



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

Ophavsret

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

Links

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

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

Uddannelseshistorie 2010



Fællesskab og elite:

Skolen mellem det offentlige og private

 44. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Formål

Formålet med Uddannelseshistorie er at skabe et videnskabeligt forum for formidling og debat om historiske og aktuelle temaer inden for uddannelsesområdet. Ved at formidle forskningsbaseret viden til forskere, studerende, undervisere og andre med interesse for uddannelseshistorie sigter årbogen på at udgøre et forum for oplyst og kritisk debat. Årbogen er forankret i historisk uddannelsesforskning, men også tværfaglige perspektiver hentet fra fx komparativ, sociologisk og politologisk forskning er medtaget. Som noget særligt bringer årbogen hvert år en detaljeret gennemgang og analyse af dansk uddannelsespolitik fra det indeværende folketingsår under overskriften »Årets gang«. Ydermere bringer årbogen hvert år en oversigt over samtlige udgivelser inden for det uddannelseshistoriske område fra det forløbne år under titlen »Dansk uddannelseshistorisk bibliografi«.

Redaktion

Lektor, ph.d. Børge Riis Larsen

Arkivar, ph.d. Christian Larsen (cla@ra.sa.dk, anmelderredaktør)

Adjunkt, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen (jel@dpu.dk)

Cand.mag., ph.d.-stipendiat. Lisa Rosén Rasmussen (lisa@dpu.dk)

Reader in Education, ph.d. Susanne Wiborg (s.wiborg@ioe.ac.uk, ansvarshavende redaktør, temanummerredaktør)

Illustrator

Fanney Antonsdóttir (www.fanney.net)

Udgiver

Uddannelseshistorie udgives af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistories styrelse:

Skole-, fritids- og kulturchef, ph.d. Keld Grønder-Hansen (formand)

Adjunkt, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen (næstformand)

Arkivar, ph.d. Christian Larsen (sekretær)

Direktør Søren K. Lauridsen (kasserer)

Rektor, cand.scient.pol. Stefan Hermann

Seniorforsker, arkivar, dr.phil. Erik Nørr

Post.doc., ph.d. Anne Katrine Gjerloff

Professor, dr.phil. Harry Haue

Optagelse af manuskripter

Artikler, der søges optaget i Uddannelseshistorie, sendes elektronisk til Susanne Wiborg (s.wiborg@ioe.ac.uk). Forfattere opfordres til at kontakte redaktionen med idéer eller udkast til en artikel. Artikler bør skrives i Word med et omfang af normalt 6000 ord. Forfattere kan ved at henvende sig til redaktionen modtage »Retningslinjer for manuskripter«. Alle artikler bortset fra anmeldelser sendes til én af årbogens referees. Denne vurderer artiklens kvalitet, og giver råd til hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager referee-bedømmelsen og får samtidig besked fra redaktionen, om artiklen antages til udgivelse.

Uddannelseshistorie
2010

Uddannelseshistorie 2010

Redigeret af

Børge Riis Larsen, Christian Larsen, Jesper Eckhardt Larsen,
Lisa Rosén Rasmussen, og Susanne Wiborg

Fællesskab og elite:

Skolen mellem det offentlige og private

Uddannelseshistorie 2010

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie,

Lisa Rosén Rasmussen, Jesper Eckhardt Larsen, Børge Riis Larsen, Christian Larsen
og Susanne Wiborg.

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a|s, Århus

Isbn: 978-87-87185-15-8

Issn: 0900-226x

Indholdsfortegnelse

Forord	9
--------------	---

ARTIKLER

Uddannelse til salg! – det private skolemarked i England	10
<i>af Susanne Wiborg</i>	

”En skole for alle” og privatisering – en analyse av de skandinaviske landenes privatiseringspolitikk	33
<i>af Nina Volckmar</i>	

Skolevalgets nye kontekst – om privatskolernes rolle i det danske grundskolemarked i en tid mellem autonomi og accountability	50
<i>af Rikke Brown</i>	

Privat og real ... den private realskole i Danmark	67
<i>af Christian Larsen</i>	

Den danske stat og de frie skolars frihed – i 1855 og 2005	82
<i>af Niels Reeh</i>	

Hvorfra – hvorhen? Tendenser og lovændringer mv. i dansk uddannelsespolitik 1998-2010 ..	99
<i>af Signe Holm-Larsen</i>	

ÅRSOVERSIGTER

Verdensklasse eller 2. klasse? – Uddannelserne i folketingsåret 2009-2010	118
<i>af Signe Holm-Larsen</i>	

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2009	172
<i>af Christian Larsen</i>	

ANMELDELSER

Jeppes Tønsberg (red.):

Et skolevæsen i udvikling. Brikker til en historisk mosaik om Lyngby-Taarbæk Kommunes skoler. (Lyngby-bogen 2009) 184
af Børge Riis Larsen

25 års Jubilæumsskrift. Otterup Realskole, 1884-2009.

Solhverv Privatskole 1934-2009 184
af Christian Larsen

Jens Erik Villadsen (red.):

Fjaltring Friskole 1884-2009 186
af Søren K. Lauridsen

Gertrud Friedrichsen og Tina Sørensen (red.):

Lille Egede Friskole 1859-2009 187
af Søren K. Lauridsen

Erik Back Pedersen m.fl. (red.):

Frøstruphøve Efterskoler 1983-2008. Store udfordringer store muligheder, en skole med budskab igennem 25 år. Hammerum efterskole. 50 års jubilæum 189
af Harry Haue

Lone Hollmann, Marie-Louise, Seerup og Finn Thastum (red.):

Vestfyns Gymnasium 50 år 191
af Børge Riis Larsen

Allan T. Nielsen:

HTX. 25 år med teknisk gymnasium – fra eksperiment til anerkendelse 193
af Susanne Wiborg

Lars Vognsen Jensen:

Tekniske uddannelser i Horsens 1857-2007. Fortid nutid fremtid – 150 år 194
af Susanne Wiborg

Jørn Buch:

Læreruddannelse 1884-1920/2009 195
af Signe Holm-Larsen

Karin Kunzendorf og Sven Fenger (red.): KDAS retro- & prospektivt. 1949-2009	196
<i>af Signe Holm-Larsen</i>	
Bjørn Koch Sørensen og Mikkel Balskilde Hansen: Studenterrådet 1932-2007. Jubilæumsskrift i anledning af Studenterrådets 75-års jubilæum	199
<i>af Else Hansen</i>	
Lene Nilsson: Fra brud til heling	201
<i>af Else Hansen</i>	
Niels Ole Frederiksen m.fl. (red.): Baaring Højskole 1959-2008. Fortællinger	202
<i>af Ove Korsgaard</i>	
AOF Sydbyn – 100 års jubilæum. Poul Wilhelmsen: Past. Present. Future. Voksenuddannelse i Hjørring 1959-2009	206
<i>af Søren Ehlers</i>	
Peter Plant: Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-2009	207
<i>af Kaaren Skagen</i>	
Edith Aller: Børns bibelhistorier – sprogbrug, historie og funktion	210
<i>af Nina Christensen</i>	
Dan. Ch. Christensen: Naturens tankelæser. En biografi om Hans Christian Ørsted	212
<i>af Børge Riis Larsen</i>	
Alfred Oftedal Telhaug: Ensomhet og fellesskap. Erindringer om forskning og formidling	213
<i>af Peter Ussing</i>	
Adda Hilden: At sætte sig spor. En biografi om Inger Merete Nordentoft	218
<i>af Ellen Nørgaard</i>	

Susanne Wiborg: Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe	221
<i>af Nina Volckmar</i>	
Odd Asbjørn Mediås: Skolehistoriske holdepunkt. Norsk og nordisk skolehistorie i årstall	222
<i>af Peter Ussing</i>	
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2010	225
<i>af Keld Grønder-Hansen, formand</i>	
Selskabets publikationer	227
Navneregister	229



Forord

Nu foreligger *Uddannelsehistorie 2010*, som i år ser på privatskolerne og privatiseringen af det offentlige skolesystem. Vi har i det meste af Europa de sidste tyve år været vidne til, at staten har trukket sig gradvist tilbage og overladt flere og flere ansvarsområder til private eller semi-private organisationer. Markedsgørelsen af uddannelserne, som blandt andet viser sig gennem frit skolevalg, taximetersystemet, specialisering af offentlige skoler og støtte til privatskoleområdet, kommer til forskelligt udtryk i de europæiske lande alt efter, i hvilken udstrækning de imøderkommer ny-liberale uddannelsesværdier. England er således det land i Europa, der er gået længst i implementeringen af ny-liberal uddannelsespolitik. Dette handler første artikel om, som er skrevet af Susanne Wiborg. Hun beskriver de elitære og traditionsrige privatskoler og privatisering af det offentlige skolesystem, som for alvor tog sin begyndelse med Margaret Thatchers regeringsmagtovertagelse i 1979. I dag er det et spørgsmål, hvorvidt der er tale om et sammenhængende, enhedsorienteret sekundært skolesystem, da der nu eksisterer over otte forskellige skoletyper med hver deres speciale og udbredt anvendelse af selektion og deling efter faglig niveau. Følgende artikel, som er skrevet af Nina Volckmar, tager udgangspunkt i de skandinaviske lande. Sverige er overraskende nok gået længst i privatiseringen af det offentlige skolesystem blandt andet ved at tillade private uddannelsesfirmaer at oprette såkaldte friskoler for profitmaksimering. Norge fremstår som det mest konsekvent afvisende land over for ny-liberal politik og støtter fuldt ud det offentlige skolesystem. Danmark kan placeres midt imellem Norge og Sverige og bygger på en lang tradition med et veludbygget tilbud om private skoler som et supplement til den offentlige folkeskole. Aspekter af denne tradition og dens forvandling de sidste ti-tyve år bliver behandlet af Rikke Brown, Christian Larsen og Niels Reeh i årbogens sidste tre artikler. Traditionen tro bringer vi Signe Holm-Larsens artikel, Årets gang, samt en efterfølgende artikel, hvor hun skaber et overblik over de sidste ti års trend i dansk uddannelse. Til slut er der anmeldelsessektionen og uddannelseshistorisk bibliografi udarbejdet af Christian Larsen.

Hermed en stor tak til forfatterene for spændende artikler, som vi håber vil bidrage til debatten om fremtiden for dansk uddannelse. Samtidig ønsker vi alle læsere god læselyst.

*Susanne Wiborg, Jesper Echkar dt Larsen,
Børge Riis Larsen og Lisa Rosén Rasmussen.*

Uddannelse til salg! – det private skolemarked i England

Af Susanne Wiborg

Målet med denne artikel er dels at redegøre for den engelske privatskoletradition som er kendetegnet ved at være elitær, selektiv og dyr. Dels at give et overblik over de sidste tredvie års uddannelsespolitik, der har haft til hensigt at markedsføre det offentlige skolesystem ved blandt andet at indføre frit skolevalg, league tables, selektion samt at tillade private firmaer at etablere skoler – dog ikke for profitmaksimering som i Sverige – endnu.

Indledning

Et af de mest grundlæggende og vedvarende træk ved det engelske skolesystem, siden etableringen af de første offentlige sekundære skoler i 1902, er det skarpe skel mellem den private og offentlige skolesektor. Skellet mellem disse to sektorer har overlevet gennemgribende sociale og politiske forandringer gennem de sidste hundrede år og modstået presset fra selv de mest determinerede skolelove i 1960'erne, som søgte at komme privatskolerne til livs. Privatskolesektoren i England er ganske vist lille, kun syv procent går i en privatskole i dag, men den har siden 1979, hvor Margaret Thatcher kom til magten, været under beskyttelse af skiftende regeringer.¹ Tilmed har regeringerne med held forsøgt at styrke privatskolesektoren og at skabe en tættere forbindelse mellem den private og offentlige sektor gennem privatisering og markedsførelsen af den offentlige uddannelsessektor. Mens den engelske privatskolesektor ikke har været genstand for megen forskning, forholder det sig derimod omvendt med privatiseringen af den offentlige uddannelsessektor.² I løbet af de sidste tredive år er denne privatiseringsproces blevet grundigt belyst og ofte i sammenligning med USA, som også har gennemført vidtgående privatiseringsreformer af uddannelsesområdet. Målet med denne artikel er at redegøre både for den engelske privatskoletradition og for nogle af de vigtigste privatiseringstiltag inden for den offentlige uddannelses-

¹ Et tal, der er mindre end i både Danmark og Sverige.

² Se især Ball 2007, hvor privatiseringen af hele skoleområdet bliver kortlagt.

sektor på det sekundære skoleniveau (11-18 år). Ikke overraskende har privatiseringen af uddannelsessektoren medført en heftig debat i de britiske medier, og derfor vil der til slut i artiklen ganske kort blive redegjort for denne.

Skolesystemet i historisk lys: The two nations

Privatskoleområdet i England har en historie, der rækker langt tilbage i tiden. Dette er især grundet i, at staten, i modsætning til kontinentet og Norden, var længe om at involvere sig i skoleområdet. I stedet var skoleområdet frem til begyndelsen af det 20. århundrede overvejende privat. Skolegangen for børn af de velstillede sociale klasser foregik i private *Public schools*, *Grammar schools* og andre former for privatskoler, mens undervisningen for de lavere klassers børn nødtørftigt blevet sørget for af kirker og private velgører i grundskolen, *the elementary school*. I 1830 viste staten for første gang interesse for de lavere klassers undervisning ved at give et mindre statstilskud til oprettelsen af skoler. Og så sent som i 1880 blev skolepligt indført, men statens engagement skulle stadig være begrænset, idet den blot skulle træde til, hvor det private initiativ udeblev – eller som det i samtiden blev udtrykt: staten skulle blot 'fill up the gaps'. I 1902 blev de første offentlige sekundære skoler oprettet, hvilket var over et hundrede år senere end oprettelsen af de tyske gymnasier og franske *lycées*.³

I tiden herefter begyndte det statslige engagement at blive mere tydeligt. Med skoleloven i 1818 blev skolepligt frem til det fyldte 14 år indført samtidigt med, at det nu blev gratis at gå i skole. I 1944 blev skolepligten udvidet til 15 år, og et nationalt sekundært skolesystem blev indført, der hvilede på grundskolen. Det sekundære skolesystem bestod af *Grammar schools*, *technical secondary schools* og *secondary modern schools*, som elever i elleve års alderen på baggrund af intellektuel begavelse blev selekteret til. I løbet af 1960'erne og 1970'erne blev de fleste af de tre sekundære skoletyper sammenlagt til *comprehensive schools*, men der var dog en hel del *Grammar schools*, hovedsageligt beliggende i konservative lokale autoriteter (kommuner), som blev bevaret.⁴ Idag er der ca. 160 *Grammar schools* tilbage. I 1988 kom den næste store og skelsættende lov. Baseret på neo-liberale principper om markedet, frit valg og konkurrence blev et nationalt curriculum, testning og league tables indført. Det blev endog muligt for skoler at blive selvstyrende ved at sætte sig uden for lokale autoriteters kontrol. Ydermere blev skolerne underlagt et 'accountability'-system gennem periodevis inspektion af Ofsted og en udvidelse af skolebestyrelsernes beføjelser. Med loven blev der også etableret selvstyrende *City Technology Colleges* og *Grant-maintained schools*, som skulle finansieres både af staten og det private erhvervsliv, og som fik mulighed for at selektere elever på baggrund af faglighed

³ Green 1990.

⁴ Wiborg 2009.

og interesser, der var sammenfaldende med skolernes specialområder.⁵ Dette var første politiske forsøg på at bringe det private erhvervsliv direkte ind i den offentlige skolesektor. Loven havde også en vigtig betydning for selve privatskoleområdet, som blev styrket gennem tildeling af økonomisk støtte (Assisted Place Scheme) og en lang række skattefordele.⁶

Ved siden af den statslige involvering i skoleområdet, som kulminerede i 1980'erne og 1990'erne, har den private skolesektor ufortrødent levet videre i stort set fred for politisk indblanding selv under Labour-regeringen fra 1997 til 2010. Opdelingen mellem den offentlige og private skolesektor, som dog gennem de senere år er blevet noget udvisket i kraft af offentlig-private partnerskaber, viser, at der stadig er afgrundsdybe klasseforskelle. Dette har fået adskillige gennem tiden til at omtale det engelske skoleystem som 'the two nations' eller ligefrem som et 'apartheid'-system.

Den engelske privatskolesektor

I dag er der kun omkring 7 procent elever (omkring 600.000 ud af 8 millioner) ud af den skolesøgende befolkning som går i privatskole. Tallet faldt fra 8 til 6 procent mellem 1960'erne og 1970'erne og steg igen i løbet af 1980'erne og 1990'erne og har siden da været stabilt⁷. Selvom det er forholdsvis få, der er indskrevet i en privatskole, er skolernes samfundsmæssige betydning dog meget større, end tallet indikerer. Privatskolerne, som er koncentreret i London og Sydøstengland, er oftest eliteskoler i den forstand, at de har en tæt forbindelse til prestigefyldte universiteter, især Oxford og Cambridge, og igennem dem til højstatusstillinger i den statslige administration eller i det private erhvervsliv. Der er også en privatskolesektor i Skotland og Wales, men denne er langt mindre end i England (ca. 3 procent). Da der er store uddannelsesmæssige forskelle mellem disse landsdele, vil fokus udelukkende være på England. De mest kendte privatskoler i England er utvivlsomt de gamle traditionsrige *Public schools*, som især siden dronning Victoria-tiden har tjent den økonomiske og politiske elite. Navne såsom Eton College, Winchester College og Cheltenham Ladies College er berømte skoler overalt i verden. Disse skoler er ekstremt selektive både fagligt og økonomisk med skoleafgifter på mellem £17.000 og £30.000 pr. skoleår plus det løse til uniformer og ikke-faglige aktiviteter.⁸ Skolerne udgør dog tilsammen kun ca. en fjerdedel af privatskolesektoren og den øvrige sektor, som på ingen måde er homogen, består af forskellige typer skoler præget af særlige historiske

⁵ Fitz, Halpin og Power 1993.

⁶ Chitty 2004; Tomlinson 2005.

⁷ Der er store regionale forskelle i antallet af elever, der sendes til privatskoler. Således er der kun 4 procent af elever, som går i privatskoler i Nordøstengland, mens der er 15 procent elever i privatskoler i London.

⁸ Walford 2006, s. 1.

og kulturelle traditioner. Disse kan enten være pigeskoler eller skoler med et specifikt religiøst tilhørsforhold. Nogle skoler udvælger elever ud fra faglige evner, mens andre er mere enhedsskoleorienterede ved at optage elever i skolernes nærrområde og endda elever med indlæringsvanskeligheder.

Det er dog de gamle *Public schools*, som opmærksomheden har samlet sig fortrinsvist om fra forskningsmæssig side. Selvom disse skoler kun uddanner en meget lille andel af samtlige privatskolerelever i England, er forskningen i dem måske legitimeret ved deres unikke historiske rolle i uddannelsen af nationens elite. Studier af Wakeford og Lambert & Millham⁹ hører til den lidt ældre forskning, men især bør Walford¹⁰ nævnes, da han utvivlsomt er den, som mest indgående har behandlet området.

De private Public schools

De private *Public Schools* har deres oprindelse helt tilbage i den tidlige middelalder. Der var omkring 20 skoler, hvoraf de tidligste og vigtigste var The Kings School, Canterbury (ca. 600), Sherborne (ca. 710), Westminster School (1179) og Eton College (1440).¹¹ Skolerne var offentlige (og ikke private) velgørenhedsskoler for lærde mænd af fattig herkomst. Men det var først i løbet af det 19. århundrede, at *Public schools* for alvor ekspanderede (og blev private) og kom til at spille en afgørende rolle i uddannelsen af *gentlemen* til den viktorianske politiske og sociale elite. I 1820 dannede syv *Public schools*, de såkaldte *Great Schools*, Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, Harrow, Rugby og Shrewsbury, en løs defineret gruppe af skoler, der rakte op over de øvrige *Public schools* ved at være domineret af højaristokratiet og landadelen og andre, som var tilstrækkelig velhavende til at leve en aristokratisk tilværelse.¹² Skolerne udelukkede i første halvdel af det 19. århundrede konsekvent børn fra den øvre middelklasse selv i tider med fald i elevtallet og dermed indtægt. I magre år kunne skolerne ganske vist have optaget elever fra den fremvoksende middelklasse bestående af ingeniører, videnskabsfolk, læger og højt placerede embedsmænd osv., men undlod at gøre dette for at opretholde skolernes aristokratiske præg.

Undervisningen var domineret af klassiske fag, hvor latin og græsk stod helt centralt. Selvom der var et tæt tilknytningsforhold til Oxford og Cambridge, var undervisningen dog ikke rettet ind efter erhverv, da det ikke forventedes af drengene at skulle tjene til livets opretholdelse. Deres liv ville udfolde sig på store slotlignende ejendomme, finansieret fortrinsvist af afkastet fra jord- og ejendomsinvesteringer. Yngre sønner søgte nu og da ind i flåden, domstolene eller i kirken,

⁹ Wakeford 1969; Lambert og Millham 1968.

¹⁰ Walford 1986.

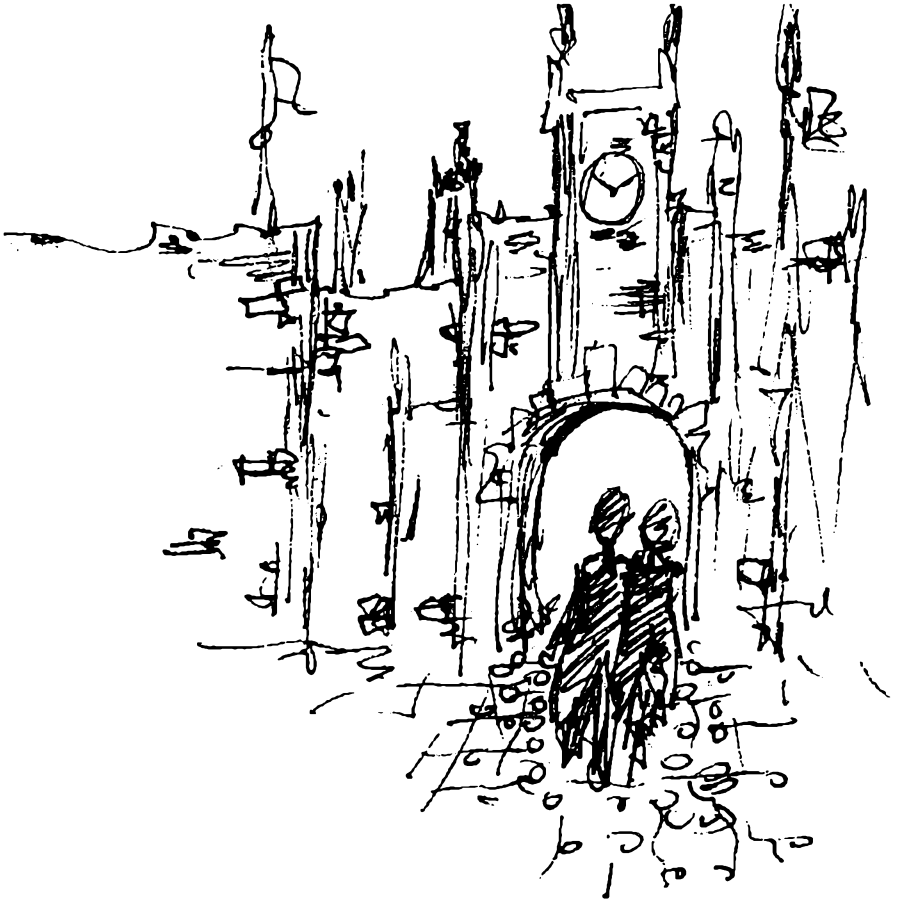
¹¹ Rodgers 1934, s. 8-27.

¹² Bamford 1967.

men at befatte sig med forretninger, lægegerningen eller ingeniørvirksomhed var helt utænkelig. Meget lidt blev der gjort i den tidlige viktorianske periode for at forny undervisningen og gøre den mere 'moderne' ved f.eks at introducere naturfag og moderne sprog; i stedet fastholdt man traditionen for klassisk undervisning. I øvrigt var der eksempler på skoler, som ligefrem udnyttede deres fine status ved at se i gennem fingrene med at tilbyde en ordentlig undervisning. På Eton og Winchester havde 'the masters' (lærerstabten) brugt fondsmidlerne til eget forbrug og gav drengene en ringe undervisning, blev dårligt bespist og sørgede for. Men eftersom Eton fungerede som udklækkelsessted for statsmænd opvejede de dårlige skoleforhold muligvis dette. I 1868 var der således 850 elever på skolen.

Den øvre middelklassens børn, som ikke havde adgang til *the Great Schools*, blev i stedet undervist i private *Grammar schools*. En stigende utilfredshed med den klassiske undervisning i disse skoler fik mange middelklasseforældre til at søge over i andre typer privatskoler, som gav en mere 'tidsvarende' undervisning, eller til at oprette nye skoler, *Proprietary day schools*, i større byer. Disse skoler, som var mere erhvervsorienterede ved blandt andet at undervise i naturfag og matematik, blomstrede i tiden 1830-1840. Men i takt med store sociale forandringer og jernbanens udbredelse, der fulgte i tiden omkring midten af det 19. århundrede, blev de ikke længere foretrukket af den voksende viktorianske middelklasse. I stedet blev deres sønner sendt til nyoprettede kostskoler på landet, hvis 'ånd' og indhold var planlagt i overensstemmelse med *the Great Schools* dog med undtagelse af, at moderne fag indgik i fagkredsen. Cheltenham blev således oprettet i 1841, Marlborough 1843, Rossall 1844, Radley 1847, Lancing 1848, Bradfield 1850, Wellington 1853, Haileybury 1862, Clifton 1862 og St Edward's, Oxford 1863.

Idealet for skolegangen, som især Thomas Arnold fra Rugby promoverede, var 'team spirit' og 'muscular christianity'. Sidstnævnte var et ideal, der havde rod i en viktoriansk bevægelse og som opmuntrede til energisk kristen levevis kombineret med livskraftig maskulinitet. Forfatterne Charles Kingsley og Thomas Hughes, som var nogle af hovedpersonerne i bevægelsen, gav idealet indhold i deres populære bøger. Undervisningen på disse *Public schools* var også udelukkende baseret på klassiske fag og fysisk aktivitet. Den disciplinære opdragelse, som mestendels var overladt til de ældre elever, præfekterne, blev anset for at være en effektiv metode i forberedelsen af elever til ledende poster inden for den offentlige og oversøiske administration samt militæret. Det er ofte disse disciplinære udøvelser, der har påkaldt sig interesse af forfattere, filminstruktører og gamle elever, som i biografier ærindrer deres gamle skoletid. Et af de mest kendte er Tom Hughes' *Tom Brown's School Days* fra 1854, som indeholder rædsleshistorier om, hvordan yngre elever måtte lide udspekulerede straffemetoder fra præfekterne. Der kommer lige en her for at holde læseren vågen:



“‘Very well then, let’s roast him’ cried Flashman, and catches hold of Tom by the collar: One or two boys hesitate, but the rest join in. East seizes Tom’s arm and tries to pull him away, but is knocked back by one of the boys, and Tom is dragged along struggling. His shoulders are pushed against the mantelpiece, and he is held by main force before the fire, Flashman drawing his trousers tight by way of extra torture. Poor East, in more pain even than Tom, suddenly thinks of Diggs, and darts off to find him, ‘Will you sell now for ten shillings?’ says one boy who is relenting. Tom only answers by groans and struggles. ‘I say, Flashy, he has had enough’ says the same boy, dropping the arms he holds. ‘No, no, another turn’ll do it,’ answers Flashman. But poor Tom is done already, turns deadly pale, and his head falls forward on his breast ...”¹³

¹³ Hughes 1857 i Walford 1986, s. 1.

I skolerne herskede der streng disciplin, homoseksualitet var udbredt, og mindre elever måtte opvarte de ældre elever og ofte udstå hårde straffe, som måske dog ikke altid var så grusom som beskrevet i citatet ovenfor. Men måske kunne disse pinsler udholdes med udsigten til et lukrativt liv i hengivelsen til 'the Crown and Empire'. Disse 'traditioner' gled dog efterhånden ud med tiden. I en af de første grundige undersøgelser af livet inden for murene fra 1986,¹⁴ understreger Walford, at essensen i en kostskoleopdragelse er høj akademisk faglighed, og at præferterne ikke længere spiller en central rolle i disciplineringen af yngre elever. Undervisningen, som han fulgte, var traditionelt organiseret på den måde, at læreren talte til eleverne uden forventning om, at de skulle deltage i en dialog om stoffet. I stedet skulle de kun stille forståelsesspørgsmål. Sport og militære øvelser var stadig en meget vigtig del af skolelivet, dog var sidstnævnte valgfrit. Hovedparten af de unge svarede på spørgsmålet om, hvorvidt de var tilfredse med opholdet på en kostskole, at de stort set var glade for undervisningen og kostskolelivet, men ind i mellem var der også nogle, der var knap så tilfredse. En af dem udtrykker sig på denne elegante måde: "It was fucking boring, and the masters were about 100 years behind the times. I'm not used to being boxed in a 1 mile square for 2 years, and that's that."¹⁵

Skolerne var, dengang som i dag, tæt tilknyttet prestigefyldte universiteter og derigennem til højtplacerede stillinger. Denne sociale elitsme, som disse skoler i flere århundreder har medvirket til at opretholde, blev dog noget svækket efter de to verdenskrige, men helt frem til 1960'erne var den stadig meget synlig. En undersøgelse af Reid *et al* fra 1984¹⁶ viste, at en meget stor andel af højtstående dommere, embedsmænd, diplomater, bankdirektører og andre lignede indflydelsesrige erhverv var uddannet på en *Public school*. Tallene er henholdsvis 84 procent for dommere, 70 procent for bankdirektører og 49 procent for højtstående embedsmænd. I dag er tallene dog mindre, men i 2003 havde f.eks. 84,5 procent af dommere stadig en privat kostskolebaggrund. Walford anfører i den forbindelse, at det ikke tyder på, at det primært er den uddannelsesmæssige kvalitet, der giver eleverne adgang til disse prestigefyldte erhverv. Faktisk har det ikke været muligt at afgøre, om uddannelsen på en *Public school* er af højere kvalitet end på en ganske almindelig statsstøttet *Grammar school*, som også optager fagligt dygtige elever. Snarere synes adgangen til disse erhverv derfor at være mindre betinget af den uddannelsesmæssige kvalitet i en *Public school* og mere afhængig af elevernes socio-kulturelle baggrund. I en undersøgelse fra 2003 påpeger Sullivan og Heath, at den eneste faktor, som tilsyneladende kan forklare de bedre eksamensresultater fra *Public schools*, er den sociale sammensætning i skolen, som blandt

¹⁴ Walford 1986.

¹⁵ *Ibid*, s. 58.

¹⁶ Read, Williams og Rayner 1991.

andet viser sig gennem en peer-group-effekt, der opmuntrer til ihærdig akademisk arbejde¹⁷.

Pigeskolerne

Privat uddannelse for piger har været forbundet med mindre prestige end for drenge, og forskningen i pigeskoler har måske også derfor været mere begrænset. Wober,¹⁸ Dyhouse¹⁹ og Avery²⁰ giver et godt indblik i pigeskolernes historie, og Delamonts²¹ studie koncentrerer sig om elitepigeskolernes rolle i den sociale reproduktion. Jane Martin²² skriver om uddannelsespolitikken vedrørende kvinders adgang til uddannelse i den viktorianske og edwardianske periode.

Pigeskolerne udgør i dag en noget mere broget størrelse end *Public schools*, men har ligesom kostskolerne en historie, der går langt tilbage i tiden. Mange forældre fra overklassen ønskede, at overdrage uddannelsen af deres døtre til andre, og pigeskoler blev derfor som konsekvens heraf oprettet fra det tidlige 17. århundrede i større byer såsom Manchester, Oxford, Leicester og især i områder nær London, f.eks. Hackney, Chelsey og Putney. Skolerne var indrettet efter at undervise i det, der var nødvendigt for 'Ladies of Leisure', og inkluderede læsning, skrivning og religion, men også syning, musik, dans, husholdningslære og fransk. Langt de fleste pigeskoler blev dog oprettet i det 19. århundrede. Cheltenham Ladies College, som blev grundlagt i 1854, var den første i en række af nye kostskoler for piger og blev baseret på tilsvarende skolemodel som drengenes *Public schools*.²³ Akademisk faglighed og et stramt reguleret skoleliv blev nu introduceret dog med hensyn til, hvad der var 'passende' for en ung dame. Skolerne gav adgang til universiteterne.

I slutningen af århundredet var der således omkring 20 pigeskoler, mens der til sammenligning var 820 privatskoler for drenge. I tiden derefter kom der endnu flere pigeskoler til. I dag er der ca. 207 private pigeskoler, som enten kan være kost- eller dagskoler, anglikanske eller katolske, store eller små, og der er også store forskelle på skolepengene. Nogle skoler er dyre og har gode undervisningsfaciliteter, mens andre er noget mere beskedne. Walford udtaler om dette, at "although there is no direct relationship between size of fee and quality of education received, those at the lower end of the spectrum sometimes offer little more than snob appeal, and have poor facilities and teaching".²⁴

¹⁷ Sullivan og Heath 2003.

¹⁸ Wober 1971.

¹⁹ Dyhouse 1981.

²⁰ Avery 1991.

²¹ Delamont 1989.

²² Martin 1999; 2004.

²³ I 1876 var der til eksempel kostpigeskoler i Chelsea, Notting Hill, Croyden, Norwich, Clapham, Hackney, Nottingham, Bath og Oxford.

²⁴ Walford 2006, s. 94.

I de senere år er andelen af piger, som bliver privatuddannet, vokset hurtigere end andelen af drenge – i 2003 var 49 procent af privatskoleelever således piger – hvilket har betydet, at nogle af pigeskolerne er blevet større. Andre skoler har derimod mistet elever eller er blevet tvunget til at lukke, fordi de fleste *Public schools* nu er begyndt at optage piger. *Public schools* har haft stor succes med at trække pigerne over til disse tidligere drengeskoler, mens pigeskolerne omvendt ikke har været så heldige med at fat på drengene. *Public schools* udviste interesse for samskolingen af piger og drenge, dels på grund af at piger blev anset som et middel til at ‘civilisere’ drengene, dels fordi de kunne forhøje det akademiske niveau. Dermed kunne skolerne have fuldt elevoptag uden at skulle risikere at sænke de faglige krav i optagelsesprøverne. Piger har været særligt velkomne på skoler i landlige områder med faldende elevtal, idet dette ansås for en nemmere måde at opretholde elevtallet på end gennem det udenlandske elevmarked. Antallet af piger på kostskoler steg fra 5 procent i 1975 til 16.7 procent i 1990, men tallet har siden da været faldende.²⁵ Nok har pigeskolerne ikke nydt samme prestige som drengeskolerne, men piger fra privatskoler udgør idag 25 procent af samtlige universitetsstuderende, og 50 procent af dem går videre til universiteterne i Oxford og Cambrigde.²⁶

De religiøse privatskoler

Af særlig interesse er de religiøse skoler, som har været i vækst de senere år. De er hovedsagelig oprettet af forældre og andre, som er af den opfattelse, at de offentlige skoler ikke tilbyder et religiøst livssyn, der er i tilpas overensstemmelse med deres eget – selvom der i over et hundrede år har eksisteret mange religiøse skoler inden for den offentlige skolesektor. Der er omkring 80 kristne privatskoler, 80 muslimske privatskoler og et mindre antal buddistiske og hinduistiske skoler. De kristne skoler er drevet af lærere, forældre eller kirker, som forsøger at gøre kristendommen til en del af hele skolens dagligdag. Undervisningsfaciliteterne er ofte ringe på grund af de lave skolepenge og lærernes lønninger ligger normalt under det nationale løntrin for lærere.

I de senere år er der oprettet et stigende antal muslimske privatskoler, som konsekvens af at muslimske forældre er utilfredse med de offentlige ‘inner-city’ skoler. De ønsker også med disse at indskærpe disciplin og respekt for voksne samt at opdrage børnene i den islamske religion. De fleste britiske muslimer, som kom til Storbritannien i løbet 1950’erne og 1960’erne, har oprindelse i Indien, Pakistan og Bangladesh. Disse grupper blev med tiden mere integreret i samfundet samtidigt med, at de udviklede distinkte muslimske fællesskaber og blev mere religiøst bevidste. Omkring 2 procent af muslimske børn i England går i dag i en muslimsk privatskole. Skolerne rangerer fra én dyr London-baseret skole

²⁵ Ibid., s. 95.

²⁶ Ibid., s. 3.

med omkring 2000 elever, hvis forældre er diplomater, entreprenører og embedsmænd fra Mellemøsten, til små skoler, der holder til i private hjem med helt ned til kun fem børn. Gennemsnittet er 120 elever pr. skole.

Hvor afhængig er den uafhængige sektor?

Den statslige støtte til privatskolerne

Den private skolesektor, som skitseret ovenfor, er således meget forskelligartet, men er hovedsageligt kendetegnet ved at være elitær, selektiv og meget dyr²⁷. Den sociale elitisme og eksklusivitet, som mange af privatskolerne er forbundet med, mødte især fra 1970'erne stigende kritik fra blandt andet Labour-politikere, lærere, forældre og kommentatorer²⁸. Labourregeringen tog initiativ til at bringe dem ind under den offentlige skolesektor, men det lykkedes ikke. Da den konservative regering tiltrådte i 1979, udtalte Thatchers første undervisningsminister, Mark Carlisle, at *comprehensive schools* ikke længere var national politik og ønskede i stedet at genindføre et tredelt skolesystem og støtte det private skoleområde. I de konservatives første periode ved magten fra 1979 til 1988 vedtog regeringen 10 uddannelseslove, som udstak retningslinjer for genindførelsen af selektion i det offentlige skolesystem, støtte til privatskoleområdet gennem 'Assisted Place Scheme' og introduktion af markedskræfter i uddannelsessektoren gennem frit skolevalg.

Uddannelse blev med andre ord betragtet som en forbrugsvare, som forældre kunne 'købe' gennem en 'voucher'-ordning ud fra egne ønsker om kvalitet, placering og økonomisk formåen. "Values of", udtaler den britiske sociolog Sally Tomlinson, "competitive individualism, separation and exclusion were to be extolled and knowledge itself regarded as a commodity for private consumption".²⁹ Men viden blev dog ikke lagt ud til de frie markedskræfter. Med skoleloven af 1988 blev viden centralt reguleret af regeringen gennem et detaljeret foreskrevet nationalt curriculum. Det nationale curriculum mindede stort set om det 19. århundredes fagkreds ved at være skarpt inddelt i akademisk, teknisk og praktiske læringsområder.

Med skoleloven af 1980, hvis hensigt var at 'enable pupils who might not

²⁷ Det er kun nogle af de vigtigste sekundære skoler, der er nævnt her, men det er også væsentligt at nævne de private forberedelseskoler for de 7- til 13-årige. Disse bliver ofte benyttet af forældre som et springbræt til private højstatus skoler.

²⁸ Skolerne svarede på kritikken ved at gennemføre en massiv offentlig kampagne i 1980'erne, hvor det stort set lykkedes dem at omdanne deres image. Ved at tage afstand fra deres elitisme, erklærede privatskolesektoren sig i stedet for 'independent' og fremstillede sig selv som 'fri og initiativrig'. Siden da har begrebet 'uafhængig' oftest været brugt til at beskrive den private skolesektor, mens ordet 'privatskole' er blevet et noget belastet udtryk og er næsten gledet helt ud i den offentlige debat.

²⁹ Tomlinson 2005, s. 32.

otherwise be able to do so to benefit from education at an independent [privat] school', blev der oprettet en 'Assisted Place Scheme'. Ideen bag den assisterede pladsordning var, ifølge den konservative regering, at give særligt dygtige børn fra mindre bemidlede hjem 'bredere' uddannelsesmuligheder, eller som en skoleleder for en privatskole kynisk udtalte det, 'to pluck embers from the ashes of the comprehensive schools'.³⁰ Det var dog ikke alle privatskoler (over 1000 skoler), der fik lov at deltage i ordningen. Efter behandling af 470 ansøgninger godkendte Undervisningsministeriet således 291 privatskoler, som levede op til kravet om akademisk 'excellence'. Optagelseskravene for eleverne blev dog besluttet af de enkelte godkendte skoler, men disse var normalt baseret på stringente faglige kriterier. Et barn, der således havde bestået optagelsesprøven, og hvis forældre havde en årsindtægt på under £6.376 (i 1986/87), fik automatisk en friplads. Forældre med en årsindkomst på £10.000 skulle selv betale £615 oveni, og forældre med en indtægt på over £15.000 skulle afkræves £2.055 om året.³¹

En evaluering af den assisterede pladsordning blev foretaget efter nogle år og viste, at omkring en tredje del af eleverne fra ordningen kom fra hjem med én forælder, og at 25 procent af dem havde søskende, der allerede havde gået på en privatskole³². Selvom størstedelen af fripladserne rent faktisk var tildelt børn fra lavindkomstfamilier, blev der i evalueringen peget på, at der kun var lille deltagelse af børn, hvis forældre kom fra den manuelle arbejderklasse og konkluderer på baggrund heraf, at "a considerable proportion of assisted place holders come from submerged 'middle-class' backgrounds already well-endowed with cultural capital".³³ Fra således at være et tilbud til lavindkomstforældre om at give deres fagligt dygtige børn en plads i en privatskole blev ordningen efterhånden et tilløbsstykke for den aspirerende middelklasse, som forstod at udnytte reglerne til egen fordel.

Den store interesse skolerne, viste for den assisterede pladsordning, skyldes ifølge Walford, hovedsageligt skolerens økonomiske sårbarhed.³⁴ Nogle skoler var endda så entusiastiske, at deres tilbud om fri- og tilskudspladser måtte begrænses til 50 procent af deres samlede elevoptag. Havde skolerne omvendt haft en solid økonomi, havde interessen måske ikke været så stor. Mens det ikke er muligt fuldt ud at konstatere, i hvilken udstrækning ordningen bidrog til at holde privatskolerne økonomisk i live ved at have fuldt elevoptag på de britiske skatteydere regning, så vides det dog med sikkerhed, at dette var tilfældet for nogle af skolerne. Ydermere havde skolerne den fordel, at de, for at holde elevtallet oppe,

³⁰ Ibid., s. 34.

³¹ Walford 2006, s. 3.

³² Fitz, Edwards, Whitty 1986.

³³ Ibid., s. 185.

³⁴ Walford 2006, s. 107.

undgik at optage elever med mindre gode akademiske færdigheder, eller at om-danne dem til fællesskoler for drenge og piger.

Især kostskoleafdelingerne på privatskolerne fik et løft af regeringens støtte-ordning. Nogle af skolerne havde forinden ordningen blev indført haft et ned-adgående elevtal, som truede deres kostafdelinger med lukning, men de kunne med ordningen således bevare deres identitet som kostskoler. Ordningen fun-gerede ligefrem, ifølge Clive Griggs, som en livline for nogle af de mindre kende-te privatskoler ”by boosting the intake of highly academic children...”. En sko-leleder havde ligefrem indrømmet, at ”it had prevented his small school sliding down the “Gin and Jaguar” belt of the minor public schools”.³⁵ Walford udtaler i samme spor, at skolerne dog ikke havde brug for støtteordningen, fordi de var decideret lukningstruede (kun nogle af dem var), men at den snarere skabte stør-re råderum for skolerne i udvælgelsen af foretrukne elever og i bevaringen af de-res elitære identitet.

Det kan siges med sikkerhed, at den assisterede pladsordning var med til at høj-ne det faglige niveau inden for privatskolesektoren. I 1985 gik således 55 procent sixth-form elever (gymnasieelever på højt niveau) på ordningen videre til univer-sitetet. Konsekvensen af at flytte dygtige elever over i den private skolesektor var, at “the Assisted Places students thus increase the higher education entry success rates of the schools and therefore artificially further widen the difference in these rates between maintained schools [offentlige skoler] and independent schools [private skoler]”.³⁶ Eftersom eleverne blev optaget udelukkende på baggrund af akademiske færdigheder, var hver faglig dygtig elev overført til den private skole-sektor derfor en potentiel success for denne. “Thus the scheme gives the illusion that the differences between the two sectors are greater than they would other-wise be”³⁷ Denne forskel blev understreget ved at regeringen gennem den assistere-de pladsordning viste, at den private skolesektor tilsyneladende var bedre rustet til at uddanne særligt dygtige elever end den statslige sektor. Ved samtidigt at så tvivl om den offentlige skolesektor, blandt andet gennem kritik af lokale autoriteters kontrol over uddannelse, lærerstanden og underfinansiering af de offentlige sko-ler, lykkedes det i høj grad regeringen at overbevise middelklasseforældre om, at deres egen statskontrollerede skolesektor ikke var tilstrækkelig god nok til at blive benyttet. Ordningen blev ikke overraskende mødt med kritik især fra den offent-lige skolesektor, hvor det blev hævdet, at den var med til genindføre udvælgelse ad bagdøren og derfor bidrog til den øgede sociale ulighed i samfundet.

