blev han lærer i engelsk ved Krigsskolen (1870-73). Allerede under opholdet i udlandet blev han imidlertid ansat som universitetsstipendiat »i levende Sprog«, et arbejde han tiltrådte i 1871, da han indledte med forelæsninger over italiensk sprog.

To år efter hjemkomsten ser vi Storm som nyudnævnt professor i romansk og engelsk filologi ved universitetet i Kristiania. Dette embede skulle han beklæde i niogtredive år til 1912, da han var midt i halvfjerdserne. Foruden sin fornemme indsats inden for anglistik, romanistik og fremmedsprogspædagogik præsterede han et banebrydende arbejde i norsk dialektologi, hvor han i en årrække takket være sti-

pendier kunne kaste sig over norsk bygdemål. Han blev medlem af Videnskabselskabet i Kristiania (1872), af Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab (1893) og af en række andre videnskabselskaber. Endvidere var han fra 1884 æresdoktor ved universitetet i Edinburgh. Et afslag – trods universitetets anbefaling – på en ansøgning han i 1877 sendte til Stortinget om midler til udarbejdelse af et større arbejde om norsk sprog, har formentlig været en traumatisk oplevelse for ham og kan have bidraget til den nærtagenhed hos ham som vi skal se nogle steder i den foreliggende artikel. Ansøgningen og omstændighederne omkring afslaget er behandlet med stor indlevelsessevne af C. J. Hambro i en velskrevet artikel fra 1937.<sup>12</sup>

### Kilder til belysning af Storm

Medens en kortlægning af hovedtrækkene af fagmanden Storm er forholdsvis overkommelig ved en betragtning af hans produktion, er sagen, ikke uventet, vanskeligere når det drejer sig om mennesket. Selvbiografier kan som bekendt – omgået med betydelig varsomhed – være til megen nytte her, men modsat Jespersen efterlod Storm sig ingen sådan.

Imidlertid lå Storm i en omfattende brevveksling med udenlandske kolleger, heriblandt nogle han tillige havde kontakt med under sine besøg i udlandet og gennem de pågældendes besøg i Norge. Her har vi, som Sandved påpeger, et af flere indicier på at »på fagområdene anglistikk og romanistikk var Det Kgl. Frederiks Universitet i Kristiania i Storms tid så langt fra noe 'provinsuniversitet' at det tvertimot utgjorde et europeisk kraftsentrum innenfor denne delen av 'den nye filologi'«. <sup>13</sup>

Som vi skal se, var der tidligt en ret nær forbindelse mellem Storm og Jespersen. Denne er afspejlet dels i brevene mellem de to, dels i Storms korrespondance med Vilhelm Thomsen (1842-1927), som var docent og senere professor i sammenlignende sprogvidenskab i København og en af de lærere Jespersen følte sig i størst gæld til.<sup>14</sup> Storms forbindelse med Thomsen var af tidlig dato: allerede i Storms rejsebeskrivelse hører vi at i »Februar 1870 tog jeg Afsked med *la bella Firenze* og reiste i Følge med min Ven, den bekjendte danske Sprogforsker Vilh. Thomsen ... til Rom.«<sup>15</sup> En yderligere interessant kilde er korrespondancen mellem Storm og Henry Sweet (1845-1912), en pioner i britisk sprogvidenskab og fremmedsprogspædagogik. Dele af brevvekslingerne er bevaret i Nationalbiblioteket i Oslo og i Det Kgl. Bibliotek i København.

Det Kgl. Biblioteks samling inkluderer en række breve *fra* Vilhelm Thomsen med et ledsagende brev fra Storms søn, advokat Aage Storm, der i 1921, kort efter fadrens død, meddeler en række interessante forhold:

Herr professor dr. Vilh. Thomsen.  
Ærede professor!

Da professoren har udtalt ønske om at faa tilbage Deres breve til min far, tillater jeg mig vedlagt at sende Dem et hefte med breve fra 1873-1890, som jeg har fundet i samlingerne. Hvor det er blitt av breve fra de senere aar, vet jeg ikke. Antagelig har de ligget i den personlige korrespondance, som er tilintetgjort. Men jeg skjønner av professorens brev til min mor, at det væsentlig var brevene fra den tidligere tid De ønsker – og det haaber jeg heftet indeholder.

Min fars samlinger gaar ellers til vort Universitetsbibliothek. Hans bibliothek er solgt til Bergens Museum for 5000 Kroner (ca. 6000 bind!). Vi foretrak dette frem for at bortauktionere bøkene enkeltvis. Rigtignok vilde vel prisen i sisstnævnte tilfælde blitt større, men nu er vi da viss paa, at bøkene forblir samlet og blir behandlet med pietet. Og det er selvsagt for os det vigtigste. Vi prøvet først at faa Universitetet til at overta bibliotheket – til filologisk læseværelse m.v. – men det gik ikke. – Ved Bergens Museum er det meningen at dette bibliothek skal danne kjernen for et fremtidig større fagbibliothek – Museet aspirerer jo til at bli Universitet engang i tiden.

Min mor og jeg sender professoren vore hjerteligste hilsener. Fars hengivenhet og beundring for Dem snakker vi ofte om. Like til det sidste nævnte han Deres navn ofte – da lyste det i hans vakre øine. (Ifjor fik han sat ramme paa et stort og godt billede av professoren – fra et dansk blad – som han vilde ha paa væggen ved sin faste plass i sofaen – Her staar det naturligvis fremdeles). Han saa saa op til Dem! Min mor har ogsaa fremført sin besste hilsen til fru Thomsen.

Deres ærbødige Aage Storm.<sup>16</sup>

### **Korrespondancen med Otto Jespersen og Vilhelm Thomsen**

Medens der var tale om et langt venskab mellem Storm og Thomsen, gjaldt dette ikke forholdet mellem Storm og Jespersen. Selv om Storm skulle leve til 1920, er der ikke efter midten af halvfemserne længere tale om en egentlig korrespondance mellem de to. I 1890 havde Storm i en passage i et fagligt brev til Jespersen<sup>17</sup> udtrykt sin misbilligelse af den tone han nu og da fandt i en af hans publikationer, og af Jespersens svar fremgår det, at han i det store og hele synes at have skrevet, hvad han skrev af karsken bælg uden tanke på hvad det kunne foranledige af sår:

... Paa grund af den store pris, jeg altid har sat paa Deres dom, gjorde den reprimande, De giver mig for at have udtrykt mig i en »flot og overlegen« tone et stærkt indtryk paa mig; jeg havde ikke ventet den fra Deres side, da De er en af dem, jeg allersidst vilde udtale mig om i en flot og overlegen tone; jeg holder ikke af offentlig at gøre mig selv til nar i alle sagkyndiges øjne.<sup>18</sup>

Hvad der i ny og næ kunne synes en overlegen holdning hænger givetvis sammen med Jespersens almindelige tendens til at skrive usødet. Paul Christophersen<sup>19</sup> minder os om hvad Jespersen engang som ung sagde: »I prefer a dry style, where the thoughts stand out sharp and clear and where emotion is allowed to shed no tears.« Hvad Storm end må have tænkt da han læste Jespersens svar, står det fast at han otte år senere fandt Jespersen opløst. I et brev til Thomsen i januar 1898 skriver Storm:

... Jeg er ikke fornøjet med Jespersens Bedømmelse af mig i sin for Resten velskrevne og letlæste Fonetik. Hans Dom er overfladisk og anmassende overlegen i det ene Øieblik, altfor overdrevent rosende i det andet. ...

... Jeg har ikke Lyst eller Tid til at beskæftige mig mere med Jespersen. Du er den eneste danske Sprogforsker som jeg fuldtud sympathiserer med og holder af; alle de andre, som jeg kjender, er der noget arrogant eller lapset ved, som ikke taltaler mig.<sup>20</sup>

Ganske vist skriver han i et følgende brev at Thomsen ikke skal lægge vægt paa hans »utaalmodige Udbrud« i det forrige brev (»Jeg bliver undertiden heftig, men det gaar snart over.»), og han tilføjer at »Jeg ærgrede mig over Jespersen; men det er forlængst forbi; jeg tager Sagen med Ro. ...«. Imidlertid fortsætter han et par linier efter:

Der er flere end jeg, som har lagt Mærke til, at han /Jespersen/ for hver Bog han skriver, antager en mere og mere flot og overlegen Tone, og at der en /sic/ besynderlig Usikkerhed i hans Domme, saa at han undertiden hæver det Middelmaadige til Skyerne, undertiden river ned på det Gode; ... Han er overordentlig intolerant imod alt hvad der ikke er efter hans eller den nye Skoles Recept ... Han taler med en overordentlig Sikkerhed om Ting, som han ikke kjender ordentlig til. Man kan ikke uden videre stole paa hans Dom. Derfor bryder jeg mig heller ikke saa meget om hvad han siger om mig. Men Jespersen har ikke udviklet sig paa nogen ubetinget heldig Maade. Maaske har han gjort for stor eller for hurtig Lykke. Lidt mere Moderation og Beskedenhed vilde ikke skade...<sup>21</sup>

Irritationen hos Storm ser således ud til delvis at have hængt sammen med Jespersens ligefremme kritik, som vi senere skal se, af dele af netop Storms arbejde. Hvad der her siges om Jespersen, kan genfindes i andre af Storms breve til Thomsen. Ved en anden lejlighed er hans udsagn modificeret i et nyt brev som om Storm indså at han først havde skrevet sig ud af en øjeblikkelig stemning og nu var kommet på andre tanker:

Jeg angrer paa at jeg har plaget dig med mine smaa Sorger angående ... Jespersen. ... Jespersen har skrevet mig et Par meget elskværdige Breve til, som jeg endnu ikke svaret paa. Jeg tror virkelig han har nogen Godhed for mig og er nu ganske formildet, uden dog at være enig i et og alt.<sup>22</sup>

Foruden at vidne om en vis sårbarhed hos Storm giver korrespondancen med Thomsen et aldeles medrivende indtryk af deres venskab, Storms menneskelige varme og trofasthed og hans brydsomme hverdag med utallige gøremål i sin optagethed af at forbedre universitetsstudiet og skoleundervisningen. Den er spækket med oplysninger om hans arbejdsdag, boligforhold,<sup>23</sup> problemer med en forlægger, ængstelse for udkommet og pensioneringsforholdene; om hans helbred og hans periodevise følelse af indestængthed, mindreværd, overkørthed, nervøsitet og skyhed; om sorger og glæder i hans familieliv og hans tiltagende bekymringer over sin fremadskridende alder (»on n'a plus ses vingt ans«, som han pludselig udbryder midt i det norske som 63-årig i et brev fra 1899).<sup>24</sup>

Det er måske passende her at indskyde at den gennemgående holdning af det uprætentiøse som gennemsyrrer Storms brevveksling med Thomsen også finder udtryk i hans produktion. Storm fremtræder som en overordentlig sympatisk og beskeden mand allerede i sin rejseindberetning fra 1871. Han ønsker blot at gavne sit samfund og først og fremmest de studerende. Som han siger i slutningen af rejseindberetningen:



Saaledes kom jeg tilbage til mit kjære Fædreland, hvor jeg søger at dyrke Videnskaben saa godt som de trange Forhold tillade det. Navnlig ligger det mig paa Hjerter at faa nedlagt Resultatet af mine Studier i udførligere Arbejder, som kunde være de Studerende og måske Videnskaben overhoved til Gavn.<sup>25</sup>

### **Korrespondancen med Henry Sweet**

Korrespondancen med Sweet er ikke mindre interessant. De der har læst Jespersens selvbiografi vil huske Jespersens beretning om et besøg han aflagde hos Sweet på en af sine Englandsrejser og i særdeleshed hvor excentrisk han fandt Sweet. Med Jespersens ord: »... Sweet forstod ikke rigtig at være vært. Hans tavshed kunde til tider virke knugende på mig, når vi i timevis sad sammen i hans værelse.«<sup>26</sup> Storm synes at have lært gradvis at sætte pris på Sweet som menneske (han er »meget elskværdig ved nærmere Bekjendtskab«, som han bedyrer i et brev til Thomsen i 1883<sup>27</sup>). De besøger hinanden, og Storms ophold hos Sweet falder tilsyneladende ikke i god jord blandt nogle britiske sprogfolk, upopulær som Sweet af flere grunde er i Oxford. Jespersen bemærker: »... mine sprogforsker venner fra tidligere besøg ... lod ... mig, uden direkte at sige det, forstå at jeg ikke burde ha taget imod Sweets gæstfrihed; de sa således at det hade gjort dem ondt at Joh. Storm, da han var i Oxford, hade boet hos Sweet: derved var han ikke kommet i forbindelse med det bedste selskab i Oxford.«<sup>28</sup>

Brevene fra Sweet og hvad der er bevaret i konceptform fra Storms hånd illustrerer udmærket det langvarige positive personlige forhold mellem de to, hvor Sweet havde fundet en særdeles selvstændig og aktiv modspiller.

Tragiske følger af misforståelser for venskaber ser vi som bekendt ikke sjældent i fagverdener: også Storm/Sweet-korrespondancen, som er en guldgrube for anglistere, hører brat op mange år før Sweets død i 1912, efter alt at dømme<sup>29</sup> mestendels på grund af åbenlyse og betydelige uoverensstemmelser i deres syn på en britisk fonetiker som Sweet betragtede som en ren amatør, og som han angreb så heftigt at Storm følte sig tvunget til at tale ham til rette ("You must let me tell you this as an old friend. I suppose nobody else does."<sup>30</sup>).

Mærkværdigvis er de omtalte brevvekslinger og en række andre af betydning for fremmedsprogsundervisningens historie (f. eks. den komplette og uhyre betydningsfulde samling af breve mellem Jespersen og den unge tyske, alt for tidligt døde, fonetiker Felix Franke (1860-86), som ligger net ordnet på Det Kgl. Bibliotek) endnu ikke udgivet.

Den fremtidige forfatter af en biografi over Storm vil have nok at rive i.

### **Storm som inspirator for Jespersen**

Seks år efter sin udnævnelse udsendte Storm sin bog *Engelsk Filologi. Anvisning til et videnskabeligt Studium af det engelske Sprog for Studerende, Lærere og Viderekomne. I. Det levende Sprog* (1879); to år senere udkom en tysk udgave, *Englische Philologie* (1881), og en god halv snes år derefter en stærkt udvidet tysk udgave i to bind, *Englische Philologie I-II* (1892-96). Førsteudgaven skulle vise sig at være en



*Otto Jespersen (1860-1943) fotograferet i Gentofte 1907 af den tyskfødte sprogmand (og fra 1915 fremstående portrætfotograf i Stockholm) Henry Buerger Goodwin (jf. Juul & Nielsen (udg.) 1989:xv). Med venlig tilladelse fra Det Kgl. Bibliotek.*

ren åbenbaring for den 21-årige Jespersen, der gik og kedede sig i jurastudiet og tænkte på at gøre sig færdig i hast. Med Jespersens egne ord:

Og på den måde gik det løs med forseret læsning et par måneder, indtil jeg (det var vist den første maj 1881) brød ud, solgte mine juridiske bøger og købte et brugt exemplar av Littrés ordbog og andre ordbøger isteden – og glad var jeg! ... Det var magisterkonferens i fransk med de andre romanske sprog der stod som mit mål, men da jeg slog om, var det for sent at begynde på universitetet i det semester. Jeg læste da på egen hånd hvad jeg kunne tænke mig førte til målet, og var snart så heldig at få fat på Johan Storms et par år tidligere udgivne Engelsk filologi, skønt jeg egentlig ikke hade tænkt at gi mig meget av med engelsk. Men dette (eneste) bind handlede næsten udelukkende om fonetik og viiste mig nødvendigheden av lydlære som grundlaget for ethvert sprogstudium.<sup>31</sup>

Også i sin afskedsforelæsning i 1925 giver han udtryk for sin følelse af at stå i gæld til Storm: det var Storm som ved tilfældighedernes spil skulle blive Jespersens vejviser til Henry Sweet, hvis fremragende *A Handbook of Phonetics* (1877) blev til på Storms opfordring:

... I read whatever occurred to me or came in my way. I then had the good luck to get hold of the Norwegian edition of Storm's English Philology, which had been published a little before. This convinced me of the necessity of phonetics, and pointed out to me the best books for studying it and so led me among others to the works of Sweet.

As those were based on English, I perceived that I must make myself acquainted with the English sound system, and I took lessons with four or five Englishmen consecutively and compared their pronunciation with that which I read of in Storm and Sweet, although English otherwise lay outside my course of study.<sup>32</sup>

Storms betydning for Jespersen og for hele reformbevægelsen i fremmedsprogundervisningen gen med dens betoning af det levende talesprog som udgangspunkt for skolens sprogundervisning, er noget som også kommer frem hos Jespersen selv som 27-årig. Som Sandved bemærker, skriver Jespersen i et brev af 7/3 1887 til Storm at han betragter Storm og Sweet som »den retnings /reformbevægelsens/ naturlige førere, hvortil jeg har sluttet mig«, og Jespersen tilføjer at »uden 'Engelsk filologi' og /Sweet's/ 'Handbook of Phonetics' vilde bevægelsen ikke eksistere eller i hvertfald i en anden og rimeligvis langt dårligere skikkelse«.<sup>33</sup>

Man spørger uvilkårligt sig selv hvordan mon Jespersens engagement i engelsk ville være blevet hvis han, der »egentlig ikke havde tænkt at gi mig meget af med engelsk«, ikke havde fået Storms bog i hænde. Et værdifuldt træk ved bogen for en begynder i engelskstudiet var at den gav en oversigt over fagets grundpiller: en grundig indføring i vigtige håndbøger og gode vink til læseren om praktiske hjælpemidler. Kort sagt, en nyttig bog i studiet med henblik på den ny »sproglig-historiske Lærereksamen«, der var blevet indført i Norge i 1871, og som Storm berører i sine indledende bemærkninger – en eksamen der indeholdt fire faggrupper, hvoraf en var fransk og engelsk, og hvis baggrund er grundigt belyst af Sandved.

Det mest karakteristiske træk ved bogen *Engelsk filologi* er den vægt den lægger på beskrivelsen af moderne engelsk, ikke mindst talesproget. »Dette«, siger Storm i indledningen, »er noget som ofte mangler hos nyere Forskere, der stirre sig blind paa Middelalderen og tabe Nutiden af Syne«, og han fortsætter:

Mange lærde Tydskere ere grundige Kjendere af ældre Engelsk og Gammelfransk, men tale de nyere Sprog paa en stymperaktig Maade.<sup>34</sup>

Han finder det afgørende at man i Skolen »helt nedefra har dygtige Lærere i Sprog«, idet det netop i starten af undervisningen er vigtigt at få en ordentlig udtale (»det første Aar er bestemmende for de følgende«), og anviser måder hvorpå studerende kan erhverve den fornødne sprogfærdighed. Her er »et kort Ophold i Udlandet« mest fordelagtigt, og det er bemærkelsesværdigt at han i den forbindelse efterlyser »nogle Reisestipendier for Studerende«. Kan man ikke komme til udlandet, anbefaler han at søge undervisning hos »praktiske, helst indfødte Sproglærere« eller (bedst) at »faa Omgang med dannede Udlændinge. ... Ved en saadan giennem lang Tid fortsat Omgang kan man ofte opnaa en større Fortrolighed med Sproget end ved et kortere Ophold i Udlandet.«<sup>35</sup> Kan man heller ikke dette, er der ingen anden mulighed end »med fordoblet Opmærksomhed at følge Universitetslærerens Foredrag og praktiske Øvelser; ...«. Det er værd at bemærke at han tilføjer: »Praktiske Øvelser kan ved Universitetet selvfølgelig kun blive en Bisag. Universitetets Formaal er det videnskabelige, ikke det praktiske.«<sup>36</sup> Vi skal senere se på dette udsagn.

## Storms universitetspædagogiske tanker

Jespersen kunne også læse andet end faglige fakta hos Storm. Han kunne her møde en universitetslærer, hvis synspunkter om forholdet mellem elev og lærer ikke var de gængse:

Studiet af de levende Sprog stiller ikke smaa Fordringer, men det bærer ogsaa rige Frugter. Det er ikke nok at læse og samle Exempler fra Forfatterne; der maa en direkte Iagttagelse til af det levende Sprogs Fænomener, saa at man kommer »klos ind paa Virkeligheden«. Sprogforskningen streifer her ind paa Naturvidenskaben og bliver ligesom denne en Erfaringsvidenskab. De Studerende skal ikke uden videre overlade dette Arbejde til Professorerne; de skal ikke lade Videnskaben gaa sin Gang som dem uvedkommende og nøje sig med at sværge paa Magisterens Ord. Intet ligger nærmere for den Studerende end selv at iagttage den levende Sprogbrug i sit eget og fremmede Sprog. Kun da bliver Studiet ret frugtbart, naar der er et gjensidigt Forhold, naar Studenterne bliver Professorens Medarbejdere, og hver yder sin Skjærv til det fælles Maal, Erkjendelsens Klarhed og Glæde. ...<sup>37</sup>

Det er kuriøst at mærke sig at medens den udvidede udgave af Storms bog, som udkom i to bind på tysk i 1892-96 og er resumeret af Sandved,<sup>38</sup> indeholder den ene sætning efter den anden ordret oversat fra 1871-udgaven, så er disse og andre lignende betragtninger ikke medtaget, upassende som ideen om de studerende som »Professorens Medarbejdere« måtte formodes at ville virke på datidens tyske universiteter med deres ensporede faglige orientering og den gennemgående autoritære ånd, der også kunne sanses uden for universitetsverdenen. Det var i øvrigt en atmosfære som Henry Sweet følte og beskrev hvast og koncist i et af sine breve til Storm:

... I did not feel at home in Germany (except with my own friends) nearly as much as I did in Norway. There is always a sense of constraint and being over-governed and directed in Germany. When you get leave to fish, they send a boy with you to keep the fish alive in a tin case! ...<sup>39</sup>

ligesom han også i anden sammenhæng i et tidligere brev havde demonstreret sine idiosyncrasier:

I am getting tired of working at Old English: there are such swarms of Germans grubbing at it that all my time is spent sifting the chaff of their repulsively written abhandlungen, entgegnungs, kritische bemerkungen, excursion and nachträge for the few grains of wheat they contain.<sup>40</sup>

Storms tanker om et universitetsstudiums natur og om forholdet mellem elev og lærer må have virket slående på Jespersen efter hans farvel til juran. I sin *Engelsk filologi* bemærker Storm:

Kun da kan den Studerende haabe at blive en god Lærer, naar han ikke tager Studiet som Brødstudium, men studerer for Studiets Skyld; naar han ikke forholder sig blot modtagende, men fordøiende og forarbeidende Stoffet, saa at det bliver levende i ham. Paa denne Maade bliver Stoffet ikke et udvortes Hukommelsesværk, men en Del af hans Aandsliv, en af hans vigtigste Interesser. ...<sup>41</sup>

og det er en lignende holdning vi genfinder i Jespersens beskrivelse af hvordan han arbejdede som nytilkommen i sprogstudiet:

Jeg var i den tid ikke bange for at sprede mig og arbejdede i det hele ikke strengt efter hvad der kunne fordres til den examen jeg hade tænkt at ta. Jeg følte mig som en fri forsker i sprogenes uendelige verden – hvor var det dog velgørende efter den juridiske lektieterpen.<sup>42</sup>

Det er ikke blot i 1938-tilbageblikket vi ser denne bevidsthed hos Jespersen om at det gjaldt om at udnytte også de studiemuligheder der ikke direkte vedrørte hans eksamen. Vi ser den allerede i 1884. Storm havde i et brev til Thomsen spurgt: »... Kjender du en ung dansk Filolog eller Sproglærer O. Jespersen, ... . Jeg tror i ham at have opdaget en lovende ung Fonetiker. ...«. <sup>43</sup> Kontakten mellem Storm og Jespersen kom i stand, og som 24-årig – kun få år inde i sprogstudiet – skriver Jespersen i et brev til Storm, der gerne ville vide noget om hans status, både om sin videbegærlighed og om sine økonomiske besværligheder:

... Jeg har ... ikke endnu kunnet afslutte mine indledende studier officielt ved en examen, nærmest fordi mine interesser har fået mig til at give mig af med ting, der lå udenfor vore examensfordringer og forsømme andre, som netop fordres til en examen; men også fordi mine pekuniære forhold ikke just begunstigede læsning af den art, som englænderne kalder cramming og tyskerne einochsen – som forældreløs har jeg, længe tildels og i de sidste år fuldstændig, måttet underholde mig selv. Derfor har jeg foreløbig måttet leve uden kandidatittel, men bevarer stadig som tegn på, at jeg endnu ikke har opgivet håbet om at opnå den, titulaturen stud. mag. ...<sup>44</sup>

Storm må formentlig have nikket bifaldende til denne holdning og tænkt på hvad han videre (jfr. ovenfor) skrev i sin *Engelsk filologi* om den studerendes selvstændige virksomhed:

Det er på denne Maade han /den studerende/ vinder et aandeligt Fond, hvoraf han kan bestride de Krav, som stilles til ham, og dog staa som den, der altid har noget tilovers.<sup>45</sup>

### **Storm som foregriber af Reformbevægelsen**

Det var Storms betoning af det vigtige i at studere også **talesproget** som greb Jespersen. Denne opfattelse skulle få år senere blive et af kernepunkterne i det program som lanceredes af reformbevægelsen *Quousque Tandem*, der blev stiftet i august 1886. Bevægelsens programerklæring omfattede 1) basering af undervisningen på

talesproget med indledningsvis brug af lydskrift, 2) anvendelse af sammenhængende tekster, 3) indledningsvis induktiv grammatikindlæring og 4) indskrænket benyttelse af oversættelse til fordel for produktion og reproduktion på det fremmede sprog.

Traditionelt – men ikke korrekt, som Sandved påpeger – tidsfæstes hovedinspirationskilden til 1882 med Wilhelm Viëtors offentliggørelse af sit lille skrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Det er en af Sandveds mange fortjenester at han så klart gør rede for at når selv et så anset værk som Howatts beskrivelse af engelskundervisningens historie oplyser at »Unlike many examples of educational change, the Reform Movement began suddenly«<sup>46</sup> med offentliggørelsen af Viëtors indlæg, er der grund til at være på vagt. Sandved<sup>47</sup> minder om det allerede citerede brev af 7/3 1887 fra Jespersen til Storm, i hvilket Jespersen bl. a. betoner betydningen af Storms *Engelsk filologi* (1879) og Sweets *A Handbook of Phonetics* (1877) for reformbevægelsen. Derudover giver han yderligere dokumentation for at »Johan Storm allerede flere år før Viëtors bok utkom, havde målbåret sentrale tanker i det som kom til å bli Reformbevægelsens program«, nemlig følgende:

I august 1872 anmeldte Storm i Morgenbladet en bok av en cand. phil. Peter Petersen (Fuldstændigt Kursus i fire Sprog (Norsk, Tydsk, Engelsk, Fransk)). Denne anmeldelse inneholder synspunkter på fremmedspråksundervisning som ti-femten år senere skulle komme til å bli hevdet med stor styrke av en samlet reformbevægelse. Det kan således neppe være særlig tvil om at Johan Storm spilte en vesentlig rolle i innledningsfasen til det som kom til å bli den viktigste reformstrømning innenfor fremmedspråksundervisningen i forrige århundre. ...<sup>48</sup>

Endelig påviser Sandved at Storm ikke var alene med sine synspunkter i 1872 og omtaler i den forbindelse Aars og Voss' Skoleprogram for 1872. Her findes en artikel med titlen »Særskilte Bemærkninger om Undervisningen i de nyere Sprog, navnlig om Tale-Øvelser«. Som det demonstreres af Sandveds referat af artiklen, præsenteres der her »tanker om fremmedspråksundervisningen som kom til å stå centralt i Reformbevægelsens program.«<sup>49</sup> Sammenholder man denne værdifulde oplysning med det forhold at Storm umiddelbart efter sin embedseksamen blev ansat (august 1864) netop ved Aars og Voss' Skole, hvor han virkede i en periode »med nogle Afbrydelser«,<sup>50</sup> er det fristende at gætte på at Storm har spillet en rolle også i disse tankers fødsel.

Hvad angår Storms holdning til *Quousque Tandems* program, var den nok positiv men dog reserveret, i særdeleshed hvad angår den indledningsvise brug af lydskrift. Sandved<sup>51</sup> citerer Storms kritik, således som han – »den modne, erfarne språklærer« – formulerede den i en længere artikel om sprogundervisning:

Det forekommer mig overhovedet, at den nye skole optræder altfor dogmatisk, idet den på forhaand afgjør en hel del spørgsmaal, som endnu er uafgjorte. Det kan lidet nytte at kuldaste det gamle, naar det ikke er sikkert, om det nye er saa meget bedre. Det er bedre lidt efter lidt at lempe paa det bestaaende og prøve sig frem.<sup>52</sup>

Til det »Kjendskab til Sprogene selv« som »tilsigtes ved den nye Lærerexamen i moderne Filologi« hører, som vi har set, »en nøiagtig og korrekt Udtale«. <sup>53</sup> Lærere i fremmedsprog i Norge brillerede gennemgående ikke i deres udtale. Hvad angår Danmark vil kendere af situationen i forrige århundrede erindre den engelske kritiker Edmund Gosses (1849-1928) fornøjelige spredte bemærkninger om den færdighed i engelsk talesprog som han iagttog hos forskellige af Københavns spidser under sine besøg i Danmark 1872-74; <sup>54</sup> de vil også tænke på den holdning til praktiske færdigheder som fandt udtryk i f. eks. Metropolitanskolelektorens ord fra århundredets slutning til sine disciple, nemlig at det »er den lærde Skoles Opgave at vise Dem Sprogens Bygning og indre Sammenhæng og give et passende Ordforråd; Resten kan enhver Overkellner lære Dem.« <sup>55</sup> – en udbredt holdning, som Sørensen da også ser som et sandsynligt udslag af at »der ikke var mange lærere, der var i besiddelse af virkelig talefærdighed«. <sup>56</sup> Foran skulle vente en lang udvikling. Som den berømte sprogvidenskabsmand Karl Verner (1846-96) skrev til Jespersen d. 30/8 1886 efter at *Quousque Tandem* var stiftet: »... alle skolemændene i de sproglige fag er ... skårne over én læst med en på blind autoritetstro fæstnet undervisningstradition. Den generation får De ikke omvendt; den må De lade forsvinde efter mortalitetens love. Og det har lange udsigter«. <sup>57</sup>

### Storms egen sproglige kompetence

Storms betoning af det vigtige for den studerende i at beskæftige sig med talesproget måtte nødvendigvis betyde at han i udpræget grad i sit universitetsarbejde beskæftigede sig med fonetik. Det var ikke en ny interesse hos ham. Hans første publikation havde titlen »Tale og Accent i Forhold til Sang« (1860), <sup>58</sup> og senere udgav han »Om Tonefaldet (Tonelaget) i de skandinaviske Sprog« (1874 /1875/). Men hvordan stod det til når det gjaldt hans egen beherskelse af fremmede sprog?

Et af svarene leveres af Jespersen, der i sin bog *Fonetik* (1897-99) – i pagt med Storms praksis i *Engelsk filologi* – præsenterer en oversigt over de vigtigste bidrag til studiet af disciplinen. Han skriver (og hvor »overdrevent rosende« Storm end måtte finde Jespersens mening (jvf. ovenfor, s. 53)), er den værd at bemærke:

... Storm er den hurtige iagttager, der med et fint musikalsk øre forstår at gribe en fremmed udtale i flugten med ualmindelig stor skarphed og fastholde den i en tro erindring. Karakteristisk i så henseende er det f. ex., at han i 1892 kan nedskrive den musikalske betoning af en sætning, han havde hørt i Pompei tyve år i forvejen: »Die melodie is mir noch nach 20 jahren gegenwärtig«. Dette i forbindelse med en udstrakt lejlighed til ude og hjemme at høre de forskelligste sprog gör ham til den, der vel er rigest på enkeltiagttagelser på fonetikens forskellige områder. Han efterligner skuffende /dvs. slående (A.J.)/ mange slags tale, ... <sup>59</sup>

Den franske sprogmænd Paul Passy (1859-1940) skrev overstrømmende om Storms sprogbeherskelse:

Professor J. Storm, of Christiania, is probably the greatest practical linguist, as also the greatest phonetician, in the world. He speaks English quite like a native, Italian,

French and German very nearly as well, and has a practical knowledge of all Romance and Teutonic tongues and of 200 Norwegian dialects!<sup>60</sup>

Henry Sweets udsagn er også interessant. Sweet, som fordybde sig i adskillige sprog og som med Jespersens ord ikke »helmer ..., för han kan efterligne hans /lærens/ tale i alle enkeltheder«,<sup>61</sup> var i almindelighed overordentlig kritisk anlagt. Han mente f. eks. om den tyske sprogmand Eduard Sievers at han nok kunne lyde overbevisende engelsk for »an unattentive ear«, men – med hans ord i et brev til Storm – »it is not perfect, either in sounds or idioms: there is a German flavour about it«. <sup>62</sup> Om Storms sprogbeherskelse var Sweet helt uforbeholden:

... his pronunciation of English and command of its idioms is so perfect that an ordinary observer might converse with him for hours without suspecting him to be a foreigner.<sup>63</sup>

Et vidnesbyrd om den aldrende Storms sprogbeherskelse finder vi i erindringerne der er skrevet af en af hans elever, den senere stortingspræsident C. J. Hambro (1885-1964), som tog sin eksamen i 1907 med norsk som hovedfag og engelsk og fransk som bifag. Her, hvor forfatteren omtaler sig selv som »Studenten«, tegnes et rørende billede af universitetslæreren efter mange års virke (Storm var da i slutningen af tresserne):

Johan Storm, som var professor både i engelsk og fransk, var gammel og utslitt; private sorger og bekymringer hadde tæret på hans krefter; han hadde ikke i nogen henseende de arbeidsvilkår hans eminente evner og videnskabelige innsats skulde gitt ham krav på, og man hadde inntrykk av at hele sprogudviklingen i Norge var en personlig gremmelse for den fine kjender av norske dialekter og av norsk literatur. Han var en af dem som først forstod klart hvilket umådelig kulturtap en politisk målstrid måtte bety.

I Studentens filolog-år bestod hans forelesninger i fransk alene av lange opramsninger om præposisjonene *à* og *de* – med hundreder på hundreder av eksempler på verber som tok *à* eller *de*. Det var noget rørende, men nesten uhyggelig i å se ham komme slæpende med de mange forelesningshefter som rummet hans dyrebare samlinger; og vilde en student volde ham en særlig glede, brakte han med en sjelden konstruksjon med *à* eller *de* han hadde støtt på. Og med en samlers lykkelige omhu klistret Storm eksemplaret inn i et av sine album.

I engelsk var det noe bedre. Der leste man »Hamlet« for Storm, og han korrigerede med stor omhu studentenes uttale. – Selv snakket han jo det mest fuldkomne engelsk, som han snakket fuldkommen fransk.

Det gikk legender om hans fantastiske kjendskap til både engelsk og fransk – og all annen fonetik. Det fortaltes at Walter Fischer, som var nogen år eldre som filolog enn Studenten – en dag leste op en engelsk tekst for Storm. – Storm kritiserte hans uttale og sa at den var affektert. – Fischer svarte at den var helt naturlig for ham. Og Storm bemerket at det var en uttale som ikke kunde være naturlig for nogen medmindre han var født i Hannover, hvortil Fischer spakfærdig bemerket: »Men jeg er født i Hannover.« Hans far praktiserte der som arkitekt før han slog sig ned i Bergen.

En annen historie visste å berette om en student fra Sogn, hvis uttale av fransk var



en levende lidelse for Storm. »De må øve Dem hjemme,« sa Storm. »De må tage disse lydene om og om igjen.« »Da e so vanskjelegt,« sa studenten. »Hvorfor det da?« spurte Storm. »Jau, eg kan berre lesa fransk på fastande hjarte,« sa sogningen. »Hvad i all verden skal det si?« spurte Storm. »Jau, for elles kjem eg ovilkorlig te å spy!«

Storm blev målløs.

Og imidlertid hakket hans elever sig frem gjennom »Hamlet«.

Studenten husker en dag da den fine gamle herre blev synlig nervøs og rødmet på kateteret. – Så steg han ned og kom bort og hvisket nogen ord til den som leste Hamlets rolle. Det var i 2nen scene av 3dje akt hvor Hamlet sier til Ophelia: "*That's a fair thought to lie between maiden legs.*" Og Storm hvisket at han måtte springe over den repliken, for det var damer tilstede. ... Hamlets replik blev ikke lest.<sup>64</sup>

### Storm og fonografen

Det er nærliggende at se sig om efter optagelser af Storms stemme, men her er vi i en ejendommelig situation. I sin tobindsudgave af *Englische Philologie* (1892-96), altså små tredive år før sin død (1920), er Storm opmærksom på de muligheder Edisons opfindelse, fonografen, frembyder. Storm forklarer hvorledes gengivelsen i det store og hele er forbavsende tro og fortæller at han i nogen tid har kunnet udføre eksperimenter med instrumentet:

Ich habe mit einem solchen hier in Christiania einige Zeit Experimente machen können; ich habe schwierige norwegische Dialektproben und andere Sprachproben darin gesprochen, und jeden Laut, jeden Ton mit den feinsten Modulationen absolut genau reproduzieren hören. ...<sup>65</sup>

Men den ironiske kendsgerning er at intet heraf synes bevaret.<sup>66</sup> Vi er således i den beklagelige situation at Norges fremmeste fonetikers stemme synes at være gået tabt. Hvad angår Jespersen, som levede 23 år længere end Storm, er forholdet kun lidt gunstigere: foruden en grammofonoptagelse fra 1913 og et interview i Statsradiofonien fra 1941<sup>67</sup> findes tilsyneladende blot en enkelt fonografisk optagelse fra omkring århundredskiftet.

Om der er foretaget forsøg med fonografen i norske skoler omkring århundredskiftet, ved jeg ikke. På dansk grund er *Beretning om Mødet i 1906* fra de højere almenkolorers lærerforening interessant ved sin gennemgang af en demonstration af fonografens anvendelsesmuligheder i sprogundervisningen og ved sit referat af en følgende livlig diskussion, hvori Jespersen deltog. Referatet er også bemærkelsesværdigt derved at der i forbindelse med »Talemaskinens Anvendelse i Sprogstudiets Tjeneste« nævnes »Professor Jespersens Forsøg ved Universitetet«.<sup>68</sup> Omfanget af disse forsøg synes uvist.

Som det er fremgået, har Storm i lighed med Jespersen været vågen over for den nye teknologiske muligheder, men ingen af dem synes at have forfulgt anvendelsen af fonografen og grammofonen i synderligt omfang. En af forklaringerne herpå kan være Storms alder (han var 64 ved århundredskiftet) og Jespersens kolossale travlhed med at skrive lærebøger sideløbende med sin øvrige, vidtspændende og dybtgående, produktion. Et indtryk af Jespersens interesserigdom får man ved at betrag-

Ich möchte die Töne von *good-bye* so darstellen.

1. good-bye      good-bye.      2. good - bye      good - bye.

Bei Wörtern des Abschieds wie *good-bye*, *good-night* finden sich zwei Hauptarten des Ausdrucks, mit verschiedenen Varietäten. 1. schliesst steigend, hat ermunternden Ausdruck; dies ist die freundlichste Art. 2. verweilt auf unabgeschlossenen Tönen und hat einen gleichgültigeren Ausdruck.

Über französischen Tonfall und Stimmlage ist schon oben so viel gesagt worden, dass ich mich verhältnismässig kurz fassen kann, indem ich noch einige typische Proben hinzufüge, um das Bild etwas vollständiger zu machen.

### Französischer Tonfall.

Ces gens n'ont pas v'nus au spectacle pour vous entendre! J' l'ai bien en - ten - du,

Ruhig.

mais je n' l'ai pas vu. Tu m'assisteras? C'est en - ten - du.

Omnibuskondukteur.

C'est en - ten - du! Très bien! très bien! complet! complet! vraiment?

Ernst versichernd.      Rhetorisch.      Ton des Vorwurfes (Poirier I, 5; s. 8. 192).

Sur l'honneur! Sur l'honneur! Vous êtes in-juste, mon père, mon mari

Anfang einer Rede.      Ruhig, höflich.

à ses convictions! Mesdames! Messieurs. Bonjour madame! Bonjour monsieur!

<sup>1</sup> Gendre de M. Poirier I, 2. Le Duc. T'a-t-il envoyé ses témoins? Gaston. Jo les attends ... Tu m'assisteras avec Grandlieu? Le Duo. C'est entendu.

te Schou-Rodes (1995) omfangsrige, kronologisk ordnede bibliografi. Ved deres beherskede beskæftigelse med stemmeoptagelsers mulige anvendelse i fremmedsprogsundervisningen afviger Storm og Jespersen markant fra den senere britiske fonetiker Daniel Jones (1881-1967). Jones, hvis optagethed af praktiske nyttehensyn i sit arbejde mærkværdigvis blev iagttaget med et kritisk blik af Jespersen,<sup>69</sup> minde om Storm ved sit sprogøre og sine artikulatoriske talenter, der er bevidnet i rigt mål; således f.eks. af Eva Sivertsen: »He had a remarkable command of his own speech apparatus, and a very sharp ear for slight differences in sound quality and quantity.«<sup>70</sup> Ikke mindst gennem sit omfattende samarbejde med Linguaphone og med BBC – vel at mærke udsprunget og til stadighed næret af en livslang beskæftigelse med »den rene lære«, nemlig fonetik – skulle Jones blive et af de største navne både i fremmedsprogsundervisningens og fonetikens historie – manden hvem flere generationer af passionerede engelskdyrkere vil tænke på i taknemlighed især for hans to perler af en bog: *An English Pronouncing Dictionary* og *An Outline of English Phonetics*. Collins & Mees (1999) giver i deres skelsættende værk om *the real Professor Higgins* en aldeles fremragende redegørelse for hans karriere. Havde Storm med sin ypperlige evne til at opfatte de fineste nuancer i talesproget haft sin eftertids tekniske faciliteter til rådighed, er der al grund til at formode at vi ville have fået endnu flere inspirerende analyser fra ham. Interesserede læsere behøver blot at betragte det her reproducerede ark fra *Englische Philologie* (1892-96), hvor Storm i detaljeret musikalsk notation – der omfatter nærmest alt fra halvtoneskridt via f. eks. kvarter, kvinter og forstørrede septimer til oktav- og andre større spring – illustrerer intonationen i fransk.

### **Storm og systematikeren Jespersen**

Som nævnt kom korrespondancen mellem Storm og Jespersen i gang i 1884 og ebbede ud før århundredskiftet, og som vi så, fandt Storm i 1898 at Jespersen »for hver Bog han skriver, anlægger en mere og mere flot og overlegen Tone ...«. I sin *Fonetik* havde Jespersen nok de allerede citerede lovord om Storms sprogøre, men – tilføjede han – Storms »styrke er overhovedet ikke det systematiske, ...; hans fremstilling beherskes af ideassociationer, der for andre kan se i højeste grad tilfældige ud.« I det hele taget fandt Jespersen at »denne à-propos-metode snarere /virker/ afskrækkende og trættende; man vil føle sig fristet til kun at benytte bogen til i ny og næ at slå op istedenfor at læse den; og mange af de fine lydanalyser, bogen indeholder, vil derfor være udsatte for at blive oversete«.<sup>71</sup>

Kritikken genfindes i Jespersens selvbiografi i det afsnit, hvor han med en vis hengivenhed dvæler ved sin brug af kartotekssystemet i form af »små sedler«, som »med største lethed kan ordnes og omordnes og stilles sammen efter forskellige synspunkter, til man finder det endelige system«.<sup>72</sup> Jespersen havde udviklet sit arbejdssystem i den grad at han sågar havde sedler med i lommen når han gik ture med sin kone i Dyrehaven. Således udstyret kunne han hurtigt notere en god ide (»... og når jeg var stærkt optaget av et æmne, vidste hun at enten måtte jeg gå alene eller, hvis hun var med, måtte hun helst tie stille, medens samtalen til andre tider gik livligt nok«). Selv nätterne var Jespersen velforberedt til. Han bemærker således (hans

kone var da død): »I Jægersborg, da jeg delte soveværelse med min kone, vænnede jeg mig til at skrive tanker ned i mørke med blyant (ikke på sædvanlige papirsedler, men på særlige av pap).«<sup>73</sup> Jespersen så sit system som et der i højeste grad effektiviserede hans produktion og citerede utvivlsomt med fryd hvad en af hans elever engang sagde om ham: »Jespersen propper efterhånden en mængde sedler ned i sine rum i skuffer; når ett er fyldt, er der en lille klokke som ringer, og så er den bog færdig.« Som Jespersen tilføjede: »Nå, slet så let går det jo ikke, ...«<sup>74</sup> Det ærgrede Jespersen, at Storm ikke brugte seddelsystemet:

Under et besøg i Kristiania så' jeg Johan Storms arbejdsmetode: han skrev i kvarthefter, hvor hvert nyt sitat strax skulde indføres på rette sted når det var fundet. Det medførte evindeligt bladen om i disse hefter under selve optegnelsen og krævede samtidig at man skulde huske, hvor man før hade truffet på noget lignende. ... »Jeg er ikke systematiker som De« sa Storm til mig i een av vore første samtaler, ... Hans grundige viden og store flid vilde ha gavnet verden mere, om han fra først av hade arbejdet – ikke just ud fra et færdigt system, men sådan at et system kunde være kommet ud av det.<sup>75</sup>

Når man overvejer Storms arbejdsmåde, må man erindre hans arbejdsvilkår. Hambro konstaterer, at Storms »videnskabelige produktion blev mere skarpt iagttagende, sigtende og samlende end den blev systematisk opbyggende«, men minder os om følgende: »hertil kommer også at selve hans stilling ved universitetet, som lærer i to vidt adskilte faggrupper, vanskeliggjorde den intense koncentration. Desto mere beundringsværdig er det at han har fåt utrettet så meget som han gjorde.«<sup>76</sup>

### Sammenfatning

Vi har set, at det var Storm som gav stødet til at Henry Sweet i 1877 publicerede *A Handbook of Phonetics*, og hvorledes denne håndbog i almen fonetik blev inspirationskilde for bl. a. Jespersen. Det er sagt om et af Sweets følgende værker, hans *Elementarbuch des gesprochenen Englisch* (1885), at allerede her behandles fænomener i engelsk udtale som i det følgende århundrede skulle blive genstand for indgående undersøgelser. Som en britisk faghistoriker har udtrykt det, var der her en drøm af en bog for sproglærere hvor engelsk talesprog var beskrevet realistisk, ikke som store dele af den viktorianske mellemklasse kunne have ønsket det beskrevet:

Here at last was a description of English pronunciation based on what people actually said, not on what people thought they said or on what they thought they ought to be saying.<sup>77</sup>

Det samme ville til en vis grad kunne siges om Storms håndbog i engelsk filologi, i særdeleshed om den sidste store tobindsudgave (1892-96), og en del af forklaringen herpå er klart, således som det da også fremgår af talrige noter, Storms forudgående korrespondance med Sweet, der gav en række råd og oplysninger. Trods alle de redaktionelle mangler i bogen som Jespersen kritiserede, og som også Sandved påpeger, står tilbage indtrykket af et imponerende værk.

Mine læsere vil have bemærket hvorledes Storm gennem sine mange internationale forbindelser bidrog til at gøre sit universitet kendt i Europa. I den forbindelse er det fristende at gøre opmærksom på Ernst Håkon Jahrs nylige artikel om Clara Holst (1868-1935), som blev optaget som studerende på universitetet i Kristiania i 1889, syv år efter at den første kvinde havde fået adgang til universitetsstudier. Hun, der senere skulle få en smuk (og gådefuldt kort) karriere i sprogstudier, der skulle bringe hende vidt om i verden, fik Storm som vejleder. I sin interessante skildring af Clara Holsts ejendommelige skæbne bemærker Jahr:

It probably proved very decisive for the young student Clara Holst that she came into contact with one of the leading linguists in Europe so early in her studies. Not many of the Norwegian professors at the time had such an international standing as Johan Storm, and it is interesting to speculate whether her contact with him contributed to the fact that she acquired a lot of international academic experience during her studies, far beyond that of most of her fellow students.<sup>78</sup>

Det har været naturligt i den foreliggende sammenhæng at samle opmærksomheden om Storms *Engelsk filologi*. Som det er fremgået, var Storms hele virke imidlertid særdeles mangesidigt. Læsere af Sandveds bog vil mærke sig at hans produktion spænder fra omfattende værker til mindre, praktisk anlagte bøger, eksempelvis hans reviderede udgave af Thomas Bennetts *A Selection of Phrases for Tourists Travelling in Norway* (1874) og lærebogen *Franske Taleøvelser* (1887a/1897), sidstnævnte oversat til flere sprog – dansk (hvor det til Jespersens store fortrydelse, som det fremgår af brevvekslingen med Storm, ikke blev ham som besørgede sagen), engelsk, finsk, hollandsk, svensk og tysk. Som et yderligere eksempel på Storms formidlingsarbejde må det nævnes at han i midten af firserne fik overdraget hvervet at skrive om de romanske sprog i den niende udgave af *Encyclopædia Britannica*. Hans virke omfattede både professoratet og i en lang periode stillingen som undervisningsinspektør, der bragte ham på nært hold af det daglige arbejde i den norske skole og medvirkede til at han kunne gøre sin indflydelse gældende. Desuden var han fra 1888 i mange år som sproglig konsulent medlem af en komite for revision af et udkast til en ny bibeloversættelse.

Et fællestræk hos Storm og Jespersen er at deres sprogvidenskabelige og pædagogiske arbejde gik hånd i hånd. Det sidste næredes af – og inspirerede store dele af – det første. Storm sagde ikke selv så meget om det flersidede i sit ikke-undervisningsmæssige arbejde. Talte han ofte om »forsker« og »forskning«? Næppe, for han var endog et par generationer forud for den for hvem disse udtryk, der »nu nærmest er blevet fagforeningstermer«, var nogle som man »kun kunne anvende om de virkelig store, aldrig om sin egen lille beskæftigelse«.<sup>79</sup> Som vi husker, var Storm en beskeden mand, hvem det lå »paa Hjerte at faa nedlagt Resultatet af mine Studier i udførligere Arbejder, som kunde være de Studerende og maaske Videnskaben overhoved til Gavn«.<sup>80</sup> Han arbejdede tilmed under en ordning, nøje beskrevet af Sandved,<sup>81</sup> hvorunder det ser ud til at universitetet har været »en embedsmannsskole mer enn forskningsinstitusjon«. Han ville, kan vi gætte, i betragtninger over sit arbejde have været indstillet som Jespersen, der i sin selvbiografi vier nogle sider til beskri-

velsen af sit eget ikke-undervisningsmæssige arbejde. Som Jespersen så det da han skuede tilbage, var det hele meget enkelt og renfærdigt: der var arbejdet med faget og så det »ved siden dærav«:

... Overordentlig meget i mine bøger og artikler – og måske det værdifuldeste i og for sig – tar udelukkende sigte på den rene uinteresserede teori, på blot det at trænge ind i sprogets (og sproglydenes) væsen for at udvide vor teoretiske indsigt.

Men *ved siden dærav* har jeg unægtelig i meget av mit arbejde stræbt at få noget frem der direkte eller indirekte kan gavne i det praktiske liv, ...<sup>82</sup>

Hvad Jespersen sigtede til hermed var sit arbejde med en forbedret sprogundervisning, dansk retskrivning,<sup>83</sup> internationale hjælpesprog (Esperanto, Ido, Novial),<sup>84</sup> m.v. Det var alt sammen noget »ved siden dærav«, således forstået: det var afledet af hans sprogvidenskabelige arbejde, hvilket vil sige følgende: i Jespersens (for nu at tage et tilfældigt eksempel) sprogpædagogiske indsats var der ikke tale om pædagogik *in vacuo* men om en praktisk orienteret pædagogik der ville have været utænkelig uden hans konstant sideløbende sprogvidenskabelige arbejde.

Vender vi os imidlertid fra videnskabsmandens betragtninger over sine egne faglige opgaver til Storms betragtninger over *universitetets* opgave, har vi mere at støtte os til. Vi har set i det foregående (s. 57) at Storm mente at det som kaldes det praktiske for universitetet kun er »en Bisag«, men, som Sandved konstaterer og uddyber, i »minst én annen sammenheng udtrykker Storm seg slik at man kan få inntrykk av at han la sterkere vekt på det praktiske enn som så.«<sup>85</sup> I betragtning af universitetsstuderendes forudsætninger og den betoning Storm gav beherskelsen af det moderne talesprog, kan dette siges at være meget forståeligt.

I denne artikel har jeg stedvis strejft Hambros synspunkter. Hans afsluttende ord i portrætartiklen fra 1937 vil kunne afrunde min fremstilling:

Professor Storms navn og hans personlighet var en ære for vort universitet, for det land, som nød frugten av hans arbeide, og for det sprog, hvis fineste dyrker og kjærligste vogter han var. Han var en typisk repræsentant for den embedsmandskultur som bar Norge gjennom det 19de århundrede; en slet lønnet, høit dannet, meget ydende og litet krævende embedsstand, hvor de sjeldneste og rikeste evner kunne forblø i pligtfølelse, i offervilje, i forsørgerbyrde; en embedsstand, som ikke længer findes som stand, og hvis traditioner og idealer ikke længer har hævd – til tap for hele vor kultursammenheng.<sup>86</sup>

### **Et kuriøst eksotisk efterspil**

Det er ikke just i en orientalsk sammenhæng at vi ville have ventet at se Johan Storms navn dukke op. Ikke desto mindre ser vi Storm omtalt i en nylig anmeldelse<sup>87</sup> af en japansk publikation.

Vi har set hvorledes Storm havde nær forbindelse med Sweet og var den direkte anledning til at Sweet i 1877 publicerede sin *A Handbook of Phonetics*, der skulle få

så vidtrækkende betydning for reformpædagogikken. Sweet døde i 1912 og dele af hans private bibliotek blev erhvervet af en japansk anglist, nemlig Sanki Ichikawa (1886-1970). Ichikawa var professor i engelsk ved det kejserlige universitet i Tokio (1916-46). Han korresponderede med Jespersen og besøgte ham i 1931 under et ophold i Europa sammen med sin kone, der siden henrevet beskrev sine indtryk af vistsitten i en bog, som Jespersen opholder sig lidt ved i sin selvbiografi.<sup>88</sup> Ved sin tilbagetræden donerede Ichikawa mange af sine bøger til sit universitet, blandt dem Sweets personlige eksemplar af *A Handbook of Phonetics*, som er forsynet med Sweets noter i margenen skrevet med blæk. Det er en facsimile af denne bog som nu er udgivet i Japan.

Men der er også andre håndskrevne tilføjelser i bogen end Sweets. Nogle stammer fra en vis *J. S.* Anmelderen spekulerer over hvem denne kan være og mener, hvad udgiveren da også med klædelig forsigtighed anfører som noget man kan gætte på, at Sweet lod sin ven Storm låne sit personlige eksemplar og skrive kommentarer i det med blyant. Ikke underligt glæder anmelderen sig til at se hvad fremtiden finder ud af om *J. S.*'s og Sweets synspunkter sammenlignet med dem vi har overleveret i Storms og Sweets korrespondance.

Hvem ved hvad der stadig måtte gemme sig på lofterne i det kejserlige universitet om Norges store sprogmand?



*Daniel Jones (1881-1967), University College, London, 1939 (jf. artiklen s. 65). Med venlig tilladelse fra Mrs Michelle Stanbury, London.*

Jeg skylder en række venner, fagkolleger og andre min tak for deres velvillige råd og vink: Erik Jensen, Birgitte Juul, Inger Mees, Jørgen Erik Nielsen, Svend Prytz, Gorm Schou-Rode, Povl Skårup og medlemmerne af KAGE-studiekredsen; desuden Kari Karlisen og Harald Østgaard Lund (Nationalbiblioteket i Oslo), Asbjørn I. Straumfors (Nationalbiblioteket, Mo i Rana) og M.K.C. MacMahon (University of Glasgow).

En tak også til Mrs Michelle Stanbury, London, samt til Håndskriftsamlingen og Billedarkivet ved Det Kgl. Bibliotek i København og ved Nationalbiblioteket i Oslo for deres venlige reproduktionstilladelser. Studier i samlingerne ved sidstnævnte og i andre samlinger har været mulige for mig ved et par lejligheder takket være generøs støtte fra Dronning Margrethes og Prins Henriks Fond, Frederik og Emma Kraghs Mindefond, Det Letterstedtske Selskab og Fondet for Dansk-Norsk Samarbejde.

## Bibliografi

- Atherton, M. 1998: Anmeldelse af: Kihara 1998. *The Henry Sweet Society Bulletin* 31: 40-42.
- Bennett, T. 1874 (=1875): *A Selection of Phrases for Tourists Travelling in Norway*. 3rd edition, enlarged and revised by Joh. Storm. Kristiania.
- Bodelsen, C. A. 1943: »Otto Jespersen, 16. Juli 1860 – 30. April 1943« (nekrolog). *Festskrift udgivet af Københavns Universitet i anledning af Universitetets Aarsfest november 1943*: 137-142. København.
- Bodelsen, C. A. 1964a: *Essays and Papers*. København.
- Bodelsen, C. A. 1964b: »Otto Jespersen 1860 – 1943«. I: Bodelsen 1964a: 179-193.
- Bredsdorff, E. 1954: *H. C. Andersen og England*. København.
- Christophersen, P. 1989: »Otto Jespersen«. I: Juul & Nielsen 1989: 1-11.
- Christophersen, P. 1993: »Jespersen and Second-Language Learning.« I: Christophersen 1999: 81-92.
- Christophersen, P. 1999: *A Linguist's Credo*. Odense 1999.
- Collins, B. & I. M. Mees 1999: *The Real Professor Higgins. The life and career of Daniel Jones*. Berlin. *Engelskundervisning analyseret i ni artikler*. 1968. København.
- Fry, D. B. 1961: »Daniel Jones«, *English Language Teaching* 22: 151-156.
- Giroud, A. (éd.) 1992: *Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues: 1880-1994. Numéro spécial du Bulletin CILA* 56 (octobre). Neuchâtel.
- Gosse, E. 1912: *To Besøg i Danmark 1872-1874*. Oversat af Valdemar Rørdam. København.
- Haastrup, K. & N. Haastrup 1992: »Fremmedsprog som talesprog – engelsk som internationalt sprog.« I: Nielsen (udg.) 1992: 33-48.
- Hambro, C. J. 1950: *De første studenterår. Ungdomserindringer*. Oslo.
- Hambro, C. J. 1937: *Portrætter og Profiler*. Oslo.
- Henderson, E. J. A. (ed.) 1971: *The Indispensable Foundation. A selection from the writings of Henry Sweet*. London.
- Howatt, A. P. R. 1984: *A History of English-Language Teaching*. Oxford.
- Højere Almenskole Lærereforening, *De. Beretning om Mødet i Oktober 1906*. (1907) København
- Ichikawa, H. 1937: *Japanese Lady in Europe*. London.
- Jacobsen, E. 1990: »Mine universiteter – et tilbageblik.« Engelsk Institut og Museum Tusulanums Forlag. Københavns Universitet.
- Jahr, E. H. 1999: »Clara Holst (1868-1935): Norwegian Historical Linguist and Woman Pioneer.« *The Henry Sweet Society Bulletin* 32: 5-12.
- Jespersen, O. 1897-99: *Fonetik*. København.
- Jespersen, O. 1913: »Talt i Grammofon d. 18de September 1913 af Professor Otto Jespersen.« Arkivoptagelse nr. 647. Nationalmuseet. I: Juul & Nielsen (udg.) 1988.
- Jespersen, O. 1925: »Farewell Lecture at the University Given on 25th May 1925.« I: Jespersen (u.å.): 835-845.
- Jespersen, O. 1938: *En sprogmands levned*. København. Engelsk udgave i: Juul *et al.* (udg.) 1995.
- Jespersen, O. 1941: »Om børns sprogtilegnelse. Interview med Otto Jespersen mandag d. 12. maj 1941, kl. 19.50 på 50-årsdagen for Otto Jespersens forsvaret for doktorgraden ved Københavns Universitets filologiske fakultet.« Arkivoptagelse nr. 0000414. Danmarks Radio. I: Juul & Nielsen (udg.) 1988.
- Jespersen, O. (u.å.): *Selected Writings of Otto Jespersen*. Tokyo.
- Jones, D. 1917: *An English Pronouncing Dictionary*. London.
- Jones, D. 1918: *An Outline of English Phonetics*. Leipzig.
- Juul, A. & H. F. Nielsen (udg.) 1988: *Otto Jespersen (1860-1943)*. Lyd- og videoprogram nr. 89 3930. Landscentralen for Undervisningsmidler. København.
- Juul, A. & H. F. Nielsen (udg.) 1989: *Otto Jespersen – Facets of his Life and Work*. Amsterdam & Philadelphia.



- Juul, A. & H. F. Nielsen 1992: »Otto Jespersen and the introduction of new language-teaching methods in Denmark.« I: Giroud 1992: 91-105.
- Juul, A., H. F. Nielsen & J. E. Nielsen (udg.) 1995: *A Linguist's Life. An English Translation of Otto Jespersen's Autobiography with Notes, Photos and a Bibliography*. Odense.
- Kabell, I. 1996: »Et portræt af George Stephens – professor i engelsk ved Københavns Universitet og fremtrædende medlem af den engelske menighed i Danmark i en menneskealder.« *MAGASIN fra Det kongelige Bibliotek* 11:3: 21-41.
- Kihara, K. (udg.) 1998: *Henry Sweet: A Handbook of Phonetics*. Tokyo.
- Langholm, S. 1999: »Hvordan skrive faghistorie?« *HIFO-nytt. Meldingsblad for Den norske historiske forening*, 2: 40-45.
- Larsen, F. 1989: »Jespersen's New International Auxiliary Language.« I: Juul et al. 1989:101-122.
- MacMahon, M. K. C. 1991: »Sweet, Europe and Phonetics.« *The Henry Sweet Society Newsletter* 17:12-18.
- MacMahon, M. K. C. 1994: »Laura Soames' Contribution to Phonetics.« *Historiographia Linguistica* XXI:1/2:103-121.
- Nes, O. 1982: »Storms norske lydskriftsystem (med tillegg) definert ved hjelp av IPA's lydskriftsystem.« 4. udgave. Universitetet i Bergen, Institutt for fonetikk og lingvistik. Skriftserie Nr. 8, Serie B. Bergen.
- Nielsen, J. E. 1976: *Den samtidige engelske litteratur og Danmark 1800-1840, I-II*. Publications of the University of Copenhagen, Department of English. Vols. 3-4. København.
- Nielsen, J. E. 1979: »Engelsk sprog og litteratur«, *Københavns Universitet 1479-1979*, bd. IX, *Det filosofiske Fakultet*, 2. del, 267-296.
- Nielsen, V. O. (udg.) 1992: *Skolefag i 100 år*. København.
- Norsk Forfatter-Lexikon 1814-1880*. 1885-1908. Kristiania.
- Rapport sur l'activité du Cercle linguistique de Copenhague 1931-51*. 1951. København.
- Rasmussen, J. R. 1998: Anmeldelse af: Sandved 1998. *Uddannelseshistorie 1998*: 152f.
- Sandved, A. O. 1998: *Fra »kremmersprog« til verdensspråk. Engelsk som universitetsfag i Norge 1850-1943*. Forum for universitetshistorie. Skriftserie 3. Oslo.
- Schou-Rode, G. 1995: »Bibliography of the Writings of Otto Jespersen during his Lifetime.« I: Juul & Nielsen 1995: 306-80.
- Sivertsen, E. 1968: »Daniel Jones« (nekrolog), *Phonetica* 18:193-197.
- Skovgaard-Petersen, V. 1976: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almen-skoler 24. april 1903*. København.
- Storm, J. 1860: »Tale og Accent i Forhold til Sang.« *Illustreret Nyhedsblad*, nr. 40 og 42.
- Storm, J. 1871: *De romanske Sprog og Folk. Skildringer fra en Studierejse med offentligt Stipendium*. Kristiania.
- Storm, J. 1874 /1875/: »Om Tonefaldet (Tonelaget) i de skandinaviske Sprog.« (Separat aftrykt af Chra. Vid.- Selskabs Forh. for 1874.) Kristiania 1875.
- Storm, J. 1879: *Engelsk Filologi, I. Det levende Sprog. Anvisning til et videnskabeligt Studium af det engelske Sprog for Studerende, Lærere og Viderekomne*. Kristiania.
- Storm, J. 1881: *Englische Philologie*. Heilbronn.
- Storm, J. 1887a: *Franske Taleøvelser. Mellemtin*. Norsk udgave. København.
- Storm, J. 1887b: »Om en forbedret Undervisning i levende Sprog.« *Norske Universitets- og skole-annaler*. Ny Række, nr. 11-13, 2den Aargang. Kristiania.
- Storm, J. 1892-96: *Englische Philologie I-II*. Leipzig.
- Storm, J. 1897: *Franske Taleøvelser: Høiere Trin*. Norsk udgave. København
- Sweet, H. 1877: *A Handbook of Phonetics*. Oxford.
- Sweet, H. 1885: *Elementarbuch des gesprochenen Englisch*. Oxford.
- Sørensen, K. 1968: »Engelskundervisningen i Danmark historisk betragtet.« I: *Engelskundervisning analyseret i ni artikler* 127-37.
- Verner, K. 1903: *Karl Verner. Afhandlinger og Breve udgivne af Selskab for Germansk Filologi med en Biografi ved Marius Vibæk*. København.
- Viëtor, W. /pseud. Quousque Tandem/ 1882: »Der Sprachunterricht muss umkehren!« Heilbronn. Engelsk oversættelse i: Howatt 1984: 344-363.

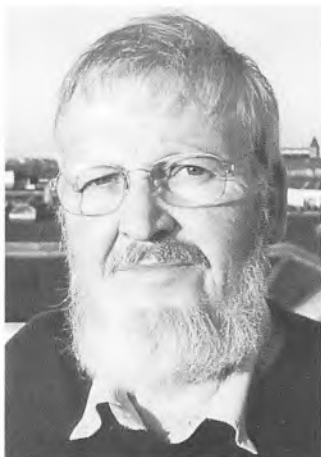
## Noter

1. Storm 1871:1.
2. Rasmussen 1998:152f. – Bogen er tillige anmeldt i Langholm 1999.
3. Storm 1871:4.
4. Storm 1871:112.
5. Howatt 1984:181.
6. Sandved 1998:15.
7. Skovgaard-Petersen 1976:43ff. & 203ff.
8. Sandved 1998:15.
9. Storm 1871:127.
10. Dvs. »Examen philosophicum«.
11. Jf. Hambro 1937:60, som efter oplysningen om studentereksamen supplerer: »... og dermed begyndte hans egen lærergjerning. Han skulde hjælpe sin mor og alle sine søskende; han gav privatinformationer, og han underviste ved Siewers pikeskole og ved Nissens latin- og realskole. I fristundene arbejdede han med sine studier og sin eksamenslæsning. Intet under at det gik ni år før han blev kandidat.«
12. Hambro 1937:59-75. Storms ansøgning er trykt i *Storthings-Forhandlinger* 1877, II b, Sth. Prp., No. 42.
13. Sandved 1998:120.
14. I Jespersens selvbiografi (1938) optræder det fotografiske portræt af Vilhelm Thomsen på samme side (mellem s. 182 og 183) som portrættet af Henry Sweet (se nedenfor).
15. Storm 1871:53.
16. Brev af 4/4 1921. KB, NKS 4291 II-4°.
17. Storm til Jespersen 31/7 1890. KB, NKS 3975-4°.
18. Jespersen til Storm 13/9 1890. Nationalbiblioteket, Oslo. Ms. 8° 2402 J/1.
19. Christophersen 1989:5. Jvf. tillige Bodelsen 1943:141f. og Bodelsen 1964b:193. – I sit tilbageblik i 1938 funderede Jespersen herover. Han bemærker at han ofte har »været polemisk; det har ligget i min natur at sige imod så skarpt og bestemt som muligt, og ikke altid har jeg måske søgt at udtrykke mig på en så hensynsfuld måde som muligt. Her må jeg imidlertid takke min kone: hun læste ikke meget av mine i strengeste forstand videnskabelige værker, men hvor hun kunde, og især da i foredrag, mindre artikler og breve, mildnede hun altfor skarpe udtalelser og fik mig til at indse det rigtige heri. ...« (Jespersen 1938:223).
20. Storm til Thomsen 3/1 1898. KB, NKS 4291-4°.
21. Storm til Thomsen 27/2 1898. KB, NKS 4291-4°.
22. Storm til Thomsen 11/7 1898. – Fem år tidligere havde George Stephens (1813-95) trukket sig tilbage fra sin stilling ved universitetet (om den farverige Stephens og Jespersen se Kabell 1996), og Storm skriver i den anledning til Thomsen følgende: »Jeg havde ikke set, at Prof. Stephens har taget afsked. Det ville jo være simpelthen latterligt, om nogen anden end Jespersen skulle faa Posten efter ham. Det gaar nok i Orden af sig selv; du faar vel sikkert et Ord at sige i den Sag. ...«  
Men også her ser vi hvad Storm har opfattet som anstødelige personlighedstræk hos Jespersen: Storm fortsætter kort efter i brevet:  
»Naar Jespersen bliver Prof. i Engelsk, faar han vel en meget smuk Stilling. Jeg vil da haabe, at det ungdommelige flotte og overmodige, som endnu klæber ved ham, maa forsvinde eller tabe sig; det bliver jo ikke længere nødvendigt at hævde sin egen Overlegenhed saa stærkt.« (Storm til Thomsen 2/1 1893. KB, NKS 4291-4°  
Som Storm så det, var der tale om en generationsforskel: der er, som han udtrykker sig i samme brev, »ved disse yngre en vis Hensynsløshed og Paagaahed, som ikke sjelden gjør Indtrykket af Mangel paa Kultur. ...«
23. Storm boede i en periode indtil foråret 1885 i Holbergs gate 33 i Kristiania, hvorefter familien flyttede til et hus (nu forlængst nedrevet) han havde købt på Kirkeveien 39 (jf. Storm til Thomsen 20/10 1884 (KB, NKS 4291-4°)).
24. Storm til Thomsen 17/9 1899. KB, NKS 4291-4°.
25. Storm 1871:123.
26. Jespersen 1938:83.
27. Storm til Thomsen 7/5 1883. KB, NKS 4291-4°.
28. Jespersen 1938:84.
29. Jf. MacMahon 1994.
30. Storms koncept af 17/4 1892. Nationalbiblioteket, Oslo. Ms. 8° 2402 J/vi.
31. Jespersen 1938:28.
32. Jespersen 1925:837.
33. Jf. Sandved 1998:148f. – Om Sweet se i øvrigt Henderson 1971.

34. Storm 1879:10.
35. Storm 1879:5f.
36. Storm 1879:6.
37. Storm 1879:vi. Som et kuriosum kan det bemærkes at nok kunne man på Københavns Universitet i tiden før 1945 træffe enkelte autoritære professorer (der ikke afviste at lade sig tiltale i 3. person), men der var eet sted der kunne betegnes som en oase, et sted hvor studerende og lærere mødtes på lige fod, nemlig Lingvistkredsen. En rapport om årene 1931-51 i kredsen konstaterer en »égalité démocratique poussée jusqu'à l'extrême« og fortsætter:  
 »Pour illustrer cet esprit démocratique, il y aurait lieu peut-être d'ajouter un détail qui est caractéristique, et qui semble quelquefois frapper les visiteurs: dans les pourparlers du Cercle, qui souvent ont lieu entre professeurs et étudiants, il n'y a ni maîtres ni disciples, il n'y a que confrères, et on parle de tous les membres et s'adresse à eux en disant simplement leur nom, sans aucune qualification de titre. On ne dit même pas Monsieur!« (*Rapport sur l'activité du Cercle linguistique de Copenhague 1931-1951*:12).
38. Sandved 1998:107ff.
39. Sweet til Storm 2/3 1885. Nationalbiblioteket, Oslo. Ms. 8° 2402 J/vi.
40. Sweet til Storm 26/9 1883. Nationalbiblioteket, Oslo. Ms. 8° 2402 J/vi.
41. Storm 1879:vi.
42. Jespersen 1938:30.
43. Storm til Thomsen 22/11 1884. KB, NKS 4291-4°.
44. Jespersen til Storm 2/12 1884. Nationalbiblioteket, Oslo. Ms. 8° 2402 J/i.
45. Storm 1879:vi.
46. Howatt 1984:170.
47. Sandved 1998:148.
48. Sandved 1998:148.
49. Sandved 1998:149.
50. *Norsk Forfatter-Lexikon*.
51. Sandved 1998:158.
52. Storm 1887b:198.
53. Storm 1879:2.
54. Gosse 1912. – Se også Nielsen 1976:I:46ff. og Nielsen 1979 om engelskens stilling i Danmark og Bredsdorff 1954:273f. om en amerikansk forfatters pudsige beretning om en samtale på engelsk med H. C. Andersen i 1866.
55. Sørensen 1968:134.
56. Sørensen 1968:133.
57. /Verner/ 1903:355. – Den senere udvikling i Danmark indtil 1960erne er beskrevet i Sørensen 1968; jf. endvidere Juul & Nielsen 1992. Haastrup & Haastrup 1995 beskriver tillige udviklingen op til 1990erne.
58. Jf. Sandved 1998:103.
59. Jespersen 1897-99:53. – Se Christophersen 1993 om Jespersens egen beherskelse af engelsk og om begrebet tosprogethed.
60. Ifølge Nes 1982:13, der gengiver Paul Passys lydskrift i *Dhi fonètik títcer* 1886:5./8/.
61. Jespersen 1897-99:52.
62. Sweet til Storm 3/7 1884. Nationalbiblioteket, Oslo. Ms. 8° 2402 J/vi.
63. Citeret efter Sandved (1998:346) fra *The Academy*, no. 388 (1879).
64. Hambro 1950:127f.
65. Storm 1892-96:351. – Allerede i 1879 er Storm opmærksom på opfindelsen men refererer britiske fonetikeres reservationer med hensyn til gengivelsen af visse lyd ("In reproducing *s, o, e*, it specially failed") (1879:51f.).
66. Lyd- og billedarkivet ved Nationalbiblioteket i Mo i Rana har meddelt at intet relevant findes.
67. Jf. Juul & Nielsen 1985:ix og Schou-Rode 1995.
68. *Beretning ...* 1907:4f.
69. Jf. Jespersen 1938:219. En redegørelse for Jones's videnskabelige indstilling og baggrunden derfor er givet i Collins & Mees 1999:426ff.
70. Sivertsen 1968:197, citeret efter Collins & Mees 1999:422. – En karakteristik af Jones der blev givet af hans efterfølger, Dennis Fry, betoner et træk, nemlig gehør, der bringer tanken hen på også Storms særpræg: "It would be no easy task to analyse the gifts required to make a great phonetician. A most precise and very long-term memory for what things sound like would certainly be one of them. ... It is tempting to speculate whether Daniel Jones is perhaps endowed with "absolute quality" judgment just as Mozart was with "absolute pitch", for he is able to remember over long periods the quality of a

speech sound once heard and to compare it with sounds heard subsequently.” (Fry 1961:154, citeret efter Collins & Mees 1999:423)

71. Jespersen 1897-99:54.
72. Jespersen 1938:214.
73. Jespersen 1938:220f.
74. Jespersen 1938:216.
75. Jespersen 1938:214.
76. Hambro 1937:75. – Den aldrende Storm skrev således til Jespersen i 1893, da Jespersen blev professor: »... De er lykkelig som har blot ét Hovedfag, hvori De kan fordybe Dem af /sic/ af Hjertens Lyst, og tage andre Sprog med blot saavidt De føle Lyst dertil. Jeg har desuden alle de romanske Sprog at varetage, og det er for meget, skjønt Lysten ikke mangler. ...« (30/5 1893. KB, NKS 3975-4°).
77. MacMahon 1991:15.
78. Jahr 1999:6.
79. Jacobsen 1990:24.
80. Storm 1871:123.
81. Sandved 1998:101ff.
82. Jespersen 1938:220.
83. Jf. herom Jespersen 1938:225ff.
84. Jf. herom Jespersen 1938:126ff. og 190ff. – Se i øvrigt Larsen 1989.
85. Sandved 1998:69f.
86. Hambro 1937:75.
87. Atherton 1998:40-43.
88. Jespersen 1938:205f. – Jf. Ichikawa 1937:258-261.



*Arne Juul (f. 1935); lærer, cand. phil., dr. phil. (engelsk sprog, Kbh. Univ. 1974). Ansættelser ved folkeskole, højskole, folkeuniversitet, seminarium, universitet, lærerhøjskole og Udenrigsministeriet. Bøger, artikler m.v. om bl. a. engelsk sprog og kultur, sprogundervisning og videnskabshistorie.*

# Landsbyskolen, der overlevede – på Vesterbro

Af Lars Bjørner

Skoleudvikling kan komme fra start på mange måder. På Matthæusgades Skole var der helt klart tale om en overlevelsesstrategi. Forud for 1986 var situationen den, at der var overvejelser om en nedlæggelse af skolen på grund af et faldende elevtal. Der var simpelthen ikke længere kunder nok i butikken. I Borgerrepræsentationens skoleudvalg var der i 1984 flertal for nedlæggelsen af fire folkeskoler i København. De tre er forlængst overgået til andre formål, men ikke Matthæusgades Skole. Da det blev kendt, at skolen stod over for nedlæggelse, rejste der sig lidt af et ramaskrig på Vesterbro. Matthæusgades Skole var og er den eneste folkeskole på Vesterbro, som ligger mellem Vesterbrogade og Istedgade. Alle de andre Vesterbro skoler ligger på den anden side af Istedgade. En nedlæggelse af Matthæusgades Skole ville føre til, at de Vesterbro børn, som boede på den anden side af Vesterbrogade, skulle forcere både Mississippi floden og Missouri floden to gange om dagen for at komme til og fra skole. Det var bare for meget, mente borgerne (og de andre skoler) på Vesterbro. Efter massive protester vendte stemningen, og Matthæusgades Skole fik en chance mere. En anden grund til, at skolen overlevede, var den, at skoleudvalget ved besøg på skolen konstaterede, at skolen er yderst velholdt for en skole, der er bygget i 1883.

Udviklingen på Matthæusgades Skole i perioden 1986 – 1998 kan kort beskrives med disse tal:

1986: 148 elever (25% tosprogede), 25 lærere  
2 viceskoleinspektører, 1 skoleinspektør.

1998: 275 elever (40% tosprogede), 23 lærere  
1 viceskoleinspektør, 1 skoleinspektør.

I 1989 havde vi besøg af en større delegation udenlandske skolefolk, 120 ialt, der kom til København fra en international konference i Malmø med to formål: Dels at smage Rådhuspandekagerne, dels at besøge Matthæusgades Skole. Efter at de udenlandske gæster havde hørt os fortælle, hvor dygtige vi er, blev vi spurgt om, hvordan vi kunne evaluere dette synspunkt. På det tidspunkt var vi endnu ikke kommet med i det senere i denne artikel omtalte Projekt Skoleevaluering, hvorfor vi svarede med en henvisning til det ædle pokerspil: "As any Poker player knows: A Full House is a pretty good hand!"



Foto: Kirstine Theilgaard

### **Andelsforeningen Matthæusgades skoles kulturcenter**

I 1986 omgjorde skoleudvalget i Københavns Borgerrepræsentation beslutningen om, at Matthæusgades Skole skulle nedlægges. Vi fik en chance mere, men øksen lå ved træets fod, og noget måtte der gøres for at vende en nedadgående spiral til en opadgående. Drøftelsen af en holdbar, langsigtet strategi førte til to beslutninger:

For det første besluttede vi at føre en udadvendt strategi, hvor vi pegede på, at skolen eksisterede i bedste velgående, og at man trygt kunne sætte sit barn i Matthæusgades Skole uden frygt for, at skolen ville blive nedlagt. Til den ende startede vi skolebladet Matthæusposten, der lige siden er kommet med mindst ti numre om året, og således at hver klasse på skolen har ansvaret for ét nummer årligt. Vi er faktisk den eneste folkeskole i København, der udsender et skoleblad hver måned. I et af de første numre lagde vi vore tanker frem under denne overskrift: »Fremtidens skole: Den danske folkeskole rummer i sig en udtømmelig rigdom af muligheder, og vi agter at bruge dem!« (Matthæusposten nr. 3, 1986/87).

For det andet besluttede vi efter en længere debat at gå ind i arbejdet med skolen som lokalt kulturcenter. For at etablere kulturcenteret søgte vi og fik fra 10-punkts programmet den nette sum af kr. 250.000, og det var vi meget glade for, fordi det gav os en fornemmelse af, at skolen nu ikke længere var helt så nedlukningstruet som før. Under devisen »Landsbyskolen på stenbroen« indeholdt programmet for Andelsforeningen Matthæusgades Skoles Kulturcenter meget af det, som i tidligere tider gjorde landsbyskolen til et centralt sted i lokalsamfundet. I vores lokalsamfund fik vi god forhåndstale af VesterbroBladet, der præsenterede ideen således: »Genopliver landsbyskolen og andelstanken. 250.000 kr fra 10-punkts programmet«

(VB 29/4-1987). Indvielsen af Andelsforeningen Matthæusgades Skoles Kulturcenter blev udførligt dækket af medierne, bl.a. med et længere indslag i TV-2 (Landet rundt) og en artikel i Berlingske Tidende »Matthæusgade tog imod sin landsbyskole. Kulturcenterets indvielse« (BER 13/9-1987), ligesom K. Helveg Petersen og daværende skoleborgmester Tom Ahlberg i Københavns Radio diskuterede kulturcenterets muligheder.

Efterfølgende vedtog Folketinget 7-punkts programmet, fremsat af Ole Vig Jensen. Han har senere fortalt os, at han var noget overrasket over, at det punkt i 7-punkts programmet, der foreslog skolen som lokalt kulturcenter, første gang skulle finde et ståsted på stenbroen. Naturligvis søgte vi penge i 7-punkts programmet, og man må nok sige, at vi blev begunstigede, som det også fremgår af Matthæusposten: »Jubel – 7-punkts programmet, 950.000 kr over tre år« (Matthæusposten nr. 8, 1987/88). Også her var dagspressen med, og Politiken skrev: »Benådet af folket – 1 million fra 7-punkts programmet!« (POL 17/4-1988).

I vores ansøgning skrev vi bl.a., at kun det udviklingsarbejde har nogen værdi, som forandrer virkeligheden, således at de nye tanker er blevet en del af skolens hverdag, når forsøgssperioden er forbi, og der ikke er flere ekstra midler. Der blev givet mange penge til lokale kulturcentre i de tre forsøgsår, men langt de fleste steder døde kulturcenterne hen, da forsøgspengene forsvandt. Det er ikke sket på Matthæusgades Skole. Nu 12 år efter er der stadig mellem 300 – 400 børn, unge, voksne og ældre, der hver uge benytter kulturcenteret i overensstemmelse med de vedtægter, der blev lagt frem på den stiftende generalforsamling i 1987. Det skal tilføjes, at vi har fundet det nødvendigt, at der er en lærer tilstede i en del af kulturcenterets åbningstid, og Københavns Skolevæsen tilgodeser dette med en ekstrabevilling på 660 ø-timer årligt. Derudover får kulturcenteret et årligt beløb – i øjeblikket 50.000 kr – fra 5% puljen under Folkeoplysningsloven.

Et gammelt engelsk ordsprog siger: »When it rains, it pours«, og det gjaldt så sandelig for os i 1988. Efter modtagelsen af de mange penge fra 7-punkts programmet blev vi minsandten også af VesterbroBladet udnævnt til årets Vesterbroer 1988 og modtog bl.a. et smukt fad med Frihedsstøtten på 200-året for Stavnsbåndets ophævelse. »Stedet hvor alt kan ske – Årets Vesterbroer« (VB 16/6-1988) og »Skoleforsøg til ug – Årets Vesterbroer« (POL 25/6-1988).

Det vil føre for vidt her at give en udførlig oversigt over aktiviteterne i Andelsforeningen Matthæusgades Skoles Kulturcenter, men i flæng kan nævnes:

- Månedens møde med skiftende foredragsholdere, bl.a. Anker Jørgensen, Erik Clausen, Peter Høegh, Kim Vilfort, Hanne Reintoft, Gunnar Nu-Hansen, Dan Turrell og mange andre. I samarbejde med Vesterbro Bibliotek.
- Hjemsted for Mødrehjælpen Vesterbro over en treårig periode, indtil rammerne sprængtes, og Mødrehjælpen Vesterbro flyttede til større lokaler i bydelen.
- Tæt samarbejde med KKV-Vesterbro, som fra 1988 har haft kontor på Matthæusgades Skole.
- Samarbejde med Ældre Sagen (skolens genbo). Det gav sig bl.a. udslag i et tiårigt projekt, hvor en gruppe pensionister flere gange om måneden lavede mad sammen med børnene i indskolingen. Efter en pause er der nu planer om at begynde på ny.

- Musical med læge Ester Møller som protektor: »Gamle er unge, der er blevet ældre« med børn, forældre, lærere og pensionister som medvirkende.
- Pensionister i 10. klasse.
- Wienercafe med pensionister fra Valby Salon Orkester.
- Samarbejde med Socialcenter Vesterbro.
- Samarbejde med Boligforeningerne, der holder møder og generalforsamlinger her.
- Samarbejde med Byfornyelsescenteret, som låner lokaler her.
- Hullet-i-gulvet, der bl.a. er et mødested for unge indvandrere, som vi i beskedent omfang er med til at holde borte fra gaden.
- Åbent dataværksted.

### **Udviklingen på Matthæusgades skole**

Etableringen af Andelsforeningen Matthæusgades Skoles Kulturcenter blev vendepunktet. Frem for alt lærte det os, at det ikke er så svært endda at lave tingene om, og lidt efter lidt begyndte vi at afprøve nye pædagogiske muligheder. Det er sket i en løbende dialog mellem skolens instanser, i første omgang i debatter mellem lærere og ledelse. Med den nye styrelseslov også i et stedse voksende samarbejde med forældrene, og på det sidste med en inddragelse af elevernes synspunkter.

Hvis der skal sættes en filosofisk overbygning på vores måde at udvikle skolen, så kan vi pege på den østrigsk/engelske filosof Karl Popper, hvis tanker om »piecemeal engineering« som udtrykt i hans hovedværk »The Open Society and its Enemies« har været en inspiration. Kort fortalt læser vi Popper således, at det gælder om at sætte et mål og derefter arbejde i den ønskede retning. Men hvis virkelighedens krav tilsiger kursændringer, så finder man også ud af det. Det gælder frem for alt om at undgå at konstruere en tænkt idealskole, som virkeligheden derefter med alle midler skal bøjes ind under. Et eksempel:

### **Tolærerordningen**

Afdøde skoledirektør Hans Jensen udviklede ideen om den holddelte begynderundervisning ud fra det demografiske faktum, at hvis en 1. klasse i København startede med 34 elever, så ville den på grund af fraflytning fra København senest i 3. eller 4. klasse være reduceret til max. 28 elever, som er det maximale elevtal pr. klasse i.h.t. skoleloven. Derfor startede 1. klasserne som 2 hold med max. 17 elever på hvert hold. Dansk læreren på hold A var matematiklærer på hold B og omvendt. Når elevtallet på de to hold var reduceret til 28 elever, blev holdene slået sammen til én klasse, men med de samme lærere. Noget så sjældent som en pædagogisk udvikling, der samtidig i teorien var økonomisk besparende.

På Matthæusgades Skole viste det sig, at 1u 1986/87 bestod af søde elever på hold A og uromagere på hold B. Lærerne forudså svare problemer ved en sammenlægning, og vi blev enige om at forsøge at slå holdene sammen og have to lærere i klassen. Som ved et trylleslag forsvandt uromagerne (næsten), alle elever blev søde, og det hele kørte i olie. Lærerne arbejdede undertiden sammen i klassen, og undertiden blev klassen delt op i to hold efter forskellige kriterier. De to lærere



planlagde undervisningen sammen, og det blev den kun bedre af. De to lærere havde de fleste af deres timer med de samme børn og med hinanden, og det var børnene og lærerne glade for. Vi andre fulgte dette udviklingsarbejde (som stort set var kommet i gang ved et tilfælde og uden ekstra ressourcer) med stor interesse, og næste år bad tre lærere om at starte 1u 1987/88 sammen. De ville gerne være to i klassen, men samtidig ville den tredje af dem på skift gerne kunne arbejde med sit faglige speciale på de højere trin. Det gik også fint, og modellen med en tolærerordning, som tre lærere går sammen om, er derefter blevet den foretrukne hos os. Begreberne lærerteam og teamteaching blev således fra 1987 en realitet på Matthæusgades Skole, syv år før tankerne herom blev konkretiseret i folkeskoleloven af 1994.

Ganske vist stod der i 1985 i den gældende Undervisningsplan for Københavns Kommunale Skolevæsen, at man kunne lave tolærerordning i de *to* første skoleår. Men efter en omhyggelig nærlæsning af teksten konkluderede vi, at det ikke var udtrykkeligt forbudt at fortsætte tolærerordningen op gennem systemet. Som en udviklingsorienteret skole har vi været vant til at prøve at gennemføre mange ting, som ikke udtrykkeligt er forbudt, bl.a. også fordi vi har konstateret, at det er nemmere at få tilgivelse end tilladelse.

I et lærerteam vil to eller tre lærere altid kunne dække de faglige krav i indskolingen. Men opad i systemet kobler vi pø-om-pø nye lærere på, når og hvis der er faglige krav (fremmedsprog og/eller fysik eksempelvis) som det oprindelige lærerteam ikke kan honorere. Vi var hurtigt klar over, at vi her havde fundet en pædagogisk metode, som passer fint til vore elevers behov. Men vi lavede ikke hele skolen om med det samme. Hvert år startede 1. klasse med tolærerordningen, og det tog os således 10 år, inden vi gradvis havde fået gennemført ordningen for hele skolen. Det hører med i billedet, at tolærerordningen fortsatte, således at der stort set er 100% tolærerordning i indskolingen og derefter et færre antal tolærertimer op gennem skoleforløbet, men dog aldrig under 6 ugentlige lektioner i overbygningen. Midt i alt dette blev den holddelte begynderundervisning sparet væk, og vi måtte derfor finde andre måder at finansiere ordningen på, både i indskolingen og på de højere klassetrin. Vi er nået frem til at gøre det ved at lægge alle ekstra timer ned i en særlig pulje, herunder næsten alle støttecentertimer (vi siger, at støtten gives af klassens egne lærere), ekstra lærertimer til tosprogede elever, ekstra timer til klasser med mange elever (vi har vel over landsgennemsnittet i næsten alle klasser), samt hvad der ellers falder af af ekstra timer.

Der er grund til at nævne en anden fordel ved tolærerordningen: På skoler med mange tosprogede elever opfattes disse undertiden som et problem af de danske forældre. Men enhver mønt har en kroneside og en plattside. Det gælder bare om at få kronesiden opad. Vi fortæller de danske forældre, at tolærerordningen (som alle forældre elsker) ikke kunne gennemføres uden de ekstra lærertime ressourcer, som de tosprogede elever tilfører systemet. Uden de tosprogede elever ville tolærerordningen ikke kunne opretholdes i fornødent omfang, og de timer, der oprindeligt er øremærket alene til de tosprogede elever, bliver på Matthæusgades Skole til fordel for *alle* elever!

Pædagogikken på Matthæusgades Skole er gradvis udviklet derhen, at vi kan tale om tre pædagogiske hovedsøjler på skolen:

- 1) Tolærerordningen, som ovenfor beskrevet
- 2) Helhedsundervisningen, samt
- 3) Den praktisk-musiske dimension.

Vi vil nu efter tur beskæftige os med Helhedsundervisningen og Den praktisk-musiske dimension:

### **Helhedsundervisningen**

Tolærerordningen førte rimeligt hurtigt til, at vi begyndte at se på undervisningen i større helheder. Det er ovenfor nævnt, at to eller tre lærere altid vil kunne dække de faglige krav i indskoling. Når lærerteamet derefter fandt frem til sammen at detailplanlægge undervisningen, var der ikke langt til det næste skridt, som var det, at undervisningen skiftede mellem færdighedsindlæring i de forskellige fag og emne/temauger, hvor færdighederne blev afprøvet i projekter. Det viste sig hurtigt, at eleverne var meget glade for at skifte mellem uger med færdighedsindlæring (som er de fleste) og projektuger.

Denne skiften gear er i høj grad medvirkende til, at eleverne efter en projektuge kaster sig over færdighedsindlæringen med stor koncentration og appetit. Vi mener, at det aldrig, aldrig, aldrig må blive kedeligt at gå i skole, og her er helhedsundervisningen af afgørende betydning.

Når man har emneuge på en skole, er det altid et problem at konvertere timerne i de enkelte fag til emnetimer. Vi blev derfor en gang for alle enige om, at der slet ikke skulle stå fag på skemaet, men derimod ikke-fagdelt-undervisning, forkortet til IFU. Imidlertid blev vi snart trætte af at forklare forældrene, at det ikke havde noget at gøre med flyvende tallerkener, hvorfor vi gik over til at tale om helhedsundervisning, forkortet til HEL. Det er så, hvad der står i elevernes skemaer i de fleste timer, men dog ikke i alle. Nogle fag har vi endnu ikke formået at inddrage i helhedsundervisningen, og i de større klasser er der således fortsat fagdelt undervisning i fremmedsprogene og i fysik/kemi. Ordet helhedsundervisning beskriver præcist, hvad vi pædagogisk gerne vil nå frem til: At eleverne skal nå frem til at opfatte undervisningen – og deres eget liv – i helheder.

En stor fordel ved helhedsundervisningen ligger i, at lærerne i deres planlægning ikke mere eller mindre bevidstløst følger lærebogens metodiske vejledninger, men (hver for sig og sammen) gør sig overvejelser om undervisningens indhold. Det er simpelthen nødvendigt, fordi den stadige skiften mellem færdighedsindlæring og projektarbejde medfører, at man ikke slavisk kan følge lærebogen og dens lærervejledning. Enhver lærer ved, at hvis man kører efter en lærebog, så er man på den sikre side, for lærebogsforfatterne er frem for alt fortrolige med undervisningsplanernes krav. Hvis ikke de er det, bliver deres lærebøger ikke solgt. Vi har stillet os selv den vanskeligere opgave at nå målene i undervisningsplanerne (og de mål er vi alle underkastede) efter en planlægning – skiftende mellem færdighedsindlæring og pro-

jektarbejde – som det enkelte lærerteam står med ansvaret for. Det betyder, at hver enkelt lærerteam i samarbejde må gennemdrøfte og planlægge indholdet i undervisningen således at de faglige mål i alle fag nås i overensstemmelse med klassens årsplan. Vi mener, at det højner kvaliteten i undervisningen. Endelig bør det nævnes, at Projektopgaven nu er en afsluttende obligatorisk prøve på 9. og 10. klassetrin, og det er vores erfaring, at elevernes arbejde med projekter allerede fra starten af skoleforløbet har været dem til stor hjælp i forbindelse med de afsluttende prøver i Folkeskolen.

Foruden projektuger i de enkelte klasser er der også emneuger, hvor to eller flere klasser på skolen arbejder sammen om det samme emne/tema, ligesom klasser undertiden har projektuger i samarbejde med klasser på andre skoler. Derudover har vi fast to emneuger om året – én om efteråret og én om foråret – hvor hele skolen arbejder med det samme emne/tema. I efteråret 1998 var emnet således udvendig udsmykning af skolen, og det er bl.a. beskrevet i Matthæusposten nr 3 – 1998/99, hvoraf det fremgår, at emneugen var en stor succes. Et synligt og stærkt bevis er gårdmaleriet »Himmel på jord«, som Bangla Desh kunstneren Kajol og 15 elever gennemførte i løbet af emneugen. Trods vinterens og fodboldspillets slitage er det 700 m<sup>2</sup> store maleri stadig en lille rejse værd. Samtidig var det slående at konstatere, hvor koncentreret og ivrigt eleverne arbejdede med færdighedsindlæringen i ugerne efter emneugen.

Fælles for tolærerrordningen og helhedsundervisningen gælder det, at begge dele efter vor mening er i god overensstemmelse med intentionerne i folkeskoleloven af 1994. Da daværende Undervisningsminister Ole Vig Jensen samtidig 8/8-94 valgte at give startskuddet til den nye lovs ikrafttræden i gymnastiksalen på Matthæusgades Skole, så mente vi, at der var flere gode grunde til at gå ind i et udviklingsprojekt med titlen »Vejen til målet«, og det resulterede i en bog skrevet af alle skolens lærere og med undertitlen »Fremadrettet evaluering«. Bl.a. for denne bog modtog lærerkollegiet i 1996 Københavns Lærerforening pris »Den gyldne pegepind«. »Vejen til målet« vil blive nærmere beskrevet i afsnittet om Matthæusgades Skoles deltagelse i udviklingsprojekter.

### **Den praktisk-musiske dimension**

I den afsluttende konklusion i bogen »Vejen til målet« skrev vi bl.a., at vi nu går i gang med et nyt udviklingsprojekt, »som vi har givet titlen *Bidrag til udvikling af en almen didaktik, der lægger vægt på den praktisk-musiske dimension*. En sådan findes os bekendt ikke, og der er brug for den, hvis man mener, at den praktisk-musiske dimension er af betydning for elevernes udvikling. Det mener vi.« (s. 162)

På en skole som vores med ca 40% tosprogede elever har vi været nødt til at gøre os nogle didaktiske overvejelser for at finde frem til et udgangspunkt og en dimension, der kunne samle *alle* eleverne. For Matthæusgades Skoles vedkommende viste det sig, at den praktisk-musiske dimension var et godt udgangspunkt for det pædagogiske arbejde med alle elever og på alle klassetrin. Vores optagethed specielt af faget Billedkunst førte tidligere til, at vi søgte og af Kulturfonden fik bevilget midler til en indvendig udsmykning af skolen i samarbejde med Poul Gernes, Georg Jan-



*Foto: Kirstine Theilgaard*

sen, Henrik Norn og Eva-Karin Thomsen. Det var en såkaldt fifty-fifty bevilling, hvor Kulturfonden dækkede halvdelen af udgifterne og skolen selv den anden halvdel. Da vi ikke har flere penge end andre skoler, betød det, at udsmykningsarbejdet måtte strækkes ud over tre år, men så stod skolen næsten overalt smukt udsmykket indvendigt. Som et karakteristisk træk har kunstnerne rundt om på skolen anbragt en række sentenser, der dels afspejler kunsternes holdning til skolen, dels vore egne holdninger.

Skolen har i flere omgange og under skiftende undervisningsministre været repræsenteret på de årlige Sorø-møder. Således også i 1993, hvor temaet var det musiske i skolen, og vi deltog ivrigt i debatten. Efterfølgende inviterede Undervisningsminister Ole Vig Jensen en repræsentant fra skolen til at gå ind i Det musiske Udvalg, der kom til at bestå sådan cirka 50/50 af folk fra kunstens verden (bl.a. Peter Bastian, Erik Clausen, Claus Meyer og Bente Scavenius) og folk fra skolens verden med Ole Albæk som formand.

I Det musiske Udvalg pegede især Peter Bastian på mesterlærerprincippet som en god metode til at arbejde kreativt i skolen med den praktisk-musiske dimension. Det var udvalgets andre medlemmer for så vidt enige med ham i, men det blev påpeget, at én lærer til ganske få elever (på Peter Bastians Musikkonservatorium max. 4-5 elever) er der ikke råd til i Folkeskolen. Så den ellers så flotte ide om mesterlæreren blev lagt lidt på hylden. Men minsandten om ikke mesterlærerprincippet har stået sin prøve under emneugen i efteråret 1998 om udvendig udsmykning af skolen. Kunstneren Kajol har her formået at arbejde med 15 elever fra fem forskellige klasser (3 hver fra 4.-8. klassetrin) og sammen har de skabt det meget roste kæmpemaleri i skolegården, vistnok det p.t. største maleri i Danmark. Gode ideer skal undertiden have tid til at modne lidt.

I Det musiske Udvalg arbejdede to repræsentanter fra skolen tæt sammen med kunsthistorikeren Bente Scavenius om et eksemplarisk projekt med titlen »Skolens rum – Skolens billeder«. Eksemplarisk i den forstand, at ideen bag projektet skal kunne bruges på enhver skole i Danmark. De to eksempler var Hirtshals Skole og Matthæusgades Skole. Udgangspunktet er selve skolebygningen: Hvorfor er skolen blevet bygget, som den er? Hvordan så der ud i lokalsamfundet, da skolen blev bygget? Hvordan er udviklingen gået, illustreret med malerier, tegninger m.m. fra skolens start og til i dag. Et tværfagligt arbejde, som inddrager mange fag, og som er i overensstemmelse med undervisningsplanernes ord om, at det musiske skal være en del af *alle* skolens fag.

Bl.a. på grund af bogen »Vejen til målet« og vores medansvar for Det Musiske Udvalgs anbefalinger til Folkeskolen, herunder »Skolens rum – Skolens billeder« blev vi inviteret til at gå ind i det af Undervisningsministeriet søsatte 4-by samarbejde, hvor 12 skoler fordelt på 4 byer (Herning, København, Skive og Vejle) over en treårig periode (som afsluttes sommeren 1999) deltager i »Projekt Skoleevaluering«. Mere herom i næste afsnit. Efter denne gennemgang af de tre hovedsøjler, som det pædagogiske arbejde på Matthæusgades Skole hviler på, går vi videre til:

## Deltagelse i udviklingsprojekter

Ved skoleinspektørindsættelsen 30/4-1986 blev der holdt en programtale, som siger noget væsentligt herom: »Folkeskolens ord om oplevelser og lyst til at lære, vil vi lægge os på sinde. Den danske Folkeskole er en god arbejdsplads, og den må også meget gerne være en glad arbejdsplads. Og en glad arbejdsplads kan den skole blive, hvor eleverne kan hente mange gode oplevelser, som samtidig giver dem lyst til at lære. Pædagogisk udviklingsarbejde er ét godt middel blandt mange andre til at skabe en engageret, levende og glad skole. Kun det pædagogiske udviklingsarbejde har en virkelig værdi, som alle parter i sagen: Forældrene og deres børn, lærerne og deres ledelse – sammen og efter et grundigt oplysende forarbejde – bliver enige om at igangsætte. Hvis vi kan blive enige om at sætte noget i gang (*og det blev vi meget hurtigt*), så er der i hvert fald én ting, som alle i et pædagogisk udviklingsarbejde lærer sig: Vi lærer at registrere, hvad det er vi gør, f.eks. ved at stille nogle spørgsmål til os selv, når vi går ind til timen til dagens arbejde så at spørge »Hvad er det vi vil?«

Og igen når vi er færdige med timens arbejde »Hvad nåede vi med, med det vi ville?« Det er i hvert fald spørgsmål, vi som lærere har godt af at stille os selv, thi – som der står, nærmere betegnet i kapitel 12, vers 33 hos den Matthæus, der har givet navn til denne gade og denne skole – så er det sådan, at træet kendes på frugten«.

Ovenstående citater er inspireret af Anne Marie Nørvig. Poul Gernes skrev over udgangen fra lærerværelset (og det er det sidste, lærerne læser på vej op til time) »Hvad vil vi?« og over indgangen til lærerværelset på vej ind til frokostkaffen »Hvad nåede vi?«

Nogle af de udviklingsprojekter, som vi har været med i, er allerede beskrevet. Her oplistes i kronologisk rækkefølge alle de udviklingsarbejder, som Matthæusgades Skoler har deltaget i:

- 1987/91: Andelsforeningen Matthæusgades Skoles Kulturcenter Først iværksat med støtte fra 10-punkts programmet, derefter med støtte fra 7-punkts programmet. AMSK fortsætter i bedste velgående og nu på 12. år. Beskrevet ovenfor i særskilt afsnit.
- 1988/96: Madprojektet, hvor pensionister fra vores genbo Ældresagen flere gange om måneden lavede mad sammen med børn fra indskoling. Efter Kulturbyåret bad pensionisterne om en pause, men nu overvejes det at genoptage ideen.
- 1988/92: Mødrehjælpen på Vesterbro. Gennem Andelsforeningen Matthæusgades Skoles Kulturcenter var vi fødselshjælpere for Mødrehjælpen på Vesterbro. Mødrehjælpen lånte som medlemmer af kulturcenteret lokaler på skolen, hvor der på skift var socialrådgiver, læge og jurist til disposition. Tilstrømningen var stor, der var fyldt med barnevogne ved indgangen, og de andre skoler spurgte, om vi var begyndt at indskrive børn lige fra vuggen. Efterhånden sprængtes rammerne, og Mødrehjælpen flyttede til større lokaler på Enghave Plads. Men det var os der var medvirkende til, at Mødrehjælpen kom til Vesterbro, hvor der er god brug for Mødrehjælpen.

- 1989: »Gamle er unge, der er blevet ældre«. Musical med læge Ester Møller som protektor. Medvirkende var pensionister fra Ældresagen samt børn, forældre og lærere fra Matthæusgades Skole. Prøverne fandt sted på skolen, mens forestillingerne løb af stabelen i Frejas Sal ovre hos Ældresagen.
- 1990/91: Pensionister i 10. klasse. Tre pensionister startede i årets 10. klasse, og de to gennemførte med gode resultater. Den tredje døde af kræft kort før eksamen begyndte. Under hele hendes sygdom besøgte eleverne hver dag på skift den gamle dame, der boede alene.
- 1990/93: Udsmykning af skolen ved Poul Gernes, Georg Jansen, Henrik Norn, Eva-Karin Thomsen. Projektet støttet af Højlundfonden. Omtalt tidligere i denne artikel.
- 1991: »Ung som ældre« – Ældresagens store udstilling i Bella Centeret. Vi deltog sammen med pensionister fra madholdet med en stand »Folkeskolen før og nu«.
- Til denne – også internationale – udstilling skrev vi en artikel "The Community School Concept – or: The School as a Local Cultural Center – an Example"
- 1992/96: »Kulturby -96«. Da Trevor Davies blev udnævnt til generalsekretær for Kulturby -96, skrev vi til ham og pegede på, at Matthæusgades Skole burde blive et af nøglestederne i kulturbyåret. Brevet optrykte vi i Matthæusposten nr. 6 – årgang 1991/92. Vi deltog derefter i en række planlægningsmøder omkring kulturbyåret. Det endte med, at samtlige folkeskoler på Vesterbro gik ind i projektet, der fik navnet MEGARROSEN (efter forbogstaverne på skolerne i området), og vægtningen kom til at ligge på natur- og miljøundervisning.
- 1993/94: 10. klasser fra fire skoler i Københavns området deltog i et undervisningsministerielt pilotprojekt om projektopgaven i den nye folkeskolelov. Vores 10. klasse var én af dem.
- 1994: En repræsentant fra skolen beskrev et projekt med undervisningsdifferentiering i faget Kristendom, Beskrevet i bogen »Et menneskebarn, at du ta'r dig af det« – i samarbejde med Institut for Kristendomskundskab, Danmarks Lærerhøjskole. Dette projekt var stærkt inspirerende til, at vi begyndte med »Vejen til målet«.
- 1995: To projekter med undervisningsdifferentiering: »Byg en kasse« og »Gys og gru« beskrevet af ialt 6 af skolens lærere i »Forud« fra Udviklingsafdelingen, København Skolevæsen. Også disse projekter var medvirkende til, at vi gik i gang med »Vejen til målet«.
- 1994/96: »Vejen til målet«. Tidligere nævnt i denne artikel. I forordet til bogen skrev daværende skoleborgmester Jens Johansen bl.a.: »Udgangspunktet har været spørgsmålet: Hvordan tilrettelægges og gennemføres en undervisning, der tager hensyn til det enkelte barn? Dette enkle og samtidig yderst komplicerede spørgsmål giver lærerne en række konkrete bud på. Den interne løbende evaluering bliver afgørende for at kunne stille mål op for den enkelte elev – mål, der både er realistiske og udfordrende. Grund-

laget for denne evaluering har været en dialog båret af dyb respekt for det enkelte barn. Lærerne har med deres udviklingsarbejde vist, at man kan nå langt, når der arbejdes bevidst og målrettet, men lærernes projektbeskrivelser viser også, at udvikling ikke er en enkel sag. Der er ting, der ikke lykkes, der er ting, der må laves om, der er konflikter og uenigheder og mange besværligheder. Men ud af lærernes beskrivelser af de enkelte undervisningsforløb lyser en glæde ved at medvirke til at udvikle undervisningen og skolen.«

Projektet blev gennemført med timestøtte fra Københavns Skolevæsen og Undervisningsministeriet, men det gælder for dette som de fleste andre udviklingsprojekter, som vi har deltaget i, at lærerne har lagt langt mere tid i udviklingsarbejdet, end de har fået kompensation for.

- 1995/96: Skoleudveksling mellem Skive og København. Ombord på Kulturbyfærgen Kronborg landede hele skolen i Skive, hvor vi i en uge var gæster på Aakjærskolen. Enhver skolemands drøm: En samlet lejrskole for hele skolen på én gang. Det var i 1995, og i 1996 var der så genbesøg fra Skive, midt i Kulturby 96.
- 1995/96: »Ha' det godt i skolen« Undervisningsministerielt projekt om elevernes deltagelse og medansvar. Vi var blandt de deltagende skoler, og den afsluttende konference med alle eleverne og undervisningsministeren fandt sted på Matthæusgades Skole.
- 1996/99: »Projekt Skoleevaluering«. For bedre at kunne beskrive det særlige ved det danske folkeskole, har Undervisningsministeriet søsat en række projekter, der skal beskræftige sig med evaluering af undervisningen og skolen. Vi er en af de 12 deltagende skoler i »Projekt Skoleevaluering«, som afsluttes sommeren 1999. Projektet styres af konsulenter fra Danmarks Lærerhøjskole. Det første år stillede vi spørgsmålet »Hvad er en god skole?« og forældre, børn og lærere på skolen blev bedt om – enkeltvis og i grupper – at formulere 7 svar på spørgsmålet. Svarene blev lagt ind på spørgeskemaer ude på Lærerhøjskolen, hvorefter de samme tre instanser blev bedt om at tage stilling til en række udsagn, som var udledt af de 7 svar på det oprindelige spørgsmål. Det beskrev vi nærmere i et særnummer af Matthæusposten årgang 1996/97 »Hvad er en god skole?« Året efter begyndte vi på – og det er vi fortsat med i projektets tredje og sidste år – at prøve at finde metoder til at evaluere de »bløde« værdier i undervisningen. Det er bestemt ikke nemt, og vi har endnu ikke endelige konklusioner at fremlægge.
- 1998: Udvendig udsmykning af skolen var temaet for efterårets fælles emneuge. Vort samarbejde med kunstneren Kajol har vist os, at mesterlærerprincippet *kan* gennemføres med en større gruppe børn, og det har været en værdifuld pædagogisk erfaring. Midtersidebilledet i Matthæusposten nr. 3, årgang 1998/99 er et overvældende bevis på, at kvaliteten samtidig er i top. Men endnu bedre er det i virkeligheden. Kom selv og se!



Til en del af ovenfor nævnte projekter har vi modtaget forskellige former for støtte fra Københavns Skolevæsen, fra Undervisningsministeriet og fra forskellige fonde. Men adskillige af projekterne er gennemført uden nogen støtte udefra, blot som en naturlig del af udviklingen på en skole. Belønningen har ligget i en større glæde i lærergemeningen og en tilfredshed ved at være en del af en glad skole. For samtlige projekters vedkommende gælder det – som tidligere nævnt – at lærerne har lagt mere tid i udviklingsarbejdet, end de har kunnet få kompensation for. Man ved på forhånd, at sådan er det, og det er helt ok!

### **Udadvendt virksomhed**

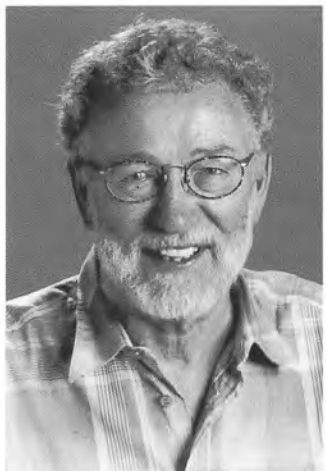
I afsnittet om Andelsforeningen Matthæusgades Skoles Kulturcenter nævnedes vi og beskrev, hvorledes vi fra starten lagde en udadvendt linie som en vigtig faktor i en overlevelsesstrategi for Matthæusgades Skole. Efterhånden kom der flere og flere kunder i butikken, og vi nåede op på at have fuldt hus i indskolingens. Alligevel fortsatte den meget udadvendte linie. Det var der flere grunde til:

For det første gav det os en mulighed for over for offentligheden at præsentere de pædagogiske nydannelser, som vore udviklingsprojekter hen ad vejen forsynede os med.

For det andet betød den megen medieomtale og vore mange inden- og især udenlandske gæster (skønsmæssigt 40 – 50 grupper om året), at børnene på skolen fik indtryk af, at Matthæusgades Skole *er* noget særligt, og de blev mere og mere stolte af deres skole.

For det tredje følte vi, at der i høj grad var brug for nogen, der talte *Folkeskolens* sag i en periode, hvor privatskolerne gjorde kraftige indhug. Herom skrev vi i »Vejen til målet«: »Endnu en faktor har haft betydning for skolens udvikling. Bag skolelederens skrivebord står denne sentens: »Man tænder heller ikke et lys og sætter det under en skæppe (Matt. 5.15)«. Der bliver hver eneste dag tændt massevis af lys rundt om i landets folkeskoler, men alt for mange af dem får lov til at blive stående under skæppen. Folkeskolen har brug for en offensiv strategi, ikke mindst i forhold til privatskolen. Lyt dog til de stolte børn, der i kor i klassen giver udtryk for at »vi er de bedste, os kan ingen tæske«. I alt for mange år har Folkeskolen været præget af opgiveness og negativ tænkning i retning af »hvor er det synd for os. Vi er nødt til at tage imod de børn, som privatskolerne ikke vil ha'«. Som en tredierangs bokser har Folkeskolen manøvreret sig selv ind i et ringhjørne, hvor man forsøger at dække sig med hænderne oppe for ansigtet, alt imens man tager imod en regn af hug fra offentligheden og medierne. Hvor patetisk! Misforstå os ikke! Vi synes, at den danske friskoelov er "second to none", bl.a. fordi en sund konkurrence mellem Folkeskolen og privatskolerne er til gavn for alle parter, og frem for alt til gavn for børnene. Men lige meget hvor god den enkelte privatskole kan være, så er Folkeskolen dog på en række områder bedre end privatskolen – ene og alene pr. definition: Folkeskolen, som er alle børns skole, er i sig selv bedre egnet til at opdrage børnene til det pulveriserende, pluralistiske samfund, der ligger og venter på dem i fremtiden, end den privatskole, der altid vil være mere eller mindre sekterisk. Vi skal gå ud og slå på tromme for Folkeskolen. Den fortjener det!« (s. 12).

Det har vi så bestandigt forsøgt at gøre.



*Lars Bjørner, f. 1929. Oprindeligt uddannet inden for træbranchen med kortere og længere udstationeringer i Finland, Frankrig, Philippinerne, USA og Afrika. Lærereksamen fra KDAS 1971. 1971-1979 lærer ved Emdrupborg Forsøgsskole i København, 1977 cand.pæd. i historie fra DLH. 1978-1986 forfatter til bøger om historie og samfundsfag for folkeskolen. 1979-1986 viceskoleinspektør ved Grøndalsvængets Skole i København. 1986-1999 skoleinspektør ved Matthæusgades Skole i København.*

# Skoleforsøg

*Om vejen til Københavns forsøgsskole på Emdrupborg – oplevelser, der førte til forsøgsskolen, og en kort beskrivelse af skolens arbejde*

**Af Wilhelm Marckmann**

Det begyndte for mit vedkommende, da jeg i foråret 1939 skulle på praktikophold. Min mor havde da årskursus på Statens Lærerhøjskole i København og boede hos sin søster i Klampenborg, hvor jeg nogle gange besøgte hende. Under et af disse besøg var vi til et foredrag på Lærerhøjskolen, der den gang lå i Odensegade. Vi hørte forstanderen, Vilhelm Rasmussen, en af tidens pædagogiske foregangsmænd. Efter foredraget blev jeg præsenteret for ham og for skoleinspektør G.J. Arvin, der samme år blev hans efterfølger som rektor for højskolen, som da skiftede navn fra Statens til Danmarks Lærerhøjskole.

Arvin var inspektør på la Courvejens skole, hvor der foregik en række interessante pædagogiske eksperimenter, og det blev aftalt, at jeg kunne tilbringe min praktiktid der under vejledning af Torben Gregersen. Det var en appelsin, der faldt i min turban.

## **Hos Torben Gregersen**

Den da 28-årige Torben Gregersen var klasselærer i en begynderklasse, og arbejdede der med forsøgsmateriale til undervisningen. Havde desuden overblik over alt, hvad der foregik, og ikke blot forklarede han mig, hvad de forskellige læreres idegrundlag var og hvad deres arbejde gik ud på, men han cyklede rundt med mig på Frederiksberg og viste mig pædagogiske landemærker, som Frederiksberg, bl.a. takket være skoledirektør Sophus Franck og vicedirektør Ejnar Carstensen, den gang var kendt for. Vi besøgte svømmehallen, hvor vi bl.a. talte med Johansson, en af foregangsmændene indenfor skolesvømning, det nye børnebibliotek, hvor vi talte med bibliotekaren, Gudrun Franck, flere skoler, hvor vi så på læseklasseundervisning, bl.a. hos fru Ulstrup på Nylandsvejens skole, og hvor Knud Flensted Jensen lod børnene bygge modelflyvere i sløjdtimerne. Og naturligvis præsenterede Torben Gregersen mig for den pædagogiske studiesamlings leder, inspektør Poul Müller, og introducerede mig til studiesamlingen, der den gang havde til huse ved St.Thomas' Plads.

Hjemme på skolen fulgte jeg i Torben Gregersens klasse afprøvningen af forskelligt pædagogisk materiale til brug for individuel undervisning. Det meste forelå endnu kun i duplikeret form. Det var f.eks. »Individuel Taltræning« med regneark og tabelkort af Floris, Mejlsing og Gregersen, prøvetryk og forskelligt øvemateriale til læsebogssystemet »Min egen bog« af Gregersen og Nordentoft og flere andre ting, som jeg ikke længere kan huske. I Dora Sandals timer arbejdede vi med hendes eget



*Torben Gregersen (1911-1994), her som ung lærer ved Skolen på la Coursvej, hvor han var ansat 1935-1943. I krigens sidste to år underviste han på den danske skole i Lund og var 1948-56 knyttet til Carolineskolen; skoleinspektør på Holbergskolen 1941-74. – Torben Gregersen var den idérige, musiksk begavede pioner i dansk pædagogik i to generationer: skolebogsforfatter, forlagskonsulent, debattør. Vi henviser til erindringsbogen fra 1990 En værre Bolsjevik og hans artikel »Et halvt århundrede med undervisningsmidler« i Uddannelseshistorie 1993.*

system, »Svanebogen«, og hun lod mig tegne illustrationer på tavlen. Af andre inspirerende oplevelser husker jeg timerne hos Helge Jensen, forfatter (måske medforfatter) til den netop da udkomne bog »Individuel arbejdsform i grundskolen«. Som en bemærkelsesværdig pædagogisk foranstaltning fremviste man Montessori-børnehaven, som Arvin havde knyttet til skolen, og jeg så her de særlige materialer brugt i praksis. Ved et aftenmøde på skolen talte Sophus Franck, som Arvin præsenterede mig for. Han gav mig nogle venlige ord med på vejen og bad mig hilse i Vordingborg, hvor han kendte mine lærere på seminariet.

Torben Gregersen inviterede mig også til aften i sit hjem, hvor jeg foruden hans familie traf en anden gæst, Poul W. Perch, og hans kone. Perch mødte jeg igen år senere på psykologistudiet. Det blev en oplevelsesrig aften, med en pædagogisk og politisk diskussion, som jeg nok ikke helt levede op til, umoden og uerfaren som jeg var; men jeg fik i nogen grad nuanceret mit syn på f.eks. tidsskrifterne Frisindet Kulturkamp og Helhesten samt andre, som jeg i dag ikke husker.

Når Torben underviste sin klasse, kunne han indimellem synge med børnene og samtidig bearbejde rytmeinstrumenter. Det havde jeg ikke set før. Han havde faglærereksamen i musik, og kunne alle de moderne sange og melodier, som f.eks. »Døgnet 24 timer« af Bernhard Christensen, og gav dem gerne til bedste.

Man må sige, at jeg på Frederiksberg blev venligt modtaget af alle og blev vist megen opmærksomhed. Jeg er bange for, at jeg den gang tog det som en selvfølge; men alt, hvad jeg så og hørte, gjorde indtryk på mig, og mit praktikophold blev udgangspunkt for valg, jeg senere skulle træffe.

## Vikariater

I de følgende år havde jeg kortvarige vikariater ved alle slags skoler lige fra toklassede enelærerskoler med hverandendagsundervisning, hvor de tre yngste årgange blev undervist den ene dag og de fire ældste den næste. Såvel i den toklassede som i de større landsbyskoler stod skoleskemaet fra år til år under lærerens katederlåg. Morgensang og morgenbøn foregik i fællesskab, det meste andet individuelt eller i små hold. Såvel regnestykker som diktater og stile blev skrevet med griffel på skifertavle og blev gennemrettet sammen med eleven ved katederet så snart tavlen var fuld. Var der fejl, kom der ingen røde streger, for eleven slettede straks med sin svamp, altså »Schwam darüber«, (eller en fugtet finger!), og skrev så straks det rigtige. Det gik fint, bl.a. fordi der ofte ikke var mere end 15-16 elever i hver klasse. Højtlesning foregik ofte individuelt ved katederet mens andre skrev. Bibelhistorie, historie, geografi, naturhistorie og andre orienteringsfag foregik som regel ved fortælling og samtale. Jeg mener ikke, at det voldte problemer. Det var i høj grad individuel undervisning. Da der hverken skulle undervises i højere matematik eller i fremmedsprog, bortset fra lidt engelsk på begyndertrinnet, var læreren fagligt veludrustet ved selv at have haft alle fagene på et betydeligt højere trin på seminariet. (Hvis han blot havde fulgt med i timerne!) I øvrigt kunne man jo altid forberede sig dagen før!

Nu vil det selvfølgelig være pral at hævde, at der i vikariaterne slet ikke var problemer; men det var gerne disciplinære problemer, og efter tidens skik »ordnet« ved hjælp af håndkraft. For en ung og nybagt lærer på 21 år, der selv endnu lignede en skoledreng, var det en hurtig og effektiv vej ud af en akavet situation med en stor og fræk bøllespire. Af sådanne situationer har der nok været 5-6 stykker i løbet af de første to år, og det var gerne, når man som vikar dumpede ind i en stor, fremmed klasse. Senere har det heldigvis ikke været nødvendigt. Det er sikkert overflødigt at nævne, at uddeling af lussinger ikke blev doceret på seminariet eller af de pædagogisk bevidste lærere på mine praktikskoler. Det var en gammel lærdom fra min egen skoletid og fra rare og velmenende, men lidt håndfaste, kolleger, som jeg traf i nogle skoler.

De større skoler med to eller flere lærere kunne naturligvis tilbyde et større udvalg af undervisningsmuligheder end den toklassede, og hvis det oven i købet var en årgangsdelt skole, kunne man drive den såkaldte klasseundervisning til hvilken man på seminariet havde lært en særlig pædagogisk teknik, f.eks.: Overhøring i den foregående times stof, vekslen mellem elevernes enkeltvis fortælling og klassesamtale, gennemgang af nyt stof ved lærerens fortælling, illustrationsmateriale, elevøvelser, eventuelt rekapitulerende klassesamtale. Altsammen grundigt indøvet i praktiktimerne efter en til hver time udarbejdet disposition – som man imidlertid godt kunne afvige fra, hvis det kunne begrundes med en udnyttelse af en uforudset »pædagogisk situation«. Egentlig et meget solidt værktøj, der slet ikke var så stift, som man har været tilbøjelig til at mene.

I købstadsskolerne var klasselærersystemet almindeligt; men det betød ofte kun, at en af de lærere, der kom i klassen hver dag, oftest dansklæreren, fungerede som klasseforstander. I øvrigt fordeltes lærernes timer efter deres ønsker og specielle faglige og pædagogiske fortrin. At få denne kabale til at gå op, har altid været skolele-

derens opgave. Den vil formodentlig ikke blive lettere, hvis lærerne behersker færre undervisningsfag.

Efter at have været vikar på små og store skoler og på alle trin til og med realklassen, havde jeg fået øvet mig grundigt i hurtigt at lære nye elevnavne, så samtalerne ikke skulle medføre for mange »ja, det er dig, jeg mener« og i at forberede timerne fagligt og pædagogisk. Er man ikke vel forberedt, er det vanskeligt at fastholde elevernes interesse, og så er det ikke morsomt at undervise. I en snæver vending kan man klare sig ved improvisation, men det går ikke i det lange løb.

Når man dengang underviste i eksamensklasserne, fik man af og til inspektion. Faginspektøren fra undervisningsministeriet kom uanmeldt og trådte pludselig ind i klassen sammen med skolelederen. Han hilste pænt på læreren og klassen og bad en om blot at fortsætte undervisningen. Og det gjorde man så, mens inspektøren sad i et hjørne og gjorde sine iagttagelser. Derefter skrev han en indberetning, hvoraf skolen fik en kopi. Jeg har været ude for det et par gange i geografi og biologi de første år, jeg var lærer. Mere almindeligt var det, at skolelederen uanmeldt kom på besøg i klassen, måske for at have stof til den udtalelse, man gerne ville have med, når man rejste. En sådan skulle man jo bruge, når man søgte stilling.

Jeg oplevede vistnok, at det gik meget godt i de store klasser uanset hvilke fag jeg skulle undervise i – jeg husker dansk, historie, geografi, biologi, fysik, sang, tegning, gymnastik og svømning – fordi jeg her altid kunne forberede mig på det faglige indhold; men jeg var utilfreds med arbejdet i en 5. hjælpeklasse, hvor jeg et år var klasselærer og havde eleverne i både dansk og regning og så alle fortællefagene. Det sidste var ikke det værste, men dansk og regning! Jeg lavede efter bedste – eller fattig – evne individuelle materialer. Anskaffede læse-let bøger og ordnede dem efter sværhedsgrad. Lavede stavekort og tabelkort etc.; men jeg syntes ikke det battede. Jeg manglede nok tilstrækkelig indsigt i de vanskeligheder, som de rare børn havde. Kort sagt: Det var vist på tide, at jeg søgte årskursus i psykologi, idet dette også omfattede regne- stave- og læsevanskeligheder.

### **Vikarkredsen**

Imidlertid var jeg som løst ansat lærer medlem af Danmarks Lærerforenings vikarkreds og blev på en eller anden måde valgt ind i repræsentantskabet, som holdt et møde i Studenterforeningen hvert år. Repræsentantskabsmødet var en offentlig begivenhed, hvor vi 20-30 vikarrepræsentanter og flere hundrede lærere og skoleledere fra de lokale kredse mødtes med lærerforeningens magtfulde bestyrelse. Førstelærer K.A. Kristensen, Karise, var dengang formand og vor mand fra Vordingborg, Stinus Nielsen, havde allerede i mange år været kasserer og efterfulgte siden Niels Nielsen, Overlund, som formand. Og vi mødtes med embedsmænd fra undervisningsministeriet og med journalister fra de større blade. Endelig mødte vi undervisningsministeren, som deltog i alle plenarmøder. Ind imellem drog vi unge mennesker ud i byen, hvor vi spiste frokost sammen i grupper, lærte hinanden at kende og aftalte fælles politik og taktik, som vi bagefter drøftede i vort eget fællesmøde. Jeg husker, at vi vedtog en resolution, og at vi tilkaldte selveste K.A. Kristensen, som kom ned til vort møde og drøftede den med os.

Blandt vikarrepræsentanterne var nogle af dem, der netop havde startet tidsskriftet »Unge Pædagoger«, og en del, som jeg senere skulle træffe i Socialpædagogisk Forening og på psykologistudiet. Jeg husker Birte Binger, Erik Mathiesen, Frede G. Jensen, Rasmus Hansen, Mogens Kyng, Børge Jensen, og Gunnar Velsing-Rasmussen.

### **Ansøgninger**

Samtidig søgte jeg stillinger; gennem de første år sendte jeg over 100 ansøgninger af sted. Vinterlærerstillinger (halvårs) i Vestjylland, grundløn for et halvt år: 960 kr., landsbylærerstillinger, hvor grundlønnen vistnok varierede mellem 2300, 2700 og 3600 pr. år, købstadlærerstillinger, som vist var lidt bedre lønnet, men uden den dengang billige tjenestebolig. Desuden vikariater af alle slags og optagelse på hovedstadskommunernes vikarlistes. Var man på en sådan liste, skulle man være ved en telefon om morgenen. Man fik løn for de timer, man læste. Det var jo noget usikkert, så da jeg blev optaget på en vikarliste i Lyngby-Tårnbæk og samtidig fik tilbudt et længere vikariat i Nakskov, så tog jeg til alles forbavelse til Nakskov. Det blev sagt, at jeg ellers kunne have regnet med fast ansættelse i den ekspanderende kommune, hvor en af mine seminariekammeraters fædre var skoledirektør.

Alle stillingsansøgninger til skoler på Sjælland med tilliggende øer blev fulgt op med personligt fremmøde, f.eks. husker jeg, at skoledirektør Jacobsen i Tårnbæk modtog mig i sommerferien siddende på sin veranda med udsigt over Øresund. Det var bl.a. ham, der blev forbavset over mit senere valg. Jeg cyklede meget rundt det



*Ung lærer i Nakskov 1941.*

år. Da jeg var vikar for enelæreren i Ugledige, troede jeg, at jeg skulle have 2 kr. i timen som i købstæderne. »Næe,« sagde skolekommissionsformanden, »vi dividerer årslønnen med timetallet, så det kan ikke blive mere end 1,65!« – Ofte besøgte jeg samtlige skolekommissionsmedlemmer på min tur rundt i sognet. De tog brillerne på og læste omhyggeligt i mine medbragte papirer. En af dem havde nok selv gået i skole længe før der var tale om faget sløjd og havde tydeligvis aldrig hørt ordet, for han sagde bl.a.: »Nå, De har også det her »slød« . Ja, det er jo meget interessant.« På landet foregik audiensen i reglen stående i døren. Man blev ikke budt indenfor undtagen hos præsten eller tilsvarende standspersoner med erfaring i klientbehandling.

En dag ringede min klassekammerat »buxe« (Svend Guts) fra Maribo og meddelte, at rektor Bøggild i Nakskov pludselig var død. Næste morgen havde Nakskov Gymnasium mine papirer. Inspektør H.C. Andersen ringede mig op, og den følgende dag var jeg i arbejde. Ved de nødvendige røkeringer havde jeg fået et skema bestående af udelukkende to-timers fag: Geografi, biologi, fysik, sang, tegning og gymnastik (dog 3 timer) med svømning og boldspil. Timerne var fordelt på en halv snes klasser med i alt ca. 300 elever. Heldigvis sad de på faste pladser, så det var ikke så svært at lære navnene, når man lavede en oversigt til at have på katederet.

Det var et dejligt forår i Nakskov. Kollegerne var meget venlige og hjælpsomme, også socialt, idet de inviterede mig med på cykelture, til aftensammenkomster i hjemmene og hvad der nu var af aktiviteter. På lærerværelset blev jeg draget med ind i samtalerne.

Den februardag jeg første gang trådte ind i skolegården, mødte jeg nogle store skoledrenge. De spurgte venligt, hvilken klasse jeg skulle gå i. Det var naturligt nok, for jeg så meget ung ud og var jo også kun et par år ældre. Der var smil, da jeg sagde, at jeg var en ny lærer, og vi udvekslede i den følgende tid mange hyggelige bemærkninger. Atmosfæren på skolen var meget behagelig. De yngre lærere deltog ofte i gymnasieforeningens møder, og da sommeren kom, cyklede vi til stranden sammen med grupper af de større elever.

En ny rektor blev ansat i Nakskov, og efter sommerferien fik jeg ansættelse ved Hindholm Kost- og Realskole ved Fuglebjerg, nabo til drengehjemmet Holsteinsminde – fra Knuth Beckers roman kendt som »Sjællands Gave«. Også på Hindholm havde vi det godt sammen med eleverne; men det var et hårdt job at være på skolen døgnet rundt under skolebestyrerens opsig. I og for sig havde vi det både morsomt og hyggeligt med mange aktiviteter, undervisningen forløb også planmæssigt og eksamensresultaterne var gode. Vi arrangerede i fritiden lejrture, skiture og anden sport for eleverne. Alligevel fandt bestyreren, Poul Marcussen, at jeg ikke tilbragte så mange frisdage på skolen, som han havde forventet – vi havde kun vagt hver tredje søndag – og måske har han fundet mig for umoden til arbejdet i kostafdelingen, for han foreslog mig at søge anden stilling. Tanken havde heller ikke været mig fjern. Vi skiltes i bedste forståelse.

Jeg havde netop sluttet et vikariat i Spjellerup, da en efter sigende nazi-orienteret lærer tog orlov fra skolen i Maribo. Jeg blev tilkaldt og overtog hans undervisning, købte en kano nede ved klostørsøen (50 kr.) og tilbragte en del af min fritid med at udforske Maribosøerne. Det var et fint efterår. Så blev der igen noget ledigt i Nak-



skov, men derfra var der jo ikke langt til kanoen og mine venner i Maribo. Nu var jeg godt hjemme i begge byer, og her blev jeg indtil krigen sluttede. Imidlertid var jeg stadig i kontakt med repræsentanterne for vikarkredsen, vi mødtes til flere repræsentantskabsmøder og vi korresponderede.

### **Socialpædagogisk uge**

Der skulle i sommeren 1943 være en »socialpædagogisk uge« på den internationale højskole i Helsingør. Primus motor var Torben Gregersen, og blandt deltagerne var flere af de kendte pædagoger. Der var Arvin, Rebekka Rasmussen fra Ryesgades skole, Sofie Rifbjerg, Anne Marie Nørvig, Jens og Kirsten Sigsgård fra Frøbelseminariet, endvidere docent, senere professor, Edgar Tranekjær Rasmussen, filosofen, senere professor, Mogens Blegvad, lektor Ibsen fra Slagelse, som et par måneder efter blev dræbt af tyskerne, skoleinspektør Oluf Egerod fra Bellahøjskolen (forsøg: klassedeling efter telefon eller ej), lektor Rikard Frederiksen, senere direktør for gymnasieskolerne, lektor, senere professor, Mogens Pihl, lektor Regin Højberg Pedersen og hans kone Ruth, og så alle os unge, bl.a. P.V. Bentsen, Birte Servais, Einar Markeprand, Per Agner, Mogens Kyng, Frede G. Jensen, Birte Binger, Kirsten Vedel Rasmussen, Marianne Blegvad, Gunnar Velsing, Holger Nerenst og mange, som jeg i øjeblikket ikke kan huske. Der var en egen fortættet atmosfære over denne uge, som fandt sted på en tid, da besættelsen for alvor begyndte at stramme. Der blev talt fremtid og om hvordan man kunne sikre demokratiet i et frit Danmark og Europa. Det var Torben Gregersen, der ledede møderne, og når diskussionen havde bragt mange synspunkter frem, kunne Torben meget klart og velformuleret opsummere og eventuelt konkludere.

Arvin havde visioner om en forsøgsskole, som skulle prøve at fremme opvæksten af demokratisk tænkende mennesker. Man talte om de afbrudte Vanløse-forsøg. Sofie Rifbjerg talte om sine erfaringer med vanskelige børn, og Anne Marie Nørvig talte om de begavede børns problemer. Formodentlig har hun også skrevet en artikel om det i bladet »Børn«, for senere på sommeren så jeg i Dagmarrevyen et festligt sang- og dansenummer forestillende fru Nørvigs skolebørn, som bl.a. sang: »Åh, vi er så begavede«.

Tranekjærs indlæg var der store forventninger til. Han skulle nemlig berette om det nye psykologistudium, som han var i færd med at igangsætte. Professoren i faget, Edgar Rubin, var jo for tiden i eksil i Sverige. Det fængede, og mange af de tilstedeværende mødtes senere på universitetet.

Tilbage i Nakskov, til fortsat korrespondance med de unge fra Helsingør, til festlige oplevelser med elever og kolleger i Nakskov og Maribo, oprettelse af musikforening, teaterforening, ungdomsskole, fotoklub, russiskkursus, malekursus, baller og koncerter, og så alt det hemmelighedsfulde, som tiden førte med sig indtil krigen var forbi.

### **Årskursus i psykologi**

Jeg havde søgt og fået bevilget et årskursus i psykologi på lærerhøjskolen og et stipendium på 600 kr. til indkøb af bøger udbetalt med 50 kr. pr. måned. Jeg var netop

blevet ansat som timelærer (ikke fast ansat) ved Nakskov skolevæsen, og fik herfra orlov og den del af lønnen, der blev til overs, når en vikar var betalt. Det var 125 kr. om måneden. Gennem min kollega Aage Elming og hans bror Niels fik jeg et klubværelse ved Trianglen til 56 kr. pr. måned med rengøring, centralvarme og adgang til køkken, bad og telefon. I Nakskovtiden havde jeg sparet sammen til et fint fotografiapparat, Voigtländer, som jeg nu solgte for samme pris – 300 kr. – til Kongsbak og Cohn på strøget. Nu var jeg økonomisk ovenpå, for en middag på Kannibalkøkkenet i Nørregade kostede kun 1,25 kr., 1,00 kr., hvis man havde årskort, hvad jeg dog først fik året efter. Til frokost kunne man på Kannibalen spise smørrebrød til 14 øre stykket. En kop kaffe 15 øre. Men naturligvis kunne man ikke flotte sig sådan hver dag.

Hjemme i det fælles køkken havde vi hver et lille skab, hvor vi opbevarede den halve liter mælk, der blev leveret ved døren hver morgen, en pakke havregryn, en dåse stødt melis, evt. et glas leverpostej, som havde været i vasketøjspakken hjemmefra, rugbrød, smør, ost og måske pølse. Man levede altså udmærket, selv om man kun kom på Kannibalen en gang om ugen. Af og til var jeg jo også inviteret ud til min søster, økonomaelev i funktionærkøkkenet på Kommunehospitalet, eller til andre af familien om søndagen. Hvis man skulle mere sig, kunne man f. eks. klæde sig varmt på om aftenen og stille sig i kø ved Det kgl. Teater, hvis billetkontor åbnede kl. 10 næste morgen. Det var i sig selv en oplevelse, hvor man lærte mange forskellige mennesker at kende. Når det i årets løb begyndte at knibe med kontanter, tog jeg et vikariat på en uges tid. Så kunne jeg igen klare mig en måned eller to.