Den assisterede pladsordning, som blev afviklet af Labour i 1994, var den mest kendte måde, hvorpå den konservative regering gav direkte økonomisk støtte

³⁵ Griggs 1985, s. 91.

³⁶ Walford 2006, s. 112.

³⁷ Ibid., s. 112.

til privatskolesektoren, men det var langt fra den eneste måde³⁸. Ved at tildele privatskolerne velgørenhedsstatus på lige fod med f.eks. velgørenhedsorganisationerne *Save the Children*, *Oxfam* og *Cancer Research* modtog skolerne samtidigt en lang række skattemæssige fordele, såsom fritagelse fra arbejdsgiverbidrag, moms, selskabsskat, indkomstskat osv. Derudover blev der indført skattefordele for donorer, der giver penge til skolerne, og forældre kan trække skoleafgifter fra i skat.³⁹ Denne politik blev dog ikke afviklet af Labour og er videreført helt frem til i dag. De direkte og indirekte måder, hvorpå den konservative regering støttede privatskoleområdet, er talrige og er ikke nem at klarlægge den fulde betydning af, men sikkert er det, at de har bidraget til et dybere skel mellem den offentlige og private skolesektor.

Privatiseringen af den offentlige skolesektor: City Technology Colleges og Grant-Maintained Schools

Selvom den konservative regering udbasunerede troen på markedets velsignelser, så lykkedes det dem dog ikke i deres regeringstid at søsatte mere end to forskellige privatskoletyper som skulle bidrage til valgmulighederne på det frie skolemarked. Den ene skoletype var de såkaldte City Technology Colleges, indført i 1986, og den anden type var de sponsorerede 'grant-maintained' skoler, som kom med 1993-skoleloven. Dog var skolerne ikke fuldt ud private, da de ikke kunne overleve uden statstøtte og derfor bedst kan karakteriseres som semi-private skoler eller måske snarere semi-offentlige, da den statslige støtte endte med langt at overgå den private.

Præferencen for den private skolesektor og samtidig den implicite kritik af den offentlige skolesektor blev yderligere fremhævet af Kenneth Baker, da han tiltrådte som undervisningsminister i Margeret Thatchers anden regering i 1986.⁴⁰ I samme år tog han initiativ til at oprette City Technology Colleges med det eksplicite mål at bryde de lokale autoriteters greb om skoleområdet. De sekundære tekniske skoler skulle være uafhængige skoler, høre direkte ind under Undervisningsministeriet og udbyde specialiseret undervisning i naturfag og teknologi for de 11- til 19-årige elever. Udover at modtage statsstøtte skulle skolerne finansieres gennem tilskud fra det private erhvervsliv. Ydermere skulle de registreres som velgørenhedsinstitutioner for at kunne tiltrække donorer samt at opnå skattefordele ligesom privatskolerne, dog med den undtagelse, at skolerne ikke kunne afkræve skolepenge. Skolerne skulle placeres fortrinsvist i socialt belastede områder i storbyer og være selektive i den forstand, at de skulle optage ét barn ud af

³⁸ Pengene fra ordningen blev i stedet brugt til finansiering af mindre klassestørrelser (30 elever pr. klasse) for de 5- til 7-årige.

³⁹ Griggs 1985, s. 78. Angående skattefordele se også: Robson og Walford 1989.

⁴⁰ Chitty 2004; Tomlinson 2005.

hver sjette barn i skolernes nærområde. Dog var det ikke gjort klart, hvorledes de teknisk og praktisk orienterede elever kunne identificeres ved 11 års-alderen og hvordan disse nye sekundære skoler skulle udgøre et klart alternativ til de allerede eksisterende offentlige skoler.

Skoleformen mødte da også solid kritik fra lærerforeningen (NUT), de lokale autoriteter og Labour. Flere kendte erhvervsfolk, som allerede var involerede i offentlige skoler, udviste skepsis ved blot at skulle sponserere enkeltstående tekniske skoler i stedet for skoleprojekter der gavnede alle børn i en given lokalitet. På grund af store vanskeligheder med at rejse tilstrækkelige private midler og finde egnede lokaliteter til oprettelsen af disse skoler endte foretagendet med blot 15 skoler. Kun 20 procent af finansieringen blev dækket at det private erhvervsliv, mens resten således endte med at blive betalt af staten.⁴¹

Det var ikke før med skoleloven af 1993, at der blev taget endnu et initiativ til at oprette en ny type 'privatskole'. Som resultat af loven blev det nu muligt for forældre, velgørenhedsorganisationer, religiøse trossamfund og andre sponsorer at ansøge Undervisningsministeriet om at etablere 'grant-maintained' skoler.⁴² Ifølge regeringens White Paper var hensigten bag dette initiativ, at indføre flere valgmuligheder på skolemarkedet og dermed skabe større diversitet mellem skolerne. Såfremt Undervisningsministeriet godkendte ansøgningerne fra sponsorer (de skulle som minimum krav have rejst 15 procent af udgifterne til skoledriften forinden søgning af statslige midler), var vejen åben for at etablere private statsstøttede skoler, der fremmede forskellige religiøse, politiske og pædagogiske idealer. Sponsorer kunne ansøge om at oprette enten helt nye skoler eller omdanne eksisterende trosbaserede skoler eller privatskoler til 'grant-maintained' skoler. På den måde kunne regeringen give statstøtte til 'privatskolerne' i gengæld for at udøve direkte indflydelse på skolerne udenom de lokale autoriteter.

I 1997 var omkring 1000 ud af 3500 sekundære skoler i England 'grant-maintained', mens kun to fik tildelt denne status i Skotland. I løbet af 1990'erne har disse skoler modtaget en hel del mere i økonomisk støtte end de lokalt kontrollerede skoler, gennemsnitlig £120 mere pr. barn om året, samt fondsmidler.⁴³ I 1999, hvor Labour havde været ved regeringsmagten i to år, blev denne ulige måde at tildele økonomisk støtte til skolerne på afviklet. Ikke overraskende blev Labour mødt af voldsomme protester af skolelederne fra disse 'grant-maintained' skoler, og Tony Blair blev endda selv beskyldt for at være dobbeltmoralsk, da han sendte sin ældste søn til en 'grant-maintained' skole, the Catholic Oratory School, uden for London.

I optakten til valget i 1997 havde Labour forberedt en uddannelsespolitik, der

⁴¹ Waldorf 2000, s. 147.

⁴² Fitz, Halpin & Power, 1993.

⁴³ Tomlinson, 2005, s. 60.

på flere punkter gjorde op med konservativ politik ved at trække på det venstreorienterede Institute of Public Policy Researchs publikationer fra 1990 til 1994 og rapporten *Education: A Different Vision*, skrevet af den tidligere formand for NUT, Fred Jarvis, og en gruppe på fjorten universitetsprofessorer. Deres politiske mål kan, ifølge Tomlinson, opsummeres på følgende måde: "A new system of education [that] will express and create the values of an educated democracy; such a system must be truly public, being more than the sum of individual choices, transcending crude, class-based opportunism that competitively seeks education to gain and sustain privilege".⁴⁴ Men Labour indså, at de konservatives valg succes delvist afhæng af deres evne til at få fat i den aspirerende middelklasse, for hvem kollektive og egalitære idealer havde meget lidt appel. I 1989, under Neil Kinnocks formandsskab, blev det således forsøgt at afskrive Labours 'militant union cloth-cap image' for i stedet at igangsætte en kampagne, der forsøgte at indkredse midten i engelsk politik.

Frem til 1994 var Labours politik at afskaffe selektion og privatisering samt at øge statstilskuddet til den underfinansierede offentlige skolesektor, men herefter kunne partiet, for at appellere direkte til middleklassen, ikke længere fremstå som modstandere af frit skolevalg og markedsprincipper, også selvom de var fuldt klar over, at det uundgåeligt medførte stigende social ulighed. Partiets fjerde tabte valgkamp i 1992 fik derfor Labour til at revidere deres uddannelsespolitik. Partiet fokuserede nu på en højnelse af det faglige niveau gennem markedsgørelsen af skolerne (højreorienteret), men i tæt samarbejde med lærere, forældre og lokale autoriteter (venstreorienteret). Da Tony Blair valgtes som leder for Labour i 1994, blev han og skyggeundervisningsministeren David Blunkett enige om at opgive oppositionen til 'grant-maintained' skoler og specialitets skoler. Disse skoler skulle få lov at bestå, men dog under nye betingelser, f.eks. skulle de høre ind under de lokale autoriteter. Denne midtsøgende politik viste sig at være succesfuld, da Labour i 1997 vandt valget. Men den 'nye' uddannelsespolitik førte også til en splittelse inden for selve Labour-partiet i henholdsvis det gamle Labour som fastholdt deres støtte til et ikke-selektivt skolesystem, og i et New Labour, som ønskede det frie marked og nye former for specialisering inden for skolesystemet.

Året efter blev skoleloven af 1998 vedtaget. Selvom det blev stadfæstet, at loven ikke berørte skolestrukturen, men faglige standarder, omhandlede det meste af loven dog alligevel strukturen, herunder især de konservatives 'grant maintained' skoler. *Comprehensive schools* blev ikke nævnt med et ord! Enhedsskoleprincippet, som Labour siden 1960'erne havde tilsluttet sig, blev der helt set bort fra, idet det uden dokumentation blev hævdet, at sammenholdte klasser uden nogen form for faglig deling havde slået fejl. 'Moderniseringen' af skolestrukturen skulle ske i form af selektion gennem optagelse, faglig niveauinddeling, klare målsæt-

⁴⁴ Ibid., s. 68.

ninger, afkortede og koncentrerede undervisningsforløb samt ekstra støtte for de særligt dygtige børn. For de mindre dygtige børn skulle der etableres Education Action Zones i urbane områder med det formål at højne det faglige niveau og integrationen på arbejdsmarkedet. Labours uddannelsespolitik indebar også bevaringen af og støtte til privatskoleområdet.

City Academies

Labours uddannelsespolitik, som integrerede forskellige politiske satsningsområder såsom at skabe større diversitet mellem skolerne, at forbedre skoleforholdene i nedslidte inner-city-områder, at reducere de lokale autoriteters indflydelse og økonomisk støtte fra det private erhvervsliv, kulminerede med skabelsen af de såkaldte *City Academies*. I 2000 søsatte Labours undervisningsminister, David Blunkett, denne nye skoletype. Ny var den måske ikke, da organiseringen af the *City Academies* var stort set i overensstemmelse med *City Technology Colleges*. Dog var de friere stillet med hensyn til hvilken specialisme, de ville satse på, men mere begrænset i forbindelse med selektion, da de kun måtte udvælge 10 procent af eleverne. Akademierne skulle således være uafhængig af lokal kontrol og tildeles velgørenhedsstatus. Finansieringen skulle ske gennem tilskud fra både staten og private sponsorer, religiøse trosfællesskaber og individuelle bidragsydere. Med andre ord, akademierne skulle være en slags privat virksomhedsbeskæftigelse støttet af staten. Sponsorer skulle give tilskud på £2 mio. og udpege en bestyrelse, som ville styre akademiet. Staten, viste det sig senere, bidrog mellem £25 til £50 mio. per skole og overførte ejerskabet af ejendomme og grundejendomme fra de lokale autoriteter til partnerskaber, som så i stedet stod for akademiernes drift. Akademierne skulle leve op til kravene i kernefagene fastsat i det nationale curriculum, men derudover være specialistskoler ved at udbyde f.eks. naturfag og teknologi, kunst og design, handel og sprog.

De første tre akademier åbnede i 2002, ni åbnede et år efter og yderligere fem i 2004. I 2006 var der således 46 akademier. Selvom oprettelsen af dem gik raskt til, har det ikke været uden problemer og voldsom offentlig protest. Den største hindring for regeringen var at finde villige og egnede sponsorer. Ufortrødent afholdte Blair morgenmadsmøder med potentielle bidragsydere, men store virksomheder som IBM, BP og Marks & Spencer afholdt sig konsekvent sig fra at støtte dette højprofilerede politiske flagskib, idet de med en stærk tradition for at støtte lokalsamfund ikke ville bidrage til et foretagende, der kun gavnede et lille antal elever. I stedet var det mindre, ukendte firmaer, brugtvoognsforhandlere, ejendomsspekulanter og religiøse trossamfund m.v., som endte med at bidrage til akademierne. I 2005 var regeringen så desperat efter donorer, at de på gammeldags købmandsmåner tilbød virksomheder rabat, såfremt de sponsorede tre akademier. Prisen for hver enkelt akademi ville så beløbe sig til 'kun' £1.5 mio. I gengæld for udbetalingen ville sponsor få næsten fuldstændig kontrol over planlægningen af formål og fagkredsens curriculum samt ansættelse af persona-

le. Regeringen ville betale restbeløbet til driftsudgifter, som typisk ville ende på omkring £23 mio. Men dette initiativ lokkede heller ikke de store sponsorer til. Samtidig blev de mindre virksomheders engagement i akademierne mere synlig og udsat for kritik i de britiske medier.

Flere direktører fra disse virksomheder så akademi-projektet som en mulighed for at opnå særlige politiske fordele. Labour-politikeren Jack Straw udtalte ligefrem, at sponsorer var "second order companies whose directors were interested in political leverage or honours". Dette tog han ikke fejl i, da den tidligere direktør for Enron, som støtter en specialistskole, udtalte, at "sponsors and donations were the best way of getting access to ministers".⁴⁵ Journalist og politisk kommentator Francis Beckett fandt frem til 21 donorer, som havde opnået politiske fordele gennem økonomiske bidrag til akademierne. Til eksempel Barry Townsley CBE, direktør for børsrådgiverfirmaet Insinger Townsley, som i 1980'erne blev udelukket fra handelsmarkedet efter en investeringsskandale. Han gav et hemmeligt lån til Labour-partiet på over £1 mio. og en donation på £10.000 til Frank Dobsons kampagne for Tony Blairs kandidatur til borgmesterposten mod Ken Livingstone. Han sponsorerede akademiet, Stockley Academy i Middlesex, men ikke med £1.5 mio., som han havde stillet i udsigt, men kun £750.000. I gengæld for sine pengegaver modtog Townsley ordenen C.B.E. (Commander of the Order of the British Empire) i 2004 for sin fortjeneste til uddannelse. Under Labour-regeringen blev seks akademi-sponsorer således tildelt ordener, og tre sponsorer blev adlet.⁴⁶ Da pressen fik nys om, at der var tale om, at ordenerne ligefrem blev 'købt' af sponsorer, indstillede regeringen straks med at tildele flere af disse. Det altruistiske samfundssind, som det forventedes sponsorer at udvise gennem deres pengegaver, blev der sat et stort spørgsmålstegn ved, efter at disse historier kom frem i medierne.

Sponsorernes økonomiske bidrag i forhold til prisen for et akademi kom også i mediernes søgelys. Det blev vurderet, at et akademi ville koste £10 mio. pr. styk, hvilket får sponsors bidrag på £2 mio. til at lyde rimeligt, men gennemsnitsprisen på de første 12 akademier løb op på £23 mio. Senere blev der bygget akademier, der kostede langt mere end dette beløb. For eksempel kostede Bexley Business Academy over £50 mio., mens sponsorerers bidrag stadig kun var fastsat til £2 mio.⁴⁷ Med andre ord, sponsorerers bidrag var i forhold til statens støtte blot en dråbe i havet. Siden blev det konstateret, at sponsorer ofte bidrog med langt mindre beløb end de £2 mio., da regeringen, i forsøget på at tiltrække donorer, ændrede kravet fra, at de skulle betale minimum £2 mio. til et beløb op til £2 mio.. Desuden blev det opdaget, at offentlige penge blev kanaliseret ind i sponsoreres egne private firmaer. En skoleplads på et akademi koster således staten £21.000,

⁴⁵ Beckett 2006, s. 23.

⁴⁶ Ibid., s. 23 ff.

⁴⁷ Ibid., s. 15.

hvilket er næsten dobbelt så meget som en plads i en statsskole, der koster lidt under £14.000. Denne ulige fordeling af statsstøtte blev voldsomt kritiseret for at skævvride konkurrencen mellem skolerne. Ydermere blev det udtalt, at de mange ekstra penge til akademierne ikke bidrog tilstrækkeligt til at forbedre undervisningsforholdene. Mange af skolernes uløste problemer flyttede blot med over i akademiernes fine, nye bygninger.

En skepsis blev også udtrykt i forbindelse med akademiernes udstrakte frihed til at planlægge skolens organisation og undervisningsindhold. Sponsorere har næsten absolut kontrol over akademiernes skolebestyrelser, eftersom bestyrelserne kun tillader én forældrerepræsentant og én personalerepræsentant, som ikke nødvendigvis bør være en lærer. Eftersom lærere og andet personale på akademierne ikke er omfattet af lærerlønningsskemaet af 1991, er der ingen lovbestemt løntrinsskala, dvs. sponsor kan selv fastsætte lønnen, og der er heller ingen regulerede arbejdsbetingelser. Det synes næsten overflødig at sige, at lærere ansat på et akademi er lovmæssigt sat i en meget sårbar arbejdssituation. Den eneste mulighed for at udøve demokratisk kontrol over akademierne er de lokale autoriteter, men deres indflydelse blev fjernet med loven om akademierne.

Med Beckers ord fik de lokale autoriteter i realiteten følgende besked: "give up your power to any business mogul who wants an academy on your patch, or we will starve your area of education funding, and your residents can watch their children's schools rot. Their choice is this. They can set up academies, and get money from central Government to rebuild and refurbish schools. Or they can reject the Government's academies, in which case they get no money for school building and refurbishment".⁴⁸ Såfremt en lokal autoritet godkender et akademi, overlader det al kontrollen og driften af skolen til sponsor, mens staten, dvs. de britiske skatteydere, betaler udgifterne.

Ydermere blev sponsorere voldsomt kritiseret for ikke at have tilstrækkelig kendskab til skoleforhold og pædagogik. Akademiernes specialitet er derfor sjældent forankret i en særlig pædagogik, men i virksomhedernes egne interesser. Såfremt en sponsor er en fodboldklub eller et firma, der sælger sportsudstyr, så er akademiets specialitet derfor også sport. Omkring halvdelen af akademierne tilbyder handel og økonomi som deres specialitet, mens sprog og naturvidenskab er underrepræsenteret. Religiøst orienterede akademier er også i fremmarch, eftersom de kristne kirker, med faldende medlemstal, har grebet muligheden for at komme ind på skolemarkedet. Ud af de 46 akademier er fjorten af dem under

⁴⁸ Ibid. s. 17.

forskellige kristne kirkers eller evangeliske kristnes kontrol.⁴⁹ Indtil videre er der ingen andre trosretninger, f.eks. islamiske, som har oprettet et akademi. De kristne kirkers næsten uforbeholdne indflydelse på akademiernes formål og curriculum har mødt stor modstand i den britiske befolkning.

Et kendt eksempel, der florerede i medierne, er den evangelisk kristne bilforhandler, Sir Peter Vardy, som erstattede naturvidenskab med læren om kreatonisme på sine fem akademier. På spørgsmålet om, hvad der bliver undervist i på hans akademier, svarede han, at Biblen fortæller sandheden, når Jorden blev skabt af Gud i seks dage, og at denne begivenhed indtraf i 4004 før vor tidsregning. McQuoid, som er skoleleder på én af Vardys akademier, udtalte i medierne, at Biblen siger tydeligt, at homoseksualitet er imod Guds design, og at han vil give denne besked videre til de unge elever på sit akademi. Videre udtaler han, "I don't have to respect everyone's opinion. I don't respect the opinion of people who believe it's fine to live with a partner. Head teachers are responsible to God and the standards of the Bible. Nothing in the school should contradict the teachings of the Bible".⁵⁰

Dette synspunkt ligger milevidt fra den tolerance og respekt for andre kulturers værdier og religioner, som sættes i højsædet af multikulturelle skoler ofte med over 100 nationaliteter i inner-city London og andre storbyer i England. The Royal Society, foreningen for britiske videnskabsmænd, følte sig i den anledning nødsaget til at fremkomme med en ellers sjældent protest. Foreningen udtalte: "Young people are poorly served by deliberate attempts to withhold, distort or misrepresent scientific knowledge and understanding in order to promote particular religious beliefs... [Creationism] is not consistent with the wealth of evidence for evolution, such as the fossil record. Similarly, a belief that the Earth was formed in 4004 BC is not consistent with the evidence from geology, astronomy and physics that the solar system, including the Earth, formed about 4,600 million years ago."⁵¹

I sin iver for at udvide antallet af sine akademier mødte Sir Peter Vardy så stor modstand fra lokale forældregrupper, at han måtte opgive forehavendet. I to minbyer, Conisborough og Denaby, besluttede forældrene sig for at kæmpe mod lukningen af deres egen lokale *comprehensive school* til fordel for Vardys fundamentalistiske akademi. Problemet var, at såfremt skolen blev overtaget af Vardy, havde forældrene ikke nogen alternativ skole at vælge. Efter en omfattende un-

⁴⁹ Den romersk-katolske kirke har tre akademier og Church of England styrer fem akademier. Desuden er der Anglican Trusts, som ledes af den største sponsor, the United Learning Trust. Denne har otte akademier under sig. En anden religiøs sponsor er Oasis, som leder et enkelt akademi. Desuden er der de evangeliske kristne velhavere som Vardy og Edminston med tilsammen fem akademier. Alle religiøse sponsorer har planer om at åbne flere akademier i de kommende år.

⁵⁰ Ibid., s. 72.

⁵¹ Ibid., s. 76.

derskriftindsamling og offentlige protester besluttede den lokale myndighed at afvise Vardys akademi og lade den eksisterende skole bestå. Ligeledes var der en lignende sag fra Doncaster, hvor forældre i protest mod at omdanne deres lokale skole til et akademi simpelthen satte den til salg på eBay! Den næsten ubeskårne indflydelse, sponsorer kan udøve på akademierne, er derfor anset for yderst problematisk, hvilket ofte har ført til, at sponsorer presser the 'National Curriculum' ind på fire skoledage, mens den femte dag går med akademiernes specialeområde, det være sig sport, handel eller religiøse studier.

Labours Neil Connick er en af de mest ihærdige modstandere af akademierne og har især kritiseret dem for "distortion of choice", eftersom det er akademierne, der vælger elever, frem for forældrene, der vælger akademi for deres børn. Andre mener, at det er problematisk overhovedet at lade akademierne udvælge deres foretrukne elever, da det uundgåeligt fører til opdelt skolesystem, hvor de 'heldige' kommer ind på et akademi med fine arkitekttede bygninger og moderne undervisningsfaciliteter, mens resten ender i den underfinansierede lokale sekundærskole. I en regeringsbestilt rapport fra PricewaterhouseCoopers i 2003 blev det konkluderet, at akademier kunne føre til et todelt skolesystem baseret på social klassebaggrund, og at de ikke bidrog til at udvikle nye, innovative læringsmetoder. Snarere fik den relative store autonomi i stedet mange af akademierne til at vende tilbage til et traditionelt 'back to basics' curriculum. Regeringen tilbageholdt rapporten, men med den britiske offentlighedslov tvang *The Times Education Supplement* regeringen til at offentliggøre rapporten to år efter dens færdiggørelse.

En konsekvens af rapporten var en stigende interesse for undervisningsniveauet på akademierne. Set i betragtning af de store pengesummer, akademierne modtog fra staten, var der forskere, der undrede sig over de magre faglige resultater. I rapporten *Academies Called to Account* fra the Trade Union Unison fra 2005 blev det påvist, at fem ud af elleve akademier på GCSE listen fra 2004 (svarende til 9. klasses afgangsprøve) ikke havde forbedret eksamensresultaterne, og én af dem havde de næstværste resultater i England. Den nationale 'League Table' for de 14-årige fra 2005 viste, at ni ud af elleve akademier var placeret sammen med de 200 dårligste skoler i England. De seks øvrige akademier var endnu ikke medtaget i statistikken. Og i GCSE 'League Table' fra 2005 blev det vist, at syv ud af fjorten akademier forblev blandt de to hundrede dårligste skoler. I GCSE-resultaterne fra 2004 havde ti ud af fjorten akademier vist en forbedring, mens der var sket en forringelse af de resterende fire akademier. Disse forbedringer, udtalte sociologen Stephen Gorard, var ikke et resultat af, at eleverne over tid havde forbedret deres kundskaber, men at akademierne var begyndt at optage flere fagligt dygtige elever⁵². Eller sagt med andre ord, nogle af akademierne havde hævet det

⁵² Ibid., s. 144.

faglige niveau ved at reducere antallet af elever med indlæringsvanskeligheder. Det tyder umiddelbart på, at akademierne har lidt tilsvarende skæbne som deres søsterskoler i USA, the *Charter Schools*. Sidstnævnte skoler forsøgte også oprindeligt at hæve det faglige niveau i socialt belastede områder, men begyndte efterhånden at udvælge fagligt dygtige elever fremfor 'problembørn', som ikke ville se pæne ud i statistikken.⁵³

Politikere, kommentatorer, lærerforeninger og forældre, som har deltaget i den offentlige debat, har således udtalt, at akademierne er spild af penge, ødelæggende over for naboskoler ved at blive sat i direkte konkurrence med hinanden om eleverne og den stigende selektion, som finder sted allerede ved tretten, fjorten års alderen. Desuden er den udeblevne faglige forbedring blevet påpeget som et alvorligt problem især set i lyset af statens generøse økonomiske tilskud.

Den nye regering: Privatiseringen intensiveres

Efter parlamentsvalget 6. maj 2010 blev der etableret en koalitionsregering bestående af det konservative parti og det mindre indflydelsesrige liberale parti, som på mange måder læner sig op ad Labours politik. På uddannelsesområdet har dette dog ikke betydet ændringer for skoleområdet i en mere lighedssøgende retning. Snarere er der tale om en videreføring af den foregående regerings uddannelsespolitik, dog med endnu større fokus på valgfrihed og diversitet. Kenneth Baker, nu en ældre herre og medlem af Overhuset, relancerede på Savoy Hotel i London i februar 2010 de fejlslåede City Technology Colleges, nu kaldet for University Technical Colleges (13-19-årige). Målet for skolerne er stort set det samme som tidligere, bortset fra at eleverne skulle optages ved tretten års alderen i stedet for ved elleve års alderen, og at skolerne skulle tilknyttes et teknisk universitet. En rapport, som dog forholder sig kritisk til denne skoletype, blev offentliggjort herefter og den nye regering har, blandt andet på baggrund heraf, udtalt sin støtte til Bakers initiativ.⁵⁴

Vigtigere er dog regeringens uforbeholdne støtte til akademierne – disse skal nu ikke længere begrænses til socialt belastede urbane områder, men spredes til hele landet – og til indførelsen af forældrestyrede skoler inspireret af de svenske friskoler. Disse to skoletyper blev stadfæstet med den seneste skolelov, vedtaget 27. juli 2010. Ganske vist er der ikke mange forældre, der er interesserede eller har tid til at drive skoler, så disse friskoler vil med stor sandsynlighed blive ejet og ledt af private virksomheder i stedet. Regeringen har vist stor interesse for det svenske uddannelsesfirma, *Kunnskapskolan*, som driver 22 skoler i Sverige, om at drive skoler i England.⁵⁵ Også det Dubai-baserede firma GEMS og uddannel-

⁵³ Tomlinson, 2005, s. 60; *Oxford Review of Education* 2005.

⁵⁴ Wiborg og Richardson 2010.

⁵⁵ <http://www.llakes.org/wp-content/uploads/2010/09/Wiborg-online.pdf>.

sesservicefirmaet 3E, som driver offentlige og privatskoler, børnehaver, børnepasningsordninger, privat hjælpeundervisning osv., vil med regeringens accept udvide deres markedsandele.⁵⁶ Denne nye udvikling har fået flere kommentatorer til at udtrykke, at nationale og især internationale uddannelsesvirksomheder medvirker til at erodere det lokale demokrati, da de ikke har kendskab til det lokalmiljø, som deres skoler er en del af.

En intens offentlig debat blussede op i foråret 2010, som bedst kan opsummeres med de jævnlige sammenstød mellem journalist ved *The Observer*, Fiona Millar, enhedsskolefortaler og gift med Labour-politikeren Alistair Campell, og redaktør for *Spectator*, Toby Young, som er i gang med at oprette sin egen forældrestyrede, statstøttede 'privatskole' med fokus på 'latin og disciplin'. Fiona Millar argumenterer for, at det engelske skolesystem bør være enhedsorienteret, hvor diversiteten kommer til syne *inden for* skolerne, mens Young, på den anden side argumenterer for, at forskellighederne bør komme til udtryk *mellem* skolerne. Med den nye regering er det Youngs synspunkter, der får vind i sejlene i de kommende år.

Ønsket om at støtte den elitære privatskolesektor, indføre selvstyrede skoler uden for lokale autoriteters kontrol, overdrage finansieringen til det private erhvervsliv, genindføre selektion ud fra evner og interesser samt at skabe større specialisering mellem skolerne er således (stadigvæk) kernen i engelsk uddannelsespolitik. Skiftende regeringer har siden Margaret Thatcher i 1979 stort set valgt at ignorere international forskning om, at markedskræfter sluppet løs på skoleområdet, konkurrence mellem skoler og privatisering resulterer i stigende uddannelsesmæssig, social, og økonomisk ulighed.⁵⁷ Det kan derfor ikke være en overraskelse, at England figurerer i OECD-undersøgelser som et af de mest ulige lande i Europa. Spørgsmålet er, hvor stor uligheden skal være, før politikere griber ind og drejer uddannelsespolitikken i en mere lighedsorienteret retning?



Susanne Wiborg (f. 1969) er Reader in Education og Head of Department of International and Lifelong Education ved University of London, Institute of Education. Hun er leder for MA uddannelsen i Comparative Education. Hun forsker i komparativ uddannelseshistorie og skandinavisk uddannelsespolitik. Hendes seneste bog er *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe* udgivet af Palgrave MacMillan i 2009.

⁵⁶ Ball 2007.

⁵⁷ Ball 2003; Green, Preston & Janmaat 2006.

Litteratur

- Avery, G. (1991) *English Girls' Boarding Schools*. London: Deutsch.
- Ball, S.J. (2003) *Class Strategies and the Education Market*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2007) *Education PLC. Understanding private sector participation in public sector education*. London, New York: Routledge.
- Bamford, T.W. (1967) *The Rise of the Public Schools*. London: Nelson
- Beckett, F. (2006) *The Great City Academy Fraud*. London: Continuum.
- Chitty, C. (2004) *Education Policy in Britain*. New York: Palgrave MacMillan.
- Delamont, S (1989) *Knowledge of Women: Structuralism and the Reproduction of Elites*. London: Routledge.
- Dyhouse, C. (1981) *Girls Growing up in Late Victorian and Edwardian England*. London: Routledge and K. Paul.
- Fitz, J., Edwards, T. og Whitty, G. (1986) 'Beneficiaries, benefits and costs: an investigation of the assisted Places Scheme' i: *Research Papers in Education*, 1, 3, pp. 169-93.
- Fitz, J., Halpin, D. og Power, S. (1993) *Grant Maintained Schools. Education in the Market Place*. London: Kogan Page.
- Green, A. (1990) *Education and State Formation. The rise of national systems of education in France, England and the USA*.
- Green, A., Preston, J. og Janmaat, J. (2006) *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. London: Palgrave MacMillan.
- Griggs, C. (1985) *Private Education in Britain*. Lewes: Falmer.
- Lambert, R. og Millham, S. (1968) *The Hothouse Society*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Martin, J. (1999) *Women and the Politics of Schooling in Victorian and Edwardian England*. Leicester: Leicester University Press.
- Martin, J. (2004) *Women and Education, 1800-1980*. New York: Palgrave MacMillan.
- OECD (2000) *Literacy in the Information Age*. Paris: OECD.
- *Oxford Review of Education* (2005) Special Issue: Education and the Labour Government: An evaluation of two terms, 31 (1).
- Reid, I., Williams, R. og Rayner, M. (1991) "The education of the elite" i: Walford, G. (red.) *Private Schooling: tradition, change and diversity*. London: Paul Chapman.
- Robson, M.H. og Walford, G. (1989) *Journal of Educational Policy*. 4, 2, s. 149-62.
- Rodgers, J. (1934) *The Old Public Schools of England*. London: B.T. Batsford, Ltd.
- Sullivan, A. og Heath, A. (2003) "Intakes and examination results at state and private schools" i: Walford, G. (red.) (2003) *British Private Schools: research on policy and practice*. London: Woburn Press.
- Tomlinson, S. (2005) *Education in a Post-Welfare Society*. London: Open University Press.
- Wakeford, J. (1969) *The Cloistered Elite. A sociological analysis of the English boarding school*. London: Macmillan.
- Walford, G. (1986) *Life in Public Schools*. London: Methuen.
- Walford, G. (2000) 'From City Technology Colleges to sponsored grant-maintained schools' i: *Oxford Review of Education*. 26, 2, s. 145-58.
- Walford, G. (2006) *Private Education. Tradition and diversity*. London: Continuum.
- Wiborg, S. (2009) *Education and Social Integration. Comprehensive schooling in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wiborg, S. (2010) *The Swedish Free-School Model*. Key Note Address to Insight Government Forum: Creating a School System for the 21st Century, 6th of July.
- Wiborg, S. og Richardson, W. (2010) *English Technical and Vocational Education in Historical and Comparative Perspective. Considerations for University Technical Colleges*. London: Baker-Dearing Foundation
- Wober, M. (1971) *English Girls Boarding Schools*. London: Allen Lane.

"En skole for alle" og privatisering – en analyse av de skandinaviske landenes privatiseringspolitikk

Af Nina Volckmar

Artikkelen tar for seg de skandinaviske landenes utvikling av et enhetlig utdannings-system og holding til private skoler innenfor dette, fra den sosialdemokratiske storhetstid på 1950- og 60 tallet og fram til i dag. Artikkelen belyser de skandinaviske landenes respons på 1980- og 1990-tallets nyliberale og globale utdanningspolitiske vending og kravet om økt valgfrihet, mangfold og kvalitet. Den belyser de nasjonale variasjonene, og reiser spørsmål hvorvidt privatiseringen kan undergrave den grunnleggende sosialdemokratiske ideen om en skole for alle.

I et internasjonalt perspektiv skiller de nordiske landene seg ut med en særegen nordisk skolemodell som best kan beskrives som et enhetlig offentlig utdanningssystem som favner alle uansett sosial klasse, geografisk tilhørighet, evner og anlegg.¹ Til tross for omfattende utdanningspolitisk påvirkning fra overnasjonale institusjoner fra slutten av 1980-tallet, hevdet Alfred Oftedal Telhaug, Odd Asbjørn Mediås og Petter Aasen i artikkelen *The Nordic Model in Education* fra 2006, at det fremdeles var grunnlag for å snakke om en felles nordisk skolemodell.²

Denne artikkelen dreier seg om de skandinaviske landene, om enhetsskolen og om privatisering, fra krigens dager og fram til i dag. Under den sosialdemokratiske storhetstiden på 1950- og 60-tallet stod enhetsskolen og likhetsstenkningen sterkt. Et godt utbygd offentlig skolesystem hadde redusert både behovet og det økonomiske grunnlaget for private skoler på grunnskolenivå. Kunnskapssamfunnet og overnasjonale institusjoners engasjement i utdanningspolitiske spørsmål har siden slutten av 1980-tallet bidratt til en nyliberalistisk vending med vekt på deregulering og valgfrihet, og en større vektlegging av økonomisk utbyt-

¹ Wiborg 2009.

² Telhaug, Mediås og Aasen 2006. Se også Antikainen 2006 og Arnesen og Lundahl 2006.

te også i utdanning.³ Den nyliberale vendingen har sådd tvil om tradisjonelle sosialdemokratiske ideer og om enhetsskolens evne til å imøtekomme dagens utdanningspolitiske utfordringer. Vi har fått en diskursiv vending der enhetsskolen som begrep er kommet i vanry. Krav om økt valgfrihet, mangfold og kvalitet har ført til en fornyet utdanningspolitisk debatt om private skoler som et nødvendig supplement til det offentlige utdanningssystemet.

Til tross for at det er en relativt omforent oppfatning at vi fremdeles kan snakke om en særegen skandinavisk skolemodell, er det store nasjonale variasjoner å spore i håndteringen av privatskolespørsmålet i skandinavisk sammenheng. Sve- rige har gått igjennom den største utdanningspolitiske transformasjonen og har gått lengst i å privatisere den offentlige skolen, mens Norge står fram som det mest restriktive av de skandinaviske landene. Danmark står i en mellomposisjon basert på en lang tradisjon med et godt utbygd tilbud om private skoler som supplement til den offentlige skolen.

Jeg vil i denne artikkelen først gi et kort riss av utviklingen av enhetsskolen i Sverige, Norge og Danmark, med en spesiell vekt på den sosialdemokratiske æra og de private skolenes plass i dette. Deretter vil jeg gjøre rede for hva som skjer med enhetsskolen i møte med 1980- og 1990-tallets globalisering og politisk-kulturelle vending, og de skandinaviske landenes svar på kravet om større valgfrihet og mangfold innenfor det offentlige utdanningssystemet. Hvordan kan de skandinaviske landenes ulike holdning til, og håndtering av, privatiseringsspørsmålet forstås og forklares? Helt avslutningsvis vil jeg gjøre et forsøk på å drøfte hvorvidt friskoler og private skoler kan undergrave ideen om en felles skole for alle.

Artikkelen har sitt utsiktspunkt fra Norge og hovedvekten ligger derfor på den norske utviklingen.

Enhetsskolens utvikling og private skoler i den sosialdemokratiske æra

Norge var på 1800-tallet et foregangsland i arbeidet med å utvikle allmueskolen til en offentlig folkeskole, med en felles 5-årig folkeskole for alle fra 1889 (Lov om Folkeskolen) og middelskolen som bindeledd mellom folkeskolen og den høyere skolen. Ifølge Knut Tveit var det i siste halvdel av 1800-tallet full harmoni mellom private og offentlige skoler i Norge.⁴ Store skolereformatorer som Hartvig Nissen (1815-1872), Peter C. Voss (1837-1909), Anathon Aars (1837-1908) og Otto Andersen (1851) drev alle private høyere skoler samtidig med at de arbeidet for å reformere og utvikle den offentlige skolen. Mens de private allmueskolene på slutten av 1800-tallet måtte gi tapt for den framvoksende offentlige folkeskolen, holdt de private høyere skolene stand og tiltrakk seg flere elever enn de offentlige. Ifølge Tveit var de private høyere skolene markante reformskoler som også

³ Karlsen 2006.

⁴ Tveit 2008.

drev fram de radikale skolereformene på grunnskolenivå, og det var en allmenn oppfatning at de private skolene hadde en positiv innvirkning på utbyggingen av den offentlige folkeskolen. Politisk rådet det også i gjeldende periode en generell skepsis overfor et for dominerende statlig engasjement i den høyere skolen, en skepsis Venstre, som det ledende politiske partiet, var en talsmann for.

Dette endret seg utover 1900-tallet. Først og fremst bidro den økonomiske krisen i mellomkrigstiden til at de private høyere skolene ikke lenger greide å holde det gående ved hjelp av skolepenger, skepsisen mot offentlige skoler avtok og kommunene tok over driften av mange av skolene.⁵ Dessuten kom det til et politisk skifte i Norge. Arbeiderpartiet, som lenge hadde stått fram som et parti for arbeiderklassen og dens interesser, gikk i løpet av 1920-tallet gjennom en transformasjon og framsto etter hvert som et parti for hele folket. Det nye Arbeiderpartiet appellerte til mange tidligere Venstre-politikere og unge radikale som ville reformere og fornye det norske samfunnet.⁶

Arbeiderpartiet vant valget i 1935 og Norge fikk sin første rene Arbeiderpartiregjering. Allerede i 1920 hadde det lyktes sosialdemokraten Johan Gjøstein å få Stortinget til å vedta at bare de middelskolene som bygde på en 7-årig folkeskole skulle få statlig økonomisk støtte. Dette er av Knut Jordheim omtalt som sanksjonsvedtaket⁷, og tvang i praksis fram en 7-årig offentlig folkeskole lenge før den ble vedtatt i lovs form under Arbeiderpartiregjeringen i 1936. I årene før Norge ble okkupert i 1945, arbeidet regjeringen for en frivillig påbygning av folkeskolen i to separate løp, en praktisk orientert framholdsskole som enten kunne føre elevene rett ut i arbeidslivet eller til videre yrkesutdanning, og en mer akademisk orientert realskole som grunnlag for videre studier på gymnas og universitet.

Etter krigen fikk Norge på ny en ren Arbeiderpartiregjering, og i første omgang ville denne, gjennom Samordningsnemnda nedsatt i 1947, samordne og iverksette de utdanningspolitiske reformene som var planlagt i årene før krigen. Men den yngre generasjonen arbeiderpartipolitikere ville det annerledes. Mens Norge på slutten av 1800-tallet hadde vært i front i utviklingen av et enhetlig utdanningsløp, lå nasjoner som USA, England og Sverige nå hakkert foran. De yngre og i utdanningspolitiske forstand mer radikale kreftene i Arbeiderpartiet, lot seg inspirere av de angloamerikanske trendene og utviklingen i Sverige og vant i løpet av de første årene på 1950-tallet fram med sine nye ideer. I norsk sammenheng var det først og fremst Sverige som kom til å være modell i utformingen av en 9-årig felles grunnskole for alle.

Sverige etablerte en 6-årig offentlig folkeskole for alle i 1920 og utvidet denne til en 7-årig folkeskole i 1949, altså hele 13 år etter at Norge hadde lovfestet det-

⁵ Tveit 2008.

⁶ Volckmar 2005.

⁷ Jordheim 2009.

te. Men så tok Sverige ledelsen i utviklingen av det som senere er kjent som den nordiske skolemodellen. I 1950 begynte Sverige gjennom ulike forsøksordninger å prøve ut ulike varianter av en 9-årig obligatorisk grunnskole, og i 1962 ble 9-årig obligatorisk grunnskole for alle vedtatt i lovs form. Reformarbeidet var gjenstand for sterk statlig styring og detaljert regulering av ressurser, organisering og personale.⁸ Regjeringen satte av øremerkede midler til skolen, og utarbeidet nasjonale læreplaner.

Norge fulgte etter hvert etter. Kirke- og undervisningsdepartementet satt i gang med forsøk med 9-årig skole i 1954, og Lov om folkeskolen av 1959 gjorde det mulig for kommunene å vedta og iverksette 9-årig skole som en obligatorisk ordning. I lov om grunnskolen av 1969 ble 9-årig grunnskole en obligatorisk ordning på landsbasis.⁹ I begynnelsen tenkte en seg at det i en 9-årig enhetsskole for alle var nødvendig med en form for organisatorisk differensiering, i alle fall i de to siste årene, men etter hvert forsvant også denne formen for differensiering og en gikk over til et prinsipp om sammenholdte klasser fra 1. til 9. klasse. I den grad undervisningen skulle differensieres måtte det skje gjennom en pedagogisk differensiering innenfor klassens rammer. Etter hvert ble også de videregående skolene mer strømlinjeformet og elevene kunne velge mellom ulike linjer på henholdsvis yrkesfaglig- og allmennfaglig studieretning.

I den sosialdemokratiske æra var det lite rom for privatisering innenfor utdanningssystemet. De private skolene på grunnskolenivå var på det nærmeste utradert. I 1970/71 gikk kun 0,4 % av grunnskoleelevene i Norge på private skoler, og dette holdt seg stabilt over flere tiår. I 1980/81 var prosentandelen økt til beskjedne 0,6 og i 1985 0,8. I 1985 gikk 5,1 % av elevene på videregående trinn i private videregående skoler.¹⁰ Det var en rådende oppfatning innenfor sosialdemokratisk tankegang at den offentlige skolen var så god at den gjorde de private skolene overflødig, og at de offentlige skolene kunne tilby det mangfold en ønsket seg. Blant de borgerlige partiene vokste det imidlertid fram en misnøye med de dårlige vilkårene for private skoler, og da de borgerlige vant stortingsvalget i 1965 etter 30 år med arbeiderpartiregjering, ble privatiseringsspørsmålet igjen satt på dagsorden. I 1966 satte den borgerlige regjeringen ned Privatskoleutvalget med mandat å utrede spørsmålet om offentlig finansiering av private skoler både på grunnskolenivå og på videregående nivå.¹¹ Utvalgets arbeid resulterte, til tross for stor motstand fra de ikke-borgerlige partiene, i *Lov om tilskudd til private skoler* av 1970. Loven satte som vilkår for offentlig finansiering (75-85 % av driftsut-

⁸ Lindblad m.fl. 2002.

⁹ Volckmar 2005.

¹⁰ Statistisk sentralbyrå 2001. Aktuell utdanningsstatistikk; Statistisk sentralbyrå 2005. Aktuell utdanningsstatistikk.