Lærerhøjskolens årskursus i psykologi blev en stor oplevelse. Det omfattede 18 ugentlige timer, hver dag fra 15 til 18. Det bedste var magister Henning Meyers forelæsninger, der ikke blot var fængslende men så velordnede, at jeg uden megen redaktion kunne renskrive mine notater hver aften, så jeg kunne samle dem til en nyttig håndbog, som jeg har haft stående i min reol siden. Han var Danmarks første skolepsykolog – på Frederiksberg – og havde os 6 timer om ugen. Børnepsykologi havde vi med magister, senere dr., Thordrup, hvis bog vi brugte. Han var den første skolepsykolog i Gentofte, og han havde ligesom Meyer mange erfaringer at øse af. Pædagogisk statistik havde vi med Arvins efterfølger på la Coursvej, magister Møller-Nielsen, der udover teoritimerne samlede os til praktiske øvelser på et stort materiale, som han havde ude på skolen. I psykiatri havde vi fru dr. Simonsen fra Hjalmar Helwegs afdeling på Rigshospitalet, og i andre medicinske discipliner havde vi professor Jarløv. En eftermiddag om ugen var vi inde på Psykologisk Laboratorium, hvor vi under Thomas Sigsgårds vejledning udførte de samme eksperimentopsykologiske forsøg, som indgik i psykologistudiet.

## Universitet

Det var min hensigt at fortsætte på universitetet. For at få adgang til psykologistudiet skulle man have plads til laboratorieøvelserne – og dem havde jeg jo allerede sikret mig – og så skulle man have lærereksamen med tre fremmedsprog. På seminariet havde jeg kun haft engelsk, så jeg måtte tage tillægseksamen i tysk og fransk. I mellemtiden var jeg blevet indkaldt som værnepligtig og havde opnået tilladelse til

at ligge ved marinen i København (Middelgrundsfortet og Lynetten), så jeg kunne passe mit studium udenfor tjenestetiden. Foruden de 18 timers psykologikursus, gik jeg om aftenen til 6 timer fransk hos den fra radioen navnkundige lektor Troensegaard. Det var nødvendigt at opfriske mit realskolefransk, men tysk havde jeg jo i skolen haft i fire år, så det mente jeg at kunne klare. Det gik lige. En dejlig sørejse med Aarhusbåden til eksamen i tysk, som det år afholdtes på Aarhus Seminarium og tilbage til Middelgrunden samme aften. Derefter fransk på Slotsholmen hos faginspektøren. Så var vejen banet. Filosofikum ville jeg tage hos Kuhr, dels fordi det ansås for det letteste, dels fordi han var morsom. Han var også umådelig rar! Desværre kunne jeg kun komme til få af hans forelæsninger, da de lå for tidligt på dagen, og jeg i reglen først kunne komme fra Lynetten efter kl. 16. I stedet var der en filantropisk filosofistuderende, Nikolaj Grauer, der gennemgik en række filosofiske emner med mig, faktisk gratis og ganske uegennyttigt. Og da jeg på den berammede eksamensdag netop var kørt på militærhospitalet med høj feber og halsbetændelse, gik han til Kuhr og forklarede min udebliven. Kuhr og censor – det var Grue Sørensen, som kendte mig fra min praktiktid på skolepsykologisk kontor – havde da også undret sig, men en ny dato blev fastsat. Da jeg så endelig mødte op i mit matrostøj – som værnepligtig soldat måtte man jo dengang ikke bære civilt tøj – blev jeg modtaget af Kuhr med en venlig forespørgsel til mit befindende og om jeg nu følte mig rask nok til eksamen. Og så blev jeg indbudt til at sidde på hans kontor, indtil det blev min tur. Af eksamensspørgsmålene husker jeg, at jeg skulle gøre rede for »de filosofiske problemer«, og at det kneb mig lidt med at huske et af dem; men han fik det fisket frem, så jeg kunne få mit »ug«, og det var godt, for i lokalet (store juridiske auditorium) sad blandt tilhørerne en del studenter fra Nakskov Gymnasium, mine gamle elever, så næste dag hørte jeg, at resultatet var bekendtgjort i Nakskov.

I marts 1947 forlød det, at forsvaret skulle spare, og at et antal værnepligtige, der kunne anføre gode argumenter derfor, kunne blive hjemsendt 1. april, efter kun ti måneders tjeneste. Jeg fik professor Tranekjær og vistnok også professor Rubin til at skrive, at det ville være af stor betydning for mit studium, om jeg kunne blive hjemsendt. Det blev jeg så. Og da jeg i klingrende frost havde skiftet fra den gode og varme marineuniform til mit noget tyndere civile kluns, fik jeg et hold i ryggen med så stærke smerter, at jeg blev kørt på sygehuset i Vordingborg, hvor jeg lå på ryggen i tre uger, mens overlæge Bolund observerede mig for discusprolaps. Da jeg derefter steg ud af sengen, og ville gå, opdagede jeg, at benene ikke ville bære mig. Efter et par dage med stok, lærte jeg igen at gå, og kunne så tage til København og fortsætte på universitetet.

En af mine studiekammerater, Kristen Toft, der var lærer på Sortedam Gymnasium, skulle et år til U.S.A. Derved blev et årsvikariat ledigt, og det fik jeg. Der var ca. 20 ugentlige timer på Sortedammen og resten var gymnastiktimer på Ryesgades skole overfor. Da jeg havde tilbragt et par uger med fodbold i disse timer i brændende solovre i fælledparken, og iøvrigt fandt, at det også var lidt meget, når jeg samtidig skulle passe universitetet fra 15 til 18 alle seks ugedage, aftalte jeg med min studiekammerat Jørgen Egedal Poulsen, at han overtog Ryesgade. Det var vi begge tilfredse med. Det var flinke elever og hyggelige kolleger begge steder, og i skemahuller-

ne kunne vi dels forberede os, dels arbejde med emner fra studiet. Således kan jeg huske, at vi benyttede lejligheden til at lave sociogrammer over nogle af de klasser, vi arbejdede med.

### **Forsøgsskolen bliver til virkelighed**

Forsøgsskolen på Emdrupborg var vedtaget og der blev indbudt til et møde på Studiesamlingen. Anne Marie Nørvig, der var udpeget til leder af skolen, fortalte om sine planer. Københavns skoledirektør, Olaf Petersen, gjorde rede for sine, og jeg husker, at da Anne Marie bad om en ugentlig konferencetime, sagde Olaf Petersen spontant: De skal få to! Og sådan blev det.

Anne Marie foreslog, at alle interesserede lærere deltog i en studiekreds, hvor ideer og problemer kunne blive grundigt gennemdrøftet, før skolen begyndte, og i denne kreds mødtes vi så ugentlig i foråret 1948.

Efter sommerferien startede skolen. Jeg havde på det tidspunkt et vikariat på Skolepsykologisk Kontor. Ejvind Jensen var blevet ansat som lærer med halvdelen af timerne som psykolog. Han og Anne Marie havde taget cand.psych.-eksamen samtidig. Egedal og jeg havde endnu ikke afsluttet studiet; men så i september blev jeg kaldt til møde med min daværende chef, magister Erik Thomsen, der var blevet leder af Skolepsykologisk Kontor efter Sofie Rifbjerg. Til stede var også Thomas Sigsgaard, der som skolepsykolog varetog Emdrupborgs distrikt, Anne Marie Nørvig og Ejvind Jensen. Man havde fået en ekstrabevilling til at foretage en sammenlignende undersøgelse mellem elever fra 1. og 2. klasse på Emdrupborg og på de tre



*Anne Marie Nørvig, 24.12.1893-  
5.11.1959.*

*Skoleinspektør, Københavns Forsøgs-  
skole på Emdrupborg 1948-1959.*

*Detaljerede bio- og bibliografiske noter  
i mindebogen Pædagogiske perspektiver,  
Gads forlag 1963.*

*Ejvind Jensen, 1.6.1918-  
Lærer og psykolog, Københavns for-  
søgsskole på Emdrupborg, 1948-1959.  
Skoleinspektør, Københavns forsøgssko-  
le på Emdrupborg 1959-1967. Rektor,  
Statens HF-kursus, 1967-1988.*



naboskoler, Emdrup skole, Bispebjerg skole og Grundtvigskolen. Baggrunden var et forlydende om, at forsøgsskolen havde fået et særlig udsøgt klientel. Det skulle nu klargøres, på hvilket udgangspunkt man startede. Der var bevilget i alt 2.000 kr., og man ville gerne, at jeg, så langt pengene strakte, foretog Binetprøver, læseprøver og regneprøver på de pågældende elever. Ejvind og jeg skulle dele arbejdet mellem os, men han havde sin arbejdstid til det, så bevillingen skulle dække min. Det var en flyvende start. Det blev en smuk lille undersøgelse, som er beskrevet i bogen om forsøgsskolens 6 første år.

Det følgende skoleår blev såvel Egedal som jeg fast ansat på forsøgsskolen, Egedal fik en eksamensklasse og jeg en »hjælpe/obs«-klasse, som jeg bl.a. var på lejrskole med i forsommeren 1950. Ejvind Jensen var i mellemtiden blevet psykolog ved skolen på fuld tid og fik nu et stipendium, så han kunne studere et år ved Berkeley University i Californien, hvor han specielt koncentrerede sig om læsningens problemer. I hans fravær overtog jeg psykologarbejdet og da han i 1952 kom tilbage, forblev jeg ved psykologarbejdet på fuld tid og Egedal fik halvt psykologarbejde, halvt undervisning. Når vi nu fik så mange psykologtimer, skyldtes det dels, at skolen var vokset, så der var et langt større elevtal at følge, dels at vi fik nogle timer fra Udvalget til Skolepsykologiske Undersøgelser, fordi vi under udvalgets auspicer – personificeret ved magister Henning Meyer og magister Møller-Nielsen – udarbejdede nye stillelæsningsprøver, et arbejde, der hvad prøverne angik fuldførtes på 4 år, men som på grund af Danmarks Pædagogiske Instituts oprettelse blev afskåret fra den bevilling, der skulle have muliggjort den forberedte, udførlige rapport om arbej-

det med eksperimenter og standardisering. Det omfattende materiale herom blev afleveret til D.P.I., hvor det må være arkiveret. Stillelæsningsprøverne havde vi imidlertid allerede standardiseret på en stratificeret population bestående af flere tusinde elever, og de brugtes derefter over hele landet gennem ca. 30 år.

Om forsøgsskolens arbejde kan man bl.a. læse dels i den før omtalte bog om de første 6 år, dels i de derefter følgende emnerapporter og i samtidige artikler i de pædagogiske tidsskrifter og fagblade jfr. litteraturlisten. En særlig kilde, som måske vil være svær at finde på bibliotekerne, er bladet »Frøet«, der blev udgivet og redigeret af skolens forældrekræds. Det var et i sjælden grad smukt og lødigt blad, som kom regelmæssigt over en lang årrække og som fulgte tæt på skolens liv. I det følgende vil jeg prøve at give en kortere redegørelse for nogle af de ideer, vi havde, og de opgaver, vi tog op.

### **Kontrollerede forsøg eller »handlingsforskning«?**

Omkring skolens start blev det diskuteret, om de pædagogiske forsøg skulle organiseres i et system af forsøgs- og kontrolklasser. Dette synspunkt fandt ingen støtte på skolen. Man var enige om, at man først og fremmest skulle have en levende skole, hvor gode ideer og initiativer kunne iværksættes, så man uden snærende forskrifter kunne prøve at skabe de bedst mulige betingelser for eleverne. Ja, det vil man vel på enhver skole? Netop. Den skulle i sin stræben være som en almindelig skole; men den skulle kunne gøre rede for sit arbejde og for sine resultater, således at erfaringer kunne formidles. Det gjaldt altså om, at vi kunne beskrive livet på skolen, og undervejs forbedre vore metoder, dels til undervisningen, dels til redegørelsen. Vi valgte derfor handlingsforskning.

Den beskrivende del af opgaven kunne naturligvis kun løses med meget grove tilnærmelser. Ingen kan tilfredsstillende beskrive samspillet og udviklingen i den organisme, en skole er. Og her var endda tale om en ret stor skole med efterhånden ca. 800 elever og næsten 40 lærere.

En begyndelse var gjort med den indledende undersøgelse af begynderklasserne, hvoraf de fire førsteklasse var indskrevet direkte på Emdrupborg skole, mens de fire andenklasser var overført fra naboskolerne til det nyoprettede skoledistrikt ligesom de større klasser til og med 2. mellemskoleklasse.

### **Forsøgsdata**

Nu kan man om intelligensprøver og pædagogiske standpunktsprøver mene, at de har en begrænset værdi – hvad de selvfølgelig også har – men de er ikke værdiløse. De er bedre end skøn. Vi valgte at følge alle elevers udvikling med regelmæssige mellemrum ved hjælp af standardiserede prøver. Således blev f. eks. deres læseudvikling undersøgt med individuelle prøver hvert år ligesom der var årlige prøver i stavning, regning og efterhånden i flere fag.

Som et supplement til disse »objektive« beskrivelser vurderede klasselæreren hvert år hver enkelt elev i relation til en række variable efter en femdelt skala. Der var på listen 19 variable, som læreren måtte formodes at have kendskab til, f. eks. interesse for skolen, selvtillid, samarbejdsevne, arbejdstempo, motorisk udvikling,



*Egedal starter på ekskursion.*

plads i søskenderækken o.s.v. Til hjælp for vurderingen havde læreren en liste med aftalte kriterier for hvert punkt.

Foruden ovennævnte bidrag til beskrivelsen af hver enkelt elev skrev hver lærer hvert halve år en rapport om sit arbejde, og heri indgik både frie beskrivelser af elever, af de anvendte metoder og lærerens egen vurdering af resultaterne samt hvad det i øvrigt skønnedes nyttigt at skrive om. Disse rapporter blev for hvert halvår renskrevet med to gennemslag, samlet i tre bind hos en bogbinder og de tre eksemplarer blev for en sikkerheds skyld opbevaret hver for sig.

Da forsøgsskolen begyndte at arbejde med udelte klasser efter 5. trin, blev der udarbejdet en række nye prøver i forskellige undervisningsfag samt nogle prøver i almen orientering. Der blev brugt to typer intelligensprøver. Dette »batteri« blev hvert år brugt for at give et vist sammenligningsgrundlag mellem forsøgsskolens udelte klasser og en række naboskolers elever på tilsvarende trin.

Prøveresultaterne, elevvurderinger og andre individuelle oplysninger blev efterhånden indført på hver elevs stamkort, og de rettede prøver blev lagt i arkiv. Dels for at kunne holde styr på alle de efterhånden indsamlede data, dels for at kunne beskytte elevernes anonymitet ved eventuel publicering, blev hver elev og alle klasser forsynet med stamnummer. I arkivet findes redegørelse for, hvordan disse numre er dannet. Binetprøver blev ligesom stamkortene og andre individuelle data opbevaret i låste skabe og de blev ikke udleveret til forældre eller lærere. De mange pædagogiske prøver blev hvert år samlet i tilbundne pakker og anbragt i et aflåst arkiv, indtil stadsarkivaren lod alt bevaret materiale afhente i 1987.

Nogen tid før afhentningen skete dog et slemt uheld, som må skyldes en alvorlig misforståelse hos Københavns byggemyndigheder. Efter flytningen fra Emdrupborg blev forsøgsskolens administration og hermed også psykologkontorerne overført til Emdrup skoles inspektørbolig, der da var ledig. Nogle år senere, da Emdrup og Emdrupborg skoler blev administrativt slået sammen under navnet Lundehusskolen, skulle inspektørboligen bruges til andet formål og kontorinventaret flyttes til skolens hovedbygning. De 12 store specialindrettede skabe, som efter skolens nøje anvisninger var tegnet af skolevæsenets arkitekt, Agner Christoffersen, og hvori elevernes personlige data var låst inde, var af praktiske grunde opstillet som en skillevæg i et af psykologkontorerne. Efter sigende skete så det, formodentlig i sommerferien, at entreprenøren hævdede, at skabene var hans ejendom og ikke måtte flyttes med. De blev åbnet og alt deres kostbare indhold af rapporter, stamkort, personsager og andet fortroligt kildemateriale kastet i en bunke på gulvet, hvorefter pedellen kørte det over til skolebygningen og anbragte det på gulvet i et kælderrum. Her lå det så i nogen tid, indtil det blev hentet af stadsarkivet. Man kan kun håbe, at der ikke er blevet noget væk.

Skulle man ønske at rekonstruere data fra evt. bortkomne stamkort, kan det muligvis gøres ved hjælp af det grundmateriale, der indtil 1964 blev lagt i kælderarkiv på Emdrupborg. Det år måtte arkivmaterialet flyttes til S.E.L.s kælder på Tuborgvej, da D.L.H. skulle bruge rummet, og der ikke var plads i forsøgsskolens nye lokaler. Senere flyttede det med til Rigensgade, hvorfra det blev hentet til Stadsarkivet i 1987.

### **Skolens liv**

Nu kunne man tro, at alle disse prøver og beskrivelser – og der var mange flere end de nævnte – var en stor belastning for skolen. Det er ikke mit indtryk, selv om enkelte lærere knurrede over at skulle skrive. Det var kun lidt tid lærere og elever brugte hertil. Hovedbyrden var at udarbejde og at rette prøverne, og dertil fik vi efter et par år god hjælp i to halvdagssekretærer, hvis hovedopgave var at rette og indføre resultaterne og at ordne og arkivere materialet, som nu ligger i Københavns stadsarkiv. Jeg vil tro, at det er ret enestående. Hele prøve- og beskrivelsesprogrammet har fulgt hver af eleverne på Emdrupborg skole gennem alle 9 eller 10 skoleår fra 1948 og frem til – ja, i hvert fald til 1964, da skolen blev flyttet til bygningsfællesskab med Emdrup skole og muligvis flere år frem, så der er seks eller flere årgange, der er fulgt fra start til slut.

Men i skolens liv mærkedes denne dataindsamling ikke meget. Det er som i enhver anden skole de gode lærere, kammeratskabet og de mange interessante og festlige begivenheder, der huskes. Anne Marie Nørvig underviste ikke selv, men hun levede i høj grad med i alt, hvad der foregik. Samlede interesserede forældre, lærere og elever om fester og sammenkomster. Tog selv mange initiativer og støttede andres, så der bestandig foregik noget, der optog sindene og målrettede fællesskabets virksomhed. Et eksempel er forårsfesten, som satte alle klasser og forældrekræfter i gang med at arrangere skydetelte, salgsboder, serveringssteder, optræden, spåkoner og mange andre underholdende og helst også indbringende mærkværdigheder. Formålet var at samle penge til årets lejrskoler. Det var nemlig tanken, at alle klasser





*Egedal Poulsen og Klavs Vedel med studiekreds i erhvervsorientering (aftenstudiekreds). Elever fra IV mellem.*

skulle på lejrskoleophold hvert år, og det blev også i stor udstrækning gennemført. Dog således, at 1. klasse kun var på éndagstur, 2. klasse to dage og altså én overnatning, 3. klasse tre dage, og så fremdeles således at kun de større elever havde længere ophold borte fra hjemmet. Jeg tror, at det var en god regel for såvel børn som voksne, da det er min erfaring, at den personlige belastning, det er for eleverne at være sammen døgnnet rundt, er lettere at bære jo ældre eleverne er.

Af andre begivenheder kan nævnes koncerter med skolekor og skoleorkester. Anne Marie medvirkede selv i koret enkelte gange. Sanglæreren Pauli Kolt skrev og opsatte en skoleopera »Kejserens nye klæder«, som vel nok var den flotteste forestilling skolen præsterede. Den blev da også senere sendt i fjernsynet. Hans efterfølger, Gregers Gamborg, forestod en række store koncerter, nogle i samarbejde med tegne- og gymnastiklærerinden Gerda Lobedanz, der bl.a. indøvede ballerter med sine elever. Elevernes musik og dans var det finansielle grundlag for en turne til en række polske byer i 1961, tilrettelagt af Egedal under medvirken af Kinck, musikk lærer på Jonstrup Seminarium, Gerda Lobedanz m.fl. og sponsoreret af den polske organisation Gromada, som vistnok oprindelig var beregnet til udvekslingsrejser under landbrugsministeriet. Senere blev det danske besøg fulgt af polske dansegruppers besøg i Danmark.

Skolekomedie, skolebal, filmaftner for forældre og børn, eftermiddagsfilmklub for børn, fritidsklubber med mange slags hobbies, f.eks. drama, skak, sløjd, musik, sport o.m.a. var nogle af de aktiviteter, jeg husker. Gennem nogle år var der ca. 300 elever, der deltog i en fritidsklub om eftermiddagen, og for de større elever var der gennem flere år aftenstudiekredse med erhvervsorientering. De var arrangeret af Jørgen Egedal Poulsen med lektor Klavs Vedel som ulønnet medhjælper.

Klavs Vedel var pensioneret fra Gammel Hellerup Gymnasium og deltog fra da og til sin død hver dag af lutter lyst i Emdrupborgs arbejde. Dagen igennem opholdt han sig på skolebiblioteket, hvor han assisterede skolebibliotekaren, som i mange år var Thorkil Holm, senere vicedirektør i Københavns skolevæsen. Som skolebibliotekar blev han afløst af Johs. Nielsen, senere af Agnete Elkjær Laursen. På biblioteket kom elever og lærere hyppigt på besøg, naturligvis for at låne men måske ikke mindst for at tale med bibliotekaren, og der har Klavs nok været den, der havde mest tid til snak. Holm skulle jo passe sin klasse; men når skoletiden var forbi, blev der dækket tebord i biblioteket, og så var begge bibliotekarer værter ved et diskuterende bord, hvortil alle havde adgang. Både elever og lærere nød godt af dette arrangement.

### **Konferencetimer**

De mere formelle møder, hvor alle mødtes, var de ugentlige konferencetimer, de sidste to timer på en fast ugedag. Der var altid fuldt fremmøde – selvfølgelig – og der blev ført protokol. Denne må være en værdifuld kilde til oplysning om, hvilke emner der blev behandlet. Der var meddelelser af fælles interesse, drøftelse af pædagogiske problemer enten som led i en planlagt række eller med udgangspunkt i de enkelte læreres beretninger om deres arbejde. Nogle gange blev plenarmøderne afløst af møder i studiegrupper, som senere aflagde beretning i plenum. Enkelte gange kunne bølgerne gå højt, når der var sprængstof i luften; men Anne Marie Nørvig var ganske god til at håndtere konflikter. Det gjaldt i særlig grad, når der var tale om konflikter med elever og forældre, men også når der en sjælden gang var tale om kollegiale konflikter. Der er ingen tvivl om, at konferencetimerne, hvor alle kunne komme til orde, var af stor betydning for samarbejdet og for sammenhængen i skolens arbejde.

### **Besøg**

Anne Marie havde bedt om arbejdsro i de første år; men med stigende hyppighed dukkede besøgende op, særlig fra Sverige, hvor man var i gang med landsdækkende skoleforsøg. Skolöverstyrelsen, skoleledere, Ester Hermansson og hendes kolleger fra Göteborg, Åse Gruda Skard og andre navnkundige nordmænd, finner, islændinge, tyskere, amerikanere, englændere og naturligvis mange interesserede danskere meldte deres besøg. Alle blev vel modtaget, og der blev arrangeret foredrag og klassebesøg. Heldigvis var skolen blevet så stor, at den kunne absorbere det uden af føle sig overrendt. En særlig begivenhed var det dog, når Londons universitets afdeling for »overseas« kom på deres årlige besøg i Danmark. En hel dag var sat af til forsøgsskolen. Dr. Willis Dixon ankom om morgenen med sin brogede skare af hvide,



*Lærerstaben 1959.*

gule, brune og sorte kolleger fra The Commonwealth. Efter en orienterende indledning fik de lov til at gå rundt i klasserne for at høre og se, hvad de ønskede. Senere samledes de igen med en række af skolens folk for at drøfte, hvad de havde oplevet undervejs. Somme tider blev der givet en lille opvisning i sang og dans eller andre ting, der var til rådighed. Det er mit indtryk, at både gæsterne og vi andre syntes det var en interessant dag.

### **Mange opgaver**

Der var i øvrigt nok af problemer at drøfte på konferencerne og at prøve at løse. Undersøgelserne af begyndernes skolemodenhedsprøver og deres relation til elevernes senere skæbne. Tilrettelæggelsen af et særligt støtteprogram for svage læsere, ført ud i livet af Agnete Elkjær Laursen. Erfaringer fra begynderundervisningen ved en række lærere, der koncentrerede sig om de første tre skoleår – med Rudolf Hansen og Knud Hermansen som pionererne. Sammenlignende undersøgelser med andre skolars elever. En kortlægning til borgerrepræsentationen over forsøgsskolens elevers bopæle; den viste, at langt de fleste kom fra skolens eget distrikt. – Jeg husker, at en oversigt over igangværende undersøgelser blev udarbejdet i begyndelsen af 60'erne. Den ligger i arkivet.

Ejvind Jensen studerede læseundervisning ved Berkeley universitet i 1951-52 og selv studerede jeg selektionsproblemer og selektionsprocedurer i England i 1955-56. Selv om mine erfaringer nok kan have haft en vis indflydelse på synspunkter og beslutninger, så har den været indirekte. Derimod blev Ejvinds studier i høj grad frugtbargjort, idet han i samarbejde med Knud Hermansen og på grundlag af eksperimenter i forbindelse med begynderundervisningen på forsøgsskolen udarbejdede

læsebogssystemet »Søren og Mette«, som efter min mening ikke blot er psykologisk og læseteknisk velfunderet, men som også er velskrevet og læseværdigt. Og der er en grundig lærervejledning. Det slog da også kraftigt igennem og var i mange år førende; men nye tider kræver nye bøger, selv om de ikke er bedre. Jeg tror dog ikke, at det skyldes bøgerne, hvis børn læser for dårligt. Der kan undervises fortræffeligt efter alle systemer, blot man ikke tager bogstaveligt og holder strengt på én metode. Enhver kan formodentlig sige sig selv, at da elever er forskellige, må man være parat til at veksle mellem lyd-, stave- og ordbilledmetode alt efter hvad man kan se virker bedst på eleverne. Men det kræver naturligvis, at man ved noget om læsning.

### **Kursusskolen**

Efter at have forsøgt at arbejde med udelte klasser til og med 4. mellem (9. skoleår) – i modsætning til den hidtidige deling efter 5. klasse til eksamensmellem-skole og eksamensfri mellem-skole – , drøftede man på grundlag af de opnåede erfaringer, som er beskrevet i et afsnit i bogen om de første 6 år, det videre forløb og besluttede at dele efter 7. skoleår, men at gøre delingen afhængig af egne ønsker efter rådgivning, og at gøre alternativet til eksamensklassen meget attraktivt, såvel gennem de faglige tilbud som gennem det fysiske lokalearrangement omkring »kursusklasserne«, som de kom til at hedde. De fik en central placering og klasserne blev udstyret



*Knud Hermansen og Anne Marie Nørvig ca. 1955.*

med nye møbler, herunder et hyggeligt hjørne med magelige stole, planter, reoler etc., så det blev indbydende at opholde sig i. Og ingen tvang med at skulle gå ud i frikvartererne. Endelig skulle man kunne vælge at flytte fra eksamensklassen til kursusklassen eller omvendt. De fysiske rammer, som blev foreslået og gennemført af Henning Bjerg, blev tilsyneladende godt modtaget af eleverne; men hvor meget disse ydre forhold bidrog til at øge kursusklassernes prestige, kan man kun gætte på. Mulighederne for at hver elev i ret stort omfang selv kunne sammensætte sit eget skema og måske ikke mindst at man kunne vælge nogle fag fra, har nok været mere afgørende for valg af kursus skolen. Blandt de fag, der kunne vælges, var foruden kendte skolefag et par nye, bl.a. motorlære, kendt fra ungdomsskolen men her udviklet af Poul Schütz. Et andet værkstedsfag var sløjd, som imidlertid blev drevet af Jes Sørensen på en meget utraditionel måde. Mikkelsen, dansk skolesløjds fader, ville nok have undret sig over alle de nye materialer, som blev studeret under Jes' vejledning og som indgik med betydelig vægt, når eleverne udarbejdede deres projekter. Begge disse lærere har skrevet udførlige rapporter om deres fag og erfaringer. Det var også med nogen stolthed vi noterede os, at mens faget sløjd i mange skoler blev valgt fra, var der stor tilstrømning af både piger og drenge til Jes Sørensens sløjdkurser. I øvrigt kunne vi allerede med de udelte klasser ligesom med kursus skolen med glæde konstatere, at langt færre af vore elever forlod skolen ved undervisningspligtens ophør end i København som helhed.

At elever skulle kunne få individuelle skemaer var på den tid ganske ukendt i Danmark, så bl.a. for at beskrive, hvordan det kunne lade sig gøre, blev der lavet nogle anskuelige tavler, som indgik i en af de store udstillinger, hvorigennem vi også søgte at rapportere om forsøgsskolens arbejde.

## **Udstillinger**

Vi fandt efterhånden, at det ville være en god ide at lave en udstilling, der gav et samlet overblik over skolens liv og de mange arbejdsfelter, hvor vi mente at have noget, der var værd at viderebringe. Udstillingshallen havde vi jo i Emdrupborgs store aula. Store staffeliagtige stativer blev fremstillet på samlebånd, plader i stor plakatstørrelse blev skåret til, skriftstandarder og andre tekniske ting aftalt, og så gik hver lærer i gang med at beskrive og illustrere sit arbejde. Der kom vist henvendte hundrede plancher og opstillinger ud af det. I hvert fald fyldte udstillingen godt op i den store aula, og den blev meget besøgt af interesserede lærere, som kom rejsende, nogle endda i busser fra fjerne egne. Vi fulgte succes'en op et par år senere med en ny udstilling, som trak mange gæster fra ind- og udland. På udstillingsdagene blev der også holdt foredrag i tilknytning til de illustrerede emner, og før udstillingen blev taget ned, blev den gennemfotograferet af Else Lichtenberg, nu direktør for et lærerseminarium i Maputo, Mozambique, så man kunne fastholde både tekst, kurver, tabeller, modeller og tegninger. Mapperne med fotografierne findes formodentlig i et arkiv. Senere overgik selve udstillingen til Den pædagogiske Studiesamling – nu Danmarks Pædagogiske Bibliotek, som sendte den på turne rundt i landet. Selv havde jeg den med til et foredrag i Göteborg, hvor den blev udstillet på Gullhedens seminarium.

### **Afløsningslæreren og fordelingen af arbejdstid**

Det hændte, at lærere fra Emdrupborg skole ønskede at besøge andre skoler og lærere eller på anden måde hente inspiration til arbejdet. Der kunne også være brug for en friuge til udarbejdelse af undervisningsmateriale eller til anden relevant aktivitet. Således som undervisningen foregik på forsøgsskolen, var det ikke altid let for fremmede vikarer at hoppe ind for en kort tid, så vi aftalte en særlig ordning med en fast afløser. En kollega som, bl.a. på grund af vore ugentlige konferencer, var godt inde i skolens arbejde, blev for et år ad gangen valgt til at være afløser. Hver lærer læste en ekstra ugetime og derved kunne afløseren blive skemafr i et år. Til gengæld kunne kollegerne så regne med en friuge i årets løb, hvis de havde brug for det. De kunne også trække på afløserens arbejdskraft på anden måde. Lærerne var glade for denne frigørelsesmulighed, der så vidt jeg ved fordeltes gnidningsløst gennem gensidige aftaler, og afløsningslærerne så det som en god mulighed til at lære kollegers arbejde at kende »indefra« og for at få større overblik over skolens virksomhed. I løbet af en halv snes år havde vi adskillige afløsningslærere, og ordningen fungerede til alles tilfredshed. Det skal måske nævnes, at mens en vikar i almindelighed er en ung og ydmyg person, så valgtes afløsningslæreren blandt de anerkendte bedste og mest erfarne lærere, så der var knyttet en ikke ringe prestige til hvervet.

### **Rejser**

Lejrskoler i skoletiden og formålsbestemte rejser i sommerferien er noget af det mange elever husker. Det sidste blev gerne organiseret af Egedal og var specielt for de lidt ældre elever, men principielt kunne alle deltage, hvis de havde været med til forberedelserne, f.eks. ved at øve sig på og lave materiale til forestillingerne i Polen, eller deltage i en studiekreds om arkæologiske udgravninger i Finmarken. Om lejrskolearbejdet er der udarbejdet en særlig rapport med bidrag fra mange lærere. Om alle disse ekstraaktiviteter gjaldt det, at der aldrig blev talt timer. De gav skolelivet en sådan sum af glæde og tilfredsstillelse, at de bar lønnen i sig selv, bl.a. ved at gøre skolearbejdet lettere; men det ved enhver lærer, der blot har været på en tur med sine elever. Det var ikke specielt for forsøgsskolen. Det var tiden. Den gang var det ikke almindeligt at tælle de timer, der lå udenfor skemaet, selv om man nok må indrømme, at også den gang var der forskellige grader af entusiasme.

Forsøgsskolen på Emdrupborg tiltrak mange idérige og inspirerende lærere: men den gav også mange fra sig, som blev ansat ved seminarier og i andre pædagogiske stillinger. Flere af dem har skrevet om deres erfaringer, som det vil kunne ses af litteraturlisten.



*Wilhelm Marckmann, 5.3.1919.  
Lærer og psykolog, Københavns forsøgsskole på  
Emdrupborg 1949-1965.  
Inspektør i Undervisningsministeriet 1965-1969.  
Rektor for Statens Erhvervspædagogiske Lærerud-  
dannelse, 1969-1987.*

## *Bøger og artikler angående arbejdet på Emdrupborg skole*

### **Bøger:**

#### **Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år, 1948 – 54.**

Anne Marie Nørvig m.fl. Det Danske Forlag 1955.

Om forsøgsskolens start – Grundsynspunkter – Samarbejdet – Orienteringsfagene – Det skabende arbejde – Erhvervs- og samfundsorientering – Forsøg med Uppsalaprøven – Undersøgelse vedrørende begyndertilærning – Første rapport om udelte mellemskoleklasser.

**1. Erhvervsorientering 7. – 9. klasse.** Jørgen Egedal Poulsen og Wilhelm Marckmann. Nyt Pædagogisk Forlag, 1960. Principielle synspunkter og detaljeret metodisk redegørelse for tilrettelæggelse af erhvervsorientering og -praktik.

**2. Orientering i 8. og 9. klasse.** Rud Hansen m.fl. Nyt Pædagogisk Forlag, 1965. Redegørelse for metoder og principper med mange praktiske eksempler. Årsplaner – aktuel orientering – familiekundskab.

**3. Værkstedarbejde og motorlære.** Jes Sørensen og Poul Erik Schütz.

Nyt Pædagogisk Forlag, 1965. Valgfrie fag i 8. og 9. klasse. Praktiske erfaringer og mange eksempler.

**4. På lejrskole.** Niels Andersson og Kirsten Reisby m.fl. Nyt Pædagogisk Forlag, 1966. 3. – 10. klassetrin. Metodiske redegørelser og mange praktiske erfaringer.

**5. Musikforståelse.** Gregers Gamborg, Nyt Pædagogisk Forlag, 1967.

Detaljeret gennemgang af undervisningens forløb og indhold i 9. og 10. klasse.

**Situationer fra sangsalen.** Gregers Gamborg. Forsøg og udvikling nr. 4, Københavns kommunale skolevæsen, forsøgsafdelingen, nov. 1976. Nyt oplag 1979.

**Gruppearbejde i 1. – 7. klasse.** Rudolf Hansen. Munksgaard 1962.

Opøvelse og metoder.

**Pædagogiske perspektiver.** Red.: Ernst Larsen, Åse Gruda Skard, Esther Hermansson m.fl. Mindebog med artikler af og om Anne Marie Nørvig. Om forsøgsskolen på Emdrupborg og bærende ideer bag den. Gads forlag, 1963.

### **Artikler, kronologisk ordnet:**

(UP = Unge Pædagoger; DpT = Dansk pædagogisk Tidsskrift)

Holm, Thorkil: Grupperarbejde i mellemkolen. UP årg. 9, s. 47-49. 1948.

Gregersen, Torben: Forsøgsklasser – forsøgsskoler. UP årg. 9, s. 69-70. 1948

Nørvig, Anne Marie: Forsøgsskolen, Emdrupborg. Den danske Realskole årg. 51, s. 173-76. 1949.

Jensen, Ejvind: Skal mit barn i skole nu? Børn, årg. 14, s. 8-9, aug. 1950.

Moe, Inger: Individuel undervisning. PædPsT, årg. 10, s. 174-178, 1950.

Christensen, Georg: Emdrupborg som centralsted for verdenspædagogik. Folkesk. årg. 67, s. 457-460, 1950.

Bonde, Kaj: En dags emnearbejde. DpT, årg. 1, s. 214-18, 1953.

Hansen, Rud: Frie stile med de små. UP årg. 14, nr. 12, s. 19-20, 1953.

Nielsen, Elias: Lidt om plastiske kort. DpT, årg. 1, s. 142-146. 1953.

Fog, Elin: Om hygiejniske og sociale forhold i skolen. DpT, årg. 1, s. 314-18. 53.

Holm, Thorkil: Orienteringsfag. Et forforsøg på Ebg. DpT, årg. 2, s. 197-205, 1954.

Bonde, Kaj: Nogle problemer om »udelt Skole« smlgn. med den norske skole. UP årg. 15, nr. 11 s. 2-5. 1954.

Nielsen, Johs.: Forsøgsproblemer omkring den udelte skole. Foredragsreferat. UP årg. 15, nr. 9, s. 2-6, 1954.

Nørvig, A.M.: Anne Marie Nørvig gør foreløbig status. (Forsøgsskolen), Verdens Gang, årg. 9, s. 73-75. 1955.

Hansen, Rud: Koordinering af fagene. UP årg. 16, nr. 5, s. 6-7. 1955.

Bonde, Kaj: Lejrskolearbejde. UP årg. 16, nr. 5, s. 17-18. 1955.

Lauridsen, Inga og Bonde, Kaj: Stilformer i grundskolen. UP årg. 16, nr. 3. 1955.

Hansen, Rud: Nogle opgavetyper i geografi til individuelt arbejde og gruppearbejde. UP årg. 16, nr. 5, s. 37-40. 1955.

Bonde, Kaj: Avisorientering – arbejdsform og eksamensform. DpT årg. 3, s. 323-28.

Bonde, Kaj: Et gruppearbejde i historie. UP årg. 16, nr. 5, s. 21-24. 1955.

Lauridsen, Inga: Håndarbejde i grundskolen. Flksk. årg. 72, s. 1086-87. 1955.

Vedel, Klavs: Naturhistorie og ekskursioner. UP årg. 16, nr. 5, s. 28-30. 1955.

Hansen, Rud: Børnene – og bibelhistorierne. UP årg. 16, nr. 9, s. 22-23. 1955.

Laursen, Agnete Elkjær: Bibelhistorie med de små. UP årg. 16, nr. 9, s. 20-21. 1955.

Lave, Rudolf: Bibelhistorien i den større sammenhæng. UP årg. 16, nr. 9, s. 15-16.

Petersen, Astrid Boye: En arbejdsplan for 6. trin. (Kristendomsundervisning). UP årg. 16, nr. 9, s. 28-33. 1955.

Jensen, Ejvind og Wilhelm Marckmann: En prøve for skolebegyndere. DpT, årg. 3, s. 161-68. 1955.

Bonde, Kaj og Knud Hermansen: Vore læsesvage i 2. og 3. klasse. Med litteraturhenvisninger. UP årg. 16, nr. 1. (4 s. bilag.)

Egedal-Poulsen, Jørgen og Klavs Vedel: Vore elever og erhvervsvalget. UP årg. 17, nr. 10, s. 12-13. 1956.

Hansen, Rud: Med 2. klasse på lejrskole. UP årg. 17, nr. 8, s. 10-11. 1956.

Laursen, Agnete Elkjær: Grupperarbejde på museet. UP årg. 17, nr. 5, s. 11-12. 1956.

Lauridsen, Inga: Hvorfor kan vore børn ikke stave? UP årg. 17, nr. 2, s. 6-7. 1956.

Nørvig, Anne Marie: Samarbejde med forældre. D Bhvr årg. 26, s. 347-53. 1957.

Marckmann, Wilhelm og Jørgen Egedal Poulsen (red.): Erhvervsorientering. UP årg. 18, nr. 5/6. (særnummer). 1957.

Christensen, Bo: Danmark – et gruppearbejde i dansk litteratur for 2. mellem. UP årg. 18, nr. 3, s. 10-11. 1957.

Poulsen, Jørgen Egedal: Arbejdsformer i litteraturundervisningen i IV EM (eksamensmellem). DpT årg. 5, s. 252-56. 1957.

Bjerg, Henning: Atmosfæren i klasseværelset. DpT årg. 6, s. 133-35. 1958.

Jensen, Ejvind: Modenhedsproblemer og begynderundervisning. Med litt.henv. DpT årg. 6, s. 102-08. 1958.

Christensen, Bo: Filmkundskab. DpT årg 6, s. 393-98. 1958.

Hermansen, Knud: Lidt om den første læseundervisning. DpT årg. 6, s. 137-43.

Lauridsen, Inga: Er undervisningen i skr. dansk kommet ind i en blindgyde? DpT årg. 6, s. 399-410. 1958.



- Lave, Rudolf: Betragtninger over tyskundervisningens metodik, specielt på mellemskole-stadiet. DpT årg. 6, s. 66-73. 1958.
- Petersen, Astrid Boye: Engelsk efter naturmetoden. DpT årg. 6, s. 176-84. 1958.
- Vedel, Klavs: »Glem ikke at leve«. (Geologi og biologiundervisning). DpT årg. 6, s. 241-46. 1958.
- Bonde, Kaj: Artikel om regning. UP årg. 19, spec. nr. A1. 1958.
- Marckmann, Wilhelm: Kursusskolen. UP årg. 19, nr.7/8, s. 3-6. 1958.
- Nielsen, Elias: Hjælpemateriel og lidt småtips til førsteklaserne. Flksk årg. 76, nr. 30/31, s. 1-4. 1959.
- Schütz, Poul Erik: Motorlære – teknik som skolefag. UP årg. 20, nr. 7/8 s. 11-12.
- Jensen, Ejvind: Om frilæsning. DpT årg. 7, s. 160-64. 1959.
- Lauridsen, Inga: Hvorfor skriver vi egentlig genfortælling? Flksk årg. 76, s. 461-62.
- Nielsen, Elias: Aktiviserende arbejde i geografi.(3.-10. skoleår). Flksk årg. 76, s. 1-4.
- Holm, Thorkil: Samtidskundskab. DpT årg. 7, s. 31-33. 1959.
- Molsen, Uwe H.: Om religionsorientering i 4. mellem på grundlag af en avisartikelserie. UP årg. 20, nr. 5, s. 10-11. 1959.
- Nørvig, Anne Marie: Skolens indre liv. DpT årg. 8, s. 145-53. 1960.
- Nørvig, Anne Marie: Disciplinproblem og trivsel i skolen. Specialnummer: Disciplinproblem. Skola och samhälle, häfte 3, s. 76-82. 1960.
- Skovborg, Sigurd: Erhvervsorientering. Flksk årg. 77, nr. 25, tillæg s. 1-4. 1960
- Hansen, Rudolf: Opøvelse til gruppearbejde. Flksk årg. 77, nr. 47, tillæg, s. 1-4.
- Bording Petersen, S.P.: Undervisningsmaterialets organisation. (Lærebøger). UP årg. 21, nr. 8, s. 3-6. og UP årg. 22, nr. 1, s. 6-8. 1960.
- Lauridsen, Inga: Hvordan kan man arbejde funktionelt med skriftlig dansk på begynderstadiet? UP årg. 21, nr. 1, s. 5-8. 1960
- Marckmann, Wilhelm: En skole for de 14-16 årige. Pædagogiske strejftog. Festskrift, se nedenfor. Gyldendal 1960.
- Egedal Poulsen, Jørgen: Erhvervsorientering i skolen. Pædagogiske strejftog. Festskrift til Henning Meyer i anledning af hans 75 års fødselsdag 1. marts 1960. Gyldendals pædagogiske bibliotek nr. 10.
- Andersson, Niels og Kold Olesen: En grøftekant – en blåpolstret himmel.... (Naturhistorieundervisning). UP årg. 21, nr. 2/3, s. 23-25 og nr. 4, s. 8-9. 1960.
- Aspel, Gudrun: Lærersamarbejdet på Emdrupborg. UP årg. 21, nr. 7, s. 3-6. 1960.
- Jensen, Ejvind: Dansk i 1. skoleår. Flksk årg. 78, nr. 35 og nr. 36, till. s. 1-4. 1961.
- Jensen, Ejvind and Wilhelm Marckmann: Emdrupborg Experimental School. L'École Expérimentale d'Emdrupborg. Bulletin de l'association internationale de psychologie appliquée, Vol. 10, 1961.
- Egedal Poulsen, Jørgen: Nogle betragtninger over litteraturundervisningen på realtrinene. Erfaringer fra et forsøgsarbejde. DpT årg. 10, nr. 4/5, s. 160-170.
- Holm, Thorkil: Samarbejde mellem fagene. DpT årg. 10, nr. 4/5, s. 228-230. 1962.
- Lave, Rud.: Principper for fremmedsprogundervisningen i realafdelingen. DpT årg. 10, nr. 4/5, s. 180-187. 1962.
- Reisby, Kirsten: Klasseværelset og bordopstillingen. DpT årg. 11, s. 127-34. 1963.
- Reisby, Kirsten: En skovtur som gruppearbejde. (3. kl.) DpT årg. 11, s. 74-81. 1963.
- Lindvad, Birgita: Dramatisering i undervisningen. DpT årg. 11, s. 224-29. 1963.
- Valbro, Poul: Danskundervisningen i 8.-10. klasse belyst ud fra det praktiske livs krav. Flksk årg. 80, s. 1020-22, 1075-77, 1114-17. 1963.
- Elkjær Laursen, Agnete: Støtteundervisning i dansk. DpT årg. 12, s. 30-40. 1964.
- Reisby, Kirsten: Et gruppearbejde om middelalderen for 4. klasse. DpT årg. 12, s. 282-89. 1964.
- Marckmann, Wilhelm: An experiment with gradual modification of the school organization at the post-primary stage. Communications. International Review of Education, Vol. X / 1964 / No. 4.
- Marckmann, Wilhelm: Om problemstillinger og erfaringer fra Emdrupborg skole. Erhverv og Skole. Arbejdsgiverforeningens kontaktserie, 1965, s. 54-60.
- Egedal Poulsen, Jørgen: Principper og planer for arbejdet på forsørgscentret i Rødovre. Erhverv og Skole. Arbejdsgiverforeningens kontaktserie, 1965, s. 60-65.
- Poulsen, Jørgen: Læse- og studieteknik i skolen. Læsepæd. årg. 13, s. 28-35. 1965.
- Mørch, Gudrun: Skolebygningen og skolens funktion. Arktur årg. 9, (A 281-82, A 284, A 286, A 288,) og DpT årg. 13, s. 281-86.
- Aspel, Gudrun: Nye straffe i skolen? DpT årg. 14, s. 292-99. 1966.
- Reisby, Kirsten: Et forsøg på at forny forældresamarbejdet. DpT årg. 14, s. 276-79.
- Marckmann, Wilhelm: Nogle erfaringer fra brugen af Uppsalaprøven. Med litt.henv. DpT årg. 14, s. 316-32. 1966.
- Egedal Poulsen, Jørgen: Skolesamarbejde i praksis. (Erhvervspraktik). Arb. årg. 67, nr. 12, s. 36-38. 1966.

- Christiansen, Gunver: Børn og poesi. DpT årg. 14, s. 426-31. 1966.  
 Poulsen, Jørgen og Tom Ploug Olsen: Forsøg med læsetræning. DpT årg. 14, s. 305-14. 1966.  
 Reisby, Kirsten: En opgørelse af arbejdet i en udelt 6. klasse. DpT årg. 14, s. 413-25.  
 Jensen, Ejvind: Forsøg med »tilvalgsskole«. Fælles kursussskole for begge skoleafdelinger på 8.-10. trin. DpT årg. 14, s. 353-70. 1966.  
 Ploug Olsen, Tom: Elevernes oplevelse af »tilvalgsskolen«. DpT årg. 14, s. 391-400. 1966.  
 Frandsen, Kurt og Hanne Engstrøm: Rådgivning i forbindelse med »tilvalgsskolen«. DpT årg. 14, s. 372-90. 1966.  
 Elkjær Laursen, Agnete: Må vi få en historie, hr. lærer? Med engelsk resume. DpT årg. 15, s. 368-72, 381. 1967.  
 Reisby, Kirsten: Lejrskole i Historisk-Arkæologisk Forsøgscenter i Lejre. Med eng. res. DpT årg. 15, s. 262-80, 288.  
 Jensen, Ejvind: Tilvalgsskolen bliver ingen nem skole for lærerne. Flksk årg. 64, s. 108-10. 1967.  
 Ploug Olsen, Tom: Tilvalgsskoleformen. Med litt.henv. Menth. årg. 20, s. 130-34.  
 Andersson, Niels: Historisk arbejde i 3. klasse. DpT årg. 16, s. 259-64. 1968.  
 Gamborg, Gregers: Musik i skolen. Kronik i Berlingske Tidende, 15. juni 1971.  
 Fotos til nærværende artikel er udlånt af Hanne Willert, Jørgen Egedal Poulsen og Agnete Elkjær Laursen. Tak.

**FRØET** UDGIVET AF EMDRUPBORG FORÆLDREKREDS

**NYT FRA EMDRUPBORG**

FORALDRE I STUDIEKREDS	side 3
UD I VERDEN	side 7
UNGE TANKER	side 9
SKOLENAVNET	side 11

**DEN PÆDAGOGISKE USTILLING**

Torsdag den 21. februar åbnedes den pædagogiske udstilling i skolens aula. Udstillingen handler fortrinsvis om arbejdet i 8., 9. og 10. klasserne.

Når vi har valgt på denne måde at fremlægge vore erfaringer, skyldes det først og fremmest, at det er disse klasser og deres elever, der med den nye skolelov og den udvikling, som fundet er inde i, er kommet i centrum i skolebilledet.

Fagernes indhold, arbejdsmåder, metodisk planlægning af udtillingsenheder hovedindhold, men der er desuden adskillige udtillingsenheder med eksempler fra den grundlæggende undervisning, 1.-7. skoleår.

Forældre og andre interesserede er velkommen til at besøge udstillingen, der er åben daglig fra kl. 8.00 til 22.00 undtagen lørdag, da lukkes der kl. 16.

Den 12. marts er udstillingen emnet ved den ene af de 6 fremtidige forældrekonferencer.

Ejvind Jensen

8. årg. nr. 3 · Marts 1963

# Samfundsfag i læreruddannelsen

Af Andreas Frehr

*Denne artikels hovedærinde er at redegøre for problemerne ved indførelsen af et nyt fag i læreruddannelsen – Samfundsfag – således som forløbet tegner sig for en afaktørerne i processen.*

*Indførelsen af det nye fag var ikke et isoleret fænomen. Den var et led i en proces i hele undervisningssystemet – en proces, der tog sin spæde begyndelse omkring 1900 og accelererede stærkt omkring 1960. Denne baggrund er skitseret i tre korte indledende afsnit.*

*Processen forløb på ingen måde friktionsløst – tværtimod. Det gælder især indførelsen af faget i folkeskolen (som ikke behandles i detaljer i artiklen), men det gælder også i læreruddannelsen. Den gav sig bl.a. udslag i, at der var stor uenighed om, hvad faget skulle hedde. Derfor slutter artiklen med en analyse af diverse fagbetegnelser fra 1900 til i dag – og af motiverne bag dem.*

## 1. Samfundsfag i undervisningen indtil 1960'erne

### 1.1. Undervisning i stats- og samfundsforhold før 1900

I folkeskolen fra 1814 indgik samfundsforhold ikke i undervisningen. 1700-tallets varme interesse for politik og stat gav sig ganske vist udslag i, at »Commissionen for de danske Skolers bedre Indretning« i sin betænkning fra 1799 anbefalede, at alle børn (ud over religion, læsning, skrivning og regning) kunne undervises i historie, geografi, naturhistorie og naturlære, samt i det

*som af Loven og Forordningerne er Almuens mest nødvendigt at vide især med Hensyn til Rettigheder og Pligter*

– omend kun i skoler med særligt duelige skoleholdere, der besad de fornødne kundskaber, for eksempel efter at være »oplærte og eksaminerede i Vore Seminarier«.<sup>1</sup>

Denne ganske avancerede tankegang, der oven i købet – under enevælden – omtaler almuens ikke alene pligter men også rettigheder, viste sig imidlertid at være for avanceret. Historie og Geografi forblev en mulighed, hvis læreren kunne magte det, men en undervisning i Medborgerkundskab blev ikke anbefalet: Hele den ovennævnte passus var fjernet fra skoleloven, da den i 1814 blev kundgjort.

Den meget lille del af landets børn og unge, der gik i latinskolerne, stiftede bekendtskab med helt andre samfundsforhold end de aktuelle danske – nemlig de antikke græske og romerske, og undervisningen gav dem indblik i statsmandsidealer og tanker om staten i klassisk og eventuelt nyere tradition, men den gav dem kun ringe indblik i det danske samfunds politiske og økonomiske virkelighed.

## 1.2. Undervisning i samfundsforhold fra 1900 til 1950'erne

Industrialiseringen i 1800-tallets sidste årtier begyndte at ændre samfundets struktur og at stille nye kvalifikationskrav. På det politiske plan medførte systemskiftet 1901, at en række påtrængende reformer inden for skole- og undervisningsområdet omsider kunne gennemføres. I 1903 blev den nysproglige gren indført i gymnasiet. Samtidig fik undervisningen i samfundsforhold en klar placering – med én ugentlig time på skemaet – på samtlige 3 gymnasiegrene. Snart efter blev faget også indført i real-skolen.

En af hovedmændene bag denne udvikling var P. Munch. Han ønskede, at man skulle introducere eleverne

*i samfundets politiske Brydninger paa en saadan rolig Maade, at de derigennem værnes mod det Snæversyn, den naive Fanatisme og den Mangel på Forstaaelse, de saa tit opdrages til gennem ensidig Familie- og Avispaavirkning. En erkendelse af de sidste 150 års fremskridt skulle i eleverne skabe ... ikke blot et klogere, men ogsaa et lysere og frejdigere Syn paa Vilkaarene i det Samfund, de tilhører.<sup>2</sup>*

Formuleringerne bærer præg af deres tid – naturligvis. Systemskiftet var indført, så nu kunne man se lyst og frejdigt på fremtiden, men reaktionære højrekræfter lurede stadig, og socialismen havde allerede stukket sin hestehov frem, så det gjaldt om at passe på. Og avisernes skriverier kunne være skadelige, for de skrev altid om konflikter og på en ensidig måde. Akademikere har aldrig brudt sig om journalister, og P. Munch, der var både doctor philosophiae og radikal politiker, brød sig hverken om aviser eller om konflikter, for nu skulle der samarbejdes – hen over midten. Han havde selv skrevet den første lærebog i Samfundslære til faget, den lå parat, da bekendtgørelsen kom. Til »Lærebog i Samfundskundskab for Gymnasier, højere Pige-skoler, Seminarier og Højskoler« blev snart føjet »Mindre Lærebog i Samfundskundskab for Realskoler« og »Lille Lærebog i Samfundskundskab for Mellemskolen og Folkeskolen«. De udkom alle i talrige oplag helt fremt til midt i århundredet. Det er ikke for meget sagt, at det samfundsbillede, der blev præsenteret i skolerne i Danmark gennem et halvt århundrede, var »det munchske«. Bøgerne var præget af en institutionel og beskrivende tilgang og en grundlæggende tilfredshed med samfundet og dets indretning. Alene de utallige oplag viser naturligvis, at de pædagogisk og fagligt var af høj kvalitet.

Reformen af gymnasiet – og herunder også indførelsen af Samfundslære – skete såvist ikke uden sværdslag. Ind i konflikten gik også en strid om navnet. Munch ønskede – som det fremgår af hans bogtitler – at faget skulle hedde Samfundskundskab, ikke Samfundslære, som blev det officielle navn. Som det fremgår af slutningen af denne artikel, var det ikke sidste gang, der var en sådan uenighed om et nyt fag, at man ikke en gang kunne blive enige om navnet.

Gymnasireformen 1903 medførte også oprettelsen af mellemskolen. Der blev udformet en selvstændig bekendtgørelse om undervisningen i denne nye skoleform. I historiefagets bestemmelser hedder det blandt andet:

*... Denne kundskabsmeddelse (om fortiden) skal dels virke udviklende og befrugtede paa Elevernes Fantasi og Følelse ved at stille dem betydelige Personer og Begivenheder for Øje – og Skildringen bør her i saa høj Grad som muligt bygges over ydre anskuelige Enkeltheder – dels bibringe dem de almindeligste politiske og sociale Forestillinger (om Samfund, Stat, Regering, Love, Klasser, Partier o.s.v.) og dermed give dem Hjælp til at faa Interesse for og Forstaaelse for det Samfund, de tilhører.<sup>3</sup>*

Det kan noteres som et kuriosum, at kultusministeren i en Venstre-regering her ved århundredskiftet kunne foreskrive, at eleverne skulle lære blandt andet om »klasser«. Da undervisningsministeren i en socialdemokratisk regering i 1976 udsendte en lignende forskrift om Samtidsorientering i folkeskolen, drejede de mange angreb i dags- og fagpressen sig blandt andet om, at børnene skulle lære om »klasser«. Det måtte der ikke stå. Forklaringen er naturligvis, at »samfundsklasser« – for slet ikke at tale om »klassesamfund« – nu i 70'erne af mange blev opfattet som et marxistisk signalord. Men forklaringen er formentlig også, at mange borgere ikke længere kunne lide at tænke på samfundet som klassesdelt.

I den »egentlige« syvårige folkeskole (den »eksamensfri«, som den efter 1937-loven blev kaldt) skete der også ændringer. Indtil århundredskiftet eksisterede der meget få retningslinjer for undervisningen. I en bestræbelse for at skabe større ensartethed udsendte ministeriet (kultusminister, biskop Sthyr) 1900 et cirkulære, snart kaldet »det sthyrsk«, om indholdet i de enkelte skolefag. Her hedder det under Historie blandt andet, at

*... Om end det historiske Stof væsentlig maa meddeles i Livs- og Tidsbilleder, vil det dog være muligt at give de ældre Børn en efter deres Forestilling lempet Forstaaelse af Samfundsforholdenes Udvikling.<sup>4</sup>*

Dette cirkulære forblev i kraft indtil 1942, da ministeriet (efter skoleloven af 1937) udsendte nye bestemmelser, der dog alene angav, hvilke stofområder der forventedes gennemgået ved afslutningen af det 7. skoleår. Samfundsforhold optræder under Historie, men dog med lidt mere selvstændige formuleringer end tidligere.

### **1.3. Udviklingen i 1950'erne og 1960'erne: Samfundsfag rykker ind**

Årene omkring 1960 er karakteriseret ved en lang række meget dybtgående ændringer i samfundet – og i undervisningssystemet. De mange nydannelser, der skete vedrørende undervisningen i samfundsforhold, skal ses på baggrund af disse generelle ændringer. De vigtigste nydannelser fra 1958 og frem til 1975 var:

- Kandidatuddannelse i Statskundskab ved Aarhus universitet fra 1958
- Indførelse af en særlig Samfundsfaglig gren i gymnasieskolen 1961/1966
- Kandidatuddannelse i Samfundsfag ved Aarhus og Københavns universitet henholdsvis 1964 og 1965
- Samfundsfag som fælles- og tilvalgsfag i den nye HF-uddannelse fra 1967
- Fællesfaget Samtids- og samtidsorientering i læreruddannelsen 1966/69

- Optagelse af Samfundsfag som fællesfag i lærlinge(EFG)-uddannelsen 1972
- Linjefaget Samfundsfag på forsøgsbasis (på nogle seminarier) 1972/73
- Kurser i Samtidsorientering på Danmarks Lærerhøjskole 1974
- Indførelse af Samtidsorientering i folkeskolen 1975/76

Denne – ret pludselige – voldsomme interesse for at undervise i samfundsforhold må forklares dels med et opsparat behov: Nogle lande omkring os (Sverige, Tyskland) havde allerede været igennem en lignende udvikling. Dels og i bredere forstand må den forklares med, at samfundsudviklingen og arbejdsdelingen havde medført, at børn ikke længere i større udstrækning deltog i arbejdslivet og dermed heller ikke i (en væsentlig del af) det sociale liv. Et lønmodtagerbarns viden om, hvad arbejdsliv var – løn, arbejdsforhold, fagforening, afskedigelse og advancement – måtte nødvendigvis være ganske tåget. Samtidig faldt myndigheds- og valgretsalder (i 1979 til 18 år), og skoletiden blev (1972) forlænget til det 16. år – de unge forventedes altså at tage stilling til politiske spørgsmål som fuldgældige borgere, få år efter at de havde forladt skolen. Og de skulle kunne orientere sig og tage stilling i en verden, der gik langt ud over lokalsamfundet, ja også langt ud over Norden og Europa. Det var nærliggende at hævde, at skolen måtte forberede børnene på deres rolle i arbejdslivet og i det politiske liv. For udviklingen i løbet af 70'erne spillede det endelig også ind, at ungdomsoprøret fra slutningen af 60'erne afslørede, at en del unge var særdeles venstreorienterede. Fra partier i midten og til højre i spektret kunne man enes om, at der måtte sættes ind med oplysning, næsten som ekko af P. Munch omkring århundredskiftet »at de derigennem værnes ... mod Snæversyn og ... Fanatisme«.

Folkeskoleloven af 1958 blev fulgt af en meget omfattende betænkning »Den blå Betænkning« 1960/61. Heri var undervisningen i samfundsforhold fortsat beskrevet under Historie, men i mere selvstændig form end tidligere. Der opregnes en række eksempler, som kan behandles: Skolevæsen, kirke, andre kulturelle institutioner, retsvæsen, trafikforhold, træk fra det stedlige erhvervsliv, elementære træk fra kommunestyret og væsentlige træk af landets styre.

I 1975 indførtes et nyt fag i folkeskolen – Samtidsorientering. Indførelsen skete efter en debat, der varede i næsten 15 år, og som nåede langt ud over diverse fagblade – ind i dagspressen og de elektroniske medier. Konflikten skyldes selvfølgelig først og fremmest, at det altid er uhyre vanskeligt at indføre et nyt fag, fordi det betyder, at andre fag må beskæres eller udgå, hvilket mange vil være imod. En anden årsag til konflikten var, at der i disse år blandt mange lærere var voksende grundlæggende pædagogisk uenighed. Den skal ikke nærmere følges her, men kan kort formuleres som en uenighed om, hvor en undervisning skulle tage sit udgangspunkt – i barnet eller i faget.<sup>5</sup> Netop blandt en hel del af de lærere i folkeskolen – orienteringslærerne (dvs lærere i Historie, Geografi, Biologi og eventuelt Kristendoms-kundskab) – der kunne forventes at skulle undervise i et muligt nyt fag, var der stærke kræfter, der ønskede en mere elevcentreret undervisning og så en mulighed gennem en styrkelse og formalisering af orienteringsundervisningen (den var slet ikke nævnt i 1958-loven). Nogle så også gerne orienteringsundervisningens bindinger til

de 3-4 basisfag løsnet eller fjernet, men de fleste ønskede ikke denne binding erstattet med en binding til et helt nyt fag – Samfundsfag – som de i øvrigt selvfølgelig ikke kendte ret meget til. Endelig var der naturligvis – netop omkring 1970 – megen uenighed om, hvad et Samfundsfag i folkeskolen skulle indeholde, og frygt for, hvad det kunne føre til. En del forældre mente, at politik dybest set var en smudsig affære, som det var nødvendigt for dem selv at forholde sig til, men som man i alt fald ikke burde belaste børn og unge med. Der var også frygt for indoktrinering.

Der er ingen tvivl om, at det var en hæmsko for faget, at det skulle etableres i et minefelt. Resultatet var, at det blev indført ovenfra – hvilket formentlig var nødvendigt, når ansøkelser i den grad løb på kryds og tværs. Men det var i sig selv uheldigt og imod traditionen for mange undervisningsreformer. I det udvalg, der udformede den meget vigtige undervisningsvejledning til det nye fag, sad en række meget kompetente personer – men der var ingen fra folkeskolen. Af pladsmæssige grunde skal processen ikke følges her. En væsentlig del af den er beskrevet af (daværende) undervisningsinspektør Kamma Struwe i en omfattende artikel i årbogen 1977.<sup>6</sup>

## **2. Fællesfaget Samfundsfag i læreruddannelsen 1966/69-98**

I læreruddannelsen skulle der også efter loven af 1954 foregå en undervisning i Samfundskundskab, idet bekendtgørelsen under overskriften »Historie med samfundskundskab« fastsatte, at faget skulle omfatte blandt andet »samfundskundskab med samfundøkonomi.« Bestemmelserne blev imidlertid tolket forskelligt, afhængig af seminarielærernes interesser, og der kan derfor næppe siges noget generelt om, hvor meget de lærere, der er uddannede efter 1954-loven, har arbejdet med samfundsfaglige emner i deres studietid.

1966 kom der en ny læreruddannelseslov. Det er formentlig den mest grundigt forberedte uddannelse nogensinde på seminarieområdet. I så henseende er kontrasten til den senest vedtagne lov ganske frapperende. Selve loven var vedtaget efter et omfattende kommissionsarbejde fra 1961 til 65. Det resulterede i en betænkning og et lovforslag, der blev fremsat i Folketinget oktober 1965 og derefter – med nogle ændringer – vedtaget juni 1966 og trådte i kraft 1969.

En af de ændringer, der blev foretaget under Folketingets behandling, drejede sig om Samfundsfag. I kommissionens lovforslag var »Samtidsorientering« ganske vist angivet som et særligt fag(område), men i noterne hertil var anført

*... De studerende skal herefter i løbet af studietiden på egen hånd læse en eller flere fremstillinger, der giver oplysning om samtiden og gør rede for dennes væsentligste problemer – f.eks. indenrigs- og udenrigspolitiske spørgsmål, arbejdsmarkeds- og kulturelle problemer – og samspillet mellem disse.<sup>7</sup>*

Dette »fagområde« fik under behandlingen i Folketinget ændret sit navn til »Samtids- og samfundsorientering«, og blev i udvalgsbetænkningen beskrevet således:

*... (faget er nu) tænkt som et bredere emneområde. Hovedsigtet er at fremme de studerendes forståelse af og interesse for problemer fra samfunds- og kulturlivet i al-*

*mindelighed. I emneområdet bør indgå problemer i det danske og i det internationale samfund af økonomisk, social, politisk og kulturel karakter.... Under hensyn til emneområdets mangfoldighed og bredde må det anses for naturligt, at flere lærere inddrages i arbejdet, idet det dog af praktiske grunde må anses for hensigtsmæssigt, at en enkelt lærer får ansvaret for den nærmere tilrettelæggelse.<sup>8</sup>*

Selv om det i virkeligheden ikke er stjerneklart, hvorledes lovgiverne forestillede sig »emne-området« organiseret, blev det af det efterfølgende studieplansudvalg og i øvrigt i seminarieverdenen nu opfattet sådan, at der hermed var kommet et nyt fag, som skulle have timer på skemaet ligesom ethvert andet fag. Ellers kunne det slet ikke håndteres.

Som et led i den grundige forberedelse blev der i 1966 nedsat et studieplansudvalg, der i de følgende 3 år udarbejdede den meget omfattende bekendtgørelse, der mere detaljeret skulle styre uddannelsen. Dette studieplansudvalg nedsatte en lang række underudvalg – fagudvalg – ét for hvert fag og dermed også et for »Samtids- og samfundsorientering«.

Fagudvalget bestod af 2 seminarielærere (i hhv. Historie og Geografi: Andreas Frehr og H. J. Lebahn) en professor (i Historie) Kjeld Winding fra DLH og en professor (i Historie) Tage Kaarsted fra Odense Universitet (han havde samtidig været hovedansvarlig for etableringen af den samfundsfaglige gren i gymnasiet). Udvalget udarbejdede i en lang række møder forslag til formål, indhold og eksamen tillige med en undervisningsvejledning, der også omfattede en række konkrete forslag. Det blev til i alt 43 sider plus en 4-siders liste over litteratur og hjælpemidler, som burde være tilgængelig for de studerende – helst på seminariets eget bibliotek eller i det særlige faglokale, man forestillede sig faget skulle have

Udvalget enedes forholdsvis hurtigt om, at man ville indstille, at faget (som det nu altid blev omtalt) fik navnet »Samfundsfag (samtids- og samfundsorientering)« uanset, at der i loven kun stod »Samtids- og samfundsorientering«. Det var et fromt håb, at denne ændring ville medføre, at det gængse navn herefter ville blive »Samfundsfag«. Dette håb gik i høj grad i opfyldelse. Studieplansudvalget accepterede forslaget, og den lange betegnelse optræder i bekendtgørelsen af 1969 kun i overskriften til fagparagraffen. I paragraffen, der opregner fagrækken, hedder faget blot »Samfundsfag«, og i følgende bekendtgørelser gled lovens betegnelse helt ud, tilbage blev alene »Samfundsfag«. I betragtning af den voksende konflikt, der samtidig var i gang vedrørende Samtidsorientering – eller hvad det nu skulle hedde, det måtte i hvert fald ikke hedde Samfundsfag – i folkeskolen, er det egentlig forbavsende, at ændringen kunne gå glat igennem. Det hænger formentlig sammen med, at alle (også de to seminarielærere i fagudvalget) forestillede sig, at undervisningen i alt fald i en årrække skulle varetages af historie- og geografilærere, der således fik udvidet deres område (og kompetence), for kandidater i Samfundsfag/Statskundskab eksisterede dårligt nok endnu og i alt fald ikke ved seminarierne.