¹¹ Tveit 2008.

giftene) at skolene enten måtte opprettes av religiøse eller etiske grunner, drive med forsøk eller fylle et kvantitativt undervisningsbehov. De private videregående skolene måtte ta inn elever fra hele landet for å få offentlige støtte. Det var spesielt stor motstand mot å opprette skoler på religiøst og etisk grunnlag. Med Privatskoleloven av 1970 ble de private skolene for første gang et offentlig ansvar og integrert i det offentlige utdanningssystemet.¹²

Gjennom Privatskoleloven av 1985 ble loven av 1970 noe justert. Striden rundt privatiseringsspørsmålet var denne gangen mindre enn i forkant at 1970-loven. De ikke-borgerlige partiene hadde innfunnet seg med et begrenset antall offentlige finansierte privatskoler som en del av det offentlige utdanningssystemet. Privatskoleloven av 1985 økte den offentlige finansieringen av privatskolene til 85 % av driftsutgiftene. Loven gav fortsatt anledning til å opprette skoler med et spesielt religiøst eller livssynsgrunnlag, men den tonet ned private skoler som pedagogiske forsøksskoler til fordel for anerkjente pedagogiske alternativ som Steiner- og Montessoriskoler.

Som vi ser er det her for både Norges og Sveriges del tegnet et bilde av en sterkt statlig drevet utdanningspolitikk. Staten var sterkt inne i utbyggingen av et statlig finansiert og statlig drevet utdanningssystem til langt ut på 1970-tallet. De private skolene hadde i utgangspunktet ingen plass i det offentlige utdanningssystemet, men ble etter hvert i beskjeden grad innlemmet som et alternativ tilbud. 1970-tallets venstreradikale oppbrudd, svekket til en viss grad det statlige grepet om utdanningspolitikken til fordel for deregulering og større lokal frihet.¹³

I Danmark ble undervisningsrett og undervisningsplikt for alle barn innført gjennom Skoleloven av 1814, og ytterligere forsterket ved at dette ble innarbeidet i Danmarks grunnlov av 5. juni 1849, § 90.¹⁴ Men undervisningsrett og undervisningsplikt er noe annet enn skoleplikt. Foreldrene hadde full anledning til å undervise barna hjemme eller sende de til en privat skole. Fra 1849 kunne Allmueskolen tilby gratis undervisning til barn av foreldre som ikke selv kunne sørge for nødvendig undervisning. I 1855 vedtok Folketinget en friskolelov som tillot foreldrene å starte egne skoler, der de selv både kunne ansette og betale lærerpersonalet. Undervisningen ved de frie skolene måtte imidlertid samsvare med den undervisningen som ble gitt i den offentlige skolen.¹⁵ I andre halvdel av 1800-tallet ble det etablert en rekke grundtvigianske friskoler som et folkelig og nasjonalt alternativ til den offentlige og autoritære allmueskolen. De private høyere skolene var derimot først og fremst for de privilegerte.

I 1915 ble friskoleloven innarbeidet i Grunnloven (§ 83), og dermed ble forhold-

¹² Tveit 2008.

¹³ Telhaug, Mediås og Aasen 2002.

¹⁴ Wiborg 2009.

¹⁵ Korsgaard og Wiborg 2006.

det mellom det statlige utdanningssystemet og private skoler et helt annet i Danmark enn i Sverige og Norge. De private skolene og friskolene ble innlemmet i utviklingen av det statlige utdanningssystemet helt fra begynnelsen av. Videre ble det etablert tyske minoritetsskoler etter danskenes annektering av Slesvig i 1920, og etter andre verdenskrig ble såkalte lilleskoler etablert som et demokratisk bolverk mot nazismen. Og da den offentlige danske skolen ble livssynsøytral i 1970, ble det etablert frie livssynsskoler basert på kristen eller muslims tro.¹⁶

Den danske troen på private skoler og friskoler forklares med en grunnleggende mistro til staten og til statlig utdanning spesielt, og en tilsvarende sterk tro på foreldrenes rett til å velge utdanning for sine barn.¹⁷ Danskenes skepsis overfor en sterkt statlige drevet skole forklarer, sett i et skandinavisk perspektiv, den noe sene utviklingen av et enhetlig offentlig utdanningssystem i Danmark. 7-årig folkeskole ble ikke en obligatorisk og landsomfattende ordning før med Folkeskoleloven av 1958, og først i 1975 ble den 7-årige folkeskolen utvidet til en 9-årig grunnskole. Og i motsetning til Sverige og Norge, som på dette tidspunktet forlot prinsippet om organisatorisk differensiering, valgte danskene å opprettholde kursinndeling på 8. og 9. trinn. Denne ble først forlatt med folkeskoleloven av 1993.

Enhetskolen i møte med en nyliberal global utdanningspolitisk ideologi

Venstreradikale krefter fikk i løpet av 1970-årene løsnet litt på det statlige grepet om utdanningspolitikken i alle de tre skandinaviske landene, til fordel for mer lokalt selvstyre, lokalt lærestoff og en større vekt på elevenes selvutvikling.¹⁸ Men det var først på 1980-tallet at det store utdanningspolitiske vendepunktet kom.

Vendepunktet kom med økonomiske nedgangstider, og en påfølgende kritikk av den rådende samfunnsorden i hele den vestlige verden. Den sosialstatlige samfunnsmodellen i alle sine ulike variasjoner hadde ifølge Habermas havnet i en blindgate og mistet sin evne til fornying av et kollektivt bedre samfunn.¹⁹ Den

¹⁶ Moen 2007.

¹⁷ Korsgaard og Wiborg (2006) skiller her mellom de danske friskolene, som nasjonale folkelige institusjoner i Grundtvigs tradisjon, og private skoler som elitistiske institusjoner etter mønster fra England.

¹⁸ Telhaug, Mediås og Aasen 2006.

¹⁹ Habermas 1999. Ifølge Habermas resulterte første verdenskrig og den etterfølgende krisen i verdensøkonomien i tre ulike samfunnsmodeller, sovjetkommunismen i Russland, nasjonalismen i Italia, Tyskland og Spania, og den sosialdemokratiske reformismen i Vestens massedemokratier. Den sosialdemokratiske reformismen, eller det sosialstatlige prosjekt, legitimerte statlig intervensjon for å gripe inn i det økonomiske systemet og skape vekst, for slik å sikre arbeidsplassene og sørge for at det ble mer til fordeling. Det sosialstatlige prosjekt fikk forskjellige nasjonale utforminger, med mer eller mindre eksplisitt uttalte sosialstatlige målsettinger. USA, England og de skandinaviske landene er alle eksempler på ulike variasjoner av det sosialstatlige prosjekt, der de skandinaviske landene tradisjonelt har legitimert sterk statlig styring.

politiske høyresiden kritiserte den sosialstatlige samfunnsmodellen for å være ineffektiv, lite lønnsom og ikke i stand til å løse dagens problemer. Troen på sterk statlig styring og en altomfattende velferdsstat ble erstattet med en fornyet tro på markedskreftene og konkurranse som middel til effektivisering og økonomisk vekst. Målstyring, deregulering, konkurranse, privatisering og valgfrihet ble nye honnørord innenfor en global nyliberal ideologi.

Fordi den nye økonomien i større grad enn tidligere baserer seg på kunnskap og kunnskapsproduksjon, har internasjonale organisasjoner som Verdensbanken, OECD, WTO og EU engasjert seg i utdanningspolitiske spørsmål og blitt premissleverandører også på dette feltet.²⁰ Det innebærer at de internasjonale organisasjonene setter rammer for utformingen av den nasjonale utdanningspolitikken. OECD har en spesielt sterk innflytelse. Siden 1993 har OECD årlig samlet inn statistisk materiale fra medlemslandene i rapporten "Education at glance", noe som gjør det mulig å sammenligne og rangere utdanningspolitisk status i de ulike OECD-landene. I tillegg gir OECDs PISA-tester (Program for International Student Assessment) og sammenlignbare resultatmål nok et grunnlag for å rangere landenes utdanningspolitiske suksess.

PISA er blitt den vestlige verdens utdanningspolitiske målingstokk, og de skandinaviske landenes resultater i disse målingene har ikke vært som forventet, i hvert fall ikke om vi skal tro på oppslagene i media. Fra å leve i den tro at de skandinaviske landene hadde et av beste utdanningssystemene i verden, hvis ikke *det* beste, bredte det seg en oppfatning om at elevene i de skandinaviske landene ikke gjorde det så bra, og at vi i flere av testene skåret *under* gjennomsnittet av OECD-landene. PISA-sjokket rammet alle de tre skandinaviske landene, men har slått ulikt ned og blitt ulikt fanget opp. Et kjernepunkt i kritikken har vært enhetstenkningen og den sterke sentraldirigeringen av enhetsskolen. Det har vært for lite mangfold, valgfrihet og individuell tilpasning i enhetsskolen. Innen nyliberal ideologi har økt valgfrihet og privatisering blitt sett på som et politiske virkemidler i kampen for en bedre skole. Vi skal nå se hvordan Sverige, Norge og Danmark på ulikt vis har møtt kravet om økt valgfrihet og privatisering innenfor utdanningen.

Sverige

Det var Sverige, som både var kjent for å være det mest sentralstyrte av de skandinaviske landene og som ledet an i utviklingen av den sosialdemokratiske skolemodellen etter andre verdenskrig, som responderte raskest og mest radikalt på den internasjonale utdanningspolitikken. Det første steget i retning av en mer desentralisert styringsmodell ble tatt da den sosialdemokratiske regjeringen i 1989 overførte arbeidsgiveransvaret for lærerne fra staten til kommunen, og i 1990

²⁰ Karlsen 2006.

overdro eierskapet av grunnskolen og den videregående skolen til kommunene. "Skolöverstyrelsen" ble lagt ned i 1989 og erstattet av "Skolverket". Mens "Skolöverstyrelsen" hadde som oppgave å etterse at statlige reguleringer ble overholdt, fikk "Skolverket" i oppgave å implementere målstyring i skolen.²¹ Sentraldirigering og detaljregulering ble erstattet av desentralisering og målstyring. Lønnsforhandlingene ble overlatt til den enkelte skole i 1995.

Økonomiske nedgangstider bidro til en sentrum-høyre koalisjonsregjering i Sverige i 1991, og med den borgerlige regjeringen og de moderate i spissen skjøt den nyliberale reformeringen av det svenske utdanningssystemet virkelig fart. Regjeringen proklamerte en valgfrihetsrevolusjon, ikke bare innenfor det utdanningspolitiske feltet, men som et overordnet prinsipp i velferdspolitikken som et hele. Regjeringen la i raskt tempo fram to proposisjoner med forslag om såkalte frittstående skoler, *Fristående skolor* (1991/92:95) og *Valfrihet i skolan* (1992/93:230), og våren 1992 vedtok Riksdagen å legge til rette for 85 % statlig finansiering av friskoler.²² Det nye lovverket gav private aktører anledning til å etablere frittstående skoler med garanti for 85 % statlig finansiering. Frittstående skoler er i denne sammenheng skoler som ikke eies av det offentlige, dvs. staten, landstinget eller kommunen. Friskolene måtte i følge regelverket følge nasjonale utdanningspolitiske retningslinjer og den nasjonale læreplanen, være gratis og åpen for alle, tilby god undervisning med kvalifiserte lærere og underkaste seg statlig kontroll og innsyn. På samme tid innførte regjeringen et voucher-system, dvs. at pengene følger elevene. Foreldrene stod nå fritt i å velge mellom private og offentlige skoler der det var mulig. Ifølge retningslinjene har friskolene lov til å tjene penger på skoledriften.

Alt dette har ført til en ekspansjon av friskoler.²³ Mens mindre enn 1 % gikk i private skoler på grunnskolenivå og videregående nivå i 1990, gikk 6 % i frittstående skoler i 2002.²⁴ I 2009/2010 var andelen elever i frittstående grunnskoler 10 % og andelen elever i frittstående videregående skoler (gymnasieskolan) 22 %.²⁵ Muligheten for å tjene penger på friskolene har ført til at mange private aktører har kastet seg inn i friskolemarkedet.²⁶ I mars 2010 la regjeringen fram proposisjon *Den nya skollagen* for Riksdagen. Den nye skoleloven avløser skoleloven fra 1985 og presenteres med stikkordene "kunskap, valfrihet och trygghet". En av intensjonene med den nye skoleloven er å legge forholdene enda bedre til rette for friskolene.²⁷ Det var den sosialdemokratiske mindretallsregjeringen under

²¹ Bjørklund m.fl. 2005, s. 2-5.

²² Ljunghill 1995.

²³ Bjørklund m.fl. 2005, s. 3.

²⁴ Bjørklund m.fl. 2005, s. 6.

²⁵ Statistisk centralbyrå 2010.

²⁶ Holm og Arreman 2009.

²⁷ Utbildningsdepartementet 2008.

Ingvar Carlsson som helt på slutten av 1980-tallet begynte å myke opp det statlige monopolet i svensk utdanningspolitikk, mens det var de konservative med Moderata Samlingspartiet i spissen som stod for selve oppløsningen og innførte valgfrihet og retten til å opprette frittstående skoler. Men da sosialdemokratene igjen inntok regjeringskorridorene i 1994, først med Ingvar Carlsson som statsminister og deretter Göran Persson fra 1996-2006, ble det ikke tatt noen grep for å reversere privatiseringen av den offentlige skolen. Den nye skoleloven som ble fremmet i Riksdagen i mars 2010, og som bedrer vilkårene for å etablere friskoler, er imidlertid fremmet av en borgerlig majoritetsregjering under Fredrik Reinfeldt.

Norge

I Norge fikk vi ikke det samme utdanningspolitiske systemskiftet på 1990-tallet som Sverige. Også norsk utdanningspolitikk var sterkt påvirket av internasjonal utdanningspolitikk og den nyliberale dreiningen, men Norge holdt på en helt annen måte enn de andre nordiske landene fast på den klassiske sosialdemokratiske skolemodellen gjennom hele 1990-tallet.²⁸ Riktignok innførte den sosialdemokratiske Gro Harlem Brundtland III-regjeringen målstyringsprinsippet som styringsprinsipp i utdanningssektoren allerede i 1991, men det var et arbeid som på det nærmeste var fullført da de tok over regjeringsmakten i 1990 etter den borgerlige regjeringen under Jan P. Syse. Ut over dette satte kirke-, utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes i gang omfattende reformer av hele det norske utdanningssystemet, "fra vogge til disputas", men han hegnet om enhetsskolen som en offentlig fellesskole og motsatte seg alle forsøk på ytterligere privatisering. Dessuten fulgte han ikke selv målstyringsprinsippet i utarbeidelsen av nye læreplaner. Norge fikk nye detaljerte læreplaner både for den videregående skolen i 1994 (L94) og for grunnskolen i 1997 (L97). Læreplanene fortalte *hva* som skulle læres *når* og *hvordan*. Det var ikke overlatt mye til det lokale nivå. Norge stakk seg på denne måten ut og framsto som et annerledesland.²⁹

Det var først da de borgerlige vant valget høsten 2001, at koalisjonsregjeringen Bondevik II med Kristin Clemet som utdannings- og forskningsminister satte i gang med å desentralisere og liberalisere det norske utdanningssystemet. Arbeidsgiveransvaret for lærerne ble flyttet fra stat til kommune i 2003, 14 år etter at Sverige gjorde det og 10 år etter Danmark. Og samme år vedtok Stortinget Friskoleloven av 2003, etter svensk mønster. Friskoleloven åpnet opp for å etablere 85 % statlig finansierte friskoler uten de tidligere kravene om særskilt pedagogisk-, religiøs- eller livssynsorientering. Men i motsetning til den svenske friskoleloven, var det ifølge den norske friskoleloven ikke lov å tjene penger på

²⁸ Ahonen 2001.

²⁹ Volckmar 2005; Volckmar 2008; Telhaug, Mediås og Aasen 2006.

skoledrift i Norge. Alt i alt bidro den norske friskoleloven til at det norske lovverket ble mer i overensstemmelse med europeisk og internasjonal praksis.

Men da de rød-grønne vant valget i 2005, og Jens Stoltenberg dannet sin andre regjering, ble Friskoleloven av 2003 straks trukket tilbake og regjeringen stoppet etableringen av flere friskoler. For første gang ble Kunnskapsdepartementet (som ble det nye navnet på utdanningsdepartementet) ledet av en politiker fra Sosialistisk Venstreparti. Først Øystein Djupedal, dernest Bård Vegar Solhjell og fra 2009 Kristin Halvorsen. De fremmet et nytt lovforslag og i 2007 vedtok Stortinget en ny privatskolelov, mer i tråd med Privatskoleloven av 1985 og dens betingelser for virksomheten ved de private skolene. De nye betingelsene for å opprette private skoler er basert på religion, en anerkjent og alternativ pedagogisk retning, et internasjonalt tilbud, særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett, norsk grunnskoleopplæring i utlandet eller at det skal være et særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede.

Danmark

Danmark hadde, tradisjonelt sett, en langt mer grunnleggende positiv holdning til private skoler enn både Sverige og Norge. Nyliberalistiske forestillinger om valgfrihet og desentralisering av makt til det lokale nivå, falt dermed i god jord. Fra 2005 ble det innført fritt skolevalg innenfor og på tvers av kommunegrensene. I dag er det *Lov om friskoler og private grundskoler* av 2008 som regulerer driften av friskolene og de private skolene. I §1 står det at:

Friskoler og private grundskoler (frie grundskoler) kan inden for rammerne av denne lov og lovgivningen i øvrig give undervisning, der stemmer med skolernes egen overbevisning, og tilrettelægge undervisningen i overensstemmelse med denne overbevisning. Skolerne afgør inden for de samme rammer frit, hvilke elever de vil have på skolerne.³⁰

De danske friskolene står dermed langt friere enn både de norske og de svenske friskolene med hensyn til å bestemme skolens innhold, når de begrenser seg til å si at undervisningen må stå "mål med, hva der almindeligvis kræves i folkeskolen", og videre at undervisningen skal:

Forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske med frihed og folkestyre, samt udvikle og styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellom kønnene.³¹

³⁰ Lov om friskoler og private grundskoler av 2008, §1.

³¹ Lov om friskoler og private grundskoler av 2008, §1, Stk. 2.

Loven sier videre at friskolene skal være selveiende og uavhengige, og at skolens midler ”må alene komme skolens skole- og undervisningsvirksomhet til gode”.³² Friskolene og de private skolene har samme statlig finansiering som de statlige skolene, dvs. et generelt driftstilskudd etter antall elever ved skolen. I 2008 gikk 14 % av grunnskoleelevene i frie grunnskoler, 4 % i frie etterskoler (kostskoler på 8.-10. trinn) og de resterende 82 % i den offentlige folkeskolen.³³ ”Ungdomsuddannelserne”, eller det vi på norsk omtaler som videregående opplæring, omfatter både gymnasutdanningene og yrkesutdanningene, og er en blanding av både offentlige og private skoler, men det kan se ut til at private skoler på dette trinnet er så innarbeidet at Undervisningsministeriet ikke ser det som aktuelt å opplyse om andel elever i private tilbud.³⁴

Sosialdemokratisk styresett ingen garanti

I en oversikt over organisering, styring og det offentliges rolle i private skoler i EU fra 2000, ble Finland, Danmark og Sverige ikke overraskende plassert i den gruppen av land med best statlig finansiering og statlig regulering og kontroll av private skoler.³⁵ Øvrige land i denne gruppen var Belgia, Tyskland, Spania, Irland, Luxemburg, Østerrike og Nederland. Som medlem av EU ville Norge vært i denne gruppen. Den neste gruppen er land der private skoler ikke får statlige midler, men likevel er underlagt statlig kontroll. Det gjelder land som Hellas og Storbritannia (sett bort i fra CTC- og CCTA-skolene). Den siste gruppen er land der private skoler delvis er finansiert av det offentlige, men i mindre grad gjenstand for statlig kontroll og regulering. Frankrike og Italia tilhører denne gruppen. Denne grove kategoriseringen kan gi et inntrykk av at de skandinaviske landene ikke skiller seg vesentlig ut i fra for eksempel Tyskland når det gjelder privatisering av utdanning og det offentliges rolle.

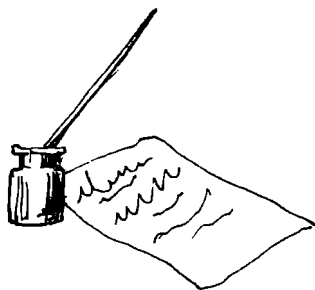
Men når vi legger utviklingen av den skandinaviske sosialdemokratiske skolemodellen til grunn, med vekt på et enhetlig utdanningsløp fra grunnskole til videregående utdanning og lik rett til å avansere i dette systemet, står de skandinaviske landene i internasjonal sammenheng i en særstilling også når det gjelder privatiseringsspørsmålet. I møte med dagens privatiseringsbølge har vi en annen kollektivt orientert demokratisk grunnmodell, og til tross for de forskjellene som denne artikkelen beskriver i de skandinaviske landenes holdning til å akseptere private skoler som en del av det offentlige utdanningssystemet, er det likevel stor enighet om at privatiseringsspørsmålet ikke er til hinder for at det fremdeles er

³² Lov om friskoler og private grundskoler av 2008, §5, Stk. 2.

³³ Undervisningsministeriet 2010.

³⁴ Undervisningsministeriet 2010.

³⁵ Eurydice (2000). Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role. http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/private_education.html.



grunnlag for å snakke om en felles nordisk og skandinavisk skolemodell. Privatskolene og friskolene er statlig finansiert både i Sverige, Norge og Danmark, og mer eller mindre underlagt det samme regelverket som den offentlige skolen.

I den videre diskusjonen vil jeg fokusere på Sverige og Norges ulike håndtering av privatiseringsbølgen. Danmark har som sagt et annet utgangspunkt og et annet historisk forløp i forhold til å akseptere og legge til rette for private skoler innenfor det offentlige utdanningssystemet enn Sverige og Norge. Hvordan kan vi forklare at Sverige og Norge, som lenge hadde en noenlunde lik utdanningspolitikk i dette spørsmålet, skilte lag?

Sverige og Norge

I en kausalkomparativ studie av de skandinaviske landenes utdanningspolitikk og utdanningspolitikken i Tyskland og England, fremholder Susanne Wiborg det sosialdemokratiske styresettet som den viktigste forklaringen på at de skandinaviske landene i de første tiårene etter andre verdenskrig gikk lengst i å utvikle et enhetlig utdanningsystem som inkluderte alle og som gav alle rimelig like sjanser til å avansere i utdanningsystemet. Når vi ser på de siste tiårenes utviklingen i Sverige og Norge, er det ikke like åpenbart at et sosialdemokratisk styresett alene kan forklare Sverige og Norges ulike holdning til og håndtering av privatskole spørsmålet.

Som tidligere beskrevet ble de første stegene hen i mot en mer desentralisert svensk utdanningspolitisk styringsmodell tatt av en sosialdemokratisk regjering helt på slutten av 1980-tallet, men at selve omveltningen kom med sentrum-høyre koalisasjonsregjeringens valgfrihetsrevolusjon etter regjeringsovertakelsen i 1991. Det var altså en borgerlig regjering som stod for selve utformingen av friskoleloven og i all hovedsak la til rette for den privatiseringspolitikken vi har vært vitne til siden friskoleloven trådte i kraft i 1992. Men de sosialdemokratiske regjeringene som hadde hånd om den utdanningspolitiske utviklingen i Sverige fra 1994-2006, har ikke foretatt seg noe for å innskrenke eller stoppe privatiseringen. Den borgerlige majoritetsregjeringen som nå sitter med makten, har imidlertid bedret vilkårene for friskolene ytterligere. Den svenske privatiseringspolitikken framstår dermed som relativt omforent, på tvers av politiske skillelinjer og den

vanlige høyre-venstre polariseringen. De svenske friskolereformene har for øvrig vekket internasjonal interesse og står for enkelte land fram som et eksempel til etterfølgelse. De konservative i Storbritannia har lenge vist sin begeistring for de svenske friskolereformene og har fremmet forslag om å adoptere og implementere de svenske friskolereformene i Storbritannia.³⁶

Da den sosialdemokratiske regjeringen Gro Harlem Brundtland kom til makten i Norge i 1990, innførte den målstyringsprinsippet som overordnet styringsprinsipp i utdanningssektoren, men utover det framstod Norge på 1990-tallet som et utdanningspolitisk annerledesland. Det skyldes nok først og fremst en egenrådige og sterk utdanningsminister. Med den sosialdemokratiske gullalder på 1950- og 60-tallet som rettesnor, satte Gudmund Hernes seg fore å reformere hele det norske utdanningssystemet innenfor rammene av det han oppfattet som sentrale sosialdemokratiske ideer.³⁷ I denne modellen lå ideen om enhetsskolen som en offentlig felles skole for alle sentralt, og alle forsøk på privatisering ble avvist.

Da de borgerlige partiene, med Høyre som det ledende skolepolitiske partiet, kom til makten i 2001, gjorde de det de kunne for å legge om norsk utdanningspolitikk i en mer nyliberal retning. Riktignok var det Arbeiderpartiet som under Stoltenberg-regjeringen i 2000 og 2001 satte ned Kvalitetsutvalget og som initierte en nye reformer, men det var Kristin Clemet og Bondevik II-regjeringen som utformet Kunnskapsløftet, 2000-tallets reformering av grunnskolen og videregående utdanning. Med Kunnskapsløftet kom norsk utdanningspolitikk mer på linje med internasjonale trender, med større vekt på desentralisering og valgfrihet. Og da de rød-grønne partiene kom til makten i 2005, implementerte de i all vesentlighet Kunnskapsløftet slik det var utformet av høyresiden – sett bort i fra privatiseringsspørsmålet og friskoleloven. Friskoleloven ble umiddelbart stoppet av den rød-grønne regjeringen og erstattet av en ny privatskolelov i 2007.

Så mens sosialdemokratiske regjeringer både har bivånet og støttet opp under privatisering av det offentlige utdanningssystemet i Sverige, og slik sett visket ut den tradisjonelle politiske høyre-venstre polariseringen i dette spørsmålet, er denne polariseringen fremdeles tydelig i norsk politikk. Vi kan altså ikke forklare forskjellene mellom Sverige og Norge med sosialdemokratisk styresett alene, men for Norges del ser det fremdeles ut til å være avgjørende. Et nytt regjeringsskifte med de borgerlige partiene i ledelsen vil etter all sannsynlighet snu om på denne politikken.

Så langt er det bare å konstatere at Norge i utdanningspolitikken som i velferdspolitikken for øvrig er skeptiske til privatisering av offentlige tjenester. Et unntak har vært barnehagepolitikken. Da den rød-grønne regjeringen i 2006 lanserte barnehageløftet, et løfte om full barnhagedekning innen 2007, og en innfø-

³⁶ Allen 2010.

³⁷ Volckmar 2005; Volckmar 2008.

ring av lovfestet rett til barnehageplass fra 2009, var det i samarbeid med private aktører. Private aktører på barnehagemarkedet har i motsetning til private skoler anledning til å ta ut utbytte på virksomheten. Våren 2010 fremmet den rød-grønne regjeringen et forslag om et nytt finansieringssystem for ikke-kommunale barnehager, og i det ligger det en innstramming i adgangen til å tjene penger på virksomheten. Reaksjonen har ikke latt vente på seg, og motforestillingene kommer i all vesentlighet fra den politiske høyresiden i allianse med private aktører. På ny får vi en høyre-venstre polarisering i privatiseringsspørsmålet.

Er ideen om en felles skole for alle truet?

Et annet spørsmål som presser seg på er i hvilken grad privatiseringen truer den grunnleggende ideen om en felles skole for alle.

I norsk politikk og omtale er begrepet "enhetsskole" i løpet av de siste tiårene erstattet med begrepet "felleskole". På Kunnskapsdepartementets hjemmeside står det at "grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset undervisning for alle i en inkluderende fellesskole".³⁸ I den svenske skoleloven, vedtatt så sent som 22. juni 2010, finnes ikke et slikt begrep. Det snakkes om "et enhetlig och gemensamt skoleväsen för alle skolformer" og "lika tillgång till och likvärdig utbildning", men i presentasjonen av den nye skoleloven taler utdanningsminister Jan Björklund i positive ordlag om valgfrihet og mangfold: "Tvärtom är variationen någonting som stärker vårt utbildningsväsen."³⁹ Heller ikke i senere danske offentlige dokumenter legges det vekt på skolen som en fellesinstitusjon. I Undervisningsministeriets omtale av folkeskolen legges det vekt på at det i Danmark er undervisningsplikt, men ikke skoleplikt, og videre at det "betyder, at man kan vælge mellem forskellige undervisningsformer til sit barn".⁴⁰ Den særegne norske retorikken og omtalen av grunnskolen som en fellesskole avspeiler naturlig nok Norges holdning til privatisering og omhegning av den offentlige skolen.

Vi kan slå fast at "enhetsskolen", selve pilaren i den sosialdemokratiske skolemодellen under den sosialdemokratiske gullalder, er gått av moten. Selv om enhetsskolen ved sin etablering var åpen for både organisatorisk og pedagogisk differensiering, innenfor et enhetlig utdanningssystem som favnet alle, ble enhetsskolen etter hvert, og spesielt av den politiske høyresiden, karakterisert som et ensrettet utdanningssystem som behandlet alle likt og manglet evne til å møte den enkeltes behov. Enhetsskolen og dens progressive omsorgspedagogikk er blitt skjelt ut for ikke å imøtekomme de nye resultatbaserte utdanningspolitiske kravene til kunnskap i dagens kunnskapssamfunn. Likevel er ideen om enhetsskolen eller omskri-

³⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring.html?id=1408>
lastet ned 12.08.2010.

³⁹ <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/64/b590cfd8.pdf>, lastet ned 12.08.2010.

⁴⁰ <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen.aspx>, lastet ned 12.08.2010.

vingen ”en skole for alle” fremdeles en sentral idé i det vi tenker på som kvaliteter i den skandinaviske skolemodellen. Men hvor stor grad av privatisering og hvor mye mangfold og valgfrihet kan vi tåle og fremdeles tale om ”en skole for alle”?

Tomas Englund beskriver det utdanningspolitiske skiftet i Sverige som en endring fra å se på utdanning som et offentlig eller felles gode til mer å se på utdanning som et privat gode.⁴¹ Denne endringen forklares med en grunnleggende endring i rettighetstenkningen, fra å betrakte utdanning som en sosial og kollektiv medborgerlig rettighet for den oppvoksende slekt til å betrakte den som en individuell rett for foreldrene til å velge eller privat organisere sin barns utdanning. Englund mener at denne endringen, og den utbredte aksepten for den, først og fremst finner sin forklaring gjennom en større vektlegging av FN-deklarasjon om menneskerettighetene, artikkel 26, punkt 3; ”Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få”. I den nye svenske skoleloven av juni 2010, er det klare henvisninger til menneskerettighetene og til barnekonvensjonen.

Gustav Karlsen beskriver en tilsvarende glidning i foreldrenes rolle i skolen, fra å ha en rolle som samfunnsborger til i større grad å innta rollen som forbruker.⁴² Som samfunnsborgere tillegges vi ifølge Karlsen en politisk rolle der våre valg og handlinger hever seg over egeninteressen til fordel for det felles beste. Som forbrukere derimot velger vi ut i fra våre egne interesser og tar sjelden hensyn til andres interesser, med mindre de influerer på våre egne.

I bunn og grunn kan mange av de utdanningspolitiske endringene de siste ti-årene forklares med en større vektlegging av individuelle rettigheter på bekostning av kollektive løsninger. Ifølge Englund er fellesskolen som et kollektivt demokratisk prosjekt truet: ”I dag är den för alla gemensamma skolan – som et kollektivt demokratisk prosjekt – utmanad av skolor som mer liknar familjebaserade institutioner.”⁴³ Englund spør om den felles 9-årige grunnskolen bare har vært en historisk parentes.

I rettighetstenkningen ligger en ny forståelse av demokrati og demokratiske rettigheter, der demokratiske rettigheter knyttes til individets rett til selv å bestemme og det suverene individ blir denne demokratiforståelsens sentrum. Innenfor dette tenkesettet tilhører ikke statens midler fellesskapet, men den enkelte samfunnsborger.

Slik forpures vår forståelse av hvordan vi best skal forvalte ideen om ”en skole for alle”. I den nye fellesskolen, eller en skole for alle, må det kollektive demokratiets prinsipper hele tiden avveies mot enkeltindividets rett til selv å bestemme. I hvilken grad kan vi tillate individuelle rettigheter og samtidig bevare utdanning

⁴¹ Englund 1995.

⁴² Karlsen 2006.

⁴³ Englund 1995b.

som et kollektivt gode? Og mer konkret, i hvilken grad kan vi privatisere den offentlige skolen uten å miste det kollektivt gode?

Svarene her beror på hva vi vil skolen skal være og hvilke krav vi vil skolen skal innfri. Om vi oppfatter skolen som en viktig integrerende og demokratisk samfunnsinstitusjon hvis sentrale oppgave er å være en møteplass mellom ulike samfunnsgrupper og ulike kulturer, vil en utstrakt privatisering og etablering av alternative friskoler oppfattes som ødeleggende. En offentlig fellesskole bygget på det kollektive demokratiets prinsipper vil være best med tanke på å ivareta *alle* barns behov, og å lære de opp til selv å forvalte samfunnet som en kollektivt gode. Hvis den offentlige skolen oppfattes å være for dårlig, vil en i denne forståelsesrammen jobbe for en bedre offentlig skole som et tilbud til alle, framfor å ta sitt eget barn ut til fordel for et privat tilbud.

Om vi derimot først og fremst måler skolens kvalitet etter resultatbaserte kriterier, som internasjonale kunnskapstester og rangeringer, kommer vi fort over i en individuell forståelse av rettigheter og hva som er best for *mitt* barn. Da kan forståelsen av fellesskolen som et kollektivt gode fort uthules.



Nina Volckmar (f.1957) er førsteamanuensis i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Hun forsker og underviser innen feltet nyere utdanningshistorie og utdanningspolitikk. Hun fikk sin doktorgrad ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i 2005, på avhandlingen Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes. Er i perioden 2009-2012 med i det nordiske forskningsnettverket NordNet (2009-2012), som jobber spesifikt med den nordiske skolemodellens møte med transnasjonale utdanningspolitiske tendenser. Hun har publisert artikler i norske og nordiske pedagogiske tidsskrift og i Årbok for norsk utdanningshistorie 2008. En bok med tittelen Skolefanen – fra kampduk til merkevare er under publisering.

Litteratur

- Ahonen, S. (2001). The End of the Common School? Change in the Ethos and Politics of Education in Finland Towards the End of the 1990s. I S. Ahonen og L. Rantala. *Nordic Lights. Education for the Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Allen, R. (2010). Replicating Swedish 'free school' reforms in England. I *Research in Public Policy. Bulletin of the Centre for Market and Public Organisation*, Issue 10 Summer 2010, pp.4-7.
- Antikainen, A. (2006). In Search for the Nordic model in education. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 50, No 3, pp. 229-245.
- Arnesen, A. L. og Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 50, No 3, pp. 185-300.

- Björklund, A., Clark, M. A., Edin, P. E., Fredriksson, P. and Krueger, A. B. (2005). *The Market Comes to Education in Sweden. An Evaluation of Sweden's Surprising School. Reforms*. New York: Russell Sage Foundation.
- Englund, T. (1995). Utbildning som "public good" eller "private good"? I T. Englund (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag, s. 107-142.
- Englund, T. (1995b). Den gemensamma grundskolan bara en historisk parentes? I T. Englund (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag, s. 205-213.
- Eurydice (2000). Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role. Brüssel: Eurydice.
- Habermas, J. (1999) Velferdsstatens krise og utøttingen av de utopiske energier. I J. Habermas, *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 45-64.
- Holm, A. S. og Arreman, I. E. (2009) Upper-secondary education as a market – the expansion of independent schools in Sweden. Paper presentert på *NERA Congress, Trondheim, 5-7 March*.
- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring.html?id=1408>, lastet ned 12.08.2010.
- <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/64/b590cfdb.pdf>, lastet ned 12.08.2010.
- <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen.aspx>, lastet ned 12.08.2010.
- Jordheim, K. (2009) *Seierherren vender hjem. Skolen i mellomkrigstiden med akersokninger som aktører*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karlsen, G. (2006) *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
- Korsgaard, O. og Wiborg, S. (2006) Grundtvig – the Key to Danish Education? I *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 50, No 3, pp. 361-382.
- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002) Educating for the New Sweden? I *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 46, No 3, pp. 283-303.
- Ljunghill, L. F. (1995) *En skola för alla – vad blev det av visionerna?* Stockholm: Informationsförlaget.
- Moen, B. B. (2007) Privatskoler i Danmark – og Norge. Kronikk. I *Adresseavisen*, 09.02., s. 43.
- Statistisk centralbyrå (2010) Efterfrågede mått – Grundskolan, <http://www.skolverket.se/sb/d/1636/a/8719>
- Statistisk sentralbyrå (2001) *Aktuell utdanningsstatistikk*, 4/2001.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. and Aasen, P. (2002) Fra fellesskap til individualisme? Utdanning som nasjonsbygging i skandinavisk perspektiv. I *Uddannelseshistorie 2002*. 36. årbog for Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 84-99.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. and Aasen, P. (2006) The Nordic Nodel in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 50, No 3, pp. 245-285.
- Tveit, K. (2008) Privatskolane – til skade eller gagn for den offentlege skolen? I Beck, Chr. W. og Vestre, S. E. (red.) *Skolen i aftenlandet? Artikkelsamling med ukorrekte innfallsvinkler*. Oslo: Didakta Norsk Forlag, s. 195-224.
- Undervisningsministeriet (2010) *Tal, der taler 2009. Uddannelsesnøgeltal 2009*. Undervisningsministeriets statistikpublikationer nr 1.
- Utbildningsdepartementet (2008) *Förslag til nya regler för fritstående skolor*. Pressemelding 12. desember.
- Volckmar, N. (2005) *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet fra Sivertsen til Hernes*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Volckmar, N. (2008) "Knowledge and Solidarity: The Norwegian social-democratic school project in a period of change, 1945-2000". I *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52, nr. 1, pp. 1-15.
- Wiborg, S. (2009) *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europa*. New York: Palgrave Macmillan.

Skolevalgets nye kontekst – om privatskolernes rolle i det danske grundskolemarked i en tid mellem autonomi og accountability

Af Rikke Brown

Artiklen handler om uddannelsespolitiske forandringer de sidste ti år, og hvordan de ændrer privatskolernes rolle i Danmark. Forandringerne sættes i første omgang på begreb med den engelske sociolog Margaret Archer, der har sammenlignet nationale uddannelsessystemers historie og lagt vægt på de danske privatskolers autonomi. Men forandringerne bryder med Archers sondring mellem centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer, og vha. den franske sociolog Pierre Bourdieu udfordres Archers autonomibegreb, og det vises, hvordan magten til at udøve symbolsk vold i den danske grundskole i høj grad er flyttet fra de enkelte skoler til nationalt og internationalt plan. Artiklen skitserer, hvad dette indebærer for danske privatskoler og viser eksempler på, hvordan man fra skolernes side indtil nu har forholdt sig.

Indledning

Allerede når danske børn skal begynde i grundskolen, kan forældrene vælge mellem forskellige uddannelsesveje, og andelen af elever i privatskole er de sidste 15 år steget med en femtedel.¹ I 2009 gik hver syvende danske skoleelev i en af de ca. 500 offentligt støttede private grundskoler, som eksisterer parallelt med folkeskolen. I dag må forældres skolevalg forstås i konteksten af den økonomiske globalisering, som fører til en stadig mere intens kamp blandt især middelklasserne om at sikre egen social reproduktion. I denne kamp er middelklasserne særligt afhængige af at udmærke sig, hvad angår uddannelseskapital (Pedersen 2006, Øland 2007, Ball 2003). Det er med andre ord afgørende, at middelklassernes børn uddanner sig mere og mere blot for at opnå samme relative position

¹ Fra 11,9 % i 1994 til 14,4 % i 2009. Kilde: Indenrigs- og Socialministeriets Kommunale Nøgletal.

som deres forældre i det sociale rum. Investering i uddannelse bliver således stadig mere tillokkende for forældre. En anden grund til stigningen i privatskoleelever, som ofte nævnes, er, at der er sket en øget social og ikke mindst etnisk differentiering af de danske skoler, som fungerer selvforstærkende. Dels ved at etnisk danske forældre vælger bestemte folke- og privatskoler for at undgå en høj koncentration af etniske minoriteter på deres distriktsskole, og dels ved at muslimer siden slutningen af 1970'erne har oprettet stadig flere egne privatskoler (Olsen 2009, Ihle 2007, Shakoov 2008, Allerup 2007, Rangvid 2006).

Den stigende tilgang til privatskolerne må imidlertid også forstås i sammenhæng med, at der især det sidste årti er blevet indført *nye markedsinspirerede styringsformer* på uddannelsesområdet. Den øgede differentiering af de danske skoler hjælpes således godt på vej af bl.a. det frie skolevalg (Rangvid 2006) og andre markedsstyringsteknologier, ligesom det er tilfældet fx i England (Ball 2003, Reay 2008) og USA (Hursh 2004, Stiefel, Schwartz & Chellman 2007). Det er disse internationale styringsmæssige strømningers indtog i Danmark, denne artikel sætter fokus på, og hvad de betyder for privatskolernes rolle i Danmark. For hvordan er de markedsinspirerede styringsformer noget nyt i forhold til den danske privatskolesektor? Som artiklen vil vise, er et centralt begreb i forbindelse med de nye styringsformer den engelske term »accountability«, der kort fortalt betyder, at lærere og skoler stilles til ansvar for elevernes testresultater. Hermed har forældre skolernes »ratings« at vælge skole ud fra, hvilket skal fungere som incitament for lærere og skoler til at gøre deres bedste i konkurrencen med andre skoler om eleverne. I Danmark har sådanne uddannelsespolitiske tiltag især taget fart de sidste ti år med blandt andet offentliggørelse af de enkelte skolers elevresultater,² obligatoriske trin- og slutmål for undervisningen i alle fag i folkeskolen (Fælles Mål)³ og de nationale test.⁴ Flere af de nye styringsredskaber er frivillige for privatskolerne, men en pointe i artiklen er, at det har betydning for privatskolerne, hvordan folkeskolen styres, og at privatskolernes frihed hænger sammen med folkeskolerne og folkeskolelærernes frihed til at definere undervisningens mål og midler. Hvordan de nye styringsformer må siges at svække folkeskolernes autonomi og også ændrer privatskolernes rolle i Danmark, kan den engelske sociolog Margaret Archer med sin sondring mellem centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer give en ramme for at begribe. De følgende afsnit in-

² Lov om ændring af lov om folkeskolen (Bedre indskoling og styrkelse af fagligheden i folkeskolens undervisning), lov nr. 300 af 30/04/2003.

³ Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål (Fælles mål).

⁴ Lov om ændring af lov om folkeskolen. (Styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver m.v.).

roducerer derfor Archers historisk-komparative blik på det danske uddannelsessystem.

Opkomsten af centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer

For Archer er et fuldstændig centralt brud i uddannelsesområdets udvikling dets integration med staten (Archer 1979). Forklaringer på uddannelsesmæssige forandringer før da findes ifølge hende uden for selve uddannelsesområdet, hvor der opstår konflikter mellem forskellige dominerende grupper i samfundet om kontrol og udbud af uddannelse som følge af disse gruppers efterspørgsel af forskellige typer uddannelse. I disse konflikter og deres forskellige udfald finder hun kimen til, at der opstår de to forskellige typer af uddannelsessystemer: decentraliserede og centraliserede. De konkurrerende grupper benytter sig således af forskellige strategier for at gøre sig gældende på uddannelsesområdet. Kendetegnen- de ved opkomsten af centraliserede uddannelsessystemer som fx det franske og det svenske er, at grupper, som har politisk indflydelse, benytter sig af dette til at devaluere og begrænse den dominerende gruppes monopol på at drive og kontrollere uddannelse. Gennem denne politiske styring ensrettes og systematiseres uddannelsessystemet fra centralt hold. Sådanne restriktive strategier, viser Archer, fører til, at uddannelse forbliver i et underordnet afhængighedsforhold, men nu afhængig af ressourcer ejet af staten og ikke af en enkelt dominerende gruppe. Kontrollen over uddannelse bliver solidt forbundet med politisk position og tabes hermed vel at mærke igen, når en gruppes politiske succes aftager.

Opkomsten af decentraliserede uddannelsessystemer som det engelske og det danske foregår derimod ved, at grupper, som ikke har megen politisk indflydelse, men derimod økonomisk kapital, benytter sig af strategier, der går ud på at devaluere den dominerende gruppes monopol gennem markedskonkurrence. Med andre ord udvikler og leverer økonomisk ressourcestærke grupper nye uddannelsesinstitutioner og lærergrupper, hvormed de håber gradvist at vinde frem på uddannelsesmarkedet og påtvinge deres egen definition af uddannelse. Integrationen af uddannelse i central politik er en indirekte konsekvens af denne type interaktion og ifølge Archer bestemt ikke en udvikling, de konkurrerende grupper i disse lande havde til hensigt. Før eller siden opstår imidlertid en låst situation, hvor konkurrencen mellem de forskellige privat drevne uddannelsesnetværk har ført til, at alle aktører har brugt samtlige økonomiske ressourcer, de kan eller vil på uddannelse. Herefter er der kun tilbage at søge støtte hos staten – enten i form af lovgivning til egen fordel eller i form af økonomiske midler. Archer viser, hvordan uddannelse således uvægerligt trækkes ind på den politiske arena, idet alle konkurrerende grupper er truede, hvis blot en af dem gør fremskridt i forhold til den centrale regering. Med andre ord sker udviklingen mod statsintervention som et middel til at beskytte eller fremme de forskellige uddannelsesnetværk og ikke som et mål i sig selv. Resultatet bliver således et statsligt uddannelsessystem karakteriseret ved høj grad af differentiering og specialisering, idet

forskellige uddannelser bevarer nær tilknytning til forskellige institutioner i samfundet, og uddannelsessystemet kun i relativt lille grad ensrettes og systematiseres fra centralt hold.

Fra konkurrence til forhandlinger

Efter opkomsten af statslige uddannelsessystemer viser Archer, at forandringer på uddannelsesområdet foregår gennem helt andre processer end tidligere. Således erstattes de hidtidige konkurrencekonflikter i høj grad af *forhandlingsstrategier*. Denne udvikling er universel for både centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer, og Archer peger på dette som den mest betydningsfulde forandring, der sker ved uddannelsernes integration med staten. Dette er interessant i forhold til, hvordan man i dag i dansk uddannelsespolitik, men også internationalt, i høj grad stræber efter at skabe et uddannelsesmarked, hvor uddannelsesinstitutioner konkurrerer mod hinanden. Denne ambition tog som bekendt i høj grad fart i England under Margaret Thatchers ledelse nogle år efter, Archer skrev sin bog om sammenhænge mellem uddannelsessystemers sociale oprindelse og udvikling. Som jeg ser det, er Archers sociologi om forandringer i uddannelsessystemer imidlertid frugtbar i forhold til at forstå også denne udvikling, hvilket jeg vender tilbage til.

Frem til tiden mod slutningen af 1970'erne, hvor Archer udvikler sine analyser, viser hun imidlertid, at de to typer af uddannelsessystemer betinger forskellige forandringsprocesser. Således er politisk manipulation («political manipulation») den langt mest betydningsfulde forhandlingsstrategi i de centraliserede uddannelsessystemer. Her er grupper, som ønsker forandring på uddannelsesområdet, nødt til at akkumulere deres krav, danne alliancer og organisere sig for at arbejde igennem det politiske maskineri. Kendetegnende for forandringer i centraliserede systemer er således, at de er besluttet på centralpolitisk plan og her blevet til love, bekendtgørelser og regulativer, som systematisk styrer nationens uddannelsesinstitutioner. I decentraliserede uddannelsessystemer finder Archer derimod to processer mod forandringer, som hver især stort set er lige så betydningsfulde, som den centralpolitiske styring, og som foregår sideløbende hermed. For det første viser hun, at lærerne og den enkelte skole her – uden at det nødvendigvis involverer regering eller politiske processer – internt kan initiere forandringer gennem autonome forhandlinger ganske lokalt («internal initiation»). Desuden kan uddannelsesinstitutioner – ligeledes i høj grad uden om statsmagten – forhandle med eksterne grupper, som har særlige ønsker i forhold til uddannelse («external transaction»).

To forskellige forandringsmønstre

Centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer, viser Archer, fører til to forskellige forandringsmønstre. I centraliserede uddannelsessystemer forandres uddannelserne meget lidt i perioder mellem lovgivningsmæssig indgriben, og

hun kalder dette et »stop-go pattern«. Mellem reformerne på uddannelsesområdet opbygges en stigende utilfredshed, som slutteligt resulterer i endnu en reform, og sådan fortsætter udviklingen i cirkler. I decentraliserede systemer, hvor ikke alle ønsker om ændringer skal passere op gennem det politiske centrum, er forandringer derimod uafbrudte og bliver ifølge Archer konstant initieret, imiteret, modificeret, forkastet og modvirket. Dette kalder hun et »incremental pattern«. Her er ikke radikale centralpolitiske reformer, som markerer en fuldstændig ny retning for uddannelsesområdet. Archer beskriver statens rolle i forhold til decentraliserede uddannelsessystemer som en hyrdehund: ”patrolling the periphery, giving a nip here and a nip there. Herding developments on the right trail” (ibid. s. 781). Uddannelsesreformer i decentrale systemer forstår hun således nærmere som forsøg på at forhindre, at centrifugale kræfter skal true systemets integration og opnåelse af centrale mål. Med andre ord kan reformerne i høj grad ses som forsøg på at styrke systematisering og ensretning, mens differentiering og specialisering udvides i perioderne mellem centralt udstukne reformer. Ikke sjældent, skriver Archer, forsøger ny lovgivning i decentraliserede uddannelsessystemer nærmest blot at indhente forandringer, som allerede er sket.

Det decentraliserede danske uddannelsessystem

Kampen om kontrol over uddannelse i Danmark kom til at stå mellem kirken og to alliancer, hvoraf den ene bestod af monarkiet og godsejerne, mens den anden bestod af bønder og handelsfolk i byerne. Den første alliance havde både politisk magt og økonomisk kapital. Den anden var derimod uden politisk indflydelse (indtil 1901), men handelsfolkene og bøndernes uddannelsesnetværk havde med tiden vokset sig så stærkt, at det i høj grad var med til at forhindre, at alliancen mellem centralmagten og godsejerne kunne overtage kontrollen med uddannelsesområdet. Når den økonomisk og politisk stærke alliance af godsejere og monarkiet (politisk repræsenteret af partiet Højre) ikke i tide formåede med lovgivning at afskære andre fra at gøre sig gældende på uddannelsesområdet, peger Archer på, at det skyldtes udenrigspolitiske faktorer. Således viser hun, hvordan centralmagten flere gange manglede økonomi til at sætte handling bag lovtiltag blandt andet pga. involvering i krige og internationale økonomiske forhold, som var uheldige for dansk handel.

Med indførelsen af parlamentarisk demokrati i 1901 kom partiet Venstre til magten; et parti, som var dedikeret repræsentant for alliancen mellem bønderne og handelsfolkene i byerne og således arbejdede for, at disses uddannelsesnetværker i høj grad bevarede deres særpræg. I det hele taget, viser Archer, at de forskellige uafhængige uddannelsesnetværks integration til et samlet statsligt uddannelsessystem i Danmark foregik ved at de forskellige grupper i høj grad formåede at forsvare hver deres form for uddannelse, hvilket førte til, at resultatet ikke var meget forskelligt fra dets rudimentære form. Ingen grupper havde således i Danmark længe nok adgang til en kombination af politiske og økonomi-

ske ressourcer, tilstrækkelige til at afskære andre grupper fra at gøre sig gældende på uddannelsesområdet. Så da dette område blev integreret med staten, var det som et decentraliseret system, hvor forskellige gruppers uddannelsesnetværk fortsatte med at eksistere og bevarede en relativ høj autonomi i forhold til staten og nær tilknytning til forskellige andre institutioner i samfundet. Stadig i dag har arbejdsmarkedets parter eksempelvis stor formaliseret indflydelse på erhvervsuddannelsesområdet, ligesom der i Danmark på grundskoleniveau er en betydelig andel af meget forskellige privatskoler med relativ høj autonomi i forhold til staten. En autonomi, som denne artikel imidlertid skal vise er svækket især inden for det sidste årti.

Danske skolars og læreres autonomi

Archer viser, at decentraliserede uddannelsessystemer betinger en højere grad af autonomi for lærerprofessionen end centraliserede systemer. I lande, hvor uddannelsessystemet i høj grad har bevaret sin differentierede og specialiserede form og er relativt lidt præget af den centralpolitiske magts ensretning og standardisering, er uddannelsernes økonomi således typisk ikke begrænset til statens finanser. Mulighederne for at indrette uddannelser forskelligt gør det attraktivt for ressourcestærke grupper at investere økonomisk i læreres ekspertise. Archer viser, hvordan dette fører til, at den decentraliserede form reproduceres, og at de eksterne transaktioner har den effekt, at lærerprofessionen vinder autonomi.

Grundskolelærerne i Danmark, viser Archer, var omkring opkomsten af det statslige uddannelsessystem typisk rekrutteret fra landet og uddannet inden for en grundtvigiansk tradition på seminarierne. Denne ”manden fra ploven” nød i høj grad partiet Venstres støtte og blev fra begyndelsen, da Venstre kom til magten, betroet stor handlefrihed. Archers analyse refererer en lang række yderligere forhold, som hun argumenterer for i samspil har været medvirkende til at fremme den danske skolelærers autonomi. Således har der i Danmark altid været et antal private lærerseminarier, som har givet professionen en væsentlig, også økonomisk, autonomi i forhold til staten. Ligeledes på grundskoleområdet har der som nævnt altid været private skoler, som har haft en relativ høj autonomi i forhold til statsmagten trods økonomiske midler herfra. Archer peger på, at den pædagogiske eksperimenteren i den private sektor har inspireret lærerne i folkeskolen til at tilkæmpe sig yderligere frihed i forhold til den statslige styring.

I dag er imidlertid indført nationale test og centralt udstukne fælles trin- og slutmål i Danmark, som er styringsredskaber, der traditionelt hører hjemme i centraliserede uddannelsessystemer. Kan denne udvikling forstås med Archer?

Nye styringsformer

Selvom Archer lægger vægt på, at hun ikke opfatter strukturer som determinerende for handlen, viser hun som beskrevet, hvordan de to typer af uddannelsessystemer betinger deres egen reproduktion. I begge systemer er der således stærke

interesser forbundet med strukturen, og den decentraliserede struktur tilskynder som vist små, lokale forandringer, der intensiverer lærernes autonomi, og hermed gør det stadig mere vanskeligt for den politiske elite at styre og kontrollere fra centralt hold. Archer nævner imidlertid allerede i 1979, at der i perioden efter 2. verdenskrig har været en øget internationalisering inden for pædagogiske tilgange, og antyder, at det kan tænkes at fremme en udvikling, hvor forskellene mellem uddannelsessystemer udviskes. Hun mente dog ikke, det ville ske foreløbig, og afslutter således sin bog med at forsikre: "The differences between the centralized and the decentralized systems of education may ultimately give way, but not yet, and not without tremendous resistance from those who benefit from these two different types of educational control" (ibid. s. 790).

På trods af, at udviklingen viste sig især i England at gå hurtigere, end Archer havde forestillet sig, er det netop sådanne betragtninger, der gør det interessant og væsentligt at bringe Archers historisk-komparative studier ind i analyser af uddannelsesområdet i dag – at hun viser styrken og trægheden i forskellige nationale socialt konstruerede strukturer og giver hermed blik for, hvor gennemgribende de nye styringsformer er i forhold til det danske uddannelsessystems historie. Det er således bemærkelsesværdigt, hvordan der især siden VK-regeringen trådte til i 2001 fra centralpolitisk hold er indført en række nye styringsredskaber på trods af protester fra skolefolk.

Modstand fra danske skolefolk

I sit høringssvar til den lovændring, der indførte de nationale test, opfordrede Danmarks Lærerforening således bl.a. til, at man i stedet for de obligatoriske nationale test burde udvikle en bred vifte af diagnostiske test, som lærerne selv kunne vælge imellem i forhold til den konkrete undervisningssituation og elev.⁵ Undervisningsministeren holdt imidlertid fast i, at folkeskolen skulle have obligatoriske nationale test, som måler, om eleverne har nået de obligatoriske trin- og slutmål.

Privatskolerne derimod har på flere områder bevaret autonomi, idet fx de nationale test er frivillige for dem, ligesom privatskolerne har ret til at formulere egne mål og delmål, der dog vel at mærke skal kunne sammenlignes med folkeskolens trin- og slutmål. For privatskolerne er de nationale test således en mulighed i form af et pædagogisk redskab til at måle elevernes kunnen. På sigt vil de måske desuden kunne anvendes i profileringsøjemed, hvis det bliver tilladt skolerne at offentliggøre deres testresultater, hvilket statsminister Lars Løkke Ras-

⁵ Danmarks Lærerforenings høringssvar ved høring over forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen (styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske Prøver mv.) <http://www.dlf.org/files/DLF/Undervisning/Fag%20og%20evaluering/Evaluering%20og%20prøver/Nationale%20test/Foreningens%20høringssvar-test.pdf>.

mussen har foreslået. Muligheden for at offentliggøre testresultater vil imidlertid være et tvægget sværd, for selvom testene er frivillige, vil privatskolerne blive nødt til at konkurrere på resultaterne i de nationale test i det omfang, disse resultater har betydning for danske forældres skolevalg. Derfor kan også privatskoler i konkurrencen om eleverne blive nødsaget til at rette deres undervisning ind efter de standarder, som er defineret med de nationale test. At det netop er denne type af *nødvendigheder* ved de nye styringsformer, der optager privatskolefolket mere end deres *muligheder*, fremgår af nedenstående citater:

”Friskolerne er udtryk for en folkelig modstandskamp mod en dagsorden, hvor økonomisk konkurrencekraft på kendte og sammenlignelige præmisser er eneste parameter. Visioner, drømme og innovation har trange kår”

(Redaktør Claudi Clausen
i Dansk Friskoleforenings Friskolebladet nr. 11, 2010).

”Regeringen er blevet kritiseret for, at det er markedskræfterne og det frie valg, der i for høj grad kommer til at definere udbuddet. Fra en privatskolesynsvinkel er det vel ikke så dårligt, men analysen er desværre mangelfuld. Sandheden er, at vi faktisk har en udøvende magt, der i for ringe grad har tillid til de frie kræfter. Det betyder, at folkeskolen udsættes for en uhørt ensrettende topstyring med store konsekvenser for også de frie grundskoler. Det næsten socialistiske ensmageri, som vi oplever i disse år, betyder nemlig, at krav til folkeskolen straks overføres til de frie grundskoler. Sådan får man styr på folkeskolen – og sådan indledes vejen imod den statslige folke- og privatskole”

(Danmarks Privatskoleforenings formand
Kurt Ernst i Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, nr. 9, 2006).

I det andet citat beskyldes VK-regeringen udfordrende for ”socialistisk ensmageri”, og selvom indførelsen af de nye styringsformer især har taget fart i VK-regeringsperioden siden 2001, må de da heller ikke forstås som bare et resultat af denne borgerlige regerings stærke position. Herhjemme er de nye styringsredskaber indført med støtte fra Socialdemokraterne, og som det følgende vil vise, introduceres nye styringsformer i dag internationalt og ombryder såvel decentraliserede som centraliserede uddannelsessystemer.

Markedsstyring vha. accountability-mål

Som antydtes af de nye styringsformer er tilbagevendende til markedsstyring af uddannelsessystemet på måder, der går på tværs af Archers sondring mellem centraliserede og decentraliserede. De to professorer i pædagogik Staf Callewaert og Sverker Lindblad (2004) skriver om disse forandringer og refererer i den forbindelse til Hirst og Thompson (1999), der skelner mellem to forskellige former for styring af velfærdsstatslige områder såsom uddannelse, som de benævner hen-

holdsvis »government« og »governance«. Hvor det under en government-styringsform er statens institutioner, der regulerer velfærdsområdernes aktiviteter gennem bureaukratisk kontrol, kan governance udføres gennem en bred variation af offentlige og private, statslige og ikke-statslige, nationale og internationale institutioner og praktikker. Et skift fra government til governance, skriver Callewaert og Lindblad, indebærer øget brug af ledelsespraksisser fra den private sektor, fremme af privatisering, systematisk brug af evaluering i relation til eksplicite og målbare præstationsstandarder såvel som en forøgelse af forbrugerindflydelse i forhold til udbuddet på "markedet" af de forskellige velfærdsydelser.

På uddannelsesområdet betyder dette, at skolens institutionelle rammer ændres, så lærerne kommer til at arbejde under en ny ledelsesstruktur, hvor deres arbejde i stigende grad bliver eksternt evalueret, og hvor det forventes, at de forholder sig til forældre og elever som "forbrugere" af skolen. Et centralt begreb i governance-terminologien er således den engelske term »accountability«, der i forhold til uddannelsesområdet som nævnt kort fortalt betyder, at lærerne og skolerne stilles til ansvar for elevernes testresultater. Hermed har forældrene som forbrugere skolernes »ratings« at vælge ud fra, hvilket skal fungere som incitament for lærere og skoler til at yde deres ypperste i konkurrencen på uddannelsesmarkedet. Forstået med Archers begreber lader staten, ved hjælp af accountability-procedurer, forældrenes forbrug (i form af valg af skole til deres børn) styre lærernes interne initiering. Hermed tvinges lærerne som nævnt til i høj grad at koncentrere sig om at opnå gode resultater i de centralt udstukne test. De nye styringsformer indebærer ifølge Callewaert og Lindblad således en skærpet arbejdsdeling mellem på den ene side lærerne som de praktikere, hvis arbejde det er at undervise børnene, og på den anden side forvalterne og de eksperter, der udvikler de redskaber, hvormed forvalterne styrer lærerne.



Archer versus Bourdieu

Archers historisk-komparative tilgang med sondringen mellem centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer har i det foregående givet en ramme for at vise, hvordan de nye styringsformer udhuler både folkeskolernes, men også de danske privatskolers hidtidigt høje autonomi. De nye styringsformer svækker således såvel lærernes og skolernes muligheder for intern initiering, der kendetegner de decentraliserede systemer, som den statslige bureaukratiske regulering, der er dominerende i centraliserede systemer. Begge svækkes til fordel for markedsstyring vha. accountability-teknikker.

I det følgende inddrages den franske sociolog Pierre Bourdieu for i første omgang at udfordre Archers autonomibegreb. Som det vil fremgå, kan læreren ifølge Bourdieu ikke skilles fra staten, men instituerer dens normer gennem symbolsk vold og er herved med til at reproducere samfundets eksisterende magtforhold. Bourdieu kan dog med Archer kritiseres for at tage det (franske) centraliserede uddannelsessystem for givet og ikke give blik for fx de danske privatskolers frihed til at instituere egne normer, som ikke nødvendigvis opfattes eller præsenteres som universelle. I anden omgang bruges Bourdieu til at vende tilbage til, hvordan de nye styringsformer ombryder både centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer, hvor artiklen peger på, at magten til at udøve symbolsk vold i den danske grundskole i høj grad er flyttet fra de enkelte skoler til nationalt og internationalt plan.

Archer mangler et lærerhabitus-begreb

Archers centrale begreb om autonomi rummer begrænsninger, der, som jeg ser det, i høj grad har at gøre med, at hun ikke har et habitusbegreb til at begribe forholdet mellem læreren og staten med. Archer skriver inden for, hvad hun kalder, en weberiansk makrosociologisk tradition, idet hun argumenterer for, at en sådan tilgang giver »equal emphasis to the limitations that social structures impose on interaction and to the opportunity for innovatory action presented by the instability of such structures« (Archer 1979, side 5). Når Archer studerer nationale uddannelsessystemers sociale opkomst og forandring, er hendes ambition således at have opmærksomhed på begge disse perspektiver og på sammenhænge herimellem: »On the one hand, complex kinds of social interaction whose results is the emergence of particular forms of education: on the other, complex types of social and educational structures which shape the context in which interaction and change occur« (ibid. s. 4). Med andre ord er hendes udgangspunkt – meget i tråd med Bourdieus – at det, sociologien undersøger, er strukturerede strukturer, som strukturerer. Bourdieu forklarer imidlertid adfærd med henvisning til *mødet mellem habitus og sociale omstændigheder*. Han har således udviklet sit habitusbegreb til at forklare, hvordan den enkeltes måde at opfatte og handle på er disponeret af de sociale strukturer. Med andre ord er Bourdieu helt opmærksom på, at mennesker besidder vilje, men også altid samtidig på, hvordan denne vilje

er socialt etableret (Broady 1998). Dette er væsentligt i forhold til, hvordan man med Bourdieu kan forstå læreres autonomi.

Archer ser som vist lærerprofessionen som en gruppe, der i decentraliserede uddannelsessystemer har opnået en relativ høj autonomi *i forhold til staten*. Ved dette forstår hun, at lærerne har mulighed for internt at definere deres arbejde. I en artikel fra 1983, hvori hun forholder sig til Bourdieu og til den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein, ekspliciterer hun desuden, at hun med autonomi-begrebet også mener, at lærerne har (en vis) mulighed for selv at beslutte, hvis interesser de vil tjene. Således kritiserer hun netop Bourdieu for på den ene side at indrømme lærerne en vis autonomi, men på den anden side at påstå, at denne frihed *altid* vil blive brugt til at styrke og *aldrig* true de magtforhold, hvorfra den stammer. Archer mener ikke, Bourdieu kan forklare, hvad der forhindrer lærere i at bryde ud i nye retninger for at tjene deres egne eller dominerede gruppers interesser i stedet for altid de dominerendes (Archer 1983).

Læreren kan ikke skilles fra staten og instituerer statens normer

Hos Bourdieu er det kort sagt vanskeligt overhovedet at skille læreren fra staten. Når man forsøger at arbejde med et alternativ mellem afhængighed og autonomi, pointerer Bourdieu således, at man forudsætter, "at staten er en klart afgrænset enhed med utvetydige relationer til tydelige og identificerbare institutioner eller grupperinger i samfundet". For Bourdieu er staten derimod at forstå som "en samling bureaukratiske eller administrative felter [...] hvor individer og grupper med eller uden tilknytning til regeringen kæmper om retten til at regulere og styre en bestemt praksissfære". Bourdieu citerer gerne den tyske sociolog Max Weber med en egen tilføjelse, når han skal forklare sit begreb om staten, og skriver således, at "staten ikke blot har monopol på den legitime udøvelse af fysisk vold, men også på udøvelsen af symbolsk vold" (Bourdieu 1996a). Det sidste vil sige, at staten har retten til at opstille og påtvinge fælles og universelle normer. Magten over staten og dermed monopolet på legitimt udøvet symbolsk vold kæmper samfundets dominerende grupper om i det spillerum, som Bourdieu kalder magtfeltet (Bourdieu 1997).

Bourdieu viser, hvad dette begreb om staten betyder for, hvordan man må forstå statsautoriserede personers officielle handlinger. Han bruger lægens underskrivning af en attest som illustrerende eksempel og problematiserer: »Hvem er det der attesterer attestens gyldighed? Den der har underskrevet det dokument der giver bemyndigelse til at attestere. Men hvem attesterer da denne sidstnævnte attests gyldighed? Man tvinges ud i en regression der fortsætter i det uendelige, og til sidst "må man sige stop". Og ganske som drejede det sig om en teologisk diskussion, kan man vælge at give det sidste (eller første) led i den lange kæde af officielle indvielseshandlinger navnet Stat« (Bourdieu 1997, s. 121). Også læreren er officielt udnævnt af staten til at instituere »socialt garanterede sociale identiteter« (ibid. s. 122) – mest håndgribeligt gennem den formelle karaktergivning.

I forlængelse af dette synes det vanskeligt at arbejde med et begreb om lærerens autonomi i forhold til staten hos Bourdieu.

Lærernes autonomi bruges altid til at sikre de eksisterende magtforhold

Et andet sted beskriver Bourdieu imidlertid, hvordan bureaukratiske institutioner aldrig vil kunne fungere uden at indeholde ”a margin of manoeuvre, initiative and freedom” (Bourdieu 1999, s. 190). Dette gælder vel at mærke for selv de mest centraliserede uddannelsessystemer i Archers forstand, som det franske netop er et eksempel på. Bourdieu skelner således mellem to antagonistiske logikker, som begge er i sving i bureaukratiske institutioner såsom uddannelsesinstitutioner, og som begge er essentielle for, at bureaukratiet opretholdes: »the logic of social work, which is not without a certain prophetic militancy or inspired benevolence, and that of bureaucracy, with its discipline and its prudence«. Han skriver videre: »Paradoxically, the rigidity of bureaucratic institutions is such that [...] they can only function, with more or less difficulty, thanks to the initiative, the inventiveness, if not the charisma of those functionaries who are the least imprisoned in their function. If bureaucracy were left to its own logic [...] then bureaucracy would paralyse itself« (ibid. s. 190).

Bourdieu indrømmer således, som Archer bemærker, læreren en vis autonomi. Men som hun også påpeger, sikrer denne frihed netop i Bourdieus forståelse systemets beståen og de dominerendes interesser. Skolen som institution og lærerne medvirker ifølge Bourdieu altid til den sociale reproduktion og arbejder hermed i de dominerendes interesser, og Archer kritiserer Bourdieu for ikke at forklare, hvordan det kan være, at uddannelsesaktiviteter således altid komplementerer de dominerendes interesser: »Instead of concrete mechanisms we are presented with unexplained homologies« (Archer 1983). Gennem sit forfatterkab (Archer refererer i artiklen fra 1983 udelukkende til Bourdieus *Reproduction*) har Bourdieu imidlertid vist ganske konkret og empirisk, hvordan uddannelsessystemet bidrager til den sociale reproduktion (Især 1996b, men også fx 1999, 1997, 1996a). Habitusbegrebet er i denne sammenhæng centralt.

Når fx læreren således handler i overensstemmelse med de dominerendes interesser – i overensstemmelse med de, som har magten over staten – hænger det i høj grad sammen med, at staten »har en dobbelt eksistens: Den optræder både objektivt i form af specifikke strukturer og mekanismer, og ”subjektivt” – eller om man vil i hovedet på folk – i form af mentale strukturer og i form af skemaer for hvordan verden skal opfattes og forstås« (Bourdieu 1997). Med andre ord disponerer lærerens habitus ham til at tænke og handle på sådan vis, at han ved symbolsk vold som statens tjener medvirker til at reproducere samfundets magtforhold – uanset hans eventuelle vilje og anstrengelser for at tjene egne eller dominerede grupper interesser. Bourdieu illustrerer dette blandt andet ved at vise, hvordan en filosofiprofessors opfattelse og vurdering af sine elever nøje afspejler deres sociale oprindelse (Bourdieu 1996b).

Statens monopol på symbolsk vold virker svagere i decentraliserede uddannelsessystemer

Archers blik for, at statens styring af lærerne varierer med tid og sted leverer imidlertid en kritik af Bourdieu for at tage det centraliserede uddannelsessystem for givet. Archer skriver: »was it particular features of the French system which allowed him to speak *so readily* about a dominant “cultural arbitrary”? If this were possible only *because* differentiation had been kept low historically [...] and specialization had been restricted over time« (Archer 1983). I decentraliserede uddannelsessystemer, viser hun, er forskellige gruppers uddannelsesnetværk fortsat med at eksistere med en relativ høj autonomi i forhold til staten og en nær tilknytning til forskellige andre sociale institutioner i samfundet. Disse forskellige uddannelsesnetværk synes til en vis grad at kunne definere nogle egne normer, der ikke nødvendigvis opfattes eller præsenteres som universelle. Et eksempel kunne være bøndernes uddannelsesnetværk, der gjorde Grundtvigs tanker om »Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord«⁶ til en del af bøndernes selvforståelse, der hermed samtidig fungerede som symbolsk vold, som sørgede for opretholdelsen af magtforholdene i samfundet. Også forskellige privatskoler med særlige præferencer af religiøs, pædagogisk eller anden karakter synes i Danmark at være overladt en betydelig mulighed for at definere og legitimt instituere særlige normer hos deres elever.

Bourdieu skriver, at »Ensretningen og den relative universalisering der er knyttet til Statens opkomst, har som sit modstykke i nogle enkeltes monopolisering af de universelle ressourcer som Staten producerer og skaffer til veje« (Bourdieu 1997, s. 131). I lande med centraliserede uddannelsessystemer har statens højre hånd således udstrakt en bureaukratisk logik til mere detaljeret at definere, styre og kontrollere lærernes arbejde, end hvad der gælder for decentraliserede uddannelsessystemer. Archer viser, hvordan opkomsten af centraliserede uddannelsessystemer er sket ved, at en dominerende gruppe har haft adgang til statsapparatet og herved har kunnet gennemføre en gennemgribende ensretning og systematisering af hele uddannelsessystemet. Opkomsten af decentraliserede systemer betingede langt større differentiering og specialisering. I Bourdieuske termer antyder dette, som jeg ser det, at staten i lande med decentraliserede uddannelsessystemer ikke med helt samme styrke har kunnet hævde sit monopol på symbolsk vold, som han viser er tilfældet i Frankrig.

Markedsstyring og symbolsk vold på internationalt plan

Archer antydede i 1979 som nævnt, at den øgede internationalisering inden for pædagogiske tilgange ville kunne tænkes at fremme en udviskning af forskelle mellem nationale uddannelsessystemer. Med bl.a. nationale test og Fælles mål er

⁶ Salme af N. F. S. Grundtvig.

lærernes arbejde som ikke tidligere i Danmark gjort standardiseret, målbart og sammenligneligt. Ikke kun decentraliserede uddannelsessystemer som det danske, men også centraliserede uddannelsessystemer i Archers forstand svækkes imidlertid, hvis man skal følge Bourdieus analyse af den internationale spredning af markedsstyringsformer. Bourdieu var ganske optaget af betydningen af indførelse af markedsstyring på områder, der før har været »offentlige værdier i form af sundhedsvæsen, boliger, sikkerhedsovervågning, uddannelse og kultur« (Bourdieu 2001, s. 32). I den forbindelse skriver han om staternes rolle: »de står som garant for den politik, der fører til deres egen mindskede indflydelse for ikke at sige afmagt. De udfylder en rolle som *skærme*, der forhindrer borgerne, og for så vidt de politiske ledere selv, i at erkende deres afmagt, hvorved mulighederne for at identificere de egentlige politiske valg sløres. Disse skærmfunktioner skjuler de magtinstanser, som statsapparaterne formidler« (Bourdieu 2001, s. 13).

På uddannelsesområdet kan Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling, OECD, forstås som en af disse magtinstanser. OECD gennemfører siden år 2000 hvert tredje år den internationale PISA-undersøgelse af 15-åriges færdigheder inden for blandt andet læsning, matematik og naturfag. OECD's PISA-undersøgelser synes foreløbig at være det fremmeste og mest udbredte eksempel på international ensretning, hvor undersøgelsens definition af, hvilke færdigheder de 15-årige vil have brug for i fremtiden, accepteres af de i 2006 57 deltagende lande (Egelund 2007). PISA har således en direkte intention om *ikke* at interessere sig for forskelle mellem nationale uddannelsessystemer. Således hedder det i den danske PISA2003-rapport: »udgangspunktet er ikke hvad eleverne skulle have lært i henhold til forskellige læseplaner. I stedet har man valgt at koncentrere sig om færdigheder og strategier som internationale ekspertgrupper har ment afspejlede vigtige kvalifikationer i morgendagens samfund« (Mejding 2004, s. 8). Med andre ord instituerer OECD egne normer, og således må PISA i høj grad forstås som udøvelse af symbolsk vold på internationalt plan.

Magten til at definere uddannelsespolitiske forandringer flyttes med andre ord ikke blot fra lokalt til nationalt niveau, men også til internationalt niveau. Med Archers terminologi er dette ensbetydende med, at politisk manipulation på nationalt niveau bliver mindre vigtig. Dette har også vist sig i Danmark, hvor den uddannelsespolitiske dagsorden i høj grad synes sat af internationale organisationer som OECD, og hvor forskellige nye styringsredskaber indføres med bred politisk enighed med reference til, at de vil kunne forbedre danske elevers PISA-resultater. Senest har statsminister Lars Løkke Rasmussen som en del af sin ”danske drøm” formuleret som et af ti mål for at sikre velfærden for fremtidige generationer, at ”i 2020 skal danske skolebørn være i top 5 internationalt – både for så vidt angår læsning, matematik, naturfag (PISA), samt engelsk for ikke-engelsk-

talende EU-lande”⁷. Således sætter symbolsk vold på internationalt plan sig igennem på nationalt plan – og PISA undersøger vel at mærke både de danske folkeskoler og privatskoler.

Afsluttende bemærkninger

Artiklen har vist, hvordan Archers sondring mellem decentraliserede og centraliserede uddannelsessystemer ombrydes af internationale styringsmæssige strømninger. I Danmark svækker nye styringsredskaber som offentliggørelse af karakterer, obligatoriske trin- og slutmål, de nationale test og OECD’s PISA-undersøgelser således folkeskolernes hidtidige store autonomi, men hermed udfordres også – om end mindre direkte – de danske privatskolels frihedsgrader. For herved bliver også privatskolerne tvunget til at forholde sig til de standardiseringer som accountability-styringen instituerer.

At forældres skolevalg i et markedsstyret uddannelsessystem langt fra kun trækker på de umiddelbart tilgængelige accountability-mål, har sociologen Stephen Ball imidlertid vist ved interviewundersøgelser af engelske forældre. Her finder han således, at “Parents’ narratives of choice were full of detailed accounts of the collecting, shifting, checking and rechecking of information, and of the use of perceptions, experiences, advertising and hearsay” (Ball 2003, s. 157). Også uddannelsesmarkedet i USA har været genstand for studier af forældrenes skolevalg, hvori det bl.a. er vist, hvordan forældrene skaber identitet gennem deres skolevalg i forhold til kategorier som klasse og race (Magnúsdóttir 2010). I Danmark gik hver syvende danske skoleelev i 2009 i privatskole, og andelen er stigende. Trods dette er dansk privatskoleforskning beskeden og fokuserer hovedsagelig på etnisk opdeling i storbyen. Derimod mangler der i høj grad viden om, hvordan det brede spektrum af privatskoler indgår i forskellige sociale gruppers uddannelsesstrategier i forskellige dele af Danmark. Både i form af statistiske mønstre, men også viden om, hvordan forældrene tilskriver skolevalget mening og analyser af danske forældres forskellige skolevalg som identitetskonstruktion. Med den danske grundskoles øgede markedsføring vha. nye styringsformer bliver en sådan viden om forældres skolevalg stadig mere væsentlig.

⁷ Venstreposten, nr. 1, februar 2010, s. 5.



Rikke Brown (f. 1977) blev i 2009 cand.mag. i pædagogik ved Københavns Universitet og har siden været ansat som videnskabelig assistent ved Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Hun var som studerende ansat i Anvendt KommunalForskning (AKF) fra 2004 til 2008. Har blandt andet skrevet "Den nye arbejdsdeling mellem lærere og læseeksperter" i *Læsepædagogen*, nr. 3, 2009 og "Gymnasiereformen og embedsmandens pædagogikfaglighed" i *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2, 2005. Email: rbr@dpu.dk

Litteratur

- Allerup, Peter (2007) *Social og etnisk profil af Københavns kommunale og frie skoler*. Undersøgelse for Københavns Kommune
- Archer, Margaret (1979) *Social Origins of Educational Systems*, Sage Publications Ltd.
- Archer, Margaret (1983) Process without system. In *European Journal of Sociology* XXIV 1983 numéro I. Cambridge University Press, s. 196-221
- Ball, Stephen J. (2003) *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group
- Bourdieu, Pierre (1996a) *Refleksiv sociologi – mål og midler*, Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (1996b) *The State Nobility*, Polity Press
- Bourdieu, Pierre (1997) *Af praktiske grunde – omkring teorien om menneskelig handlen*, Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (1999) *The weight of the World – Social Suffering in Contemporary Society*, Polity Press (særligt kapitlet: The Abdication of the State, s. 181-254)
- Bourdieu, Pierre (2001) *Modild – For en social bevægelse i Europa*, Hans Reitzels Forlag
- Broady, Donald (1998) Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. In Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag, s. 415-445
- Callewaert, Gustave og Lindblad, Sverker (2004) *Introducing Teacher Education under Restructuring*. A contribution to the symposium on Teacher Education in Scandinavia at the EERA meeting at Crete, 22-25 September 2004
- Egelund, Niels (red.) (2007) *PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Hirst og Thomson (1999) *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press (2. edition, 1. edition published 1996)
- Hursh, David (2004) Undermining Democratic Education in the USA: the consequences of global capitalism and neo-liberal policies for education policies at the local, state and federal levels, *Policy Futures in Education*, Volume 2, Numbers 3 & 4, pp. 607-620
- Ihle, Annette Haaber (2007) *Magt, Medborgerskab og Muslimske Friskoler i Danmark – Traditioner, idealer og politikker*, Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet
- Magnúsdóttir, Berglind Rós (2010) *Identity construction through school choice. Intersection of class and race*. Paper præsenteret ved ph.d.-kurset Sociology of Education: Research Training Course, University of Iceland 14.-19. maj 2010
- Mejding, Jan (red.) (2004) *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Olsen, Lars (2009) *Den sociale smeltedigel*, Forlaget Sohn
- Pedersen, Ove K. (2006) Pædagogik og stat. In *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, Nr. 3. s. 42-50.

- Rangvid, Beatrice Schindler (2006) *Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen*, Akf working paper
- Reay, Diane (2008) Class out of Place: The White Middle Classes and Intersectionalities of Class and "Race" in Urban State Schooling in England. In L. Weis (Ed.), *The way class works: Readings on school, family, and the economy* (s. 87–99). New York: Routledge
- Shakoor, Tallat (2008) Formål for muslimske friskoler i Danmark – udviklinger i formålserklæringer og vedtægter i danske friskoler for muslimske børn. In *Tidsskrift for Islamforskning – Islam & uddannelse*, nr. 3, s. 29-43
- Stiefel, Leanna; Schwartz, Amy Ellen & Chellman, Colin C. (2007) So Many Children Left Behind: Segregation and the Impact of Subgroup Reporting in No Child Left Behind on the Racial Test Score Gap. *Educational Policy*, 21, s. 527-550
- Øland, Trine (2007) *Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Ph.d.-afhandling. Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet

Privat og real ...

Den private realskole i Danmark

Af Christian Larsen

I de første 130 år af realskolernes historie var den private ejerform dominerende blandt realskolerne (bortset fra de statslige lærde skolers realklasser), som blev udviklet i et modspil til de offentlige uddannelses tilbud. I denne artikel skal vi se på de strategier, som en realskolebestyrer måtte anlægge for at sikre sin skoles overlevelse. I fokus er især skolernes oprettelseshistorier. Hvordan så baglandet ud, hvorfor var der netop i denne lokale plads til en ny realskole, og hvilke vilkår gav kommunen den lokale, private realskole?

Indledning

I 1800-tallets sidste årtier og de første årtier af 1900-tallet voksede der en sand byge af private og kommunale realskoler frem og det ikke kun i købstæderne, men også i de mange af nye stationsbyer, som opstod i disse år.¹ Stationsbyrealskolen tilbød en undervisning, der lå over den landsbyordnede grundskole, og dermed sikrede sig en fordel, mens den i købstæderne skulle konkurrere med borgerskolen og visse steder også den lærde skole. I årene efter vedtagelsen af almenskoleloven af 1903 og kommunernes oprettelse af mellem- og realskoler fik den private realskole en konkurrent. Disse forhold gjorde, at det var nødvendigt for den private realskolebestyrer at lægge en strategi eller plan for sin skoles virke – i købstæderne ved at finde en niche for sin virksomhed og på landet at finde et sted, hvor der var et tilstrækkeligt kundeunderlag.

Formålet med denne artikel er at beskrive, analysere og sammenligne de strategier, som realskolebestyrere måtte anlægge for at sikre skolernes overlevelse. Det er især skolernes oprettelseshistorie, der er i centrum. Hvordan så baglandet ud? Hvorfor var der netop på dette sted plads til en privat eksamensskole? Og ikke mindst: Hvilke vilkår gav kommunen den lokale private eksamensskole?

Da almenskoleloven blev underskrevet i april 1903, var der 94 eksamensberetigede realskoler udenfor København.² To tredjedel af skolerne var ejet af en pri-

¹ Denne artikel bygger i alt væsentligt på C. Larsen 2010.

² De tolv statslige gymnasieskoler, Sorø og Herlufsholm og pigeskolerne er ikke medregnet i dette tal.

vatperson, et interessentselskab eller et aktieselskab, mens 32 skoler var en del af det offentlige skolevæsen. Forholdet mellem offentlige og private realskoler var nogenlunde ligeligt på Sjælland og Fyn, mens der på Lolland-Falster og i Jylland var en klar overvægt af privatejede skoler. Den typiske realskole i 1903 var en privatejet skole i en købstad, en provinsby eller stationsby, som var blevet oprettet i 1880'erne eller 1890'erne.

Denne artikel er en del af værket *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse* (2010), som rummer et afsnit om den lokale realskoles udvikling 1850-1970, skrevet af denne artikels forfatter. I værket er tre typer realskoler blevet undersøgt: 1) købstadstypen med en blanding af offentlige og private realskoler samt pigeskoler og statsskole, 2) den nye provinsby med en privat og en kommunal realskole og 3) endelig en stationsbytype med privat realskole. Som eksempel på købstadskolen valgtes Randers, der havde fire private realskoler (herunder også pigeskoler), en kommunal mellem- og realskole samt en lærd skole.

I det følgende skal vi se på udviklingen i Randers fra midten af 1800-tallet til 1970.

Privat uddannelse

I skoleanordningen for København af 1844 står der om private skoler: ”Private Skoler ere de, som Selskaber eller enkelte Personer have oprettet eller herefter oprette uden Bekostning for det Offentlige, og almindeligviis imod Betaling af de Skolesøgende”.³ I denne definition lå en klar skelnen mellem skoler, hvor skolegang blev betalt af det offentlige, og skoler, hvor skolegang ikke blev betalt af det offentlige. Til slutningen af 1800-tallet kunne man også operere med denne skelnen mellem uddannelsesinstitutioner ejet af en privatperson eller et selskab og uddannelsesinstitutioner drevet af stat eller kommune.

I takt med at det offentliges tilskud (først og fremmest fra staten) til private uddannelsesinstitutioner øgedes fra anden halvdel af det 19. århundrede og i begyndelsen af det 20. århundrede, kom tilskudsmidlerne til at udgøre en stadig større del af institutionernes indkomstgrundlag. Allerede fra 1850'erne blev der givet statstilskud til højskoler og landbrugsskoler, fra 1870'erne til realskoler, fra 1880'erne til tekniske skoler og handelsskoler, fra 1894 til seminarier, fra 1907/08 til husholdningsskoler, til efterskoler 1915 og til gymnasieskoler 1918. Denne udvikling har medført, at privat uddannelse har udviklet sig til at blive en semioffentlig uddannelse, idet uddannelsernes væsentligste indtægtskilde er tilskud fra kommunen og især staten, ligesom det offentliges indseende med de enkelte uddannelser er vokset meget. Kan man tale om privat uddannelse, når den overvejende del af indtægtsgrundlaget kommer fra det offentlige, og når det offentliges

³ Anordning ang. borger- og almueskolevæsenet i København 20. marts 1844, kapitel IV, § 36.

indseende omfatter uddannelsens indre og ydre del? Og hvordan skal man definere privat uddannelse?

De to danske uddannelseshistorikere Gunhild Nissen og Vagn Skovgaard-Petersen talte i 1994 om to traditioner eller idealtyper i dansk skoleudvikling. Der var dels den statslige skoledrift med ”pligter over for fælles standarder i skolens indhold og lige vilkår for alle sociale grupper i samfundet”, dels ”en fri skolebevægelse”, der tager udgangspunkt i hjemmenes værdinormer, og som lægger vægt på barnets udvikling i forlængelse af barnelivet i hjemmet. Den frie skolebevægelse blev set som udtryk for hjemmenes omsorg for den næste generation og som tilskyndelse til fornyelse af skolens opgaver.⁴ Det problematiske ved denne opdeling er, at den frie skolebevægelse associeres mere med de grundtvigkoldske friskoler, efterskolerne og højskolebevægelsen end med de private eksamensskoler, og de to forfattere nævner da også friskolerne, pigeskolerne samt ungdoms- og voksenoplysningen som eksempler på den frie skolebevægelse.

Lennart Svensson, svensk uddannelseshistoriker, gjorde sig i 1994 nogle principielle overvejelser om forskelle mellem offentlig og privat skole – overvejelser, som er set i en megen nutidig situation, men som også kan anvendes ved historiske undersøgelser. Han anvender begrebet ”offentligt” for at betegne ”beroende av och öppenhet mot samhälleliga organ och grupper, som representerar en stor del av samhället”, idet skolerne indgår i ”ett samhälleligt och statligt reglerat sammenhang, som bestämmer utrymmet för det offentliga och privata inflytandet inom såväl statliga, kommunala som fritstående skolor”. Den principielle forskel mellem offentlig og privat skole skal ikke så meget søges i den institutionelle form, men gælder uddannelsens sociokulturelle natur, lærevilkår og den aktuelle sociokulturelle situation.⁵

Der er forskellige årsager til, at en eller flere personer opretter en privat skole, men det fælles er en tilstrækkelig stærk interesse for at oprette en uddannelse ved afsavn af uddannelse eller oprettelse af alternativ uddannelse i forhold til allerede eksisterende uddannelse. De fleste private skoler er oprettet af personer med »et stort ideologisk och praktiskt engagemang för fostran och bildning, ofta med stöd av någon organisation«. Man kan oprette en skole for at ville uddanne inden for et nyt kundskabsområde, ved ønske om specialisering eller for at tjene penge, ligesom grundene til en ny eller en ændret uddannelse kan være af mere generel karakter – at man vil gå i spidsen for en almen udvikling – eller af mere lokal karakter, fordi man ønsker at løse lokale forhold.⁶

For Lennart Svensson at se tager den offentlige skole udgangspunkt i en bred sociokulturel kontekst, som er fælles for alle skoler og elever, og hvor der fo-

⁴ G. Nissen og V. Skovgaard-Petersen 1994 s. 19-20.