Opfattelsen af faget som Samfundsfag, gav sig udtryk i, at dets første formålsformulering i det væsentligste afspejler en samfundsfaglig tilgang:





*Samfundsfag var ofte på dagsordenen også i Undervisningsministeriets Direktorat for Folkeskolen, Folkeoplysning, Seminarier m.v. (som det hed). Her er en situation fra et møde i ministeriet foråret 1979 med en tilsyneladende ikke helt venlig meningsudveksling mellem nogle af de særligt implicerede centrale studieledere og deres chef. Fra venstre med ryggen til: Andreas Frehr (samfundsfag), næsten skjult: H.V. Gregersen (historie), Tage Kampmann (undervisningsinspektør), Knud Nordergaard (kristendomskundskab) og L. Torp (biologi).*

*Formålet er, at de studerende erhverver sig almen viden om og forståelse af væsentlige nutidige samfundsforhold i Danmark og i andre lande, og at de får kendskab til samfundsfaglig arbejdsmåde og terminologi, således at de især øves i at se de enkelte begivenheder i sammenhæng og i større perspektiv, i at anskue begivenheder ud fra principielle synspunkter og i kritisk vurdering af kilder, herunder massemedier, samt i at koordinere deres viden og indsigt fra forskellige fag.<sup>9</sup>*

Da bekendtgørelsen med fagbeskrivelsen blev kendt på seminarierne, vakte den nogen kritik på møder i seminariernes historie- og geografilærerforening, hvor den blev drøftet. Kritikken var dog ikke hverken massiv eller generel, der var også god vilje til at tage fat på det nye fag, som typisk blev placeret på 2. eller 3. årgang med 3 ugentlige timer.

Med loven af 1966 gled Historie ud af læreruddannelsen som fællesfag. I stedet fik man Samfundsfag, der således kunne siges at overtage Histories »almendannende« rolle, selv om mange næppe opfattede sagen på den måde. Men der bredte sig snart blandt samfundsfaglærere en fornemmelse af, at en sådan position som et lidt

fritsvævende »højskolefag« var pædagogisk uhensigtsmæssig, nogle kunne også se, at den kunne være politisk farlig. De første nedskæringer i læreruddannelsen var begyndt i 1974, og bekendtgørelsen skulle revideres i 1975. Det var nemt at se, at hvis faget ikke var ordentlig forankret i uddannelsen, kunne det være fristende at spare det væk – der var stadig personer, der var skeptiske over for det. Til denne udvikling kom, at der nu begyndte at blive ansat lærere, som var kandidater i Samfundsfag eller Statskundskab, og de kom hurtigt til at præge fagets udvikling, selv om de i begyndelsen kun var ret få. Da faget var nyt, søgte det efter en mere præcis identitet og fandt den ved at løsrive sig fra den universitære identifikation til fordel for en nyorientering i forhold til den uddannelse, man befandt sig i: læreruddannelsen.<sup>10</sup> Dette blev fremmet af et begyndende samarbejde med de pædagogiske fag og via en række kurser og møder i den faglige forening for samfundsfagslærere (FLSL),<sup>11</sup> der blev oprettet i 1973, og som fra starten havde stor søgning til sine arrangementer.

Det var besluttet allerede i 1969, at bekendtgørelsen skulle tages op til revision 1974/75. I forbindelse med revisionen ændredes fagparagraffen. Det samfundsfaglige sigte blev (naturligvis) bevaret, men faget blev drejet mere ind på problemstillingen »samfund og uddannelse«. Samtidig blev faget tilknyttet den pædagogiske faggruppe, og timetallet blev udvidet fra 3 til 4. Bekendtgørelsesændringen medførte, at den udvikling, der allerede var i gang i retning af at styrke »skole og samfund«-tendensen, blev forstærket.

Næste revision fandt sted i 1981. Faget var nu flyttet hen sammen med øvrige fag under den pædagogiske faggruppe og kom dermed ind under det fælles generelle formål for disse fag. Også Samfundsfags egne formåls- og indholdsbestemmelser blev endnu mere drejet i retning af »skole og samfund«. Dette skete ikke uden sværds slag i den faglige forening. Én gruppe gik helhjertet ind for det nye, medens en anden gruppe fandt, at Samfundsfag – selv om det udmærket kunne arbejde sammen med de pædagogiske fag – dog hverken formelt eller reelt kunne defineres som et rent pædagogisk fag. Der var dog også en mellemgruppe, der mente, at tolkningen af de nye bestemmelser afhang af, hvem der læste dem. Også om nye eksamensbestemmelser var der en del uro i faget. Der blev indført synopsis-prøve med mulighed for gruppe-eksamen.

Konflikten fandt ikke nogen egentlig afklaring, men den medførte, at faget igennem 1980'erne fik en lidt forskellig profil på forskellige seminarier – afhængig af, hvor helhjertet lærerne gik ind for, at der nu var tale om et »ægte« pædagogisk fag eller blot et Samfundsfag, der hørte til i den pædagogiske faggruppe og skulle samarbejde med de øvrige fag i gruppen. Denne forskel var til at leve med, og bortset fra den havde faget nu fundet en form, som der generelt set var tilfredshed med blandt lærerne, og formen ændrede sig ikke fundamentalt igennem 1980'erne. Hvor tilfredse de studerende var, er svært at afgøre. En undersøgelse fra 1988 viser, at blandt 14 fællesfag (incl. praktik) får de 7 særdeles dårlige bedømmelser (utilfredsheden er langt større end tilfredsheden), medens de 5 får gode resultater. 2 fag – Samfundsfag og Psykologi – har en score, hvor tilfredshed og utilfredshed er lige stor. Dette er ikke strålende, men det er dog bedre at høre til i en midtergruppe end i den store bundgruppe på 7 fag (hvor utilfredsheden i nogle tilfælde er fuldstændig massiv: Regning/ Matematik og Musik).<sup>12</sup>

Arbejdet med Samfundsfag som fællesfag fik sin afslutning med en ny læreruddannelseslov 1991, der trådte i kraft 1992. Den afskaffede fællesfaget Samfundsfag og indførte et nyt (fælles)fag – Historie/samfundsfag, der dog – navnet til trods – fik en formålsformulering, hvorefter faget (næsten) lige så godt kunne have fastholdt sit gamle navn – hvad samfundsfaglærerne naturligvis også havde foretrukket. Det betød dog ikke, at arbejdet blot kunne fortsætte som hidtil, for det var nu klart, at faget ikke længere var tilknyttet den pædagogiske faggruppe – det skulle ikke længere specielt handle om uddannelse og samfund. »Den tid, hvor samfundsfag var en del af den pædagogiske fagkreds, er definitivt forbi«<sup>13</sup> (skrev en kvalitetsgruppe skråsikkert – uden viden om, at for Samfundsfag i læreruddannelsen kan intet forudsiges med nogen som helst sikkerhed). Desuden skulle det nye fag nu arbejde sammen med et andet nyt fag: Naturfag med »mindst ét fælles tema«. Dette var blevet slutresultatet af en kringlet proces, hvor et andet fag, Natur/samfund, en lang overgang var inde i billedet, men derefter forsvandt ved den endelige vedtagelse af loven. Et samarbejde med et fælles tema kunne blive både tæt og løst – reelt endog så løst, at man næppe kunne tale om et samarbejde. Det blev realiseret på forskellig måde rundt om på seminarierne. Fælles er dog, at en masse lærere og snart også studerende brugte megen tid på at planlægge og gå til møder om samarbejdsformer og eksamensformer og så ganske få år senere måtte konstatere, at hele dette arbejde blev fejlet af bordet, fordi både Historie/samfundsfag og Naturfag forsvandt ud af uddannelsen.

Den seneste læreruddannelseslov (af 1997) har – som en rest fra fagets »pædagogiske« periode – bevaret ét fag (eller fagområde): »Skolen i samfundet«. Der måtte jo imidlertid nødvendigvis opstå strid om, hvem der skulle undervise her. Pædagogerne kunne hævde, at fagområdet ikke eksisterede explicit 1992-97, men at væsentlige træk heraf selvfølgelig havde ligget i pædagogiktimerne. Samfundsfaglærerne kunne hævde, at som fagområdet var tænkt, var de de bedst kvalificerede, de havde yderligere opkvalificeret sig til faget gennem snart 20 år (sidste hold i fællesfaget Samfundsfag gik til eksamen i 1993 eller 1994). Konflikten blev ikke nemmere af, at det pædagogiske fagområde var blevet stærkt beskåret med loven af 1997 – pædagogerne manglede timer. Sagen blev overladt til lokal afgørelse.

23 årgange lærerstudende (i starten meget store årgange) havde mødt fællesfaget Samfundsfag i deres uddannelse, medens kun 6 (ret små) årgange mødte faget Historie/samfund. Derfor har det næppe noget perspektiv nærmere at følge udviklingen i det nye fag, hvor der formentlig sidste gang blev afholdt eksamen i 1999.

### **3. Linjefaget Samfundsfag/Samtidsorientering i læreruddannelsen**

#### **3.1. Linjefaget Samfundsfag: Pionertiden 1972-1977**

Indførelsen af Samtidsorientering i folkeskolen var på dagsordenen først i 1970'erne. En ny folkeskolelov blev ikke vedtaget førend i 1975. Men i den »skitse til et lovforslag«, som blev offentliggjort i juni 1972, optrådte faget i fagrækken, og allerede juni 1971 figurerede faget i et offentliggjort notat fra læseplansudvalget.

I læreruddannelsen af 1966, som trådte i kraft 1969, var som beskrevet ovenfor indført et fællesfag Samfundsfag, men det var opfattelsen – og stærkt fremhævet i

undervisningsvejledningen – at dette fag (3 timer over 2 semestre) ikke kunne kvalificere til at undervise i noget som helst fag i folkeskolen. Det var et almindende fag, som var nyttigt for lærere. At faget ikke kunne give undervisningskompetence, kunne alle seminarielærere – i alt fald alle linjefaglærere – principielt tilslutte sig, for man kunne ikke på én gang hævde, at et linjefag med et fire gange så stort timetal var en forudsætning for at undervise i et fag i folkeskolen (i de ældste klasser), og så samtidig gå ind for, at et fællesfag af beskeden størrelse også kunne give en sådan kvalifikation. Det ville være helt undergravende for linjefagenes position.

Derfor var de fleste interesserede seminarielærere (og det vil sige især lærere i Historie og Geografi, eventuelt også i Biologi og Kristendomskundskab) afventende over for det eventuelle nye fag i folkeskolen. Ingen vidste endnu 1971/72 med fuld sikkerhed, om det blev indført, og ingen vidste ej heller noget om, hvilket nærmere bestemt indhold det skulle have. I det omfang, de interesserede seminarielærere havde tænkt nærmere over konsekvenserne for læreruddannelsen – hvis faget blev indført – havde de fleste nok tænkt sig, at kvalifikationskravene skulle opfyldes via de eksisterende linjefag.

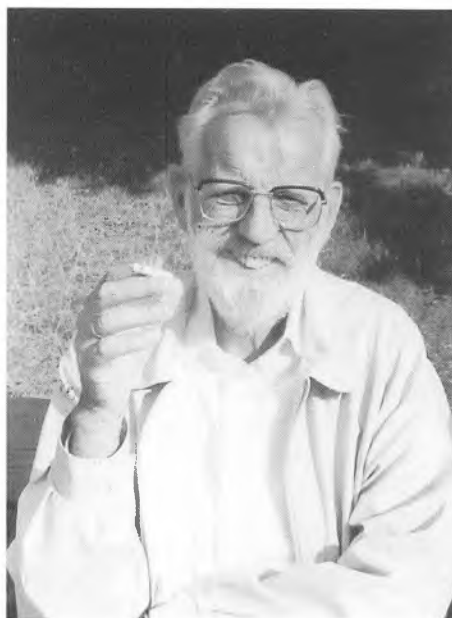
Men nogle studerende og nogle lærere på adskillige seminarier tænkte anderledes. De troede på, at Samtidsorientering ville blive et fag i folkeskolen, og de ville have oprettet et nyt linjefag hertil. Argumentationen var naturligvis, at når der blev indført et nyt fag i folkeskolen, måtte læreruddannelsen følge med – og følge med hurtigt, for et linjeforløb tog et par år og startede desuden typisk først på 2. årgang. Derfor blev der spekuleret og lavet planer adskillige steder. Blaagaard kom først. På initiativ af en lærer i Historie og i fællesfaget Samfundsfag – Kai Bregengaard – sendte seminariet allerede maj 1972 en ansøgning til undervisningsministeriets folkeskole- og seminariedirektorat om tilladelse til at etablere et nyt linjefag på forsøgsbasis under henvisning til notatet juni 1971 fra læseplansudvalget.

I direktoratet var denne ansøgning noget ubejlig, for den kom på et tidspunkt, hvor der var megen strid om det nye fag, og nogen ny folkeskolelov var ikke vedtaget. Men det var samtidig kendt, at det nye fag formentlig ville stå i det lovforslag, undervisningsministeren snart ville fremsætte, og argumenterne fra seminariet var gode. Endelig kunne et fag på forsøgsbasis altid stoppes, hvis udviklingen skulle tage en anden retning. Derfor blev tilladelsen givet, selv om man var i tvivl, og Blaagaard gik i gang allerede august 1972.

Herefter gik det stærkt. Nyheden om, at Blaagaard havde fået tilladelse, bredte sig hurtigt, og allerede vinteren 1972/73 forelå en række nye ansøgninger fra andre seminarier. Direktoratet kunne dårligt sige nej, når der var givet tilladelse ét sted, så tilladelserne blev herefter givet på samlebånd. 8 seminarier oprettede linjehold i 1973, 17 kom med 1974, og i 1975 var faget etableret på næsten alle (29) seminarier, på de større ofte med dobbelte hold.

Nogle seminarier havde allerede ved indførelsen af fællesfaget Samfundsfag ansat lærere, der var kandidater i faget – eller engageret timelærere. Nu førte indførelsen af linjefaget til, at næsten alle seminarier (fast)ansatte nye lærere med den nye uddannelse. Mange af disse lærere blev som ganske nybagte og uden nærmere kend-

*Kai Bregengaard, født 1925. Cand.mag (historie/geografi). Lektor ved Blaagaard Seminarium 1968-87. Han tog som den første initiativet til at oprette linjefaget Samfundsfag i 1972. 1973 var han én af initiativtagerne ved stiftelsen af Foreningen af Lærere i Samfundsfag ved Læreruddannelsen, og han blev dens første – energiske – formand indtil 1977.*  
*Nyere foto.*



skab til læreruddannelsen (eller de konflikter, der lå og lurede omkring linjefaget) kastet ind i arbejdet. Det var ikke altid en nem situation. Deres bedste lokale støtte var ofte de mange studerende, der valgte linjefaget. Blandt disse studerende var – naturligt nok, fagets karakter og indhold taget i betragtning – hyppigt personer, som spillede en eller anden rolle i de studerendes råd, og som derfor kunne yde god bistand. Det fik de også fra den nyoprettede forening »Foreningen af Lærere i Samfundsfag ved Læreruddannelsen«, som de til gengæld sluttede op om. Den var (som andre faglige foreninger i læreruddannelsen) ikke stor – 40-50 medlemmer – men den var yderst aktiv og fik stor betydning for udviklingen.<sup>14</sup>

Sagen var den, at de fleste geografi- og historielærere (og nogle lærere i Biologi og Kristendomskundskab) fra starten så skævt til det nye fag – naturligt nok, for det måtte nødvendigvis true tilgangen til de gamle linjefag, især da linjefaget Samfundsfag (som det hed, jvnf. næste afsnit) oven i købet flere steder blev noget af et tilløbsstykke. Denne frygt fra de gamle fags side var fuldt berettiget. En opgørelse af den procentvise fordeling af studerende på de forskellige linjefag viser dette:

	1969/71	1975
Historie	18,0	12,2
Geografi	18,0	13,2
Biologi	17,0	13,5
Samfundsfag	–	13,0 <sup>15</sup>

Men det skal huskes, at i disse år var læreruddannelsen rent mængdemæssigt på sit højdepunkt. Der var fuldt overalt, mange seminarielærere havde mange overtimer, og der var mange timelærere beskæftigede. Tallet på nyoptagne steg stærkt fra 1970 til 1973 (med 34%). Det betød, at selv om procent-andelen af lærerstuderende, der valgte de 3 gamle orienteringsfag, faldt, skete der ikke et nær tilsvarende fald i det numeriske antal studerende, et linjehold bestod af. Det totale antal studerende toppede i 1974/75 med 15.710 studerende (det kan sammenlignes med den absolutte bund i 1986: 5.413 – en reduktion ikke med men *til* cirka 30%!)<sup>16</sup>. Den første nedskæring kom i 1974, og derefter gik det hastigt ned ad bakke rent talmæssigt. En nedskæring i optagelsestallet påvirker imidlertid først linjefagsårgangene 1-2 år senere. Det vil sige, at for linjefagene var det allertidligst i 1976/77 der kunne mærkes nogen nedgang i »kundegrundlaget«. Og på det tidspunkt havde ingen endnu fantasi til at forestille sig, at der med denne første nedskæring var taget hul på en tiårig periode med stadig fortsatte nedskæringer. Det første par års nedskæringer blev af de fleste lærere endnu opfattet som éngangsfænomener – eller endda som midlertidige – og der var mange overtimer at tage af, ofte flere end folk brød sig om at have.

For linjefagets blomstrende start kan betydningen af, at nogle lærere allerede 1972/73 så muligheden og kom i gang, derfor ikke fremhæves stærkt nok. Det er indlysende, at en start blot 5-6 år senere ville have været langt vanskeligere, for da var nedskæringerne i fuld gang, og et nyt linjefag, der skulle klemmes ind mellem de eksisterende, som allerede begyndte at føle sig klemte, ville have været højest uvelkomment. Som omtalt ovenfor var der træk i samfundsudviklingen, der under alle omstændigheder pegede frem mod indførelse af en undervisning i samfundsforhold i folkeskolen og dermed i læreruddannelsen. Disse træk ville vel nok i det lange løb sætte sig igennem. Men hvis linjefaget skulle have været indført i slutningen af 70'erne i stedet for i begyndelsen (for slet ikke at tale om 80'erne), ville det i alt fald være blevet en meget hård og vanskelig fødsel.

Ikke alle i direktoratet var ubetinget begejstrede for udviklingen, der gik langt hurtigere, end man havde ventet og ønsket. Og der var også andre kræfter – foruden naturligvis som nævnt en del seminarielærere – der gerne så faget enten ændret totalt eller helt afskaffet. Det viste sig snart og blev ganske farligt i det næste par år. Men på det tidspunkt var der nyansat 40-50 lærere i faget ved alle seminarier, og der var omkring 1000 lærerstuderende i gang i linjefaget. Alene deres tal gjorde en idé om store ændringer (eller nedlæggelse) vanskeligere at realisere.

Som det var gået, kunne faget og dets lærere føle sig nogenlunde trygge. Men ikke alt for trygge, for lige indtil april 1979 hvilede linjefaget juridisk på en noget spinkel konstruktion: Forsøgstilladelser fra direktoratet. Det var ikke omtalt i den ordinære bekendtgørelse udstedt af undervisningsministeriet (og det var naturligvis slet ikke omtalt i den gældende læreruddannelseslov af 1966).

I efteråret 1972 opslog direktoratet en snes stillinger som »central studielektor« (en noget tung titel, der blot betegnede en fagkonsulent). Baggrunden var den nye læreruddannelses start i 1969. Det var et ønske, at læreruddannelsen i alle hovedtræk – og i kvalitet – skulle være ens over hele landet. En styring heraf krævede en op-

rustning af direktoratets faglige stab. En central studielektor var en seminarielærer, der fik cirka 1/3 reduktion i sit timetal til anvendelse i direktoratets tjeneste.

Da sagen i foråret 1972 var klar til, at stillingerne kunne slås op, eksisterede der kun et fællesfag Samfundsfag. Men da fagets første centrale studielektor<sup>17</sup> var blevet udnævnt og deltog i det første store møde med undervisningsdirektøren og alle faglige medarbejdere i december 1972, var et linjefag Samfundsfag allerede i gang på Blaagaard, og mange andre ansøgninger indsendt og under behandling – eller var blevet besvaret med en tilladelse. Det måtte stå klart for såvel direktorat som studielektor, at stillingens oprindelige indhold pludselig var blevet stærkt udvidet, og at det nye område måtte have første prioritet, for en del akutte problemer trængte sig på. Vigtigst blandt disse var at få udarbejdet centrale bestemmelser for det nye linjefag – om formål, indhold og eksamen. Og det hastede selvfølgelig, ét hold var jo i gang, og 8 steder startede et nyt hold august 1973. Ingen kunne ønske 9 forskellige uddannelser i faget. Ministeriet nedsatte derfor et udvalg, der skulle fastsætte fælles bestemmelser.

Dette udvalg gik i gang efteråret 1973. Det havde følgende medlemmer: Lektor (DLH) Mette Koefoed Bjørnsen, seminarielærerne Kai Bregengaard, Hakon Bøttger og Andreas Frehr, fagkonsulent Johannes Bang og lærerstuderende Susanne Christensen.<sup>18</sup> Udvalget afleverede i april 1974 et »forslag til bekendtgørelse for linjefaget samfundsfag« (Der var i udvalget enighed om, at faget var Samfundsfag og derfor også skulle hedde sådan). Der blev også udarbejdet en omfattende undervisningsvejledning, der blandt andet indeholdt nogle ganske dybtgående overvejelser over principielle problemer ved fastlæggelse af rammer for faget, incl. nyere både danske og udenlandske overvejelser fra forskellige videregående uddannelser. Der var også nogle overvejelser om forholdet til folkeskolefaget, men her var udvalget i den lidt besynderlige situation, at det ikke med sikkerhed kendte indholdet i dette fag. Netop på denne tid var kommende bestemmelser for folkeskolefaget genstand for fortløbende revisioner – med tilhørende konflikter.<sup>19</sup>

Bestemmelserne blev sat i kraft ved en cirkulærskrivelse fra direktoratet til »samtlige seminarier« sommeren 1974. Det var en »cirkulærskrivelse«, ikke en bekendtgørelse. Det skyldtes, at faget jo udelukkende hvilede på nogle forsøgstilladelser, direktoratet havde sendt til de enkelte seminarier 1972-74, det var ikke omtalt i den ordinære bekendtgørelse. Man kan sige, at med cirkulærskrivelsen blev »forsøget« sat i lidt fastere rammer, men det var stadig formelt kun et forsøg. Dette var for så vidt rimeligt nok, for det folkeskolefag Samtidsorientering, som faget skulle uddanne lærere til, stod endnu kun i et lovforslag (hvorfra adskillige gerne så det fjernet) og loven blev jo først vedtaget 1975. Det måtte være en selvfølgelig opgave for såvel studielektor som den faglige forening at komme ud af denne usikre forsøgs-status. Men så længe folkeskoleloven (med faget Samtidsorientering) ikke var vedtaget, kunne man ikke forvente nogen ændret status. I 1969 havde man besluttet, at bekendtgørelsen for læreruddannelsen skulle revideres i 1975. Dette arbejde gik i gang efterår 1974. Disse terminer var uheldige for linjefaget, for de betød, at den nye folkeskolelov og den reviderede bekendtgørelse for læreruddannelsen kom næsten samtidig – hvilket igen betød, at linjefaget Samfundsfag allerede af tidsmæssige grunde ikke kunne komme med i den nye bekendtgørelse.

Fagets »bekendtgørelse« (som forklaret ovenfor bør den sættes i anførselstegn) forblev i kraft til 1979, det vil sige, den kom til at gælde hold, der blev dimitteret endnu omkring 1980/81. Detaljer i formuleringerne er næppe værd at gå ind i, men nogle hovedtræk skal nævnes – også fordi de fortsat er gældende endnu 25 år senere.

Det blev slået fast, at faget var Samfundsfag – baseret på de 3 discipliner, der også indgik i studiet ved universiteterne, gymnasierne og HF: Politologi, Sociologi og Økonomi. Det blev samtidig bestemt, at indholdet i faget som hovedregel skulle være problemorienteret – udgangspunktet skulle tages i et (eksemplarisk) samfundspøblem, hvorefter disciplinerne blev trukket ind som redskaber. En sådan metode lå i tiden – både RUC's og ÅUC's basisuddannelser byggede på de samme principper, det gjorde orienteringsundervisningen i folkeskolen normalt også (omend med andre basisfag). Hovedgrunden til dette valg var hensynet til folkeskolen, hvor en lignende tilgang måtte forudses at blive den naturlige i Samtidsorientering, i alt fald var det helt udelukket, at det kommende folkeskolefag kunne foreskrive en gennemgang af udvalgte dele af forskellige fag eller discipliner. Derfor var det vigtigt, at modellen i læreruddannelsen fulgte samme mønster.

Et andet element, som var vigtigt, og som er bevaret endnu 25 år senere, er kravet om rapporter. Det var noget forholdsvis nyt i fag af denne type, og der fandtes endnu i 90'erne beslægtede fag i uddannelsen, der ikke indeholdt et sådant krav. Men det har formentlig været det vigtigste bærende element i studiet i hele perioden. På gode hold, der arbejdede flittigt og godt, blev rapporterne et synligt udtryk for, at der var gjort et solidt stykke arbejde. Og på dårlige hold med ringe deltagelse i timerne og lav studieaktivitet lå rapportkravet altid tilbage som uafviseligt. Rapporterne *skulle* ligge der, og de kunne ikke tages alt for let, for de skulle godkendes, de medstuderende fik dem, og de blev sendt til censor og var udgangspunkt ved eksamen. Ingen kunne overhovedet gå op til eksamen, uden at dette rapportkrav var opfyldt. Det eneste problem kunne (og kan) være, at rapporterne næsten altid blev udarbejdet i grupper, og læreren var en gang imellem udmærket klar over, at studerende NN, der stod som medforfatter, kun havde ydet et særdeles beskedent bidrag. Dette problem kunne dog ofte redresseres ved en lidt borende eksaminationsform. Der var enighed om rapportkravet i udvalget, men den varmeste fortæller for det var nok repræsentanten for de lærerstuderende.

Efter vedtagelsen af folkeskoleloven i 1975 var det forventningen, at linjefaget kunne komme ud af forsøgspositionen i løbet af det kommende år. Undervisningsministeren udsendte allerede september 1975 bestemmelser for formålet med undervisningen i faget Samtidsorientering i folkeskolen. Den tilhørende vejledende læseplan, som var særlig nødvendig i et helt nyt fag, blev til i et udvalg i løbet af foråret og blev udsendt juli 1976. Først hermed kunne faget siges at være helt færdigt til, at man kunne gå i gang i folkeskolen, og derfor kunne man både formelt og reelt hævde, at først nu kunne der tages stilling til et nyt fag i læreruddannelsen – til forskel fra et forsøg. Dette var også holdningen i direktoratet, som på basis heraf i efteråret 1976 indstillede til ministeren,

- 1) at Samfundsfag bliver et normalt linjefag, der indføres i bekendtgørelsens fagrække



- 2) at Samfundsfag skal have en fagparagraf ligesom øvrige fag
- 3) at der udarbejdes regler for et formaliseret samarbejde mellem følgende linjefag: Geografi, Biologi, Historie, Kristendom/religion med henblik på faget Samtidsorientering i folkeskolen
- 4) at det nye linjefag i øvrigt skal hedde Samfundsfag

Det under pkt. 3) nævnte samarbejde kom formentlig ind, dels fordi der i mange kredse og derfor også i direktoratet fortsat var nogen ærlig usikkerhed om, hvad det nye fag i folkeskolen egentlig var, endog om, hvorvidt det overhovedet var et fag. Enhver kunne jo nu læse formål og vejledende læseplaner for Samtidsorientering, men resultatet af læsningen var i høj grad bestemt af, hvilke briller man havde på. Når geografilærere læste bestemmelserne, så de geografifaget mange steder, og når historielærerne læste dem, syntes de, at bestemmelserne fint kunne indpasses i faget Historie. Det hang også sammen med, at Samfundsfag var noget nyt i hele uddannelsesbilledet, så andre fags folk havde som regel kun en ganske vag fornemmelse af, hvad Samfundsfag egentlig stod for og indeholdt, og denne vage fornemmelse var ofte forkert.

Men usikkerhed eller uvidenhed var ikke den eneste forklaring. Der foregik i disse år, fra først i 70'erne og til sidst i årtiet – og derefter igen midt i 80'erne – en til tider voldsom lobbyisme, især fra fagene Geografi og Historie. Som megen lobbyisme var den mere eller mindre skjult, men den kom også helt åbent frem ved adskillige lejligheder. Hovedaktørerne var seminarielærere, men de kunne søge nogen støtte hos nogle lærere i folkeskolen, i gymnasiet og på DLH. De fronderende seminarielærere ville ikke have et linjefag Samfundsfag fast etableret, de ville af med det, for det generede tilgangen til deres egne linjefag, og nedskæringerne i antal optagne ved seminarierne var i fuld gang – fra 1974. En seminarielærers stilling var bestemt af, at han kunne få timer i sit fag. Hvis et linjefag forsvandt fra et seminarium, ville det udløse afskedigelse af faglæreren. For seminarielærerne i Samfundsfag var denne problemstilling nærmest skærpet, for her var ikke tale om et valg mellem at fastholde samme antal linjehold eller tåle en vis nedgang, herunder at faget helt kunne forsvinde ved enkelte seminarier. Her drejede sagen sig om alt eller intet: Enten blev faget bevaret, og så måtte man jo leve med den tilmelding til linjehold, der nu kom, eller også forsvandt faget helt ved alle seminarier, og så måtte 30-40 lærere forudse afskedigelse. For folkeskolen var dette beskæftigelsesmæssige motiv ikke stærkt, for lærerne her underviste i adskillige fag, og deres stilling var ikke bestemt af årlige valg blandt eleverne. Det samme gjaldt gymnasiet, og her var indførelsen af den samfundsfaglige gren – også for dens modstandere – i øvrigt allerede blevet en veletableret kendsgerning, som ingen troede på, man kunne ændre. DLH var opdelt i talrige små institutter, hver med sit folkeskolefag, derunder selvfølgelig også Geografi og Historie. Disse institutter følte sig som vogtere af hver sit fag. Lærerne spillede ofte en ikke ringe rolle, for undervisningsministeriet var vant til i en række sager om folkeskole og læreruddannelse at høre eller rådføre sig med DLH-folk, sætte dem ind i fagudvalg etc. Samtidsorientering (eller Samfundsfag) havde imidlertid intet institut, de enlige to faste medarbejdere, som fagets folk udgjorde i det meste af



*Mette Koefoed Bjørnsen, f. 1920.  
Cand.polit. Talrige hverv og tillidsposter.  
Medlem af Statens Forligsinstitution fra  
1979, formand 1988-1992. Afdelingsleder  
ved Danmarks Lærershøjskole indtil  
1990; har skrevet og redigeret lærebøger  
om økonomi og samfundsforhold. Som  
det fremgår af artiklen, spillede Mette  
Koefoed Bjørnsen en central rolle i flere  
udvalg vedr. Samfundsfag i 1970'erne og  
1980'erne.*

perioden, hørte under institut for Historie. Seniorene<sup>20</sup> blandt disse to – Mette Koefoed Bjørnsen – kom dog til at spille en meget betydelig rolle som medlem af flertallet af de fagudvalg, som i 70'erne og 80'erne blev nedsat vedrørende Samfundsfag/ Samtidsorientering i folkeskole og læreruddannelse. For fagets interne gennemslagskraft på DLH var dets organisatoriske placering imidlertid en svaghed.

Man kan endelig også løfte konflikten op i et højere plan – gøre den til en strid om dannelsesideal. Historie (og Dansk) havde været kernen i den almene (verdslige) dannelse – næsten alle uddannelser under universitets-niveau havde haft Historie og Dansk på skemaet som grundlaget for en fælles dannelse. Dansk var der ingen, der rokkede ved, men Historie var i stærkt stigende grad ved at glide ud til fordel for Samfundsfag. Denne udvikling var nogen selvfølgelig stærkt imod, mange skeptiske (også fordi de ikke vidste, hvad Samfundsfag stod for) og nogle var positive. Mange lærere var selvfølgelig bevidste om en sådan strid, men der var nok også en del, der ikke tænkte så langt – eller højt. Det var i alt fald ret sjældent, at nogen ved møder og konferencer eller på skrift i disse år formulerede sig i dannelsesstermer. For geografilærere var dette forståeligt, for dette fag kunne ikke med samme accepterede ret som Historie slå på, at det udgjorde et væsentligt element i den almene dannelse. Hvad angår samfundsfaglærere, så opfattede de sig ikke normalt som korsfarere for et nyt dannelsesideal. Nogle få gjorde måske, men de fleste mente blot, at en undervisning i Samfundsfag var særdeles vigtig og nødvendig – og hvis det ville gå ud over Historie og/eller Geografi, var det beklageligt, men det var bestemt ikke noget mål.

Seminarielærerne i linjefaget Samfundsfag var glade for direktoratets indstilling, for alting drejede sig jo om at komme ud af linjefagets forsøgsstatus og få en sikrere

placering. Punkt 3 i indstillingen (om samarbejde med andre fag) i forbindelse med pkt 4 (om fagets navn) betød selvfølgelig i virkeligheden, at direktoratet fastholdt, at der skulle være to adgangsveje til at kvalificere sig som lærer i Samtidsorientering: (1) linjefaget Samfundsfag og (2) en samarbejdsvej gennem 4 andre linjefag. Dette kunne samfundsfaglærerne ikke være begejstrede for, men samarbejde er jo et plusord, som ingen kunne have noget imod, og desuden kunne enhver kompetent seminarielærer se, at et formaliseret samarbejde med hele fire andre linjefag måtte – sådan som læreruddannelsen nu en gang var struktureret – anses for nærmest umuligt. Det kunne formentlig ikke lade sig gøre. Men da bestemmelser herom ikke desto mindre syntes at være et forudsætning for at nå hovedmålet, blev det (hos nogle i alt fald) den – ganske kyniske – indstilling, at hvis bestemmelser om samarbejde var prisen for, at linjefaget fik en sikrere status, skulle det selvfølgelig ikke komme an på nogle formfuldendte bestemmelser.

### **3.2. Linjefaget: Et usikkert mellemspil 1977-79**

Alle implicerede ventede nu på en ministerafgørelse. Men den trak ud. Først ved årsskiftet 1977/78 skete der noget. Ministeren (Ritt Bjerregaard) meddelte sit direktorat, at hun ønskede nedsat et nyt udvalg, der skulle revurdere hele situationen for linjefaget Samfundsfag i læreruddannelsen. Det førte til, at direktoratet februar 1978 udsendte et brev til alle seminarier, hvorefter »forsøget« med linjefaget Samfundsfag skulle ophøre, således at linjehold i Samfundsfag sidste gang kunne oprettes august 1978. I samme skrivelse blev det meddelt, at der ville blive nedsat en arbejdsgruppe vedrørende Samtidsorientering i læreruddannelsen. Denne arbejdsgruppe skulle afslutte sit arbejde senest 1. juni 1978 med en indstilling om fagets fremtid (jvnf. kommissorium aftrykt nedenfor).

Brevet virkede som en bombe, for fagets lærere havde levet i en forventning om, at nu var sagen ordnet, faget kunne blive fast etableret i læreruddannelsen. Det havde undret, at tiden trak ud, men bortset fra løse rygter vidste ingen rigtigt hvorfor.

Brevet havde et bilag med angivelser af medlemmer og kommissorium for arbejdsgruppen. Medlemmerne var: Professor, dr.pæd. Gunhild Nissen (RUC), formand, afdelingsleder Mette Koefoed Bjørnsen, studielektor Andreas Frehr, undervisningsinspektør Kamma Struwe. Kommissoriet aftrykkes her (i uddrag):

*Arbejdsgruppen har til opgave at udarbejde et forslag til, hvordan der inden for rammerne af den eksisterende læreruddannelse kan tilrettelægges en uddannelse af lærere i faget samtidsorientering.*

*Arbejdsgruppen skal tage stilling til, om opgaven bør løses ved oprettelse af et særligt linjefag samtidsorientering. I bekræftende fald skal arbejdsgruppen overveje forholdet mellem fællesfaget samfundsfag og linjefaget samtidsorientering, ligesom forholdet mellem linjefagene historie, geografi, biologi samt kristendomskundskab/religion og linjefaget samtidsorientering bør beskrives med henblik på lærernes funktion i skolen og i faget samtidsorientering. Gruppen skal endvidere overveje, om linjefaget samtidsorientering kun bør kunne vælges, hvis den studerende som*

*andet linjefag vælger historie, geografi, biologi eller kristendomskundskab/religion. Såfremt arbejdsgruppen finder, at der bør peges på en eller flere andre løsningsmuligheder, kan gruppen stille forslag herom, idet man under alle omstændigheder skal udarbejde et forslag til formåls-, indholds- og eksamensbestemmelser i forbindelse med den foretrukne løsning.*

*Arbejdsgruppen kan, i det omfang den finder behov herfor, inddrage fagkonsulenterne i historie, geografi, biologi, kristendomskundskab/religion og samtidsorientering samt studieelektorerne i historie, geografi, biologi, kristendomskundskab/religion og speciale B i arbejdet.<sup>21</sup>*

Den eneste seminarlærer, der var medlem af udvalget, måtte se i øjnene, at der hermed var skabt en meget farlig situation. Linjefaget som forsøg var nu nedlagt fra sommeren 1978. Hvis ikke arbejdsgruppen i løbet af 4 måneder nåede frem til, at det alligevel skulle eksistere, ville de sidste hold blive oprettet i 1978 – (det måtte så være en ringe trøst, at man kunne have den overbevisning, at faget alligevel af almenne samfundsmæssige årsager ville dukke frem igen i 90'erne), og en masseafskediggelse af lærere i faget ved læreruddannelsen måtte forudses. Over for dette kunne sættes, at Samfundsfags indførelse/fastholdelse i alle uddannelser, og dermed også i læreruddannelsen, var velbegrundet i den generelle samfundsudvikling og lidt mere konkret også i krav fra stærke organisationer på arbejdsmarkedet. Der kunne også peges på, at over 1000 lærerstuderende var i gang med linjefaget, og at man måtte forudse betydeligt bøvl – i form af demonstrationer o.l. fra lærerstuderende – hvis faget pludselig blev nedlagt. Der havde allerede været eksempler på sådanne reaktioner. Det politiske system i denne periode var svagt som følge af Folketingets sammensætning, og det var derfor ømfindtligt over for studenterdemonstrationer og andre demonstrationer, som i virkeligheden kun omfattede ret få personer, og som et mere robust politisk system uden videre ville have negligeret.

Arbejdsgruppen arbejdede i sin første fase fra februar til juni 1978. På det personlige plan gik arbejdet aldeles gnidningsløst. En uformel og åben dialog prægede snart møderne. Alle deltagere havde en betydelig ekspertise – hver med sin baggrund. På de indledende møder, hvor situationen diskuteredes mere generelt, blev det hurtigt tydeligt, at meningerne var delte. Nogle medlemmer var – uden at de dermed havde lagt sig fast på nogen løsning – principielt helt åbne og loyale over for kommissoriets tanker om, at man måtte diskutere, om »opgaven skulle løses ved oprettelse af et særligt linjefag samtidsorientering«. Fagets centrale studielektor måtte naturligvis føle netop disse formuleringer i kommissoriet næsten som provokerende: Et linjefag havde nu eksisteret i 5-6 år, flere tusinde studerende var uddannet i faget, over 1000 var i gang, vejledt af 40-50 fortrinsvis unge lærere, som havde nær kontakt med folkeskolens Samtidsorientering. Der blev gjort et dygtigt arbejde, som ingen havde rettet nogen som helst seriøs kritik imod, og som jo var foregået under fuld viden og tilsyn fra ministeriets eget direktorat. En formulering om, at man nu skulle overveje, om man skulle »oprette et linjefag« eller i stedet gå ind i en fuldstændig uoverskuelig ordning, hvor 4 eksisterende linjefag (hver med deres egen

målsætning, der ikke specielt sigtede mod Samtidsorientering i folkeskolen) i et eller andet samarbejde skulle overtage ansvaret for at kvalificere vordende lærere til at undervise i Samtidsorientering – måtte nødvendigvis opfattes som det rene galimatias.

Uden vist egentlig nogensinde at nå til nogen fuldstændig afklaring på generelle holdninger blev arbejdsgruppen mere eller mindre enig om, at der skulle udarbejdes bestemmelser for et linjefag Samtidsorientering, og samtidig skulle man – det var nærmest et krav i kommissoriet – lave bestemmelser, der medførte, at også linjefagene Geografi, Historie, Biologi og Kristendomskundskab på en eller anden måde kunne fastholde, at studerende også gennem disse fag (men selvfølgelig via nogle særlige studieordninger) kunne blive kvalificerede til at undervise i Samtidsorientering i folkeskolen.

Udkast til formål og indhold for linjefaget voldte ikke de helt store problemer. Der lå bestemmelser fra foråret 1974 (»bekendtgørelsen«), som to af arbejdsgruppens medlemmer havde været med til at lave. Disse to medlemmer havde jo ikke skiftet mening på 4 år, så det er naturligt, at den færdige tekst i sine hovedtræk kom til at ligne teksten fra 1974, selv om de to øvrige medlemmer selvfølgelig også satte deres fingeraftryk på den. Den didaktiske dimension var tydelig allerede i bestemmelserne fra 1974 og blev yderligere styrket. Nu var bestemmelser for folkeskolefaget jo kendt.

At situationen nu var en anden end i 1974, blev dog markeret klart i den nye bekendtgørelse. En tværfaglig, problemorienteret tilgang blev fastholdt, men henvisningen til de tre »klassiske« samfundsfaglige discipliner forsvandt – de blev slet ikke nævnt i bekendtgørelsens formål eller indhold, der i stedet søgte at beskrive, hvad det var for samfundsfænomener og -problemer, man skulle behandle. Formelt var dette selvfølgelig vigtigt, men det fik ikke den helt store betydning i praksis – hvilket hænger sammen med flere ting, deriblandt at de tre discipliner alligevel dukkede op og betegnedes som »væsentlige« – nemlig i vejledningen, hvor de dog var behørigt rammet ind af andre fag/discipliner:

*Den faglige indsigt, som kræves til beskrivelse og analyse af problemer, processer og strukturer i samfundet, findes ordnet i en række forskellige enkeltfag. Nogle af disse indgår allerede i læreruddannelsens fagområde, andre kun antydningvis, bl.a. i fællesfaget samfundsfag, og atter andre slet ikke. Den faglige baggrund, som ikke ses at være repræsenteret i læreruddannelsen i øvrigt, angår det økonomisk-politiske og det socialt-kulturelle område. Fagene økonomi, politologi og sociologi vil således – støttet af psykologi, filosofi og videnskabsteori – være væsentlige ved behandlingen af samtidsproblemer, hvor i øvrigt den historiske dimension altid må være til stede.<sup>22</sup>*

Kommissoriets pålæg om, at arbejdsgruppen skulle overveje, om der skulle oprettes et nyt linjefag Samtidsorientering, blev altså reelt besvaret med, at det skulle der ikke, i stedet skulle det eksisterende linjefag Samfundsfag videreføres under et nyt navn. Medvirkende hertil var, at også andre grupper manøvrerede, nogle imod, men

også nogle for. Vigtigt var nok, at arbejdsgruppen på et ret tidligt tidspunkt modtog en stærk støtteerklæring fra Pædagogisk Landsforening for Orientering om, at det eksisterende linjefag i en eller anden form burde bevares.

Det var noget vanskeligere at lave bestemmelser for de 4 linjefag. Her var vanskeligheden dog nok ikke så meget udtryk for uenighed, men mere udtryk for, at et sådant samarbejde – med et femte linjefag – ikke kan gennemføres i en uddannelse, hvor de studerende vælger linjefag på kryds og tværs. Det skulle jo altså alligevel gøres, og resultatet blev bestemmelser for »linjefagsretningen samtidsorientering«, som blev en ganske indviklet ordning – det måtte den nødvendigvis blive. En detail-udformning af disse bestemmelser – udmøntet i diverse cirkulærer – gav et betydeligt efterfølgende arbejde for fagets centrale studielektor. Enhver med et grundigt kendskab til den eksisterende læreruddannelse – men det var der jo kun én der havde i arbejdsgruppen – kunne udmærket se, at denne ordning – »linjefagsretningen« – næppe ville få noget stort omfang eller nogen lang levetid. Det fik den heller ikke. Mange seminarier udbød den ganske vist, men kun yderst få (vistnok under 5) studerende benyttede sig af muligheden. Ordningen blev stilfærdigt nedlagt i 1980'erne.

Arbejdsgruppen afleverede sommeren 1978 forslag til formål og indhold for linjefaget Samtidsorientering plus lignende bestemmelser for linjefagsretningen Samtidsorientering. På basis heraf indstillede direktoratet til ministeren, at der nu blev udsendt en bekendtgørelse (teknisk set en ændring til den bestående), der indførte et nyt linjefag Samtidsorientering (+ en linjefagsretning) i læreruddannelsen. Resultatet blev positivt modtaget i ministeriet, som lod forstå, at materialet ville danne grundlag for en bekendtgørelsesændring. Derfor kunne arbejdsgruppen roligt fortsætte arbejdet efter sommerferien – med at udarbejde en ganske omfattende undervisningsvejledning, både for linjefaget og linjefagsretningen. Begge blev udsendt i forsommeren 1979. Vejledningen for linjefaget rummer en redegørelse for fagets historie og en del overvejelser over principielle problemer ved faget og dets beskrivelse, som stadig er læseværdige.

Men inden da havde ministeren (Dorte Bennedsen) den 6. april 1979 underskrevet en ændring til bekendtgørelsen for læreruddannelsen, hvorefter linjefaget Samtidsorientering var optaget i fagrækken og havde fået sin egen fagparagraf.

### 3.3. Linjefaget: Udviklingen 1979-99

Folkeskolefaget Samtidsorientering kom i første halvdel af 1980'erne ud i en ny krise, eller måske er det rigtigere at sige, at krisen fra fagets indførelse 1975/76 ikke var overstået og nu blussede op igen. Den nye undervisningsminister fra 1982 Bertel Haarder ønskede formåls- og indholdsbestemmelser revideret i forbindelse med, at der også skulle ske en revision for Dansk og Historie. Han udtalte sig ret bombastisk om Samtidsorientering – i vendinger, der tydede på, at han totalt ville ændre fagets profil og gøre den til et slags fagkonglomerat. Denne udvikling førte til, at den faglige forening af seminarielærere i Samfundsfag sammen med andre foreninger af samfundsfaglærere var arrangør af en stor konference april 1984 med titlen: »Samfund i undervisning/undervisning i samfund«<sup>23</sup> med deltagelse fra arbejdsmarked, organisationer og undervisningsområdet. Konferencen udtalte støtte for bevarelse af

Samtidsorientering i skolen og var i det hele taget en succes – set fra samfundsfagslærerside. Dagspressen tog også fat på sagen vinter 1983 og forår 1984. Og det kan ikke undre, at andre orienteringsfagslærere lugtede blod. Nogle folkeskolelærere hævdede (igen) at faget var komplet umuligt i folkeskolen, og seminariernes geografilærere foreslog (endnu en gang), at Samtidsorientering blev fjernet. Også tilhængere var på banen. En studielektor og nestor i orienteringsundervisningen, rykkede ud med en stor artikel: »Mordet på et vigtigt fag«,<sup>24</sup> og formanden for seminarielærernes faglige forening skrev en lige så barsk artikel: »Haarders påhit absurd«. <sup>25</sup> Den sidste artikel (plus formandens længere artikel i Information<sup>26</sup>) førte til et svar fra Bertel Haarder, ifølge hvilket seminariernes samfundsfagslærere kunne være ganske rolige. Deres fag skulle bevares, og i folkeskolefaget skulle der alene ske en faglig opstramning. Dette lød jo fint, men da disse udtalelser nærmest gik stik imod ministerens tidligere udtalelser, måtte der jo alligevel sidde en betydelig uro tilbage. Hvilken af de to udtalelser var mest gældende?

I foråret 1984 nedsatte ministeren sit udvalg. Det fik som formand Mette Koefoed Bjørnsen og dertil 7 andre medlemmer, men blandt dem var ingen seminarielærere i Samfundsfag. Disse måtte derfor sætte deres lid til udvalgets formand. Men det var en lidt usikker satsning, for hun var trods alt kun én mod syv, og disse syv var naturligvis ikke nulliteter. Den faglige forenings blad, »Sesam«, skrev om den manglende repræsentation for linjefagslærerne, at denne gruppe:

*... trods 10 års seriøst arbejde med faget stort set er uden direkte indflydelse på de kommende bestemmelser om faget samtidsorientering ...*<sup>27</sup>

Det var helt korrekt og måtte forekomme ganske besynderligt. Det var allerede ejendommeligt, at der ikke deltog en repræsentant for linjefagslærerne i det udvalg (1976), der udarbejdede fagets første læseplan til folkeskolen. Da havde linjefaget dog allerede eksisteret (som forsøg) i 3-4 år. Men nu, i 1984, var faget forlængst optaget som ordinært linjefag i læreruddannelsen med henblik på uddannelsen af lærere til folkeskolefaget. Linjefagslærerne havde nær kontakt med mange af fagets lærere i folkeskolen (deres tidligere elever), der blev afholdt konferencer, hvor begge parter deltog, og nogle seminarier havde tidligt etableret »følgegrupper«, hvor de tidligere linjeholdsstuderende – nu som ansatte i folkeskolen – samledes med seminarielæreren og drøftede fagets problemer i folkeskolen. En seminarielærer i Samfundsfag havde netop udgivet en rapport fra et 4-årigt studie af den problemorienterede arbejdsform i Samtidsorientering i folkeskolen,<sup>28</sup> en anden havde undersøgt fagets status i folkeskolen.<sup>29</sup> Selv om seminarielærerne i linjefaget naturligvis ikke skulle bestemme over folkeskolefaget, måtte det dog rent sagligt være ønskeligt at inddrage den viden og tænkning om faget, dets indhold og didaktik, der var akkumuleret i lærerkredsen gennem en årrække.

En ny undervisningsvejledning for Samtidsorientering i folkeskolen blev offentliggjort i foråret 1986. Der var to versioner, fordi udvalget var delt, hvilket naturligvis gav anledning til fornyet debat. Da undervisningsvejledningen omsider kunne udsendes 1987, kunne det konstateres, at hele revisionsarbejdet set fra samfunds-



*Den faglige forening (FLSL) arrangerede i 70'erne 1-2 kurser om året, som næsten alle lærere deltog i. I 1980'erne blev det kun til ét om året, til gengæld foregik de nu sommeider i udlandet. Her er en væsentlig del af seminariernes samfundsfagslærere samlet på Den røde Plads i Moskva efteråret 1988 i forbindelse med en studietur til det daværende USSR, hvis transformation på dette tidspunkt var i fuld gang.*

fagslærernes side måtte betragtes som en klar forbedring. Det kunne aflæses af formål, indhold og planer, at fagets samfundsfaglige identitet var blevet styrket, og at det (over)ambitiøse mål og indhold fra 1975/76 var blevet mere realistisk. Til forbedringen bidrog i høj grad, at alle tekster nu rent sprogligt var blevet væsentlig lettere og nemmere at læse

Seminarielærerne studerede papirerne og mente, at der ikke var nogen saglig grund til at revidere bestemmelserne for linjefaget Samtidsorientering, de passede fortsat godt til at uddanne lærere til Samtidsorientering i folkeskolen.

Fra midten af 1980'erne blev folkeskolefaget i stigende grad en del af dansk-lærernes skema. Det var stærkt medvirkende til at skabe ro om faget, for det betød, at eleverne fik en lærer, de kendte godt, og som kendte klassen godt. En sådan lærer havde meget nemmere ved at undervise i et fag, der krævede deltagerindflydelse, projektorganisering m.v. end en lærer, der slet ikke kendte klassen. Desuden kunne dansk-læreren skaffe luft i skemaet ved i et eller andet omfang at integrere faget med danskundervisningen. Konsulenten i Samtidsorientering i folkeskolen, Lissie Thording, udtalte i 1989:



*Samtidsorientering er blevet et fag, lærerne kan lide at undervise i.<sup>30</sup>*

Denne på mange måder positive udvikling havde selvfølgelig sin pris: den samfundsfaglige profil risikerede at blive udvisket.

Fagets formål og indhold i folkeskolen blev revideret påny først i 1990'erne som et led i KUP-arbejdet. Igen var målet, at der skulle ske en »opstramning«, men det var ikke det eneste. Der skulle også ske en »fagliggørelse«. Undervisningen i Samfundsfag i det danske uddannelsessystem var blevet undersøgt af en arbejdsgruppe 1991-92. Blandt gruppens medlemmer var – omsider – også en seminarlærer i linjefaget Samtidsorientering. Udvalgets arbejde resulterede i en lille bog, der for folkeskolefaget blandt andet anbefalede:

- *at fagbetegnelsen Historie/samfundsfag i folkeskolelovforslaget af 1992 ændres til samfundsfag,*
- *faget får sin egen identitet og ikke lægges sammen med Historie eller andre fag*
- *at der udarbejdes en vejledende læseplan for faget, der præcist fastlægger mål og indhold.<sup>31</sup>*

Det kan næppe antages, at seminarlæreren i gruppen har kunnet majorisere dets øvrige kompetente medlemmer. Men det kan konstateres, at de citerede anbefalinger var et præcist udtryk for, hvad samfundsfaglærere i læreruddannelsen havde ønsket og efterlyst i snart 20 år.

For læreruddannelsen blev der i 1987 sat et revisionsarbejde i gang. Der er ovenfor gjort rede for, at resultatet af dette arbejde med loven af 1991 blev, at fællesfaget forsvandt i sin oprindelige form og blev erstattet af Historie/samfund. For linjefaget var loven formelt set en milepæl, for nu blev faget optaget i loven (under navnet Samtidsorientering). Reelt betød revisionen ingen ændringer. Der var foretaget mindre ændringer i de foregående år, men hovedprincipperne i linjefaget var urørte fra 1978. De blev de også fortsat. En væsentlig del af bestemmelserne (i alle fag) blev imidlertid nu overladt til lokal udformning.

Den ovennævnte arbejdsgruppe, der skulle undersøge kvaliteten af Samfundsfag i undervisningen, undersøgte naturligvis også læreruddannelsen. Det skete på et tidspunkt, da fællesfaget endnu eksisterede, og det er derfor flere steder beklageligvis ikke muligt at udskille, hvad udvalget har at sige alene om linjefaget. Om Samfundsfag i læreruddannelsen skriver gruppen blandt andet:

*Det er arbejdsgruppens vurdering, at forslaget til grundfag og linjefag i samfundsfag i læreruddannelsen af februar 1992 ikke i tilstrækkelig grad opfylder de kvalitetskriterier, udvalget mener konstituerer kvalitativt gode fagbeskrivelser. Hvis et fælles teoretisk og metodisk niveau skal sikres, bør indholdsbeskrivelsen være mere præcis. Det er udvalgets opfattelse, at der ikke er balance mellem central og decentral styring af mål og indhold, og at kvalitetskontrol ikke er sikret i forslaget.*

Specielt om linjefaget anbefalede arbejdsgruppen:

- *at liniefaget bør styrkes på seminarierne*
- *at samfundsfaglig kvalitet og identitet styrkes i ... liniefagets beskrivelser*
- *at liniefaget »Samtidsorientering« benævnes Samfundsfag*
- *at det internationale aspekt i seminariets liniefag styrkes*
- *at den samfundsfaglige dannelse bør kombineres med en fagdidaktisk træning*
- *at pensum i grund- og liniefag godkendes centralt»<sup>12</sup>*

Det fremgår af, hvad arbejdsgruppen andre steder skriver om læreruddannelsen, at man er bekymret over manglende kontrol, hvilket er årsagen til et forslag om en centralt stillet prøve og central godkendelse af pensum. Her nærmer gruppen sig – med rette – til det synspunkt, at kvalitet (naturligvis) ikke kan sikres alene ved ord i en bekendtgørelse, i hvert fald slet ikke, når læreruddannelsens bekendtgørelser i mange fag og ud fra en lang tradition ikke fastsætter og ikke ønsker at fastsætte et bestemt pensum med sidetal osv. På den anden side er forslag om mere central styring i form af godkendelser ganske urealistiske. De ville kræve en omstrukturering af ministeriet, næsten svarende til den, der skete i 1989, blot omvendt. Udvalgets egne konkrete forslag til ændringer af bekendtgørelsen er i øvrigt ret beskedne – set i forhold til den ret markante kritik, der fremsættes.

Læreruddannelsesloven af 1997 overhalede kvalitetsgruppen ved helt at fjerne fællesfaget. Linjefaget blev bevaret – under navnet Samfundsfag. Et nyt udvalg Bertel Heurlin (professor, KU), Steen Just, Ove Outzen (seminarielærere), Birgitte Warming (folkeskolen) udarbejdede ny bekendtgørelse. Strukturen fra tidligere bekendtgørelser er stadig til stede, men der er sket en del ændringer, dog fortrinsvis i bredden. Det er tvivlsomt, om dette er hensigtsmæssigt, og det er i alt fald en mangel, at de mange indholdsområder, der opregnes, ikke på nogen måde er prioriterede. Der kan nemt opstå problemer ved eksamen, hvis censorerne læser bekendtgørelsen (hvad censorer dog normalt ikke gør).<sup>33</sup>

I overensstemmelse med den generelle bevægelse i tiden blev fagets samfundsfaglige profil stærkt styrket ved revisioner i 90'erne. De seneste bestemmelser angiver under »Centrale kundskabs- og færdighedsområder« blandt andet:

- *filosofiske og videnskabsteoretiske indfaldsvinkler til studiet af menneske og samfund*
- *teorier og perspektiver fra sociologi, politologi og økonomi*

Disse teorier plus nogle angivne krav til metodekendskab skal anvendes ved studiet af en lang række »faglige genstandsområder«.

Konsekvensen bliver sandsynligvis, at arbejdet i linjefaget fortsætter så nogenlunde som hidtil. Hvad det nærmere består i, har ingen nogen sikker samlet viden om, fordi sådanne informationer ikke indsamles efter 1990.

I folkeskoleloven af 1993 blev faget Samtidsorientering – i overensstemmelse med KUP-gruppens anbefaling – omdøbt til Samfundsfag. Der er sket en yderligere »fagliggørelse«, og faget har i endnu højere grad end før fået sin egen identitet, omend frigørelsen fra Historie – som KUP-gruppen anbefalede – ikke er fuldt gennem-



*Samfundsfaglærerne beværtet på et lærerværelse på en skole i Tbilisi – efteråret 1988. De store reformer i Moskva var endnu ikke nået så langt ud, at de havde kunnet fjerne Lenin-tavlen fra væggen her. I øvrigt blev gæsterne godt modtagne. De lokale lærere (næsten alle kvinder) sang en munter sang og kiggede derefter forventningsfuldt på de danske samfundsfaglærere (mest mænd) – som lidt forlegne istemte »Jylland mellem tvende Have« i en ikke alt for munter kadence.*

ført. Intentioner helt fra midten af 70'erne om at tage udgangspunkt i elevernes hverdag er samtidig fastholdt. Intentioner fra 1980'erne om, at formål og indhold skal formuleres i klare og jævne ord er også fastholdt. Ved udformningen af de nye bestemmelser og vejledninger deltog (for første gang) en seminarielærer i linjefaget Samtidsorientering – oven i købet formanden for den faglige forening (Ove Outzen).

#### **4. Samfundslære .. samfundskundskab .. samfundsfag .. samtidsorientering ...**

Som følge af, at folkeskolefaget blev omdøbt 1993, kom linjefaget i læreruddannelsen også til at hedde Samfundsfag i læreruddannelsesloven af 1997. Hermed er cirklen sluttet rent navnemæssigt. Til konflikten om faget hører nemlig også en konflikt om navnet – naturligvis fordi navnet havde signalværdi, men undertiden også fordi uenigheden var så stor, at man begyndte at diskutere udenværker – omtrent lige som parterne forud for en fredskongres kan diskutere, om forhandlingsbordet skal være rundt eller firkantet.

Da faget blev indført i 1903 ved de højere skoler, hed det Samfundslære. Dette var nogle – deriblandt som nævnt foran P. Munch – imod. De mente, at »Samfundslære« lød for filosofisk – det ekkoede, at studiet af samfundet (især begreber som magt og stat) i århundreder havde ligget under det filosofiske fakultet, og det, de ønskede, var ikke idehistorie eller filosofiske begrebs-overvejelser. Derfor skulle faget hedde noget med »kundskab«, for der skulle gives objektiv og redelig information, hvilket Munch også bevidst bestræbte sig på i sine lærebøger.

Da den samfundsfaglige gren i gymnasiet blev skabt – reelt i et udvalg helt tilbage 1960/61, selv om undervisningen først for alvor kom i gang op imod 1970, fordi man afventede universiteternes første kandidatku­ld – fik faget navnet Samfundsfag, først og fremmest fordi man ønskede at pointere, at dette var et *fag* som ethvert andet – dvs med pensum, bestemte fagkrav, eksamen osv. Forstavelsen var naturlig – det drejede sig nu en gang om undervisning i samfundsforhold – men den var også bestemt af, at fagets 3 grunddiscipliner (Politologi, Sociologi og Økonomi) hver for sig var betegnelser for specialfag, og det skulle være klart, at det nye fag skulle være for generalister. »Samfundslære« kunne ikke bruges mere, for det lød nu alt for snævert – i stil med færdselslære – og »Samfundskundskab« kunne ikke bruges, fordi man ønskede at markere, at nu var det noget nyt – ikke blot en fortsættelse og udvidelse af den munchske tradition.

Folketinget bidrog til navngivningsforvirringen ved 1965/66 at fastlå, at det nye fællesfag i læreruddannelsen skulle hedde »Samtids- og samfundsorientering«. Det er noget uklart, hvad politikerne har ment hermed, men betegnelsen viser sandsynligvis blandt andet, at de ikke har tænkt på det nye som et fag – hvad det ikke desto mindre straks blev i den efterfølgende bekendtgørelse – jvnf. foran afsnit 2.

Folkeskolefaget startede i 1960'erne med at skulle hedde »Aktuel orientering«, men havde i notatet juni 1971 skiftet navn til »Samtidsorientering«. Der kom ved den tid henvendelser udefra (blandt andet fra nogle seminarielærere) om, at faget burde hedde »Samfundsfag«.

*Den tanke afviste både fagudvalg 4 og dets arbejdsgruppe, idet man kunne frygte, stik imod hensigten med faget, at få en »inddampning« af et universitetsfag til folkeskolens rammer i eevalder og arbejdstid.<sup>34</sup>*

Dette argument blev i de kommende år ofte fremsat – og undertiden med stor skarp­hed – når navneændringer kom på tale. Men frygten for »inddampning« af et uni­versitetsfag var ganske irrationel. De øvrige orienteringsfag havde jo også deres vi­densbasis i universitetsfag (hvilket ingen tilsyneladende havde noget imod) – selv om man selvfølgelig ikke af den grund kunne tale om »inddampning«. Stærk påvirk­ning fra universitetsfag til folkeskolefag er forekommet i nogle fag i Folkeskolens snart 200-årige historie, uden at man normalt har omdøbt et folkeskolefag for at und­gå en sådan tilnærmelse. Tværtimod er der i nogle tilfælde (Matematik, Biologi) sket en omdøbning den anden vej – netop for at tilnærme folkeskolefaget til univer­sitetsfaget. En vis forbindelse er vel ønskelig, eftersom universiteterne og folkesko­len jo ikke er to fjendtlige størrelser, men derimod to vigtige dele af nationens sam-

lede uddannelsessystem. Det kan meget vel tænkes, at det var ønskeligt, forbindelsen var tættere, end den er. I de fleste tilfælde er forbindelsen mellem universitetsfag og folkeskolefag nemlig på ingen måde særlig tæt. Det var den heller ikke i 70'erne og 80'erne. Det er der mange grunde til. En af dem er, at læreruddannelsen foregår på adskilte institutioner – nemlig seminarier – og at Danmarks Lærerhøjskole vogter på sit monopol på efter- og videreuddannelse af lærere i folkeskolen. (Derfor vakte det stort postyr i ministeriet og især på DLH, da et universitetsinstitut i 70'erne havde planer om et kursus i Samfundsfag for lærere i folkeskolen). Der fandtes lige så lidt den gang som i dag nogen lærer – i folkeskolen, ved seminarierne eller ved DLH – der i fuld alvor kunne mene eller ønske, at man skulle transformere et 4-5 årigt universitetsstudium til et folkeskolefag med nogle få ugentlige timer i de ældste klasser. Universitetsfaget skulle yderst ude være basisfaget, men det var det jo også i de fleste af folkeskolens øvrige fag.

Bag betegnelsen »Samtidsorientering« – lå fra starten et fravalg plus nogle delvist modstridende mål. Forstavelen »samtids-« skulle signalere, at faget ikke (i alt fald ikke fortrinsvis og efter nogles mening slet ikke) skulle have visse fundamentale grundtræk til fælles med universitetsfaget Samfundsfag, men derimod med Historie, Geografi, Biologi og Kristendomskundskab – der jo ganske vist forvirrende nok også var universitetsfag. Endelsen »orientering« skulle signalere, at faget var en videreførelse af og havde én af sine rødder i orienteringsundervisningen fra 60'erne. Det samlede navn signalerede, at der slet ikke var tale om noget fag i normal forstand, og derfor måtte dets første led ikke henviser til noget bestemt fag inden for uddannelsesområdet, og dets sidste led måtte slet ikke ende på »fag«.

Hele denne navnemagi forsvandt med folkeskoleloven af 1993. Men magien smittede af på læreruddannelsen. Linjefaget hed fra 1972 til 1979 »Samfundsfag«, fordi de, der havde lavet det, definerede det som et sådant, og fordi folkeskolefaget »Samtidsorientering« først formelt fik dåbsattest med folkeskoleloven af 1975. I 1979 skiftede linjefaget navn til Samtidsorientering, fordi det nu blev optaget i den ordinære bekendtgørelse og derfor skulle have samme navn som i folkeskolen. Seminarielærerne i faget tog navneændringen med fatning, dels fordi de havde et vigtigere mål (nemlig at få faget ud af forsøgsordningen) end at fastholde et navn, dels fordi de kunne se, at det måtte være hensigtsmæssigt, at faget hed det samme som i folkeskolen, således at navnet straks forkyndte, hvad faget uddannede sine lærerstuderende til. Men det kunne de andre orienteringsfag i læreruddannelsen også se, og derfor var nogle faggrupper, i særlig grad Geografi, i 1979 optaget af at forhindre, at faget skiftede navn fra »Samfundsfag« til »Samtidsorientering« – dog uden held. Der er nu skabt en enhedsbetegnelse for faget i uddannelsesbilledet, hvilket formentlig har en betydelig signalværdi.