⁵ L. Svensson 1994 s. 152-54.

⁶ L. Svensson 1994 s 155-56, 159.

kuseres på almene og fælles uddannelsesbehov. Skolen betoner ligeledes enhed med et system og har principielt et indhold, som ligger nærmere den dominerende kultur. Den private skole tager derimod udgangspunkt i en begrænset og lokal/speciel sociokulturel kontekst, hvor skolen tilpasses delkulturer og tager udgangspunkt i elevernes kulturidentitet.⁷ Modsætningen er således mere mellem statsniveau og lokalniveau, hvorimod ejerskab ikke ses som den afgørende faktor.

Randers Købstad – en karakteristik

Randers var den klassiske købstad med rod i middelalderen. Byen havde i 1850 7.338 indbyggere, som i 1880 var blevet til 13.457 personer og 20.057 personer i 1901, og Randers var Danmarks femte største provinsby. Befolkningsvæksten havde sin årsag i en stor tilvandring af arbejdere fra oplandet til byens mange nye virksomheder. Håndværksfagene havde indtil slutningen af 1800- været byens vigtigste erhverv sammen med de handlende, men fra 1890'erne fik Randers' industri sit egentlige gennembrud. Ved indgangen til det 20. århundrede var håndværk og industri de dominerende erhverv. Medvirkende til byens rivende udvikling var de infrastruktur-mæssige forhold: dels en godt beliggende havn, hvor selv større skibe kunne lægge til, dels statsjernbane fra 1862 samt jernbaneknudepunkt for tre lokalbaner.

Denne udvikling medførte, at byen gik fra at være borgerskabets by til at blive arbejdernes by i årene før og efter 1. verdenskrig. Socialdemokratiet fik flertal i byrådet i 1917, og siden 1919 har partiet stortset siddet på borgmesterposten.⁸ Til trods for, at Randers fra omkring 1920 var en socialdemokratisk by, blev den aldrig en klassisk kommunesocialistisk by, som det var tilfældet med Esbjerg og Nakskov. Kommunesocialisme er betegnelse for de velfærdsreformer, en række danske industribyer indførte i perioden 1900-20 med Socialdemokratiet som en af de væsentlige ophavsmænd. Der fandt en kommunalisering af privat næringsdrift sted, ligesom der blev oprettet mønsterinstitutioner på uddannelses- og sundhedsområdet m.v.⁹ I Randers Købstad finder vi kommunesocialistiske træk i årene 1914-19: Der blev oprettet kommunal tandklinik, eleverne fik gratis undervisningsmateriale, byen fik en kommunal ungdomsskole, gratis skolegang i mellem- og realskolen indførtes, samt et nyt, offentligt sygehus blev opført. Den anden del af udviklingen kom først i 1930'erne, hvor byrådet oprettede en kommunal skolelægeordning, indførte skolebespisning og sundhedspleje og byggede aldersrenteboliger.

⁷ L. Svensson 1994 s. 156, 158-62.

⁸ I.M. Hyldgaard 2002 s. 89-150. J.P. Trap 1901 bind 4 s. 787-818.

⁹ S. Kolstrup 1996 s. 55-67.

Randers Købstads skolevæsen 1850-1903

Det kommunale skolevæsen i Randers i 1850'erne tog udgangspunkt i skoleplanen af 1844, der var en revision af skoleplanen af 1817, og 1844-strukturen var med få ændringer gældende frem til 1908. Som i mange andre af landets købstæder var det kommunale borger- og almueskolevæsen stands- og kønsopdelt med dels en friskole for byens ubemidlede børn og dels en betalingskole for det bedre borgerskabs børn. Begge skoler var – naturligvis – opdelt i en pige- og en drengeafdeling. Den Brock-Bredalske Friskole gav den grundlæggende undervisning i dansk, religion, regning, geografi, historie og sang (fire timers undervisning pr. dag). Den Bay-Kirketerpske Borgerskole var Randers' betalingskole, hvor børnene gik i skole hele dagen. I borgerskolen blev eleverne undervist i dansk, religion, skrivning, regning, matematik, naturhistorie og naturlære, historie, geografi, tysk for drengene, tegning, sang og gymnastik.¹⁰

Forældrene havde også andre muligheder end det kommunale skoletilbud, når børnene skulle i skole, idet der eksisterede en række private undervisningstilbud i byen. Frem til begyndelsen af det 20. århundrede var der 15-20 private skoler; hovedparten af dem var små skoler (pogeskoler), der blev ledet af en kvinde, som underviste de yngste børn. Tager vi f.eks. skoleåret 1899/1900, gik 37 procent af de undervisningspligtige børn i en af byens nitten private skoler.

En seminarist drev i årene 1831-52 en privat realskole i Randers, og byens skolekommissionen havde forsøgt et par gange at skabe en forbindelse med dette institut og byens skolevæsen, men det havde ikke lykkedes.¹¹ Samme år som seminaristen opgav at drive skolevirksomhed, grundlagde Mathilde Bohse en pigeskole, som i 1882 blev overtaget af Marie Nisted. Hun købte i 1885 skolen og omdøbte den til *Frk. Nistedes Pigeskole*. I 1890 fik skolen ret til at afholde almindelig forberedelseseksamen; på det tidspunkt havde skolen en forberedelsesklasse, seks klasser og 78 elever.¹² Frk. Nistedes Skole havde eksamensret til og med skoleåret 1912/13. Skolen lukkede i 1923 og vil ikke blive inddraget i dette artikel.

Byens første, egentlige eksamensskole, *Randers Private Realskole*, grundlagdes i 1869. Løjtnant Henrik Steffens Helms havde deltaget i krigen i 1864 og skulle nu finde sig et levebrød. En kort overgang ernærede han sig som huslærer, inden han sammen med en ven bestyrede en privat realskole i Korsør. Denne skole var dog for lille til at kunne brødføde dem begge to, og Helms begyndte derfor at lede efter en skole i en større by. Valget faldt på en privat skole i Randers, der var stærkt på retur grundet den hidtidige bestyrers manglende dygtighed og evner. De to dygtigste lærere havde forladt skolen og taget et stort antal elever med

¹⁰ H.P. Jacobsen 1915 s. 39-64.

¹¹ H.P. Jacobsen 1915 s. 32-34.

¹² RA. Undervisningsinspektionen for Mellem- og Realskoler. Konceptbøger 1886-97, 6. marts 1890.

sig, der dannede grundstammen i de to læreres nye skole. Helms' skole begyndte i sommeren 1870 med 84 elever. Han satte sig som mål for sin skolevirksomhed at fastholde den elevtal, der var, og at få de to lærere og ikke mindst deres elever tilbage. Dette lykkedes i løbet af et par år, bl.a. fordi han efterhånden fik en del elever fra Randers' opland.

I sin første årsberetning gjorde Helms rede for skolens formål, som var "at give Eleverne en saadan Uddannelse, at de, naar de forlade samme i det 14de eller 15de Aar, have erhvervet sig de almindelige Skolekundskaaber omtrent i samme Omfang som udfordres til den almindelige Forberedelsesexamens lavere Grad." Helms vægtede de fag, som kunne anvendes i det praktiske liv: regning, sprog og tegning. Skolen opnåede i 1872 ret til at afholde realeksamen af lavere grad, i 1873 købte Helms en ejendom, hvor baghuset blev indrettet til skolelokaler, og i 1874 købte han byens største pigeskole, Mathilde Bohses Skole. Hans fremgang blev nøje iagttaget bl.a. af lærerkorpset på Randers Lærde Skole: "Latinskolens Lærere vaagede med Argusøjne over, hvilke Elever der kom i min Skole og holdt ikke af, at nogen fra Latinskolen gik over i min Skole, hvad der ikke saa sjælden skete." Det forhindrede dog ikke, at nogle af den lærde skoles lærere var timelærere i Frk. Bohses Skole, som jo var en del af Randers Realskole.¹³

Selvom skolen voksede til omkring 100 elever og nød anerkendelse fra byens skolemyndigheder, var der finansielle problemer, og der var behov for offentligt tilskud, hvis skolens økonomi skulle hænge sammen. Helms søgte derfor flere gange Kultusministeriet om tilskud til skolemateriel, til forbedring af lærernes løn og til flere fripladser ved skolen, men ministeriet ønskede ikke at give tilskud. Afslaget blev begrundet med henvisning til de overvejelser, der snart ville finde sted om en eventuel forbindelse mellem "Almueskolen og den lærde Skole, idet man allerede her skal tilføie at det neppe er at antage, at en Realskole i en By hvor der er en lærd Skole tør vente at opnaae et Tilskud om det ansøgte".¹⁴ Helms' skolevirksomhed gav ikke nok overskud til at løbe rundt, hvortil kom, at hans kone kunne ikke klare det barske vinterklima i Randers (!). Han solgte derfor skolen i 1879 og rejste til København.¹⁵

På pigeskoleområdet fik byen sin anden pigeskole i 1876. Frk. Charlotte la Cour grundlagde den højere pigeskole *C. la Cours Skole* med det formål "at meddele de unge nyttige, sunde og frem for alt grundige Kundskaaber". Frk. la Cour lagde vægt, at pigerne lærte det nyttige i frisk luft, orden og renlighed både i ydre og i indre forhold. Hun fik hurtigt skabt en solid basis for sin skolevirksomhed, og fra midten af 1890'erne havde skolen 76 elever, fordelt på seks klasser. I 1901

¹³ Målsætning: årsberetning for Randers Realskole 1871. Eksamensgodkendelse: RA. KUM 2. Kt. Journalsag 1871/Z152. Citat: H.St. Helms 1912 s. 209-12.

¹⁴ RA. KUM 3. Kt. Journalsag 1873/R846.

¹⁵ H.St. Helms: s. 224-26. C. Christensen-Dalsgaard 1914. B. Wallberg-Andreasson 1994.

havde skolen en forberedelsesklasse, otte almindelige klasser og to eksamensklasser. Skolen fik eksamensret i 1892, de første realister dimitteredes året efter, og i 1894 kunne frk. la Cour tage en ny skolebygning på Tøjhushavevej 28 i brug.¹⁶

Endelig var der statsskolen *Randers Lærde Skole*, som fra skoleåret 1858/59 havde realister. I 1861 blev der oprettet en realklasse, og i 1862 tog den første elev realeksamen fra skolen.¹⁷ Skolen havde knapt halvdelen af byens realelever, i 1880 således tre ud af syv elever, i 1890/91 tretten ud af i alt 31 elever og i 1900/01 syv ud af i alt fjorten elever.

Der var ved indgangen til det 20. århundrede således fire muligheder for at få realeksamen i Randers: på statsskolen, i Randers Private Realskole og i de to pigeskoler Frk. Nisteds Skole og Frk. la Cours Skole. Alle skolerne virkede i en købstad med et klassisk borgerskab, der traditionelt lod deres børn gå i privatskole, og der var således plads til flere skoler i Randers. Skolerne havde dog tillige en funktion som udbyder af en realundervisning, der ikke kunne fås i den offentlige grundskole.

Randers' skolevæsen i udvikling 1903-70

Byens kommunale skolevæsen undergik en reform i de første årtier af 1900-tallet, bl.a. som følge af almenskoleloven af 1903. Med den nye skoleplan af 1907 afskaffede Randers Kommune den standsopdelte skole, idet byrådet fastslog, at kommunen havde én kommunal skole: Randers Borgerskole, der var en gratis, syvårig skole, fordelt på en drenge- og en pigeskole. Der var også den kommunale Bay-Kirketerpske Skole med fire etårige klasser (7-11 år), hvor der skulle betales skolepenge. Skolen endte blindt for de elever, der ikke i 4. klasse kunne bestå optagelsesprøven til mellemskolen, og skolen blev nedlagt i 1923. I 1921 indførtes gratis skolegang i alle kommunens skoler, dog skulle udenbys elever stadig betale skolepenge. I 1918 besluttede bystyret, at der skulle gives gratis undervisningsmidler til de børn, hvis forældre anmodede om det. Kommunen udbyggede også den offentlige grundskole med tre nye skoler samt ombygning af en eksisterende skole 1901-21. Og som tidligere nævnt blev der oprettet en kommunal ungdomsskole i skoleåret 1914/15 og en kommunal tandklinik 1916/1918.¹⁸ Udviklingen fortsatte i 1930'erne med skolelægeordningen fra 1936, skolebespisning i 1933, feriekoloni og fra 1947/48 erhvervsvejledning.

Sidst, men ikke mindst udbyggedes Randers' skolevæsen med en kommunal mellem- og realskole i 1908. Skolen var indtil 1919 en betalings-skole, men med mange fripladser. Randers' kommunale mellem- og realskole havde dog ligesom

¹⁶ C. la Cours Skole 1901. Eksamensgodkendelse: RA. Undervisningsinspektionen for Mellem- og Realskoler. Konzeptbøger 1886-97, 14. oktober 1892.

¹⁷ S. Hill-Madsen 1992 s. 104.

¹⁸ H.P. Jacobsen 1915 s. 72-77. A. Christensen 1940 s. 9-65.

de private realskoler problemer med at få eleverne til at fuldføre skolen. Selvom man forpligtede forældrene til at lade deres børn gå gennem hele mellemskolen, blev mange elever meldt ud, før 4. M var afsluttet, fordi børnene skulle ud at tjene eller i lære.¹⁹

Udbygningen af det kommunale skolevæsen betød at flere og flere af de undervisningspligtige børn begyndte i den kommunale skole, hvorimod mange af de små private, ikke eksamensberettigede skoler måtte lukke. Ved århundredeskiftet havde 59 procent gået i den kommunale skole, mens 37 procent nød undervisning i en af byens nitten private skoler – de tilsvarende tal i 1919/20 var 82 procent i kommuneskolen og femten procent i de syv private skoler. Udviklingen fortsatte i 1920'erne og 1930'erne, hvor privatskolerne tabte elever til kommuneskolen. Fra begyndelsen af 1920'erne til midt i 1930'erne halveredes antallet af undervisningspligtige børn, som gik på en privat skole. Den samme udvikling ser vi også for de skolesøgende børns vedkommende, dvs. børn i, under og over den undervisningspligtige alder. I 1899/1900 havde 64 procent af de skolesøgende børn gået i kommuneskolen, et tal, som fra 1916/17 til 1933/34 lå mellem 73 og 79 procent. Det store spring fremad skete i 1934/35, hvor andelen nåede op på 85 procent, og fra 1939/40 lå andelen på cirka 89 procent.

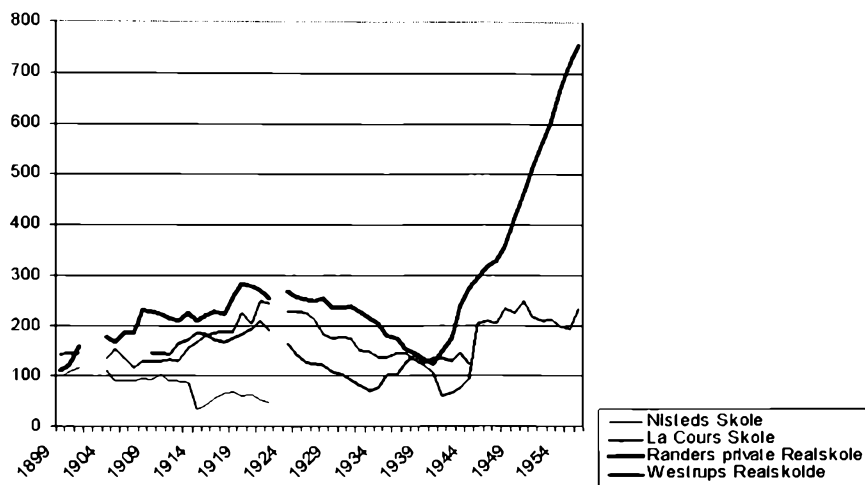
Denne udvikling og ikke mindst muligheden for gratis skolegang i den kommunale eksamensskole havde sin indvirkning på elevtallet i de private realskoler i Randers. I skoleåret 1921/22 havde de tre private skoler haft 726 elever, hvilket faldt til 688 elever i 1922/23 og til 605 elever i 1926/27. Skolerne havde således mistet 150 elever på fem år, jf. figur 1. Derimod voksede elevtallet på Randers Kommunale Mellemskole fra 480 elever i 1919/20, hvor der havde været skolepenge, til 539 elever i 1920/21, hvor skolegangen var blevet gratis og nåede et foreløbigt højdepunkt i 1922/23 med 627 elever. Derefter stabiliserede elevtallet sig på cirka 600.²⁰

I det følgende skal vi se på, hvordan de private eksamensskoler håndterede denne udvikling.

¹⁹ A. Christensen 1933.

²⁰ Tallene stammer fra årsberetningerne for Randers kommunale skolevæsen.

Figur 1. Elevtallet i de fire eksamensberettigede skoler i Randers 1899/1900 – 1956/57.²¹



Randers Private Realskole

I 1898 købte Christian Christensen-Dalsgaard byens største privatskole, Randers Realskole, der skulle blive genstand for hans virke de næste 40 år. Han havde taget almindelig forberedelseseksamen, var læreruddannet og havde været medbestyrer af Kolding Private Realskole, inden han slog sig ned i Randers. Han var aktiv i den samtidige skoledebat, både hvad angik rammerne for realskolen og skolens indre forhold. På det sidste område var der tre forhold, som påkaldte sig hans særlige interesse: 1) afskaffelse af daglige karakter, som skete 1902/03, 2) afskaffelse af legemlig straf, hvilket skete på skolen i 1904 mod mange forældres vilje,²² og 3) indførelse af skole-hjem-samarbejde, bl.a. forældremøder et par gange om året: ”Til Fremme af Forstaaelse af og Samarbejde mellem Hjem og Skole [...] hvor enhver Fader eller Moder faar Lejlighed til personlig Samtale med hver enkelt Lærer.”²³ Han indførte skoletandpleje 1909/10, hvor skolen betalte halvdel af udgifterne, mens forældrene skulle betale den anden halvdel. Endelig valgte han efter nogle år med mellemskole- og realeksamen efter almenskoleloven af 1903 at gå tilbage til almindelig forberedelseseksamen i 1914 – den såkaldte

²¹ Årsberetninger for Randers kommunale skolevæsen 1899-1957. 1902/03, 1903/04 og 1922/23 mangler.

²² Se hans artikler »Legemlig Straf i Skolen« (Vor Ungdom 1905 s. 159-71) og »Lovforbud mod Legemstugtelse i Skolen« (Vor Ungdom 1905 s. 486-95).

²³ Se C. Christensen-Dalsgaard 1911. Årsberetning for Randers Realskole 1902/03.

”gamle Ordning, fordi man ikke havde formaaet at sætte Eleverne i Arbejde under den nye Ordning [...] Den gamle Præliminæreksamen var i Virkeligheden et genialt Greb [...]”, udtalte han på et offentligt skolemøde.²⁴

Christensen-Dalsgaard overtog en skole med 110 elever, et elevtal, som han hurtigt fik til at vokse. Frem til begyndelsen af 1930’erne havde skolen omkring 237 elever om året, og Randers Realskole var med 35-45 procent af eleverne i de private eksamensskoler den største private realskole i byen. Der er flere årsager til denne udvikling. Der var tale om en skole, som var præget af moderne skoletanker og med en ung energisk leder. Men Christensen-Dalsgaard valgte også en strategi med at optage elever fra de omkringliggende landkommuner, som ikke havde eksamensskoler. I stedet for at kapre kunder fra byens andre skoler og konkurrere med hans bestyrerkolleger hentede han elevforøgelsen uden for Randers, hvor konkurrencen var mindre hård. Dette synes især at have gjort sig gældende 1920’erne og begyndelsen af 1930’erne, hvor udenbys elevernes andel udgjorde en tredjedel eller mere – og fra skoleåret 1934/35 halvdelen eller mere. I 1950’erne var omkring 70 procent af eleverne bosiddende uden for Randers Kommune.²⁵

Randers Realskole blev dog også ramt af, at undervisningen i den kommunale mellem- og realskole blev gratis, og at kommuneskolen dermed tiltrak flere elever. Fra begyndelsen af 1930’erne var der en mærkbar nedgang i elevtallet, fra 239 elever i 1931/32 til 125 elever i 1940/41, Christensen-Dalsgaards sidste år som skolebestyrer. Christensen-Dalsgaard må åbenbart ikke havde formået at tiltrække elever i 1930’erne. Forklaringen kan dog også være, at 1930’erne var præget af krise, og at det danske fødselstal faldt fra 74.000 i 1923 til 63.000 i 1933, hvilket medførte færre skolebørn.

Skolens inspektør Johannes Christensen Harbo købte Randers Realskole i 1940. Efter at Westrups Realskole lukkede i 1945, voksede skolens andel af byens elevtal yderligere, og med 1940’ernes voksende børnetal fik skolen en forøget elevtilgang. I 1948/49 havde skolen 358 elever, og i de følgende år optog man 40-50 elever hvert år. Indmeldelserne oversteg dimittendernes tal i 1949/50, og skolen ledte følgelig efter udvidelsesmuligheder. I forsommeren 1949 overtog skolen den tidligere C. la Cours Skoles bygning på Tøjhushavevej, og dette gav mulighed for en øget tilgang.²⁶ Maksimum opnåedes i 1958 med 840 elever. Fra begyndelsen af 1950’erne havde Randers Realskole 70-80 procent af de eksamensberettigede private skolars elever.

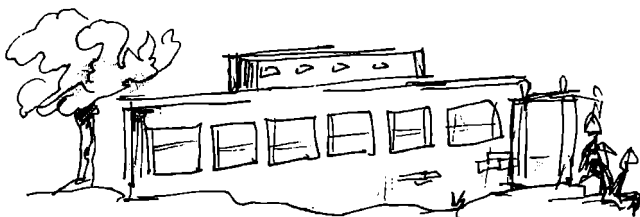
I 1950’erne opstod amtsplanlægningen vedr. skolebyggeri, og Harbo tilbød kommunerne skolen som overbygning for eksisterende syvklassede skoler. Dette

²⁴ F. Rønning 1913 s. 7.

²⁵ Årsberetninger for Randers kommunale skolevæsen 1899-1957.

²⁶ Årsberetning for Randers Realskole 1949/50.

blev tiltrådt af 13 af de 42 kommuner, der sendte børn til skolen, og i 1959 blev Randers Realskole omdannet til en selvejende institution. For fremtiden skulle skolen virke som treårig realafdeling for 14-17-årige samt have undervisning i 8.-10. klasse; underklasserne blev derfor gradvist udfaset. Fabersvejens Skole blev erhvervet fra kommunen, og en fløj bygget til i 1962, så tidens krav kunne imødekommes.²⁷



C. la Cours Skole

Charlotte la Cour drev selv skolen indtil 1908, hvor hun valgte, 69 år gammel, at antage Helene Ploug som medbestyrerinde, og frk. Ploug overtog skolen i 1912. Hun havde været ansat siden 1889, og sammen med frk. la Cour spillede hun en meget væsentlig rolle for skolen i næsten 40 år. Frk. Ploug havde skolen til 1919, hvor Marie Moldenhawer tiltrådte som bestyrer. Hun kom fra en stilling som skolebestyrerinde i Nykøbing Sj., hvor hun var blevet afløst af Paul Erik Wassmann, som overtog C. la Cours Skole i 1922. Frøkenerne var nu blevet afløst af en mand. Moldenhawer og Wassmann valgte at fastholde fællesundervisningen i underskolen, men de gjorde mellem- og realklasserne til pigeskole. I 1923 blev Frk. Nisted Skole nedlagt i 1923, og C. la Cours Skole kunne nu afløse denne som en højere pigeskole for mellem- og realskoleelever.²⁸

I frk. la Cours tid som bestyrerinde havde skolen haft 125-50 elever, men efter Helene Plougs tiltræden kan vi se, at elevtallet voksede og nåede et højdepunkt i 1921/22 med 250 elever. Derefter oplevede C. la Cours Skole ligesom de andre private eksamenskoler et fald i elevtallet på grund af konkurrence fra den gratis kommunale mellem- og realskole. I begyndelsen af 1930'erne stabiliserede elevtallet sig på niveauet fra frk. la Cours tid, men kun få år senere var der igen pro-

²⁷ Årsberetninger for Randers Realskole 1960 og 1961/62. B. Wallberg-Andreasson 1994.

²⁸ Årsberetninger for C. la Cours Skole. P. Birkebæk 2008 s. 10-27.

blemer. Fra skoleåret 1938/39 var der nedgang i antallet af elever: I 1937/38 havde man haft 146 elever, året efter 132 elever og i 1939/40 121 elever, men virkelig alvorligt blev det i 1940/41 med 106 elever og 62 elever i 1941/42.

På få år havde skolen fået halveret elevbestanden. Hvad var årsagen til dette markante fald? Uden tvivl skal det ses i sammenhæng med Wassmanns positive holdning over for den tyske besættelsesmagt. F.eks. blev hans tale ved skolens årsafslutning 1941: "De løse Rygter og Tidens Alvor" trykt i det nazistiske dagblad *Fædrelandet* 28. juni 1941, og senere virkede han som tolk for tyskerne. Else Bie, der havde været ved skolen siden 1913, skrev i foråret 1942 til undervisningsinspektør O. Bjørneboe. Ved begyndelsen af skoleåret 1940/41 var der 110 elever, men ved skolestart 1941/42 kun 65, og der var således sket en afgang på 30 elever, hvoraf de femten kunne forklares, men ikke de sidste femten. Kun seks nye elever havde meldt sig ind slet ikke nogen fra landkommunerne, hvorimod de andre private skoler havde fået nye elever fra landet. Bie mente, at det skyldtes Wassmanns "politiske Indstilling. Folk her i Byen og mange i Oplandet mener, at han er alt for tyskvenlig, hvilket har vist sig igennem nogle Avisartikler, og efter 9. April falder den Slags jo ikke i god Jord." Man mækede dog aldrig hans politiske indstilling på skolen. Hvis udviklingen fortsatte, ville skolen være nødt til at lukke, og det ville hun helst undgå, også for at redde sin egen arbejdsplads. Frk. Bie havde derfor overvejet at købe skolen og ville nu høre Bjørneboe, om han ville anerkende hende som bestyrer og give hende eksamensret. Det var undervisningsinspektøren var villig til, og Else Bie købte derefter skolen pr. 1. august 1942.²⁹

Else Bie ville gerne i 1945 købe bygningerne af P.E. Wassmanns enke, men da enken forlangte en efter Bies mening alt for høj pris, greb Bie muligheden, da Rytters Realskole blev til salg, og købte denne skole. Hun forlod C. la Cours Skole med stort set alle børnene og alle lærerne og grundlagde Else Bies Realskole, som dog hurtigt skiftede navn til C. la Cours Skole. Allerede fra Else Bies første år som skolebestyrer voksede elevtallet, om end beskedent, og i de følgende år begyndte eleverne at vende tilbage til skolen. Bie havde således reddet skolen. Og med købet af Rytters Realskole nåede elevtallet op på 200. I 1940'erne og 1950'erne valgte man åbenbart på skolen at fastholde et elevtal på 200-235 elever i stedet for at udvide. C. la Cours Skole overgik fra privateje til at blive en selvejende institution i 1966.³⁰

²⁹ E. Munck og B. Outze 1948 bind 1 s. 127 (om Wassmann som tolk fort tyskerne). RA. Undervisningsinspektionen for mellem- og realskoler. Korrespondance 1927-49, pk. 12, lægget C. la Cours skole, Randers. P. Birkebæk 2008 s. 36-43.

³⁰ RA. Undervisningsinspektionen for mellem- og realskoler. Korrespondance 1927-49, pk. 12, lægget C. la Cours skole, Randers (køb af skole m.v.). Årsberetninger for Randers kommunale skolevæsen. P. Birkebæk 2008 s. 43-48.

Westrups Realskole/Rytters Realskole

Westrups Realskole blev grundlagt i 1876 som en pogeskole. I 1909 overtog F.M. Frydenlund og Knud Westrup skolen, men kort tid efter rejste Frydenlund til Argentina, og Westrup var derefter enebestyrer. Westrup omdannede skolen til en realskole efter den såkaldte gamle ordning, dvs. almindelig forberedelseseksamen i stedet for realeksamen, og ansøgte i 1910 om eksamensret. Undervisningsinspektør F. Rønning mente, at skolens gymnastiksal var ”i enhver Henseende [...] ganske utilstrækkelig til en eksamensberettiget Skole”, og allerede af den årsag kunne der ikke meddeles eksamensret. Da disse forhold var bragt i orden, fik skolen eksamensret til almindelig forberedelseseksamen i 1913.³¹ Westrup begyndte med tre underklasser og to mellemklasser, som senere udvidedes til fire underklasser, tre mellemklasser og to realklasser, så at der kunne holdes mellemkoleeksamen i 1912 og almindelig forberedelseseksamen i 1913.³²

Selvom der på dette tidspunkt var tre andre private realskoler og statsskolens realklasser i Randers, var der et marked for Westrups Realskole, som hurtigt fik fordoblet elevtallet. Westrup blev dog også – ligesom de andre private skoler – ramt af den gratis kommunale mellem- og realskole og det faldende fødselsantal, og i begyndelsen af 1930'erne havde skolen kun 70 elever. Fra skoleåret 1934/35 gik det dog fremad igen, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at der kom en ny skolebestyrer, nemlig Westrups nevø Jakob P. Westrup, der havde bestyret Allingåbro Realskole.

Jakob Westrup flyttede skolen fra Tøjhushavevej 20 til nye bygninger på Jyllandsgade 24, en treetages bygning i funkisstil (opført 1938), som både rummede klasseværelser, gymnastiksal og lokaler til fysik, håndgerning og sløjd samt på 2. etage bestyrerbolig og skolekontor. De nye lokaler gjorde et større optag af elever muligt, og i årene omkring 1940 var Westrups skole en af de største private skoler i byen.³³

J. Westrup drev skolen frem til 1942, hvorefter han forlod Randers og blev skolebestyrer af Hedensted Private Mellem- og Realskole. Skolen blev overtaget af lærer ved Randers Realskole A. Rytter og – naturligvis – omdøbt til Rytters Realskole. Rytters bestyrerperiode blev kortvarig, og i foråret 1945 solgte han skolen til Else Bie på C. la Cours Skole, hvorefter skolen blev lagt sammen med la Cours Skole.³⁴

³¹ RA. Undervisningsinspektionen for Mellem- og Realskoler. Kopibog 1908-13, s. 108. RA. KUM 3. Kt. Journalsag 1912/16-2.

³² Årsberetninger for Westrups Realskole 1910, 1912, 1913 og 1925/26.

³³ Årsberetninger for Westrups Realskole 1909-39. Årsberetning for Rytters Realskole 1943.

³⁴ RA. Undervisningsinspektionen for mellem- og realskoler. Korrespondance 1927-49, pk. 12, lægget C. la Cours skole, Randers.

Sammenfatning

I denne artikel er der skildret et eksempel på, hvordan ledere af privat skolevirksomhed formåede at få den private realskole til at overleve under forskelligartede vilkår. For mange realskoler gjorde det sig gældende, at de var en løsning på afsavn af uddannelsesinstitutioner især i købstæderne og de nye byer, hvor der ikke fandtes den specialisering på handels- og kontorområdet, som borgerne ønskede. I købstaden fandtes der nemlig et borgerskab, som traditionelt satte deres børn i en privatskole, både fordi privatskolen kunne give en bedre uddannelse, men også fordi man ikke ønskede sine børn undervist sammen med de lavere klassers børn.

Men realskolerne repræsenterede også en alternativ uddannelse i forhold til den eksisterende grundskole og det lærde skolevæsen ved at give en kompetencegivende uddannelse, der niveaumæssigt lå over grundskolens niveau, men under det lærde skolevæsens. Og mange af realskolerne blev oprettet for at opfylde et lokalt behov. Som oftest var der en flerhed af skoler i købstæderne og nogle steder tillige en lærd skole, og det var derfor vigtigt at finde sig en niche, som man kunne leve af. Det kunne være som pigeskole, som realskole for børn fra oplandet eller i form af eksamenssamarbejde med landkommunerne. Eller man kunne efter 1903 tilbyde almindelig forberedelseseksamen, mens kommuneskolen og de andre private skoler havde mellem- og realskoleeksamen.

Kommunen spillede en væsentlig rolle for den private realskoles overlevelse. I Randers indførte byrådet vederlagsfri undervisning i den kommunale mellem- og realskole, hvilket fik elevtallet i de private realskoler til at falde.

Endelig var de private realskoler også virksomheder, hvor der skulle tjenes penge for at opretholde forretningen, hvis kerneprodukt var uddannelse. Artiklen har vist, at ved at satse på nye undervisningsmetoder, nyt skolemateriel og nye skolebygninger kunne der tiltrækkes flere elever. Det gjorde sig gældende hos Christensen-Dalsgaard i Randers et årti senere og på Westrups Realskole i 1930'erne. Sidst, men nok ikke mindst gjaldt det om at opretholde et godt forhold til de forældre, der skulle forsyne skolen med elever, og til det lokalsamfund, som man var en del af. Og trådte man ved siden af, som det var tilfældet med bestyreren på C. la Cours Skole, kom reaktionen i form af elevnedgang.



Christian Larsen, f. 1974, ph.d., er ansat ved Rigsarkivet. Anmelderredaktør i Uddannelseshistorie siden 2009. Forsker i dansk kirke- og uddannelseshistorie. Forfatterskabet omfatter bl.a. artikler i Uddannelseshistorie, udgivelse af biskop N.E. Balles visitatsoptegnelser 1783-1807 (1999 og 2002), Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004 (2005) og Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission (ph.d.-afhandling 2009), ligesom han er redaktør af Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse I-II (2010).

Kilder og litteratur

Rigsarkivet (RA)

- Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet (KUM), 2. Kontor, Journalsager
- Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet (KUM), 3. Kontor, Journalsager
- Undervisningsinspektionen for Mellem- og Realskoler
- Kopibog 1898-1913
- Konceptbøger 1886-97
- Korrespondance med skolerne 1927-49

Det Kongelige Bibliotek

- Årsberetninger/programmer fra følgende skoler: C. la Cours Skole, Randers 1876-1927. Randers kommunale skolevæsen 1899-1957. Randers private Realskole 1871-1970. Rytters Realskole 1943. Westrups Realskole, Randers 1910-39

Bøger og artikler

- Birkebæk, Per (red.) (2008): Nogle historier om C. la Cours Skole. Randers
- C. la Cours Skole (1901). Den højere Pigeskole 1876-1901. Randers
- Christensen-Dalsgaard, C. (1911): Samarbejde mellem Hjem og Skole. I: Vor Ungdom 1911 s. 370-77
- Christensen-Dalsgaard, C. (1914): Randers Realskoles Grundlægger og første Bestyrer H. St. Helms. Randers
- Christensen, Alb. (1933): Randers kommunale Mellem- og Realskole. 1. April 1908 – 31. Marts 1933. Randers
- Christensen, Alb. (1940): Randers kommunale Skolevæsen gennem 25 Aar. 1913-1938. Randers 1940
- Helms, Henrik Steffens (1912): Livserindringer. Kbh.
- Hill-Madsen, Svend m.fl. (red.) (1992): Randers Statsskole 1542-1992. Randers
- Hyldgaard, Inger Marie m.fl. (red.) (2002): Randers. Fra handelsplads til storkommune. 1000-1975. Randers
- Jacobsen, H.P. (1915): Randers Almueskolevæsens Historie. Randers
- Kolstrup, Søren (1996): Velfærdsstatens rødder. Fra kommunesocialisme til folkepension. Kbh.
- Larsen, Christian (2010): Realt og lokalt – den lokale realskole. I: C. Larsen (red.): Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse, bind 2 s. 281-307. Kbh.
- Munck, Ebbe og Børge Outze (red.) (1948): Danmarks Frihedskamp. Bind 1. Kbh.
- Nissen, Gunhild og Vagn Skovgaard-Petersen (1994): Statsmagt og forældreret i dansk skoleudvikling. En oversigt. I: Håkan Andersson m.fl.: Kampen om lärohusen. Studier kring statsmakt och föräldrarätt i nordisk skolutveckling, s. 11-20. Stockholm
- Rønning, F. (1913): Indledning til Diskussion om Forholdet mellem Realeksamen og Almindelig Forberedelseseksamen. I: Det Pædagogiske Selskabs Aarsberetning 1912-13, s. 5-8. Kbh.
- Svensson, Lennart (1944): Institutionelle villkor för lärande – Principiella skillnader mellan offentlig och privat skola. I: Håkan Andersson m.fl.: Kampen om lärohusen. Studier kring statsmakt och föräldrarätt i nordisk skolutveckling, s. 151-66. Stockholm
- Trap, J.P. (1898-1906): Danmark. 3. udg. Kbh.
- Wallberg-Andreasson, B. (red.) (1994): Randers Realskole 125 år. Randers

Den danske stat og de frie skolars frihed – i 1855 og 2005

Af Niels Reeh

Nærværende artikel argumenterer for, at man ved en historisk beskrivelse af udviklingen af lovgivningen vedrørende de frie skoler i Danmark bør medtænke, at den danske stat befinder sig i et miljø af andre stater. Artiklen søger derfor at rette søgelyset mod dels den danske stats ydre forhold og dels mod statsformen, som har påvirket både etableringen af de danske friskoler i 1855 og stramningerne af friskoleloven efter 2005. Nærværende bidrag vil med andre ord rette fokus mod de internationale rammebetingelser for den danske stats friskolepolitik.

I det 20. århundrede synes de danske friskoler at have levet et eget liv uden de helt store indgreb fra den danske stat.¹ Dette har imidlertid ændret sig især fra 2005 og frem, hvor den danske stat i stigende grad er begyndt at stramme kravene til friskolerne først og fremmest ved en skærpet tilsynslov, men også ved at stille skolerne over for valget mellem at indføre test eller at komme under skærpet tilsyn. Det kan naturligvis være nærliggende at forklare denne udvikling som en følge af en centralistisk regering, men i dette bidrag vil der blive argumenteret for, at de lovgivningsmæssige rammer for de danske friskoler må ses i et perspektiv, der rækker ud over landets grænser. Et hovedsynspunkt bag dette bidrag er for det første, at udviklingen af de frie skoler i Danmark i vidt omfang er bestemt af den danske stat, og for det andet, at man ikke kan forstå interne forandringer i den danske stat uden at medtænke, at den befinder sig i et miljø af andre stater. Statens selvorganisering og altså også dens friskolelovgivning må ses i sammenhæng med det internationale statssystem. Udover at være en analyse af nogle væsentlige sammenhænge bag friskolernes konkrete udvikling er dette bidrag også et udkast til en ny tilgang til skole- og uddannelseshistorie, der ofte ikke har trukket forbindelseslinjerne mellem den danske udvikling og det internationale statssystem op i nævneværdig grad.² I det følgende vil jeg derfor sætte fokus på samspillet mellem den danske stat og de for den signifikante andre (stater) og mellem den danske stat og friskolerne. Artiklens hovedargument er, at den danske stats forhold til an-

¹ Balle 2001.

² Undtagelser her er dog Korsgaard 2004 og Pedersen 2009.

dre stater har spillet en afgørende rolle for forandringerne i statsformen, først fra enevælde til demokrati og fra velfærdsstat til, hvad jeg her vil kalde demokratisk konkurrencestat. Og i forlængelse heraf, at statens ydre forhold og statsformen dernæst har påvirket både etableringen af de danske friskoler og stramningerne af friskoleloven fra 2005 og frem. Nærværende bidrag vil med andre ord rette fokus mod de internationale rammebetingelser for den danske stats skolepolitik.

Statsform som forsvarsform

Et bærende synspunkt i det følgende er, at en stat som den danske må ses som en overlevelsesenhed.³ En stat som den danske indgår i dette lys i et socialt forhold med andre stater. Det vil mere præcist sige, at en stat iagttager, reagerer på og evt. prøver at foregribe andre staters handlinger. Dette skyldes, at stater indgår i et indbyrdes konkurrenceforhold eller mere præcist, at stater står i et gensidigt anerkendelsesforhold.⁴ Med dette udgangspunkt kan en stat defineres som en politisk sammenslutning, der er i stand til at hævde sin suverænitet over for andre stater inden for et afgrænset domæne og som dermed har sin egen overlevelse som sit primære formål. Staten kan med andre ord analyseres som en kompleks aktør i det internationale statssystem, der så at sige udgør statens ydre miljø. Forholdet til den eller de signifikante andre stater spiller således en nøglerolle i dette perspektiv. På det tankemæssige eller diskursive plan giver anerkendelseskampen mellem stater sig udslag i distinktionen mellem os og dem. I denne sammenhæng er det væsentligt at tilføje, at staten ikke her skal forstås som regeringen, men derimod som den eller de personer, der identificerer sig med staten. Denne identifikation kan tilvejebringes på forskellig måde, men den historisk set mest udbredte i Vesteuropa har været via indførelsen af demokrati som styreform. Dvs. at staten her består af de personer, der har adgang til den politiske beslutningsproces. Under den danske enevælde giver derfor mening at se kongen som staten, mens det efter 1849 er vælgerkorpset eller det danske folk, selvom det i realiteten kun var en mindre del af befolkningen, der reelt havde valgt.

Dette perspektiv og dets fokus på staten kan måske synes langt fra Christen Kold og de danske friskoler, men som vi skal se nedenfor, spiller den danske statsform og relationerne til andre stater en rolle både for Kolds motivering til at oprette friskoler og for de stramninger af friskoleloven, der har fundet sted efter 2005.

Den danske stats ydre forhold som rammebetingelse for de frie skoler efter 1855

Den danske stat overlevede Napoleonskrigene, tabet af flåden, statsbankerotten i 1813 og Wienerkongressen i 1814. Resultatet var dog, at Danmark nu var ende-

³ Elias 1980 og Højrup 2002.

⁴ Højrup og Bolving 2007.

gyldigt reduceret til en småstat, der var hårdt presset af Sverige, England og nu ikke mindst også den store landmagt mod syd, Preussen.

1848 var et afgørende år i europæisk historie. En national og revolutionær begejstring havde grebet borgerskabet i de forskellige lande i Europa. Det var også tilfældet i København, men det er i denne sammenhæng væsentligt at påpege, at den nye nationale grebthed ikke kun havde sin rod i et stigende antal borgere og deres ønske om indflydelse på statens styring. Udover denne forklaring må det tilføjes, at den nationale grebthed i Danmark i datidens diskussioner i meget høj grad også handlede om forsvarsmæssige forhold. Dette ses eksempelvis af Orla Lehmanns berømte tale, der blev holdt på Casinomødet dagen før, det såkaldte demonstrationstog marcherede til Christiansborg:

Det er ikke som taler, jeg her tager ordet, men som dansk mand, der føler varmt for sit fædreland som den, der fra barnsben har vidst, at én stærk vilje er mægtigere end tusinde viljeløse mennesker og der nu mere end nogensinde føler, at det ikke er "begavelse", men vilje som nu kan frelse os. Slesvigholstenernes program er klart og sikkert: Slesvig og Holsten suveræne stater, uadskillig forbundne, og som følge deraf Slesvigs optagelse i det tyske forbund. [...] Vilje kan ikke gendrives med fraser, men kun med vilje. Det, hvorpå det nu kommer an, det er ikke argumenter, men viljer. [...] Vi står overfor et oprør, hvis vedkendte formål er det danske riges opløsning. Handsken er kastet, og det danske folk måtte være en fej og vanslægtet yngel, om den ikke frejdig optog den. ... Det, som stillingen kræver, er ikke blot nye ministre, men et nyt ministerium. Hidtil har vi egentlig aldrig haft et sådant. Den, som var udnævnt til minister, han blev i embedet, indtil han døde eller blev så affældig, at han ikke længer på en bærebør kunne bringes op i statsrådet; kom der så en ny, så kom der rimeligvis lidt mere ungdomskraft, måske lidt større dygtighed, men systemet blev det samme, og enten han ville eller ikke, måtte efterfølgeren ned i sin forgængers spor. Det er derfor sjældent, at sådanne delvise personforandringer har haft store virkninger; nu ville de være aldeles utilstrækkelige. Det er et brud med det gamle system, tiden fordrer; et nyt system, båret af et ministerium, som er gennemtrængt af en fælles tanke og har magt og myndighed til at gennemføre den.⁵

Kravet om et systemskifte bæres ikke frem af en kritik af enevælden som uretfærdig eller lign. Det er således korrekt, når Ove Korsgaard gør op med det forhold, at man næsten udelukkende i de historiske fremstillinger har beskrevet folketoget et "grundlovstog", og at man dermed har underbetonet, at det også var et etnisk demonstrationstog.⁶ Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at se Lehmanns tale som etnisk, da det af citatet ses, at hovedanliggendet i Lehmanns tale gennemsy-

⁵ Orla Lehmann 1848 se <http://www.dansketaler.dk/>.

⁶ Korsgaard 2004 s. 274.

ret af et ønske om at tilvejebringe et bedre forsvar af den danske stat. Resultatet af Casinomødet blev dannelsen af martsministeriet, der forberedte grundloven.

Løfter vi blikket lidt mere, kan grundloven af 1849 ses i lyset af det militære chok, der fulgte efter den franske revolution i 1789. I 1832 skrev den moderne militære taktiks grundlægger Carl von Clausewitz følgende i hans nu klassiske værk "Vom kriege":

... in 1793 a force appeared that beggared all imagination. Suddenly war again became the business of the people – a people of thirty millions, all of whom considered themselves to be citizens ... The people became a participant in war; instead of governments and armies as heretofore, the full weight of the nation was thrown into the balance. The resources and efforts now available for use surpassed all conventional limits; nothing now impeded the vigour with which war could be waged, and consequently the opponents of France faced the utmost peril.⁷

Clausewitz havde nemlig set og hørt kampbrølet fra de franske nationale enheder, der i årene efter revolutionen gik fra sejr til sejr og underlagde sig det meste af Europa. De franske nationale enheder havde simpelthen en kampvilje, der overgik lejesoldaterne, der i datiden var den almindelige måde at tilvejebringe en hær på. Og Clausewitz tilskriver præcist denne forskel i kampstyrke til det forhold, at hele nationen kunne mobiliseres. Ydermere var Clausewitz yderst bevidst om, at de nationale enheder kæmper for deres eget land og ikke for kongens, og at de dermed havde en større kampvilje.⁸ Sociologen Lars Bo Kaspersen opsummerer udviklingen i Danmark som følger:

The external pressure and the struggle for survival of the Danish state from the mid-seventeenth to the mid-nineteenth centuries (in which Denmark lost territories and navy), had a profound impact on the construction of the Danish state and society. ... As an unintended consequence, the military reforms pushed towards democracy and national citizenship. The conscription issue was closely related to the problem of citizens' rights. Conscripting only part of the population – the peasants – caused problems at a time when enlightenment ideals and nationalism merged as a political ideology among the educated 'middle class' and 'civil servants', in alliance with the peasantry.⁹

⁷ Clausewitz 1989 s. 715-16.

⁸ Clausewitz 1989.

⁹ Kaspersen 2004 s. 84.

Hos Kaspersen ses grundloven af 1849 med andre ord som en omorganisering af den danske stat for at øge det militære forsvar.¹⁰ Den underliggende logik er altså, at den danske stat kan ses som en overlevelsesenhed blandt andre overlevelsesenheder (stater), der alle reagerer på udviklinger hos de andre stater.¹¹ Stater er med andre ord indlejret i det internationale statssystem, der kan ses som et felt.¹² I dette felt udkæmpes der en overlevelseskamp mellem staterne.¹³ I 1848 var den danske enevælde hårdt presset militært, da man ikke kunne matche det ønskede styrkemål, der ville være nødvendigt for at afvise et preussisk angreb og dermed hævde sin suverænitet over for Preussen.¹⁴ En mulighed for at opretholde et tilstrækkeligt forsvar var at indføre almindelig værnepligt.¹⁵ Den danske konge havde i realiteten valget mellem at leve på Preusens nåde eller at indføre almindelig værnepligt og en svært undgåelig konsekvens synes at have været at indføre folkestyre.¹⁶

Indførelsen af demokratiet som forsvarsform må således ses som en længere proces, hvor pligten til at dø for fædrelandet og den gradvise indførelse af borgerrettigheder gik hånd i hånd. Sideløbende med indførelsen af borgerrettigheder og værnepligt kan der i datiden ses en patriotisk vækkelse blandt borgerskabet i Danmark.¹⁷ Det var dog ikke kun Orla Lehmann og de nationalliberale blandt borgerskabet i København, der var blevet vakt for den nationale sag, og som dermed identificerede sig med deres land. Som vi skal se, gjorde dette sig også gældende for Christen Kold, hos hvem den nationale sag var en central del af motivationen bag hans forslag om at oprette friskoler i *Om børneskolen* fra 1850:

Kun til slutning skal jeg bemærke, at dersom den frihed, der er bleven indført i vort fædreland, alene skal tjene til at føre os i striden mod katoliker, gendøbere, mormoniter, kommunister, jesuiter osv., uden tillige at give os lejlighed til at forskafe os de våben, vi skulle bruge i kampen mod dem, så vil både det kirkelige og det borgerlige samfund snart gå til grunde. Udenadslæsningen, de påklinede og påtvungne kundskaber med tilhørende ramse- og eftersnak ville kun danne et dårligt værn mod fjenderne; ti i deres bedste og mest glimrende periode bleve kirkene tomme, og folket skulle med gevalt tvinges til at være kristne, da man frygtede for, at med skindet, som er det eneste, der kan påtvinges, vilde det sidste, de havde af kristendommen gå bort, medens i samme periode den halve del af Sønderjylland fortyskedes uden modstand. Når vi nu tillige betænker, hvilke afmægtige stridskræfter der blive

¹⁰ Kaspersen 2004.

¹¹ Elias 1980.

¹² Bourdieu 1989.

¹³ Højrup 2002; Højrup og Bolving 2007; Kaspersen og Højrup 2007.

¹⁴ Bjerg 1991.

¹⁵ Kaspersen 2004.

¹⁶ Kaspersen 2004.

¹⁷ Damsholt 2000.

anvendte fra modstandernes side for at erholde en så glimrende sejr, må vi vel komme til det resultat, at skal Danmark herefter være en kampplads, hvor alle vildfarende og stærke ånder tumle sig og have lov til at rette deres angreb mod vort kirkelige og borgerlige samfund, da må folket vækkes af den skindød, hvori det ligger, til et sundt og kraftigt liv, med inderlig kærlighed til og god forstand på det samfund, hvortil det hører, at det ikke skal fægte iblinde, men vide, hvorfor det fægter og erkende stridens mål og løn.¹⁸

Her ses det, at Kold ser skoleformen som en nødvendig del af forsvaret for det danske kirkelige og borgerlige samfund. Danmark er en religiøs og national kampplads, og det er skolen, der skal "forskafe os" de våben, der er nødvendige under den nye frihed. Her må det bemærkes, at Kold ser friheden som et våben, der skal føre os i striden mod katolikker, tyskere osv. Kold synes således her at se friheden eller grundloven som et forsvarsvåben for et kollektivt os. Yderligere anskuer Kold sagen sådan, at grundloven betinger, at man må have en ny skoleform. En afgørende grund til, at grundtvigianerne begyndte at oprette friskoler, var, ifølge Ove Korsgaards *Kampen om Folket*, at "de ville give undervisningen i almueskolen et klarere nationalt indhold".¹⁹ Hertil må tilføjes, at Kolds sigte med friskolen var rettet mod religiøse og nationale fjender. Som sådan hører Kolds (og Grundtvigs) forsvarsmæssige engagement med til en forståelse af friskolernes tilsynekomst i det danske skolelandskab.

Kolds program i *Om børneskolen* blev snart fulgt op af en række lovforslag på Rigsdagen blandt andet af grundtvigianeren og bondevennen Ludvig D. Hass. I debatten om det forslag, der i sidste ende blev vedtaget som den såkaldte Friskolelov i 1855, var grundloven og skolefriheden meget nært koblede. Eksempelvis sagde Jacob Lindberg, der var tilhænger af lovens gennemførelse, følgende:

Jeg mener, at det er en afgjort Sag, at det maa være Folketingets Bestræbelse at sørge for Folkefriheden, og at vi, naar vi komme sammen her, ikke skulde tale om at støtte os til den gamle Forordning om Skolevæsenet fra 1814, som er kommet frem under Forhold, der slet ikke passe til vore, og har frembragt saadanne Resultater, at vi maae ønske, at der deri skeer Forandring. Dersom vi skulde holde paa Grundloven, som vi jo virkelig skulde, da maae vi med Hensyn til Skolevæsenet holde paa, at der fra Statens Side skal sørges for, at der er en Skoleunderviisning, som er tilstrækkelig for de Børn, hvis Forældre ikke selv kunne sørge for deres Underviisning. Der skal altsaa fra Statens Side sørges for, at der bliver en Friskole i Landet, men den, vi have, strider ligefrem mod Grundloven ... naar vi skulde have Frihed, kunne vi ikke have Tvang; disse to Ting kunne aldeles ikke forenes ... der

¹⁸ Kold 1984 s. 95-6 min kursivering.

¹⁹ Korsgaard 2004 s. 335.

er adskillige Medlemmer af Folketinget, der ere ligesaa bange for Grundloven ... og som, hver Gang, der er Tale om dens Gjennemførelse, ere tilmode, som om de skulde brænde Fingrene derpaa ... jeg anseer de nu gjældende ældre Bestemmelser for aldeles uforenelige med Grundloven.²⁰

Helt overordnet kan man sige, at grundloven indførte en retsstat, at de danske statsborgere blev sat fri til at organisere sig selv (§92), at balancen mellem stat og forældre forrykkedes mht. undervisning (§90), og at religion blev afpolitiseret via indførelsen af religionsfrihed og en folkekirke (§80-84). Med andre ord begyndte dannelsen af et egentligt civilsamfund med dannelse af et efterhånden utal af foreninger landet over.

Som sådan må den såkaldte friskolelov af 1855 ses som en del af den organisering af det danske civilsamfund, som fulgte i grundlovens kølvand eller ligefrem som en del af en første demokratiseringsbølge i Danmark. Friskolerne var et barn af grundloven, der selv var et resultat af et kompliceret samspil mellem den danske stats indre og ydre forhold. Friskolernes tilsynskomst i det danske skole landskab kan således ikke forstås uden at inddrage både den danske stats indre og ydre forhold.

Friskolerne i dag

I 1867 blev 6,9 % af børnene på landet undervist i private skoler (dvs. friskoler).²¹ De danske friskoler og private skoler har inden for de seneste år oplevet en stigende tilslutning, så de i dag underviser ca. 13 % af de danske børn. Denne stigning kan formodentlig tilskrives de mange lukninger af folkeskoler som følge af kommunesammenlægningerne i 2007 samt den politiske og administrative elites tro på, at store enheder er mere effektive, selv om udgifterne til administration etc. synes at stige i kølvandet på netop oprettelsen af de store enheder. Med denne stigning er de danske friskoler ikke en helt ubetydeligt størrelse. Dette har formodentlig været medvirkende til, at de danske friskoler er blevet underlagt en ganske betydelig skærpet interesse og årvågenhed fra den danske stats side.

Ser man på de stramninger, der har ramt friskolerne de seneste år fra 2005 og frem, er et godt udgangspunkt bemærkningerne til undervisningsminister Bertel Haarders forslag:

Lovforslaget er et led i regeringens bestræbelser på at sikre et højt fagligt niveau i grundskolen og dermed give alle børn et fagligt fundament for fortsat uddannelse og beskæftigelse. Regeringen er meget opmærksom på behovet for styrkelse af fagligheden i grundskolen, jf. den netop offentliggjorte PISA-undersøgelse, og vil i forlæn-

²⁰ Rigdagstidende (1855), Forhandlingerne paa Folketinget sp. 1059-60.

²¹ Larsen 1899.

gelse af undersøgelsens resultater foreslå en række ændringer på folkeskoleområdet. PISA-undersøgelsen viser, at de frie grundskoler i matematik og læsekompetence ikke klarer sig bedre end folkeskolen, men måske nærmere i underkanten, og behovet for en styrkelse af fagligheden på frie grundskoler vil derfor også indgå i regeringens overvejelser som led i den samlede opfølgning på PISA-undersøgelsen.

Lovforslaget er en opfølgning på regeringens strategi for bedre integration, idet regeringen lægger vægt på, at også de frie grundskoler forstærker deres indsats for at forberede eleverne til at leve i et samfund med frihed og folkestyre. Der er efter regeringens opfattelse behov for, at de frie grundskoler også udvikler og styrker elevernes kendskab til og respekt for menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene.²²

Af dette uddrag anslås to hovedtemaer for ændringerne i de følgende års friskolelovgivning.

For det første drejer det sig om forsøget på at ”sikre” det faglige niveau, hvilket regeringen valgte at gennemføre ved hjælp af en indførelse af test samt slut- og delmål. Som det ses af det ovenfor anførte citat, spiller OECD’s PISA undersøgelser nu en meget væsentlig rolle i den danske skoledebat både for folkeskolen og nu også for friskolerne. Eksempelvis sagde socialdemokraternes Carsten Hansen følgende:

Det andet, jeg vil spørge om, er omkring PISA-undersøgelserne, som jo også har været inddraget her, fordi ministeriet over en lang periode faktisk har foretaget undersøgelser på friskoleområdet, men også vist i forhold til karaktergennemsnit, hvor man ligger på en række udvalgte områder. Er det ikke sådan, at Venstre har overvejet, at når man nu bruger 3,2 mia. kr. på de frie grundskoler, så skulle de også deltage i evalueringen? Jeg synes, der foregår meget godt arbejde på de frie grundskoler, men jeg synes, det er lidt underligt, når vi bruger så mange offentlige midler og en 12-13 pct. af vores børn går der, at de ikke skal deltage i de evalueringer, så vi kan få et godt sammenligneligt grundlag.²³

Et resultat af denne debat blev, som det er velkendt, at også friskolerne skulle udarbejde del- og slutmål, samt at de skulle benytte folkeskolens afgangsprøve og dermed de nye nationale test.²⁴

For det andet er det et hovedtema at skærpe de værdimæssige krav til friskolerne for at forbedre integrationen og bekæmpe ekstremisme og religiøs radikalisering. Dette blev ikke diskuteret ret meget i folketingsalen, vel sagtens fordi der

²² http://www.ft.dk/samling/20042/lovforslag/L105/som_fremsat.htm#dok.

²³ <http://www.ft.dk/samling/20042/lovforslag/1105/beh1/forhandling.htm?startItem=-1>.

²⁴ Friskoleloven af 2006.

var enighed om sagen. I Undervisningsministeriets bemærkninger til anden behandlingen ses sigtet hermed nok klarest:

Formålet med ændringsforslaget er således at præcisere, at kravet til skolerne er fokuseret på respekt for og forståelse af de grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, jf. navnlig grundlovens kapitel VIII, og at kravet også omfatter retten til ligestilling mellem kønnene. Kravet indebærer, at der ikke med statstilskud efter friskoleloven kan etableres og drives en fri grundskole, der bygger på et ekstremistisk værdigrundlag, og ikke forbereder eleverne til at leve i et samfund med frihed og folkestyre. Det er også fundet hensigtsmæssigt at præcisere i bestemmelsen, at skolerne skal forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske.²⁵

Fra statens side går bekymringen på, om børnene får et tilstrækkeligt demokratisk sindelag. Friskolerne bliver med andre ord set som et potentielt arnested for ekstremisme, der er uforenelig med det danske demokratiske samfunds værdier.

Fra velfærdsstat til demokratisk konkurrencestat

I det følgende vil vi argumentere for, at både indførelsen af incitamenterne til at indføre test i friskolerne og bekymringen for elevernes demokratiske sindelag skyldes en række dybgående forandringer af den danske stat. Ifølge Ove Kaj Pedersen er den danske stat er gået fra at være en velfærdsstat til en konkurrencestat.²⁶ Navnet konkurrencestat er dog i det følgende suppleret med demokratisk, da det trods alt ikke er en uvæsentlig detalje, især på skoleområdet, hvor den danske stat udfolder betydelige anstrengelser for at sikre, at borgerne opdrages til et demokratisk sindelag.

Hvis man skal indkredse, hvad den danske velfærdsstat var, er det nærliggende at fremdrage et centralt citat fra dens tilsynekomst hos P. Munch, der i 1905 skrev følgende:

Derimod staar det i vor Magt at sikre vor Tilværelse som Folk, som Nation. Midlet hertil er at forøge vor Kultur og skabe Samfølelse i det danske Folk ved at udvikle saadanne Samfundstilstande, at alle Lag af Folket faar Grund til at omfatte deres Land og deres Folk med varm Hengivenhed. ... en fri og ejendommelig Kultur, der gennemtrænger alle Lag af Folket, [kan] skabe Sikkerhed for, at Folkets nationale Liv bestaar, selv om den Ulykke skulle komme over os, at Staten bøjes ind under fremmede Voldsmænds Vilje med Krigens og Erobringens brutale Ret.²⁷

²⁵ <http://www.ft.dk/samling/20042/lovforslag/1105/bilag/32/161165.pdf>.

²⁶ Pedersen 2009.

²⁷ P. Munch citeret fra Lidegaard 2003 s. 21.

Af dette citat ses det, at velfærdsstaten for P. Munch (som skoleformen for Kold) i meget høj grad havde et forsvarspolitisk sigte. P. Munch og Det Radikale Venstre mente således, at man burde opgive at forsøge at forsvare Danmark militært, da man pga. geografien og den ringe størrelse aldrig ville kunne forsvare sig mod Tyskland.

Tværtimod var argumentet, at et befæstet Danmark ville forøge risikoen for en tysk invasion, da de danske fæstninger ville kunne blive set som en mulig trussel imod den tyske flådes passage gennem Øresund og Storebælt.²⁸ Det Radikale Venstres løsning var, at man i stedet burde skabe en stat, som danskerne holdt så meget af, at folkets nationale liv ville kunne overleve en længerevarende tysk besættelse, som Polen havde gjort det.²⁹ Den logiske konsekvens af dette synspunkt var, at omdefinere den danske stat til en velfærdsstat, der sørgede for alle sine borgere. Borgernes rettigheder blev betonet frem for pligter. I Det Radikale Venstres partiprogram fra 1905 hed det således:

Ved Statens Virksomhed for Folkeoplysning og Aandsliv sættes som Maal at give alle lige Adgang til vor Kultur. ... Frie Skoler kan støttes af det offentlige, naar de staar maal med den offentlige Skole og ikke skønnes at fremme Klasseinteresser,³⁰

Skolepolitisk var resultatet af den velfærdsstatslige logik, at man søgte at give eleverne mulighed for at lære noget, men netop ikke stillede krav. Velfærdsstaten blev konkret opbygget, da Socialdemokratiet kunne danne regering støttet af Det Radikale Venstre fra 1920'erne og frem. Udadtil stod velfærdsstaten distancen under anden verdenskrig. Efter anden verdenskrig erstattede USSR Tyskland som hovedfjenden, og indadtil fortsatte opbygningen af velfærdsstaten.

Velfærdsstaten er imidlertid blevet (eller er ved at blive) afløst af en såkaldt konkurrencestat, da den danske stats ydre eksistensbetingelser er blevet forandret.³¹ Dette afspejles eksempelvis i folkeskolens formålsparagraf, hvor det i 1975 hed:

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.³²

Den klassiske velfærdsstat stillede muligheder til rådighed for eleverne. Sådan er det ikke mere.

²⁸ Lidegaard 2003.

²⁹ Lidegaard 2003.

³⁰ Det Radikale Venstres partiprogram 1905.

³¹ Kaspersen og Højrup 2007 og Pedersen 2009.

³² Folkeskoleloven af 1975.

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere ...³³

Nu skal eleverne gives kundskab og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse.³⁴ Dette forøgede fokus på kundskab, færdigheder og videreuddannelse har også ramt friskolerne og kan naturligvis ses som resultat af en intern dansk politisk udvikling. Vi vil imidlertid her argumentere for, at dette snarere må ses som en dansk reaktion og tilpasning til en række forandringer i det internationale statssystem. Disse forandringer ses ofte som en del af den såkaldte globalisering, men i det følgende vil vi holde fast i, at der er tale om forandringer i statssystemet, da det er mere præcist for det, der her er tale om.

Når vi taler om indførelsen af test og det forøgede fokus på kundskab og færdigheder, kommer denne vending i den danske politiske og pædagogiske debat for alvor til syne som en reaktion på OECD's PISA undersøgelser fra 2000 og frem. OECD blev oprindeligt etableret under navnet OEEC (Organization for European Economic Co-operation) af USA til at administrere Marshall-planen efter anden verdenskrig. Organisationens formål var:

CONSIDERING that economic strength and prosperity are essential for the attainment of the purposes of the United Nations, the preservation of individual liberty and the increase of general well-being;

BELIEVING that they can further these aims most effectively by strengthening the tradition of co-operation which has evolved among them;

RECOGNISING that the economic recovery and progress of Europe to which their participation in the Organisation for European Economic Co-operation has made a major contribution, have opened new perspectives for strengthening that tradition and applying it to new tasks and broader objectives;

CONVINCED that broader co-operation will make a vital contribution to peaceful and harmonious relations among the peoples of the world;³⁵

Efter anden verdenskrig tog USA initiativ til at stifte en række organisationer, hvoraf de vigtigste er FN, NATO, OEEC/OECD, IMF samt GATT/WTO. FN og de andre nævnte organisationer blev et redskab for USA's suverænitetssudøvelse, da USA dels via FN garanterede de eksisterende staters suverænitet (forbød angrebskrig inden for sin interessesfære), og da USA dels tilbød de deltagende stater store fordele ved at deltage i den amerikanske verdensorden, der voksede frem

³³ Folkeskoleloven 2006.

³⁴ Se også Pedersen 2009.

³⁵ http://www.oecd.org/document/7/0,3343,en_2649_201185_1915847_1_1_1_1,00.html.

efter anden verdenskrig.³⁶ OEEC/OECD var og er således ikke en neutral organisation, men blev skabt for at fremme amerikansk indflydelse i verden og ikke mindst for at søge at sikre, at den økonomiske vækst i de vestlige demokratier var større end i Østblokken.

Efter den kolde krigs afslutning stod en del af de internationale organisationer uden en klar opgave. Det gjaldt NATO, men også OECD måtte se sig om efter nye opgaver. I denne sammenhæng er det vigtigt at være opmærksom på, at internationale organisationer ligesom alle andre organisationer søger at undgå nedskæringer og nedlæggelse. For OECD er det således nødvendigt at forholde sig til det faktum, at USA bidrager med 25% af organisationens budget, og at den amerikanske præsident Bill Clinton eksempelvis i 1995 indefrøs det amerikanske bidrag, hvilket effektivt standsede de fleste af OECD's aktiviteter.³⁷ Internationale organisationer kæmper således ligesom stater en overlevelseskamp. Denne kamp udkæmpes med de andre internationale organisationer som f.eks. IMF og Verdensbanken, der i princippet ville kunne levere samme ydelse som OECD. De internationale organisationer kan således presse hinanden.³⁸ Derudover er de internationale organisationer også under pres fra de betalende medlemsstater, der gerne vil have en bestemt ydelse så billigt som muligt. Eksempelvis skyldtes Clintons ovenfor nævnte indefrysning af det amerikanske bidrag til OECD, at han ville have en bestemt politisk økonomisk diskurs, der støttede hans syn på globaliseringens udfordringer og dermed hans såkaldte tredje vej i USA.³⁹ Clinton og især Al Gores rationale bag dette var, at den økonomiske vækst i USA skulle holdes oppe for at undgå utilfredshed og sikre genvalg. I denne situation agerede OECD som en aktør i et såkaldt "idéspil", idet organisationen søger at overleve på at levere ideer, undersøgelser etc., som de betalende medlemmer (især USA) er interesserede i, og som de gerne ser fremmet.⁴⁰ Et af resultaterne af forsøget på at finde en ny rolle synes at have været, at organisationen påbegyndte de såkaldte PISA-undersøgelser. Stater har naturligvis altid sammenlignet deres uddannelsessystemer, men med PISA-undersøgelserne skabtes et meget direkte sammenligningsgrundlag, så man kan tale om et felt i Bourdieus forstand. Resultatet har været, at præmisserne for sammenligningen er givet af OECD, og det har vist sig vanskeligt for mange medlemsstater at undslå sig denne sammenligningslogik. Det gælder således også for de danske friskoler, der efter friskoleloven af 2005 er omfattet af kravet om del og slutmål. Denne stramning af friskoleloven fortsatte i 2006, hvor friskolerne blev forpligtede til at indføre de obligatoriske nati-

³⁶ Kaspersen og Højrup 2007: s. 175.

³⁷ Markussen 2002.

³⁸ Markussen 2002.

³⁹ Markussen 2002.

⁴⁰ Markussen 2002.

onale test, dog sådan, at de eksamensfri friskoler fik mulighed for at undgå test mod at være under et skærpet tilsyn.⁴¹

Et andet forhold, der formodentlig har givet driften imod test og den interstatlige sammenligning af elevernes fagligheder yderligere styrke, hidrører fra, at eleverne færdigheder ikke kun er interessant fra OECD, men også fra Verdensbankens evaluering af staternes "performance". I rapporten *Education, Quality and Economic Growth* fra 2007 hed det således:

*The bank will do its part in making learning outcomes part of the overall educational goal. It will contribute to ensuring that the measurements of learning achievements is undertaken in a more systematic way and is properly taken into account in the Bank's dialogue with partner countries. It will also invest in developing the appropriate evaluation tools to monitor this crucial part of educational development.*⁴²

Dette citat viser dels, at OECD ikke er ene om at interessere sig for staternes uddannelsesmæssige "performance", og dels viser det, at uddannelse spiller en rolle, når Verdensbanken i en såkaldt dialog skal komme med anbefalinger og eventuelt krav til en stat i forbindelse med långivning, kreditvurdering etc.

Ydermere er det internationale økonomiske pres på verdens stater blevet markant større siden liberaliseringen af de internationale kapitalbevægelser i første halvdel af 1980'erne.

Før liberaliseringerne af kapitalens bevægelighed over grænserne i første halvdel af 1980'erne kunne virksomheder eller kapitalfonde ikke uden videre flytte kapital fra et land til et andet uden at få tilladelse i det pågældende lands nationalbank. Efter liberaliseringen i første halvdel af 1980'erne er en stat imidlertid i en ny situation, idet staterne nu er i en indbyrdes konkurrencesituation om at fastholde og eventuelt forøge produktion, kapital og beskæftigelse i det pågældende land, og her spiller arbejdsstyrkens uddannelse, som vi kan se af det overfor anførte citat fra Verdensbankens rapport, naturligt nok en rolle.

Skolen er med andre ord blevet en konkurrenceparameter i staternes kamp om gode ranglisteplaceringer. Et væsentligt problem i denne sammenhæng er, at de internationale organisation som f.eks. OECD, der oprindeligt var stiftet for at sikre demokratiets udbredelse, nu kan vise sig at undergrave demokratiet ved at tvinge staterne i en retning, som kun de store stater (i øjeblikket især USA) for alvor har indflydelse på. Ydermere kan dette give en drift mod en mere autoritær læringsopfattelse, hvor kun det, der kan testes, har værdi. Og det, der kan testes, er det, der er et enkelt svar på. En undervisning, der skal resultere i gode testresultater.

⁴¹ Friskoleloven af 2006.

⁴² Bourguignon 2007 s. vii.

tater, vil uvægerligt blive trukket i retning af det facts og væk fra det problemorienterede etc. Endelig kan OECD's internationale sammenligninger give vestens demokratier problemer, hvis det nu viser sig, at f.eks. Kina og andre af verdens diktaturer klarer sig bedre i PISA-undersøgelserne end EU-landene. Skal et demokrati i så fald lade sig "inspirere" af et diktatur?

Den demokratiske bekymring

De seneste års friskolelovgivning er dog ikke kun en reaktion på den økonomiske liberalisering, der af Ronald Reagan i de sidste år af den kolde krig blev brugt som middel til at sætte turbo på væksten i de vestlige lande og dermed endeligt udkonkurrere den kommunistiske østblok. I 1983 vedtog det danske folketing en ny udlændingelov, der dengang i Danmark havde ry for at være den mest liberale i verden. Ligesom med kapital blev personers mobilitet forøget i de år. I Danmark såvel som i de fleste andre europæiske lande blev der åbnet op for en indvandring, der er uden sidestykke i nyere tid. Resultatet blev en øget indvandring af mennesker fra de såkaldte tredjeverdens lande, hvoraf nogle ikke ønskede at give afkald på deres egen oprindelige kultur og religion, og hvoraf især en del muslimer oprettede friskoler. Op igennem 1990'erne begyndte integrationsproblematikken at trænge sig på politisk, ikke mindst efter stiftelsen af Dansk Folkeparti i 1995, der netop havde udlændingspørgsmålet som en mærkesag.

Efter terrorangrebet den 11. september 2001 erklærede den amerikanske præsident George W. Bush krig mod terrorismen, hvilket betød, at der blev skabt en ny distinktion i det internationale statssystem. Enten var man med USA, friheden og demokratiet, eller også var man imod og dermed en del af "the axis of evil". Den danske stat bakkede som alle andre vestlige demokratier op om USA. George W. Bush understregede, at det ikke var en krig imod islam, men imod kriminelle terrorister. Problemet var her, at den anden side i konflikten præcist udlagde det netop som en amerikansk vestlig krig imod islam og altså netop et eksempel på et "Clash of Civilizations", som den amerikanske Harvard-professor Samuel Huntington havde forudsagt.⁴³

Med denne konflikt, der som sagt kunne udlægges som en konflikt mellem islam og de vestlige demokratier, blev den danske stat sat i en problematisk situation, da den danske stat deltog i den amerikansk ledede krig i de muslimske lande Irak og Afghanistan, samtidig med at man nu havde en muslimsk minoritet i landet som følge af indvandringen fra tredjeverdenslande siden 1960'erne og især siden 1983. Efter 2001 og en række forsøg på terroristiske anslag også her i landet opstod der frygt for, at muslimske friskoler kunne rumme fundamentalistisk og radikaliseret islam. Strukturelt set er der en del paralleller til situationen i Vesteuropa under den kolde krig, hvor man også havde statsborgere (kommuni-

⁴³ Lincoln 2006.

ster, marxister etc.), der var loyale mod en anden stat nemlig USSR, og som dannede terrorgrupper som Blekingegadebanden, RAF, De Røde Brigader etc., der søgte at bekæmpe de vestlige demokratier indefra. I en dansk sammenhæng foreslog Undervisningsministeriets undervisningsdirektør Asger Baunsbak-Jensen i et interview i Berlingske Tidende, at man overvejede at indføre en edsafklæggelse for folkeskolelærere for at beskytte den liberale og frisindede danske skole mod marxistisk indflydelse.⁴⁴ Dette interview førte til en debat i Folketinget, hvor Poul Hartling citerede debatbogen *Den marxistiske lærer* for følgende:

*Med denne indstilling formår han fuldt ud at udnytte enhver sprække i systemet. Han formår fuldt ud at udnytte antydningens kunst, han formår fuldt ud at udnytte kontakten med enkelte af de bedste elever under fire øjne, han formår på utallige måder at stimulere børnenes oprør mod skolens urimeligheder, han kaster enhver borgerlig illusion bort, enhver pacifisme, og i sit valg af lærermateriale vil han bestandig undgå alt, hvad der hæmmer hans revolutionære plans gennemførelse. ... Hans udgangspunkt er klassekampen for proletariatets diktatur, hans daglige kampfront er skolen, han er guerillasoldat i fjendens lejr ...*⁴⁵

I debatten trak Ritt Bjerregaard en parallel mellem McCarthy i USA og Asger Baunsbak-Jensen og Venstres synspunkter, men udtalte samtidig at:

*Socialdemokratiet vil til enhver tid forsvare både demokratiet, åndsfriheden og tolerancen, og vi vil gøre det ligegyldigt hvorfra angrebene kommer.*⁴⁶

Folketingets løsning på denne problematik blev, at folkeskolens formålsparagraf stk. 3 kom at lyde som følger:

*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.*⁴⁷

Den danske folkeskole blev fra 1975 brugt som et forsvar af den demokratiske velfærdsstat. Denne brug af skolen er således efter 2005 blevet udstrakt til også at foregå i de danske friskoler, hvor der efter regeringens, Dansk Folkepartis og Socialdemokratiets opfattelse var behov for "at præcisere friskolernes frihed". I dette tilfælde er der således både tale om forandringer internt i Danmark (befolk-

⁴⁴ Baunsbak-Jensen 1974.

⁴⁵ Hartling i Folketingets forhandlinger i Folketingstidende 1974/5 spalte 1967.

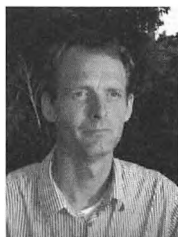
⁴⁶ Ritt Bjerregaard i Folketingstidende, Folketingets Forhandlinger 1974/5 spalte 1990.

⁴⁷ Folkeskoleloven af 1975.

ningssammensætningen og de deraf følgende integrationsproblemer som dette har medført) og en skelsættende forandring i den danske stats ydre forhold eller i det internationale statsystem.

Afsluttende bemærkninger

Hensigten med dette indlæg har været at vise, at en analyse af udviklingen inden for den danske skoleverden må medtænke, at denne udvikling foregår i en stat, der igen står i et forhold til dens omgivende miljø. Dette miljø består dels af andre signifikante stater og af en række internationale organisationer, der på forskellig måde påvirker udviklingen i Danmark og altså også de danske friskoler. Dermed ikke være sagt, at den danske stats ydre forhold determinerer udviklingen i Danmark. Det være heller ikke dermed sagt, at de ydre forhold nødvendigvis er de væsentligste. Udviklingen i Danmark og altså også lovgivning mht. de danske friskoler må snarere beskrives og analyseres som et resultat af en kompliceret dialektik mellem statens ydre og indre forhold. Et eksempel på dette er de stramninger, som friskolerne har været udsat for siden 2005. Friskolernes frihed var således både i 1855 og i 2005 betinget af både statsformen og af den danske stats relationer til sit omgivende miljø.



Niels Reeh (født 1968), ph.d. i religionssociologi på afhandlingen Religion and the State of Denmark – state religious politics in the elementary school system from 1721 to 1975: an alternative approach to secularization (Københavns Universitet 2007). Har blandt andet skrevet "Ideas and State Subjectivity in History, the introduction of the equestrian schools in 1720 and the confirmation in 1736" i Ideas in History 2009, "A Shinning City on Another Hill: Danish Civil Religion as State Mythology" i Social Compass 2011.

Fra 2007-2010 adjunkt ved Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier (KU) på det FKK-finansierede projekt: "Religion, stat og skole fra 1975 til i dag – den danske folkeskoles religionsundervisning i en globaliseret verden."

I det akademiske år 2009/10 visiting scholar ved Institute for Advanced Study, Princeton, New Jersey, USA.

Fra 2010 postdoc. ved Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier på det FSE-finansierede projekt "Spilletts fristelser. Religion, stat og spillelovgivning fra 1680'erne til i dag." Email: nreeh @ hum.ku.dk

Litteratur

- Balle, Thorstein (2001). ””stå mål med” – om det offentlige krav til indholdet af den private børneundervisning 1814-2001.” *Uddannelseshistorie* 35.
- Baunsbak, Jensen A. (1974). *Folketingstidende, Folketingets Forhandlinger*. København: Folketinget.
- Bjerg, Hans Chr. (1991). *Til fædrelandets forsvar værnepligten i Danmark gennem tiderne*. Tåstrup: Værnepligtsstyrelsen.
- Bjerregaard, Ritt (1974/5). *Folketingstidende, Folketingets Forhandlinger*. København: Folketinget.
- Bourdieu, Pierre (1989). ”Social Space and Symbolic Power.” *Sociological Theory* 7:14-24.
- Bourguignon, Francois (2007). *Education, Quality and Economic Growth*. The World Bank, Washington D.C.
- Clausewitz, Carl von (1989). *On war* ed. and transl. by Michael Howard and Peter Paret introductory essays by Peter Paret, Michael Howard, and Bernard Brodie with a commentary by Bernard Brodie index by Rosalie West. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Damsholt, Tine (2000). *Fædrelandskærlighed og borgerdyd, patriotisk diskurs og militære reformer i Danmark i sidste del af 1700-tallet*. Kbh.: Museum Tusulanum.
- Elias, N. (1980). *Über den Prozess der Zivilisation soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartling, Poul (1974/5). *Folketingets Forhandlinger, Folketingstidende*. København: Folketinget.
- Højrup, Thomas (2002). *Dannelsens dialektik etnologiske udfordringer til det glemte folk* redaktion. Kbh.: Museum Tusulanum.
- Højrup, Thomas and Klaus Bolving (2007). *Velfærdssamfund velfærdsstaters forsvarsform?* Kbh.: Museum Tusulanum.
- Kaspersen, Lars Bo (2004). ”How Denmark Became Democratic. The Impact of Warfare and Military Reforms.” *Acta Sociologica* 47.
- Kaspersen, Lars Bo and Højrup, Thomas (2007). ”Danmark i Verden.” in *Velfærdssamfund – velfærdsstaters forsvarsform?*, edited by T. a. K. B. Højrup. København: Museum Tusulanum.
- Kold, Christen (1984). *Om børneskolen* let forkortet og sproglig bearbejdet af Lars Skriver med illustrationer af Fritz Jürgensen. Fåborg: Friskolebladet.
- Korsgaard, Ove (2004). *Kampen om folket et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. Kbh.: Gyldendal.
- Larsen, Joakim (1899). *Bidrag til den danske skoles historie bind 3*, København: Det Schubothske Forlag.
- Lehmann, Orla (1848). *Casinotalen*. Tilgængelig på: <http://www.dansketaler.dk/>
- Lidegaard, Bo (2003). *Overleveren. Dansk udenrigspolitik historie 4*, Edited by C. Due-Nielsen, N. Petersen, and O. Feldbæk. Kbh.: Danmarks Nationalleksikon.
- Lincoln, Bruce (2006). *Holy terrors : thinking about religion after September 11*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcussen, Martin (2002). *OECD og idéspillet, game over?*, København: Hans Reitzel.
- Markussen, Ingrid (1995). *Til skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte, pietistiske og kamearalistiske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet*. Odense: Odense Universitets forlag.
- Pedersen, Ove Kaj (2009). *Hjortens flugt, Danmark i globaliseringens øje*. København: Hans Reitzel.

Hvorfra – hvorhen? Tendenser og lovændringer mv. i dansk uddannelsespolitik 1998–2010

Af Signe Holm-Larsen

Systemskiftet i 2001 fra radikal til borgerlig uddannelsespolitik	99
Folkeskolens situation stadig mere trængt	102
De frie grundskoler mellem vækst og styring	106
Struktur- og indholdsreformer i de gymnasiale ungdomsuddannelser	108
Erhvervsuddannelserne – frafald og koordinering	110
Trimning af de videregående uddannelser	112
Hvorfra – hvorhen?	116
Litteratur	117

I denne artikel er det intentionen at trække nogle hovedlinjer op på uddannelsesområdet gennem den sidste halve snes år. Et af de faste indslag i årbogen har igennem rigtig mange år været den artikel, som før har heddet ”Skolen i årets løb” og siden 2005 ”Uddannelserne i årets løb”, og som jeg har haft den glæde at være forfatter til siden 1998. Den foreliggende artikel er blevet til på baggrund af et seminar på DPU 4. februar 2010, hvor Jesper Eckhardt Larsen havde bedt mig om at samle trådene i de 12 år, jeg har fulgt området på nært hold. Det var en udfordring op til seminaret at vende tilbage til de årlige artikler og se et mønster træde frem. Nogle hændelser viste sig at være enkeltstående, mens andre blev til hovedlinjer. Med årenes distance er disse hovedlinjer sat i perspektiv og fremstår tydeligere. Det er disse mønstre og tendenser af mere varig karakter, som er emnet for den foreliggende artikel.

Systemskiftet i 2001 fra radikal til borgerlig uddannelsespolitik

Man kan sige, at det er en banalitet at konstatere, at hovedtendenserne afspejler de skiftende regerings uddannelsespolitiske vilje, men ikke mindst i den periode, som artiklen omhandler, har dette været tydeliggjort af paradigmeskiftet, da Venstre og de Konservative overtog regeringsmagten i 2001. For folkeskolens vedkommende blev dette et vendepunkt i bevægelsen hen imod enhedsskolen,

som i forskelligt tempo, men dog til stadighed i samme retning, havde fundet sted ved det seneste halve århundredes folkeskolelove i hhv. 1958, 1975 og 1993. På øvrige uddannelsesniveauer har ændringer af tilsvarende rækkevidde gjort sig gældende. Derfor her indledningsvis en oversigt over statsministre og undervisningsministre i perioden.

Skiftedage:	Statsministre:	Undervisningsministre:
Folketingsvalg 21.9.1994 og regeringsrokade 30.12.1996	Poul Nyrup Rasmussen (S) III (30.12.96 – 23.03.98)	Ole Vig Jensen (R)
Folketingsvalg 11.3.1998	Poul Nyrup Rasmussen (S) IV (23.03.98 – 27.11.01)	Margrethe Vestager (R)
Folketingsvalg 20.11.2001	Anders Fogh Rasmussen (V) III (27.11.01 – 18.02.05)	Ulla Tørnæs (V)
Folketingsvalg 8.2.2005	Anders Fogh Rasmussen (V) II (18.02.2005 – 23.11.2007)	Bertel Haarder (V)
Folketingsvalg 13.11.2007	Anders Fogh Rasmussen (V) I (23.11.07 – 05.04.09)	Bertel Haarder (V)
Folketingsvalg 5.4.2009	Lars Løkke Rasmussen (V) I (05.04.09-)	Bertel Haarder (V)
Regeringsrokade 23.02.2010	Lars Løkke Rasmussen (V) I (05.04.09-)	Tina Nedergaard (V)

På kommunalt niveau var periodens vigtigste hændelse kommunalreformen pr. 1.1.2007, hvor sammenlægningen fra 271 til 98 kommuner gav anledning til en vis turbulens omkring årsskiftet 2006-2007.¹ Kommunalreformen fik stor betydning for folkeskolen, hvor skolenedlæggelser var forventede, men hvor processen først et par år senere for alvor er kommet i gang. Alt i alt er antallet af folkeskoler i perioden 2000-09 reduceret fra 1673 til 1529, dvs. med ca. 8,6 %, og flere skolenedlæggelser er varslet foråret 2010. Samtidig er antallet af privatskoler tilsva-

¹ Strukturreformen eller Kommunalreformen er et resultat af den såkaldte strukturaftale indgået mellem regeringen og DF juni 2004. Strukturaftalen, der omfattede kriterier for en ny geografisk inddeling, en ændret opgavefordeling mellem kommuner, regioner og staten og en finansierings- og udligningsreform, blev udmøntet i en række lovforslag foråret 2005. Se også *Uddannelseshistorie 2004* s. 72-74 og *Uddannelseshistorie 2006* s.102-103.

rende steget med 11,5 % fra 460 til 513.² Alt i alt et skridt hen imod øget privatisering og reduktion af den offentlige sektor.

Inspiration til sin ideologiske kamp for privatisering og frit-valgs-modeller på uddannelsesområdet fandt regeringen bl.a. i ”The Competitive Market Model of Schools-teorien”, inspireret af en af de mest indflydelsesrige amerikanske økonomer i nyere tid Milton Friedman (1912-2006). Han fremsatte sine tanker i bl.a. essaysamlingen *Capitalism and Freedom* fra 1962 og *Free to choose: A personal statement* fra 1980 med sin hustru Rose Friedman, hvor han bl.a. argumenterer for skolers indbyrdes konkurrence og forældres frie skolevalg. Hans ideer blev i USA fulgt op i praksis ved skoleloven ”No Child Left Behind” (NCLB), vedtaget i den amerikanske kongres primo 2002. Den indførte bl.a. graduerede tilskud opgjort efter den enkelte medlemsstats fastsættelse af målbare faglige mål, tests og vurderinger, opgjort som AYP (Annual Yearly Progress) – frit efter den bibelske metode, at den, der har, skal mere gives. Loven bygger på fire såkaldte piller:³ ”Stronger accountability for results, more freedom for states and communities, proven education methods, and more choices for parents”. Sammenlign gerne dette med følgende uddrag af den borgerlige regerings politiske vision for folkeskolen i regeringsgrundlaget 2001: ”I folkeskolen er et højt indlæringsniveau afgørende for succes på fremtidens arbejdsmarked. Fremtidens folkeskole skal være faglig, fleksibel og fremadrettet. For at forbedre niveauet ønsker regeringen, at ... stramme og præcisere de faglige krav, der skal være opfyldt i alle fag på hvert klassetrin, bl.a. gennem udarbejdelse af mere bindende læseplaner”.⁴ Den følgende tid har da også budt på både offentliggørelse af skolers karaktergennemsnit, obligatoriske nationale mål og test og frit skolevalg, mens de forskningsbaserede undervisningsmetoder først i 2010 for alvor er kommet på dagsordenen, ligesom der er delte meninger om, hvorvidt regeringens annoncerede afbureaukratiseringspakke har givet øgede frihedsgrader til den offentlige administration. NCLB har nu virket i USA i 9 år, og det frie skolevalg har her allerede ført til polarisering skolerne imellem.

Blandt de væsentligste forudsætninger for at kunne gennemføre den borgerlige uddannelsespolitik var ikke mindst påvirkninger og lån udefra. Thyge Winther-Jensen ser således de internationale organisationer OECD, UNESCO og i stigende grad også EU som en ”ny uddannelsespolitisk aktør”.⁵ Af OECD’s aktiviteter har bl.a. følgende i høj grad fået konsekvenser: Rapporten *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment OECD/PISA* fra 1999 og

² Kilde: *Tal, der taler 2009*, udgivet af Undervisningsministeriet 2010.