## Bibliografi

### *1. Trykt materiale*

- Bach, Søren og Levinsen, Klaus: Samfundsfag på informationssamfundets præmisser – i: Tidens tendenser. forlaget Alenea 1997.
- Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen. UM-bekendtgørelse af 19. juni 1969. Hertil bilag: Vejledninger, august 1969.
- Djurhuus, Susanne Krohn: Den usynlige lærer. En undersøgelse af den problemorienterede arbejdsform i samtidsorientering. PLO-rapport 14. Udgivet af Pædagogisk Landsforening for Orientering 1984.
- Dorf, Hans: Pædagogisk sociologi. En indføring. Munksgaards Undervisningsbibliotek 1986.
- Elevernes mening om samtidsorientering. Redigeret af Poul Erik Jensen og Lars Klewe. Den gule serie. Pædagogiske forskningsrapporter nr. 19. Udgivet af Landsforeningen for Læsepædagoger 1981.
- Foster, Charles R.: Civic Education in the United States and The Federal Republic of Germany. I: International Journal of Political Education. Vol. I 1977/1978, Elsevier Amsterdam 1978.
- Frehr, Andreas: Samfundslære/Samfundsfag/Samtidsorientering. Rids af undervisningens historie fra århundredskiftet. I: Hellerup Seminarium 1973-78, 1978.
- Frehr, Andreas: Mål og midler – på det jævne ikke i det himmelblå. Seminariebladet 2. maj 1998.
- Freire, Paolo: Kulturaktion for friheden. Christian Ejler's forlag 1974.
- Henriksen, Holger: Den politiske dannelse. 3 studier over forholdet mellem politik og pædagogik. Munksgaards Universitetsbibliotek 1979.
- Jacobsen, Bo: Fungerer læreruddannelsen? En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation. Undervisningsministeriet 1989.
- Kampmann, Tage: Kun spiren frisk og grøn... Læreruddannelse 1945-91. Dansk Læreruddannelse 1791-1991, bind II. Odense Universitetsforlag 1991.
- Kristensen, H.J.: Fra orientering til samtidsorientering. En belysning af orienteringsundervisningen i 9.-10. klasse ud fra intentionerne med faget samtidsorientering. Danmarks pædagogiske Institut, 1977.
- Kristensen, H.J.: Samtidsorienteringslærere om samtidsorientering. Danmarks pædagogiske Institut 1982.
- Kuhn, Annette: Leading Positions in Political Education in the Federal Republic of Germany Today. I: International Journal of Political Education, Vol. I 1977-78, Elsevier Amsterdam 1978.
- Larsen, Arne: Hvordan går det med Samtidsorientering? I: PLO: Pædagogisk Orientering, 1979.
- Læreruddannelsen efter loven af 1966. UM-betænkning nr 526, 1966 (med bilag).
- Pedersen, Ole Karup: Samfundsfag. Københavns Universitet 1479-1979, bind X, København 1980.
- Samfundsfag. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningen i samfundsfag i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold. Undervisningsministeriet 1992.
- Samfundsfag. Redigeret af Peter Kuhlman og Lars Scheibel. Udgivet af Foreningen af Lærere i Samfundsfag i Gymnasiet og HF, 1978.
- Samtidsorientering. Didaktik. Erfaringer. Politisk dannelse. En artikelsamling om samtidsorientering i folkeskolen til brug på seminarier, lærerhøjskolekurser, lærerkurser m.v. og til orientering for interesserede elever, lærere, borgere og politikere. Redaktion Hans Jørgen Kristensen og Peter Stigsgaard. Udg. af Pædagogisk Landsforening for Orientering (PLO) 1979.
- Samtidsorientering. Undervisningsvejledning for folkeskolen 3. udg. af Undervisningsministeriet 1977.
- Schmiederer, Rolf: I elevens interesse – frigørende pædagogik i teori og praksis. I dansk bearbejdelse ved Andreas Frehr og Gunhild Nissen. Gyldendals pædagogiske bibliotek 1981.
- SESAM nr. 1-46. Udgivet af Foreningen af Lærere i Samfundsfag ved Lærerseminarierne 1979-1998.
- Stigsgaard, Peter: Samfundsfag i folkeskolelæreruddannelsen – i: Samfundsfag, udg. af lærerne i Samfundsfag i Gymnasiet og HF, 1978.
- Struwe, Kamma: Samtidsorienterings tilblivelse. I: Årbog for Dansk Skolehistorie 1977. Udgivet af Sel-skabet for dansk Skolehistorie 1978.
- Theisen, Thorkild: Om Erhard Jacobsens skolehætz. I: Unge Pædagoger serie A 18. Om hetzen mod skolen. Udgivet af Unge Pædagoger 1977.
- Togebj, Lise: Historien om Folkeskolens historieundervisning i dette århundrede. Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet 1976.
- U90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne. Bind I-II. Undervisningsministeriet 1978.
- Undervisningsvejledning for liniefaget SAMTIDSORIENTERING, S. J. nr. 9-22-58/78. Undervisningsministeriet 1978.

## 2. Internetmateriale (adresser december 98):

Samfundsfag folkeskole, faghæfte: <http://www.dk/fsa/laer-it/fag/sam/lov/forside.htm>

Samfundsfag gymnasiet & HF, fagsider: <http://www.sa.gymfag.dk/>

Samfundsfag læreruddannelse, bekendtgørelse om uddannelse af lærere: <http://www.uvm.dk/lov/bek/1998/000382.htm>

## Noter

1. Undervisningsvejledning for liniefaget SAMTIDSORIENTERING, S.J. nr 9 – 22 – 58/78, Undervisningsministeriet 1978, s. 1.
2. Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen. UM-bekendtgørelse af 19. juni 1969. Undervisningsvejledning : Samfundsfag. Undervisningsministeriet 8/69 1969, s. 1
3. Lise Togeby: Historien om Folkeskolens historieundervisning i dette århundrede. Institut for Statkundskab, Aarhus Universitet 1976, s. 21-22.
4. Op. cit. s. 6.
5. Jvnf. Rolf Schmiederer: I elevens interesse – frigørende undervisning i teori og praksis. I dansk bearbejdelse ved Andreas Frehr og Gunhild Nissen, Gyldendals pædagogiske bibliotek 1981, indledning s. 9-17.
6. Kamma Struwe: Samtidsorienterings tilblivelse – i: Årbog for dansk Skolehistorie 1977, udg. af Selskabet for dansk Skolehistorie 1978.
7. Læreruddannelsen efter loven af 1966. UM-betænkning nr 526, 1966, bilag 1: Forslag til lov, s. 78 v. spalte.
8. Læreruddannelsen efter loven af 1966. UM-betænkning nr 526, 1966, bilag 2. Betænkning over forslag til lov, s. 91 v. sp – 92 h. sp.
9. Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, UM's bekendtgørelse af 19.6.69, § 54.
10. Peter Stigsgaard: Samfundsfag i folkeskolelæreruddannelsen – i: Samfundsfag, udg. af Lærerne i Samfundsfag i Gymnasiet og HF, 1978, s. 145-46.
11. Foreningen af Lærere i Samfundsfag ved Læreruddannelsen.
12. Bo Jacobsen: Fungerer Læreruddannelsen. Undervisningsministeriet 1989, tabel s. 66.
13. Samfundsfag. Kvalitet i Uddannelse og Forskning. Undervisningsministeriet 1992, s. 52.
14. Formænd i perioden: Kai Bregengaard (1973-78), Peter Stigsgaard (1978-80), Jørgen Christian Andersen (1980-86), Poul Hjorth Madsen (1986-91), Ove Outzen (1991-95), Margit Thorsvang (1995-97), Klaus Levinsen (1997-98), Søren Bach (1998-).
15. Tage Kampmann: Kun spiren frisk og grøn – Læreruddannelse 1945-1991, s. 175.
16. Op. cit. s 152, 170 og 238.
17. Centrale studielektorer i samfundsfag: Andreas Frehr (1972-81), Lars Runo Johansen (1981-85) Jens Kamstrup (1985-90). 1990 blev alle fagkonsulentstillinger nedlagt i forbindelse med, at lærerseminarierne blev overført til Direktoratet for de videregående uddannelser.
18. Efternavn ikke verificeret.
19. Jvnf Kamma Struwe: Samtidsorienterings tilblivelse. Årbog for dansk Skolehistorie i 1977.
20. Den yngre medarbejder var Nils Holdgaard Sørensen.
21. Her efter »Sesam« (den faglige forenings medlemsblad) 16/1984.
22. Undervisningsvejledning for linjefaget SAMTIDSORIENTERING, S.J. nr 9 -22 58/78, 1979, s. 10.
23. »Sesam« 84/16.
24. Hans Jørgen Kristensen: Mordet på et vigtigt fag. Politiken 30. april 1984.
25. Jørgen Christian Andersen: Haarders påhit absurd. JyllandsPosten 20. marts 1984.
26. Jørgen Christian Andersen: Er Haarder i færd med at ødelægge skolefaget samtidsorientering? Information 20. juli 1984.
27. »Sesam« 84/16.
28. Susanne Krohn Djurhuus: Den usynlige lærer. En undersøgelse af den problemorienterede arbejdsform i samtidsorientering. PLO-rapport nr 14. Udgivet af Pædagogisk Landsforening for Orientering 1984.

29. Arne Larsen: Hvordan går det med Samtidsorientering? – i: PLO: Pædagogisk Landsforening for Orientering, 1979, s. 73.
30. »Sesam« 89/30.
31. Samfundsfag, kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningsministeriet 1992, s. 9.
32. Op.cit. s 11-12.
33. Andreas Frehr: Mål og midler – på det jævne eller i det himmelblå. Seminariebladet 2. maj 1998, s. 15-20.
34. Kamma Struwe: Samtidsorienterings tilblivelse. Årbog for danske Skolehistorie 1977, s. 76.



*Andreas Frehr, født 1933. Præliminæreksamen, HK-uddannelse i butik, 1954 afsluttet med Højere Handelseksamen. 1954-56 højskolelærer og student på aftenkursus. 1963 cand.mag. (historie/dansk). Ansat ved lærerseminarierne 1962-95, fra 1972 som studielektor. Medlem af råd og udvalg under Undervisningsministeriet 1967-1995. I nogle perioder tillige lærer ved DLH. Censor ved universiteterne 1969-98 (statskundskab), i flere omgange formand for censorkorpset. Censor ved håndarbejds- og husholdningslæreruddannelsen (samfundsfag). Diverse politiske poster i Dansk Magisterforening.*



# Skolen i årets løb

Af Signe Holm-Larsen

## Indledning

»Historien er god at få forstand af«, lød indledningen på statsminister Poul Nyrup Rasmussens åbningstale tirsdag d. 6. oktober 1998. Da dette også gælder for de opmærksomme, årligt tilbagevendende læsere af denne artikel, vil mange nikke genkendende til en række af de temaer, der blev slået an ved Folketingets åbning: øget kvalitet, mere evaluering, styrket vejledning og afkorting af studieforløb. Spørgsmålet er, om den synsvinkel, disse temaer denne gang blev betragtet under, når alt kommer til alt, har flyttet sig særlig meget set i relation til de foregående år, og om de nye tiltag denne gang vil medføre væsentlige ændringer i den ønskede retning.

Uddannelsesudvalget er ikke undergået ændringer i sin sammensætning siden sidste samling og bestod af følgende:

Fra Socialdemokratiet: Peder Sass, Hans Peter Baadsgaard, Jeppe Kofod, Frode Sørensen og Carsten Hansen.

Fra Venstre: Anders Mølgaard, Hanne Severinsen, Else Winther Andersen og Ellen Kristensen.

Fra Det konservative Folkeparti: Brian Mikkelsen og Knud Erik Kirkegaard.

Fra de øvrige partier: Aage Frandsen (SF), Susanne Clemmensen (CD), Elisabeth Arnold (RV), Søren Kolstrup (EL), Birthe Skaarup (DF) og Tove Videbæk (KRF).

På stedfortræderposterne var der ligeledes genvalg til alle bortset fra Jørgen Estrup (RV), der blev erstattet af Henrik Svane (RV). Øvrige stedfortrædere var: Ingrid Rasmussen (S), Ove Fich (S), Christine Antorini (SF), Ole Hækkerup (S), Anne Baastrup (SF), Helga Moos (V), Karen Rønde (V), Frank Dahlgaard (KF), Mogens Andreasen (DF) og Tom Behnke (FP).

Med udtrykket »systematisk evaluering« lancerede statsministeren således ideen om Danmarks Evalueringsinstitut som et af de centrale nye led i bestræbelserne for at skabe øget kvalitet i uddannelsessystemet. Og det ekstra lille skridt hen imod den 12-årige enhedsskole i form af egnethedserklæringens afskaffelse kommenterede han med udtalelsen »Alle unge er egnede. Vi deler ikke folk op, hverken unge eller andre, i egnede, ikke egnede eller måske egnede«. Denne positive holdning til den 12-årige enhedsskole, som statsministeren ikke var alene om, omfattede imidlertid ikke de tre gymnasiale år isoleret set, så det må konkluderes, at der fra de fleste partier ikke var medvind til forestillingen om enhedsgymnasiet. Folketingsåret 1998-99 blev alt i alt især præget af aktivitet på ungdomsuddannelsernes område med mange tiltag hen imod en hurtigere gennemførelsestid for den enkelte studerende og begrænsning af frafald ved overgange mellem de forskellige uddannelser.

Blandt de mere bemærkelsesværdige aktiviteter ude i landet i dette år var den kre-

ative tankegang i mange kommuner med henblik på at finde dækning for de stigende driftsudgifter på det kommunale budget. Denne kreativitet blev således i Farum Kommune realiseret ved, at skolebygningerne er blevet solgt og derpå leaset tilbage. Dispositionen var stærkt omdiskuteret, men blev alligevel gennemført. Forældreorganisationen »Skole og Samfund« havde hertil følgende kommentar: »I denne sommer gik Farum Kommune pludselig med i udsalgsbølgen og holdt brandsalg på betrængte institutioner. Blandt disse kommunens folkeskoler«. <sup>1</sup> Og lederen understregede det kommunale ansvar for driften af folkeskolen med følgende ord: »For folkeskolen er ikke bare en lang række misligholdte og utidssvarende bygninger. Inden for murene foregår den væsentlige del af danske børns uddannelse og udvikling. Og den er et statsligt anliggende, som kommunen skal garantere for. Det gør man ikke ved at fralægge sig ansvaret som i Farum«. Alligevel har et antal kommuner fulgt i samme spor, og flere er på vej.

Store avisoverskrifter gav også »Skole og Samfunds« visioner om »En Skole for Fremtiden«. <sup>2</sup> Blandt hovedpunkterne var ønsket om en opblødning af skoleåret, hvor man som argument nævnte, at »ferieplanen stadig er indrettet på landbrugs-samfundets behov for arbejdskraft i vækstsæsonen«. Med baggrund i de efter foreningens mening for lange sommerferier for elever og forældre fandt man, at skolen må acceptere et »øget fravær hos børn, som gerne vil holde fri sammen med deres forældre«, og at skoleåret må »indrettes langt mere fleksibelt, end tilfældet er i dag«. En af konsekvenserne var efter organisationens mening, at læreruddannelsen ikke kan være en absolut betingelse for at undervise i folkeskolen, idet dette krav »ikke passer til en moderne, fleksibel skole«. Man undres ikke over, at dette forslag ikke fandt gehør i lærerkredse.

Blandt de væsentligste temaer i dette års uddannelsesdebat var således fortsættelsen af kvalitetsdiskussionen, ny 10. klasse-ordning, overenskomstsituationen samt effektivitets- og evalueringsbestræbelserne, især i ungdomsuddannelserne. Disse samt en række andre initiativer vil blive nærmere omtalt i det følgende.

### **Den fortsatte kvalitetsdebat**

Allerede torsdag d. 22. oktober 1998 blev regeringens uddannelsesinitiativer indgående belyst i en forespørgselsdebat (F2), som gav undervisningsminister Margrethe Vestager mulighed for at præsentere regeringens uddannelsespolitiske målsætning om omstilling af uddannelsessystemet. Hun fremførte følgende delmål for regeringens bestræbelser: <sup>3</sup>

- at gennemføre 8-punktsprogrammet »Folkeskolen år 2000«, <sup>4</sup>
- at sikre, at 95% af en ungdomsårgang gennemfører en studie- eller erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelse,
- at skabe et sammenhængende voksen- og efteruddannelsessystem.

Debatten blev i det meste af forløbet sammenkædet med drøftelsen af indholdet i begrebet kvalitet i uddannelsessystemet og var i høj grad koncentreret om Danmarks Evalueringsinstitut, jf. det efterfølgende afsnit, hvor spørgsmålet behandles mere indgående.

Under debatten understregede Hans Peter Baadsgaard (S) som sit partis holdning,

at kvalitet ikke er noget, der kan måles ved karakterer og standpunktsbedømmelser alene, og han efterlyste bl.a. mere fokus på andre kvalitetsfaktorer: »Folkeskolens succeskriterier er ikke alene gode faglige resultater, men i lige så høj grad elevernes personlige udvikling. Selvstændighed, kreativitet, ansvarlighed osv. er for øvrigt også værdier, som efterspørges i uddannelserne og på arbejdsmarkedet. Disse såkaldt bløde værdier fortøner sig ofte i debatten om folkeskolen«. <sup>5</sup> Dette synspunkt blev anfægtet af Brian Mikkelsen (KF), som fandt, at udviklingen af bløde værdier alene næppe kan »rykke det danske uddannelsessystem frem til at være et af de bedste i verden«. <sup>6</sup> Ikke overraskende blev Brian Mikkelsen imødegået af Søren Kolstrup (EL), der kommenterede den brede varians i forståelsen af begrebet kvalitet ved at fremhæve, at det »dækker også over managementteorier, en forsimpning af debatten, en reduktionisme. Det gør den (red.: debatten), når kvalitet kædes sammen med effektivitet, kontrolstyring, kvantificering«. <sup>7</sup>

Undervejs blev også begrebet individuelle elevhandleplaner inddraget af bl.a. Christine Antorini (SF), som ikke fandt, at selvstændighed og kreativitet blev fremmet af arbejde med handleplaner fra 5.-6. klassetrin. <sup>8</sup> Dette synspunkt blev støttet af Elisabeth Arnold (RV), som udtrykte sin bekymring over tidlig vejledning i folkeskolen og fandt det »svært at forstå, at børn, der endnu er på det stadium, hvor de helst vil være brandmænd eller astronauter, allerede nu skal til at vælge, hvilken livsgerning de skal have«. <sup>9</sup>

Ved debattens afslutning blev det af Brian Mikkelsen (KF) fremsatte forslag <sup>10</sup> om bl.a. »klare indholdsdeklarationer og mål med udgangspunkt i fremtidens kvalifikationsbehov« og mål, der »støttes af klare faglige præstationskrav på den enkelte uddannelse« forkastet. Debatten afspejlede således ganske godt den store forskellighed i de politiske partiers opfattelse af begrebet kvalitet i uddannelsessystemet.

Men kvalitetsbegrebet blev også kommenteret fra brugerside. Det gælder fx Magisterforeningens kritik af den »økonomisk fikserede politiske« uddannelsestænkning. <sup>11</sup> Det siges her videre: »Alt tyder på, at effektivitet og produktivitet er blevet de egentlige mål for det danske uddannelsessystem. De politisk ansvarlige taler ganske vist en del om kvalitet – og mener det sikkert også. Men når det kommer til stykket, når regnskabet så at sige skal gøres op, er det produktiviteten, der vejer tungest. Det, der tæller, er, om uddannelsesinstitutionen er i stand til at leve op til de økonomiske mål, der er sat for den. Dermed er finansloven ved at erstatte grundloven som udgangspunkt for de politiske beslutninger, der træffes.«

En anden brugergruppe er repræsenteret af »Skole og Samfund«, som i debatoplægget »En Skole for Fremtiden« fremfører, at »skolens struktur er stadig i alt for høj grad præget af fortiden. Det er en *skole fra fortiden*, snarere end en *skole for fremtiden*. Det må der laves om på!« Til uddybning heraf fortsættes: »Skolen kan ikke længere uden videre regne med, at forældrene på forhånd har respekt for lærerne og skolelederne. For i nutidens samfund har borgerne ikke uden videre respekt for en samfundsinstitution, blot i kraft af denne institutions status. Vi er kritiske, og vi er vant til at forlange kvalitet og service.« Det må således atter en gang konstateres, at når det gælder folkeskolens fremtid, er det ikke let at få de mange forskellige synspunkter til at mødes.

Kvalitetsbegrebet har været et fast tilbagevendende element i årets folketingsdrøftelser om uddannelsesspørgsmål – ganske ofte, uden at man har præciseret, hvilket indhold man mente, begrebet i praksis dækker over. Man kan samtidig notere sig, at dette forhold ikke har mindsket debattørernes lyst til ud fra de mest forskelligartede begrundelser at flokkes under kvalitetens fane. Debatten må forventes at fortsætte også i de kommende år – hvad der i parentes bemærket må anses for et klart positivt kendetegn ved dansk skoledebat. Men forhåbentlig vil drøftelser og erfaringer mv. efterhånden føre til, at kvalitetsbegrebet – hvor utilnærmelig en piedestal det end skal hentes ned fra – aftegner sig klarere, så der kan blive mere substans i diskussionen om mål og midler inden for uddannelsesplanlægning.

### **Danmarks Evalueringsinstitut**

Allerede ved forespørgselsdebatten 22. oktober 1998 kommenterede undervisningsministeren instituttets virksomhed således: »Instituttets opgave bliver primært at videreudvikle uddannelse ved at gennemføre systematiske, obligatoriske evalueringer af uddannelse og undervisning, både på langs og på tværs, og selvfølgelig også vurdere samspillet mellem uddannelsesforløb, de forskellige niveauer, og om man udvikler sig nok.«<sup>12</sup> Danmarks Evalueringsinstitut skal således dække samtlige uddannelsesområder bortset fra de frie grundskoler med det formål at udvikle og sikre kvaliteten af uddannelserne.

Dette blev af Hans Peter Baadsgaard (S) suppleret således: »Det dér spørgsmål om, hvad man kan pålægge institutionerne i forbindelse med Evalueringsinstituttet: Jamen man kan i hvert fald pålægge dem, synes jeg at de skal forholde sig til den evaluering og reagere på den... Og for øvrigt skal det hele jo opbygges på samarbejde og bruges som kvalitetsudviklingsinstrument.« Umiddelbart efter blev instituttets virksomhed af Hanne Severinsen (V) imidlertid omtalt som en del af »evaluerings- og kvalitetskontrollsystemet«.<sup>13</sup> Det må således konstateres, at der i det politiske forum ikke er enighed om, hvorvidt instituttets funktion fortrinsvis skal være kvalitetskontrollerende eller kvalitetsudviklende.

Anders Mølgaard (V) var tilfreds med, at »vi nu får en ny organisatorisk enhed, hvis succes og troværdighed dog afhænger meget, ja måske helt af en reel uafhængighed og uvildighed«. Elisabeth Arnold (RV) fremhævede instituttets muligheder for evaluering af fx fag og bestemte undervisningsformer på tværs af uddannelses-systemet. Enhedslisten var det eneste parti, som ikke kunne støtte forslaget, af Søren Kolstrup (EL) begrundet i, at instituttets eksistens ikke »harmonerer med udvikling af et lokalt demokrati«; han ønskede ligeledes belyst, hvordan undervisningsministeren ville forhindre, at instituttets resultater bliver anvendt til at rangordne de evaluerede institutioner og reducere deres mangfoldighed.

Gennem det videre arbejde,<sup>14</sup> der bl.a. kom til udtryk i betænkningen og blev konkretiseret som ændringer ved lovforslagets 2. behandling, blev de frie grundskolers selvstændige stilling understreget, idet deltagelse i evaluering her »bør opfattes som et tilbud til de frie skoler og deres interessenter dels om at få en uafhængig tilbage-melding om den virksomhed, som den frie skole udfører, til brug for egne overvejelser om kvalitetsudviklingen på skolen, dels om at kunne bidrage til den generelle

kvalitetsudvikling«. Desuden blev der indføjet bestemmelser om et bredt sammensat repræsentantskab.

Elisabeth Arnold (RV) glædede sig over instituttets oprettelse, hvis opgave hun betegnede som »at evaluere de danske uddannelser helt fra starten og til slut og jævnlig og konstant, sådan at alle uddannelsessystemets forskellige sektorer kan føle, at de jævnlig bliver set efter i sømmene«. <sup>15</sup> Hun begrundede i øvrigt, at også de såkaldte bløde værdier skal indgå i evaluering, med henvisning til en af de teser, der tillægges Galilei: »Mål alt, hvad der er måleligt, og gør det måleligt, som ikke er det«. <sup>16</sup> Hvad det sidste kan have af konsekvenser for en evalueringsmæssig tilpasning af de bløde værdiers indhold, kan næsten ikke undgå at give associationer i retning af principperne for tilpasning af sko i eventyret om Askepot. På dette som på så mange andre punkter må DE's praksis derfor evalueres på, om det lykkes at undgå en reduktionistisk holdning til kvalitetsbegrebet.

Undervisningsministeren sagde ved forespørgselsdebattens afslutning, at »vi ønsker, at evalueringen skal ses som en hjælp i en proces. Evalueringen som kontrol bliver meget hurtigt til en gold, indholdsløs procedure, men evalueringen som en hjælp i en proces i et fortsat arbejde mod at gøre det bedre vil være endog særdeles værdifuldt. Det vil også give ikke alene Folketinget, men også den folkelige opinion mulighed for at drøfte vores uddannelsessystem på et forhåbentligt noget mere kvalificeret grundlag«. <sup>17</sup>

Ved 1. behandling 2.12. 1998 af L 81 om Danmarks Evalueringsinstitut <sup>18</sup> opridsede Ole Hækkerup (S) relationen mellem regeringens målsætning om, at 50% af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse og 95% en ungdomsuddannelse, og oprettelsen af Danmarks Evalueringsinstitut ved at give udtryk for, at kvantitative mål ikke er nok, men må suppleres med kvalitative. Debatten bekræftede i øvrigt den næsten unisone tilslutning til det nye instituts virke.

Som bestyrelsesformand for Danmarks Evalueringsinstitut er udpeget Jørn Lund, der hermed kommer til at tegne profilen for, hvordan instituttets årlige bevilling på godt 40 mio. bør anvendes. Han omtaler instituttets virksomhed således: »Instituttets væsentligste opgave bliver at inspirere det danske uddannelsessystem til at gøre noget, der virker, og som udvikler og kvalificerer«. <sup>19</sup> Instituttets direktør er blevet den tidligere leder af Evalueringscentret Christian Thune.

### **Kald, passion eller bogholderi?**

Mange har siden vedtagelsen af arbejdstidsaftalen i 1993 spurgt sig selv, om undervisningsarbejde mest er funderet på kendskab til videregående regnskabsføring, eller om det stadig er optagethed af skolens pædagogiske virke, der tæller. Alt sammen overvejelser med baggrund i aftalens krav om optælling af U-, F- og Ø-tid. Og i kølvandet på disse timerammer fulgte så både læreres og forældres oplevelse af alle de aktiviteter, som ikke mere kunne lade sig gøre pga. manglende tid.

Med 1998 som overenskomstår fik spørgsmålet ny aktualitet. Baggrunden for dette års overenskomstforhandlinger var derfor en akkumuleret irritation over de herskende tilstande, ikke kun hos KL som arbejdsgiver, men også hos forældrene og i betydelig udstrækning også i lærerkredse, hvor der ligeledes var mange, der opfatte-

de arbejdstidsreglerne som alt for restriktive. Det har igennem hele overenskomstforløbet været KL's holdning, at den nye arbejdstidsaftale bl.a. skulle »sikre muligheden for mere undervisning samt øget fleksibilitet«. <sup>20</sup> Denne holdning havde ikke mindst sit udspring i, at aftalen med regeringen om kommunernes økonomi 2000-2002 indebærer, at de kommunale udgifter højst må stige 1% om året. Dette skal sammenholdes med, at der i årene indtil 2008 forventes en stigning i folkeskolens elevtal på 14%.

Der var således et stærkt ønske, især fra arbejdsgiverside om at opnå ændringer – men så hørte enigheden også op. Det betød, at overenskomsthforhandlingerne ikke forløb gnidningsløst. Af folkeskolens lærere blev forslaget til nye arbejdstidsregler i første omgang forkastet ved en urafstemning 20. 4. 1999 med 51,4% nej-stemmer mod 48,6% ja-stemmer. Ved den næste urafstemning 3. 6. 1999 blev mæglingsskit-sen vedtaget med et næsten lige så smalt flertal på 53,2% ja-stemmer. Dette flertal blev dog primært opnået ved, at mange stemmeberettigede undlod at stemme. DLF kommenterede resultatet således: <sup>21</sup> »Overenskomstens arbejdstidsdel var klart den svageste. Ikke pga. modellens principielle udformning, for det var rigtigt set, at der skulle ske et skift, UFØ var politisk død.«

Den nye arbejdstidsaftale i folkeskolen, der træder i kraft den 1. august 2000, gælder for en fireårig periode. Hovedpunkterne er, at arbejdstiden opdeles i skoletid og individuel tid. Dermed er den hidtidige skelnen mellem U-, F- og Ø-tid bortfaldet. Det kan ikke undre, at ordningen blev hilst med tilfredshed fra flere sider, bl.a. af »Skole og Samfund«, der i en udtalelse af 2. marts 1999 kommenterer forslaget til arbejdstidsaftale således: »Det er godt for vores børn, at vi nu bevæger os fra et stift optællingssystem til en aftale, der i højere grad tager hensyn til, at det er levende børn og forældre, lærerne har med at gøre. Lærerne vil nu i højere grad kunne stå til disposition for børnene og forældrene, når de har brug for det. Uden at timerne skal tælles op i stive skemaer.«

Af resultaterne i den nye arbejdstidsaftale kan nævnes, at skoletidens undervisningsdel, der er defineret som alle aktiviteter sammen med eleverne uanset organiseringsform, også rummer opgaver som frikvarterer, fælles forberedelse, udviklings-timer, klasselæreropgaver, almindeligt skole-hjem samarbejde samt møder i pædagogisk råd mv. Den individuelle tid, der ikke skal optælles, men ansættes til 375 timer på årsbasis, skal bl.a. dække individuel forberedelse og efterbehandling, faglig ajourføring samt kontakt med forældre og elever uden for arbejdspladsen. Med denne vedtagelse om et samlet årstimetal til forberedelse uanset undervisningstimetal er et tidligere højt prioriteret princip om en direkte omregningsfaktor mellem tid til undervisning og til forberedelse forladt – et princip, som også lå til grund for tjenestetsaftalen fra før lærernes kommunalisering i 1993. <sup>22</sup>

Den anden del af overenskomsthforliget omhandler lærernes overgang til såkaldt »Ny Løn«. Lønssystemet er herefter sammensat af fire elementer: grundløn, funktionsløn, kvalifikationsløn og resultatløn. Heraf aftales de tre sidstnævnte lønformer decentralt mellem ansættelseskommunen og den lokale lærerkreds. Grundlønnen udgør for lærere skalatrin 26, dvs. ca. 19.000 kr. månedlig. Herudover kan der til den enkelte lærer udbetales funktionsløn, der er baseret på særlige arbejds- og ansvars-

områder, fx mange undervisningstimer, vidtgående specialundervisning, udviklingsarbejde, skolekonsulentvirksomhed o. lign. samt stedfortræderfunktion. Kvalifikationslønnen er baseret på den enkeltes kvalifikationer, fx i form af særlig uddannelse og erfaring fx fra andre ansættelses- og opgaveområder, og den er således i betydeligt omfang anciennitetsstyret. Resultatløn gives for »opfyldelse af bestemte målelige eller konstaterbare resultater af enten kvantitativ eller kvalitativ karakter«. <sup>23</sup> De nye lønregler har virkning fra 1. april 2000.

Den nye overenskomst har indbragt folkeskolens lærergruppe pæne lønstigninger. Men resultaterne skal ses i lyset af, at KL samtidig har udmeldt til kommunerne, at de bør »vurdere, hvorledes den øgede fleksibilitet kan anvendes til at sikre en øget effektivitet og dermed faldende lønudgift pr. elev«. <sup>24</sup> DLF har reageret på dette udspil med en «kraftig afstandtagen» fra, hvad man betegner som «rendyrket økonomitænkning», idet man understreger, at det er en forudsætning for forårets forlig om den nye arbejdstidsaftale, at «fleksibiliteten i aftalen skulle være et redskab til at sikre opfyldelsen af de pædagogiske målsætninger for skolen med henblik på at øge kvaliteten og understøtte en fortsat udvikling af skolen». <sup>25</sup> Man opponerer tillige imod, at «bortfaldet af automatikken mellem U-, F- og Ø indebærer, at kommunerne uden reduktion i serviceniveauet skulle kunne undervise flere elever for de samme ressourcer», og fremhæver, at det er «på ingen måde aftalt, at fleksibiliteten i forberedelsestiden betyder, at lærerne skal forberede sig gratis».

Alligevel er den nye arbejdstidsaftale i forbindelse med kommunernes budgetlægning for år 2000 i adskillige kommuner blevet omsat til flere ugentlige undervisningstimer til den enkelte lærer – en handlemåde, der har medført arbejdsnedlæggelser blandt lærerne, især i de kommuner, hvor borgmesteren i et eller andet omfang har haft andel i forliget om arbejdstidsaftalen. Flere kommuner må i den kommende tid forventes at følge samme tendens.

Også i gymnasiesektoren afstedkom overenskomstforhandlingerne et bemærkelsesværdigt resultat, idet GL's hovedstyrelse i enighed anbefalede et nej til forligsskitsen, der blev nedstemt af 96%, men alligevel vedtaget, idet resten af AC stemte resultatet hjem med et flertal på 71%. Dette resultat blev af GL på lederplads kommenteret således: »Man kan på den baggrund sige, at GL er blevet kørt godt og grundigt over. Såvel AC som Amtsrådsforeningen har eksplicit slået fast, at der under ingen omstændigheder vil blive ændret i det aftalte forhandlingsprotokollat«. <sup>26</sup> Resultatet blev fulgt op af en række elev- og lærerdemonstrationer, men blev på trods af dette fastholdt.

En af årsagerne til gymnasielærernes nej var, at loftet på max. 28 elever pr. klasse blev fjernet – deraf navnet »Rexonaforliget« <sup>27</sup> – at en del af forberedelsestiden herefter kan overføres til andre opgaver, at en større løndel skal forhandles lokalt, og at forberedelsestiden generelt beskæres. De strammere arbejdstidsbestemmelser har medført kraftig utilfredshed med adskillige kortere arbejdsnedlæggelser til følge. Det må anses som en forståelig reaktion, at mange gymnasielærere fremtidig ønsker selvstændig forhandlingsret. Samtidig står det dog klart, at flertallet finder, at man i den givne situation ikke kan bebrejde GL, at forhandlingsaftalen blev tiltrådt.

Også Dansk Magisterforening var utilfreds med overenskomstforhandlingerne.

Man vurderede således, at lønforbedringen på 7,55% i alt i den samlede overenskomstperiode, der med den nye aftale blev gjort treårig, med den forventede inflationsstakt nødvendigvis måtte resultere i et stagnerende lønniveau for både statsansatte og kommunalt ansatte.<sup>28</sup> Da andre dele af aftalen kun indeholdt få forbedringer, anbefalede foreningens formand Per Clausen på linje med GL at stemme nej til overenskomstforslaget. At dette på AC-området som nævnt alligevel blev vedtaget med et stort flertal, fik også ham til at overveje en decentralisering af forhandlingerne med disse ord: »For i en eller anden forstand er det vel godt at holde sammen på et fælles akademisk projekt. Men jeg synes ikke, at de grupper, der står svagt – det gælder f. eks. vores kommunalt og amtligt ansatte, hvoraf mange er tillægsløse – i dag får nogen egentlig glæde af at være med i et stort fællesskab«. <sup>29</sup>

Det kan således sammenfattende konstateres, at der med de nye overenskomster på alle niveauer er taget et afgørende skridt på vejen hen imod svækkelsen af punkter, der normalt sættes højt af lærere og som længe har stået på arbejdsgiversidens ønskeseddel i og med

- at der er skabt mulighed for flere undervisningstimer og mindre forberedelsestid,
- at samtlige lærergrupper – og nu altså også folkeskolens – har accepteret overførsel til Ny Løn
- at klassernes elevtal kan være højere end 28, og den gennemsnitlige klassekvotient dermed forhøjes.

### **Danmarks Skolelederforening bryder med Danmarks Lærerforening**

For folkeskolens skoleledere blev det forløbne år historisk, idet Danmarks Skolelederforening (DS) opgav sin hidtidige status som faglig forening under Danmarks Lærerforening (DLF). Beslutningen blev taget efter mangeårige drøftelser af det mere eller mindre hensigtsmæssige i, at lærere og ledelse havde fælles fagforening.

Skoleledernes overvejelser blev accelereret af, at DLF i løbet af 1990'erne decentraliserede stadig flere sagsområder til afgørelse i de lokale lærerkredse. DS påpegede på baggrund heraf over for DLF, at skolelederne »føler sig fagretligt usikre i den lokale kreds, og Danmarks Skolelederforenings medlemmer finder det hverken hensigtsmæssigt eller rimeligt, at kredsbestyrelsen eller kredsgeneralforsamlingen kan træffe beslutning om skoleledelse eller skoleledernes vilkår, som forpligter skolelederne«. <sup>30</sup>

I forløbet indgik bl.a., at DS i november 1997 havde anmodet DLF's kongres om at ændre skoleledernes organisatoriske forhold, således at skolelederne blev frigjort fra medlemskabet af de lokale kredse og overført til en landskreds. Kongressen ønskede ikke dette forslag drøftet og besluttede i stedet en såkaldt »dobbelt kredshenføring«, hvorefter skolelederne både skulle være medlem af den lokale lærerkreds og af en landskreds for skoleledere. Samtidig blev der indføjet en bestemmelse om, at skolelederne kunne frasige sig deres rettigheder i forhold til lokalkredsene. Som resultat heraf vedtog DS 12.12. 1997 dels at opsigte samarbejdsaftalen med DLF og etablere sig som selvstændig forening, dels at opfordre medlemmerne til at overveje deres medlemskab af DLF.

DLF's modtræk til DS's udmelding blev en beslutning i maj 1998 om en ny orga-



nisationsopbygning for fraktion 3, dvs. skoleledere m.fl., inden for DLF i en model med tre niveauer omfattende medlemskab for den enkelte skoleleder af en lederlandskreds, en amtslederkreds og et ledernetværk på kredsniveau. Denne beslutning blev af DS imødegået med en opfordring til medlemmerne om dels at undlade samtidigt medlemskab af begge foreninger, dels at melde sig ud af DLF.

På det ordinære repræsentantskabsmøde i september 1998 blev det efterfølgende besluttet, at DS skulle være en egentlig fagforening. Denne nye status medførte, at medlemmerne måtte kunne føle sig sikre på juridisk bistand på samme niveau som hos DLF. Dette blev realiseret gennem to centre for advokatbistand hhv. øst og vest for Lillebælt.

Et af de endnu uløste problemer for DS er, at forhandlingsretten for skoleledernes løn- og ansættelsesforhold ligger i LC, der har delegeret denne til DLF, som har delegeret dele heraf – bl.a. den stadig mere betydningsfulde decentrale løn – videre til de lokale lærerkredse, så det i praksis er den lokale kredsforsamling, der forhandler skoleledernes lokalløn. En højesteretsdom af 17.9.1997 fastslog, at den organisation, der har forhandlingsretten for en bestemt gruppe, også forhandler for ikke-medlemmer af samme gruppe. En flytning af forhandlingsretten for skoleledere fra DLF til DS vil efter arbejdsgiverorganisationens opfattelse – in casu Kommunernes Landsforening (KL) – være betinget af, at DS kan dokumentere et medlemstal på mere end halvdelen af landets skoleledere, som alene er organiseret her. Der skønnes på landsplan at være ca. 3400 skoleledere. Da DS pr. august 1999 har ca. 2300 medlemmer, hvoraf ca. 1300 har udmeldt sig af DLF, er der stadig et stykke vej igen.

Indtil videre er der således to organisationer for skoleledere, DS og Lederforeningen i DLF. Om DS får held i sine bestræbelser på at erhverve forhandlingsretten for skoleledere bliver formentlig på længere sigt den afgørende faktor i spørgsmålet om skoleledernes fremtidige organisationstilhørsforhold.

## **F 2000 – og hvad der følger efter**

Gennemførelsen af 8-punktprogrammet »Folkeskolen år 2000« blev som nævnt ved forespørgselsdebatten 22.10.1998 omtalt af undervisningsministeren som det vigtigste mål for grunduddannelserne, og hun kommenterede i sit slutindlæg aftalen således: »Jeg synes, at det er helt afgørende, at man med den aftale har vist, at der er kræfter i kommunerne, hos lærerne, i ministeriet til at sørge for, at den folkeskolelov, som blev vedtaget i 1993, bliver til virkelighed på den enkelte skole«. <sup>31</sup> Og hun fortsatte: »Jeg tror ikke, vi kan sige, at de otte punkter er opfyldt i år 2000, men jeg håber, vi kan se, at vi er kommet et langt stykke ad vejen på samtlige otte punkter....det er derfor, vi i regeringen allerede nu er begyndt at forberede de ting, som skal ske efter år 2000«. <sup>32</sup>

Opstarten af F 2000 blev allerede omtalt i sidste års artikel om »Skolen i årets løb« i afsnittet »Kvalitetsdebatten«. Med udgangen af 1998 forelå et statusmateriale i pjeceform til brug for kommuner og skoler udsendt af DLF, KL og Undervisningsministeriet i fællesskab. <sup>33</sup> Pjecen, der er tænkt som et inspirationsmateriale til lokal brug, angiver for hvert af de otte områder de mål, som der er enighed om mellem de tre parter, bl.a. nødvendigheden af, at den enkelte elev besidder »almene faglige fær-

digheder«, fx læse/ skrive/ regne, fremmedsprog og IT, »personlige kvalifikationer«, fx kreativitet, samarbejde og selvstændighed, samt »specifikke, arbejdslivsrelaterede kompetencer«. <sup>34</sup> Initiativerne, der er hjulpet på vej af 27 såkaldte proceskonsulenter tilknyttet Undervisningsministeriet, er bl.a. præsenteret ved en række konferencer og seminarer gennemført i perioden november 1998-september 1999.

Arbejdet følges nu op af Folkeskolerådets »Vision 2010«, der har som mål at belyse en ønskelig udvikling af folkeskolen »i de kommende 10 år, hvad angår mulighederne for at fremme børnenes og de unges menneskelige, faglige, sociale, fysiske og æstetiske udvikling, og dermed også hvad angår mulighederne for at bidrage til en positiv samfundsudvikling såvel nationalt som globalt«. <sup>35</sup> Der arbejdes indtil videre med seks visionsområder:

1. Læringsformer og læringsindhold – hvor nye læringsformer tænkes afprøvet på en række såkaldte »spydspidsskoler«
2. Skolen som videnshus – om udvikling af videns- og erfaringsnetværk opbygget omkring skolernes pædagogiske servicecenter
3. Skolen som organisation – om udnyttelsen af den danske folkeskoles interne og eksterne ressourcer, herunder ledelse og medarbejderudvikling set i relation til en række andre europæiske lande
4. Skolens kompetencer – med henblik på skolens måde at møde de nye samfundsmæssige udfordringer på iværksættes udviklings- og forskningsprojekter om fremtidens undervisningsmiljøer
5. Skolens fysiske rum – om en national og international erfaringsindsamling til formidling af viden om hensigtsmæssige bygningsformer og deres finansiering
6. Skolens fællesskaber – om styrkelse af elev- og forældreindflydelsen på skolens valg og prioriteringer og af lokale aktørers ansvarlighed over for skolen.

Der er hermed givet et signal om, i hvilken retning de kommende års indsatsområder skal søges, selv om vision 2010 stadig befinder sig på udkastplan i efteråret 1999.

### **Ny 10. klasse – på vej mod en kommunal ungdomsskole?**

En af årets overordnede tendenser blev bestræbelserne på i højere grad at målrette de unges valg af uddannelse. Tendensen har præget de fleste af regeringens tiltag i denne folketingssamling, lige fra den nye 10. klasseordning <sup>36</sup> med øget vægt på brobygning til omlægning af erhvervsuddannelserne og forskydningen i universiteternes optag af studenter fra kvote 2 til kvote 1.

Tendensen kom således klart til udtryk ved 1. behandling af 10. klasseforslaget, hvor Frode Sørensen (S) pegede på, at vejledning må være det klare svar på Enhedslistens spørgsmål om, hvilke »redskaber, man helt præcist vil tage i anvendelse for at begrænse antallet af 10. klasseelever«. Ønsket om færre elever i 10. klasse blev endnu klarere udtrykt af Brian Mikkelsen (KF): »Vi har som mål fra konservativ side, at færre vælger 10. klasse, at ikke to tredjedele, som tilfældet er i dag, går i 10. klasse. Det er sandsynligvis et udtryk for, at kvaliteten i folkeskolen ikke er høj nok, når mange elever vælger 10. klasse for at sikre sig færdigheder, som de allerede burde have fået i nogle af de mindre klasser.« Tendensen er således klar nok: Der er øko-

nomi i et hurtigere uddannelsesgennemløb. Behovet for en effektivisering af produktionen af færdiguddannede unge understreges samtidig af, at de små ungdomsårgange er begyndt at øge efterspørgslen efter arbejdskraft.

De ændrede bestemmelser om 10. klasse har bl.a. fundet inspiration i den seneste halve snes års bestræbelser på gennem en anderledes tilrettelæggelse af folkeskolens sidste og ikke-obligatoriske skoleår at skabe et større og mere realistisk udbud af tilbuds- og valgfag og en bedre ressourceudnyttelse ved at samle alle en kommunes 10. klasseelever på samme skole. Det første af disse 10. klassecentre, der indtil 1997 alene kunne etableres som forsøgsordning, blev oprettet i 1988 i Værløse kommune, og andre fulgte snart efter i bl.a. Haderslev og Brøndbyerne. Ved 10. klasse-lovforslagets fremsættelse var ca. ti sådanne skoler godkendt af Undervisningsministeriet, som i henhold til bemærkningerne til lovforslaget har til hensigt at understøtte sådanne initiativer.

Hovedændringerne i de nye 10. klassebestemmelser, der får virkning fra august 2000 og er omfattet af en toårig gennemprøvningsperiode, består bl.a. i, at dansk, matematik og engelsk gøres obligatorisk og har et omfang, der svarer til halvdelen af elevernes mindste ugentlige undervisningstimer, at projektopgaven begrænses til 9. klasse og på 10. klassetrin erstattes af en obligatorisk selvvalgt opgave med relation til elevens personlige uddannelsesplan, samt at hver enkelt elev får pligt til at udfærdige en sådan personlig uddannelsesplan. Forud for lovens endelige udformning overvejede man en større omlægning af prøveområdet, men da det kom til stykket, blev der blot tale om justeringer, idet eleven i fremtiden for at kunne indstille sig til prøve skal have fulgt undervisningen i faget på 10. klassetrin; det vil desuden blive muligt at aflægge alene den mundtlige eller alene den skriftlige prøve i et fag. Under den nugældende ordning er de mundtlige og skriftlige prøver i samme fag en helhed.

Et af de omdiskuterede punkter under lovforslagets tilblivelse var mulighederne for, at de frie skoler, dvs. især efterskoler, stadig kan tilbyde et alternativt 10. skoleår. Skolernes aktive indsats i denne fase af lovgivningen har bidraget væsentligt til, at disse muligheder er blevet bevaret, i og med at det fire ugers introduktionskursus, også kaldet brobygningsforløbet, blev trukket tilbage efter høringsprocessen. Det endelige resultat blev derfor, at brobygning som hidtil er et frivilligt tilbud, ikke mindst af hensyn til de frie skolers bevægelsesfrihed.

Et tyngdepunkt i de nye bestemmelser er opprioriteringen af vejledningsindsatsen for den enkelte elev. Ifølge bemærkningerne til lovforslaget skal opgaven varetages i et samarbejde mellem klasselærer og skolevejleder og bygge på klasselærers vurdering af »den unges daglige arbejde og på samtaler med den unge selv og med hjemmet«. For de elever, der »må antages at få en uproblematisk overgang til den påtænkte ungdomsuddannelse« forestås vejledningen af klasselærer og skolevejleder i fællesskab, mens »skolevejlederen yder en særlig indsats« for resten af eleverne. Med dette forslag tillægges der således skolevejlederhvervet både formelt og i mange tilfælde også reelt et betydeligt større ansvarsområde end hidtil.

Under lovforslagets 1. behandling blev projektopgavens afskaffelse på 10. klassetrin kommenteret således af Søren Kolstrup (EL): »Hvad ligger der egentlig i, at den selvvalgte opgave har sammenhæng med elevens uddannelsesplan og de valg-

forberedende aktiviteter i form af brobygning eller andet? Projekt opgaven handlede grundlæggende om metodeindlæring, men her definerer man målet og indholdet i opgaven.« Men disse bemærkninger blev ikke taget op i den efterfølgende debat. Projekt opgaven forsvandt således i al ubemærkethed ud af folkeskolens afsluttende skoleår uden hensyn til, at den for mange elever har betydet en berigende og motiverende undervisningsform og dermed været en af de vigtigste nyskabelser i 1993-loven. Projekt opgavens resultater kom end ikke til debat!

### **Gymnasiet og egnethed**

Også gymnasiet er genstand for den strømliningsproces, som alle ungdomsuddannelserne for øjeblikket udsættes for, jf. regeringens målsætning om at 50% af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse – også uanset at sommeren 1998 for andet år i træk udviste et svagt fald i søgningen til gymnasiet med en nedgang fra 34,2% af en ungdomsårgang til 34,1%.<sup>37</sup> Samtidig er dog andelen af elever, der kommer fra 10. klasse øget til 41,8% i de nye 1. g-klasser, hvad der medvirker til et andet uønsket forhold, nemlig at studenternes gennemsnitsalder i takt hermed er steget.

Således lægges der ifølge »Gymnasieskolen«<sup>38</sup> op til, at de fire ungdomsgymnasiale uddannelser hver især skal have en skarpere profil. Og som bladet konstaterer: »Dermed er det endnu en gang slået fast med syvtommersøm, at debatten om enhedsgymnasiet er en død sild, og at man nu ønsker at gå i den stik modsatte retning.«

Dette er måske ikke den første tanke, man får i forbindelse med afskaffelsen af egnethedserklæringen ved indgangen til alle gymnasiale uddannelser fra år 2001, og det kan være, at der her alligevel sættes en milepæl med hensyn til enhedsskolens gennemførelse.<sup>39</sup> De nye bestemmelser indebærer, at såfremt den afleverende skole anser en elevs ønske om at fortsætte i en af de gymnasiale uddannelsesformer for urealistisk eller hvilende på et utilstrækkeligt grundlag, må den indstille den pågældende til optagelsesprøve, og det er så den modtagende institutions ansvar at vejlede eleven med henblik på, under hvilke omstændigheder han eller hun kan få størst muligt udbytte af sin fortsatte indsats.

Under lovforslagets 1. behandling fremhævede Jeppe Kofod (S), at afskaffelsen af egnethedserklæringen skal modvirke den almindelige opfattelse af, at det er »fint at gå i gymnasiet«, og at »uanset hvem man er, og hvilke kompetencer man som elev har, skal der være plads til at udvikle disse kompetencer i det danske uddannelsessystem ud fra filosofien, at alle er egnede til noget«. Anders Mølgaard (V) understregede det værdifulde i, at de gymnasiale uddannelser har »hver deres profil og kultur«, og han betegnede enhedsgymnasiet som »et skrækszenario, vi vil bekæmpe«, samtidig med at han afviste forslaget, fordi det ville »åbne ladeportene på vid gab til gymnasiet«. Konsekvensen ville efter hans opfattelse være falske forventninger, større frafald og fortsat kvalitetsfald. Afslutningsvis understregede undervisningsministeren, at forslaget skulle ses i sammenhæng med »en helt anden type vejledning end den, man har givet hidtil«. Lovforslaget blev vedtaget ved 3. behandling med et snævert flertal på 56 stemmer bestående af S, SF, RV, EL og KRF, mens 45 fra V, KF, DF og FP stemte imod, og CD undlod at stemme.

Og hvad bliver så resultatet heraf? Ifølge »Gymnasieskolen«<sup>40</sup> røres substansen ikke: »Ergo tyder meget på, at alt forbliver status quo. De »egnede« elever vil som altid komme ind på gymnasiet. De »måske egnede« vil ligeså – og de »ikke egnede« vil, på trods af at skolevejlederen rådgiver om noget andet, fortsat have en chance for at gå til optagelsesprøve.« I samme forbindelse refereres en undersøgelse foretaget af Undervisningsministeriet i 1996, som viste, at de »egnede« udgjorde 88 % af en 1. g-årgang, mens andelen af optagne efter optagelsesprøve fra gruppen »måske egnede« var 77,9 % og fra de »ikke egnede« mere end en tredjedel.

Det er imidlertid ikke givet, at bladets forudsigelser på dette punkt kommer til at holde stik. Man kan således meget vel forestille sig den situation, at nu bliver også de sidste 12% af gymnasieeleverne pludselig egnede. De fleste skoler vil i fremtiden formentlig tænke sig om to gange, før de betegner en elev som måske eller ikke egnede. Lovændringens signalværdi er ikke til at tage fejl af: De gymnasiale uddannelser skal – ladeport eller ej – give plads til alle unge, som ønsker at komme inden for i varmen.

### **Erhvervsuddannelserne skal være mere attraktive**

Som et led i realiseringen af regeringens styrkelse af ungdomsuddannelserne er også de tekniske erhvervsuddannelser mv. blevet revideret i denne samling.<sup>41</sup> Loven, der både vedrører erhvervsuddannelserne og de erhvervs-gymnasiale uddannelser til højere handelseksamen og højere teknisk eksamen, forenkler indgangsstrukturen til erhvervsuddannelser fra de tidligere ca. 80 til nu bare syv indgange, hver med et bredt, fleksibelt grundforløb af 10 – 60 ugers varighed. Grundforløbene omfatter teknologi og kommunikation, bygge og anlæg, håndværk og maskinteknik, »fra jord til bord« (dvs. hotel og restaurant, levnedsmiddel og jordbrug), transport, service; hertil kommer en indgang til handels- og kontoruddannelserne. Efter grundforløbet fortsætter eleverne i et hovedforløb af varierende længde med kombineret skole- og praktikvirksomhed. Hovedforløbet fører til direkte erhvervskompetence.

Ved forslagets 1. behandling rejste Søren Kolstrup (EL) spørgsmålet om, hvordan man ville løse spørgsmålet om de manglende praktikpladser, der er et problem allerede under den nuværende ordning. Spørgsmålet blev besvaret af Ove Fich (S) med, at »når arbejdsmarkedets parter har været med til at lave forslaget, har de også en forpligtelse til at skaffe praktikpladser«. Også Anders Mølgaard (V) fandt praktiksituationen uheldig og mente med henvisning til skolepraktikkens konsekvenser for taxametertilskud, at det »mildest talt er uetisk, at det er muligt for skolerne at tjene penge på unge, der har problemer med at få en praktikplads«.

Knud Erik Kirkegaard (KF) glædede sig over, at de færre brede fællesindgange øgede overskueligheden, og han håbede, at erhvervsuddannelserne både i kraft heraf og pga. deres bredde kunne blive »et attraktivt alternativ til bl.a. 10. klasse«.

Om dette forsøg på at gøre ungdomsuddannelserne mere overskuelige slår igenem i de unges bevidsthed, kommer i høj grad til at afhænge af mulighederne for at realisere den praktiske side af uddannelserne, ikke alene af diverse praktikforløb – selv om de spiller en væsentlig rolle for de unges påskønnelse af deres uddannelsesforløb – men også af den praktiske indholdsorientering i skoleperioderne. Tidens

trend bevæger sig også inden for erhvervsuddannelserne hen imod stigende boglige krav. En vigtig del af erhvervsuddannelsernes målgruppe er imidlertid netop unge, der kan forventes at få vanskeligheder med bogligt stof og derigennem med at afslutte et uddannelsesforløb. Frafald må derfor forudses, hvis uddannelsernes indhold gøres mere bogligt, end det allerede er i de eksisterende erhvervsuddannelser.

### **DPU og CVU'er**

I det forløbne år har der været en betydelig forhåndsomtale af den strukturelle omlægning af området for forskning og efter- og videreuddannelse af lærere og pædagoger m.fl., hvor Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) tænkes opbygget ved fusionering af eksisterende forsknings- og udviklingsmiljøer ved Danmarks Pædagogiske Institut (DPI), Danmarks Lærerskole (DLH) og Danmarks Pædagoghøjskole (DPH).<sup>42</sup> Det forventes, at lovforslag herom fremsættes i efteråret 1999, og at DPU skal varetage forskningsaktiviteter samt videreuddannelse på master-, kandidat- og ph.d.-niveau. DPU skal desuden samarbejde med andre højere læreanstalter, med Learning Lab Danmark (LLD), med Center for Teknologistøttet Uddannelse (CTU) og formentlig også med Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL). Endelig forestiller man sig også en form for samarbejde mellem DPU og Danmarks Evalueringsinstitut (DE).

Til uddybning af grundlaget for det videre arbejde med udformningen af DPU's faglige profil har der været nedsat en faglig styregruppe med repræsentation for de berørte institutioner, ministerier samt andre højere læreanstalter. Kommissoriet har omfattet en beskrivelse af DPU's forskningsfelt og uddannelsesopgaver, men styregruppen har samtidig berørt samarbejdsrelationerne til de kommende Centre for Videregående Uddannelser (CVU), øvrige højere læreanstalter og andre samarbejdspartnere. Dens arbejde er resulteret i en redegørelse, der understreger DPU's rolle som overbygningsuniversitet, dvs. uden de efteruddannelsesaktiviteter, som hidtil har været varetaget af DLH og DPH. DPU's pædagogiske felt defineres i redegørelsen som forskning og forskningsbaseret videreuddannelse med henblik på »undervisning, læring, omsorg og udvikling for børn, unge og voksne«. Der skelnes her klart mellem uddannelsessystemets virksomhed, hvis aktører »underviser med henblik på at fremme læring«, og institutionssystemets, som dem der »drager omsorg« i forbindelse med børns udvikling. Denne interessante skelnen mellem skole og daginstitution er i øvrigt i den næste udgave af forslaget<sup>43</sup> slået sammen i en rund bemærkning om, at feltet sigter til »pædagogik i bred forstand, herunder undervisning, læring, omsorg og udvikling for børn, unge og voksne«. Derudover har de foretagne justeringer i forhold til det foregående udkast tydeligvis haft til formål i højere grad at rette fokus mod DPU's faglige profil fremfor universitetssektoren generelt.

Ifølge styregruppens forslag skal DPU's faglige opgaveprofil således omfatte pædagogisk forskning, udbud af ph.d.-, kandidat- og masteruddannelser, forsknings-tilknytning mv. til CVU'er samt undersøgelser, udviklingsprojekter og formidlingsopgaver. Man forestiller sig denne virksomhed udøvet i fem institutter omfattende hhv.

- psykologisk orienteret pædagogisk grundforskning, herunder specialpædagogik,

- sociologisk og anden samfundsvidenskabelig pædagogisk grundforskning,
- antropologisk, historisk og kulturanalytisk pædagogisk grundforskning,
- filosofisk og idéhistorisk pædagogisk grundforskning,
- didaktisk grundforskning.

DPU's faglige profil har i den forløbne tid været genstand for intens mødevirksomhed med institutioner og organisationer, der har relation hertil.<sup>44</sup> På et møde 16.9. 1999 – hvor styregruppens medlemmer bortset fra de to repræsentanter for Undervisningsministeriet »ikke havde ønsket at deltage« – var der fra BUPL's side stor tilfredshed med beskrivelsen af DPU's forskningsdel. Desuden tilkendegav Danmarks Pædagoghøjskoles repræsentant, at »nogle af de emner, der er beskrevet som led i en udvidelse af DPU's kompetenceprofil, allerede dækkes af ansatte på DPH (antropologi, sociologi etc.)«. Samme positivitet over for forskningsprofilen blev ikke udtrykt af repræsentanterne for lærerne. Således mente repræsentanten fra DLH, Århus, at »man havde glemt provinsen«. Når det gælder universiteternes relationer til DPU, tyder meget på en betydelig tilbageholdenhed fra de eksisterende universiteters side, idet man udtalte, at samarbejdet med DPU om det faglige indhold i kandidatuddannelserne ønskes realiseret på præmisser, så man ikke bliver »underleverandør af ydelser«, og således at der stadig er »plads til forskellige pædagogiske universitetsmiljøer«, idet man »opfordrer til, at DPU opbygges i åben konkurrence«. Endelig udtrykte KL som sin opfattelse, at DPU også skal udbyde »diplomuddannelser inden for områder, der ikke kan dækkes af CVU'erne, fx skolevejleder, talehørelærer, speciallærer«.

Et af hovedpunkterne i folketingsdebatten 4. 2. 1999 om Institutionsredegørelsen var spørgsmålet om etablering af CVU'er.<sup>45</sup> Tanken herom blev støttet af bl.a. Hans Peter Baadsgaard (S): »Vi prioriterer altså, i hvert fald for de mellemlange uddannelser, centre baseret på samarbejde mellem beslægtede uddannelser, fx det pædagogiske område eller det social- og sundhedsmæssige område eller det merkantile område eller det tekniske område«, og han understregede centrenes samarbejde med såvel seminarierne som DPU. Også Hanne Severinsen (V) støttede idéen om CVU'er, men understregede, at utraditionelle samarbejdsrelationer også må kunne realiseres. Som eksempel herpå omtalte hun bl.a. initiativer med henblik på at skabe et CVU Holstebro omfattende Nørre Nissum Seminarium, Socialpædagogisk Seminarium, fysioterapi, ergoterapi og sygepleje. Hun ønskede CVU'erne realiseret som såkaldt »murstensløse netværk« og advarede mod oprettelse af nye selvstændige institutioner. DPU omtalte hun således: »Vi vil heller ikke uden videre være med til noget, der risikerer at være Danmarks Lærerhøjskole i en ny forklædning, selv om man så kalder det Danmarks Pædagogiske Universitet«.

Et af hovedpunkterne i debatten drejede sig om evt. lukning af eksisterende uddannelsesinstitutioner i forbindelse med oprettelse af CVU'er. Der var her en vis enighed om at bevare den lokale forankring og dermed den geografiske spredning – udtrykt således af Brian Mikkelsen (KF): »Hvis det (red.: institutionssammenlægning) ikke kan lade sig gøre ad frivillighedens vej – det tror jeg stadig væk det kan for mange områders vedkommende – så ville vi synes, det var en dårlig idé at nedlægge institu-

tioner«. Susanne Clemmensen (CD) imødegik dog dette synspunkt: »Det er på høje tid at få ryddet op og skabt ny dynamik ved at samle kræfterne i stedet for at tynde dem ud.... Der er naturligvis stadig hensyn, der skal tages til den geografiske spredning, men i CD kan vi ikke forholde os til det punkt som noget helligt eller urørligt, der overskygger alle andre hensyn. De løsninger, man finder frem til, må først og fremmest sikre de overordnede hensyn til kvalitet og bæredygtighed.«

Efteruddannelse af i hvert fald lærere og pædagoger forventes således fremtidig placeret på CVU'er, hvis virksomhed betegnes som forskningstilknyttet. Centrene søges i videst muligt omfang dannet ved sammenlægning af eksisterende institutioner, og der tilskyndes til, at CVU'er har status af selvejende institutioner. CVU'erne vil formentlig få til opgave at tilbyde efteruddannelse til en række mellemlange videregående uddannelser og i hvert fald både lærer- og pædagoguddannelserne. Det er hensigten, at de skal have ansvar for udbud af grunduddannelser og efter- og videreuddannelser til og med diplomniveau.

Et lovforslag om CVU'er forventes at blive sendt til høring i november 1999.<sup>46</sup> Lovforslaget skal tilgodese, at virksomheden er orienteret mod udvikling, samarbejde og åbenhed også i relation til aktører uden for uddannelsessektoren, at parterne er ligeværdige, men ikke ens, at mangfoldigheden i uddannelserne ikke må reduceres, samt at uddannelsesstedernes regionale spredning skal opretholdes. Der tegner sig indtil videre ni CVU'er, heraf formentlig to i hovedstadsområdet. Det ser ud til, at uddannelsessteder, der ønsker at stå uden for CVU, får uændrede vilkår for at videreføre deres virksomhed, men at de med tiden må forvente krav om forskningstilknytning.

### **Fleksibilitet, merit og dynamik i de videregående uddannelser**

Inden for de videregående uddannelser har året også på andre områder medført mange bestræbelser på at gøre sektoren mere strømlinet. Således er Syddansk Universitet pr. 17.8. 1998 en realitet, idet institutionen er fusioneret af Sydjysk Universitetscenter, Handelshøjskole Syd – Ingeniørhøjskole Syd og Odense Universitet. Fusionen belønnes økonomisk med en årlig ekstrabevilling, som bl.a. vil blive brugt til oprettelse af flere stillinger og styrkelse af de humanistiske uddannelser i regionen.

Øget uddannelsesmæssig fleksibilitet er også et af de mål, der blev lagt op til i folketingsdebatten om Institutionsredegørelsen.<sup>47</sup> Således drøftedes begrebet »professionsbachelor«, som indebærer, at mellemlange videregående uddannelser samt erhvervmæssig beskæftigelse som fx sygeplejerske eller lærer skal kunne sidestilles med en bachelorgrad. Dette kan ikke alene få betydning for den enkeltes muligheder for at søge videreuddannelse i udlandet, men også i Danmark. Forslaget blev støttet af Christine Antorini (SF), som ønskede, at »de mellemlange uddannelser gennemgås for at se, hvilket indholdsmæssigt løft der skal til, for at de kan opnå en professionsbachelor«, og hun anbefalede, at der til disse uddannelser udvikles en overbygning i form af kandidatstudier.

Denne debat var foranlediget af den såkaldte meritredegørelse,<sup>48</sup> hvor undervisningsministeren fremsatte fem hovedelementer for at øge fleksibiliteten i uddannelsessystemet: bedre muligheder for diplom- og masteruddannelser, netværkssam-



arbejde om adgangsveje og meritoverførsel, tilpasning af overgange mellem uddannelsesniveauer og en eventuel grad som »professionsbachelor«, målbeskrivelser af de enkelte uddannelsers faglige og personlige slutniveau samt øget vejledning om meritmuligheder, det sidste bl.a. i tilslutning til CVU'ernes virksomhed.<sup>49</sup>

Ministeren har begrundet disse bestræbelser på at gøre det lettere at skifte studium og at lette adgangen fra en kort eller mellemlang uddannelse til en videregående med følgende ord:<sup>50</sup> »Jeg anerkender i høj grad, at overvejelser om merit og fleksibilitet skal ske med udgangspunkt i, at uddannelsernes faglige sigte, progression og kvalitet ikke må forringes. Alt andet ville være uansvarligt. Men det er min opfattelse, at ikke alle de nuværende barrierer for merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser kan forklares ud fra dette legitime hensyn....Det er utilfredsstillende for den enkelte, der rammes af restriktionerne, og for samfundet er det ganske enkelt spild af penge.«

Endnu et tiltag i det forløbne år skal tilgodese nytænkning i uddannelsessektoren og sætte fokus på øget dynamik i de videregående uddannelsers virksomhed: Overvejelserne om iværksættelsen af et nyt forsknings- og formidlingscenter for læring, der har fået det opmærksomhedsskabende navn *Learning Lab Denmark* (LLD).<sup>51</sup> Initiativet til centret udgår fra Undervisnings-, Erhvervs- og Forskningsministerierne i forening, og det er tanken, at centret skal indgå i et samarbejde med universiteter og handelshøjskoler m.fl., der forsker i pædagogik og uddannelse. LLD får til opgave at samle, systematisere og videreudvikle viden fra forsknings- og udviklingsprojekter med læring i fokus.<sup>52</sup> Det foreslås endvidere, at centret skal bemannes med 10-15 danske og udenlandske forskere, som tilsammen dækker en bred vifte af læringsdiscipliner fra hjerneforskning til antropologi og uddannelsesforskning. Det bliver interessant at følge, i hvilket omfang denne nye organisation vil formå at sætte sig spor i de pædagogiske realiteters verden.

### **Føljetonen om Tvindskolerne**

At Tvindskolerne stadig ikke har opnået tilskud efter friskoleloven har også i dette år været genstand for debat. Med baggrund i Højesterets dom 19. februar 1999 om tilskud efter friskoleloven måtte undervisningsministeren således fremsætte lovforslag om at ophæve de begrænsninger, der var indsat ved L 503 og L 506 af 12. 6. 1996.<sup>53</sup> Den aktuelle sag, der må ses som principiel, var rejst af Friskolen i Veddinge Bakker, en af de friskoler, som var omfattet af lovens § 7 om undtagelse fra tilskudsmuligheder fra 1997. Højesteret tog i sin dom ikke stilling til, om friskolen opfyldte tilskudsbetingelserne i loven, men fandt § 7 ugyldig som stridende mod grundlovens § 3, 3. pkt., idet Folketinget med vedtagelsen af begrænsningerne havde tiltaget sig dømmende magt: »Et sådant lovindgreb – der havde som konsekvens, at Tvindskolerne blev afskåret fra domstolsprøvelse – er reelt en endelig afgørelse af en konkret retstvist. Efter grundlovens § 3 henhører en sådan afgørelse ikke under lovgivningsmagten, men under den dømmende magt med de deri liggende retsgarantier for borgerne«.<sup>54</sup>

Under 1. behandlingen af forslaget om særparagraffernes ophævelse var der bred enighed om, at tage Højesterets dom til efterretning, men med Anders Mølgaards

(V) ord: »Det er ikke ensbetydende med, at kritikken af Tvindimperiet og dets metoder svækkes«. Brian Mikkelsen (KF) var enig: »Men vores grundholdning er stadigvæk den, at vi er enige i intentionen bag det oprindelige forslag fra 1996, men som en selvfølge bliver nødt til at støtte højesteretsdommen.«

Sagen blev imidlertid 20.4. 1999 fulgt op af en forespørgselsdebat rejst af Enhedslisten om »hvilke konsekvenser mener regeringen der bør drages af, at Højesteret har kendt Tvindloven grundlovsstridig?« Statsministeren gav her udtryk for, at Højesteretsdommen vil være rettesnoren i den fremtidige lovgivningsvirksomhed, og han fastslog: »Tvindloven er regeringens og Folketingets ansvar. Vi fik en nuanceret rådgivning, og vi vidste, hvad vi gjorde. Det fremgår klart af bemærkninger, af betænkning, af betækningsbidrag og af debatten her i Folketingssalen.« Med baggrund heri afviste han derfor Enhedslistens forslag om oprettelse af et lovråd for Folketinget. Forslaget blev således forkastet med alle stemmer undtagen SF's og EL's.

Spørgsmålet blev herefter, om og i hvilken udstrækning Tvindskolerne så kunne få statstilskud til deres virksomhed. 11 Tvindskolers ansøgninger fik imidlertid administrativt afslag på deres tilskudsansøgninger 12.7. 1999.<sup>55</sup> Linjen blev fulgt op med yderligere fem afslag 1.10. 1999 – i pressen beskrevet således: «Undervisningsministeriet uddelte i går en syngende lussing til en række Tvind-efterskoler». <sup>56</sup> Som begrundelse for denne praksis har undervisningsminister Margrethe Vestager anført: »Der er et sæt af faktorer, der gør, at jeg skønner, at skolerne ikke er tilstrækkeligt uafhængige af Tvind-organisationen«.

### **Nye centre for tosprogede voksne**

Efter en fortumlet omstrukturering af rammerne for undervisning af tosprogede voksne, hvor de 60 amtscentres virksomhed blev overført til kommunernes ansvarsområde, har området i den efterfølgende periode haft nok at gøre med at finde sig til rette i de nye rammer. Undervisningen foregår fra 1.1. 1999 i 43 sprogcentre, drevet af såkaldte centerkommuner, der har det økonomiske tilsyn med den samlede virksomhed.<sup>57</sup> Det er uændret kursisternes bopælskommune, som skal finansiere undervisningen, hvad der kan give anledning til divergerende syn på tidspunktet for kursistens udslusning mellem underviserne, der ønsker et så godt fagligt resultat som muligt, og sagsbehandlerne, som i højere grad inddrager økonomiske overvejelser.

Samtidig lægges uddannelsen til underviser i dansk som andet sprog for voksne i fastere rammer i form af en deltidsuddannelse under åbent universitet svarende til ét års heltidsuddannelse.<sup>58</sup> Denne uddannelse, der afløser det tidligere kursus på 150 timer, udbydes fra september 1998 ved Københavns Universitet og DLH og fra 1.2. 1999 ved Odense Universitet. Fra sommeren 1999 er denne styrkede læreruddannelse fulgt op af et treårigt efteruddannelsesprogram udviklet af DLH, Syddansk Universitet og Voksen Pædagogisk Center.<sup>59</sup>

Ved omlægningen er endnu en opgave således overflyttet fra amtsligt til kommunalt ansvarsområde. Omstruktureringen følges fra mange sider med stor opmærksomhed. Lykkes det for de samarbejdende kommuner at skabe en hensigtsmæssig praksis på dette område, er der næppe tvivl om, at opgaveoverdragelsen kommer til at danne skole også med hensyn til andre amtslige opgaver.

## Andre lovændringer og forespørgselsdebatter mv.

Årets øvrige uddannelsesdrøftelser i Folketinget drejede sig om følgende:

- L 17 om ændring af lov om *almen voksenuddannelse* (justering af fagrækken, hjemler vedrørende undervisning, prøver og administration af tilskud til efter- og videreuddannelse, klage og oplysningspligt m.v.). Der er tale om en genfremsættelse af L 166, fremsat i januar 1998 med henblik på en præcisering af lovgrundlaget for den almene voksenuddannelse.<sup>60</sup>
- L 116 om ændring af lov om *universiteter m.fl.* (universitetsloven). (Bemyndigelse til at fastsætte regler for udvælgelse af kvalificerede ansøgere til universiteterne).<sup>61</sup>
- L 117 om ændring af lov om *daghøjskoler og produktionsskoler m.v.* (Indhold, ramkestyring, grundtilskud m.v.)<sup>62</sup>
- L 118 om ændring af lov om *åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v.* (Varighed, fjernundervisning, tilskudsramme m.v.).<sup>63</sup>
- L 142 om ændring af lov om *befordringsrabat til studerende ved videregående uddannelser*. (Rabat på abonnementskort).<sup>64</sup>
- L 143 om ændring af lov om *erhvervsgrunduddannelser m.v.* (Revision, skoleydelse og specialundervisning).<sup>65</sup>
- B 46 om et *udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser*.<sup>66</sup>
- L 145 om ændring af forskellige love om *selvejende uddannelsesinstitutioner*.<sup>67</sup>

## Noter

1. »Skolebørn, lederen s. 2, nr. 7, 1998.
2. Debatoplægget »En Skole for Fremtiden«, maj 1999.
3. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 298.
4. Præsenteret i »Uddannelseshistorie 1998« s. 96.
5. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 306.
6. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 308.
7. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 334.
8. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 309.
9. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 330.
10. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 317.
11. Magisterbladet, nr. 10, 1999, Lederen s. 9.
12. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 300.
13. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 312.
14. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 310.
15. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 329.
16. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 332.
17. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 347.
18. L 81 om *Danmarks Evalueringsinstitut*.  
Fremsættelse af lovforslag 5. 11. 1998.
  1. behandling 2.12. 1998.
  - Betænkning 20.4. 1999.
  2. behandling 29.4. 1999.
  3. behandling 6.5. 1999.
19. Magisterbladet, nr. 11, 1999, s. 13.
20. KL's budgetvejledning, juli 1999.
21. Folkeskolen nr. 23 af 10. 6. 1999, lederen s. 3.
22. Før 1. april 1993 var hovedparten af lærere på folkeskoleområdet kommunalt ansatte tjenestemænd, men herefter ansættes lærere normalt på overenskomst; de allerede ansatte tjenestemænd blev ved samme lejlighed overført som kommunale tjenestemænd i en særlig såkaldt «lukket gruppe».

23. Aftale af 4. juli 1997 mellem KTO og de kommunale arbejdsgiverparter om ny løndannelse.
24. KL's budgetvejledning af 14. 7. 1999, supplementskrivelse på skoleområdet.
25. Skrivelse af 12. 8. 1999 fra DLF til KL.
26. Gymnasieskolen nr. 9, 1999, lederen, s. 3.
27. Gymnasieskolen nr. 7, 1999, s. 33.
28. Magisterbladet, nr. 5, 1999, s. 5.
29. Magisterbladet, nr. 5, 1999, s. 4.
30. Danmarks Skolelederforenings årsberetning 1997/98, s. 10.
31. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 345.
32. Folketingets forhandlinger 1998/99: nr. 2, s. 346.
33. »Folkeskolen år 2000. Projektplan med bilag«, Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet, 1998.
34. »Folkeskolen år 2000. Projektplan med bilag«, s. 6.
35. »Vision 2010 – Skolen for alle i verdensklasse«, Folkeskolerådet 1999. Udateret udkast.  
36 L 199 om ændring af lov om folkeskolen m.fl. love (10. klasse).  
Fremstilling af lovforslag 17.3. 1999.  
1. behandling 24.3. 1999.  
2. behandling 6.5. 1999.  
3. behandling 11.5. 1999.
37. Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 14.10. 1998.
38. L. Wissing: »Det studieforberedende skal have større vægt i gymnasiet«, s. 4, angiver som kilde et notat af 18. 5. 1999 fra Undervisningsministeriet om udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser.
39. L 144 om ændring af lov om gymnasiet m.v., lov om de erhvervs-gymnasiale uddannelser til højere handelseksamen og højere teknisk eksamen og lov om kursus til højere forberedelseksamen og om studieforberedende enkeltfagsundervisning for voksne m.v. (Afskaffelse af egnethedserklæring).  
Fremstilling af lovforslag 16.12. 1998.  
1. behandling 21.1. 1999.  
2. behandling 20.5. 1999.  
3. behandling 25.5. 1999.
40. Gymnasieskolen nr. 11, 1998, s. 9.
41. L 90 om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om erhvervsskoler og lov om de erhvervs-gymnasiale uddannelser til højere handelseksamen og højere teknisk eksamen. (Fornyelse af de tekniske erhvervsuddannelser m.v.).  
Fremstilling af lovforslag 13.11. 1998.  
1. behandling 2.12. 1998.  
2. behandling 23.3. 1999.  
3. behandling 25.3. 1999.
42. Den faglige styregruppes forslag af 10. september 1999 til faglig profil for Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU).
43. Den faglige styregruppes forslag af 16. september 1999 til faglig profil for Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU).
44. Uddannelsesstyrelsens referat af 17. 9. 1999: »Reaktioner på vedlagte forslag til faglig profil for Danmarks Pædagogiske Universitet«.
45. Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 15. 2. 1999.
46. Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 15. 9. 1999.
47. R 6: Undervisningsministerens og forskningsministerens redegørelse af 4. 11. 1998 om de videregående uddannelsers institutionelle struktur.  
Folketingets forhandlinger 1998-99.  
Afgivning af redegørelse: nr. 4, s. 956.  
Forhandling: nr. 14, s. 3546.
48. R 14: Undervisningsministerens redegørelse af 26. 2. 1999 om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser.  
Folketingets forhandlinger 1998-99.  
Afgivning af redegørelse: nr. 16, s. 4237.  
Høring 19.4. 1999.
49. Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 1.3. 1999.
50. Magisterbladet, nr. 7, 1999, s. 26.
51. Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 15.2. 1999.
52. Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 15.9. 1999.

53. L 198 om ændring af lov om ændring af lov om *folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler*, lov om *friskoler og private grundskoler* m.v., lov om *gymnasiet* m.v. og lov om *kursus til højere forberedelseksamen* og om *studieforberedende enkeltfagsundervisning for voksne* m.v. (Ophævelse af bestemmelser om visse skoler).  
 Fremsættelse af lovforslag 17.3. 1999.  
 1. behandling 24.3. 1999.  
 2. behandling 6.5. 1999.  
 3. behandling 11.5. 1999.
54. Udskrift af Højesterets dombog om sag I 295/1998.
55. Berlingske Tidende, 13.7. 1999.
56. Politiken, 2.10. 1999.
57. Undervisningsministeriets nyhedsbreve 6.10. 1998 og 18.1. 1999.
58. Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 10.8. 1998.
59. Undervisningsministeriets nyhedsbrev, 7.6. 1999.
60. L 17 om ændring af lov om *almen voksenuddannelse* (justering af fagrækken, hjemler vedrørende undervisning, prøver og administration af tilskud til efter- og videreuddannelse, klage og oplysningspligt m.v.).  
 Fremsættelse af lovforslag 7.10. 1998.  
 1. behandling 27.10. 1998.  
 2. behandling 15.12. 1998.  
 3. behandling 18.12. 1998.
61. L 116 om ændring af lov om *universiteter m.fl.* (universitetsloven). (Bemyndigelse til at fastsætte regler for udvælgelse af kvalificerede ansøgere til universiteterne).  
 Fremsættelse af lovforslag 2.12. 1998.  
 1. behandling 4.12. 1998.  
 2. behandling 16.12. 1998.  
 3. behandling 18.12. 1998.
62. L 117 om ændring af lov om *daghøjskoler og produktionsskoler m.v.* (Indhold, rammestyring, grundtilskud m.v.).  
 Fremsættelse af lovforslag 2.12. 1998.  
 1. behandling 4.12. 1998.  
 2. behandling 16.12. 1998.  
 3. behandling 18.12. 1998.
63. L 118 om ændring af lov om *åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse)* m.v. (Varighed, fjernundervisning, tilskudsramme m.v.).  
 Fremsættelse af lovforslag 2.12. 1998.  
 1. behandling 4.12. 1998.  
 2. behandling 16.12. 1998.  
 3. behandling 18.12. 1998.
64. L 142 om ændring af lov om *befordringsrabat til studerende ved videregående uddannelser*. (Rabat på abonnementskort).  
 Fremsættelse af lovforslag 16.12. 1998.  
 1. behandling 21.1. 1999.  
 2. behandling 23.3. 1999.  
 3. behandling 25.3. 1999.
65. L 143 om ændring af lov om *erhvervsgrunduddannelser* m.v. (Revision, skoleydelse og specialundervisning).  
 Fremsættelse af lovforslag 16.12. 1998.  
 1. behandling 21.1. 1999.  
 2. behandling 23.3. 1999.  
 3. behandling 25.3. 1999.
66. B 46 om et *udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser*.  
 Fremsættelse af forslag til folketingsbeslutning 13.11. 1998.  
 1. behandling 2.12. 1998.  
 2. behandling 29.4. 1999.
67. L 145 om ændring af forskellige love om *selvejende uddannelsesinstitutioner*.  
 Fremsættelse af lovforslag 16.12. 1998.  
 1. behandling 21.1. 1999.  
 2. Derefter henviset til udvalgsbehandling.



*Signe Holm-Larsen, cand.pæd. i fransk, fagredaktør for sprog og pædagogik ved Den Store Danske Encyklopædi. Desuden egen konsulentvirksomhed vedr. pædagogiske spørgsmål. Forfatter bl.a. til undervisningsmaterialer i fransk og latin.*

# Dansk Skolemuseum 1999

## Ved museumsleder Keld Grinder-Hansen

### Årets begivenheder

Takket være et årligt drifttilskud fra Lærerstandens Brandforsikrings nyoprettede fond »LB-Fonden til Almenvelgørende Formål« blev det muligt pr. 1.8.99 at ansætte cand.mag Åse Højlund Nielsen som museumsinspektør og cand.scient.bibl. Christine Nordentoft som administrativ medarbejder på museet. I juni ansattes Philip Davies som forvalter, i første omgang i et seks måneders puljejob, og fra 1. september 1999 tilknyttedes Kirsten Hauschild til museet som assistent, ligeledes i et aktiveringsjob. Denne betydelige mandskabsforøgelse muliggjorde, at vi i løbet af efteråret kunne få fastlagt nogle mere hensigtsmæssige arbejdsrutiner og nå videre indenfor museets hovedområder, specielt mht. indsamling, bevaring og registrering.

I 1999 har Dansk Skolemuseum afviklet det hidtil største antal særudstillinger på et enkelt år – i alt 4. To særudstillinger markerede organisationsjubilæer. I maj fejredes Danmarks Lærerforenings 125 års jubilæum med en særudstilling om lærere og lærerroller og i september markeredes »lillesøsterorganisationen« De Frie Grundskolers Lærerforenings første 25 år. Herudover viste museet to faglige udstillinger. I februar åbnedes en udstilling om ordblindhed og tidlig læseindlæring, og i oktober bidrog Dansk Skolemuseum til middelalderåret med en særudstilling om folkeskolens historieundervisning med udgangspunkt i de historiske billedfremstillinger med middelaldermotiver.

Museet lancerede i juni sin egen hjemmeside: [www.skolemuseum.suite.dk](http://www.skolemuseum.suite.dk) og har også via en lidt bredere annoncering søgt at gøre museets virksomhed kendt for en større kreds af befolkningen. Museet har da også fortsat sin opadgående publikumskurve fra de forgående år, såvel med hensyn til enkeltbesøg som med antallet af gruppebesøg. Særlig succes havde vi med et åbent hus-arrangement på Kulturmatten d.15.10.99, hvor et sted mellem 300 og 400 mennesker lagde vejen forbi museet.

Dansk Skolemuseum har opnået pæn pressedækning i 1999. I den forbindelse kan fremhæves en helsides artikel om museets anskuelsesbilleder på forsiden af Politikens 2. sektion 26. februar og ikke færre end fire nyhedsindslag på landsdækkende TV-kanaler i løbet af foråret, tre af disse i forbindelse med ordblindudestillingen.

### Særudstillinger

#### Ordblindudestillingen

D. 23. februar åbnede særudstillingen »Når bogstaverne slår knuder. Begynderlæsning og ordblindhed«. Udstillingen skildrede begrebet »ordblindheds« opståen og udvikling i Danmark – fra Københavns Kommune i 1935 oprettede to specialklasser for ordblind, tæt fulgt af Tale- og Høreinstituttet året efter til i dag. Forskellige tiders definitioner af begrebet ordblindhed lagdes frem, ligesom et udsnit af de

vidt forskellige teorier om ordblindhedens årsager og behandling, der igennem årtierne har været fremsat, præsenteredes. Der blev givet et rids af de enkelte ordblindeinstitutioners og -organisationers historie, ligesom eksempler på lærerfremstillede undervisningsmaterialer fra Ordblindeinstituttet og Hovedstadens Ordblindeskole vist.

Særlig vægt lagde udstillingen på at skildre de forudsætninger for udvikling af undervisningsmidler til ordblinde, som blev hentet fra undervisningsmaterialer, der var fremstillet til den almindelige begynderlæsning. Grundlæggeren af Ordblindeinstituttet Edith Norries (1889-1960) bogstavsættekasse fra 1940'erne betragtes med rette som en klassiker indenfor ordblindeundervisningen. Det var imidlertid ikke Edith Norrie, der opfandt dette undervisningsmateriale. Ideen havde hun formodentlig hentet fra Margrethe Lønborg Jensens (1874-1948) Ordbilledmetode med sættekasser, der var udviklet til begynderlæsningen så tidligt som i 1908. Denne sammenhæng mellem begynder-, sær- og ordblindeundervisningens undervisningsmidler fulgtes helt frem til de nyeste EDB-programmer, som kunne afprøves i forbindelse med udstillingen. Udstillingen blev forlænget frem til 1. august. Udstillingen var tilrettelagt af mag.art. Christian Glenstrup, mag.art. Hanne Sommermark og cand. psyk. Jørgen Petersen.

### **Danmarks Lærerforening 1874-1999**

Som et led i den festlige markering af Danmarks Lærerforenings 125 års jubilæum etablerede Dansk Skolemuseum en mindre særudstilling, der åbnedes af formanden Anni Herfort Andersen på selve jubilæumsdagen d. 4. maj. Udstillingen tog afsæt i en række af de roller og funktioner, som læreren har indtaget gennem de sidste 125 år. Udstillingen struktureredes ved hjælp af en række temaer: læreren som fagforeningsmedlem; læreren som lokal igangsætter; læreren som skønlitterær forfatter og lærebogsproducent; læreren som opfinder af undervisningsmidler og læreren som pædagog, med focus bla. på læreruddannelsen, og i introduktionsrummet til udstillingen præsenteredes publikum for en række lærertyper på billeder og fotografier og i vittighedstegninger. Udstillingen blev etableret af Keld Grinder-Hansen.

### **De Frie Grundskolers Lærerforening**

I perioden 16. september-24. oktober markerede Dansk Skolemuseum De Frie Grundskolers Lærerforenings 25 års jubilæum med udstillingen »De Frie Grundskolers Lærerforening 1974-99 – »Frihed for Loke som for Thor«. I udstillingen skildredes FGL's organisationsstruktur og arbejdsgange; der præsenteredes eksempler på enkelte skoler, der repræsenterede grene af de frie skoler med meget forskellige ideologiske og pædagogiske synspunkter, men som alle fungerede som arbejdspladser for foreningens medlemmer; den danske Skærbæk Realskole i Sønderjylland, den tyske skole i Tinglev, den koldske Refsvindinge friskole, »den lille skole« i Bagsværd, de katolske Sct. Joseph Søstrenes skoler, den pakistanske Iqbal skole, Rudolf Steinerskolen i Fredericia, Grindsted private Real- og Kostskole og den 200 år gamle Christianshavns Døttreskole. Udstillingen var tilrettelagt af Dansk Skolemuseum i samarbejde med FGL's Kommunikationsudvalg.





*Saxo alias Kaj Garulf i aktion på Kulturnatten.*

### **Middelalderudstillingen**

Torsdag d. 14.10.99 slog Dansk Skolemuseum dørene op for årets sidste særudstilling. Titlen var »Da Niels Ebbesen red i skolen. Middelalderen i undervisningen«. Temaet for udstillingen var historieundervisningen omkring år 1900, og focus blev lagt på den middelalderlige periode – hvordan den blev opfattet og videregivet til børnene i skolen.

Med de historiske anskuelsestavler gik vi ind i de fortællinger og billeder, lærebogsforfattere og skolefolk gerne ville indprente børnene, og fik en fornemmelse af, hvad der var baggrunden for valget af stof. Temaerne blev sat op mod århundredskiftets egen opfattelse af, hvad historieundervisningen skulle føre til, anskuet på baggrund af den politiske situation, Danmark stod i på det tidspunkt. Krigen mod Tyskland i 1864 havde påført nationen et smertelig tab, og kun gennem at vække folkets kærlighed til fædrelandet kunne nationen igen rejse sig. Det er dette tema, som dannede udgangspunktet for mange af de danske anskuelsesbilleder o. 1900.

Udstillingen vendte også blikket udad, til de anskuelsesbilleder, der blev produceret i fjendelandet Tyskland omtrent samtidigt med de danske tavler. I modsætning til de danske billeder var motivvalget her ofte bredere kulturhistorisk, langt mindre nationalistisk, og videregav et helt andet indtryk af middelalderen. Med eksempler på, hvordan middelalderen formidledes i historiebøger fra 1960'erne og 1990'erne trak udstillingen tråde op til nutidens historieundervisning, der i foruroligende grad afspejler det moderne samfunds manglende sans for kontinuitet og sammenhæng og erkendelse af betydningen af at kende sin egen historie. Udstillingen var tilrettelagt af museumsinspektør Åse Højlund Nielsen.



*Fra højre: Åse Højlund Nielsen, Christine Nordentoft og Kaj Garulf som munke på Kulturnatten.*

### **Museets samlinger**

I løbet af året har museet modtaget en lang række gaver af skolehistoriske genstande fra skoler og privatpersoner.

Fysikgruppen har i løbet af året forøget museets i forvejen betydelige fysiksamling med yderligere apparater, der er indkommet fra en række privatpersoner og undervisningsinstitutioner. Det var et stort tab for museet og fysikgruppen, at Svend Fristed pludseligt afgik ved døden i september måned.

I løbet af foråret 1999 fortsattes forhandlinger med Københavns Kommune om at overtage de omfattende samlinger af skolehistoriske genstande, der er opmagasineret på flere af kommunens skoler, og samtidigt opnå hårdt tiltrængt magasinplads for Dansk Skolemuseums egne samlinger på Tingbjerg skole. De betydelige biologiske samlinger, der befandt sig på Korsager skole, er i samarbejde med Zoologisk Museum blev gennemgået over sommeren, og det museumsrelevante genstandsmateriale er udtaget. Dette arbejde forventes afsluttet omkring 1. november 99.

I juni 1999 fik Dansk Skolemuseum overdraget et større magasinrum på Tingbjerg, og arbejdet med at overflytte genstandsmateriale fra Dansk Skolemuseums nærmagasiner til Tingbjerg kunne påbegyndes under Phil Davies kyndige ledelse. Hermed kunne der skaffes plads på Skolemuseet til, at en hensigtsmæssig grundregistrering



*En middelalderborg fra det 13. årh. Tysk anskuelsesbillede u.år. fra særudstillingen »Da Niels Ebbesen red i skolen. Middelalderen i undervisningen«.*

af samlingerne kunne iværksættes. Det meget betydelige skolehistoriske genstandsmateriale fra Københavns Kommune, der befinder sig i Tingbjergs øvrige magasinrum, planlægges gennemgået og sorteret i de kommende år.

I foråret 1999 fik Dansk Skolemuseum egen e-mail-adresse: skolemuseum@inet.uni2.dk. I efteråret 99 etableres intranet på Dansk Skolemuseum, som første led i museets registrerings- og dokumentationsprojekt, der ved hjælp af af nyeste EDB-teknik sigter mod en ideel registrering af museets genstandsmateriale i en digitaliseret billeddatabase. Forskellige alternative databaseprogrammer er blevet undersøgt i 1999, og i skrivende stund afventes en ny window-baseret version af Dansk Museums Index, som formodentlig vil vise sig fuldtud dækkende for museets registreringsbehov. En systematisk elektronisk genstandsregistrering forventes påbegyndt med udgangen af 1999.

En fremskyndelse af projektets realisering ved hjælp af eksterne fondsmidler lykkedes desværre ikke i 1999.

### **Forespørgsler**

Antallet af faglige forespørgsler til museet har været betydeligt i 1999. Museets genstandsmateriale, specielt planche- og billedsamlingen er meget efterspurgt af forlags

billedredaktører og forfattere, ligesom samlingerne og ikke mindst skolestuen har været benyttet ved reklamefilm, fjernsyns- og filmoptagelser. Endelig udlånte vi jævnligt genstande til andre museer, skoler og undervisningsinstitutioner.

### **Arrangementer på Dansk Skolemuseum.**

14. januar arrangerede Dansk Skolemuseum i samarbejde med Skolehistorisk Selskab og Center for Handicaphistorisk Forskning en reception for skolehistorikeren, professor, dr.phil. Ingrid Markussen, i anledning af hendes 60 års dag.

4. marts 1999 fyldte Lærerforeningernes Materialeudvalg 50 år, hvilket blev markeret med en reception og en mindre udstilling på Dansk Skolemuseum.

15. april afholdt fysikgruppen et aftenarrangement for Fysiklærerforeningen, hvor en række historiske fysikforsøg demonstreredes, samtidig med at der blev givet en generel introduktion til fysikgruppens arbejde.

Dansk Skolemuseum var i maj for fjerde gang vært for Undervisningsministerens overrækkelse af årets skolebogspris.

For første gang deltog Dansk Skolemuseum i Kulturnatten – og med bragende succes. Med udgangspunkt i den netop åbnede særudstilling om middelalderen kiggede vi nærmere på de fortællinger, som dannede udgangspunktet for middelalderundervisning for 100 år siden. Saxos Danmarkskrønike var hovedleverandør af gode historier til datidens skolebøger og anskuelsesbilleder. Derfor lod vi Saxo få ordet på kulturnatten i skikkelse af museets Kaj Garulf, der dels læste op af Saxo, dels veloplagt forestod undervisningen i den svære kunst at skrive snørklede bogstaver med gåsefjer og blæk. Med Åse Højlund Nielsen og Christine Nordentoft som munkeklædte »gadeudråbere« og en gruppe af museets frivillige som guider i udstillingen var succesen hjemme. Mellem 300 og 400 personer aflagde besøg i museet i løbet af aftenen.

På Kulturnatten lagde Dansk Skolemuseum ligeledes lokaler til en paneldiskussion om selvmord arrangeret af organisationen Livslinjen. Arrangementet var pænt besøgt med anslået 50 deltagere.

### **Øvrige aktiviteter**

Kultursociolog Hanne Sommermark fortsatte i 1999 (frem til juni) sine studier på Dansk Skolemuseum af temaet »Skolen og børnearbejde«. I løbet af efteråret har Dansk Skolemuseum søgt fondsmidler til at Hanne Sommermark kunne fortsætte sit væsentlige forskningsarbejde. Desværre hidtil uden resultat.

Keld Grinder-Hansen deltog i august måned i den ottende internationale skolehistoriske kongres i Friedrichshafen i Tyskland.

Keld Grinder-Hansen var i begyndelsen af oktober i Paris for at studere registre-

rings- og dokumentationsprincipper, herunder anvendelsen af stregkoder i museumssammenhæng. Museets fysikgruppe deltog i turen, understøttet af Linderdorf Rejsefond.

Mag.art. Christian Glenstrup modtog i november 1999 »Joakim Larsen-prisen«, uddelt af Selskabet for Dansk Skolehistorie som hæder for en fremragende skolehistorisk indsats jf. s. 201ff.

### **Den rådgivende komité for Dansk Skolemuseum**

I efteråret 1999 afholdtes det årlige medlemsmøde for den rådgivende komité for Dansk Skolemuseum. Knapt 30 organisationer og institutioner er medlemmer af komitéen. Formand for komitéen, Gymnasieskolernes Lærereforenings formand Per Skafsgård, redegjorde på mødet for komitéens hidtidige virksomhed og skitserede to fremtidige indsatsområder. Komitéen skulle støtte finansielt op om museets registreringsprojekt og på det gymnasiale område fortsætte samarbejdet mellem Dansk Skolemuseum og Gymnasieskolernes Lærereforening om at få defineret, registreret og indsamlet gymnasiskolernes historie.

### **Museets økonomi**

Tilførslen af årlige driftmidler fra LB-Fonden til Almenevelgørende Formål bragte Dansk Skolemuseum et vigtigt skridt videre mod den ønskede status som et professionelt drevet specialmuseum for uddannelses- og skolehistorie. Yderligere driftsmidler skal imidlertid fremskaffes i de kommende år, før et tilstrækkeligt økonomisk grundlag for museets drift er tilvejebragt.

### **Statistik**

Det samlede besøgstal for 1998 var 6600 personer. Besøgstallet for 1999 må forventes at ligge væsentligt over dette tal.

Antallet af grupperundvisninger må forventes at ende et sted over 300 i 1999.

Museets åbningstider har i 1999 fremdeles været, mandag-fredag 10-16, lørdag lukket og søndag 12-16 og indtil videre er den gratis entré fastholdt.

### **Museets personale**

Museumsleder, Ph.d. Keld Grinder-Hansen, museumsinspektør, cand.mag. Åse Højlund Nielsen (fra 1. august), administrativ medarbejder, cand.scient.bibl. Christine Nordentoft (fra 1. august), forvalter Philip Davies (fra 1. juni), assistent Kirsten Hauschild (fra 1. september), konsulent, mag.art. Christian Glenstrup, videnskabelig assistent mag.art. Hanne Sommermark (til 1. juli), rengøringsassistent Isabel Tronhjem Nørby (til 15. august), rengøringsassistent Ying Li (fra 15. august). Herudover var følgende personer tilknyttet museet som frivillig, ulønnet arbejdskraft: Karen Margrethe Abrahamsen, Erland Andersen, Sven Bang, Brita Bjørling Johannsen, Torsten Büchmann, Jane Dahl, Jørgen Dam-Hansen, Jørgen Duus, Svend Fristed,

Kaj Garulf, Ellen Ingvarsen, Jørgen Jensen, Helge Petersen, Finn Reindahl, Else Schou, Inger Tegllund-Jensen, Ruth Toft.

Uden de frivillige medarbejderes engagerede indsats på Dansk Skolemuseum havde det ikke været muligt at gennemføre museets aktiviteter i 1999. Der afholdtes i løbet af året et par orienteringsmøder for gruppen af frivillige og et særligt møde vedrørende fremvisningen af fysiksamlingen. Lørdag d. 30.10.99 foretog museets personale en faglig udflugt rundt til centrale sjællandske skolehistoriske lokaliteter: Lille-Heddinge rytterskole, Prins Carl's skole, Flakkebjerg forskole og Sorø Akademi. Museumslederen udsendte nyhedsbreve til museets medarbejdere.

### **Museets bestyrelse:**

Formand Jørgen Jensen, udpeget af Lærerstandens Brandforsikring; næstformand Anni Herfort Andersen, udpeget af Danmarks Lærerforening; tidl.undervisningsdirektør Holger Knudsen, udpeget af Undervisningsministeren; formand Per Skafsgård, Gymnasieskolernes Lærerforening, udpeget af den Rådgivende Komité for Dansk Skolemuseum; museumsinspektør Mette Skougaard, udpeget af Rigsantikvaren; professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen, udpeget af Selskabet for Dansk Skolehistorie; prorektor Nils Holdgaard Sørensen, udpeget af Danmarks Lærershøjskole.



*Keld Grinder-Hansen. f. 1959. Cand.mag. i Historie og Etnologi. Ph.d. 1996. Leder af Dansk Skolemuseum fra 1997.*

# Anmeldelser

## Folkets skole i Viborg Amt 1930-1990.

**En mosaik.** Redaktion: Arne Sigaard, Chr. Vognsen, Erik Kjeldsen, Erik Nygaard, Kaj Børge Nielsen. Kroghs Forlag. 316 sider. 248 kr.

På seminariet blev vi for et halvt århundrede siden vaccineret mod skolehistorisk læsning med en bog af *Hans Kyrre*. Da det senere blev nødvendigt at vende tilbage til området, tog det sin tid at komme til rette med *Joakim Larsens* berømmede hovedværk. Man kørte jævnlig fast i de talrige vidtløftige udredninger og den uendelige parade af navne som det var håbløst at slå efter.

Imidlertid dæmrede det at hvis skolehistorien skal have liv og nerve, må man opsøge den brudstykkevis rundt omkring. Den store, samtlende beskrivelse af folkeskolens historie lader sig næppe skrive – endsiges udgive. Af mange gode grunde, hvoraf *Gunhild Nissen* har nævnt nogle af de vigtigste (i disputatsen »Bønder skole og demokrati«): »Folkeskolens historie kan ikke dækkende udforskes og skrives ud fra lovgivningsmagtens og centraladministrationens synsvinkel. Folkeskolens historie er nemlig i meget vid forstand skabt i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler.«

Og når man graver ned i de enkelte kommuner, er stoffet naturligvis overvældende. *Gunhild Nissen* må gennempløje et kolossalt kildemateriale for bare at belyse dels en håndfuld landsbylæreres virksomhed i et enkelt provsti omkring århundredskiftet, dels bønderbørnenes skoleforsømmelser i samme periode.

Hvorom alting er – landet rundt ligger der et vældigt stof og råber på behandling af kyndige personer. Ikke mindst det sidste halve århundredes skolehistorie må vi have frem i lyset. I den periode er der som bekendt indtruffet utrolige forandringer m.h.t. både struktur og indhold. Og tiden er inde, fordi vi endnu iblandt os har en række *old-timers*, aldrende skolefolk som har taget del i udviklingen og som kan forlene de skriftlige kilder med en ekstra, værdifuld dimension.

Men tiden er jo også inde, fordi det i disse

år forekommer næsten dagligt at alverdens læserbrevsbaryler og politiske novicer med behov for at *markere sig* tager afsæt fra den velsignelsesrige læseundersøgelse og langer ud med lavpandet kritik af dagens folkeskole.

Følgelig er det højst prisværdigt at en håndfuld skolefolk har samlet kræfter (og penge) til at forfatte og udgive »Folkets skole i Viborg Amt 1930-1990«. Titlen lover ikke for meget. Læseren møder en snes forfattere som hver især repræsenterer sagkundskab på centrale områder. Tilsammen lykkes det dem at komme rundt om emnet i 7 indholdsmættede kapitler, hvortil føjes 150 sider med »bilag« – statistiske data som det uden denne bog ville være højst besværligt at støve op.

Centraliseringen af skolevæsenet på landet er selvsagt et bærende tema. Det var skolelovene af 1937 og 1958 der satte den i gang, og i virkeligheden var der jo tale om en reform som hvad langtrækkende virkninger angår tåler sammenligning med andelsbevægelsens gennembrud i forrige århundrede.

Alene i Viborg Amt blev der nedlagt 360 skoler! Samtidig med at centralskolerne blev placeret og udstyret efter lovgivningens krav. Bønderbørnene blev fragtet i busser til centralskolerne og fik tidssvarende uddannelsesmuligheder, men prisen var at talrige landsbyer »døde« da skolen (og købmandsbutikken) forsvandt ud af billedet.

Hvad denne omkalfatring har krævet af benarbejde i form af drøftelser med sogneråd, forældregrupper, lokale og centrale skolemyndigheder etc. skinner igennem under omtalen af amtsskolekonsulenternes virksomhed. Der fremstår portrætter af *Chr. Mejlgaard* (Thisted Amt) som fra 1934-62 med flid og påpasselighed gik ind i de tusind opgaver, samt den alsidigt begavede *H.E. Nielsen*, manden fra ploven der avancerede fra førstelærer i Sparkår til forvaltningschef i det nye storamt. Han forenede pædagogisk indsigt med politisk tæft og en imponerende gennemslagskraft.

Det var også amtsskolekonsulenterne som fik sat skik på det omsiggribende skolebyg-

geri der udløstes af strukturændringerne og det hastigt stigende børnetal efter krigen. Her var betydelige pædagogiske og samfundsøkonomiske interesser på højkant. Behovet for skolebyggeri var akut og landsomspændende, samtidig med at der foregik et mægtigt opsving i erhvervs- og boligbyggeriet. Igangsætningstilladelser til offentligt byggeri blev rationeret, og ministeriet udsendte (1961) signaler om »at der vil blive givet fortrinnsstilling til arbejder, som er projekteret med henblik på en rationel og arbejdskraftbesparende gennemførelse, herunder byggeri med seriefremstillede bygningsdele«.

Amterne måtte følgelig op på mærkerne, hvis de skulle klare sig i kapløbet om igangsætningstilladelser. I den situation tog *H.E. Nielsen* – i samarbejde med kollegaen fra Randers Amt, *Gofred Pedersen*, initiativet til »Midtjyllandsplanen«, som dels honorerede ministeriets krav, dels levede op til tidens (og fremtidens) pædagogiske fordringer – hvor fleksibilitet var et nøgleord. Det blev til i alt 23 større byggeprojekter.

Da kommunerne fra 1990 overtog ansvaret for folkeskoleområdet, gled amtskolekonsulenterne ud af billedet, men deres betydning i den periode bogen kortlægger kan næppe overvurderes. De afleverede veludbyggede og veltrimmede skolevæsen er til videre foranstaltning. Vel roet! må man sige.

Et kapitel om læreruddannelsen og videreuddannelsen er skrevet kyndigt af de folk der var med. Skive Seminariums historie begynder med *Holger Paaskesen*, formentlig 50'ernes mest indflydelsesrige skolemand. Han blev seminariets første forstander og satte helt afgørende præg på læreruddannelsesloven af 1954 – »lex Paaskesen«. Loven fik – som det hedder »en krank skæbne og en kort levetid« hvad Paaskesen oplevede som en personlig tragedie, men han var immervæk en foregangsmand af de sjældne, hvorfor det er på sin plads at bogen gengiver et fyldigt uddrag af Albert Johansens indfølelse og præcise nekrolog.

Seminarieret havde i nogle år problemer med at skaffe kvalificerede lærerkræfter – og det samme havde lærerhøjskoleafdelingen der så dagens lys i 1970. Placeringen i Skive skete efter hård konkurrence med Herning, og *Chr. Vognsen*, der blev den før-

ste leder, beretter detaljeret om vanskelighederne ved at bringe landets mindste afdeling på fode. Kort og godt: der blev udviklet et imponerende kursusprogram og der blev opbygget en stab af (mere eller mindre) kvalificerede kursuslærere – stabiliseret ikke mindst efter at cand.pæd.-uddannelsen blev synlig i landskabet.

Efter en række gode arbejdsår satte problemerne ind, dels i form af Bertel Haarders afsindige sparekrav i slutningen af 80'erne, dels som følge af Kommunernes Landsforenings dybt forrvøvede kritik, der sigtede mod en »kommunalisering« af lærernes videreuddannelse.

Vognsen kommer ikke ind på at den faglige og faglig-pædagogiske fordybelse her i 90'erne er ved at gå fløjten, fordi der stort set kun kan »sælges« skræddersyede kursusforløb af 30-40 timers omfang, ligesom han kloeligt undlader at spørge om hvad det hele ender med. Men det får vi selvfølgelig tid nok at se.

Bogen belyser andre væsentlige træk af udviklingen. Der indeholdes således et vellykket kapitel om specialundervisningen – et af den danske skoles adelsmærker. Man læser om pionererne der gik i gang og tog kampen op med trange vilkår og kommunal sendrægtighed. Først efter 1970 blev der orden i tingene. Den skolepsykologiske rådgivning kom på plads, og der opstod centerklasser, observationsskoler, heldagsskoler, specialundervisningscentre etc. – hele det komplicerede (og kostbare) apparat af hjælpende instanser. En torn i øjet på dem der mener at vi hellere burde satse på eliten, så der kunne produceres flere EDB-programører.

Emnerne er vel ikke lige taknemlige, men trods rigelig tilstedeværelse af indvielsestaler samt referater af love og bestemmelser føles fremstillingen ikke tung. Nok takket være en smidig redaktion som med passende mellemrum indsætter forfattere med fortællelyst og skriveevne.

Således skriver *Jørn-Ole Holm* livfuldt om skolebiblioteket, mens *Bo Rønne* leverer et pragtstykke om den fagpolitiske vækkelse i amtet. Indtil ca. 1980 gik det fredsommeligt for sig i Danmarks Lærerforenings lokalkredse vest for Storebælt, eftersom der ikke var noget at være uenige om! Men så



voksende polariseringen internt i foreningen, hvorved de pragmatiske jyder havde svært ved at hamle op med de veltrænede DKP-ere fra Københavns vestegn. De forlangte kampskridt under de opslidende tovrækkerier om tjenestetiden, og Bo Rønne tager med rette afstand fra det skrækelige kompromis i form af »ansvarsfralæggelsen« i 1981, en bundskrabber af fagpolitisk tåbelighed.

Siden skete der ting og sager som bragte selv jyderne i oprørsstemning, fx »kartoffelkuren« i 1986. Forfatteren betegner det som »et kuriosum« at Martin Rømer, som venstrefløjens bar ind på skjolde, hurtigt blev moderat og midtpunktsøgende, men det havde dog sine gode grunde og var faktisk en forbandet nødvendighed. Foreningen var og er gestaltet i to nogenlunde lige store fløje. De kan hver især vippe med båden, men ingen af dem kan sejle den hjem alene.

Kapitlet om »Lærer- og lederrollen, skolen i lokalsamfundet« er uundværligt, fordi det bl.a. handler om hvad landsbylæreren i de forrige tider betød for lokalsamfundet. Det var utroligt hvad han (ulønnet!) påtog sig ved siden af skolearbejdet.

Her indeholdes desuden en lidt opremsende beretning om den pædagogiske udvikling i perioden. Forfatterne får det meste med, men fremme ved nutiden springer de over gærdets laveste sted. Sammen med et alenlangt klip fra Morgenavisen Jyllands-Posten bringes et citat fra Søren Mørchs »Den sidste Danmarkshistorie«. Men Søren Mørch kan altså ikke bruges som sandhedsvidne, al den stund hans bog er skrevet ud fra en idiosynkratisk forestilling om at Danmark er gået under uden at vi har opdaget det, en vinkel alle enkeltheder skal indordne sig – herunder folkeskolens postulerede elendighed.

De tre kapitelforfattere ved dog bedre og har selv kapacitet til at gøre status over folkeskolen anno 1990. Sagen er jo at vi i den periode bogen omhandler har udviklet en menneskevenlig skole, hvor børnene i et afgørende vigtigt livsafsnit både kan lære noget og have det rart, hvor der lægges vægt på den alsidige udvikling – og hvor den uundgåelige sortering sætter ind så sent som muligt.

Det er en position der skal forsvares, og en bog som den her omtalte er et velegnet

forsvarsskrift. Og man kan kun være fuldttonende enig med professor *Vagn Skovgaard-Petersen* som har været støttepædagog under bogens tilblivelse. »Jeg håber derfor, de øvrige amter vil følge Viborgs eksempel og tegne nuancerede billeder af kampen om skolen i lokale og regionale miljøer.«

*Jens Chr. Jørgensen*

**Birgitte Kjær: Kristendomsfaget i Folkeskolen. Fagets historie, fagets rammer, fagdidaktiske drøftelser.**

*Krøghs Forlag, 1999. 238 sider. 228 kr.*

Det er prisværdigt, at Birgitte Kjær har stillet sig den opgave at beskrive dette fags situation i dagens folkeskole på baggrund af historien. Det skal straks siges, at bogen ikke erstatter K. E. Bugges bøger om kristendomsundervisningens historie (Vi har Religion, 1979, og Vi har stadig Religion, 1994). Det har heller ikke været meningen. Selv om det begyndes med den første danske folkeskolelov af 1739, når vi på ca. 40 sider frem til 1985. Men også de sidste 15 år er jo historie. Derfor hører en anmeldelse absolut hjemme i den skolehistoriske årbog. Emnet er det historiske fags placering i den sekulariserede skole. Den omfattende bog supplerer naturligvis på mange måder Bugges fremstillinger. Bl.a. fører den udviklingen helt op til den nugældende vejledende læseplan og undervisningsvejledning.

Grundlaget er hovedsagelig lovtekster, formålsformuleringer, centrale kundskabsområder, vejledende timefordelingsplaner, vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger. Debatteerne om disse tekster behandles i mindre grad. Teksterne analyseres meget nøje og loyalt. Det skal sådanne tekster naturligvis kunne holde til. Det kan de stort set også, men der påvises dog en del upræciseder. Med denne bog ved hånden er lærere ikke prisgivet deres egen evne til at gennemskue dem.

Kristendomsfaget har gennemløbet en brydningstid de sidste 25 år. En gennemgang af de formelle styringsredskaber er ikke en enkel sag: Kristendomskundskab, kristendomskundskab/religion, fremmede religioner og andre livsanskuelser (i og uden for faget), tværfaglig undervisning. Det ville ikke være lige så kompliceret, hvis man kun

skulle skildre situationen på et bestemt tidspunkt, men at følge udviklingen over en periode er både svært og vigtigt. Forfatteren har magtet opgaven, men et på sine steder ikke helt klart sprog har vist gjort en første gennemlæsning vanskeligere, end den behøvede at være.

Bogens 2. halvdel består af 11 kapitler med pædagogiske drøftelser af faget i den sekulariserede skole. Her viser forfatteren sig særdeles kompetent. Den givne klaring af begreberne kan være en god hjælp for læreren. Der er tale om en beskrivelse af faget, som forfatteren ser dets funktion og muligheder i dagens folkeskole. Det er nok et debatindlæg i den nuværende situation (jfr. omtale i Kristeligt Dagblad d. 4.8.1999), men jeg kan ikke se andet, end at forfatteren har fuld dækning for sin forståelse af faget i de gældende bestemmelser. Meget i den foreliggende beskrivelse af faget er også uomtvisteligt, at den ikke blot som debatindlæg vil være historisk værdifuld.

Den vejledende læseplan og undervisningsvejledningen fra 1995 udgår i modsætning til alle deres forgængere med flid at nævne kirkens gudstjeneste. Det er en billig løsning af et måske lidt vanskeligt spørgsmål. Når folkeskoleloven siger, at »Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom« (§ 6, stk.1), må folkekirken gudstjeneste afgjort høre med til fagets stof. Det må være umuligt at behandle nogen som helst religion uden at behandle dens gudstjeneste. Birgitte Kjær medtager gudstjenesten i fagets stof, og det har hun grundlag for i loven. Ingen kommune bør kunne vedtage den vejledende læseplan som gældende læseplan uden at rette denne oplagte fejl.

Det kan være mere tvivlsomt, om forfatteren har ret i, at »Skolen skal ikke blande sig i de indre kirkelige diskussioner om, hvad der er sandt om kristendommen og hvad der er falsk« (s. 166). Hun mener lidt tvivlende, at det mindst dårlige valg nok vil være at lade udgangspunktet være kristendommens klassiske udformning. Der kan være noget rigtigt i synspunktet, men det er dog et spørgsmål, om skolen ikke netop bør være lige så pluralistisk i dette spørgsmål, som kirken selv er. Men her er det naturligvis

vigtigt, som forfatteren også understreger, at skolen må være åben over for børn, der kommer med indvendinger ud fra tilknytning til forskellige kristne miljøer. Man må i hvert fald efter min mening have lov at være skeptisk over for at fastslå en håndfast udlægning af Åbenbaringsbogen 21,1-8 om en ny himmel og en ny jord som grundlag for klassisk kristendom (s. 163 og 207).

Bogen må med sin analyse af vigtige problemer absolut hilse velkommen. Kristendomsfagets stilling har unægteligt ændret sig meget, siden Sjællands biskop, Peder Hersleb, i en kommentar til forslaget om loven af 1739 udtalte, at der burde kunne dispenseres fra kravet om, at lærerne skulle kunne skrive og regne: »Giv Gud Sælends Bønder Børn kunde lære Christendom. Resten kand sagnis!« Det er forfatterens opfattelse, at det dog stadig er en almindelig og rigtig mening, at det trods alt ikke er blevet omvendt, så det nu tværtimod er kristendomskundskab, der kan undværes i skolen. Hun har gjort en værdifuld indsats for at klargøre vore begreber om fagets stilling i dagens skole.

*Leif Degnbol*

### **Ivar Berg-Sørensen og Per Jørgensen (red.): »Een time dagligen« – skoleidræt gennem 200 år.**

*Odense Universitetsforlag, 1998. 304 sider, illustreret, med noter, litteraturliste og navneregister. 275 kr.*

Gymnastik har siden den første danske skolelov haft en særlig placering i skolens undervisning som obligatorisk fag på alle klassetrin, så der er god grund til at udgive et værk der beretter om dette fags brogede historie. Bogen er udsendt i anledning af et gymnastisk dobbeltjubilæum, nemlig hundredåret for oprettelsen af det Etårige Gymnastikkursus ved Statens Lærerkursus i 1898 og 200 år efter at Fr. Nachtegall stiftede Gymnastisk Selskab. Forfatterne er med en enkelt undtagelse beskæftiget med faget idræt som forskere eller undervisere, og de har fremlagt en på alle måder stor bog – i omfang, indhold og betydning.

Bogens emne er gymnastikfagets historie i folkeskolen, mere sporadisk gymnasieskolen, men ikke andre skoleformer, og heller ikke den omfattende fritidsvirksomhed hvori

gymnastikken spillede en rolle, er inddraget. Denne afgrænsning er afgjort en styrke for bogens disposition, men også en svaghed, fordi gymnastik i skole og foreningsliv på mange måder krydsede hinanden. Men først en præsentation af indholdet.

Else Trangbæk fører os på ca. 35 sider med velvalgte citater og gode illustrationer særdeles kompetent gennem den tidlige gymnastiks historie fra omkring 1800 til 1880. I korte rids føres vi gennem Lockes, Rousseaus og Basedows tanker om opdragelse over GutsMuths og ikke mindst Nachtgalls indsats for gymnastikken. De gode intentioner fra den store skolekommission og Almueskoleloven af 1814 bliver sat i relation til den virkelighed faget kom til at virke i. Almindeligvis citeres bestemmelserne fra 1814 om faget alene for almueskolen på landet, men Else Trangbæk gør fortjenstfuldt opmærksom på, at reglementet for almueskolevæsenet for København adskilte sig herfra, bl.a. ved specielt at nævne gymnastikkens betydning for »den arbejdende klasse«. Hun fremhæver de trange kår undervisningen havde især på grund af bøndernes manglende forståelse for faget. Interessant er det at gymnastikundervisningen for pigernes vedkommende, hvis de overhovedet fik denne undervisning, allerede dengang mere var præget af et sundhedsaspekt end et dannelsesaspekt. Det var ellers dannelsesaspektet der var hovedsagen for gymnastikkens pionerer, både i almueskolen og f.eks. i det første seminarireglement af 1818 der understregede vigtigheden af at de kommende lærere forstod »fagets betydning i menneskedannelsen«.

Faget fungerede i begyndelsen »løsrevet fra skolens andre fag«. En fornyelse skete først omkring århundredskiftet bl.a. inspireret af udviklingen inden for andre skolemiljøer, først og fremmest højskolerne. Fornyelsen var dog af en anden karakter, idet det oprindelige idégrundlag, det almendannende, blev skudt i baggrunden til fordel for en gymnastik som et sundhedsfremmende fag baseret på fysiologiske ideer.

Denne overgang behandles af Jørn Hansen der gennemgår udviklingen og kommissionsarbejdet fra 1880 til 1904. Han fremdrager bl.a. den oversete »skoleadresse« om gymnastik fra 1890 og fremlægger en række

interessante oversigter over, hvilke persongrupper der egentlig var pionerer i arbejdet for at fremme den legemlige opdragelse.

Hovedafsnittet om den videre udvikling skildres i et vægtigt kapitel på 65 sider af Per Jørgensen. Al diskussion om gymnastikkens betydning havde fra århundredskiftet helt til omkring 1950'erne sit udgangspunkt i den »svenske« gymnastik. Per Jørgensen tager med stor oplagthed (og somme tider lidt flotte formuleringer) fat på denne generationslange diskussion. Han finder det tvivlsomt om den svenske gymnastik egentlig var så stor en succes som almindeligvis antaget, men anerkender dog – eller nødsages til – at erkende at den spillede en »central rolle« i undervisningen. Det væsentlige debateme var påstanden om den svenske gymnastiks videnskabelighed, dens systematiske fysiologiske opbygning – i undervisningens praksis udmøntet i de berømte eller berygtede »dagsøvelser«. Der er megen god information samlet i dette nyttige afsnit først og fremmest om gymnastik, men også om boldspil og lege og nye aktiviteter som f. eks. svømmeundervisning, allerede fra 1918.

Diskussionen om fagets »videnskabelige« begrundelse spillede naturligvis en afgørende rolle for tilrettelæggelsen af gymnastiklærernes uddannelse, og den bliver her behandlet grundigt og vidende. Der gøres rede for oprettelsen af Statens Gymnastikkursus og for uddannelsens indhold i teori og praksis. I denne sammenhæng behandles også diskussionen om fagets placering på kursus og/eller universitet. Fra 1912 indførtes gymnastikuddannelse i den akademiske verden, i første omgang dog kun som bifag. Mellem de to uddannelsesinstitutioner blev gymnastikken og dens påståede kvaliteter en slagmark for debat og uenighed. Per Jørgensen gør bl.a. rede for den årelange strid mellem gymnastikinspektør K. A. Knudsen og professor Johannes Lindhardt, forenklet kaldt kampen om »den rette ryg«. De kunne enes om vigtigheden af legemlig aktivitet, men Lindhardt satte et stort spørgsmålstejn ved den påståede sundhedsmæssige betydning og mente gymnastikken mere havde en mental funktion som glæde eller nydelse, medens Knudsen stædigt fastholdt det sundhedsmæssige aspekt. Det var som det hed, et

spørgsmål om gymnastik var »vin eller medicin«. I skildringen af uddannelsen af lærere indgår desuden en nyttig oversigt over gymnastikinspektionens oprettelse og virke, og dens rapporter om »fagets tilstand« er et væsentligt bidrag til skolehistorien.

Per Jørgensen tager også skolens forhold til »sporten« op, uden at det helt afgrænses hvad der er idræt og sport. Fra lærernes side tog man generelt afstand fra »rekordjageri« i skolen, men indflydelsen fra sportens verden kunne skolen ikke undgå. Der afholdtes allerede tidligt turneringer i boldspil, og både skoleidrætsstævner og indførelsen af skoleidrætsmærket må betragtes som afsmitning fra den mere konkurrencebetonede idræt.

Sundhed, hygiejne og disciplin var hovedord i 1920'ernes og 30'ernes diskussion om gymnastikkens/idrættens betydning. I slutningen af sit bidrag sætter Per Jørgensen disse begreber ind i datidens socialdarwinistiske opfattelse og i de nationale ideer om racens renhed og mentale sundhed – et aspekt det er væsentligt at få med i forbindelse med bogens grundlæggende linje: at gymnastik ikke kan betragtes uden sammenhæng med samfundsudviklingen i det hele taget. Et forhold som naturligvis gælder ikke blot dette fag, men hele skolens indhold.

Thomas Skovgaard og Charlotte Høj Worn tager sig af perioden 1937-1975, dels hovedtræk af den generelle historie, dels fagets stilling i skolelovene af 1937 og 1958 med efterfølgende Blå Betænkning samt loven af 1975. Mest informativt er oplysningerne om gymnastikundervisningens vilkår, herunder udbygningen af faciliteter som gymnastiksale og svømmeanlæg – friluftsbade vel at mærke, det var endnu ikke tiden til svømmehaller – og uddannelsen af lærere. Vægten er lagt på tiden før de store samfundsforandringer fra 1950'erne og den fortsatte diskussion om betydningen af legemlige aktiviteter. For fagets stilling var perioden karakteriseret ved at gymnastikkens betydning langsomt reduceredes, mens boldspil og i mindre grad fri idræt vandt frem. En følge heraf var at faget skiftede navn fra gymnastik til legemsøvelser, en navneændring forfatterne i øvrigt placerer både i 1941 (s. 154) og i forbindelse med den Blå Betænkning (s. 181).

Per Fibæk Laursen har påtaget sig den svære opgave på ca. 25 sider at skildre udviklingen fra 1975 til 1998, hvor så mange nye ideer blomstrede og traditioner gik i opløsning. Meget velvalgt kaldes kapitlet mangfoldighed og frigørelse. Hovedsigtet i 1970'erne var en fornyet bestræbelse på at gengive faget en plads som alment dannende fag i stedet for blot at være et bidrag af sundhedsmæssig og fysisk art. Muligheden lå i den frigørelse af traditioner som karakteriserede dette årti, og den blev afprøvet først og fremmest gennem ekspressive aktiviteter som dans, rytmik og drama. Først nu blev den tradition sprængt, der trods enkelte nydannelser havde domineret faget siden århundredskiftet – gymnastik om vinteren, boldspil om sommeren.

Skoleloven af 1975 gav faget nyt navn – fra legemsøvelser til idræt – og gav det et nyt formål, hvorefter elevernes fysiske, psykiske og sociale udvikling skulle fremmes. Det nye dannelsesideal indeholdt begreber som bevidstgørelse, identitetsskabelse og frigørelse, og selv om der kunne være langt fra ideer til virkelighed, skete der en fornyelse. Den »engelske gymnastik« inspirerede i 1970'erne, opblødningen af de gamle kønsroller, et mere frigiort syn på kroppen, på seksualitet og sensualitet og en ny holdning til bevægelseskultur betød, at lærerne turde mere. Selv om mange initiativer havde foreløbighedens karakter og adskillige mislykkedes, var det afgørende at formålets understregning af det sociale element, gav faget en mulighed for at komme ud af det idrætslærerne kaldte »fagets marginalisering«. Det gav dem muligheden for at vise at faget havde kvaliteter til at fremme elevernes sociale ansvarlighed og adfærd. Nogen let proces var det ikke, og opfattelsen af hvad dannelsesbegrebet substans var, skabte selvsagt debat. Det gjorde også spørgsmålet om faget kunne bevare sin identitet som idræt samtidig med at det skulle indgå i skolens overordnede mål. Det kunne det – med forfatterens slutbemærkning – fordi faget idræt er »relevant for skolens generelle formål, netop fordi det er noget særligt«. Fibæk Laursen får samfundets opbrud i disse turbulente år, skolens udvikling og idrætsdebatten kædet sammen på forbillig vis, med sans for de store linjer og desuden skrevet i et lige-

fremt og enkelt sprog. Det er et af bogens mest vellykkede kapitler.

Hvor Fibæk Laursen tager sig af de store linjer i perioden efter 1975, uddyber Helle Rønholt mere detaljeret lovene af 1975 og 1993, dels ved en gennemgang af de pædagogiske signaler love og undervisningsvejledninger udsendte, dels ved at følge idrætslærernes debat på grundlag af en analyse af Tidsskrift for Idræt. Endelig slutter Ivar Berg-Sørensen af med en epilog hvor han i overskriftsform opsummerer fagets stilling og stiller spørgsmål om dets muligheder ind i et nyt århundrede.

Bogen er som nævnt et væsentligt bidrag til dansk skolehistorie og er en guldgrube for enhver der har interesse for et af skolens centrale fag gennem et par århundreder. Dens hovedsigte er at forbinde fagets udvikling med den almindelige samfundsudvikling og derved give dets historie et bredere perspektiv. Det er en vanskelig opgave som stort set lykkes, selv om det er svært at se om der ligger en egentlig redaktionel overvejelse i, hvad denne sammenhæng betyder. Der er således stor forskel på hvorledes den skildres i Skovgaards og Høy Worms afsnit om tiden 1937-1975 og Fibæk Laursens behandling af opbrudsårene 1975-98.

Med ganske få undtagelser gøres der ikke meget ud af personbeskrivelser, et valg der er yderst fornuftigt i betragtning af de mange der ellers havde fortjent at blive portrætteret. Det undrer derfor lidt at den odenseanske gymnastiklærer Johs. Lauritsen får så fyldig omtale, og at den omstridte forstander Kr. Krogshede, Ollerup/Gerlev, inddrages som specielt talerør i skolesammenhæng – begges fortjenester upåtal.

I bogens gennemgang omtales ofte myndighedernes og lærernes manglende forståelse for pigernes undervisning i gymnastik. Netop derfor kunne jeg have ønsket der var gjort lidt mere ud af de kvindelige gymnastiklærere der kom til at betyde noget både for pige- og kvindegymnastikken. Helle Gotved er nævnt i en sidebemærkning til Medaugymnastikken, men ellers intet om kvindepionererne.

Det er som nævnt forståeligt at bogen er afgrænset til folkeskolens område og »sporadisk« til gymnasiet, men ikke til andre skoleformer eller institutioner. Alligevel

kommer forfatterne i vanskeligheder, fordi samspillet – eller modspillet – mellem skolefaget og højsskole/foreningsgymnastikken var af stor betydning, hvad bogen flere gange fremhæver. Else Trangbæk understreger således at fornyelsen i gymnastikken i slutningen af 1800-årene kom fra »andre miljøer«, især fra højskolerne, og Per Jørgensen inddrager foreningsidrætten og diskussionerne om sport, konkurrence og skolegymnastik, hos begge uden at gå i dybden. Også diskussionen om konkurrencesport og den påpegede konflikt mellem foreningslivet og den pædagogiske verden som nævnes i kapitel 4, viser behovet for lidt mere omtale af de »ydre miljøer«. Afgrænsningen kræver at læseren i forvejen har kendskab til foreningsidrætten for helt at forstå de ofte komplicerede forbindelser mellem gymnastik som fag og som fritidsaktivitet. Det havde måske været en god idé at der var givet plads til et afsnit der havde samlet dette samspil/modspil op. Det er i øvrigt ejendommeligt at når foreningslivet overhovedet nævnes, er det kun DIF der omtales, til trods for at mange lærere faktisk var aktive i den anden store idrætsorganisation De Danske Gymnastikforeninger, senere DDU.

Bogen er udstyret med en række fortræffelige illustrationer, og det er en skam at mange af dem er lidt dårlige i billedkvalitet, men det skyldes formodentlig en anstrengt økonomi. Det kan derimod næppe være af økonomiske årsager at bogen lider af en iøjnefaldende mangel på redaktionel konsekvens. Der er for mange overlapninger og flere steder uklare formuleringer ligesom der mangler konsekvens i bogstaveringen – ikke engang stavemåden på den jubilerende institution kan forfatterne enes om. Men ellers kan vi glæde os over at have fået et så grundigt værk om dansk skolegymnastik.

Verner Bruhn

**Erik Nørr og Karl Peder Pedersen (red.): På embeds vegne.**

*Selskabet til Udgivelse af Kilder til Dansk Historie og Jurist- og Økonomiforbundets Forlag, 1998. 463 sider. 275 kr.*

Om dansk administrations og forvaltnings historie foreligger der efterhånden en del bøger. Således påbegyndtes allerede i 1978

udgivelsen af »Administrationshistoriske studier«, og i dette årti er forskningsprojektet »Stat, forvaltning og samfund« foreløbig resulteret i 10 større og mindre værker. Her til knytter sig så andre, bl.a. Harry Christensens betydelige to-bind værk »Bonden, kommunen og demokratiet« fra 1997. Men så er vi kommet over et lidt andet tema, det kommunale selvstyres etablering på landet 1842-67.

Grundlaget for lokalhistorisk og instituti-onshistorisk forskning er således væsentligt forbedret.

Efter udgivelsen af bogen »På embeds vegne« er der overhovedet ikke nogen undskyldning for ikke at inddrage forvaltnings-historien i f.eks. det lokalhistoriske arbejde. Det er den bog, vi har ventet på.

Bogen indeholder 103 forskellige kildetyper omkring emnet dansk forvaltningshisto-rie 1750-1920. Læst på én led giver disse kilder et tværsnit af 170 års Danmarkshisto-rie. Men selv om kilderne er nøje udvalgt, så de ikke er lige gyldige eksempler, er det ikke hensigten, at bogen skal bruges på den måde. Som det hedder i indledningen: »Det er således ikke kildernes saglige og konkrete indhold, der i denne sammenhæng har inter-esse, men alene deres generelle værdi som kildetyper.« Det er med andre ord en pæda-gogisk bog, vi har at gøre med – en lærebog for historikere på forskellige planer.

Det mærker man også på bogens opbyg-ning.

Den behandler følgende hovedemner:

Centraladministrationen af Margit Mo-gensen, idet Karl-Erik Frandsen skriver om jordebøger og matrikler, amtsforvaltningen af Karl Peder Peder-sen, skatteforvaltningen af Claus Raffner, toldforvaltningen af Ole Degn, rets-, politi- og fængselsforvaltningen af Grethe Ilsøe, kirkeforvaltningen af Ole Degn, skoleforvaltningen af Erik Nørr, fattigvæsenet og socialforvaltningen af Inge Bundgaard og Erik Nørr og sundhedsforvaltningen af Jørgen Mikkelsen.

Hvert hovedafsnit er efter en kort indledning opdelt i en række underafsnit centreret om

de enkelte kildetyper, og i disse afsnit er dis-positionen særdeles stram:

Efter en kort orientering følger kilden/kil-detypen og nogle kommentarer, bl.a. ordfor-klaringer. Der redegøres herefter grundigt for lovgrundlaget for den pågældende tekst, for typens anvendelsesmuligheder og for, hvor man finder den type kilder. Slutteligt korte litteraturhenvisninger, i reglen sådanne som kan støtte et personligt forskningsarbej-de. Litteraturhenvisningerne er ikke udtøm-mende, og jeg savnede under læsningen især Ebba Waabens bog fra 1978: Skolehisto-ri-ske Arkivalier i Rigsarkivet.

Af særlig interesse for denne anmelder er hovedafsnittet skoleforvaltningen, udarbej-det af Erik Nørr.

På 56 sider præsenteres 14 forskellige kil-detyper:

Indberetning om skolevæsenet før 1814 (Vandfuld herred 1789), skoleplan for Søn-derup sogn, Himmerland, 1815, skoleberet-ning fra Stovorde skole, Himmerland 1870, undervisningsplan for Omø skole 1901, gymnastikberetning fra Kerteminde 1880, dagbog for den indbyrdes undervisning i Dall (v. Aalborg) 1839, skolejournal fra Freerslev (v. Haslev) 1881, eksamensproto-kol fra Freerslev 1877, oplysningsskema for nyansatte lærere, 1885, læreres eksamensbe-vis, 1828 skolelokalerne i Freerslev 1882, inventarliste fra Glim skole (v. Lejre) 1840, uddrag af biskop Monrads visitatsbog 1851 og uddrag af en provstevisitats 1875.

Altså væsentlige kildetyper og af en vis bredde. Det har undret mig lidt, at der ikke findes nogen omtale af de embedsbøger, der blev indført efter 1899-loven, og som førtes indtil 1920 og nogle steder endnu længere. De findes endnu på mange skoler eller i kommunale eller lokalhistoriske arkiver, enkelte formentlig også på landsarkiverne. For den lokale skolehistoriker rummer de mange oplysninger og kan være en anvendelig ind-gang til brug af andre kildetyper.

Men i øvrigt synes de præsenterede kilde-typer at være særdeles relevante for skole-historikerne. Kommentarerne er gode, og af-snittene om anvendelsesmuligheder er inspi-rerende.

»På embeds vegne« er en stor og flot bog, nydeligt tryk og godt papir. Den har sin selv-følgelige plads, hvor der arbejdes med histo-

riske kilder, i seminariernes historiefagslokaler og i lokalarkiverne, og hos lokalhistorikerne. Overalt vil den være en god støtte og en kilde til inspiration.

*Peter Ussing Olsen*

### **Fl. Lind Hansen: I lovens tid. Handelskolernes udvikling 1920-65.**

*Udg. af Danmarks Handelsskoleforening, 1998, 136 sider, ill. 200 kr. Salg: Tlf. 38 10 88 00.*

Det er sin gode orden, at folk der nærmer sig eller har nået pensionsalderen hengiver sig til bridge, golf eller folkedans. Men det er også godt, at der er nogen der fortsætter med at beskæftige sig med deres fag, alene af lidenskab. Ellers ville mange spændende forskningsopgaver blive forsømt, ikke mindst i et lille sprogområde som vort. Man må være Fl. Lind Hansen taknemmelig, fordi han har haft energi til at følge sin gennemgang af den danske handelsskole, Fra Laug til Lov (1995), op med en redegørelse for skolereformens udvikling fra 1920 til 1965, altså fra vedtagelsen af den første handelskolelov til dens afløser i 1965.

Som i Fra Laug til Lov formår Fl. Lind Hansen elegant at indramme skolernes udvikling i det generelle historiske forløb og på baggrund af den samfundsmæssige udvikling at levendegøre sin fremstilling med små konkrete eksempler.

Hvem tænker f.eks. i dag på, at man endnu i 1921 måtte anføre, at kvindelige lærlinge ikke var underkastet hustugt, og at man før man kendte ordet mobning måtte pålægge mester at sørge for at lærlinge ikke blev mishandlet af andre i virksomheden ansatte, eller at der skulle være én seng til hver?

Den slags kan nok få en læser til at fundere over, om Danmark er og var et så klasseløst samfund, som nogle ynder at påstå. Når man selv kommer fra mellemlagene og umiddelbart før krigen af sine forældre blev placeret i den lokale statsskoles mellemskole, mistede man kontakten med sine kammerater fra de første fire (!) år i folkeskolen og anede intet om deres vilkår. Jo, man hørte en gammel skibsfører prise sig lykkelig over at være gået fra borde, fordi man ikke længere

måtte varpe en skibsdreng en på siden af hovedet, men det fandt man nærmest kuriøst.

Også forskellen mellem elevernes vilkår alt efter hvorfra de kom, geografisk og socialt, får Lind Hansen med, både deres påklædning og skolernes tilbud.

Men der gøres også opmærksom på i denne redelige fremstilling, at langt fra alle principaler var sadister – ganske som kun de færreste herremænd brugte træhesten før landboreformerne.

Lind Hansen offer megen plads på grunduddannelsen, altså lærlingeskolen, og med rette, det var jo den de fleste frekventerede, og han glemmer ikke de ofte kummerlige lokalemæssige forhold. Anmelderen har stadig en tydelig erindring om, at handelsskolens forstander og skolens administration havde til huse i et par kælderlokaler i en kommuneskole, endda i en købstad. For unge lærere i skoleformen er det nok svært at forestille sig at være handelsskoleforstander kunne være et bijob for en gymnasielærer.

Bogen rummer gode portrætter af embedsmændene i det, der hed Tilsynet med handelsskolerne. De har næppe været humørbomber, men samvittighedsfulde arbejdere i Herrens vingård, der læste på lektien, administrerede sparsommeligt som det var nødvendigt i et fattigere Danmark og endda kunne udvise smidighed.

Når man selv har haft sin gang på Niels Brocks handelsskole, er afsnittet om, hvad man kunne kalde Brock-komplekset (ordet er værdineutralt, der findes jo både mere- og mindreværdskomplekser) munter læsning. Der måtte jo komme gnidninger mellem landets største og hidtil eneste handelsgymnasium, da det første handelsgymnasium i provinsen blev oprettet i 1929 i Århus, og flere senere fulgte efter. Den strid kastede temmelig lange skygger. Som ung adjunkt har anmelderen ved en censorfrokost i begyndelsen af tresserne måttet høre bemærkningen »I mener jo, at I er handelsgymnasiernes Metropolitanskole!« Et rids af en Sherlock Holmes klædt Brocklærer, der hægede i provinsen, kaldte på smilet, men da forfatteren jo er en diskret mand var portrættet anonymt, så få nutidige læsere og endnu færre fremtidige vil få rigtig glæde af det.