³ Se <http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>.

⁴ Fra indledningen til den borgerlige regerings regeringsgrundlag 2001, se <http://www.stm.dk/publikationer/regeringsgrundlag/reggrund01.htm#Forord>.

⁵ Se fx Th. Winther-Jensen: *Komparativ Pædagogik – Faglig tradition og global udfordring* s. 130-152.

de såkaldte PISA-rapporter (Programme for International Student Assessment).⁶ PISA-undersøgelserne, der foreløbig er forløbet over fire runder, tester kompetencer i læsning, matematik og naturvidenskab hos 15-årige. Hovedtema var i år 2000 og 2009 læsning, i 2003 matematik og i 2006 naturvidenskab. Matematik står så igen for tur i 2012 og naturvidenskab i 2015. Danmarks testresultater har givet anledning til adskillige stramminger i bestemmelserne om folkeskolen.

Af EU-aktiviteter med stor indflydelse på danske uddannelsesforhold kan nævnes Bolognaerklæringen fra 1999 og Lissabonerklæringen fra 2000. Med Bolognaerklæringen blev der bl.a. lagt op til en mere fælles tilrettelæggelse af de videregående uddannelser og et ensrettet credit-system til fremme af mobiliteten blandt studerende. Danske resultater heraf kan aflæses i universiteternes voksende udbud af masteruddannelser og i indførelsen af en ny syvtrins karakterskala i 2006. Med Lissabonerklæringen blev uddannelse placeret som et strategisk redskab til fremme af en konkurrencedygtig og dynamisk videnbaseret samfundsøkonomi, bl.a. baseret på princippet om livslang læring. Danske resultater heraf kan bl.a. ses i regeringens målsætning om, at ”danske skolebørn i 2020 skal være i top 5 internationalt – både for så vidt angår læsning, matematik og naturfag målt ved de regelmæssige, sammenlignelige PISA-undersøgelser, og for så vidt angår engelsk målt i forhold til ikke-engelsktalende lande, samt at mindst et universitet skal være i top 10 i Europa målt ved den anerkendte årlige opgørelse i Times Higher Education”.⁷

Folkeskolens situation stadig mere trængt

Perioden har bragt talrige opstramminger af vilkårene for børns læring, ikke kun i folkeskolen, hvor øgede krav om faglighed blev udmøntet i mere detaljerede målsætningsformuleringer og kontrol, men også på førskole- og fritidsområdet, hvor der i 2004 blev indført læreplaner i børnehaver (L 124) og i 2008 i SFO (L 82).⁸ Der skulle styr på børns leg og læring.

Hvad angår målsætningsarbejdet i folkeskolen, er det i perioden blevet skærpet og præciseret, så målene er blevet stadig mere velegnede til at fungere som evalueringsmålepunkter. Først indførtes i 2001 de vejledende ”Klare Mål”, som afløste 1993-lovens faghæfter, men de var dog stadig vejledende for skolerne. I 2003 afløstes ”Klare Mål” af obligatoriske nationale standarder i ”Fælles Mål”, som blev præciseret i ”Fælles Mål 2009”. Hermed skiftede målene karakter fra at være vejledende, hvor den professionelle lærer kunne vælge stof og metoder

⁶ Se fx www.pisa.oecd.org

⁷ Mål nr. 4 og 5 af statsminister Lars Løkke Rasmussens 10 mål som formuleret på Venstres landsmøde 21.11.2009.

⁸ Det bemærkes, at når lovreferencerne i denne artikel generelt henviser til lovforslagets nummering og ikke den vedtagne lovs, sker det for at lette læserens adgang til at genfinde folketingsbehandlingen på Folketingets hjemmeside: <http://www.ft.dk/Dokumenter.aspx>.

med sine konkrete elevers forudsætninger i tankerne, til at være centralt stillede krav til skolens resultater. Samme tænkning lå bag stramningen af folkeskolens formålsparagraf i 2006 (L 170), hvor 1993-lovens socialkonstruktivistiske læringssyn blev strammet op i behavioristisk retning, jf. indledningen til folkeskolelovens § 1, stk. 1, hvor formuleringen ”folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder ...” til ”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder...”. Læring blev til en ydelse frem for en tilegnelsesproces.

Også skolens struktur blev ændret med udvidelsen fra 9 til 10 års undervisningspligt i 2008, idet børnehaveklassen blev obligatorisk (L 82).⁹ Den 10-årige undervisningspligt havde været længe undervejs og blev bl.a. heftigt debatteret i 1960’erne, hvor det i 1972 resulterede i en udvidelse fra 7 til 9 års undervisningspligt.¹⁰ Nogle havde igennem tiden forestillet sig, at undervisningspligtens tiende år skulle være 10. klasse, men regeringen valgte i stedet efter norsk model den omkostningsfrie løsning at udvide nedadtil – omkostningsfri, fordi stort set alle børn i forvejen gik i børnehaveklassen, mens den var frivillig.

10. klasse har haft turbulente vilkår i perioden.¹¹ I 1999 blev der indført en ny 10. klassestruktur med obligatoriske fag og øget vægt på vejledning. Ved samme lejlighed skiftede folkeskolens udvidede afgangsprøver navn til 10.-klasse-prøver (L 199). Efter regeringsskiftet i 2001 fulgte flere forsøg på at ændre 10. klasses status som afslutning på folkeskolen, men først i 2007 stod det store slag, som endte med, at regeringen måtte indlægge en foreløbig pause i sine forsøg på at målrette 10. klasse til de svageste elever. Oppositionen var for stærk, og 10. klasse blev bevaret i sin traditionelle skikkelse (L 172).¹² Imidlertid har det netop afsluttede folketingsår 2009-10 med L 196 bragt et nyt skridt i regeringens strategi for at distancere 10. klasse fra resten af folkeskolen. Lovforslaget har åbnet mulighed for, at en kommunalbestyrelse kan indgå overenskomst med en erhvervsskole om et 10. klasseforløb, der sammensættes af først 20 uger i folkeskolen eller den kommunale ungdomsskole og dernæst 20 uger på erhvervsskolens grundforløb. Dermed er 10. klasse i højere grad blevet begyndelsen på en ungdomsuddannelse end afslutningen på folkeskolen, idet grundskolens almene overbygningsklasse herefter kan tilbydes af en institution med erhvervsrettet og ikke alment formål. Endnu er der dog ikke rørt ved 10.-klasse-prøverne, som kravmæssigt stadig kan karakteriseres som på niveau med tidligere prøveordninger som realksamen (indtil 1978) og folkeskolens udvidede afgangsprøver (indtil år 2000).¹³

⁹ Se *Uddannelseshistorie 2008* s. 180-184.

¹⁰ Se *Realskolen gennem 200 år* s. 205-210.

¹¹ Se *Uddannelseshistorie 1999* s. 152-154, *Uddannelseshistorie 2007* s. 141-143 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 132-133.

¹² Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 141-143.

¹³ Se *Realskolen gennem 200 år* s. 385-423.

En af den borgerlige regerings første markeringer i folketingsåret 2001-02 var med støtte fra DF at gennemføre et af deres tidligere beslutningsforslag om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne (L 175).¹⁴ Loven medførte, at det for alle skoler og uddannelsesinstitutioner fra 1.7. 2003 blev obligatorisk at have hjemmesider med informationer om uddannelserne og deres resultater i form af karaktergennemsnit mv. Den mest kontroversielle del af loven var offentliggørelsen af karakterer.

Endnu et af regeringens prioriterede mål, nemlig frit skolevalg, blev nået, da regeringen juni 2004 indgik aftale med Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti om at indføre frit skolevalg på tværs af skoledistrikter og kommunegrænser.¹⁵ Loven blev gennemført i 2005 (L 104) med virkning fra 1.8.2005 og gav forældre krav på at få deres barn optaget i en folkeskole efter eget valg i bopælskommunen eller i en anden kommune, hvis der var plads, eller uændret i distriktsskolen. En evaluering efter en toårig periode var indeholdt i aftalen, men folketingsåret 2007-08 bragte en udskydelse heraf til 2011-12. Et skøn over, i hvilket omfang forældrene har gjort brug af muligheden for frit skolevalg, må afvente denne evaluering. Noget tyder dog allerede her i 2010 på, at forældre, der har ønsket et alternativ til distriktsskolen, har foretrukket en privat grundskole, hvis det har været praktisk muligt for dem.

Perioden har bibragt det danske sprog et nyt ord: Evalueringskultur. Begrebet fik fra 2004 ifølge Peter Dahler-Larsen en "nærmest epidemisk udbredelse" med udgangspunkt i samme års OECD-rapport om den danske folkeskole af Peter Mortimore et al.¹⁶ At implementere en evalueringskultur blev herefter regeringens mantra for en række stramninger siden 2005, hvor Undervisningsministeriet sendte de elektroniske obligatoriske, randomiserede, adaptive og selvscorende nationale test i læsning, matematik, engelsk og fysik/kemi i udbud første gang, og 2006, hvor de nationale test blev en del af folkeskoleloven (L 101).¹⁷ Testenes tilblivelseshistorie skulle vise sig at blive tornefuld, og først i foråret 2010 blev de realiseret.¹⁸

¹⁴ Se *Uddannelseshistorie 2002* s. 141-143.

¹⁵ Se *Uddannelseshistorie 2004* s. 78, *Uddannelseshistorie 2005* s. 120, *Uddannelseshistorie 2007* s. 136 og *Uddannelseshistorie 2008* s. 184.

¹⁶ P. Dahler-Larsen: *Evalueringskultur – et begreb bliver til* s. 7.

¹⁷ Se *Uddannelseshistorie 2005* s. 122-124.

¹⁸ Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 137-140 og *Uddannelseshistorie 2009* s. 127-128 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 135-137.

Angiveligt som endnu et tidkrævende led i denne evalueringskultur indførtes i 2006 elevplaner, hvor lærerne årligt skulle give enhver elev en beskrivelse af hans eller hendes status og mål i samtlige fag, mens kvalitetsrapporten pålagde kommunalbestyrelserne at indberette detaljerede nøgletal til Undervisningsministeriet (L 170). Man kan roligt sige, at der hermed var blevet skabt et solidt grundlag for den såkaldte afbureaukratiseringsstrategi, som regeringen satte i gang i 2008, og som med meget små skridt lemper ganske få af de nyindførte centrale kontrolforanstaltninger.¹⁹

Også folkeskolens afgangsprøver blev skærpet som en kontrol af folkeskolens faglighed, et andet af den borgerlige regerings tilbagevendende strammingsobjekter.²⁰ Afgangsprøverne blev obligatoriske, og de blev flere, så det velkendte udtræksprincip fra mellemskole- og realklassen blev genindført i 2006 (L 101). Samme år blev gruppeprøver afskaffet på alle niveauer af uddannelsessystemet, og både prøver og test blev udskilt af Undervisningsministeriet og herefter administreret af Skolestyrelsen.

Et af periodens smertensbørn har været væksten i både almindelig og vidtgående specialundervisning. Således kunne Amsrådsforeningen i år 2000 dokumentere, at den vidtgående specialundervisning over en 15-årig periode var blevet næsten fordoblet; med L 97 blev der derfor givet udvidet visitationsansvar til kommunerne, og Klagenævnet for den vidtgående specialundervisning blev oprettet.²¹ Udgifterne til specialundervisningen fortsatte imidlertid deres himelflugt under den borgerlige regering, også efter at ansvaret for den vidtgående specialundervisning med kommunalreformen i 2007 blev overflyttet til kommunerne.²² Diagnoserne antal og ventetiden på at få en diagnose voksede i takt med udgifterne, så i 2009 blev der tillagt skolelederen selvstændig kompetence ved henvisning til specialundervisning, så vejen ikke nødvendigvis behøvede at gå over PPR (L 111). Et initiativ, som måske kan pege hen imod, at PPR fremover får en konsulentfunktion og ikke en visitationskompetence, når elever har behov for specialundervisning, og en rolle, som lettere kan indpasses i en rammestyret af specialundervisningsbudgettet.

Blandt de første områder, hvor den borgerlige regering ændrede kursen – og nok i betydelig grad under indtryk af støttepartiet Dansk Folkepartis fremgang ved folketingsvalget i 2001 – var tosprogsområdet, hvor man i 2002 med et smalt flertal bestående af V, KF og DF ophævede kommunernes pligt til at tilbyde modersmålsundervisning (L 142). Dette var et brud på folkeskoleforliget bag 1993-

¹⁹ Se *Uddannelseshistorie 2008* s. 184-187.

²⁰ Se *Uddannelseshistorie 2005* s. 124-126.

²¹ Se *Uddannelseshistorie 2000* s. 119-120.

²² Se *Uddannelseshistorie 2004* s. 80-82, *Uddannelseshistorie 2008* s. 187-189, *Uddannelseshistorie 2009* s. 128-130 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 139-142.

loven.²³ Igennem adskillige år havde der været tradition for en bred forligspolitik på folkeskoleområdet, men herefter blev det smalle flertal karakteristisk for senere markante ændringer på bl.a. test- og prøveområdet.

Men det var kun den første begyndelse. Herefter fulgte i 2004 obligatorisk sprogstimulering af tosprogede 3-6-årige børn (L 194 og L 195).²⁴ I 2005 fandt projektet en afslutning indtil videre med gennemførelse af udvidet adgang for kommunerne til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen (L 135).²⁵ Så var den juridiske side af sagen klaret. I skolernes hverdag blev der ikke mindre forskel på skoler med en høj andel af tosprogede elever og de privilegerede skoler med kun få.

Alt i alt har perioden således på folkeskolens område betydet et opgør med helhedsskoletankegangen. Og det kan ikke forventes, at regeringens reformiver på folkeskoleområdet er faldende, idet foråret 2010 har været præget af det såkaldte Rejsehøldets 360 graders eftersyn.²⁶ Rejsehøldet blev nedsat som et resultat af statsminister Lars Løkke Rasmussens Marienborgmøder januar 2010, og dets rapport forelå primo juni 2010. Anbefalingerne her kommer formentlig til at danne grundlag for den kommende lovgivning om folkeskolen. Tendensen forventes her at gå mod en præcisering af Fælles Mål 2009 udbygget med minimums- og maksimumsniveauer, en fortsat høj prioritering af undervisningen i læsning i hele skoleforløbet, øget vægt på holddeling i udskolingen med opløsning af klassebegrebet til følge, revision af læreruddannelsen og nedlæggelse af mindre skoler. En fælles folkeskole med et fælles dannelsesgrundlag for flertallet af danske børn og unge er ved at fortone sig – med de konsekvenser, det kan få for det danske samfunds sammenhængskraft.

De frie grundskoler mellem vækst og styring

Perioden har for de frie grundskolers vedkommende haft afgørende indflydelse på i hvert fald tre centrale områder, nemlig med hensyn til tilsyn, indholdsbindinger og barrierer for adgang til oprettelse af nye skoler. Medvirkende til ønsket om stærkere politisk styring af sektoren har været dens vækst. I perioden 2000-2009 er antallet af private grundskoler øget fra 19,4 % til 22,2 % af det samlede antal grundskoler, mens efterskolerne er vokset fra 9,9 % til 11,4 %.²⁷ Samtidig er antallet af folkeskoler reduceret tilsvarende fra 70,7 % til 66,3 %. I 2010 er altså kun to tredjedele af landets skoler folkeskoler. De er til gengæld større end de private skoler, så elevandelen i folkeskolen i skoleåret 2008-09 i alt udgjorde 82 %,

²³ Se *Uddannelseshistorie 2002* s. 152-153.

²⁴ Se *Uddannelseshistorie 2004* s. 77.

²⁵ Se *Uddannelseshistorie 2005* s. 121.

²⁶ Se *Uddannelseshistorie 2010* s. 125-132, 141 og 154-155.

²⁷ Se *Tal, der taler 2009* s. 6 og 50-52.

mens 14 % gik i en fri grundskole og 4 % på efterskole. Ses på elevtallet på efterskolerne isoleret, er dette alene i perioden 2005-08 steget med 4.300 elever svarende til 18 %. Det kan konstateres, at den frie skolesektor har haft medvind.

Tilsynet med de frie skoler er som ved alle skoleformer bortset fra den kommunale folkeskole et undervisningsministerielt ansvar, og sektoren er omfattet af Undervisningsministeriets årlige tilsynsplan. Tilsynet er i perioden blev skærpet væsentligt, ikke mindst med baggrund i Tvind-sagen, hvor restriktionerne i særloven fra 1996 (L 503 og L 506) blev ophævet i 1999 efter Højesterets dom 19. februar 1999. Højesteret tog her ikke stilling til, om en given friskole opfylder tilskudsbetingelserne i loven, men fandt § 7 ugyldig som stridende mod grundlovens § 3, 3. pkt., idet Folketinget med vedtagelsen af begrænsningerne havde afskåret Tvind-skolerne fra domstolsprøvelse.²⁸ En anden – efter nogles mening foruroligende – udvikling var væksten i muslimske friskoler. Det førte i 2002 til, at tilsynet blev let skærpet (L 163), ved at der blev stillet krav om, at skolelederen skulle beherske dansk i skrift og tale, og ved en ministerbeføjelse til at træffe beslutning om yderligere tilsyn med en skole.²⁹

I 2005 blev der så foruden en yderligere skærpelse af tilsynsbestemmelserne, primært begrundet i eksempler på islamisk undervisning på enkelte skoler, indført krav om udarbejdelse af slutmål, delmål og undervisningsplaner samt om evaluering (L 105), dvs. strammere styring som i folkeskolen. Fra de frie skolars side var det svært at se tiltaget som andet end en indgriben fra centralt hold i de frie skolars legendariske frihedsrettigheder: Forældreretten, mindretalsretten og skolefriheden.³⁰ Året efter i 2006 blev regelstyringen udvidet, ved at folkeskolens afgangsprøver blev obligatoriske også i de frie skoler, som herefter ikke mere skal søge om prøveret, men meddele Undervisningsministeriet, hvis de ikke ønsker at afholde prøverne. Eleverne skal så til obligatorisk optagelsesprøve, hvis de vil fortsætte i en gymnasial uddannelse, og skolen kommer under skærpet tilsyn (L 185).³¹

Privatskolernes vækst byggede ikke mindst på oprettelsen af en række såkaldte protestskoler, der opstod som følge af forældres utilfredshed med nedlæggelsen af en kommunal skole. Vigtige faktorer er her seneste frist for dels en kommunes beslutning om skolenedlæggelse ved næste skoleårs start, jf. folkeskolelovens § 24, stk. 4., dels forældres anmeldelse af, at de ønsker at oprette en ny friskole. Med de private skolars tilskud, der i øvrigt er under nedtrapning fra 75 % til 71 % i perioden 2010-2014, har de kommunale myndigheder længe ment, at oprettelsen af protestskoler vanskeliggjorde en fornuftig ressourceudnyttelse på folkeskoleområdet, hvilket KL da også jævnligt har gjort politikerne opmærksom på.

²⁸ Se *Uddannelseshistorie 1999* s. 159-160.

²⁹ Se *Uddannelseshistorie 2002* s. 153-155.

³⁰ Se *Uddannelseshistorie 2005* s. 126-128.

³¹ Se *Uddannelseshistorie 2006* s. 111-112.

I efteråret 2006 besluttede man derfor at fremrykke anmeldelsesfristen fra 1. februar samme år til 15. august året før 1 (L 14).³² Dette skulle forebygge, at forældrene kunne nå at reagere med oprettelse af en ny skole, når kommunalbestyrelsen ved tagelsen af næste års budget i oktober vedtog at nedlægge en af kommunens skoler. De private skolars vækst stoppede dog ikke af den grund, og fristen for kommunens beslutning om nedlæggelse blev i 2010 udskudt fra 1. december året før til 1. marts samme år (L 120). Det betyder i praksis, at forældrene nu skal anmelde en ny skole 6½ måned forud for kommunens evt. beslutning om nedlæggelse. Ikke uventet var Danmarks Privatskoleforenings høringsvar stærkt kritisk over for ændringen, idet man fandt, at ”vilkårene for en god og demokratisk dialog/beslutningsproces i lokalsamfundet/kommunen forringes betydeligt”, og man så forslaget som ”det seneste led i en stadig forringelse af forældrenes muligheder for en reel medindflydelse i forhold til kommunens skolepolitik og skoletilbud”.³³

Struktur- og indholdsreformer i de gymnasiale ungdomsuddannelser

I periodens begyndelse stod alt stadig i enhedsskolens tegn, så i 1999 blev folkeskolens egnethedserklæring for elever, der søgte en gymnasial uddannelse, afskaffet (L 144).³⁴ Partierne bag den senere borgerlige regering stemte imod, men er ikke senere vendt tilbage med stramning af optaget på de gymnasiale uddannelser. Tværtimod er målet uændret, at 95 % af alle unge skal fuldføre en ungdomsuddannelse – et mål, som i øvrigt ikke ser ud til at blive nået med det første, idet den andel af en ungdomsårgang, som forventes at opnå mindst en ungdomsuddannelse i løbet af 25 år efter afsluttet 9. klasse, er faldet fra 83,3 % i år 2000 til 81,9 % i 2005 og 80,7 % i 2008.³⁵

Den borgerlige regering ønskede i øvrigt en reform af alle de gymnasiale uddannelser, og Ulla Tørnæs kunne allerede efteråret 2002 præsentere politisk forlig om videreførelse af hf. I 2003 fulgte forlig om de øvrige gymnasiale uddannelser.³⁶ Forligene blev udmøntet i lovgivning i 2004, med virkning fra 1.8.2005 for de treårige stx, hhx og htx, men for det toårige hf dog først året efter (L 33, L 34, L 36).³⁷ Et gennemgående træk i de nye strukturforslag var opbygningen med fælles grundforløb og efterfølgende specialisering i studieretningsforløb. Væk var de mange valgmuligheder. Man gik fra buffet- til menugymnasium. Reformens implementering var ikke problemfri. Næppe var de nye uddannelser gået

³² Se *Uddannelseshistorie 2006* s. 113.

³³ Nyheder fra Danmarks Privatskoleforening af 1.2.2010. Se også *Uddannelseshistorie 2007* s. 144-145.

³⁴ Se *Uddannelseshistorie 1999* s. 154-155.

³⁵ Se *Tal, der taler 2009* s. 24.

³⁶ Se *Uddannelseshistorie 2003* s. 225-228.

³⁷ Se *Uddannelseshistorie 2004* s. 87-90.

i gang, før de første revisionsønsker blev præsenteret af det såkaldte monsterudvalg, navngivet således fordi "på papiret ser gymnasireformen forholdsvis uskyl- dig ud, men i praksis har den vist sig som et monster, der kræver sine ofre. Lærere og ledelser farer rundt som fluer i flaske i forsøget på at opfylde alle de nye krav om afrapporteringer, dokumentation, evalueringer, studieplaner og studierap- porter m.v. m.v."³⁸

Allerede i 2006, kort efter at den første årgang efter reformen var begyndt, skete der en revision af bestemmelserne om grundforløb (L 181) samt en række ændringer på bekendtgørelsesplan. Og ændringerne er fortsat i en lind strøm siden da. I 2008 blev der foretaget en række mindre indholdsændringer (L 84), og i 2009 blev der indgået forlig om ny revision af de gymnasiale uddannelser.³⁹ I 2010 blev dette fulgt op med lovforslaget L 7, som bl.a. medførte lempelser for begyndersprog og naturvidenskabelige fag i de treårige uddannelser og for valgfag i hf, færre timer i almen studieforberedelse og færre prøver mv. Sammenfat- tende må reformarbejdet karakteriseres som så omfattende, at der ikke er meget tilbage af de oprindelige ordninger. Spørgsmålet er, om reformerne så øger ord- ningernes holdbarhed med endnu et par år, eller om et helt nyt lovkompleks al- ligevel venter rundt om hjørnet.

I 2010 har endnu en gymnasial uddannelse, "studiekompetencegivende ek- samen i forbindelse med erhvervsuddannelse", eller mere mundret bare kaldet "eux", set dagens lys. Eux får omfang og et niveau som en hf-eksamen og er gået i gang 1.8.2010.⁴⁰ Et eux-bevis giver ud over erhvervskompetencen også studie- kompetence som de øvrige gymnasiale uddannelser. Eux-forløbet tilpasses den enkelte erhvervsuddannelse, og der kan etableres nye fag på A- og B-niveau, men dansk A, engelsk B, matematik C og samfundsfag C er dog obligatorisk.

Kommunalreformen i 2007 fik også stor betydning for gymnasierne, i og med at amterne ved samme lejlighed blev nedlagt og erstattet af regioner, som ikke fik opgaver på undervisningsområdet bortset fra drift af enkelte landsdækken- de institutioner inden for den vidtgående specialundervisning. Der skulle fin- des en ny struktur, og det blev selveje. Ordningen blev allerede forberedt i 2006, så den kunne være på plads ved årets udgang (L 183).⁴¹ Omlægningen til selv- eje medførte et endnu større fokus på de enkelte institutioners økonomi, og fu- sioner mellem almene gymnasier, handelsgymnasier og tekniske gymnasier tog fart.⁴² Selveje er ej heller problemløst på organisatorisk plan. Således afdækkede

³⁸ Artikel af Lisbeth Wissing i *Gymnasieskolen* nr. 1, 2007; se <http://www.gymnasieskolen.dk/article.dsp?page=20469>.

³⁹ Se *Uddannelseshistorie 2008* s. 194-197, *Uddannelseshistorie 2009* s. 132-134 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 146-147.

⁴⁰ Se *Uddannelseshistorie 2010* s. 147.

⁴¹ Se *Uddannelseshistorie 2006* s. 115-116.

⁴² Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 147.

en tværministeriel rapport *Selvejende institutioner – regulering, styring og effektivitet*, offentliggjort 2.4.2009 som forberedelse af en selvejereform pr. 1. januar 2011, en analyse af de økonomiske, organisatoriske og reguleringsmæssige forhold for alle de ca. 2000 selvejende institutioner under staten, fx gymnasier, frie grundskoler, VEU-institutioner, professionshøjskoler og universiteter mv.⁴³ Det fremgår af rapporten, at de selvejende institutioner indtil da blev reguleret af hele 26 forskellige love og 53 forskellige bekendtgørelser med over 4.000 bestemmelser, så der var noget at tage fat på. Forenklingsmuligheder vedrørte bl.a. tilskudsbestemmelser med taxameterfinansiering, øgede frihedsgrader med hensyn til oprettelse og klassificering af nye lederstillinger samt løbende indsamling og analyse af elektroniske grunddata. Tiltagene er udmøntet i 2010.⁴⁴

Med de stigende andele af en ungdomsårgang, som i perioden har søgt de gymnasiale uddannelser, blev spørgsmålet, om målet var et elitegymnasium eller massegymnasium, stadig mere påtrængende.⁴⁵ Hvor høje klassekvotienter kan accepteres og hvor meget fravær? Og hvad betyder det for frafaldet fra uddannelserne – et frafald, som var og er betragteligt på hhx og især htx.⁴⁶ På de gymnasiale uddannelser har frafaldet i perioden 2000-08 ligget stabilt på gennemsnitligt ca. 20 %, men det varierer efter uddannelsen.⁴⁷ I 2008 havde det almene gymnasium således den højeste succesrate med 84 %, der fuldfører uddannelsen. Herefter fulgte hhx med 79 %, htx med 75 % og hf med 72 %.

Overgangen til selveje gav institutionerne forskellige driftsvilkår, og kommunalreformen i 2007 bar endnu et nyt ord ind i det danske sprog: Udkantsdanmark. Gymnasierne i fx de sydvestjyske egne fik det økonomisk svært og måtte operere med højere klassekvotienter og et mere begrænset studieretningsudbud. En vis solidaritet med hensyn til økonomisk udjævning blev udmøntet i en støttefond etableret af gymnasierne selv, men en langtidsholdbar løsning var det ikke.⁴⁸ Ved periodens slutning står dilemmaet uløst tilbage: Valget mellem rentabel drift og lige adgang til ungdomsuddannelse, uanset hvor man bor.

Erhvervsuddannelserne – frafald og koordinering

De erhvervsfaglige uddannelser (eud), der omfatter merkantile og tekniske erhvervsuddannelser, blev gjort mere overskuelige ved eud-reformen i 1999, hvor antal indgange blev reduceret fra 80 til 7 og hvor grundforløbet blev gjort mere fleksibelt (L 90).⁴⁹ Under erhvervsuddannelserne hører siden 2007 også sosu, er-

⁴³ Se *Uddannelseshistorie 2009* s. 114-115.

⁴⁴ Se *Uddannelseshistorie 2010* s. 148-149.

⁴⁵ Se *Uddannelseshistorie 2002* s. 155-156.

⁴⁶ Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 148 og *Uddannelseshistorie 2009* s. 135-137.

⁴⁷ Se *Tal, der taler 2009* s. 69-72.

⁴⁸ Se *Uddannelseshistorie 2008* s. 193-194 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 148-149.

⁴⁹ Se *Uddannelseshistorie 1999* s. 155-156.

hvervsgrunduddannelsen (egu) og produktionsskolerne (L 96 og L 173).⁵⁰ Erhvervsuddannelserne, der giver direkte erhvervskompetence og i et vist omfang også studiekompetence til bl.a. erhvervsakademiuddannelser, er vekseluddannelser med ca. 30-50 % skolevirksomhed. Denne kan for den enkelte elev helt eller delvis erstattes af såkaldt ny mesterlære, og ca. 50-70 % praktik, enten i en praktikplads eller i skolepraktik. Ikke mindst spørgsmålet om praktikpladser har igennem perioden givet anledning til bekymring. Derfor blev der i 2005 givet særligt tilskud til løsning af praktikpladsmangelen (L 174), og i 2006 blev den ny mesterlæreordning etableret (L 60).

Dilemmaet mellem tidens krav om øgede boglige færdigheder og elevernes lyst til at beskæftige sig med noget praktisk i stedet for fortsat skolegang efter folkeskolen har givet sig udslag i et betydeligt frafald. Hvor fuldførelsesprocenten for de gymnasiale ungdomsuddannelser under ét ligger på godt 80 %, er den for de erhvervsfaglige uddannelser faldet støt perioden igennem fra 59 % i år 2000 til 48 % i 2008.⁵¹ Mere end halvdelen af de unge giver altså op undervejs i uddannelsen. Set i en frafaldsoptik er de mindst boglige unge således en målgruppe, der kræver særligt fokus.

Perioden har budt på forskellige tiltag. Produktionsskolerne, der tilbyder en værkstedspræget undervisning til unge under 25 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, var som daghøjskolerne udsprunget af de vanskelige arbejdsmarkedsforhold i begyndelsen af 1980'erne. De to skoleformer var i de første mange år hjemlet i samme lov, men produktionsskolerne blev i 1999 udskilt i egen lov.⁵² Daghøjskolernes administration var i nogle år omdiskuteret. I 1998 blev der besluttet mere restriktive krav til daghøjskolernes virksomhed (L 130) og i 2002 blev daghøjskoleloven ophævet, og daghøjskolerne lagt ind under folkeoplysningsloven (L 79).⁵³ Også den fri ungdomsuddannelse (fuu) havde et frafaldsbegrænsende formål. Fuu blev etableret i 1993 i den radikale Ole Vig Jensens tid som undervisningsminister. Fuu blev i november 1993 foreslået som et af de mange uddannelsesmotiverende tiltag i R 3 *Uddannelse til Alle* (uta). Her blev opstillet en række forslag til nedbringelse af den såkaldte restgruppe, hvor man bl.a. også introducerede forslag om egu-uddannelserne og 95 %-målsætningen. Fuu rummede både mere og mindre ressourcestærke elever. Med sin løse struktur og ustyrbare udgiftsside kom den dog snart i modvind i den offentlige debat, selv om det kunne dokumenteres, at den havde en frafaldsbegrænsende effekt. Allerede i 2001 blev loven strammet op (L 211), men slet ikke nok efter den daværende borgerlige oppositions opfattelse,

⁵⁰ Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 148-151.

⁵¹ Se *Tal, der taler 2009* s. 71.

⁵² Se *Uddannelseshistorie 2000* s. 132-133.

⁵³ Se *Uddannelseshistorie 2002* s. 162.

som med B 142 i stedet ønskede en gennemgribende sanering af fuu.⁵⁴ Den fik de ikke igennem på dette tidspunkt, men måtte vente til efter regeringsskiftet, hvor de selv kunne mobilisere et flertal i folketingsalen, så de kunne afskaffe uddannelsen helt i 2002 (L 79).

På voksenområdet fandtes ved periodens begyndelse mange ukoordinerede tiltag, og det var derfor en væsentlig afklaring, der fandt sted ved etableringen af et sammenhængende voksen- og efteruddannelsessystem (VEU) med finanslovsaftalen for 2000 og udmøntet i lovgivningen i foråret 2001 (L 250).⁵⁵ Med dette system blev der søgt skabt en fleksibel ramme for livslang læring, der kan koordinere de mange forskellige initiativer i arbejdsmarkedets efter- og videreuddannelsessystem. Veu fordeles sig på tre forskellige typer uddannelsesområder:⁵⁶

- Den almene VEU, der omfatter forberedende voksenundervisning (FVU), almen voksenuddannelse (AVU) samt de gymnasiale enkeltfag inden for hf, hhx, htx og stx.
- Den erhvervsrettede VEU, som vedrører arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) og pædagogiske grunduddannelse (eud-enkeltfag) mv.
- Den videregående VEU, der omfatter enkeltfag ved korte, mellemlange og lange videregående uddannelser, åben uddannelse, fx meritlæreruddannelsen samt diplom- og masteruddannelser.

Der er tale om en økonomisk tung sektor. Således udgjorde i 2008 det årlige offentlige driftstilskud for alle tre VEU-typer knap tre mia. kr. Herudover kommer løntabsgodtgørelse, som kommer til udbetaling som enten VEU-godtgørelse eller statens voksenuddannelsesstøtte (SVU). Den androg i 2008 i alt 1,7 mia. kr. Aktiviteterne er pr. 1.1.2010 samlet i 13 VEU-centre for at skabe større overskuelighed i de offentlige tilbud til ufaglærte og faglærte om erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og sikre koordinering af virksomhedsopsøgende arbejde, markedsføring og behovsafdækning mv.⁵⁷

Trimning af de videregående uddannelser

Perioden har været præget af fusioner på såvel de korte, som de mellemlange og de lange videregående uddannelser, og selveje er indført, hvor det ikke allerede var den herskende organisationsform i forvejen. Imidlertid er fusionerne foregået i forskelligt tempo, og dette afsnit fokuserer derfor på hovedområder, hvor der er sket større ændringer i perioden. Sammenlægninger bygger bl.a. på mu-

⁵⁴ Se *Uddannelseshistorie 2001* s. 198-199.

⁵⁵ Se *Uddannelseshistorie 2000* s. 122-124.

⁵⁶ Se *Tal, der taler 2009* s. 33-37.

⁵⁷ Se *Uddannelseshistorie 2010* s. 152-153.

ligheden for meritoverførsel for den enkelte studerende. Der blev taget højde for de nye vilkår allerede i folketingssamlingen 1998-99 med R 6 om *de videregående uddannelsers institutionelle struktur* og R 14 om *merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser*.⁵⁸ Dette førte bl.a. til indførelse af professionsbachelorbegrebet i år 2000 (L 186). Struktur-ideerne fik allerede i 1998 konsekvenser for alle korte videregående uddannelser (kvu), som blev omdøbt til erhvervsakademiuddannelser (L 19) og forlænget til toårige.⁵⁹

På det pædagogiske område har perioden været præget af en stadig mere negativ presse med mangel på kvalificerede ansøgere, såvel på pædagog- som på lærerområdet. Mange kræfter har været brugt på det retoriske plan for at øge ansøbertallet, men uden nævneværdig effekt.⁶⁰ Først i 2010 er tendensen med baggrund i beskæftigelsessituationen vendt, og en del af uddannelsesstederne kunne melde fuldt hus ved årets optag af nye studerende.⁶¹ Visse steder med svagere geografisk tiltrækningskraft har der også været tale om manglende kvalificeret arbejdskraft, hvad der har betinget særordninger som indførelse af meritlærerordning i 2002 (bek. nr. 346).⁶² Af senere tiltag af samme art kan nævnes undervisningsassistenter o.l. En sådan form for afhjælpning af lærermangel er imidlertid ikke ukendt og har været brugt tidligere, fx i 1950'ernes og 60'ernes såkaldte græsordninger, hvor lærerstuderende kom på lønnet praktik i ubesatte lærerstillinger.⁶³ Problemerne antog efterhånden et sådant omfang, at egentlige reformer trængte sig på. Dette førte i 2004 til R 10 om *pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*.⁶⁴ Redegørelsen og den efterfølgende debat blev i 2006 udmøntet dels i en ny læreruddannelseslov med færre og tungere linjefag (L 220) og i en ny pædagoguddannelseslov udbygget med CKF'er (L 114).⁶⁵ Kritikken af læreruddannelsen, der også skal ses i lyset af øgede krav til faglighed i folkeskolen, aftog ikke af den grund. Man leder stadig efter nye og mere virkningsfulde løsninger, hvad der har foranlediget en i skrivende stund endnu uafsluttet debat om en forlængelse af læreruddannelsen fra fire til fem år.⁶⁶

CVU'erne fik en turbulent start i år 2000, hvor de blev oprettet med udgangspunkt i seminarierne og DLH's regionale kursusafdelinger (L 186 og L 187).⁶⁷ Ikke mindst debatten om de fusionerede institutioners løsere eller tættere øko-

⁵⁸ Se *Uddannelseshistorie 1998* s. 103-104 og *Uddannelseshistorie 1999* s. 158-159.

⁵⁹ Se *Uddannelseshistorie 1998* s. 104.

⁶⁰ Se bl.a. *Uddannelseshistorie 2007* s. 154-158.

⁶¹ Se *Uddannelseshistorie 2010* s. 153-154.

⁶² Se *Uddannelseshistorie 2002* s. 158-159.

⁶³ Se *Uddannelseshistorie 2008* s. 199-202 og *Uddannelseshistorie 2009* s. 140-146.

⁶⁴ Se *Uddannelseshistorie 2004* s. 93-95.

⁶⁵ Se *Uddannelseshistorie 2006* s. 117-121.

⁶⁶ Se *Uddannelseshistorie 2009* s. 144 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 154-155.

⁶⁷ Se *Uddannelseshistorie 2000* s. 124-127.



nomifællesskab i hhv. betingede og ubetingede CVU'er fyldte godt i folketingsdebatten og skilte vandene. CVU'erne fandt imidlertid hurtigt fodfæste, og i 2002 fik de på dette tidspunkt 22 CVU'er med L 178 forlænget fristen for at blive ubetingede.⁶⁸ I 2004 blev der lagt en guleroed ud for CVU'erne, idet de fik lov at kalde sig "University Colleges", hvis de var ubetingede (L 196).⁶⁹ Ordningen blev dog samtidig sat i relief af de første nedlæggelser af tidligere selvstændige institutioner pga. dårlig økonomi.

CVU'ernes liv skulle imidlertid blive kortvarigt. Allerede i 2006 blev det ved en forespørgselsdebat i Folketinget juni 2006 klarlagt, at fusionering af CVU'erne til professionshøjskoler blev drøftet i regeringens Globaliseringsråd, hvorved debatten kunne holdes ude af Folketinget, indtil lovforslaget var grydeklart.⁷⁰ I samme år blev der udmeldt ti videncentrefunktioner, som CVU'erne kunne søge på, og der blev oprettet otte videncecentre, som hver fik tildelt mellem 5 og 6,5 mio. kr. – endnu et eksempel på puljestyning. Ikke uventet blev CVU'erne så i 2007 samlet i syv professionshøjskoler (L 188); dog fik UC Vest lov til at vente med at blive indsluset i UC Syd til senest 2012 – en fusion, som så blev realiseret 1.1.2010 under navnet UC Syddanmark.⁷¹ Professionshøjskolerne gik i gang pr. 1.1.2008 og kom fra starten til at omfatte mere end 60.000 studerende og 6000 undervisere.⁷² Desuden blev det besluttet, at erhvervsakademiuddannelserne skulle have bacheloroverbygninger, og de blev ved samme lejlighed lagt ind under professionshøjskolerne (L 47).

Også universiteterne har været med på fusionsbølgen, allerede før der lovgiv-

⁶⁸ Se *Uddannelseshistorie 2002* s. 159-160.

⁶⁹ Se *Uddannelseshistorie 2004* s. 95-97.

⁷⁰ Se *Uddannelseshistorie 2006* s. 121-123.

⁷¹ Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 158-160.

⁷² Se *Uddannelseshistorie 2008* s. 202-208.

ningsmæssigt blev lagt op til det. Således blev Syddansk Universitet dannet i 1998 ved fusionering af Sydjysk Universitetscenter, Handelshøjskole Syd, Ingeniørhøjskole Syd og Odense Universitet.⁷³ Udviklingskontrakter blev indført i år 2000 med det formål at skabe en stærkere målstyring og en mere effektiv evalueringspraksis.⁷⁴ Ved universitetsreformen i 2003 blev universiteterne selvejende institutioner med taxameterordning og bloktilskud (L 125).⁷⁵ I 2006 blev også universitetsområdet drøftet i Globaliseringsrådet.⁷⁶ Resultatet blev, at 37 institutioner i 2007 fusionerede til 11, heraf 8 universiteter (L 140). Processen blev ved lovforslagets 1. behandling af Socialdemokraterne betegnet som ”revolverpolitik” og som ”en bekymret brudevals”.⁷⁷ Universiteterne har da også siden oplevet regeringens kontraktspolitik og puljestyring som en trussel for forskningsfriheden.⁷⁸

Et område af særlig interesse for uddannelsesinteresserede er ændringen fra Lærerhøjskolen (DLH) til Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i 2000, hvor DPU blev oprettet ved fusionering af ikke alene DLH, men også Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) og Danmarks Pædagogiske Bibliotek (DPB) (L 188). Ved samme lejlighed blev DLH’s regionale kursusafdelinger lagt ind under de nyoprettede CVU’er (L 186 og L 187). DPU fik således universitetsstatus med udbud af kandidatuddannelser og forskningsansvar, mens CVU’ernes område med grunduddannelse og efteruddannelse på området mellemlange, videregående uddannelser samt etårige videreuddannelser på diplomniveau blev betegnet som ”forskningstilknyttet” udviklingsarbejde.⁷⁹ DPU, der blev indviet november 2000, lagde ud med en helt ny struktur, hvor pædagogik ikke mere var et fag, men en synsvinkel, udtrykt som et tillæg til udvalgte videnskabsfag, fx pædagogisk psykologi, pædagogisk filosofi og pædagogisk antropologi.⁸⁰ Kandidatuddannelserne fik imidlertid god tilslutning, og DPU udbyggede med både master- og diplomuddannelser. Ved universitetsfusionerne i 2007 blev DPU en del af Aarhus Universitet som Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Samtidig blev rektor Lars Henrik Schmidt erstattet af dekan Lars Qvortrup, og DPU gen fandt pædagogikken med sin nye institutstruktur, hvoraf et var ”Institut for Pædagogik”.⁸¹ Institutionens ekspansion er fortsat i de nye rammer, og i 2009 fik DPU tilladelse til at udbyde en bacheloruddannelse i uddannelsesvidenskab – et uddannelsesniveau, som ellers hører under professionshøjskolerne.

⁷³ Se *Uddannelseshistorie 1999* s. 158.

⁷⁴ Se *Uddannelseshistorie 2000* s. 127.

⁷⁵ Se *Uddannelseshistorie 2003* s. 232-234.

⁷⁶ Se *Uddannelseshistorie 2006* s. 123-125.

⁷⁷ Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 161-163.

⁷⁸ Se *Uddannelseshistorie 2009* s. 148-154.

⁷⁹ Se *Uddannelseshistorie 1999* s. 156-158.

⁸⁰ Se *Uddannelseshistorie 2001* s. 202-203.

⁸¹ Se *Uddannelseshistorie 2008* s. 209-210.

Det kan sammenfattende siges, at perioden har betydet en sammenlægningsbølge af hidtil ukendte dimensioner inden for hver af de tre typer videregående uddannelser, korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. Et godt spørgsmål – de gode spørgsmål er dem, hvortil der ikke kan gives svar, men alene opstilles hypoteser – kunne være, hvornår skellet mellem de tre typer videregående uddannelser helt ophæves, så korte, mellemlange og lange videregående uddannelser samles i én og samme modulopbyggede struktur. Et gæt kunne gå på, at en sådan udvikling er realiseret, noget før 95 % målsætningen er opfyldt. En overflytning af de pædagogiske uddannelser til Videnskabsministeriet kunne eventuelt være et første skridt i en sådan udvikling.

Hvorfra – hvorhen?

Selv om regeringens lovindgreb har været talrige gennem perioden, er uddannelsesområdet stadig præget af nogle dilemmaer. Nogle af dem, fx ungdomsuddannelserne og 95 % målsætningen, er belyst undervejs. Men hvad er det, der gør, at mens nogle spørgsmål bliver løst efterhånden, som de bliver mærkbare, vedbliver andre at være problematiske? Perioden har adskillige eksempler på den sidste type, fx folkeskolens faglighed, styring af udgifterne til specialundervisningen, frafald i ungdomsuddannelserne og ansøgetal til de videregående uddannelser.