Et særligt afsnit er helliget den legendari-

ske kontorchef Nordquist fra FUHU, der gjorde en stor indsats for at skaffe unge handelsmænd mulighed for at prøve kræfter i udlandet – det var før man opfandt Erasmus og den slags, og ikke nogen let opgave i depressionens Europa – de unge mennesker skulle jo have en hyre, de kunne (over)leve på.

Naturligvis hører handels- og kontormedarbejdernes vilkår ind under bogens emne. Lind Hansen påpeger, at selve fagforeningsideen havde svært ved at trænge igennem her. Selv om kontorpersonalet ofte var ringere aflønnet end de faglærte arbejdere, havde mange white collar-medarbejdere svært ved at identificere sig med arbejderklassen. Man havde idealer til fælles med middelstanden, og organiserede HK'ere var heller ikke altid velsete af principalerne. Endnu i midten af halvtredserne afslørede en noget øllet ældre kontordame, at hun skam var organiseret, men det måtte ikke afsløres for firmaet, så risikerede man afskedigelse.

Det er næppe nødvendigt at nævne, at mange relevante statistikker er medtaget. Man kunne måske have ønsket et kort afsnit om lønningerne for ledere og undervisere i skoleformen, måske også en oversigt over lærernes uddannelsesmæssige forudsætninger, som jo var højst uens.

Men disse forbehold ændrer intet ved, at bogen er yderst læseværdig, også for andre end folk der er eller har været tilknyttet handelsskolen.

Man tør kun håbe på at Lind Hansen en dag vover at skrive den sidste menneskealders handelsskole-historie, altså den hvor han selv har spillet med. Bindet kunne passende få titlen »i forandringernes tid« – forandringer der til dels hænger sammen med den teknologiske udvikling og den generelle »globalisering«, men dels også med at stadig flere har haft fingrene i dejen, og at hver interesseorganisation har ønsket at sætte sit fingeraftryk på nye love og bestemmelser, ikke mindst fordi de »uddannelseskyndige« jo skal bevise deres berettigelse.

Sommetider kan man jeronimus-agtigt spørge sig selv, om IT'en ikke har fået en for dominerende plads, om ikke mange af de tekster man behandler overhovedet ikke er værd at røre ved. Ganske som iværksættermanien til tider får nogle til at glemme at man skal kunne den lille tabel før man be-

gynder at lege den lille købmand. Kort sagt: at skolen forsømmer elementa. Den tyske grammatik er jo grundlæggende den samme som altid, selv om konjunktiv skal være vige-

Men sådanne frivoliteter vil en sober historiker som Lind Hansen naturligvis ikke fremføre, med mindre han kan snige sig til at citere en eller anden gavflab, der har udtalt sig om reformiveren.

*H. Juul Madsen*

### **Håndværkeruddannelserne i København Registratur over Københavns tekniske Skoles arkiv 1843-ca. 1988 ved David Davidsen og Erik Nørr.**

*Udgivet af Københavns tekniske Skole og  
Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster  
og Bornholm, 1998. 100 kr.*

Det er en kendsgerning, at den faglige undervisning på tekniske skoler og handelsskoler m.v. aldrig har nydt samme bevågenhed i offentligheden som den undervisning, der fandt sted i folkeskolen og gymnasiet.

Reformplaner inden for de to sidstnævnte har altid affødt lange debatter. Hvornår så man det, når en erhvervsskolereform var på trapperne?

Hovedforklaringen er den, at for de unge og deres forældre var den praktiske uddannelse på værksted, kontor eller i butik hovedsagen og skolegangen en biomstændighed – for nogle endog et nødvendigt onde.

Undervisningens faglige indhold var stort set en sag for erhvervsfolk – før 1857 i laugene, siden i brancheorganisationer og fagforeninger.

Udforskningen af de faglige uddannelser har også haft beskeden interesse. Der har været skrevet jubilæumsskrifter for mange skoler af vidt forskellig lødighed, men om landets samlede faglige undervisning ikke meget andet end oversigtsartikler i samleværker.

Årsagen er imidlertid ikke kun interesse-svigt, men også manglende muligheder, da arkiver er lidet kendte eller direkte mangler. Skolerne sad ofte til leje i kommuneskoler og havde derfor ikke fysiske rammer til opbevaring. Meget er gået tabt ved flytninger og simpel kassation, også fra officielt hold.



Et ubehageligt eksempel nævnes i Rigsarkivet og hjælpemidlerne til dets benyttelse II, s. 708: »Alle ældre arkivalier i Tilsynet med Handelsskolerne, hvori arkivet fra Undervisningsinspektionen for de Statsunderstøttede Handelsskoler formentlig indgik, er kasseret uden hjemmel, således journalsager indtil 1939«.

Undertegnede har haft lejlighed til at begræde dette.

Men der er undtagelser: Københavns tekniske skolars arkiv fra 1843 til ca. 1988 er bevaret. Et vældigt materiale er afleveret til Landsarkivet for Sjælland. Det er nu blevet ordnet og registreret af David Davidsen og Erik Nørr.

Registraturen er blevet trykt på foranledning af Københavns tekniske Skole.

For at give læserne et indtryk af hvilket omfang vi taler om, kan det nævnes, at elevprotokollerne omfatter elevtal på op til 10.000 elever – om året!

Desuden rummer arkivet meget andet end navne, data og karakterer. Registraturens tørre oplysninger oplives af et væld af illustrationer netop fra arkivets fyldte godtepose.

Nu er der muligheder for at angribe kilde-materialet systematisk, og man må håbe, at nogle unge skolehistorikere tager fat. Der kan anlægges utallige indfaldsvinkler på materialet.

Blot må man holde sig et særligt forhold for øje: der er en verden uden for Valby Bakke. Tekniske skoler fandtes i alle købstæder og stationsbyer. Disse arkiver er ikke registrerede, hvis der for manges vedkommende overhovedet er ret meget tilbage at registrere.

Derfor vil den nye registratur rumme endnu en udfordring: en kortlægning af bevaret materiale uden for København. Når overblikket er skaffet, kan det tekniske skolevæsen i Danmark få sin samlede skildring. Da skal det nok vise sig, at der er en endnu større forskel i differentieringsgraden af undervisningen i og uden for København, end tilfældet har vist sig at være på handelsskoleområdet.

*Fl. Lind Hansen*

## **Nykøbing Katedralskole 1498-1998. 1/2 Millenium på røde mursten.**

*Red: Gert Thomsen, Jutta Bojsen-Møller, Peer Bruun og Søren Holm, 1998. 88 sider. 100 kr. Tlf: 54 85 05 33.*

Nykøbing Katedralskole har valgt at fejre sin 500 års fødselsdag med en flot, farvestrålende publikation i A4-format. Bogen indeholder et indledende historisk vue, velskrevet af Gert Thomsen. Skolens dåbsattest er et dokument, hvori det hedder: »Den 3. december 1498 bevidnes det på Nykøbing Rådhus, at Jeppe Klokke og hans hustru Sycale have givet til Vor Frue Kirke den jord, dvs. den grund, hvorpå skolen stod bygget. De kunne i deres levetid beholde en bod i kirkegårdens sydøstre hjørne, som dog ved deres død skulle overgå til kirken.« Meget tyder på at der har været skole før den tid, men som så ofte er det vanskeligt at konstatere det reelle grundlæggelsestidspunkt, fordi de gamle skoler voksede ud af undervisningen i katedralerens domkapitler.

Nykøbing Katedralskole har kun i dette århundrede båret dette navn. Dens historie ligner mange andre gamle latinskole, men dens beliggenhed på de sydøstlige øer har præget dens udvikling. I Nykøbing lå slottet, hvor flere medlemmer af kongefamilien boede, og i det 16. og 17. århundrede støttede skolen. Indtil 1803 var Lolland-Falster en del af Fyens Stift. Herefter udgjorde området et særligt stift med domkirke i Maribo og med bopæl for bispem i Nykøbing. En af de mere kendte bisper var den skoleinteresserede nationalliberale politiker, D.G. Monrad. Da Nakskov Latinskole blev nedlagt i 1806, fordi den ikke kunne leve op til de krav, som reformerne af latinskolen i disse år krævede, blev Nykøbing lærde Skole stiftets hovedskole.

Jubilæumsbogen bringer en gengivelse af et indbydelsesskrift til den offentlige eksamen i 1806, som er en interessant kilde til belysning af den lærde skoles forhold, som de successivt blev for de lærde skoler i perioden 1797-1809. Skolens rektor var den kendte filolog Søren Bloch, der før da havde været lærer ved Odense Katedralskole. En del af den nye ordening bestod i, at den tillod »honnerte unge Mennesker, som ey ere bestemte til academiske Studeringer, Adgang

til skolen, saa at de tilligemed kunne nyde Underviisning i de almennyttige Kundskaber, som ere ethvert dannet Medlem af Samfundet uundværlige eller i det mindste gavnlige; ja endog besøge blot enkelte Fags Underviisningstimer, uden derfor at være forbundne til at at bivaane de øvrige, der ey henhøre til deres Bestemmelse.« Der var allerede dengang tale om en enkeltfagsunderviisning, som dog ikke blev benyttet særlig meget.

Jutta Bojsen-Møller har i jubilæumsskriftet meddelt sin tiptipoldefars brev til tipoldefaderens lærer i Nykøbing. Faderens bekymring over sønnens tilværelse som pensionær hos læreren er et interessant dokument til belysning af et far-søn forhold, og hvilken rolle der blev tildelt drengens mentor. Mange latinskoleelever måtte forlade hjemmet for at bo i nærheden af en af de ret få latin-skoler.

Jubilæumsskriftets anden halvdel består af små glimt fra 1900-tallets liv på skolen. En tale om Kaj Munk, erindringer af Peter Freuchen og Gert Petersen, samt glimt fra det gamle elevblad. Afslutningsvis får fire gamle lærere ordet, og formår i deres erindringsglimt at antyde nogle konturer af skolens udvikling, der har været karakteristisk for den danske gymnasieskole i de sidste 25 år.

Man kunne ønske, at disse glimt var blevet indbygget i en egentlig fremstilling af skolens udvikling de sidste 200 år, men det må blive opgaven til et andet jubilæum.

*Harry Haue*

**Niels Martinov (red.): Akademisk studentkursus – 75 år.**  
*40 sider, ill. (1999).*

Da jeg gik i gymnasiet i begyndelsen af 1960'erne, gik flere af mine bekendte på *Akademisk Studentkursus*, ASK. De var generelt lidt ældre end mig, og de fleste havde et job ved siden af om dagen og var på kursus om aftenen. Lektier var noget de måtte læse sent på aftenen efter kursustid, tidligt næste morgen eller i den tid der gik, fra de sluttede jobbet til de startede på kurset. Skriftlige arbejder brugte de weekenderne til, og eksamen var noget man tog i sin sommerferie fra jobbet. Det var desuden i tiden

før SU var indført – og enkelte havde herudover familiære forpligtelser. Det var hårdt, og flere knækkede også halsen på det, mens andre måtte tage et år mere end de normerede 2 for at tage deres studentereksamen.

Et jubilæum er en udmærket lejlighed til at gøre status. I 1924 startede *Kursus til Studentereksamen*, *Skindergade*, som i 1948 lukkede. Lærerne herfra etablerede umiddelbart herefter ASK. Så i år fejrer man kursets 75-års jubilæum bl.a. med udsendelse af dette lille skrift. Kurset har skiftet adresse en del gange. Starten foregik i *Skindergade*, og adressen er i dag *Titangade* på Nørrebro. Storhedstiden var i tresserne, hvor elevtallet toppede med omkring 1600, og hvor der årligt blev dimitteret godt 400 studenter. Indførelsen af HF i slutningen af årtiet betød en nedgang. I 1974 havde ASK 65 lærere, i 1990 kun 22. Grunden hertil skal søges i, at VUC'erne i den senere år har tilbudt undervisning til den gruppe, der tidligere udgjorde kernen på studenterkurserne. ASK var det første, og der opstod flere lignende kurser, som senere er forsvundet. I dag er ASK det eneste studenterkursus i Københavns kommune og har endda fået en HF-afdeling (i 1975); og siden 1994 har man tilbudt enkeltfagsundervisning til studentereksamen. Den tidligere så populære aftenafdeling lukkede i 1980.

Studenterkurserne har tidligere opfyldt et stort behov. Personer, som havde passeret gymnasiealderen uden at få en studentereksamen, kunne her snuse lidt til det akademiske miljø. Og på et studenterkursus måtte man hænge i, hvis et rimeligt resultat var målet. Først i tresserne blev kurserne ligestillet med gymnasierne hvad begrænset eksamenspensum, årskarakterer og et begrænset antal fag til studentereksamen angår.

Skriftet indeholder nogle sider om kursets historie samt nogle små interviews med en række personer, der tog studentereksamen i perioden 1942-1998 og som fortæller om, hvordan de oplevede tiden på ASK.

Der synes ikke at være skrevet meget om ASK's eller for den sags skyld andre studentkursers historie. Der eksisterer et lille skrift på 8 sider om ASK's historie (fra 1973). Årsskrifter er man for længst holdt op med at udsende, og et par af de tidlige er blot dimittendlister. Det må være en rimelig og

værdig opgave at skrive studenterkursernes historie. Hvilke uddannelser havde lærerne, hvordan rekrutterede kurserne socialt, og hvor store var gennemførselsprocenterne? Det er nogle af de spørgsmål, som det vil være interessant at få belyst. Overordentlig mange personer har i kursernes storhedsperiode fået deres elementære akademiske kundskaber her, og kurserne har dermed udgjort en ikke ringe del af det højere danske skolesystem.

*Børge Riis Larsen*

**Espen Jerlang, Jesper Jerlang: Socialisering og habitus. Individ, familie, samfund.**

*Munksgaard Rosinante, 1998. 520 sider. 368 kr.*

Denne bog kan betragtes som et ambitiøst projekt: den vil på denne ene side vise ... »at opdragelse og pædagogik, tænke- og handlemåder og livsformer hænger sammen med samfundsforhold og levevilkår som et resultat af en historisk udviklingsproces, og på den anden side vise at såvel opdragelse, pædagogik, tænke- og handlemåde gennem historien har påvirket samfundsforhold og levevilkår. Vi er altså ikke passive ofre for »udviklingen«, men har mulighed for at gribe ind i den og forandre den«. Det er forfatterens forhåbning at en historisk gennemgang og diskussion vil åbne forståelsen af at normalitet og afvigelse, normer, moral og etik ikke er givne størrelser, men netop foranderlige. Gennem denne erkendelse vil vi blive i stand til at forholde os kritiske til vores samfund, vores livsformer, vores socialiseringsmønstre, opdragelse og pædagogik – og til os selv. Og gennem denne kritiske forholden os vil vi blive i stand til at styre vores egen udvikling som selvforvaltende individer. Bogen vil således vise at pædagogik bør være resultat af overvejelser der kræver »...at man bevidstgør sig 1) om samfundsmæssige processer før, nu og i fremtiden, 2) om de måder man skal forholde sig til børn og unge på gennem sin praksis, og 3) om de mål man vil sætte sig«, (s. 14).

Og så går man i gang med de mange sider. Vi bliver indført i Danmarks udvikling fra feudalisme til 1990-erne, i familie, afvigere og indvandrere i nutidig belysning og i teo-

retiske overvejelser om integration, socialisation, dannelse og pædagogik. Vi står simpelthen overfor en bestræbelse på at sætte skole og opdragelse med tilhørende filosofiske, sociologiske og pædagogisk teorier ind i en generel historisk ramme. Det er tale om en alt-i-et bog, om ikke en ny slags »Børneven« så dog en bog der måske kunne blive en kilde til information og refleksion for pædagogstuderende og lærerstuderende, – en studerendes ven. For lærebøger, der indeholder de tilsigtede, ovennævnte informationer, overvejelser og diskussioner, mangler.

Opgaven må, som allerede hævdet, blive svær. Og selve læsningen er også svær. Til trods for en læservejledning, klar kapitelinddeling med underkapitler, fyldig ordliste og et fyldigt register, har det været svært for anmelderen at få styr på det omfattende stof. Det tog tid at finde frem til hvorledes en anmeldelse og dermed en kritisk analyse kunne gribes an. Efter at have læst og bladet frem og tilbage nogle gange besluttede jeg at forholde mig til bogens stofudvælgelse, stoffets strukturering, bogens begrebsbrug og bogens baggrundsmateriale. Det er tale om komponenter der bidrager til at udgøre bogens indhold. Disse komponenter bliver i det følgende vurderet enkeltvis og som en helhed og sat i forhold til bogens ambitioner.

Først stoffet og dermed også stofudvælgelsen: Historien starter med feudaltiden. Samfundsstruktur og magtforhold, opdragelse og socialisering, afvigere, filosofi og videnskab o.s.v. frem til 1990-erne. Beskrivelsen er omfattende og i første omgang får man indtryk af at her skal den danske samfundsudvikling fremstilles som det skelet, der binder filosofi og pædagogik, uddannelse og opdragelse sammen. Men beskrivelsen fremstår desværre som ret upræcis. Og det gør den nok af flere grunde. For det første fordi vi i de første perioder kører rundt i århundrederne. Og for det andet bliver man som læser usikker om hvad grundlaget er for de udsagn der fremsættes: Når kvindernes arbejdsvilkår på 1700-tallet i Danmark beskrives, henvises der til Simonsen og Illeris fra 1989 (f.eks.s. 28) – en ret så populær fremstilling – og når familiestrukturen i samme periode også i Danmark skal beskrives, henvises der til den norske kvinde- og familieforsker Harriet Holters sociologisk

undersøgelser, der bygger på norske forhold (f.eks. s. 30). Børn og børnefamiliers forhold i dag belyses bl. a. ved oplysninger hentet fra Danmarks Statistik. Men i tabel 1 og 2, (s. 238 og s. 244 ) dækker tallene kun en periode på 8 år, og det er endog perioden fra 1977 til 1985, – det er altså tale om ret gamle tal. Det fremstår ikke som troværdigt at der generaliseres om skilsmisssers stigende hyppighed og børnefamiliers udvikling på grundlag af så gamle tal der desuden dækker over en så kort periode. Mange andre eksempler kan nævnes. Eller sagt på en anden måde, fremstillingen giver indtryk af at forfatterne i ikke særlig stort omfang bygger deres fremstilling på foreliggende, dansk historisk og samfundsvidenskabelig forskning, – hvad den jo nemt kunne. Korte uddrag fra f.eks. K.Damsholdt m.fl.: Bondens land, (s. 75) og Martin Andersen Nexø: Et lille kræ, (s. 150) giver mere konkret glimt ind i forskellige perioder og dermed mere realistisk information. Men glimtene kan ikke erstatte en sammenhængende troværdig fremstilling.

Et andet forhold der medfører at fremstillingen fremstår som upræcis er, at stoffet er utilstrækkeligt struktureret. Det kan være tale om småting som at en oplysning om at Landstinget afskaffes følger umiddelbart efter en sætning om ændringerne i befolkningsfordelingen mellem land og by, (s. 122). Men det gælder også mere generelt: som læser får man simpelthen indtryk af at forfatterne ikke har overvejet og taget stilling til hvorfor og hvordan de store og små samfundsmæssige ændringer, de beskriver, er foregået. Dette fremgår af de begreber der anvendes. F. eks. ...» kongemagten udvikledes til en stadig mere centraliseret statsmagt« (s. 25), anden verdenskrig afløstes af den kolde krig« (s. 121),... »i 1975 kom næste skolereform«(s. 218), »... og takket være ungdomsoprøret blev de videregående uddannelser kraftigt reformeret med moderne undervisningsformer og med et mere samfundsorienteret indhold« (s. 232). Denne mangel på kausal refleksion og dermed struktur forekommer ret ofte i teksten. Den forlener læseren med en opfattelse af at samfundsændringer er noget der kommer af sig selv og relativt tilfældig. Dette kendetegner ikke den kompetente historiske fremstilling

og det er desuden tale om en opfattelse, der er i strid med den indsigt, bogen hævder at den vil give.

Endelig har jeg problemer med den måde som flere af fremstillingens begreber anvendes på. Det gælder f. eks. begrebet habitus som i øvrigt også indgår i bogens undertitel. Det hævdes f.eks. at man »...udvikler en bondehabitus« (s. 33), pædagogerne har en egen habitus (s. 229), og forældrenes habitus overføres førbevidst (s. 406). Langt inde i teksten forklares begrebet (s. 364-75) og der er også flere eksempler på at begrebet anvendes mere nuanceret. Habitus er et omfattende og kompliceret begreb udviklet inden for sociologien. Begrebet kan oplyse og give indsigt når det anvendes med indsigt og i uddannelsessammenhænge, men det forudsætter overvejelse og helst også forskning at overføre det på en konkret dansk sammenhæng. Anvendelsen i denne fremstilling er, som eksemplerne gerne skulle vise, desværre ikke altid lige velovervejet. Foucaults teorier om disciplinering anvendes desværre med samme lethed, f. eks s. 362. Som et sidste eksempel på bogens brug af begreber vil jeg fremdrage brugen af begrebet kultur. S. 120 omtales den danske kulturradikalisme i 30-erne – her anvendes begrebet i en historisk sammenhæng, s. 215 omtales kulturel aktion i forbindelse med frigørende pædagogik, s. 292 omtales kulturel deprivation i forbindelse med sen udvikling altså i en psykologisk kontekst og s. 450 omtales kulturel fri-sættelse – begrebet anvendes her i en sociologisk kontekst. Flere eksempler kan nævnes. Som læser mangler man en overordnet indføring i de skiftende definitioner af kulturbegrebet både over tid og inden for de forskellige videnskabsfag.

Og endelig indeholder fremstillingen konkrete fejl og mangler. Et eksempel er fremstillingen af børne-arbejde og fællesundervisning i forrige århundrede (s. 84), et andet er oplysningen om at bonden i første halvdel af det forrige århundrede »...stod ret fremmed overfor tanken om , at hans børn skulle uddannes«, (s. 105), og et tredje er oplysningen om at enhedsskolen, der blev indført i 1903, gjaldt for hele landet (s. 129). Her synes det simpelthen at være tale om mangel på konkret viden.

De forhold, der er fremdraget i det fore-

gående, henviser først og fremmest til bogens historiske fremstilling og den strukturering og den begrebsbrug der knytter sig hertil. Når jeg har fremdraget disse forhold, er det for det første fordi bogen anmeldes i Uddannelseshistorie. Men når netop fremstillingens mangler på dette område fremdrages, er det også fordi det er mit indtryk at forfatterne har ønsket at den historiske fremstilling skulle udgøre en stamme hvorfra fremstillingens øvrige stof skulle kunne forgrene sig. Og det øvrige stof er til stede. Forfatterne har en stor viden først og fremmest inden for det socialpædagogiske område. Denne viden fremlægges f. eks. i bogens anden del: Familie, afvigere og indvandrere i en nutidig belysning. Men det er for eksempel ikke rigtig lykkedes at integrere det socialpædagogiske stof i fremstillingen af samfundets udvikling således som forfatterne har stillet os det i udsigt. – Det påpeges, som lovet, at afvigelse, normer, moral og etik er foranderlige, men som læser får man ikke tilstrækkelig indsigt i hvorfor og hvorledes. Derfor kan Socialisering og Habitus i sin nuværende form ikke rigtig anbefales som »De studerendes ven«.

*Ellen Nørgaard*

**Paul Christophersen. A Linguist's Credo, Selected Papers. RASK Supplement vol. 9. Odense Universitetsforlag, 1999. 176 sider. 200 kr.**

Blandt resultaterne af et langt livs virke som sprogforsker og underviser har Paul Christophersen her udvalgt 12 af sine offentliggjorte arbejder, tillige med et enkelt interview, til samlet udgivelse. I disse tekster gives der prægnant udtryk for nogle væsentlige af de tanker om sprog og om sprogstudiers nuværende tilstand og udviklingsmuligheder som har udfældet sig af hans enestående varierede faglige erfaringer som bl.m.a. professor i engelsk sprog ved universiteterne i København, Ibadan i Nigeria, Oslo, Atlanta i U.S.A. Coleraine i Nordirland og Doha i Qatar, hvor embedet i nogle tilfælde også har omfattet engelsk litteratur eller »filologi« og almen lingvistik.

Disse tekster er grupperet i tre afsnit med overskrifterne "The role og Linguistics", "Language Learning" og "The History of

english". De to første er umiddelbart tydeligt emnemæssigt forbundne ved den fælles beskæftigelse med fagmandens overvejelser over hvad sprogvidenskaben reelt har udrettet og hvad den kan/bør og ikke kan/bør befatte sig med i forhold til sprogundervisningens og -læringens samt sprogbrugens praktiske felt. Den tredje kan ved første blik synes at falde lidt ved siden af, idet den består af direkte iagttagelser og fund vedrørende sproglige forhold på så forskellige områder som skandinavisk indtrængen i England i vikingetiden, vesteuropæisk interkulturelt samspil i karolingertiden, og Vestafrika under og efter kolonialismen. Ved nærmere eftersyn ses det imidlertid at netop de kulturblandinger som præger alle disse historiske situationer peger perspektiverende tilbage på noget der fremtræder som et hovedanliggende også i de to første afsnit. For kulturblandingerne frembringer tosprogede eller flersprogede mennesker, og tosprogethed er et begreb af overvejende vigtighed i Christophersens sprogtænkning, således som det også fremtræder i hans bog "Second-Language Learning, Myth and Reality", (Penguin 1973), ligesom han tidligt (1949) viede emnet en hel bog, "Bilingualism".

Dateringerne af den foreliggende samlings enkelte tekster fordeler sig jævnt over hele perioden fra 1953 til 1994 og viser således at Christophersen i sin gennemgående beskæftigelse med tosprogethedsbegrebet har været tidligt bevidst om hvad den nu fremstormende globalisering ville indebære. For fra hans synspunkt har det stedse været en uddannelseshistorisk pointe at det egentligt konstruktive i anvendt sprogvidenskab er den strømning der begyndte for godt hundrede år siden med sprogundervisningsreformatorer som f.eks. Otto Jespersen, og at den netop har arbejdet konstruktivt for fremtiden ved at den i realiteten mere eller mindre udtrykkeligt har fastholdt at det er både muligt og ønskeligt at gøre elever tosprogede, hvis de selv vil. Der er ifølge denne tankegang stærke argumenter for at det først lærte sprog ikke på en eller anden magisk vis har særligt krav på at dominere personligheden. Ejheller er der noget mystisk ved at være tosproget; mange mennesker verden over er det i forskellige grader, og der bliver flere og flere af dem – fordi flere og flere har

grund til at ville være tosprogede. Christophersen lægger eftertryk netop på dette personlige ønske; med støtte i W.E. Lamberts sprogpsykologiske forskning betoner han betydningen af den såkaldt integrative motivation; der må hos eleven være en trang til at identificere sig med den kultur der lever i og bagved det sprog man lærer sig. (Hvilket nok er en eftertanke værd i forbindelse med den forhåndenværende integrationsdebat i Danmark). Hvis ikke, nytter det ikke meget med selv den mest systematiske og intensive af den behaviouristisk inspirerede sprogkørselsits som en overgang var pædagogisk mode, og som Christophersen i øvrigt ikke har meget til overs for. For ham at se er vejen til at lære et nyt sprog så godt at det bliver ens andet (måske endda første?) at man udsættes intensivt for dette sprogs praktiske udfoldelse og under fonetisk kyndig vejledning forstår og indoptager dets talte lyd, samtidig med at empatien for den kultur der taler i sproget både udbygger forståelsen af sproget og styrker trangen til at bruge sproget bedre og forstå kulturen mere indtrængende.

Med de midler til projektion af andre sprog og kulturer gennem elektroniske medier der i næsten overvældende grad er til rådighed i dag er denne intensive eksponering hundredfold mere gennemførlig end den var for de næsten tres år siden da Christophersen begyndte sin sprogunderviserkarriere og dermed sin beskæftigelse med disse idéer.

Man kan således sige at den forløbne udvikling har spillet ham stærkt øgede muligheder for realiseringen af disse idéer i hænde. Yderligere kan det ses som en bekræftelse på hans uddannelseshistoriske opfattelse at den vej han anviser nu temmelig bredt anerkendes som farbar – ikke mindst på grund af den forstærkning elektronikken giver internationaliseringen og omvendt. Denne brede accept finder markant udtryk i at det danske undervisningsministeriums Undervisningsvejledning for Folkeskolen af 1976 simpelthen siger ligeud at målet for den tvungne engelskundervisning i skolerne er at gøre Danmark tosproget med engelsk som det andet sprog.

Naturligt nok har han da også behandlet hvad denne målformulering indebærer i en

artikel "A Bilingual Denmark", som her optræder som kapitel 9. Det ville dog være en undervurdering af Christophersens indsigt at vente at denne artikel ville være lutter eufori. Ligesom andre engelskprofessorer, Knud Sørensen og Niels Davidsen-Nielsen, offentligt har betvivlet det ønskværdige i meget af den omsiggribende anglicisering af dansk sprog, viser Christophersen her klare betænkeligheder ved de kulturelle risici som det tosprogede Danmark udsætter sig for. Der er dog et af de dertil knyttede problemer som han synes at komme for let henover. Det er et som Danmark deler med de fleste nationer, og som man egentlig kunne have ventet at Christophersen ville have behandlet ret indgående i betragtning af tosprogethedsbegrebets vægt i hans tænkning, nemlig spørgsmålet om hvorvidt den oplagte model for det ønskede andet-sprog er den britiske eller den amerikanske version af det engelske verdenssprog. Når alt kommer til alt, kan der siges både pro og contra om begge, og samtidig er der en vis kulturelt betydningsfuld sandhed i Oscar Wildes bemærkning om at England og Amerika er to nationer der er skarpt adskilt af et fælles nation.

Stort set kan man vel i alle tilfælde sige, at det fremherskende klima har været gunstigt for Christophersens tanker. Han har dog nok alligevel ret når han skriver at der vil blive rejst børster rundt omkring i anledning af de synspunkter han fremfører. Det skyldes nok mest at han, især i de første kapitler af bogen, erklærer sig overbevist om at den anvendte sprogvidenskabs folks har et samfundsmæssigt ansvar for at rådgive og retlede sprogbrugen. Det man kunne kalde grammatikerens kyskhedsbælte, hævdelser af altid at være deskriptiv, aldrig præskriptiv, kan blive noget i retning af ansvarsforflygtigelse. Den sproglige eksperts professionelle etik er tværtimod en tilskyndelse til at søge at få folkeflertallets støtte til at modarbejde uhensigtsmæssige, betydningsforplumrende sproglige tendenser og uvaner. Der er efter hans mening intet skæbnebestemt, uafvendeligt, næsten naturgivet, ved den måde et sprog udvikler sig på; det er absolut muligt ved rationel og kyndig handling at påvirke den. Et begreb som »progplanlægning« forrekommer ham således helt stuerent. Konsekvent nok anbefaler han endog oprettelsen

af et »royal college« i Storbritannien, altså en slags akademi til at styre og regulere sprogvidenskabelig virksomhed, hvilket for de fleste nutidige britiske fagfolk er en ret så uhyrlig tanke.

Det er blot ét af adskillige eksempler på klart markerede synspunkter i en tekstsamling der i sin helhed udmærker sig ved stærkt engagement – i en grad, der nok kan retfærdiggøre titlens »Credo« – og dertil er så usædvanlig veloplagt, ukunstlet og dog både marvfuldt og smidigt skrevet at argumenterne ikke kan undgå at vække respekt – og eftertanke.

*Bent Sunesen*

### **Jes Fabricius Møller: På Sejrens Vej. Historien om Skolesamvirket Tvind og dets skaber Mogens Amdi Petersen**

*Forlaget DIKE, 1999. 256 sider. 298 kr.*

Vi kan nu sige velkommen til den første samlede fremstilling af Tvind-imperiets grundlæggelse, dets ekspansioner og hele virksomhedskultur. Igennem 12 kapitler samt en afrundende afslutning følges udviklingen fra Mogens Amdi Petersens ungdom til loven om Tvind og den efterfølgende Højesteretsdom. Tvind er så fjern og lukket og dog så nær og virkningsfuld for især de frie skolers arbejdsvilkår.

Jes Fabricius Møller, herefter JFM, tager – som rimeligt er – udgangspunkt i Mogens Amdi Petersens person, hans opvækst, oplevelser og erfaringer i gymnasiet og på seminariet. Amdi stødte i treserne det gode borgerskab i Næsby, Odense-forstad – ved som lærer at gå med langt hår. Han tog forskud på ungdomsoprøret. Hans antiautoritære stil vakte opmærksomhed og inspirerede jævnaldrende til at forsøge sig på alternative livsformer. Han og kammeraterne organiserede kollektiv, længe før den livsform satte sit præg på halvfjerdsernes ungdomskultur. Amdi og kammeraterne var foran de andre, og de holdt længere ud! – De holder stadig ud!

Bogen er en levende fortælling om Tvind-imperiets udvikling og dets mange ansigter: Den rejsende Højskole, Det nødvendige Seminarium, Møllen og UFF. I dobbeltbetydning kan vi følge *den røde tråd* i beretningerne om de tvindske fænomener. Vi bliver

gjort opmærksomme på, hvordan fremtrædende politikere og dygtige pædagoger i halvfjerdserne støttede Mogens Amdi Petersens initiativer. Landet er så lille, at de fleste af os, der har bevæget os i skoleverdenen, har haft og har kontakt med folk, der engagerede sig i eller for bevægelsen. Næppe alle forstod hensigterne. Der var da også stor forskel på det, Amdi skrev i Højskolebladet, og det han internt skrev til medarbejderne i den voksende organisation. I Højskolebladet gjorde han i forbindelse med Den rejsende Højskoles start opmærksom på u-landsproblematikken på en ret tilforladelig måde, så næppe mange af læserne kunne være uenige. Internt lød andre toner. Her var det skolens, skolernes, mål at uddanne mennesker, der kunne og ville være i stand til at gå med i gennemførelsen af en socialistisk samfundsmvæltning. Det var den skjulte dagsorden.

Amdis person er centrum i bevægelsen. JFM fortæller overbevisende om den ideologi, der har kunnet ikke alene besnære og besætte så mange, men også givet sammenhængskraft i en stor og stærk organisation, der har kunnet ryste både den udøvende og den lovgivende magt og engagere den dømmende på højeste niveau. Et skolesamvirke fik magt til at sætte dagsorden for centrale samfundsorganer.

Hvordan kunne det gå til, at dette kunne lade sig gøre?

Et kort svar er: Amdis karismatiske evner og en skudsikker ideologi. Amdis evner kan der ikke herske tvivl om. Dem har han.

#### *Ideologien?*

JFM har skaffet sig adgang til kilder, programerklæringer og rapporter, der kan belyse spørgsmålet.

»Kollektivet« er et nøglebegreb i den tvindske pædagogik. Individet går med sin person ind i det kollektive rum. Den enkeltes ejendomsret må derfor ophæves, i al uskyldighed til cigaretter f.eks. De lå til fælles afbenyttelse på ture med Den rejsende Højskole. Grupperesset på den, der røg, må have været stærkt. Han/hun tog jo fra det fælles. Men princippet fastholdes også i mere væsentlige forhold. Da lærerne efterhånden får løn, må den ifølge hele tankegangen gå ind i en fælles pulje. Alt er fælles. Både små og store afgørelser træffes da også

i gruppen. Alle skal være enige. Der er ikke plads til særstandpunkter. Alle er inddraget i det kollektive ansvar for gruppen. Ingen efterfølgende legitim opposition til vedtagne beslutninger er på den måde mulig.

Da virkelighedsopfattelse og sprog hører sammen, sætter tankgangen sit præg på det tvindske ordvalg. Som i andre ideologiske og religiøse sammenslutninger er der betydningsfulde modsætningsord. I Tvind-verden er væsentlige modsætningsord: Fremmedgjort contra bevidstgjort. Den bevidstgjorte lever i kollektivet, den fremmedgjorte i tosomedens parcelhus. At komme fra fremmedgørelse til den sande erkendelse i kollektivet er en proces, der til forveksling ligner en religiøs vækkelse. Det drejer sig om at blive *et nyt menneske* og forkaste *det gamle menneske*. *Det nye menneske* ser klart den onde kapitalistiske verden. Det gode er at bekæmpe kapitalismen med dens mange ansigter, og det giver kræfter til udholdenhed altid at vide sig sikker på, at man selv befinder sig på retfærdighedens side i den fortsatte kamp. Den marxistiske inspiration er ikke svær at få øje på. For de fleste er både den indre og den ydre kritik med til at konsolidere sammenholdet. Den skal ikke bruges til selvransagelse, men til at tydeliggøre fjenden. I det religiøse sprog er kritikeren *fristeren i ørkenen*.

Med den ideologi gik Tvind-skolerne ind i de frie skolars statstilskudssystem. Dette system er baseret på en lovgivning, som forudsætter et tillidsfuldt forhold skolerne og statsmagten imellem. Et forhold som næppe findes i andre lande. Begge parter har hidtil vogtet over forholdet, fordi det er blevet betragtet som meget værdifuldt. Lovgivningen bygger på tillid, ikke på kontrol. Dansk politisk og administrativ kultur, hvor den er bedst. Implicit udtrykker lovgivningen støtte til frie, uafhængige skoler, der selvstændigt kan tage vare på pædagogik, økonomi og administration. Men Tvind-skolernes idegrundlag er et andet. De er kampenheder i en større ideologisk sammenslutning.

Selvstændighed er i denne sammenhæng ikke et positivt ladet ord.

Set i bakspejlet er det klart, at den hidtidige lovgivningskultur og Tvind-skolernes ideologiske tankegods umuligt kunne og kan forenes. For Tvind drejer det sig ikke om at

leve op til en udefineret tillid – lovens ånd, men at bruge systemet til maksimal økonomisk støtte. Set med Tvind-øjne er der intet forkert i dette. Lovgivningen skal bruges, benyttes, fuldtud. Den bliver da et redskab i den gode sags tjeneste. Set med andre øjne bliver Tvinds brug af tilskudssystemet en udnyttelse, som er ødelæggende for et gammelt hæderkronet forhold. Derfor Ole Vigs forslag og Folketingets vedtagelse af Tvindloven. Tvind skabte i denne proces historie. Ved at erklære denne særlov for grundlovsstridig gjorde Højesteret sig selv til forfatningsdomstol.

Selvom Mogens Amdi Petersen i en stor del af tiden har levet skjult for offentligheden, har han dog alligevel siden tresserne vedholdende gungret så meget i gulvbrædderne, at det har kunnet få porcelænet til at klirre, og meget er faldet på gulvet og knust.

Tvind-historien er ikke fortalt til ende. Amdi og hans værk lever fortsat, men JFM's arbejde har givet os andre muligheder for bedre at forstå et helt særligt begivenhedsforløb fra langt hår på en lærer i tressernes Næsby til en Højesteretsdom som kulmination på en regerings og et Folketings behandling af sagsforhold, de ikke havde overskud til at tackle på behørig vis.

Jo, det er en historie, der al grund til at fortælle, og det har JFM gjort godt. JFM er historiker. Han har evnet at fremdrage relevant kildestof, som han har kommenteret og vurderet levende og overbevisende. Alle, der herefter vil beskæftige sig med Tvind, journalister, skolehistorikere, samfundsforskere, kronikskrivere m.m., må forholde sig til denne bog. Den fortjener mange læsere.

*Eilif Frank*

### **Skolehistorie, Handicaphistorie, Idéhistorie. Et Nyhedsbrev tilegnet Ingrid Markusen.**

*Udgivet af Center for Handicaphistorisk Forskning, v. Birgit Kirkebæk. 109 sider. 1998.*

I anledning af, at den svenske fødte, men danske skolehistoriker, og nu professor i idéhistorie ved Oslo Universitet, Ingrid Markusen, den 25. december 1998 blev 60 år, udgav Center for Handicaphistorisk forskning,



DLH, et særligt Nyhedsbrev, et festskrift, som blev overrakt Ingrid Markussen på en meget vellykket reception på Skolehistorisk Museum i januar 1999 i anledning af hendes runde dag.

Ingrid Markussen er kendt som skolehistoriker med et særligt indgående kendskab til 1700-tallets opdragelses- og idéhistorie. Det er derfor meget velvalgt, når Birgit Kirkebæk i Festskriftet lader forfattere med kendskab til det danske og norske skolevæsen i 1700-tallet komme til orde. At tre af forfatterne er nordmænd, som beskriver norske skoleforhold i 1700-tallet, forhindrer ikke, at det meste af indholdet også belyser danske skoleforhold. For rigsfællesskabet indebar, at de samme regulativer og det samme undervisningsmateriale var fælles for de nu to lande.

Knut Tveit giver i sin artikel: »Fra fattigskole til allmueskole. Trekk ved udviklingen av den norske byskole 1650-1850« en grundig beskrivelse af de samfundsmæssige forhold – demografiske, sociologiske, økonomiske såvel som religiøse – som lå til grund for opbygningen af det norske skolevæsen ved at stille en række spørgsmål og besvare dem. »Hva er en by? Hvor mange byer hadde Norge? Hvordan var den sosiale lagdeling i byerne? Hva slags skole hadde byene? Hva ble allmueskolen kalt? Hvem finansierte allmueskolene? Var allmueskolen kostbar? Hvor mange af elevene forsømt skolen? Allmueskolen- en gutteskole?« med mange flere spørgsmål og svar. Artiklen giver et ganske godt indblik i 1700-tallets forhold både de mere almene såvel som de specifikke omkring skolevæsenet.

Med Berit H. Johnsens artikel »Erik Pontoppidan som pedagogisk forfatter i den nyoprettede allmueskolens tjeneste« får almueskolens indhold. Ved at gennemgå Erik Pontoppidans pædagogiske tekster, får den norske og danske almueskole både et formål, pædagogisk indhold, undervisningsmaterialer, undervisningsmetoder, herunder en begyndende undervisningsdifferentiering ( der desværre også indebar, at døvfødte ikke kunne modtage nadveren) samt en organisering. Samtidig får Berit H. Johnsen beskrevet, hvilken dynamisk, flittig og engageret skolemand Erik Pontoppidan var, ligesom hun får beskrevet den store indflydelse på

almueskolens samlede virke, han får som følge af, at han gennem sin hofprædikantstilling hos Kong Christian VI, vinder dens tillid.

Med Lejf Degnbols artikel »Statens vigtige mænd på deres post« når vi frem til den enkelte skole med dens fysiske rammer og vilkårene for degne, skoleholdere og lærere. Med udgangspunkt i amtmandens og biskoppens arkiver beskriver Lejf Degnbol den lokale skolehistorie, især koncentreret om Helsing Kommune. Det er blevet til en meget levende beskrivelse af samspillet mellem lokale og centrale kræfter i udviklingen af skolevæsenet. Samtidig får vi en indsigt i lærernes elendige og ofte nedværdigende vilkår.

Vagn Skovgaard-Petersen giver i sin artikel »Blide ord og stærke argumenter. Visdom i skolernes valgsprog – især fra 1700-tallet« mange eksempler på de mottoer, som i 1700-tallet skulle skabe fælles værdier ved at forkynde både praktisk pietisme og tro på en samfundsnyttig fremtid i de mange nyopførte skoler i Danmark.

Endelig afrunder Bente Edlund artiklerne om 1700-tallets skoler med »Når naturbarn tages i skole«. Hun sammenholder Jean-Jacques Rousseaus bog »Emile. Eller om opdragelsen« (1762) med Jean-Marc Gaspard Itards bog »The Wild Boy of Aveyron« (1798/1962). Begge værker har som bekendt været grundlæggende for den faglige udvikling på henholdsvis pædagogikkens og specialpædagogikkens områder.

Ingrid Markussen var sammen med Birgit Kirkebæk initiativtager til oprettelsen af Center for Handicaphistorisk Forskning. I den anledning indeholder Festskriftet også to artikler om mennesker med handicap.

I »Talepædagogik i historisk belysning« beskriver Steen Fibiger taleundervisningens indpas i det danske undervisningssystem. Denne artikel handler derfor først og fremmest om skoleforhold i dette århundrede, men indledningsvis nævner Steen Fibiger, at talelidelser har været beskrevet siden oldtidens kultursamfund, og at vi i Danmark siden middelalderen har haft ord for stammen. Det er blevet til en spændende artikel om talepædagogikkens udvikling i Danmark, om ildsjæles og Talepædagogisk Forenings rolle i at skabe lige muligheder for

børn med talelidelser i det danske undervisningssystem.

»Kongens svoger og den skæve og halte pige – nogle overvejelser om et handicap« af Knud Prange er vittig og vigtig læsning. Indledningsvis funderer Knud Prange over ordet »handicap« og viser i sin artikel, at vurderingen af og reaktionen på et handicap kan undergå store forandringer. Han tager begrebet »uægte børn« under behandling og viser, hvordan opfattelsen af »uægte børn« har ændret sig. Hvor det i middelalderen var et reelt handicap at være et uægteskabeligt barn, dog bortset fra børn med en adelig eller kongelig forældre, til i dag, hvor vi vel næppe sonder mellem at være født indenfor eller udenfor ægteskabet. Knud Prange konkluderer derfor, at begrebet handicap i forhold til »uægte børn« er særdeles relativt. At holdninger synes at kunne bearbejdes og fordømmelse kan ændres til forståelse. Og her lægger Knud Prange sig principielt op ad FN's grundlæggende begreber i handicappolitikken, hvor betegnelsen »handicap« betyder tab eller begrænsninger af muligheder for at deltage i samfundslivet på lige vilkår med andre. Betegnelsen beskriver relationen mellem et menneske med funktionsnedsættelse og dets omgivelser, og den sætter således fokus på mangler ved omgivelserne.

Endelig giver Nete Balslev Wingender en god beskrivelse af personen og fagpersonen Ingrid Markussen i artiklen »Igangsætter og historisk detektiv«, og Birgit Kirkebæk supplerer med at slutte sin leder med at skrive: »Det har været en af de bedste kollegial oplevelser i min karriere at arbejde sammen med Ingrid. Hun er en af de fornemste foredragsholdere, jeg kender: kompetent og vidende som hun er – inspireret og inspirerende, åben nysgerrig og reflektiv«.

Et fornemt festskrift til en meget flot person!

*Kirsten Jansbøl*

### **Lars Stubbe Teglbjærg og Carsten Hall: Bernadotteskolen**

*Udgivet i forbindelse med Bernadotteskolens 50 års jubilæum 1999. 175 sider. 198 kr.*

Denne bog karakteriserer sig selv som »Billede af Bernadotte skolen«. Den er sammensat af udvalgte dokumenter, ældre og

nyere interviews med lederne, beskrivelser af udvalgte forløb og et meget righoldigt billedmateriale. Stoffet bindes sammen af den nuværende leder Lars Stubbe Teglbjærgs åbenhjertige, meget personlige og analyserende refleksioner over tiden fra 60'erne til i dag. Den er således ikke en fortsættelse af de tidligere udgivelser om skolen: Bernadotteskolen – de første 10 år fra 1959, En skole bliver til fra 1969 og En skole bliver ved fra 1980. Og man har fra starten givet afkald på enhver ambition om at give en dækkende fremstilling af »det hele«, (s. 3). Til trods for denne erklæring får man meget at vide, medens man bevæger sig rundt mellem billeder af børn og lærere i mange forskellige situationer, faktiske informationer og dybsindige refleksioner.

Vi får f.eks. en del at vide om årsagen til de økonomiske problemer som i en periode – fra sidst i 80-erne var ved at kvæle skolen, (f.eks. s. 140 og 158-59), om de trange fysiske rammer, som man jævnlig vil ændre, men som samtidig synes at have fungeret glimrende når vi kikker på billederne. Vi får også en hel del at vide om diskussionen om udviklingen af ledelsesformen. Den har bevæget sig fra en nærmest autoritær ledelse under C.C. Kragh-Müller, over den decentrale ledelse og det såkaldte medarbejderdemokrati, der blev indført under Vang Lütke – fordi han ikke ville magten (s. 110) og til Lars Stubbe Teglbjærg, der mener at man skal decentralisere helt der ud hvor man overlader væsentlig mere til den enkelte medarbejders afgørelse (s. 102) og som også mener at magt ikke er noget man tager på andres bekostning men noget man får af andre i kraft af den tillid de viser en, (s. 144).

Og vi får også lidt at vide om diskussionen om prøveformerne – et af reformpædagogikkens ømme punkter. Skolen forsøgte at opretholde en total adskillelse mellem den prøveforberedende og ikke prøveforberedende undervisning til langt op i 70-erne. Der blev dengang opereret med prøveforberedende matematik og Bernadotte-matematik (s. 79).

Noget af det mest interessante i bogen er efter min mening den ærlige og analyserende beskrivelse af hvad »68« kom til at betyde for hvorledes skolen skulle forvalte sin målsætning. »68« kan jo hurtigt sagt betrag-

tes som en slags eksplosion af en frigørende ideologi. Flere af elementerne i denne ideologi var samtidig centrale elementer i den progressivitet som også var skolens ideologi. Det gælder f.eks. både den anti-autoritære teori og teorien om det selvforvaltende barn ( f.eks. s. 50-56). Lars Stubbe Teglbjærg redegør nuanceret for det opgør »68« udløste på skolen. Han mener desuden også at opgøret skyldtes at skolen har to helt forskellige pædagogiske projekter i gang samtidig, det ideologiske og det eksistentielle. Til tider er disse projekter forenelige og til tider er de det ikke. I forbindelse med »68« blev det ideologiske det dominerende, det førte til diskussioner og konflikter og synes at have været medvirkende til at C.C. Kragh-Müller trak sig tilbage. Det førte også til en kritik fra en forældregruppe, der – hurtigt sagt – ønskede mere samfundsrelevant undervisning, større elevindflydelse og større åbenhed (s. 83-90). Denne diskussion synes bl.a. at have endt i en diskussion om hvor politisk undervisningen skulle være. I henhold til skolens formålsformulering måtte og må den ikke være det. Og enden blev at nogle forældre meldte deres børn i lørdagsskolen Den proletariske friskole. Opgøret synes også at have fået afgørende betydning for diskussionen om hvorledes skolens nye 10. klasse i skoleåret 75/76 skulle undervises. Her skulle eleverne selv bestemme hvor meget de ville gøre brug af deres lærere – det var et ideologisk projekt. Det viste sig imidlertid at eleverne følte at de ikke blev taget alvorligt og at lærerne ikke fik mulighed for at vise hvad de duede til. Ordningen førte til at eleverne følte sig ladt i stikken. Klassen blev reddet af de faglig dygtige, engagerede lærere, der underviste i de prøveforberedende fag hvor eleverne skulle møde. Og spørgsmålet er så hvilke konsekvenser disse erfaringer kan få for lærerrollen: skal læreren koordinere fra baglinjen og regne med at eleverne automatisk tager ansvar for egne beslutninger eller skal læreren være fremme ved nettet og satse og vise at noget er vigtigt fordi. Lars Stubbe Teglbjærg gør sig til talsmand for den sidstnævnte lærerrolle, (s. 77-79).

Men desværre er det også en del viden og refleksioner som man efter læsningen mangler. Det gælder f.eks. drøftelser af hvad sub-

stansen i arven fra reformpædagogikken egentlig bestod af. Nu berøres kun Arvin og nogle af hans udsagn fra den dramatiske periode omkring skolens etablering gengives. Lærere fra Kursus for Småbørnspædagoger underviste på skolen. Kursus integrerede på en for samtiden enestående måde kreative aktiviteter med mere traditionel undervisning hvad må have betydet meget for udviklingen af skolens praksis. Men kursus omtales ikke for dette forhold, kun fordi lærerne derfra gav skolen et kommunist præg i en McCarthy tid. Når substansen i denne pædagogiske arv er så vigtig, er det fordi det er denne pædagogisk progressive arv skolen som en af de få institutioner i Danmark har formået at justere og forny – bl. a. gennem det omtalte opgør om spørgsmålet om hvor selvforvaltende eleven skal være og om spørgsmålet om hvorledes læreren skal forvalte sin professionalitet i undervisningssituationen.

Desuden ville det have været meget interessant at få mere at vide om den faglighed som nu råder og om ud fra hvilke kriterier stofudvælgelsen foregår og undervisningsforløbene organiseres, og hvor stor frihed lærere og klasse har i disse situationer. Dette ville have været en videreførelse af tidligere bøger. Dermed ville vi have fået viden om hvorledes disse grundlæggende spørgsmål i dag forvaltes med den form for pædagogisk progressivitet som Bernadotteskolen forvalter. Dermed ville vi have fået væsentlig viden, der kunne være af betydning for den løbende danske debat om læring og faglighed.

Endelig kunne flere forhold have været fyldigere behandlet. Det gælder f.eks. spørgsmålet om skolens rekruttering: Spørgsmålet rejses og drøftes – påstand står mod påstand men en egentlig kvantitativ opgørelse over elevernes rekruttering synes aldrig at have været udarbejdet.

Men disse forbehold til trods: der er tale om en meget inspirerende, til tider morsom, til tider dybsindig og varm bog. Navnlige glæder man sig over billederne som f. eks. det af PH, der synger om Ølhunden, under en af skolens revyer. Man får tillid til at Lars Stubbe Teglbjærg har ret når han hævder at skolens særkende er: skolens ...»miljø, fornemmelsen af mental plads og åbenhed,

dens dybe venlighed (s. 47), de fundamentale menneskelige kvaliteter skolen besidder« (s. 101).

Ellen Nørgaard

### **Knud Riis: Højskolens religion**

*Kroghs Forlag, 1998. 359 sider. 298 kr.*

Knud Riis har skrevet en bog, som der ikke går mange af på et dusin. Bogen hedder *Højskolens religion*. Strukturen er mildt sagt rodet og usammenhængende. Der henvises ofte til en stor afhandling, der ikke er udgivet, men som kan lånes på Bibliotek for det Folkelige Arbejde i Ollerup. Afhandlingen hedder *Det grundtvigske menneskesyn og dens rod – Grundtvig og højskolen læst på ny*.

Afhandlingens første del er en tolkning af Grundtvigs forhold til loven; dog ikke loven som juridisk, men som teologisk begreb. Denne del af afhandlingen er kun med i bogen i form af et kort sammendrag. Bogens første del er en gennemgang af en række indvielsestaler tilbage fra Ry Højskoles indvielse i 1892 og frem til indvielsen af Thy Højskole i 1981. Derefter kommer den omtalte ekskurs om Grundtvigs forhold til loven.

Anden del af bogen er en analyse af en række tekster, der belyser højskolens åndshistoriske udvikling, primært siden 2. verdenskrig. Bogen slutter med en gennemgang af Tvindsagen, der tjener som en slags dokumentation af, at der alligevel er en sammenhæng mellem religion og jura, mellem loven og grundloven. At højskolen siden 2. verdenskrig har opgivet at forholde sig til loven, viser sig ifølge Riis i et fatalt svigt hos højskolefolk, da grundloven blev sat på prøve med Folketingets vedtagelse af den såkaldte særlov i 1996. Kun få højskolefolk talte mod den lov, som højesteret i 1999 underkendte som værende i strid med grundlovens paragraf 3.

Hvornår skete det afgørende svigt? Gennem højskolens historie har det været en yndet beskæftigelse at finde frem til synderfaldet. Hvornår skete frafaldet fra den »rigtige« højskole? Var det i 1882, da Ludvig Schrøder som forstander på Askov Højskole (ifølge myten) gik fra at fortælle nordiske myter, til at undervise i erhvervshistorie og produktionsforhold. Eller skete frafaldet efter gen-

foreningen i 1920? Eller skete det med ungdomsoprøret i 1968?

Hvad ingen har dristet sig til før Riis er at datere syndefaldet tilbage til 1832. Hos Grundtvig selv! Frarafaldet fra højskolen kom samtidig med udformningen af højskoleideen!

Der er almindelig enighed om, at højskoletanken først blev formuleret i *Nordens Mytologi*, som Grundtvig udgav i 1832. I dette skrift søsatte Grundtvig sin opdeling mellem kristne og naturalister af ånd, (og ikke som Riis skriver: en opdeling mellem »kristendom og naturalisme med ånd). Siden Grundtvig 1832 har der således været to spor. En kristen og en kristen-humanistisk, den sidste kaldte Grundtvig også for den mosaik-kristne anskuelse. Den humanistiske linje hos Grundtvig er dybt præget af liberalteologiske tanker.

Da Grundtvig i 1832 åbner for et samarbejde mellem kristne og naturalister, trækker han kristendommen i retning af, hvad Riis kalder jesendom. Kristendom uden tro på Kristus er i Riis' sprogbrug det samme som jesendom, dvs. en humanistisk udgave af kristendommen. Og dermed bliver kristendom til noget andet end religion. »Kristendommen som religion og etik bliver, når troen fjernes, til en etisk livsanskuelse, religionskristendom bliver til kulturkristendom.« (s. 127)

Det har ifølge Riis dybtgående konsekvenser. »Thi jesendommen afsnører ikke blot troen... Den instituerer simpelthen en *ny etik*, centreret om næstekærlighedsbudet... Som en gøgeunge skubber denne etik i moderne tid den klassiske, paulinsk-lutherske lære om loven ud«. (s. 128).

Med loven er vi fremme ved bogens nøglebegreb. Sammen med begrebet *evangelium* udgør loven hjørnestenen i luthersk teologi. Det komplekse forhold mellem lov og evangelium har været genstand for utallige fortolkninger. Knud Riis bruger en del plads på at forklare, hvor svært det er for moderne mennesker at forstå de to begreber. Han føler tydeligvis ikke, at det er lykkedes ham på overbevisende måde at forklare begrebet, (hvad han har ganske ret i). Han slutter nemlig gennemgangen med følgende læsevejledning: »hvis man vil vide mere, må man konsultere en dogmatik!« (s. 131).

Man skal imidlertid ikke konsultere Grundtvig; dels er han ikke rigtig dogmatiker, dels beskæftiger han sig stort set ikke med loven. Ifølge Riis (der her bygger på Kaj Thaning) er det kun i en enkelt tidskriftsartikel fra 1852 »Moses og Jesus«, at Grundtvig tematiserer dette uhyre centrale tema i Luthers teologi. Og her sker det i et opgør med Luther! Så enten har Grundtvig ikke forstået Luther på dette punkt! Eller også er han ikke lutheraner! Men hvad enten nu det skyldes det ene eller andet, er det denne »brist« hos Grundtvig, der udgør den åndelige baggrund for hans opdeling mellem kristne og naturalister af ånd, altså mellem kristendom og jesendom.

Grundtvig var en slags liberalteolog før denne form for teologi blev »opfundet«. H.C. Wind har i bogen *Gudstanken i en verdsliggjort verden* givet en rammende karakteristik af tankegangen i liberalteologien. »Hovedsynspunktet var, at frelseshistorien var et led i og en del af verdenshistorien, nemlig den kraft i verdenshistorien, der drev denne frem mod virkeliggørelsen af gudsriget; frelseshistorien blev derved omformet til udviklingstroens tankesæt; det er de forhold, der på en gang gav liberalteologien et betydeligt mål af optimisme og samtidig betød, at tanken om gudsrigets komme blev et spørgsmål om historiens udvikling frem mod et bestemt humanitetsideal«.

Selv om Grundtvig skelnede mellem universalhistorien og frelseshistorien – ved at indføre hvad Ole Vind i sin disputats *Grundtvigs historiefilosofi* kalder et dobbelt bogholderi -, er det tydeligt, at hans måde at tænke om historien på er dybt beslægtet med liberalteologiens. Og disse tanker kom i endnu højere grad til at præge en række højskolefolk. Forstander J.Th. Arnfred, Askov Højskole betragtede således på typisk liberalteologisk vis Jesus som forbillede for folket.

Frem til 2. Verdenskrig medførte Grundtvigs opfordring til samarbejde mellem kristne og naturalister om skolen dog ikke den helt store skade. Grundtvig selv var nemlig gennemsyret af kristendom«, og det samme var en række af de ledende højskolefolk i de første hundrede år. Kristendom og jesendom trivedes derfor side om side og var blandet tæt sammen i varierende udgaver.

Men fra 2. Verdenskrig overtages scenen mere og mere af jesendommen. De to personer, der i særlig grad bidrager til det, er K.E. Løgstrup og Kaj Thaning. Med Luther i ryggen går Riis i kødet på Løgstrups skelsættende foredrag om »Kristendom og humanisme« på Krogerup Højskole i 1950. Han angriber Løgstrup for at lave kristendommen om til humanisme, til en sekulariseret religion, altså til jesendom.

For Riis bliver begrebet jesendom et instrument til kritisk analyse af tankesystemer i og omkring højskolen. Mange koryfæer bliver vejet og fundet for let. Ud over Løgstrup gælder det for eksempel Hal Koch, Vilhelm Grønbech, Kaj Thaning og Ole Wivel.

Hal Koch er imidlertid et kapitel for sig, idet han er en af dem, der skarpest har kritiseret den udviklingsoptimisme, der er knyttet til jesendommen. Det gør han i artiklen 'Til forsvar for Krogerup' fra 1951, hvor han gør op med dele af Grundtvigs tænkning, der i (for) høj grad er præget af 1900-tallets udviklingsoptimisme. Hal Koch henviser til 'næsten' og 'døden' som uomgængelige realiteter, der ikke kan indrulleres i en udviklingsoptimistisk – og dermed en liberalteologisk – tankegang.

Dog mener Riis, at Hal Koch så alligevel bøjer af og selv på afgørende vis bidrager til, at jesendommen efterhånden fordriver kristendommen fra højskolen. Omkring 1950 skete den store overgang: »overgangen fra kristendom til jesendom. Den omdefinering af kristendommen (sekularisering), vi har set hos Wivel, Løgstrup, Koch, Thaning, m.fl., og som er en slags videreførelse af Grundtvigs projekt, bliver altså fulgt op i praksis« (s. 244).

Da kristendom som religion blev fortrængt, kom demokrati ind i højskolen som en ny form for religion. Karakteristisk nok møder vi i højskoleindvielsesreferaterne første gang demokratiet substantielt omtalt på Den Internationale Højskole i Helsingør i 1921 (s. 188). Det store gennembrud for begrebet demokrati kom dog først med oprettelsen af Krogerup Højskole i 1946 med Hal Koch som forstander. Siden 2. verdenskrig er demokrati blevet et grundlæggende legitimationsord i højskolen. Ja, demokrati er næsten det eneste 'hellige' ord, man har til-

bage, når man ved højtidelige lejligheder skal sige, hvad højskolens dybeste sigte er. Og det er ifølge Riis dybt problematisk. »Faren er, at demokrati – i al velmenhed – bliver et dække over virkeligheden. Derfor kunne det være klargørende, hvis man fastholdt, at demokrati hører ind under politik – i bred forstand – og at højskolens anliggende er mere grundlæggende end politik« (s. 190).

Hos Riis kan man se både styrken og svagheden ved at have »en højere instans« at vurdere højskolen ud fra. Riis' instans er loven. Og selv om det forbliver uklart, hvad vi skal forstå ved loven, så fungerer begrebet alligevel som et til tider skarpslebent instrument til at få skovlen under mange forhold i højskolen. Styrken ved Riis' bog er ikke videnskabelig systematik, men lidenskabeligt engagement. Med loven i hånden formår han ofte på rammende vis at spidde den hule tale, forlorne patos og indre usikkerhed, der også har præget – og stadig præger – højskolen.

Et af de problemer, der opstår – ved at føre højskolens syndefald (i svøb) helt tilbage til udgangspunktet – er, at uden Grundtvigs syndefald – ingen højskole! Højskolen er født i synd! Hvad Grundtvig med sine højskoletanker syndede imod var, at han i 1832 endelig forlod det gamle synspunkt, som han selv havde støttet: at kristendommen fortsat skulle udgøre statens ideologiske grundlag – og dermed også grundlaget for skolen. Med andre ord: Grundtvig drog i 1832 den fulde konsekvens af, at han var ved at blive moderne.

Det var jo overhovedet Grundtvigs opfordring til samarbejde mellem kristne og naturalister af ånd, der gjorde højskoletanken mulig. Uden Grundtvigs syndefald var der ikke blevet oprettet højskoler, men måske bibelskoler. Slagordet var ikke blevet livets skole, men lovens skole. Mærkeligt nok forholder Riis sig ikke til den problemstilling. Og dog er det ikke så mærkeligt endda. Thi uden denne blinde plet ville hans bog slet ikke kunne skrives. Så der er grund til at takke Riis, fordi han har lukket det ene øje. Det er der i sagens natur kommet en problematisk, men også en interessant og vedkommende bog ud af.

*Ove Korsgaard*

## **Tage Kampmann: Frederiksberg Seminarium i 80 år.**

*Udgivet af Frederiksberg Seminarium, tel. 3886 5111. 87 sider, ill. 50 kr.*

Institutionsstrukturen på læreruddannelsesområdet er igen under forandring. CVU-modellen – en ny og avanceret form for sammenlægning – er på vej, og den vil sandsynligvis minimere de sidste rester af den 1800-talsmodel, der forankrede de fleste danske læreruddannelsesinstitutioner inden for den frivillige sektor. De »retningsbestemte« seminarier er et fænomen, som det kan være vanskeligt at forklare udenforstående: Siden 1970 har staten finansieret samtlige seminariers virksomhed fuldt ud, og dog er en del seminarier fortsat »private«. Det bliver sværere og sværere at identificere de værdier, som de private seminariebestyrelser formodes at være garanter for.

I tilfældet Frederiksberg Seminarium var det i sin tid en stærk organisation med et ideelt sigte, der oprettede institutionen. Kristelig Forening for Unge Mænd (KFUM), der tidligere var en meget central aktør inden for den frivillige sektor, ønskede i 1919 at udvide sin virksomhed: Hidtil havde KFUM beskæftiget sig med foreningsvirksomhed, idræt, spejderarbejde og soldatermission – nu ville man selv uddanne sine »ungdomsmedarbejdere«. Derfor købte organisationen simpelthen »Den danske Realskoles Seminarium« med elever, lærere, inventar og ministeriel godkendelse. Bestyrelsesformanden Gunnar Engberg – på det tidspunkt den ledende skikkelse inden for organisationen – indsatte Alfred Christiansen, en 29-årig KFUM-sekretær, som ny seminarieforstander. Han fik i vidt omfang frie hænder, men bestyrelsen forventede, at han satte et KFUM-præg på de unge mennesker. Det fremgår bl.a. af jubilæumsskriftet, at Alfred Christiansen en gang om året afgav en beretning til bestyrelsen om »elevernes kristelige ståsted«. Hvordan greb forstanderen sin opgave an? Ifølge Tage Kampmann var seminariets undervisning realskoleliggende, dvs. udelukkende af faglig karakter. Den systematiske holdningsdannelse må derfor have foregået i elevernes fritid. KFUMs Seminarium udviklede fra første færd en stærk tradition for møder og sørgede også for, at de

unge deltog i ekskursioner og andre arrangementer, oftest med kaffebord og andagt. Hvert år inviterede Alfred Christiansen desuden de enkelte klasser til kaffebord i sit hjem, og denne tradition fortsatte i Aage Nørfelts forstanderperiode (1947-1961). Via »KFUMs Seminarieramfund« fastholdt organisationen sit greb om dimittenderne, der f.eks. hvert år blev inviteret til et heldagsmøde den 2. januar, hvor der var foredrag, underholdning, andagt og smørrebrød. Seminarieramfundet, der også udgav et kvartalsskrift, kunne gennem en lang årrække arbejde på basis af en høj organisationsprocent, og den særlige mødekultur var i funktion til omkring 1970.

I 1958 opgav man navnet »KFUMs Seminarium« til fordel for »Frederiksberg Seminarium«. Oprindeligt var det »KFUMs Centralforening«, der var forstanderens primære samarbejdspartner, men KFUMs indflydelse blev i efterkrigstiden reduceret til fordel for Frederiksberg Kommune. Forholdet kunne iagttages allerede i 1961, hvor Aage Nørfelt forlod sin rektorstilling for at blive skoledirektør på Frederiksberg. Bestyrelsen, der siden 1919 havde været selvsupplerende, blev i 1964 reduceret til et repræsentantskab på 25 medlemmer, og Frederiksberg kommunalbestyrelse fik to af de syv pladser i den slankede bestyrelse. Antallet af unge, der blev rekrutteret fra kirkelige kredse, var nu faldende, og i 1964 anslog rektor Frants Hansen, at kun 40% af de studerende kom fra ungdomsarbejdet, især de uniformerede korps. Mødepligten forsvandt med 1966-loven, og det svækkede seminariekulturen. Lovgivningens bestemmelser »atomiserede« miljøet, og hverdagen blev mindre overskuelig. Antallet af lærerstuderende steg og steg, og den gamle skik at håndplukke lederne – dvs. ansætte uden opslag – måtte opgives. Ledelse blev mere og mere et administrativt anliggende, og mulighederne for at sætte et retningspræg på de studerende forsvandt.

Tage Kampmanns forfatterskab er uomgængeligt for alle, der interesserer sig for læreruddannelsens historie, og derfor kunne Frederiksberg Seminarium ikke have fundet en mere kyndig forfatter. Som dreven skribent bortvælger Kampmann den personalhistoriske tilgang – der er almindelig i jubi-

læumsskrifter – og giver i stedet en mere generel fremstilling af de særlige forhold, der har påvirket uddannelsen af danske lærere. (Det betyder imidlertid også, at han stort set undlader at gå i detaljer der, hvor han som tidligere elev, lærer, organisations- og embedsmand har et førstehåndskendskab). Derfor er det lille jubilæumsskrift også interessant for de læsere, der ikke er dimitteret fra Frederiksberg Seminarium. Kampmann fremlægger en række iagttagelser – kulturhistoriske, pædagogiske og politiske – der illustrerer og forklarer de mange forandringer på seminarieområdet, og han benytter sit enestående overblik til at slå ned på de små ændringer i miljøet, der fik blivende konsekvenser for Frederiksberg Seminarium. Her er ingen nostalgi. Læseren får god besked, knapt og præcist formuleret.

*Søren Ehlers*

### **Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850-1990.**

*Udg. af Ning de Coninck-Smith og Ellen Schrupf. Odense Universitetsforlag, 1999. 211 sider. 250 kr.*

Dette bind om børnearbejde og dets afvikling i moderne tid består af syv artikler, to om henholdsvis Norge og Sverige og én om hvert af de øvrige nordiske lande: Danmark, Finland og Island. Arbejdet er bekostet af en treogtialvt-årig bevilling fra Det Nordiske Forskningsråd for humaniora.

Den mest nærliggende tese om børnearbejde er naturligvis den gængse elendighedstese, som sender historikeren på jagt efter de mest miserable eksempler på gusten udnyttelse af de små, sagesløse stakler. Vi kender den især fra skildringer af engelske slumområder med børn i pjalter på tekstilfabrikker, hvor små børnefinger kunne komme ind i kringelkrogene spindemaskiner, der ikke havde plads til granvoksne næver, eller i kulminesakker, der var så snævre, at kun små børnekroppe kunne passere igennem. Det sparede fabrikanter og mineejere for omkostninger, og det påførte børnene sygdomme og forkrøbling. I elendighedstesens ses skolen som frelseren, der som en lysende engel svævede ned på scenen og skubbede kynikerne ud i sidekulissens mørke. Fra nu af skulle børn oplyses, og de små væseners

fysik skulle skånes. Børn skulle have lov til at være børn. Voksne kunne de tidsnok blive. Først skolegang, så arbejde...

Det er velgørende at de syv nordiske historikere forsøger at anlægge et andet syn på at arbejde i barndommen. Nuanceringen skyldes ikke mindst, at Europa her før årtusindskiftet - måske som en overreaktion foranlediget af børnearbejdets ilde ry i den historiske bevidsthed - er havnet i den modsatte grøft. Nu er børnearbejde forbudt. Det er ulovligt for 13-årige at bringe aviser ud et par timer efter skoletid. Det er ikke mindst børnene selv, der protesterer mod, at de voksne formyndere fastholder dem i en kuvøsetilstand, althens de selv meget hellere vil tjene de penge, der skal til for at begå sig i ungdomskulturens begyndende forbrugisme. Hvor børn tidligere blev tvunget til at være voksne, før de blev unge, bliver unge mennesker nu tvunget eller tilskyndet til at leve som fuldt forsørgede børn længe efter, at de er blevet voksne. Det er uddannelseskulturens skyld.

Konkurrencen mellem uddannelse og arbejde har fået en klar vinder. Hvad der for et par århundreder siden begyndte med deltids-skoling hver anden dag eller hvert halvår indtil 14-årsalderen, beslaglægger nu på fuld tid en tredjedel af menneskers samlede livslængde. Med denne konstatering er det oplagt, at man ikke kan forstå et hak af moderne skolehistorie uden at se uddannelse i lyset af arbejde. I en større samfundsmæssig kontekst.....som det hedder. Det er det forfatterne her forfriskende forsøger. Og straks i den første artikel konkluderer Bengt Sandin, at indførelsen af obligatorisk skoleundervisning for børn ikke havde humanistiske motiver (s. 43).

I Ellen Schrupfs artikel er der ingen moralsk forargelse over børnearbejde, men derimod en hang til at se det som en konstruktiv faktor i socialisationsprocessen. At godt 13.000 13-14-årige norske børn omkring 1875 arbejdede som tjenest drenge og -piger, eller som hyrder eller malkepiger, eller til søs eller i miner, eller i tændstikfabrikker og på savmøller ses som led i den opvoksende generations rolleindlæring og integration i familie- og samfundslivet. Børnene tjente godt, fuldt ud tilstrækkeligt til at kunne forsørge sig selv eller bidrage væsentligt til fa-

miliens økonomi. Deres indsats gjorde en forskel, sikrede dem status og styrkede deres selvrespekt. Der var intet der tydede på, at ti timers dagligt arbejde generede skolen. Tværtimod. Skolen lagde undervisningen således til rette, at den ikke karambolerede med børnearbejdet, og skolelærerne fandt denne ordning udmærket. Når børnearbejdets omfang en generation senere tog af, mistede børnene økonomisk betydning og dermed social anseelse. Skal man tro Ellen Schrupf er der kun få af hendes kilder, der harcellerer over børnearbejdets sundhedsskadelige virkninger. Tværtimod. Udendørsarbejde var sundere end indendørsterperi. En stilling som skoleelev var ikke til megen gavn for familieøkonomien. Den fjernede en hjælpende hånd og gav ingen status.

Dog kniber det for Schrupf med at oprette dette rosenrøde billede af børnearbejdet uden forbehold. Var der ingen børn som var tvunget til at arbejde af nød? Hvorfor fulgte hvert femte af arbejderklassens børn i hælene på deres forældre til arbejdspladsen, når funktionærens børn ikke hjalp farmand på kontoret, men gik i skole? Denne forskel må dog skyldes en vis form for socioøkonomisk tvang, som ikke kan bortforklares med kulturelle værdier eller mentalité.

De øvrige forfattere søger også at undgå elendighedstesens fristelser, men ikke med så diametralt modsatte synspunkter som Schrupf. De Coninck-Smith skildrer forholdet mellem arbejde og skole som en interessekonflikt mellem skolens personale og arbejdsgiverinteresser, hvor hjemmets økonomi bestemmer forældrenes holdning. Hendes empiriske materiale er Københavns mælkedrenge lige efter århundredskiftet og besættelsestidens tørvegravning på landet. Det er to spændende cases, der begge viser, at myndighedernes regulering af børnearbejdet gav førstehøjrioritet til familieøkonomien på bekostning af børnenes uddannelse. Skolegang blev indrettet efter arbejdsmarkedets behov, og lovgiverne veg tilbage for at blande sig i forældremyndigheden. Alle børns adgang til fuldtidsundervisning blev først gennemført, da de små væsener kunne undværes på arbejdsmarkedet, først i byerne i mellemkrigstiden og senere på landet, faktisk først i 1950'erne.

Børnearbejde i hjemmet - i landbrugs- og



håndværkerfamilier, i mindre detailforretninger – og husligt arbejde som madlavning, vask og rengøring, børnepasning osv. optræder ikke i statistikkerne. Det var ikke lønarbejde. Alligevel har det spillet og spiller formentlig stadig en stor og fleksibel rolle for den samlede families økonomi og trivsel. Det har også stor betydning for rolleindlæring og socialisation. Hvis man udelukkende definerer børnearbejde som lønnet arbejde for fremmede arbejdsgivere (det der er statistikker over) fatter man kun en del af barndommens historie. Olöf Gardarsdóttirs artikel om Islands fiskeindustrier og Anne Solbergs om Nordnorges inddrager disse perspektiver som et nødvendigt supplement til de øvrige. Sidstnævnte forfatter kan ikke bare sig for at fremhæve, at piger ifølge en undersøgelse yder en større arbejdsindsats i hjemmet end voksne mænd. Men det er vel ikke så mærkværdigt. Pirjo Markkolas undersøgelse af pigers lønarbejde i Tammerfors' tekstilindustri omkring århundredskiftet viser bl.a., at når piger udførte fabriksarbejde (og gik på fabriksskole) havde de færre pligter i hjemmet end de piger i andre byer, hvor der ikke var børnebeskæftigelse.

Mats Sjöbergs artikel om svenske forhold på landet mellem 1850 og 1950 forsøger at inddrage andet kildemateriale end de offentlige statistikker, f.eks. interviews og erindringer. Herved træder de ellers anonyme børn ud af historiens tåger og bliver individuelle skæbner. Det er en lovende synsvinkel, men desværre kan materialet ikke opfylde forventningerne. Dertil er det trods alt for spinkelt, og forfatterens common-sense-agtige slutninger går langt videre, end materialet tillader.

Artiklerne virker ikke koordineret. Skal der udføres sammenlignende studier mellem børnearbejdets historiske udvikling i de nordiske lande, må læseren selv tage fat. I nogle få tilfælde skæver forfatterne selv til udviklingen i nabolandene, f.eks. citerer Schruppf en kilde, der refererer til en dansk undersøgelse fra 1908 (s. 62, som også nævnes af Sjöberg, s. 113 og 126), men hvad den går ud på, får vi ikke at vide. Og den optræder ikke i de Coninck-Smiths artikel.

Som på så mange andre felter råder de nordiske lande over noget af Verdens bedste

statistiske materiale, og det er derfor en velbegrundet hensigt at ville stille forskningsresultaterne til rådighed for udlandet - ikke mindst fordi børnearbejde stadig flourer i de fleste udviklingslande. Men det ville være endnu bedre, hvis udgiverne beherskede engelsk eller erkendte, at de ikke gør det og derfor overlod opgaven til kyndige oversættere. For som de professionelle oversættere skriver i deres annoncer: hvorfor publicere god forskning på dårligt engelsk? Børnearbejde oversættes f.eks. ved *child labour* s. 133, 152 (korrekt), *children's work* s. 129, 153 (forståeligt), *children work* s. 143, 144, 147 (forkert). Hvorfor staves *Working Class* og *Work School* konsekvent med stort? Nogle sætninger er komplet uforståelige, f.eks. 'Then as now it was universally accepted as a fundamental truth that the child was the father of the man and the mother of the woman, and that the child of today carried within it tomorrow's future' (s.48). Enten er dette komplet uforståeligt, eller også er der tale om et skjult - og forvansket - citat fra W. Wordsworth's 'My Heart Leaps Up' (1802, 1807) også brugt som epigram til hans 'Ode' (1807), men her hedder det 'The Child is Father of the Man', hvilket betyder, at manden bærer barndommens naturoplevelser i sig, og det er noget helt andet end artiklens banale eftersætning om, at nutidens børn udgør fremtidens samfund.

De fleste anvendte engelske ord kan ganske vist slås op i en ordbog, men det er ikke tilstrækkeligt til at gøre dem til gode og forståelige sætninger. Til mine sure opstød bør dog føjes, at nogle forfattere skriver udmærket. Desværre har man heller ikke læst ordentlig korrektur på bogen som helhed. Det viser de mange sjuskefejl. Det morsomme rim i linien 'Pasteur, Pasteur, den mælk er sur' går tabt i oversættelsen. Den grafiske figur s. 131 er uforståelig, og på s. 151 mangler den tredje kurve.

De syv forfattere har fat i mange nye synsvinkler, og artiklerne er hver for sig spændende læsning. Men bortset fra, at de alle handler om børnearbejde, er deres problemstillinger alt for usammenhængende til, at bogen danner en helhed. Og så mangler den finish.

*Dan Ch. Christensen*

# Nyt og noter

## *Joakim Larsen-prisen*

Selskabet for Dansk Skolehistorie har i 1999 indstiftet en Joakim Larsen-pris. Den første prismodtager blev mag.art. Christian Glenstrup. 14. november 1999 fik han overrakt et dokument, der gengives på følgende sider.



*Joakim Larsen-prisen*

*1999*

## *Joakim Larsen, 1846-1920*

- var pædagog og skolebogsforfatter. Han var organisator, bl.a. som skoledirektør på Frederiksberg og formand for Danmarks Lærerforening. Han var folkeskolens historiker. En indsats på hvert af disse områder ville vække opmærksomhed; Joakim Larsen ydede noget særligt på dem alle.

Det er som folkeskolens kyndige historiker, Joakim Larsen huskes i dag: han skildrede børneskole og folkeundervisning i Danmark fra reformationen til år 1900 på grundlag af solide arkivstudier; han viste os, hvordan skolens administration, undervisning og opdragelse blev til i et samspil med datidens kultur. Hans værk blev selv et bidrag til dansk kulturhistorie.

Selskabet for Dansk Skolehistorie har ønsket at knytte Joakim Larsens navn til en skolehistorisk hæderspris. Den skal udtrykke Selskabets hyldest for en pionerindsats, der i Joakim Larsens ånd forbinder fortid med fremtid. Den skal styrke studiet af skolens og uddannelsernes historie, f.eks. ved at muliggøre en nødvendig studierejse.

# *Modtageren*

af den første Joakim Larsen-pris er tidligere forskningsbibliotekar og museumsleder

## *Christian Glenstrup*

Først og fremmest takket være hans indsigt og stædige indsats lykkedes det at redde værdifuldt skolehistorisk materiale, der var truet af ødelæggelse: materialet - undervisningsmidler, billeder m.v., indsamlet gennem et århundrede - findes nu i Dansk Skolemuseum.

Det ligger Selskabet på sinde, at Christian Glenstrup får mulighed for at videregive sin indsigt i anskuelsestavlernes verden og i tilblivelsen af andre pædagogiske pionerarbejder. Derved vil han - efter Selskabets overbevisning - skabe fornyet interesse for den slags undervisningsmidler, der kan udfordre og øve elever og studerende i omhu, overblik og originalitet.



*Den 14. november 1999 på Tuse Næs.*

## Lærerstart under vanskelige forhold

Af Ingeborg Olsen

*Forfatteren af disse erindringer fra folkeskolen er født i Kaslunde, Assens Kommune, i 1912. Hun var fra 1942 lærer ved den nu nedlagte Jørlunde Skole, Ølstykke Kommune. I 1962 blev hun førstelærer ved skolen. Senere blev skolen lagt ind under en anden skole, og hun ledede den da fortsat som viceskoleinspektør. Da den igen blev selvstændig, blev hun skoleinspektør. Hun tog sin afsked i 1980 og bor nu i Ølstykke. Leif Degnbol, der har formidlet indlægget, oplyser, at hun var en usædvanlig afholdt og initiativrig skoleleder.*

Sommeren 1936 blev jeg dimitteret fra Skårup Seminarium. Glæden over den overståede eksamen var blandet med sorg. Min far blev syg lige efter påske og indlagt på sygehuset med kræft i maven, så al den tid jeg gik op til eksamen, svævede han mellem liv og død. Han døde i august måned. Vi var 5 søskende, men alle fløjet fra reden. I de år var der stor arbejdsløshed blandt lærere, så jeg fik ikke noget job, men meldte mig som løs vikar ved Odense Skolevæsen. Det betød, at jeg kunne tage hjem til min mor i



*Ingeborg Olsen, tidligere skoleinspektør ved Jørlunde skole.*

weekenderne. Arbejdet var dårligt betalt: kr. 1,51 i timen, og kun når der var timer til mig. Jeg boede hos den kvindelige leder af øvelsesskolen på Odense Seminarium. Der blev så ringet fra en skole ved 7-8 tiden om morgenen; så gjaldt det om at være parat til at starte cyklen og møde hurtigst muligt på en skole og til et skema, man ikke anede noget om i forvejen. Selvfølgelig kunne man være heldig at få et længere vikariat på 1 måned eller mere. Jeg husker, at jeg spurgte frk. Lohmann, hvad hun regnede for vigtigst, hvis man skulle blive en god lærer. Svaret lød: Man skal først og fremmest være glad for børn. Den side af sagen var i hvert fald i orden for mit vedkommende.

Man lærte at sætte pris på de skoleinspektører, der behandlede os ens. Jeg havde heldigvis mange timer på en skole, hvor jeg satte stor pris på at være. Jeg havde en første klasse gennem længere tid. En dag sagde jeg til en lille pige: Anne, hvad var det jeg sagde? Hvortil hun meget forsigtigt svarede: De siger så meget.

På samme skole gik jeg vagt i gymnastiksalen, hvor eleverne havde årsarbejderne udstillet ved årsprøverne. Tænk, man måtte hejse pigernes syede kaffeduge, som var ophængt på bomme, så højt op, at man ikke kunne nå dem, ellers forsvandt de ned i de besøgendes tasker. Med afstikkere til Otterup og Troense var jeg i Odense til efteråret 1939.

15. oktober 1939 tiltrådte jeg som vinterlærerinde ved Gammelsohn skole ved Ringkøbing. Det var rystende at opleve, hvad man bød lærerinden. Bygningen lå på en mark, hvor ukrudtet voksede højt helt op til vinduerne. Fragtmanden havde været inde med mine sparsomme møbler. Han havde en nøgle, der passede til yderdøren.

Lejligheden bestod af et lille køkken og et værelse, adgang gennem skolestuen. Jeg skulle gøre skolestuen og lokum rent. I skolestuen stod en stor sort kakkelovn; tørvene lå på loftet, hvor de skulle graves frem, da man havde læsset dem af der, siden skolen blev bygget. Man kunne ikke få penge til at købe en rulle toiletpapir, så børnene klippede aviser i firkanter og trak dem på en snor. Resultatet var, at de fløj langt omkring, når manden havde tømt spanden ude på askehoben (jeg skulle dog ikke udføre det job). Som løs vikar skulle man ikke stille med tuberkuloseattest, men det skulle jeg nu. Kredslægen i Ringkøbing havde opsyn med skolerne. Nu havde jeg en anledning til at opsøge ham. Jeg husker så tydeligt mine ord, som lød: Intet er lovligt ved den skole ud over kakkelovnen! Hvortil han svarede: De kan jo klage over det. Jeg skrev til vort blad »Folkeskolen«, men det blev ikke optaget, og intet skete for at ændre forholdene.

Hovedskolen, hvis man kan kalde den sådan, lå ved siden af kirken lige ud til Ringkøbing Fjord. Bygningen ligger der stadig. I den blev den danske landbrugsforsker N. J. Fjord født 1825.

Lærer Lauritzen havde fødselsdag den 15. oktober, og jeg var med til festen. Jeg var meget beklemt ved at skulle ned i den anden skole om natten. Det har man åbenbart været klar over, for Lauritzens tilbød mig datterens værelse. De havde to børn, sønnen læste på Gedved Seminarium, og datteren læste til læge i Århus. Det lærerpar kom jeg til at sætte meget stor pris på. Jeg boede hos dem hele den tid, jeg var der, morgenmad og middagsmad i samme køb – 15 kr. om måneden. Da jeg sagde, at det var mere, end jeg kunne tage imod, fik jeg svaret: Det samme kan De gøre mod andre en anden gang! Det glemmer man aldrig. Vinteren var meget hård, så det var



*Gammelsogn forskole ca. 1930*

koldt at gå ned i min egen skole for at tænde op om morgenen. Jeg gjorde rent om eftermiddagen efter skoletid.

Trods kulde og genvordigheder har jeg mange gode minder derfra, hvilket særligt skyldtes lærerparret og børnene. Sidstnævnte var meget taknemmelige og lærevillige. Jeg husker tydeligt en familie Henriksen. De havde mange børn, men var ikke så rige på jordisk gods. De kom fra Vedersø, og hvert år til jul fik de sendt en 500 kr. fra Kaj Munk. Børnene kom med fisk og kartofler til mig. De afleverede dem med ordene: Jeg tog de største, jeg kunne finde. De havde en lille pige, som havde lidt svært ved at regne. En aften, jeg var gæst hos dem, spillede vi »Æsel«, et spil, som jeg dengang ikke kendte. Ih, hvor hun lo, så tårerne trillede, når hun vandt over mig.

Sammen med lærer Lauritzens blev jeg inviteret til pølsegilder; så sad jeg altid i dagligstuen og spillede l'hombre med herrerne. Der var gennemvarmt, de andre stuer blev kun opvarmet ved højtidelige lejligheder. Vi spillede også l'hombre med skomagerens inde i Ringkøbing.

Det var småt med mange ting under krigen, bl.a. skulle vi spare på brændselet. Jeg skrev åbenbart temmelig mange breve, hvilket jeg gjorde, når de andre gik i seng. Jeg mindes en aften, hvor fru Lauritzen lagde sig på knæ ind under bordet for at pakke mine fødder ind i et tæppe.

Om foråret fik jeg influenza og måtte holde sengen. Skolebygningerne var gamle og utætte, så det endte med, at jeg fik lungehinde- kæbehule- og mellemørebetændelse. Stoppet med piller blev jeg sat i toget i Ringkøbing. Det var en ulidelig lang tur

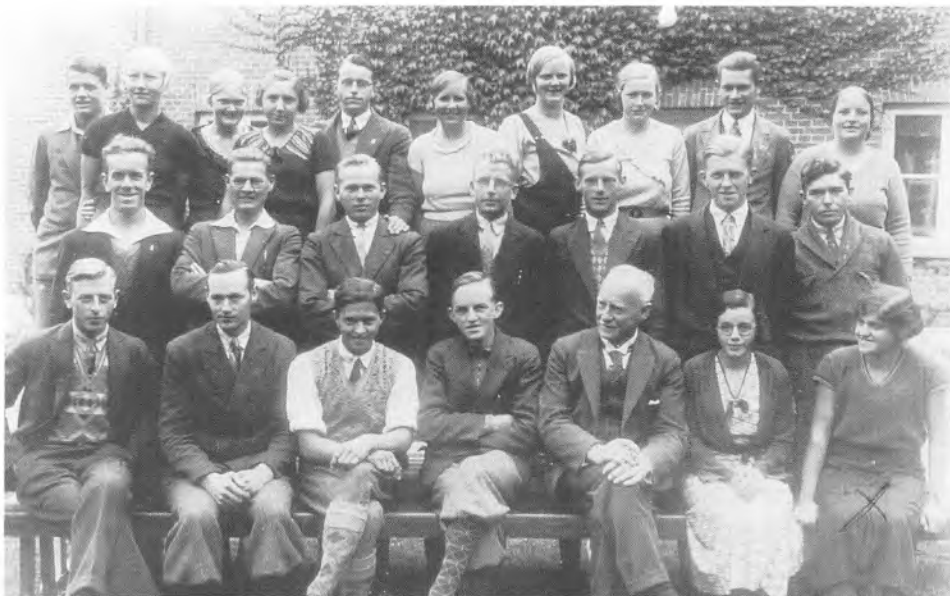


med bumletog til Aarup på Fyn. Det var onsdag i påskeugen, min mor havde dejlig varme og varm suppe parat, så jeg mente nok, jeg kunne komme med i kirke skærtorsdag. Men temperaturen sagde noget andet, 41° i feber. Lægen indlagde mig på Odense Sygehus. Jeg lå på en to sengs stue på øverste etage. Derfra så vi de grønne »fugle« med hagekorset 9. april.

1. maj tiltrådte jeg som vikar på Nyborg Private Realskole. Jeg boede på K.F.U.K. og oplevede der at blive gennet i kælderens en nat. Englænderne bombede oliebeholdere på havnen. Vi var en temmelig stor forsamling i det nøgne rum; man havde ikke indrettet beskyttelsesrum på det tidspunkt. Når maskinerne kom ned over os, klumpede vi sammen midt i rummet. Jeg havde armene om skuldrene på en ældre dame, som rystede lig en bævreasp. Så udbrød hun: Åh, jeg glemte mine jordbær inde i vindueskarmen.

1. november havde jeg fået plads som vinterlærerinde i Obbekjær ved Ribe. Det var et lille sogn med en præst, der tillige var formand for menighedsrådet, en lærer ved skolen og formand for skolekommissionen.

Trods krigen eller måske netop på grund af den blev det 6 måneder med mange oplevelser, som jeg har kunnet mindes med taknemmelighed. Jeg boede hos en familie, hvor fruene var meget interesseret i mit skolearbejde, så hun hjalp med at sy dragter til børnenes skolekomedie og meget mere. Jeg var med til børnenes fødselsdage og konfirmationer. En fest husker jeg særlig. Bedsteforældrene holdt barnebarnets fest, og jeg var inviteret med hjem fra kirken. Efter frokost gik vi tur på marken, og bedstefaderen viste med stolthed, hvad han havde fået ud af jorden; at det



*Dimittender fra Skårup Seminarium 1936. Ingeborg Olsen: forreste række yderst til højre.*

også havde været et slid, bar han mærker af. Da gæsterne kom til aften, gik han i seng, han ville ikke være vidne til, at man brugte så mange penge på en enkelt aften.

Trods vinter og mangel på næsten alt mindes jeg de hyggelige aftener, hvor vi kom sammen for at synge af Højskolesangbogen. Jeg spillede på violinen, og vi lærte »Der rider en konge« og »Mor Danmark«.

De børn var meget motiverede for at lære noget, hvilket er den bedste drivfjeder; vi lærte en masse på de 6 måneder, og det var *aldrig* nødvendigt at skælde på dem.

Maj 1941 tog jeg et lån for at komme på et 10 måneders skolekøkkenkursus på Ankerhus. Vi boede 10 af holdet i en stor villa ud til Sorø Sø. Jeg mindes denne sommer med glæde over naturen. Åbenbart må vejret have artet sig godt, for hvor nød vi at gå tur i Akademihaven og skovene omkring søerne.

Mor Magda, som vi kaldte Magdalene Lauritzen, var primus motor med hensyn til at få skolekøkken indført som fag i den danske folkeskole, hvilket lykkedes med skoleloven af 1937.

Med den uddannelse blev det let at få et embede. Først fik jeg et vikariat i Dronninglund i Vendsyssel. Vedkommende, som jeg vikarierede for, var på skolekøkkenkursus. Jeg boede i hendes lejlighed, men hun havde låst sit brændsel inde, og det var under krigen, hvor man ikke uden videre kunne få bevilliget brændsel, så jeg måtte gå i seng for at holde varmen. Jeg lærte så at cykle ud, hvor jeg somme tider var så heldig at finde nogle tørv, som var tabt på vejen; senere fik jeg lov til at købe den bark, man skræller af granstammerne.

Det var et kedeligt skolevæsen. Lærerne talte ikke sammen, men skrev til hinanden. Trods det havde jeg en god sommer i den del af landet. Min familie besøgte mig, når de havde ferie, og vi gik tur i Storskoven og i Hammer Bakker. Der var dengang bane fra Aalborg til Skagen, men ellers foregik det på cykel eller »apostlenes heste«. Jeg nåede også at være til Hjallerup Marked i regnvejr. Min bror på Fyn havde bryllup Kr. himmelfartsdag, så min ældste søster, der boede i Randers, og jeg skulle hjem til fest. Vi kunne på grund af krigen ikke klare rejsen på én dag, men måtte overnatte på et hotel i Fredericia.

1. november 1942 kom jeg som lærerinde bl.a. i skolekøkken til den nye Jørlunde Sogneskole, hvor jeg var til min afsked 1. januar 1980. Efter min omtumlede tilværelse var det dejligt at blive fast boende på Sjælland, hvor jeg altid har befundet mig godt.

# *Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG)*

**Af Harry Haue**

På gymnasieområdet har der meget længe været et udtalt behov for en forsknings- og efteruddannelsesinstitution. Det lykkedes omsider for en arbejdsgruppe bestående af folk fra gymnasiet og universitetet på Fyn at fremme sagen, og den 22. oktober 1998 vedtog konsistorium ved Syddansk Universitet at oprette et 5. institut ved Det humanistiske Fakultet: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, med professor Finn Hauberg Mortensen som institutleder.

Det er instituttets formål at drive forskning og forskeruddannelse i fagdidaktik og almenpædagogik i relation til de fire gymnasiale uddannelser, og i tilknytning hertil at udbyde faglig, fagdidaktisk og pædagogisk efteruddannelse for lærere og kommende lærere samt ledelsesuddannelse. Institutet skal i denne sammenhæng opbygge relevante biblioteks- og arkivsamlinger og det har en landsdækkende forpligtelse, herunder en samarbejdsaftale med Færøerne.

På dette grundlag er der ved DIG etableret en forskerskole, hvor der er plads til 20 ph.d.-stipendiater, som for en stor dels vedkommende er amtsfrikøbte gymnasielærere med en vis undervisningserfaring. Vejledningen varetages af instituttets faste lærere og eksterne eksperter, bl.a. via et samarbejde med forskermiljøer på AAU, RUC og DLH samt udenlandske universiteter. 1. august 1999 er den almenpædagogiske del af pædagogikumuddannelsen for gymnasie- og hf-lærere overført fra Undervisningsministeriets Kontor for Gymnasiale Uddannelser til DIG. I efteråret 1999 forbereder instituttet en 3-årig masteruddannelse, svarende til et årsværk, for gymnasielærere inden for 5 områder: almen pædagogik, fagdidaktik, ledelse, vejledning og IT. Desuden er det en naturlig opgave for instituttet at arrangere konferencer og opbygge en elektronisk brugerflade, hvor bl.a. ældre læremidler og lovstoffet vil blive tilgængelig for den skolehistoriske forskning på gymnasieområdet.

Alle oplysninger om aktiviteterne på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik kan findes på [www.dig.sdu.dk](http://www.dig.sdu.dk)



*Undervisningsminister Margrethe Vestager ved indvielsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik 22. april 1999. Her foran Christian 4.s »Gymnasium« fra 1623. Ministeren står mellem Finn Hauberg Mortensen og rektor Henrik Tvarnø.*

# *Et projekt om handelsskolernes nyeste historie*

**Af Arne Højsteen**

Handelsskolernes nyere historie skal nedskrives. Uddannelseseksplosionen, der startede i slutningen af halvtredserne, og som er fortsat frem til i dag, satte gang i en række ændringer af handelsskolesystemet.

Det er den udvikling, som en gruppe på omkring 30 tidligere medarbejdere og interessenter i handelsskolernes virke nu er i gang med at skrive en bog om. En bog, der kommer i forlængelse af de to bind, som lektor, cand.mag. Flemming Lind Hansen har skrevet som en sammenhængende handelsskolehistorie fra handelsskolernes opståen frem til 1960'erne. I foråret satte vi os sammen for at skrive den nyere handelsskolehistorie, som den bliver præget af »øjenvidneskildringer«.

Bidragene samles i oktober 1999 med henblik på at indgå i det tredje bind om handelsskolernes historie.

Det er deltagernes opfattelse, at handelsskolerne afviger væsentligt fra landets øvrige skolesystemer – folkeskole, gymnasieskole, de tekniske skoler og højskolerne.

Handelsskolernes særpræg stammer dels fra skolernes opståen i den sidste halvdel af 1800-tallet, hvor det helt overvejende var erhvervslivet, der tog initiativ til at starte de såkaldte købmandsskoler, og dels i skolernes funktion, der entydigt har været at give selvstændige og ansatte i handel og administration mulighed for at blive endnu bedre udøvere af det erhverv, de nu engang har valgt.

Den massive stigning i antallet af unge, der søgte uddannelse i slutningen af 1950'erne og helt frem til i dag, stillede nye krav til handelsskolerne, der siden har undergået adskillige forandringer.

Anledningen var nye krav til undervisningens indhold, nye elevstrømme, nye lærertyper og nye krav fra det offentlige til uddannelsen af de unge. Forvandlingen tog imidlertid også form af lovgivningsarbejde med baggrund i grundige betænkninger udarbejdet af udvalg eller kommissioner.

Herunder kom de forskellige politiske partiers opfattelser af, hvilke krav der skulle stilles til uddannelsen af de 16- til 19-årige, til at spille en stor rolle.

Partiernes uddannelsespolitiske synspunkter, der er udviklet i relation til de øvrige uddannelsesområder, kom til at udspille sig på dette nye og uprøvede område.

Det er denne historie, disse begivenheder, vi ønsker at beskrive så overskueligt, at det kan bidrage til en bedre forståelse af handelsskolernes nuværende stade, situation og særpræg. Samtidig har vi set det som en opgave at få indsamlet øjenvidneskildringer fra midten af 60'erne og frem, mens det endnu er muligt. Erfaringerne viser, at hvis dette skal lykkes, kan vi ikke komme for tidligt i gang.

Projektet er kommet i stand gennem et samarbejde med Handelsskolernes Forstander- og Inspektørforening (HFI), Handelsskolernes Lærereforening (HL) samt

med Danmarks Handelsskoleforening (DHF), der har sikret økonomien til aktivitetens igangsætning. Målet er, at der september/oktober år 2000 kan foreligge en læseværdig samlet fremstilling. Det er håbet, at den levende skolehistoriske interesse, der i dag først og fremmest omfatter folkeskolen, med Flemming Lind Hansens to bind og dette tredje bind, kan udvides til også at omfatte handelsskolen.

Projektet har mødt interesse fra professor Vagn Skovgaard-Petersen, lektor Flemming Lind Hansen og mag.art. Christian Glenstrup, alle fra Selskabet for Dansk Skolehistorie.

I projektets styringsgruppe sidder (nu alle pensionerede):

Forstanderne P.I. Olsen, Frederikshavn; N.H. Tetzschner, Ishøj; H. Bech Frandsen, Horsens samt uddannelseskonsulenterne i Direktoratet for Erhvervsuddannelserne C. Jørgensen (senere direktør i Københavns Amt) og Arne Højsteen.

## Folkeskolens formål

*Af præambel til forordning om almueskoler på landet. 23. januar 1739:*

»... lade danske Skoler ... saaledes indrette, at alle og enhver, end og de fattigste Børn overalt paa Landet kunde tilstrækkeligen undervises om Troens Grund samt Salighedens Vey, og Orden og Middeler, efter Guds Ord og den Evangeliske Kirkes sande i Børne Lærdommen korteligen forfattede Lære, saa og i at læse, skrive og reigne, som saadanne Videnskaber, der ere alle og enhver, af hvad Stand og Vilkor de end maatte være, nyttige og fornødne ...«.

*Af § 22 i anordning om almueskoler på landet. 29. juli 1814:*

»Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker, i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige Lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten«.

[§ 23: Religion, skrivning, regning, læsning; »ogsaa bør Skolelærerne vejlede Børnene til ordentlig Sang«. – Ved læsning skulle især benyttes bøger, som kunne »give Anledning til at danne Børnenes Sindelag, og som indeholder et kort Begreb om Fædrelandets Historie og Geografi samt meddeler dem Kundskaber, der kan tjene til Fordommens Udryddelse og blive dem til Nytte i deres daglige Haandtering ...«].

*Af § 1 i lov om folkeskolen. 18. maj 1937:*

»Folkeskolens Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber. Kristendomsundervisningen i Folkeskolen skal være i Overensstemmelse med Folkekirkens evangelisk-lutherske Lære«.

*§ 2 i lov om folkeskolen. 26. juni 1975:*

»Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

Stk. 3. Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati«.

*§ 1 i lov om folkeskolen. 23. juni 1993:*

»Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati«.

## *Gymnasieskolens formål*

*Af forordning angående de lærde skoler i Danmark og Norge. 7. november 1809:*

»Det er og skal fremdeles være alle de lærde Skolers fælles Hovedbestemmelse, at forskaffe de Unge, som søge dem, en saadan Uddannelse af deres Anlæg og Evner, og et saadant Forraad af Forkundskaber, at de, tilbørligen forberedte, kunne ved Universitetet fortsætte og fuldende deres akademiske Studier. Men da, efter Skolernes nuværende Indretning, Leilighed gives til, at de af Statens Ungdom, som skiøndt ikke bestemte til Universitetsstudier, dog mere eller mindre behøve videnskabelig Uddannelse for deres tilkommende borgerlige Stilling og Forretninger, kunne der, uden Afbræk for Skolernes Hovedbestemmelse, tage Deel i de Grene af Underviisningen, som til dette Øiemed ere gavnlige, saa tillades, at ogsaa deslige Unge tilstedes Adgang til de lærde Skoler«.

*§ 1 i ministeriel bekendtgørelse angående en undervisningsplan og eksamensbestemmelser for de lærde skoler i Danmark. 13. maj 1850:*

»Den lærde Skoles Bestemmelse er at meddele de den betroede Disciple en Underviisning, der kan føre til en sand og grundig almindelig Dannelse og med det Samme, saavel ved Kundskab som ved Sjeleevnernes Udvikling, paa bedste Maade forberede til det akademiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilke den Enkelte føler Kald«.

*§ 1 i lov om undervisningen i de lærde skoler i Danmark. 1. april 1871:*

»I den lærde Skole skal Undervisningen, der forbereder til Universitetet, fra et vist Trin i Skolen deles i to Afdelinger, den ene overveiende sproglig-historisk, den anden overveiende mathematisk-naturvidenskabelig«.



*Af § 3 i lov om højere almenkoler m.m. 24. april 1903:*

»Gymnasiet giver i tilslutning til mellemskolen gennem 3 eetaarige Klasser sine Elever en fortsat højere Almenundervisning, som tillige afgiver det nødvendige Grundlag for videregaaende Studier«.

*Af § 2 i lov om gymnasieskoler 7. juni 1958:*

»Gymnasieafdelingen giver i tilslutning til 2. realklasse gennem 3 etårige klasser en fortsat almindannende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve (studentereksamen)«.

*Af § 2 i lovbekendtgørelse om gymnasieskoler og studenterkursus 18. november 1987:*

»Gymnasieafdelingen giver i tilslutning til grundskolens 9. klassestrin gennem 3 etårige klasser en fortsat almindannende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve (studentereksamen)«.

# Uddannelseshistorie

## Publiceringsregler

*Uddannelseshistorie* udgives som årbog fra *Selskabet for Dansk Skolehistorie*.

Redaktion: Professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (ansv.) og lektor, Ph.D. Børge Riis Larsen

Manuskripter til artikler samt bøger, der ønskes anmeldt, sendes til Vagn Skovgaard-Petersen, *Uddannelseshistorie*, c/o Dansk Skolemuseum, Rådhusstræde 6, 1466 København K.

*Uddannelseshistorie* bringer artikler om hele det pædagogiske områdes historie – ikke blot om undervisningen i folkeskoler, gymnasier, handels- og tekniske skoler.

Publikationssproget er dansk. I enkelte tilfælde kan artikler optages på svensk og norsk.

En forudsætning for antagelse af en artikel til trykning er, at den ikke er publiceret andre steder på noget sprog, og at den heller ikke senere vil blive det i samme form.

Forslag til artikler sendes til redaktionen i 2 papireksemplarer med dobbelt linieafstand. Artiklen vedlægges forfatterens navn, adresse og tlf. nummer (samt evt. faxnummer og e-mail adresse).

For at komme med i årets udgave af *Uddannelseshistorie*, skal manuskriptet være redaktionen i hænde senest den 1. juni det pågældende år.

Når artiklen er accepteret til offentliggørelse i *Uddannelseshistorie*, sendes den på elektronisk form (3,5'-diskette) i et gængs tekstbehandlingsprog. Disketten bør, hvis indholdet afviger fra det oprindelige, være bilagt 2 papirudgaver.

Artikler kan være bilagt billeder (papirformat – egnet til gengivelse). Illustrativt materiale bør være forsynet med tekst. Forfatterens navn og artiklens titel bør anføres på bagsiden. I papirudgaven markeres, hvor i teksten det illustrative materiale skal anbringes.

Desuden vedlægges kort biografi af forfatteren og et portrætfoto. Biografien bør omfatte fødselsår, uddannelse, uddannelsesinstitution(er), ansættelsessted(er) og vigtigste publikationer. (Se *Uddannelseshistorie 1998*).

Fotografier/illustrationer leveres af forfatteren. Forfatteren sørger efter nærmere aftale for tilladelse til at benytte fotografier/illustrationer.

Noter kan indsættes enten som slut- eller fodnoter.

Forkortelser bør som hovedregel undgås, hvis der ikke er tale om almindeligt kendte som f.eks., ca, osv.

Når det endelige manuskript er afleveret, har *Uddannelseshistorie* copyright.

Artiklerne udgør hovedparten af *Uddannelseshistorie*. En artikel kan heri normalt have et omfang på op til 20

trykte sider inkl. illustrationer, noter mm.

Små arbejder kan evt. anbringes i rubrikken *Nyt og Noter*. Her bringes normalt kortere afhandlinger over et meget afgrænset emne. Omfanget er her op til ca. 4 trykte sider inkl. illustrationer, noter mm.

Når artiklen er trykt, sendes 1. korrektur til forfatteren. Kun i specielle tilfælde sendes også 2. korrektur til forfatteren. Redaktionen vil i de fleste tilfælde drage omsorg for, at eventuelle rettelser er udført korrekt efter forfatterens anvisninger.

Forfattere til artikler modtager vederlagsfrit 20 særtryk af forfatterens egen artikel. Evt. yderligere særtryk betales af forfatteren.

#### **Anmeldelser:**

For at opnå en ensartethed i anmeldelserne bør overskriften bestå af: forfatternavn(e), titel, forlag (trykkested hvis det ikke er i Danmark), trykkeår, sidetal, pris (samt eventuelle oplysninger om, hvor publikationen kan fås). Anmeldelsen afsluttes med navnet på anmelderen.

## *Selskabet for Dansk Skolehistorie*

holdt årsmøde med generalforsamling lørdag den 24. oktober 1998 i Borups Højskole, Frederiksholms Kanal 24 i København. Forstander *Jacob Erle* fortalte de ca. 50 deltagere om Johan Borup, om adelspalæet og om højskolens særpræg. – *Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen* præsenterede det nye storværk om gymnasieinspektionen »Kvalitetens vogter«, udgivet i forbindelse med inspektionens 150 års jubilæum – fra Madvig til Uffe Gravers.

Derefter var årsmødets deltagere inviteret over i nr. 26, den just restaurerede gule længe, tidligere Hestgardekaserne, nu en del af Undervisningsministeriet. Styrelseschef *Ivan Sørensen* fortalte i de smukke omgivelser om huset og om ministeriets nyeste historie, herunder om den administrative nyordning,

Ved generalforsamlingen lovede bestyrelsen at lade 1997-regnskabet aftrykke i årbogen. Kontingentet blev fastsat til 200 kr. årligt, for studerende dog kun 125 kr. *Christian Glenstrup* og *Robert Hellner* havde meddelt, at de ikke ønskede genvalg til bestyrelsen. I deres sted indvalgte museumsleder *Keld Grinder-Hansen* og lektor ved Pædagoghøjskolen *Gorm Hansbøl*. Kontingentet blev fastsat til 200 kr. årligt, dog 125 kr. for studerende.

*Vagn Skovgaard-Petersen*

# Navneregister

- Abrahamsen, Karen Margrethe 171  
Agnér, Per 95  
Ahlberg, Tom 77  
Albæk, Ole 83  
Andersen Nexø, Martin 186  
Andersen, Erland 171  
Andersen, H. C. (digter) 70, 73  
Andersen, H. C. (inspektør) 94  
Andersen, Jørgen Christian 141  
Andersen, K. B. 19  
Andersen, Vilhelm 30  
Andersson, Niels 109, 111f  
Andreas 43, 47  
Andreasen, Mogens 143  
Antorini, Christine 143, 145, 158  
Arnfred, J. Th. 18f, 195  
Arnold, Elisabeth 143, 145ff  
Arvin, G. J. 30f, 89f, 95f, 193  
Askepot 147  
Aspel, Gudrun 111  
Atherton, M. 70, 74  
Auken, Margrethe 20
- Bach, Charlotte 47  
Bach, Søren 140f  
Balle-Petersen, Margaretha 33  
Balslev Wingender 192  
Bang, Johannes 125  
Bang, Nina 28  
Bang, Sven 171  
Barfod, Frederik 38  
Basedow 177  
Bastian, Peter 83  
Bech Frandsen, H. 211  
Becker, Knuth 94  
Behnke, Tom 143  
Bennedsen, Dorte 132  
Bennett, Thomas 67, 70  
Bentsen, P. V. 95  
Berg-Sørensen, Ivar 5, 176, 179  
Bertolt, Oluf 19  
Binger, Birte 93, 95  
Birch, fam. 41  
Birch, Preben 46  
Bjerg, Henning 107, 110  
Bjerregaard, Ritt 129  
Bjørning Johannsen, Brita 171  
Bjørnbak, Lars 26
- Bjørner, Lars 5, 8, 75, 88  
Blaksteen, M. 33  
Blegvad, Marianne 95  
Blegvad, Mogens 95  
Bloch, Søren 183  
Bodelsen, C. A. 70, 72  
Bojsen Møller, Jutta 183f  
Bojsen, Peter 25  
Bolund, overlæge 97  
Bomholt, Julius 16, 19  
Bonde, Kaj 110f  
Bording Petersen, S. P. 111  
Borgbjerg, F. 19  
Borup, Johan 217  
Boye Petersen, Astrid 110f  
Bramlev, Susanne 41  
Bramsen, B. 47  
Bredsdorff, E. 70, 73  
Bregengaard, Kai 122f, 125, 141  
Brorstrøm, O. 11  
Bruhn, Verner 5, 179  
Bruun, Peer 183  
Buddha 19  
Buerger Goodwin, Henry 56  
Bugge, K. E. 33, 175  
Bundgaard, Inge 180  
Buxbom, Louise 41  
Büchmann, Torsten 171  
Bøggild, rektor 94  
Bøgh, Frederik 12  
Bøttger, Hakon 125  
Baadsgaard, Hans Peter 143f, 146, 157  
Baastrup, Anne 143
- Carlsen, Olaf 33  
Carstensen, Ejnar 89  
Christensen, Bernhard 90  
Christensen, Bo 110  
Christensen, Dan Ch. 6, 199  
Christensen, Georg 110  
Christensen, Harry 180  
Christensen, J. C. 25f, 35  
Christensen, Susanne 125  
Christian IV 8, 211  
Christian VI 191  
Christiansen, Alfred 196f  
Christiansen, Bent 32  
Christiansen, Gunver 112

Christoffersen, Agner 102  
 Christophersen, Paul 5, 53, 70, 72f, 187f  
 Clausen, Erik 77, 83  
 Clausen, Per 150  
 Clemmensen, Susanne 143, 158  
 Collins, B. 65, 70, 73f  
 Comenius, Johan Amos 26, 35f  
 Coninck-Smith, Ning de 6, 197ff  
 Conrad, Joan 32

Dahl, Jane 171  
 Dahlgaard, Frank 143  
 Dahlgaard, Lauge 14  
 Dam, Axel 26, 28  
 Dam, Poul 5, 7, 9ff  
 Dam-Hansen, Jørgen 171  
 Damsholdt, K. 186  
 Darwin 23  
 Davidsen, David 5, 182  
 Davidsen-Nielsen, Niels 188  
 Davies, Philip 165, 168, 171  
 Davies, Trevor 85  
 Degn, Ole 180  
 Degnbol, Lejf 5, 9ff, 33, 176, 191, 205  
 Dewey, John 28, 34  
 Dixon, Willis 104  
 Djurhuus, Susanne Krohn 140f  
 Dorf, Hans 140  
 Dumreicher, Carl 39f, 43, 47  
 Duus, Jørgen 171  
 Dwinger, J. 47

Ebbesen, Niels 167, 168  
 Edison 63  
 Edlund, Bente 191  
 Egedal Poulsen, Jørgen 32, 97ff, 101, 103f, 108f, 110ff  
 Egerod, Oluf 95  
 Ehlers, Søren 6, 33, 197  
 Elkjær Laursen, Agnete 104f, 110ff  
 Engberg, Gunnar 196  
 Engstrøm, Hanne 112  
 Ericson, C. Th. 46  
 Erle, Jacob 219  
 Erslev, Kristian 7  
 Estrup, Jørgen 143

Fabricius Møller, Jes 5, 7, 189f  
 Fibiger, Steen 191  
 Fibæk Laursen, Per 178f  
 Fich, Ove 143, 155  
 Fischer, Walter 62  
 Flensted Jensen, Knud 89  
 Florander, Jesper 32

Floris 89  
 Fog, Elin 110  
 Foster, Charles R. 140  
 Foucault 186  
 Franck, Gudrun 89  
 Franck, Sophus 89f  
 Frandsen, Karl-Erik 180  
 Frandsen, Kurt 112  
 Frandsen, Aage 143  
 Frank, Eilif 5, 33, 190  
 Franke, Felix 55  
 Frederik IX 43  
 Frederiksen, Rikard 95  
 Frehr, Andreas 5, 8, 113, 118f, 125, 129, 140ff  
 Freire, Paolo 140  
 Freuchen, Peter 184  
 Friis, Henning 13, 16  
 Fristed, Svend 168, 171  
 Fry, Dennis B. 70, 73

Galilei 147  
 Gamborg, Gregers 103, 109, 112  
 Gamrath, Helge 31  
 Gandhi 36  
 Gardarsdóttir, Olöf 199  
 Garulf, Kaj 167f, 170, 172  
 Gernes, Poul 8, 81, 84f  
 Gertz, M. Cl. 28  
 Giroud, A. 70f  
 Glenstrup, Christian 5, 7, 34, 37, 48, 166, 171, 201ff, 213, 219  
 Gosse, Edmund 61, 70, 73  
 Gotved, Helle 179  
 Grauer, Nikolaj 97  
 Gravers, Uffe 217  
 Gregersen, H. V. 119  
 Gregersen, Torben 89f, 95, 110  
 Grinder-Hansen, Keld 5, 34, 165f, 170f, 219  
 Grue-Sørensen, Knud 27, 32, 97  
 Grundtvig, N. F. S. 13, 18f, 29, 32, 194ff  
 Grønbech, Vilhelm 16, 195  
 Gulløv, John 24, 36  
 Guts, Svend 94

Hall, Carsten 6, 192  
 Hambro, C. J. 52, 62, 66, 68, 70, 72ff  
 Hamlet 62f  
 Hansbøl, Gorm 219  
 Hansen, Carsten 143  
 Hansen, Edvin 11  
 Hansen, Frants 197  
 Hansen, Jørn 177  
 Hansen, Oscar 27

Hansen, Rasmus 93  
Hansen, Rud 109f  
Hansen, Rudolf 105, 109, 111  
Hastrup, N. 70, 73  
Hauberg Mortensen, Finn 210f  
Hauch, Aase 31  
Haue, Harry 5, 6, 8, 184, 208, 217  
Hauschild, Kirsten 165, 171  
Heinesen, Knud 19  
Hellner, Robert 33, 219  
Helveg Petersen, K. 30, 77  
Helweg, Hjalmar 96  
Hemmingsen, Georg 37  
Henderson, E. J. A. 70, 72  
Henrik, prins 70  
Henriksen, Holger 140  
Herfort Andersen, Anni 166, 172  
Hermansen, Knud 105f, 110  
Hermansson, Ester 104, 110  
Hersleb, Peder 176  
Heurlin, Bertel 136  
Higgins 5, 7, 49, 65, 70  
Himmelstrup, Kaj 7  
Hjorth Madsen, Poul 141  
Holdgaard Sørensen, Nils 141, 172  
Holm, Harald 29  
Holm, Jørn-Ole 174  
Holm, Søren 183  
Holm, Thorkil 104, 110f  
Holmes, Sherlock 181  
Holm-Larsen, Signe 5, 7, 33, 143, 164  
Holst, Clara 67, 70  
Holst, Inga 39  
Holter, Harriet 185  
Howatt, A. P. R. 50, 60, 70ff  
Hækkerup, Ole 143, 147  
Høegh, Peter 77  
Høeh Larsen 32  
Høj Worm, Charlotte 178f  
Højberg Pedersen, Regin 95  
Højberg Pedersen, Ruth 95  
Højby, Sigurd 30  
Højlund Nielsen, Åse 165, 167f, 170f  
Højsteen, Arne 6, 212f  
Haarder, Bertel 174, 20f, 33, 132f, 141  
Haastrup, K. 70, 73  
  
Ibsen, Albert 95  
Ichikawa, H. 70, 74  
Ichikawa, Sanki 69  
Ilsøe, Grethe 180  
Ingvartsen, Ellen 172  
Itard, Jean-Marc Gaspard 191

Jacobsen, Bo 140f  
Jacobsen, E. 70, 74  
Jacobsen, Erhard 140  
Jahr, Ernst Håkon 67, 70, 74  
Jakobsen, Jens 23  
Jansbøl, Kirsten 6, 192  
Jansen, Georg, 8, 81, 83, 85  
Jansen, Mogens 32  
Japsen, G. 33  
Jarløv, professor 96  
Jensen, Børge 93  
Jensen, Charlotte S. H. 47  
Jensen, Ejvind 98f, 105, 110ff  
Jensen, Erik 25, 32, 70  
Jensen, Frede G. 93, 95  
Jensen, Hans 78  
Jensen, Helge 89  
Jensen, Jørgen 172  
Jensen, Poul Erik 140  
Jerlang, Espen 5, 185  
Jerlang, Jesper 5, 185  
Jespersen, Otto 7, 30, 50, 52ff, 187  
Johansen, Albert 174  
Johansen, Jens 85  
Johansen, Lars Runo 141  
Johansson 89  
Johnsen, Berit H. 191  
Jones, Daniel 65, 69ff, 73  
Just, Steen 136, 141  
Juul Madsen, H. 5, 182  
Juul, Arne 5, 7, 49, 70f, 73f  
Juul, Birgitte 70  
Jørgensen, Anker 77  
Jørgensen, C. 211  
Jørgensen, Harald 25  
Jørgensen, Jens Chr. 5, 175  
Jørgensen, Jørgen 29  
Jørgensen, Per 5, 176ff  
  
Kabell, I. 71f  
Kajol 81, 83, 86  
Kampmann, Tage 6, 119, 140f, 196f  
Kamstrup, Jens 141  
Karlsen, Kari 70  
Karup Pedersen, Ole 140  
Key, Ellen 23  
Kihara, K. 70f  
Kinck, musiklærer 103  
Kirkebæk, Birgit 190ff  
Kirkegaard, Knud Erik 143, 155  
Kjeldsen, Erik 173  
Kjær, Birgitte 5, 175f  
Kjærbo, Johannes 12

Klarskov, Kristian 47  
 Klewe, Lars 140  
 Klokke, Jeppe 183  
 Klokke, Sycalé 183  
 Knudsen, Holger 172  
 Knudsen, K. A. 177  
 Koch, Hal 13, 15f, 18, 30, 195  
 Koefoed Bjørnsen, Mette 125, 128f, 133  
 Kofod, Jeppe 143, 154  
 Kolbjørn, Ib 12  
 Kold Olesen 111  
 Kold, Christen 18  
 Kolstrup, Søren 143, 145f, 153, 155  
 Kolt, Pauli 103  
 Kornerup, Bjørn 33  
 Korsgaard, Ove 6, 196  
 Kragh, Emma 70  
 Kragh, Frederik 70  
 Kragh-Müller, C. C. 192f  
 Kretzschmer, Knud 10  
 Kristensen, Ellen 143  
 Kristensen, Hans Jørgen 140f  
 Kristensen, K. A. 92  
 Krogshede, Kr. 179  
 Kroman, Kristian 27, 30  
 Kuhlman, Peter 140  
 Kuhn, Annette 140  
 Kuhr, V. 96f  
 Kyng, Mogens 93, 95  
 Kyrre, Hans 173  
 Kaarsted, Tage 118

Lambert, W. E. 188  
 Lange, Frederik 27  
 Langholm, S. 71f  
 Larsen, Arne 140, 142  
 Larsen, Carl Aage 32  
 Larsen, Ernst 30ff, 110  
 Larsen, F. 71, 74  
 Larsen, Helge 20  
 Larsen, Joakim 6, 33, 171, 173, 202  
 Lauridsen, Inga 110f  
 Lauridsen, Peter 31  
 Lauritsen, Johs. 179  
 Lauritzen, lærer 204f  
 Lauritzen, Magdalene 207  
 Lave, Rudolf 110f  
 Lebahn, H. J. 118  
 Lehmann, Alfred 26f, 30  
 Lenin 137  
 Levinsen, Klaus 140f  
 Li, Ying 171  
 Lichtenberg, Else 107

Lind Hansen, Flemming 5, 181f, 212  
 Lindhardt, Johannes 177  
 Lindvad, Birgita 111  
 Littré 56  
 Lobedanz, Gerda 103  
 Locke, John 177  
 Lohmann, frk. 203  
 Lund, Hans 17f  
 Lund, Jørn 34, 147  
 Luther 195  
 Lütke, Vang 192  
 Løgstrup, K. E. 31, 195  
 Lønborg Jensen, Margrethe 166

MacMahon, M. K. C. 70ff, 74  
 Madsen, K. B. 32  
 Maigaard, Jens 20  
 March, Werner 25  
 Marckmann, Wilhelm 5, 8, 89, 109ff  
 Marcussen, Poul 94  
 Margrethe, dronning 70  
 Markeprand, Einar 95  
 Markkola, Pirjo 199  
 Markussen, Ingrid 6, 33, 170, 190ff  
 Martinov, Niels 5, 184  
 Mathiesen, Erik 93  
 McCarthy 193  
 Mees, Inger M. 65, 70, 73f  
 Mejlgaard, Chr. 173  
 Mejlsing 89  
 Meyer, Claus 83  
 Meyer, Henning 32, 96, 99, 111  
 Mikkelsen 107  
 Mikkelsen, Brian 143, 145, 151, 157, 160  
 Mikkelsen, Jørgen 180  
 Moe, Inger 110  
 Mogensen, Margit 180  
 Molsen, Uwe H. 111  
 Monrad, D. G. 180, 183  
 Montessori, Maria 29, 90  
 Moos, Helga 143  
 Moses 195  
 Mozart 73  
 Munch, Dagmar 25  
 Munch, P. 25, 114, 116, 138  
 Munch, Poul 25  
 Munch-Petersen 30  
 Munk, Anders 32  
 Munk, Kaj 41, 184, 207  
 Muth, Guts 177  
 Mølgaard, Anders 143, 146, 154f, 159  
 Møllehave, Johannes 31  
 Møller, Ester 78, 85



Møller, Niels 25  
 Møller, Poul 15  
 Møller-Nielsen, magister 96, 99  
 Mørch, Gudrun 111  
 Mørch, Søren 175  
 Mørk, Marie 42, 47

Nachteggall, Fr. 176  
 Nedergaard, Knud 119  
 Nerenst, Holger 95  
 Nes, O. 71, 73  
 Nielsen, Andreas 17  
 Nielsen, Elias 110f  
 Nielsen, Erik 70  
 Nielsen, Frederik 31f  
 Nielsen, H. E. 173f  
 Nielsen, H. F. 70f, 73  
 Nielsen, J. E. 71, 73  
 Nielsen, Johs. 104, 110  
 Nielsen, Kaj Børge 173  
 Nielsen, Mogens 36  
 Nielsen, Niels 92  
 Nielsen, Stinus 30f, 92  
 Nielsen, V. O. 70f  
 Nielson, Poul 20  
 Nissen, Gunhild 33, 129, 140f, 173  
 Nordentoft 89  
 Nordentoft, Christine 165, 168, 170f  
 Nordentoft, Inger Merete 30  
 Nordquist, kontorchef 181  
 Norm, Henrik 83, 85  
 Norries, Edith 166  
 Novrup, Johannes 16, 19  
 Nu-Hansen, Gunnar 77  
 Nyboe Andersen, Poul 16  
 Nygaard, Erik 173  
 Nyrup Rasmussen, Poul 143, 160  
 Nørfelt, Aage 12, 197  
 Nørgaard, Ellen 5, 6, 33, 187, 194  
 Nørr, Erik 5, 179f, 182, 219  
 Nørregaard, Jens 19  
 Nørting, Else 39  
 Nørvig, Anne Marie 8, 30, 32, 84, 95, 98, 102ff,  
 106, 109ff

Olrik, Hans 25, 31  
 Olrik, Henrik 25  
 Olsen, Ingeborg 6, 205f  
 Olsen, P. I. 213  
 Ophelia 63  
 Outzen, Ove 136f

Palmgren, Valfrid 30

Passy, Paul 61, 73  
 Pasteur 199  
 Pedersen, Gotfred 174  
 Pedersen, Jakob V. 10  
 Pedersen, Karl Peder 5, 179f  
 Pedersen, Marianne 41  
 Perch, Poul W. 90  
 Petersen, Gert 184  
 Petersen, Helge 172  
 Petersen, Jørgen 166  
 Petersen, Mogens Amdi 5, 189f  
 Petersen, Olaf 98  
 Petersen, Peter 60  
 PH 193  
 Pihl, Mogens 95  
 Ploug Olsen, Tom 112  
 Pontoppidan, Erik 191  
 Popper, Karl 78  
 Poul Müller 89  
 Poulsen, Jørgen 111f  
 Prange, Knud 192  
 Prytz, Svend 70  
 Paaskesen, Holger 174

Raffner, Claus 180  
 Rahbek Rasmussen, Jens 49  
 Rancke-Madsen, E. 32  
 Rasmussen, Ingrid 143  
 Rasmussen, J. R. 71f  
 Rasmussen, Rebekka 95  
 Rasmussen, Vilhelm 28f, 31, 35f, 89  
 Reindahl, Finn 172  
 Reintoft, Hanne 77  
 Reisby, Kirsten 109, 111f  
 Rifbjerg, Klaus 43  
 Rifbjerg, Sofie 29, 95, 98  
 Riis Larsen, Børge 3, 5, 7, 8, 37, 48, 185, 217  
 Riis, Knud 6, 194ff  
 Rold Andersen, Bent 14  
 Rosendal, Axel 19  
 Rousseau, Jean-Jacques 23, 33, 177, 191  
 Rubin, Edgar 95, 97  
 Rundquist, A. 47  
 Rømer, Martin 175  
 Rønde, Karen 143  
 Rønholt, Helle 179  
 Rønne, Bo 174f  
 Rønning, F. 19  
 Rørdam, Valdemar 70

Sandal, Dora 89f  
 Sandin, Bengt 198  
 Sandved, Arthur O. 49f, 52, 57f, 60, 66ff, 71ff

Sass, Peder 143  
 Saxo 170  
 Scavenius, Bente 83  
 Scheibel, Lars 140  
 Schiøtz, Aksel 31  
 Schmidt, Erik Ib 31  
 Schmiederer, Rolf 140f  
 Schou, Else 172  
 Schou-Rode, Gorm 65, 70f, 73  
 Schrumpf, Ellen 6, 197ff  
 Schrøder, Ludvig 19, 194  
 Schütz, Poul Erik 107, 109, 111  
 Seifert, C. L. 41, 43f, 46  
 Servais, Birte 95  
 Severinsen, Hanne 143, 146, 157  
 Shaw, Bernard 8  
 Sievers, Eduard 62  
 Siewer 72  
 Sigsgård, Jens 95  
 Sigsgård, Kirsten 95  
 Sigsgård, Thomas 96, 98  
 Sigaard, Arne 5, 173  
 Simonsen, fru dr. 96  
 Sivertsen, Eva 65, 71, 73  
 Sjöberg, Mats 199  
 Skafsgård, Per 171f  
 Skalts, Axel 13  
 Skard, Åse Gruda 104, 110  
 Skougaard, Mette 172  
 Skovborg, Sigurd 111  
 Skovgaard, Thomas 178f  
 Skovgaard-Petersen, Vagn 3, 5, 7ff, 23f, 33, 51,  
 71f, 172, 175, 191, 211, 215, 219  
 Skovmand, Roar 32f  
 Skaarup, Birthe 143  
 Skårup, Povl 70  
 Soames, Laura 71  
 Sode-Madsen, Hans 15, 16  
 Solberg, Anne 199  
 Sommermark, Hanne 166, 170f  
 Spelling, Kaj 32  
 Stanbury, Michelle 69f  
 Starcke, C. N. 26ff  
 Stauning, Th. 11f, 29  
 Stephens, George 71f  
 Sthyr, H.V. 115  
 Stigsgaard, Peter 140f  
 Storm, Johan Fredrik Breda 7, 8, 49ff  
 Storm, Aage 52f  
 Straumfors, Asbjørn I. 70  
 Struwe, Kamma 117, 129, 140ff  
 Stubbe Teglbjærg, Lars 6, 192f  
 Sunesen, Bent 5, 189  
 Svane, Henrik 143  
 Sweet, Henry 52, 55ff, 62, 66, 68ff, 72f  
 Sørensen, Arne 12, 16  
 Sørensen, Frode 143, 152  
 Sørensen, Ivan 219  
 Sørensen, Jes 107, 109  
 Sørensen, K. 61, 71, 73  
 Sørensen, Knud 188  
 Tegllund-Jensen, Inger 172  
 Tetzschner, N. H. 213  
 Thaning, Kaj 194f  
 Theilgaard, Kirstine 76, 82  
 Theisen, Thorkild 140  
 Thestrup Pedersen, Ebbe 32  
 Thomsen, Erik 98  
 Thomsen, Eva-Karin 83, 85  
 Thomsen, fru 53  
 Thomsen, Gert 5, 47, 183  
 Thomsen, Vilhelm 52ff, 59, 72f  
 Thording, Lissie 134  
 Thordrup, dr. 96  
 Thorsvang, Margit 141  
 Thrane, H. L. 39  
 Thrane, H. P. 39  
 Thrane, L. 39  
 Thrane, L. L. 39  
 Thune, Christian 147  
 Toft, Kristen 97  
 Toft, Ruth 172  
 Tøgeby, Lise 140f  
 Tore 44  
 Torkild-Hansen, Estrid 15  
 Torp, L. 119  
 Torpe, Harald 30, 32  
 Tranekjær Rasmussen, Edgar 95, 97  
 Trangbæk, Else 177, 179  
 Trier, Ernst 19  
 Troensegaard, lektor 97  
 Tronhjem Nørby, Isabel 171  
 Turell, Dan 77  
 Tvarnø, Henrik 211  
 Tveit, Knut 191  
 Ulstrup, fru 89  
 Ussing Olsen, Peter 5, 27, 181  
 Valbro, Poul 111  
 Varning Ole 31  
 Vedel Rasmussen, Kirsten 95  
 Vedel, Klavs 103f, 110f

Velsing-Rasmussen, Gunnar 93, 95  
Verner, Karl 61, 71, 73  
Verstege, B. 47  
Vestager, Margrethe 144, 151, 159f, 211  
Vibæk, Marius 71  
Videbæk, Tove 143  
Viëtor, Wilhelm 60, 71  
Vig Jensen, Ole 34, 77, 81, 83, 190  
Vilfort, Kim 77  
Vind, Ole 195  
Vognsen, Chr. 173f

Warming, Birgitte 136  
Watt Boolsen, Robert 15

Wilde, Oscar 188  
Willert, Hanne 112  
Wind, H. C. 195  
Winding, Kjeld 32, 118  
Winther Andersen, Else 143  
Winther, M. 47  
Winther-Jensen, Thyge 32  
Wissing, L. 162  
Wivel, Ole 195  
Wordsworth, W. 199  
Waaben, Ebba 180

Østgaard Lund, Harald 70

# Uddannelseshistorie 1998

<i>Redaktionelt</i> .....	7	Karsten Faurholt: Nina Bang (K. Grinder-Hansen) ....	140
Margrethe Vestager: Vort ministerium fylder 150 år ...	9	Michael Bregnsbo: Samfundsorden og statsmagt set fra prædikestolen (Poul Dam) .....	141
Direktør Uffe Gravers Pedersen i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen .....	11	Harry Christensen: Bonden, kommunen og demokratiet (H. Zip Sane) .....	143
<i>Artikler</i>		Knud Prange (red.): Det store i det små (V. Skovgaard-Petersen) .....	147
Vagn Skovgaard-Petersen: Inspektion og pensum ... ..	27	Børge Riis Larsen: Otte kapitler af kemiunder- visningens historie (H.C. Helt) .....	148
Karsten Faurholt: Undervisningsminister Nina Bang .	37	Henrik Wilhelm: De store opdragere. Grønlands seminarier i det 19. århundrede (Michael Søgaard Larsen) .....	150
Janus W. Christiansen, Mikkel S. Thomsen, Jacob Walter: Den delte enhedsskole .....	46	J. Taylor: Joseph Lancaster. The Poor Child's Friend (K.E. Bugge) .....	151
Kim Danielsen: Jens Vilhelm Petersen, den klassiske dannelse og Odense Katedralskole .....	67	Arthur O. Sandved: Fra »kremmersprog« til verdensspråk. Engelsk som universitetsfag i Norge (Jens Rahbek) .....	152
Kim Arne Pedersen: Grundtvig-Biblioteket i Vartov ...	80	Hartmut von Hentig: Dannelse. Et essay (Harry Haue) .....	153
Lis Hemmingsen: Om undervisning i komparativ pædagogik .....	89	A. Strange Nielsen: Fortsættelsesskoleme (Søren Ehlers) .....	155
<i>Skolen i årets løb.</i> Ved Signe Holm-Larsen .....	94	H. Skaaning: Livet på friskolen (Søren Ehlers) .....	156
<i>Dansk Skolemuseum 1998.</i> Ved Keld Grinder-Hansen .	111	Max Lawson: The International People's College (Poul Dam) .....	157
<i>Skolehistorisk årsbibliografi.</i> Ved Christian Glenstrup .	119	Werner Adolphsen: En by og dens skole. Folkeskolen i Esbjerg (Ning de Coninck-Smith) .....	158
<i>Anmeldelser</i>		<i>Nyt og noter</i>	
Stinus Nielsen: Mit liv i skolen (Vagn Skovgaard-Petersen) .....	131	Lejf Degnbol: Kartoffelferie eller efterårsferie .....	161
K. Kjersgaard Eskildsen: Med omhu og overblik (Lejf Degnbol) .....	131	Selskabet for Dansk Skolehistorie: Beretning og regnskab .....	164
Carl Aage Larsen og C.A. Høeg Larsen: Didaktiske emner (Thyge Winther-Jensen) .....	132	<i>Navneregister</i> .....	167
Stine Bitsch-Larsen: Sofie Madsen (Ingrid Markussen) .....	134		
H. Bro-Rasmussen: Kirkesanger og landsbyorganist (C.E. Hatting) .....	137		
Harry Haue, Erik Nørr, V. Skovgaard-Petersen: Kvalitetens vogter (Erik Stig Jørgensen) .....	138		



**Odense Universitetsforlag**