Noget af svaret kan man måske finde i spørgsmålet om, hvad det egentlig er for en opgave, uddannelsessektoren skal løse. Ove Korsgaard belyser spørgsmålet i sin bog *Kundskabskapløbet*: Er opgaven for uddannelsessystemet at være nationalstatens dannelsesinstitution, hvor det enkelte individ gennem uddannelse skal sættes i stand til at bidrage til dens videreførelse og positive udvikling? Eller skal det fungere som et socialt lighedsskabende samfundsredskab? Eller er det snarere et individuelt selvrealiseringsprojekt? Hvor vil vi som samfund hen med uddannelsessystemet? Og hvor kommer vi hen?

Et mål kunne være at komme ud over den aktuelle situation, hvor uddannelse primært ses som redskab for forbedring af den samfundsøkonomiske konkurrencedygtighed, jf. eksempelvis diverse OECD-rapporter og virksomheden i organer som Anders Fogh Rasmussens Globaliseringsråd og Lars Løkke Rasmussens Vækstforum. Perioden har i mange tiltag og beslutninger vidnet om centraliseringstendenser, fx gennem fusioner og nedlæggelser af institutioner. Et tilsvarende eksempel er den puljestyring, der har omkanaliseret betydelige beløb – nogle gange de samme midler, som bare ikke blev brugt i første runde – til områder, fx satspuljemidlerne, som regeringen ud fra en politisk prioritering ønsker fremmet. Puljestyring har bl.a. som konsekvens, at tænker man som ansøger ikke konvergent, bliver ens ansøgning ikke fremmet. Og styringsformen giver ikke megen plads for divergent og innovativ tænkning.

Forhåbentlig kan uddannelsessystemet i det næste tiår udvikle en uddannelseskultur, der forbinder økonomiske og politiske intentioner med udfoldelsesmuligheder for den enkelte i et fællesskab med sammenhængskraft.



Signe Holm-Larsen (f.1939). *cand.pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-2007; herefter redaktør ved Dafolo. Egen konsulentvirksomhed vedrørende pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.*

Litteratur

- Dahler-Larsen, P.: *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag 2006.
- Friedman, M.: *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press 1962.
- Friedman, M. and R. Friedman: *Free to choose: A personal statement*. Public Broadcasting Service 1980.
- Holm-Larsen, S.: "At fastholde niveauet – skoler, eksaminer, censur og karaktergivning 1964-2010"; i: *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervskompetence*. Danmarks Privatskoleforening 2010.
- Holm-Larsen, S.: "Realskolens afskaffelse og videreførelse – realskolen og 10. klasse i lovgivning og debat"; i: *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervskompetence*. Danmarks Privatskoleforening 2010.
- Holm-Larsen, S.: "Skolen i årets løb"; i: *Uddannelseshistorie. Årgangene 1998-2004*. Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Holm-Larsen, S.: "Uddannelserne i årets løb"; i: *Uddannelseshistorie. Årgangene 2005-10*. Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Jelved, M.: *Samtaler om skolen*. Dafolo 2009.
- Korsgaard, O.: *Kundskabskapløbet – uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal 1999.
- Mortimore, P., M. David-Evans, R. Laukkanen og J. Valijärvi: *Pilot Review of the Quality and Equity of schooling outcomes in Denmark*. Examiner's report. OECD 2004.
- Schleicher, A.: *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment OECD/ PISA*. OECD 1999.
- *Tal, der taler 2009*. Undervisningsministeriet 2010.
- Winther-Jensen, T.: *Komparativ Pædagogik – Faglig tradition og global udfordring*. Akademisk Forlag 2004.

Verdensklasse eller 2. klasse? – Uddannelserne i folketingsåret 2009-2010

Af Signe Holm-Larsen

En folkeskole på 2. klasse?	125
Specialundervisningens ressourceforbrug skal ned	139
Også de private skoler skal spare	142
A- og B-hold i gymnasieverdenen?	145
Praktikpladssituationen og VEU	151
Professionsuddannelserne – øget søgning i en krisetid	153
Universiteterne – uddannelsesudbud og cool cash	157
Andre lovforslag mv. 2009-10	163

Ultimo februar 2010 kom så Lars Løkke Rasmussens længe og med spænding ventede første regeringsrokade efter hans tiltrædelse som statsminister 5.4.2009.¹ Ændringerne var omfattende. Af særlig interesse for uddannelsesområdet var, at Bertel Haarder skiftede posten som undervisningsminister og minister for nordisk samarbejde ud og blev indenrigs- og sundhedsminister. Ny undervisningsminister blev Tina Nedergaard, der var uddannelsesordfører for Venstre i perioden 2005-07. Blandt øvrige ændringer kan nævnes, at Benedikte Kiær blev socialminister og Charlotte Sahl-Madsen minister for videnskab, teknologi og udvikling. Allerede dagen efter regeringsomdannelsen offentliggjorde statsministeren regeringens nye arbejdsprogram i form af 10 langsigtede mål i publikatio-

¹ Statsministeriets og Undervisningsministeriets pressemeddelelser af 23.2.2010.

nen *Danmark 2020 – Viden > vækst > velstand > velfærd*.² Både mål nr. 3 og nr. 4 udtrykte ambitionen om et uddannelsessystem i verdensklasse med høj prioritering af temaer som faglighed, læsefærdighed og praktikpladssituationen, samt at mindst 95 % af alle unge skal have mindst en ungdomsuddannelse og mindst 50 % en videregående uddannelse.³

Bertel Haarder gav ved overdragelsesforretningen i Undervisningsministeriet 23.2.2010 i øvrigt udtryk for, at han selv følte, at han som undervisningsminister havde ”sunget ud”. Hvis dette skulle være tilfældet, svarer det dårligt til sektorens indtryk af hans virke. Bertel Haarder er den længstsiddende undervisningsminister i nyere tid, når man medregner hans funktionsperioder i alle Schlüter-regeringerne (10.9.1982-25.1.1993) samt hans seneste periode fra 8.2.2005 til 23.2.2010 – i alt mere end 15 års virke på undervisningsministerposten. Den reformiver, der karakteriserede hans første periode på posten, må betegnes som usvækket også i hans anden periode, der ikke mindst på folkeskoleområdet bragte mange store reformer, herunder undervisningspligtens udvidelse fra 9 til 10 år, styrkelsen af fagligheden i både folkeskolen og læreruddannelsen samt i folkeskolen indførelsen af obligatoriske nationale test, elevplaner og kvalitetsrapporten. Uanset politisk ståsted har det aldrig været bestridt, at Bertel Haarder med ildhu og sine meningers mod har fyldt sin ministerstol. Hans indsats har til stædighed været forankret i en stærk loyalitet over for de skiftende regeringsgrundlag, han har haft til opgave at realisere, selv om det sikkert ikke altid har været lige let. Han er aldrig – uanset om han har været ansvarshavende minister eller i opposition – gået uden om problemerne, men har altid ”med åben pande” kæmpet for sin tro på, at ændringerne måtte føre til noget bedre.

Det er ikke nogen enkel opgave at være udpeget til Bertel Haarders efterfølger, ikke mindst i en tid, hvor det danske og det internationale samfund kæmper med økonomiske krisetendenser. Tina Nedergaard måtte således allerede 1.6.2010 i et åbent samråd redegøre for konsekvenserne på uddannelsesområdet af regeringens såkaldte genopretningsaftale af dansk økonomi, og uroen fortsatte frem til

² Se http://www.stm.dk/publikationer/arbprog_10/index.htm. De 10 mål er:

1. Danmark skal være blandt de 10 rigeste lande i verden
2. Det danske arbejdsudbud skal være blandt de 10 højeste i verden
3. Danske skolebørn skal være blandt de dygtigste i verden
4. Mindst ét dansk universitet skal ligge i Europas top 10
5. Danmark skal være blandt de 10 lande i verden, hvor man lever længst
6. Danmark skal være et grønt bæredygtigt samfund og blandt verdens tre mest energieffektive lande
7. Danmark skal være blandt de bedste til at skabe lige muligheder
8. Danmark skal være blandt de mest frie lande og blandt de bedste i Europa til integration
9. Danskerne skal være et af verdens mest tillidsfulde og trygge folk
10. Den offentlige sektor skal være blandt de mest effektive og mindst bureaukratiske i verden

³ Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 24.02.2010.

finanslovsforslagets fremsættelse.⁴ En anden af de store udfordringer er styrkelsen af it-kompetencer på hele Undervisningsministeriets område. Også her måtte Tina Nedergaard 25.5.2010 ved et åbent samråd om Højhastighedskomiteens anbefalinger på Undervisningsministeriets område for at styrke it-kompetencerne i uddannelsessystemet redegøre for ministeriets initiativer.⁵

Uddannelsesudvalgets sammensætning

Uddannelsesudvalgets sammensætning ved nedsættelsen 6.10.2009:

- 1 Sophie Løhde (V)
- 2 Britta Schall Holberg (V)
- 3 Kim Andersen (V)
- 4 Anne-Mette Winther Christiansen (V)
- 5 Troels Christensen (V)
- 6 Marlene Harpsøe (DF)
- 7 Hans Kristian Skibby (DF)
- 8 Rasmus Jarlov (KF)
- 9 Villum Christensen (LA)
- 10 Christine Antorini (S)
- 11 Carsten Hansen (S)
- 12 Kim Mortensen (S)
- 13 Kirsten Brosbøl (S)
- 14 Pernille Vigsø Bagge (SF)
- 15 Nanna Westerby (SF)
- 16 Marianne Jelved (RV)
- 17 Johanne Schmidt-Nielsen (EL)

Uddannelsesudvalgets sammensætning efter regeringsomdannelsen 23.2.2010:

- Per Bisgaard (V)
 - Britta Schall Holberg (V)
 - Ulla Tørnæs (V)
 - Anne-Mette Winther Christiansen (V)
 - Troels Christensen (V)
 - Marlene Harpsøe (DF)
 - Hans Kristian Skibby (DF)
 - Rasmus Jarlov (KF)
 - Villum Christensen (LA)
 - Christine Antorini (S)
 - Carsten Hansen (S)
 - Kim Mortensen (S)
 - Kirsten Brosbøl (S)
 - Pernille Vigsø Bagge (SF)
 - Nanna Westerby (SF)
 - Marianne Jelved (RV)
 - Johanne Schmidt-Nielsen (EL)
-

⁴ Undervisningsministeriets nyhedsbrev af 3.6.2010.

⁵ Højhastighedskomiteen blev nedsat af Videnskabsministeriet foråret 2009 med det kommissorium at fremlægge forslag til konkrete initiativer om bredbånd på kort og langt sigt i Danmark, herunder bl.a. fremme af nye anvendelsesmuligheder, som kan bidrage til innovation og vækst. Komiteen, der havde tidligere departementschef Erik Bonnerup som formand, afleverede sin rapport i januar 2010 og er herefter opløst.

*Stedfortrædere
ved nedsættelsen 6.10.2009:*

1-5	Per Bisgaard (V)
	Malou Aamund (V)
6-7	Martin Henriksen (DF)
6-7	Karin Nødgaard (DF)
8	Jørgen S. Lundsgaard (KF)
9	Gitte Lillelund Bech (V)
	Bjarne Laustsen (S)
10-13	Per Husted (S)
	Pernille Frahm (SF)
14-15	Karsten Hønge (SF)
16	Anne Marie Geisler Andersen (RV)
17	Leif Lahn Jensen (S)

*Stedfortrædere efter
regeringsomdannelsen 23.2.2010:*

Sophie Løhde (V)
Peter Juel Jensen (V)
Martin Henriksen (DF)
Jørgen S. Lundsgaard (KF)
Erling Bonnesen (V)
Bjarne Laustsen (S)
Per Husted (S)
Pernille Frahm (SF)
Karsten Hønge (SF)
Anne Marie Geisler Andersen (RV)
Leif Lahn Jensen (S)

Formand: Marlene Harpsøe (DF)

Næstformand: Anne-Mette Winther Christiansen (V)

En anden af årets vigtige hændelser var kommunalvalget 17.11.2009. Folkeskolen var her et af de varme emner i valgkampen, selv om ”spændet mellem valgflæsk og de ufede tider i klasseværelset kan gøre politikere lange i spyttet”.⁶ Man forventede således, at 200-300 af landets godt 1.500 skoler ville blive nedlagt i den næste fireårsperiode.⁷ Anders Balle, formand for Skolelederforeningen, mente, at ”skolelukningerne er uundgåelige, fordi kommunerne er nødt til at rationalisere.” Samme vurdering kom fra Jørn Sørensen (R), netop afgået formand for KL’s Børne- og Kulturudvalg og borgmester i Holbæk Kommune: ”At der skal lukkes skoler, er helt klart, og det skal nok passe, at det bliver i to tredjedele af kommunerne.” I 1996 var der 1.653 almindelige folkeskoler, mens antallet i 2009 var faldet til 1.511. Af de 142 færre skoler er de 138 nedlagt efter 2001. Mange kommuner var efteråret 2010 i gang med at omlægge deres skolestruktur til en model med mange fødeskoler og få overbygningsskoler, hvad nogle frygtede kunne medføre flere såkaldte ”frueskoler”, dvs. skoler for de mindste elever med kun kvindelige undervisere.⁸ Ikke alle varslede skolenedlæggelser kan dog forventes realiseret, når forældrene i såvel det regeringsvenlige som det borgerlige bagland har protesteret tilstrækkeligt op til vedtagelsen af det kommunale budget i oktober, jf. afsnittet om protestskoler s. 145.

I det forløbne år er alle skoleformer bortset fra de kommunale folkeskoler nu

⁶ Uddannelsesredaktør Jacob Fuglsang i dagbladet Politiken onsdag den 4. november 2009.

⁷ Skoleleder.Nyt nr. 18 af 5.11.2009.

⁸ Folkeskolen.dk af 10.9.2010.

overgået til selveje.⁹ Gymnasier og andre tidligere amtslige undervisningsinstitutioner har købt deres bygninger til en samlet pris på i alt 5 mia. kr. For Bertel Haarder var det ”en drøm, der går i opfyldelse: Nu består hele undervisningssektoren af selvejende institutioner med bygningstaxameter i stedet for ministerielt formynderi. Nu kan de selv disponere og bestemme farten på investeringerne. De kan selv høste gevinsten ved at have fællesfaciliteter med andre institutioner og spare lejemaal. De kan selv satse og stifte gæld. Kort sagt: Nu er regleriet og ansøgeriet slut på dette område, og incitamenterne er rigtige. Det glæder mig særligt, da det var mig, der opfandt modellen med bygningstaxameter i min første ministerperiode. Nu går den sin sejrsgang over hele statens område.” Overtagelsen er gennemført efter den såkaldte betalingsevne-model, og ikke som tidligere, hvor statslige ejendomme blev overdraget til institutionerne for 50 % af den offentlige vurderingssum. Denne gang blev købsprisen på den enkelte ejendom fastsat ud fra Undervisningsministeriets beregning af den enkelte institutions forventede bygningsindtægter og -udgifter og i forlængelse heraf en årlig ydelse i en størrelse, som institutionen forventes at kunne klare.

Folketingsåret bragte ændrede klageregler ved skriftlige prøver på alle niveauer af uddannelsessystemet, så eleven eller den studerende ved ombedømmelse også kan risikere en lavere karakter. Ændringen, der har sit udspring i gymnasiereformen fra 2005, blev for samtlige uddannelser på Undervisningsministeriets område undtagen folkeskolen gennemført ved L 58 om behandling af klager over bedømmelse af prøver.¹⁰ Det har hidtil været sådan, at der i forbindelse med ombedømmelser ikke kunne gives en lavere karakter end først opnået, men herefter kan klager fremover resultere i en lavere karakter end den oprindelige. Loven er trådt i kraft 1.9.2010 og har virkning for prøver påbegyndt efter denne dato. Ved lovforslagets 1. behandling tilsagde Marlene Harpsøe (DF) sit partis støtte til lovforslaget og nævnte i anledning af, at reformen hermed på ny blev ændret, at ”det er jo ikke første gang, det sker. Der er blevet lappet hist og her, og retorisk får jeg lyst til at spørge, hvor meget der er tilbage af den. Reformen ligner jo efterhånden et kludetæppe.” Enhedslisten er ikke forligspartner, og Johanne Schmidt-Nielsen (EL) gik da også imod med begrundelsen, at ”vi er bange for, at det vil afholde

⁹ Se *Uddannelseshistorie 2009* s. 114 og Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 31.8.2009.

¹⁰ L 58 Forslag til lov om ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område. (*Behandling af klager over bedømmelse af prøver*). Lovforslaget vedtaget med 114 stemmer (V, S, DF, SE, KF, RV, LA og Christian H. Hansen (UFG) mod 2 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 11.11.2009.

1. behandling af lovforslag 24.11.2009.

2. behandling af lovforslag 26.1.2010.

3. behandling af lovforslag 4.2.2010.

Lov nr. 140 af 9.2.2010.

Se også Nyheder fra uvm.dk nr. 5 af 5.2.2010.

elever fra at klage. Jeg har svært ved at se, at forslaget handler om så meget andet end det, og det er altså det primære for os at sikre elevens retssikkerhed, herunder selvfølgelig adgangen til at klage”.

Gruppeeksamen, som blev afskaffet i 2005, fik sig atter en tur ud af skabet, efter at videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsens (K) på et møde 1.9.2010 på Aarhus Universitet lovede at se på, om der kan udvikles en eksamensform, som tester de studerendes evne til at samarbejde, samtidig med at den tester den enkelte.¹¹ Bolden fik ikke lov at hvile længe: Allerede 29.9.2010 var ministeren kaldt i samråd herom af Socialdemokraterne, hvad der glædede Jannik Schack Linne-mann, forskningspolitisk chef i Dansk Erhverv, som hilste initiativet ”varmt velkommen, for er der noget, som de videnstunge serviceerhverv baserer deres forretning på, så er det den enkeltes evne til at skabe resultater i team og på tværs af discipliner”.¹² Men videnskabsministeren var hurtig til at lukke af: ”Det, jeg taler om, er, at det fremover som en naturlig konsekvens af, at der bliver indført nye undervisningsformer, også giver mening at overveje nye eksamensformer, men vel at mærke eksamensformer, der skal vise de studerendes tværfaglige forståelse. Det skal ubestridt være sådan, at eksamensformerne giver de studerende en individuel bedømmelse” – et svar, som ikke uventet glædede hendes forgænger Helge Sander (V), der fandt det ”befriende at høre ministeren sige, at der ikke er planer om at genindføre gruppeeksamen”.¹³ Politisk tegner billedet sig sådan, at Dansk Folkeparti er klart imod, mens både oppositionen og erhvervslivet samt undervis- og elevorganisationerne bakker op om en genindførelse af gruppeeksamen.

Også en anden af årets love har generel karakter. Det gælder L 9, som bl.a. har gjort det pligtigt at indhente børneattester ved ansættelser ved folkeoplysende voksenundervisning, frivilligt folkeoplysende foreningsarbejde og daghøjskoler samt Folkeuniversitetet.¹⁴ Foreninger skal herefter afgive en erklæring om, at man indhenter børneattester ved ansættelse af personer, der får direkte kontakt med børn under 15 år, og kommunalbestyrelsen må ikke yde tilskud eller anvise lokaler, før der foreligger en underskrevet erklæring. Ved 1. behandlingen nævnte Troels Christensen (V) bl.a., at kravet allerede var gældende for idræts-

¹¹ Gymnasieskolens NetNyheder af 2.9.2010. Se også *Uddannelseshistorie 2007* s. 165-166.

¹² Læserbrev i Politiken af 29.9.2010, 2. sektion s. 7.

¹³ Se <http://uniavisen.dk/politik/ny-gruppeeksamen-svaever-mellem-liv-og-doed>, 30.9.2010.

¹⁴ L 9 Forslag til lov om ændring af lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning, frivilligt folkeoplysende foreningsarbejde og daghøjskoler samt om Folkeuniversitetet (folkeoplysningsloven). (Erklæring om indhentelse af børneattester og digital regnskabsaflæggelse). Lovforslaget vedtaget med 99 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV og LA) mod 1 (EL).
Fremsættelse af lovforslag 8.10.2009.

1. behandling af lovforslag 3.11.2009.

2. behandling af lovforslag 15.12.2009.

3. behandling af lovforslag 18.12.2009.

Lov nr. 1523 af 27.12.2009.

foreninger, musik- og danseskoler under Kulturministeriet, og han fandt det derfor logisk, at kravet også omfattede foreninger, der modtager støtte via folkeoplysningsloven. Enhedslisten var også denne gang ene om at stemme imod. Frank Aaen (EL) begrundede det med, at selv om det ”jo (er) en selvfølge, at vi alle sammen er imod overgreb på børn”, fandt hans parti, at ”forslaget gav en falsk tryghed”. Loven har virkning for hele folkeoplysningsområdet, også for foreninger, hvor medlemsskaren mest består af pensionister.

Principiel karakter havde Odder-sagen om offentlige ansattes ytringsfrihed. Odders kommunaldirektør Jesper Hjort havde i en instruks til lederne i Odder Kommune skrevet, at de ikke måtte udtale sig imod de besparelser, byrådet havde vedtaget, ej heller som privatpersoner, og han tilføjede, at ”lederne ville få en dårlig karakter hos ham, hvis de alligevel prioriterede deres ytringsfrihed”.¹⁵ Artiklen fik Folketingets Ombudsmand Hans Gammeltoft-Hansen til at bede kommunen om at redegøre for mundkurven. Samme dag beklagede Jesper Hjort sine formuleringer i instruksen på kommunens hjemmeside og i en e-mail til samtlige ledere under overskriften ”Lederne har ytringsfrihed”, og kommunen beklagede over for Hans Gammeltoft-Hansen uden forbehold ordlyden i instruksen. Ombudsmanden udtalte i forbindelse med udsagnet om, at lederne ”ville få en dårlig karakter”, hvis de brød forbuddet, at ”en lovlig ytring kan ikke danne grundlag for, at ledelsen anvender såkaldte ’negative ledelsesreaktioner’. Det betyder, at en lovlig ytring ikke i sig selv kan føre til afskedigelse eller andre former for direkte eller indirekte sanktionering, for eksempel ændring af den ansattes arbejdsområde, eller at den ansatte ikke tilgodeses ved tildeling af løntillæg”. Ombudsmandens afgørelse fastslår således med syvtommersøm, at også i sparetider har offentlige ledere betydelig frihed til at udtale sig.

Ministerskiftet satte sig også spor i form af udskiftninger i toppen af Undervisningsministeriet.¹⁶ Departementschef Niels Preisler, der i 2005 fulgte Bertel Haarder fra Integrationsministeriet til Undervisningsministeriet, blev fra 1.6.2010 direktør for Statsforvaltningen Hovedstaden.¹⁷ Ny departementschef i Undervisningsministeriet er Sophus Garfiel, der er cand.polit. og kommer fra Statsministeriet og før da fra Finansministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet, Økonomiministeriet og Udenrigsministeriet.¹⁸ Også på spindoktorposten er der sket udskiftning, idet Niels Nielsen har afløst Line Aarsland, som er fulgt med Bertel Haarder til hans nye ministerium.¹⁹ Line Aarslands funktion som pressechef er nu besat med Mads Jensen. Direktør for det nystartede nationale center for un-

¹⁵ Folkeskolen.dk af 20.5.2010.

¹⁶ Folkeskolen.dk af 5.5.2010.

¹⁷ Nyheder fra uvm.dk nr. 17 af 21.5.2010.

¹⁸ Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 7.6.2010.

¹⁹ Niels Nielsen er bachelor i statskundskab og tidligere udstationeret for Udenrigsministeriet i bl.a. Kosovo og Sri Lanka samt tidligere højskolelærer og lærervikar.

dervisningen i natur, teknik og sundhed (NTS-centret) på Alsion i Sønderborg blev sekretariatsleder ved UC Sjælland Lene Beck Mikkelsen fra 1.11.2009.²⁰

Året bragte et par navneskift på centrale organisationer, idet foreningen Skolelederne ved foreningens repræsentantskabsmøde i Odense 24.3.2010 af sproglige grunde ændrede navn til Skoleledereforeningen, mens Skole og Samfund 22.6.2010 i anledning af sit 75-års-jubilæum for at "fremstå mere tidssvarende" skiftede navn til Skole og Forældre.²¹

Det skal også nævnes, at Undervisningsministeriet på ny har omorganiseret, hvad der bl.a. har medført, at Institutionsstyrelsen er erstattet af en "Institutionsafdeling" med to institutionskontorer, et controllerkontor, et tilskudskontor og et bygningskontor, mens koncernafdelingen er omdannet til en "Økonomi og Koncernafdeling" med et strategikontor, et koncernstyringskontor, et budgetkontor og to økonomistyringskontorer. Der er samtidig etableret en ny "Lov- og personaleafdeling", bestående af et institutionsudviklingskontor, et lovteknisk kontor, et forhandlingskontor og et personalekontor. Endelig er departementets it-opgaver overflyttet til enheden "Koncern it" i UNI•C.²²

Endelig en nyhed, som må forventes at være af særlig interesse for denne artikels læsere: Fra og med 6.10.2009 udkommer Folketingstidende ikke mere på tryk, men i en elektronisk udgave på hjemmesiden, folketingstidende.dk, hvor man ikke alene kan genfinde Folketingets forhandlinger med tillæg A-D, men også aktstykker, forespørgsler, forslag til vedtagelse og redegørelser.²³ Med folketingstidende.dk er al dokumentation om folketingssarbejdet nu digitaliseret, og alle citater i denne artikel fra debatterne i Folketinget stammer da også herfra.

En folkeskole på 2. klasse?

Overskriften er hentet fra Berlingske Tidendes såkaldte hvidbog med titlen "På 2. klasse", en artikelserie publiceret gennem foråret og sommeren 2010. Serien har været en del af den hede offentlige debat om folkeskolen, som ikke mindst fandt brændstof i regeringens 360-graders-projekt, der er omtalt nærmere nedenfor. Uddannelsesøkonomiske data sammenholdt med kommunernes økonomi i en krisetid har været et af de få holdepunkter blandt de mange holdningstilkendegivelser. Væsentlige faktorer her var fx folkeskolens udgiftsniveau pr. elev og det

²⁰ Lene Beck Mikkelsen er uddannet cand.scient. i eksperimentel biologi med speciale i human ernæring, jf. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 8.10.2009.

²¹ Se Folkeskolen.dk af 26.3.2010 og <http://www.skole-samfund.dk/sw13556.asp>.

²² Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 25.11.2009.

²³ <http://www.folketinget.dk/Aktuelt/Nyheder/2009/10/Folketingstidende.aspx> af 6.10.2009. Folketingets Præsidium besluttede på sit møde den 23.4.2008, at Folketinget skulle overgå til en elektronisk udgave af Folketingstidende svarende til elektronisk Lovtidende og Ministerieltidende. Den 26.3.2009 blev B 115 om ændring af forretningsordenen vedtaget, og dermed var det formelle grundlag for elektronisk Folketingstidende etableret.

forventede elevtalsfald frem til 2020 på ca. 46.000 elever.²⁴ Eksempelvis påviste en rapport fra BDO Kommunernes Revision et lille fald på 380 kr. pr. elev i de samlede årlige udgifter pr. elev til undervisning i perioden 2002-2009 – ikke noget stort fald, men fordelingen af faldet påkaldte sig særlig interesse, fordi udgifterne til den vidtgående specialundervisning var steget med 2.920 kr. pr. elev, mens de på almindelige folkeskoler var faldet med 3301 kr. pr. elev – et mærkbart fald i normalundervisningen, ikke mindst med hensyn til ressourcer til indkøb af undervisningsmidler. Situationen fik SF's uddannelsesordfører Pernille Vigsø Bagge til at kalde Tina Nedergaard i samråd. Ministeren betegnede her besparelserne på skoleområdet som udtryk for ”kommunale prioriteringer og faldende elevtal”. Efter samrådet var Pernille Vigsø Bagge ikke tilfreds med svaret, men mente, at de ”fifler med tallene i forhold til, hvad der er sat af til folkeskolen per elev”, og hun henviste bl.a. til, at pensionsudgifter til overenskomstansatte lærere var talt med i ministeriets udgiftsberegning pr. elev.

Blandt de temaer, som i det forløbne år har bragt folkeskolen i avisernes overskrifter, skal fokus i dette afsnit især rettes mod statsministerens 360-graders eftersyn af folkeskolen, årets ændringer af folkeskoleloven, herunder 10. klasseændringerne, gennemførelsen af de nationale test og de afsluttende prøver samt skolebestyrelsesvalget.

Først *360-graders eftersynet*. At statsminister Lars Løkke Rasmussen ville kigge folkeskolen nærmere efter i sømmene, og at emnet ville blive taget op af hans nye tænketank, Vækstforum, blev tilkendegivet allerede før Folketingets åbning ved DLF's kongres i Aalborg september 2009.²⁵ Her sagde Bertel Haarder bl.a., at ”Statsministerens Vækstforum vil sætte nogle kloge mennesker til at gennemgå folkeskolen, også de reformer, vi har gennemført”. Projektet blev i praksis igangsat ved regeringens seks Marienborgmøder i ugen 27.-29.1.2010, hvor statsminister Lars Løkke Rasmussen, økonomi- og erhvervsminister Claus Hjort Frederiksen og undervisningsministeren, som på det tidspunkt stadig var Bertel Haarder, mødtes med udvalgte interessenter fra folkeskolen.²⁶ I onsdagens møder deltog lærere og pædagoger, om torsdagen skolebestyrelsesformænd, elevrådsformænd,

²⁴ Det forventede elevtalsfald sættes i relief af, at det samlede elevtal i grundskolen over den seneste femårsperiode stort set har været stabilt med et elevtal på 717.917 i grundskolen i 2004-05 overfor 718.835 i 2008-09. Se Nyheder fra uvm.dk af 16.12.2009. Rapporten *Opgørelse af udviklingen i udgifterne til undervisning i folkeskolen pr. elev* fra maj 2010 blev bestilt af DLF. Se <http://www.dlf.org/unders%c3%b8gelsesr/2010+-+f%c3%a6rre+penge+til+undervisningen>.

²⁵ Folkeskolen.dk af 30.9.2009. Regeringens Vækstforum, der afløser Anders Fogh Rasmussens Globaliseringsråd, skal rådgive regeringen om, hvordan Danmark kan klare sig i den internationale konkurrence på det globale marked. Det er nedsat for et år og sammensat af 27 erhvervsledere og forskere mv. samt statsminister Lars Løkke Rasmussen (formand), udenrigsminister Lene Espersen, finansminister Claus Hjort Frederiksen (næstformand) samt økonomi- og erhvervsminister Brian Mikkelsen.

²⁶ Statsministeriets og Undervisningsministeriets pressemeddelelser af 25.01.2010.

skoleledere, kommunale skolefolk og ledere af gymnasier og erhvervsskoler samt om fredagen eksperter og organisationer. Deltagerne i mødet var ikke utilfredse bagefter. Således mente Anders Balle, at ”det virkede, som om Lars Løkke var meget åben over for vores forslag og tanker hele bordet rundt”, og han udtrykte på lederplads ønske om, at der blev tale om et ”360 graders udsyn”, og ikke blot et eftersyn.²⁷ Han var ikke alene om dette ønske, jf. Københavns Kommuneskoles udsagn om, at ”kvoten for snæversyn er opbrugt, et eftersyn er i bedste fald uskadeligt, mens udsyn er en tiltrængt vision”.²⁸ Efter møderækken blev der nedsat et såkaldt Rejsehold, som skulle beskrive styrker og svagheder ved folkeskolen og præsentere konkrete forslag til forbedringer for regeringens Vækstforum ved et møde 3.-4.6.2010, efter at de foreløbige konklusioner var drøftet på et nyt Marienborgmøde ultimo maj med samme deltagerkreds som ved januarmøderne.

Det viste sig imidlertid snart, at projekt Rejseholdet var blevet planlagt længe inden Marienborgmøderne i januar.²⁹ DLF's medlemsblad Folkeskolen søgte Statsministeriet om aktindsigt i sagen allerede 8.1.2010, men først 31.5. blev anmodningen efterkommet, dvs. 4½ måned efter at anmodningen var søgt og to hverdage før offentliggørelsen af Rejseholdets resultater. Af dokumenterne fremgik det bl.a., at projektet bevidst skulle holdes tilbage, for at det kunne fremstå som et resultat af inspirationen fra møderne, og at statsministeren havde skævet kraftigt til ranglisten over skoler fra den liberale tænketank Cepos ved udvælgelsen af Marienborgmødernes deltagere og Rejseholdets lærer- og lederrepræsentanter. Både før og efter jul forsøgte Folkeskolen at få et interview med statsministeren, men uden held. Heller ikke den daværende undervisningsminister Bertel Haarder kunne eller vilde sige noget: ”Beslutningerne ligger i Statsministeriet. Og der ligger de godt”. Daværende departementsråd og chef for indenrigsområdet i Statsministeriet Sophus Garfiel var februar 2010 involveret i spørgsmålet om aktindsigt, idet han i en telefonsamtale med Anders Heissel, politisk reporter på netavisen Altinget.dk, sagde: ”Du kan ikke regne med, at vi både behandler et hav af aktindsigter, og at jeg også er flink over for dig”, hvilket Anders Heissel optog på bånd.³⁰ Direktør og politisk redaktør på Altinget Rasmus Nielsen klagede medio februar over forløbet til ombudsmanden, som herefter bad Statsministeriet om en skriftlig redegørelse; her beklagede ministeriet forløbet. Efter at være tiltrådt som departementschef i Undervisningsministeriet 1.6.2010 erklærede Sophus Garfield sig ”grundlæggende enig i, at sagsbehandlingstiden har været uacceptabelt lang”.³¹

Som formand for Rejseholdet forelagde Jørgen Søndergaard 4.6.2010 for rege-

²⁷ SkolelederNyt nr. 3 af 11.2.2010 og Skoleledelse nr. 2, februar 2010, s. 2.

²⁸ Lederen i medlemsbladet ”Københavns Kommuneskole” nr. 3 af 10.2.2010 s. 1 og Nyheder fra uvm.dk nr. 5 af 4.2.2010.

²⁹ Folkeskolen.dk af 4.6.2010.

³⁰ Se <http://journalisten.dk/aktindsigt-og-bang-bang-bang>.

³¹ Folkeskolen.dk af 5.8.2010.

ringens Vækstforum og pressen rapporten *Fremtidens folkeskole – En af verdens bedste. Anbefalinger. 360-graders-eftersyn af folkeskolen, gennemført af Skolens rejsehold juni 2010* med tilhørende baggrundsrapport, casekatalog og et eksempel på en resultatrapport – den mulige afløser af kvalitetsrapporten.³² Han fremkom her på Rejseholdets vegne med følgende anbefalinger:³³

1. Lærernes kompetencer skal styrkes
2. Hæv kompetencen hos skolelederen
3. Styrket forskning i skoleudvikling
4. Tydelige mål for, hvad elever skal lære
5. Stærkere fokus på skolens resultater
6. Langt færre elever skal i specielle tilbud
7. Elever i vanskeligheder skal have effektiv støtte

³² Se fx *Uddannelseshistorie 2009* s. 121-122.

³³ Se <http://www.skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/undersoegelser.aspx>. Rejseholdets anbefalinger mv. byggede på ni faglige undersøgelser/rapporter. Således har et norsk-dansk forskerteam fra UCN og Høgskolen i Hedmark bestående af Thomas Nordahl, Anne-Karin Sunnevåg, Ann Margreth Aasen og Anne Kostøl i rapporten *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefagligt læringsudbytte og sociale kompetencer analyseret danske skoleelevers faglige udbytte, sociale kompetencer og motivation* ud fra en spørgeskemaundersøgelse bl.a. påvist, at drenge generelt klarer sig dårligere end piger i folkeskolen, også blandt tosprogede elever med en ikke-vestlig baggrund og etnisk danske elever. Det gør sig særligt gældende for elever med problematisk adfærd/ADHD og specifikke indlæringsvanskeligheder. *Litteraturstudie af højt præsterende skoler og grundskolens betydning for videre uddannelse* af Martin D. Munk og Mette Foged fra Aalborg Universitet og Copenhagen Institute of Technology belyser nyere nordisk og international forskning i elevernes faglige færdigheder og grundskolens betydning for videre uddannelse. Blandt de ikke overraskende konklusioner er bl.a., at mindre klassestørrelser og flere lærertimer virker uddannelsesfremmende, mens niveaudeling af eleverne er mere fordelagtigt for elever, hvis forældre har lange videregående uddannelser, end for børn af forældre med korte videregående uddannelser, samt at højt præsterende skoler oftest er kendetegnet ved en klar og synlig skoleledelse, hvor skolens aktiviteter er velstrukturerede og velplanlagte, og hvor lærergruppen samarbejder om udviklingen af elevernes faglige og sociale kompetencer. I rapporten *Kortlægning af fagrækker og curriculum i de nordiske skolesystemer* har Rambøll Management sammenlignet skolesystemerne (alle decentralt styret med et nationalt curriculum og minimumstimetalsgrænse) i Danmark, Norge, Sverige og Finland og bl.a. konstateret, at Danmark bevæger sig mod en mere centraliseret styring af folkeskoleområdet, at der i Sverige er de bredeste rammer for lokalt at tilrettelægge timefordelingen, og at omfanget af nationale evalueringskrav er mest omfattende i Danmark, mens der i Finland kun er få på trods af, at der her findes en meget stærk lokal evalueringskultur. Lærerruddannelsen er belyst i rapporten *Komparativt studie af indholdet i lærerruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore*. De øvrige undersøgelser er *Udgifter til folkeskolen. Analyse af to kommuner*, *Analyse af udgifter til efteruddannelse*, og *Undersøgelse af skolelederuddannelser i Singapore, Canada, Finland og Danmark*, alle udført af konsulentfirmaet Rambøll, *Spørgeskemaundersøgelse blandt direktører for folkeskoleområdet i kommunerne, skoleledere på folkeskoler og klasselærere i 5. - og 8. klasse* udført af Rejseholdets sekretariat samt *Att samla in, publicera och använda skolresultat i de nordiska länderna* af Christian Lundahl, Uppsalas universitet.

8. Skoler og kommuner skal have større frihed til at drive skoler
9. Flere valg og mere it
10. Styrket faglighed gennem større skoler

Da anbefalingerne utvivlsomt kommer til at danne grundlag for den kommende lovgivning om folkeskolen, skal der her nævnes nogle af hovedpunkterne i dem. Således foreslås Fælles Mål 2009 præciseret, så der formuleres prioriterede mål både for, hvad alle elever skal kunne, og for de dygtigste.³⁴ Desuden skal læsning fortsat prioriteres højt gennem hele skoleforløbet, og afgangsprøverne foreslås inddraget som grundlag for optagelsen til gymnasiet. Udskolingen foreslås opdelt i linjer i udskolingen i fx naturfag og fremmedsprog. Rejseholdet anbefalede videre, at små skoler nedlægges, og Jørgen Søndergaard mente, at der kan "frigøres mange penge via store, fleksible skoler, en mere fleksibel arbejdstidsaftale og nedlæggelse af 10. klasse". Ved afrapporteringen til regeringens Vækstforum betegnede Mats Ekholm, medlem af rejseholdet og professor ved Karlstads Universitet, projektet som "en lille satsning, men den er nødvendig, hvis Danmark skal op i liga med Finland, Korea og Singapore, for slet ikke at snakke om Canada. Mit tip til jer som danskere er: Sæt fart på for helvede".

Fra forskellig side var der både ris og ros til Rejseholdets anbefalinger efter fremlæggelsen. Statsministeren gav således udtryk for, at Vækstforum havde "taget overordentligt godt imod Rejseholdets anbefalinger", som han betegnede som "historiske", mens Anders Bondo Christensen, formand for Danmarks Lærerforening undrede sig over en række af forslagene, bl.a. offentliggørelse af testresultater, resultatløn til skoleledere og opløsning af klassefællesskabet gennem ubegrænset holddeling og linjer, idet han fandt dem "holdningsprægede og i modstrid med, hvad forskningen siger".³⁵ Rejseholdets anbefaling af at stramme kravene til læreruddannelsen, så studerende fremover skal have 7 på A-niveau fra deres ungdomsuddannelse for at kunne vælge et linjefag, skræmte ikke Laust Joen Jakobsen, formand for professionsskolernes rektorforsamling, mens Line Hjarsø, formand for Lærerstuderendes Landskreds til gengæld anså det for "dybt uansvarligt, hvis regeringen vil ændre læreruddannelsen nu og her uden at afvente den evaluering, de selv har igangsat". Uddannelseshistoriker og skolechef i Dragør Kommune Keld Grinder-Hansen gjorde regnskabet op således: "Der er bestemt plads til forbedringer, men folkeskolen er i dag langt bedre end sit rygte og rummer en lang række kvaliteter, som en for ensidig fokusering på en optimering af de målbare resultater i stræben efter en international top-fem-placering meget let vil kunne ødelægge".³⁶ Rejseholdets anbefaling af, at små sko-

³⁴ Folkeskolen.dk af 4.6.2010.

³⁵ Folkeskolen.dk af 4.6.2010.

³⁶ Månedsmagasinet "Undervisere", august 2010 s. 35.

ler lukkes, blev bl.a. kritiseret af Peter Allerup, professor i statistik ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole; han påpegede, at forældrene i småbyer vil reagere ved at åbne friskoler.³⁷ Han kaldte det også en fejlsluttelse, at elever på store skoler skulle klare sig bedre end eleverne på små, blot fordi karaktergennemsnittet er højere på de store skoler. Kommunalforsker fra Danmarks Medie- og Journalisthøjskole Roger Buch var enig og betegnede Rejseholdets argumentation som ”både ulogisk og underlig” og henviste til, at hidtidige danske undersøgelser har vist, at skolestørrelsen har en meget lille effekt på elevernes præstation. Heller ikke formanden for Folketingets uddannelsesudvalg Marlene Harpsøe (DF) eller Christine Antorini (S) mente, at regeringen skal sætte en mindstegrænse for skoler ved 600 elever.³⁸

Resultatet blev i første omgang et forslag fra statsministeren om et partnerskab mellem lærerne, skolelederne, kommunerne og staten om sammen at udvikle mål og forslag til, hvordan de kan nås.³⁹ Som deltagere meldte sig hurtigt en gruppe bestående af Danmarks Lærerforening, forældreorganisationen Skole og Forældre, KL, Dansk Industri, Danske Skoleelever og Skolelederforeningen. Både Anders Bondo Christensen og Anders Balle hilste forslaget om det nye partnerskab velkommen. Det var tanken, at partnerskabet skulle begynde sit arbejde august 2010, men processen lod vente på sig. Medio september var Anders Balle ved at miste tålmodigheden: ”Statsministeren inviterede til det, men i et partnerskab sætter man sig sammen og finder ud af, hvad man kan blive enige om. Det har vi ikke gjort, og det er vi heller ikke inviteret til”. På DLF’s kongres 9.-10.9.2010 sendte Anders Bondo Christensen en hilsen til Rejseholdet om, at dets udmelding om, at lærernes undervisning ikke bygger på evidens, passede bedre på dets anbefaling af offentliggørelse af nationale testresultater.⁴⁰ Partnerskabet om folkeskolen var også emne for et møde 16.9.2010 mellem undervisningsministeren og Anders Bondo Christensen, som her tilkendegav, at han ikke kunne ”være med til at blåstemple forslag om offentliggørelse af nationale test og en underminering af enhedsskolen”.⁴¹ Et brud kom for åben skærm på DR 1 mandag d. 27.9.2010 i tv-avisen kl. 19.30, hvor Tina Nedergaard sagde, at DLF havde meldt sig ud af forhandlingerne, og at regeringen ikke agtede at give køb på sine ”syv ambitiøse mål for en endnu bedre folkeskole”, mens en hoveddytende Anders Bondo Christensen erklærede, at man havde svaret Undervisningsministeriet samme dag efter aftale med departementschefen, og i 21-avisen karakteriserede han forløbet som ”højst mærkværdigt”. KL og skolelederforeningen havde

³⁷ SkolelederNyt nr. 10 af 10.6.2010.

³⁸ Folkeskolen.dk af 23.6.2010.

³⁹ Folkeskolen.dk af 27.5.2010 og SkolelederNyt nr. 9 af 28.5.2010.

⁴⁰ Folkeskolen.dk af 10.9.2010.

⁴¹ Folkeskolen.dk af 16.9.2010.

også fredag eftermiddag modtaget ministerens oplæg, som Anders Balle betegede som urealistisk og ”alt for langt væk fra folkeskolens dagligdag og livet ude på skolerne”.⁴² Troels Boldt Rømer, formand for Danske Skoleelever, fandt sammenbruddet ”rigtigt ærgerligt”, mens Jan Trøjborg (S), formand for KL, fandt det ”naturligt nok, at det måtte gå, som det gik”.⁴³ Vi står lige foran Folketingets åbning, og regeringen har brug for sin egen politik på området.” Uddannelsesredaktør Jacob Fuglsang begrundede sammenbruddet med dels Lars Løkke Rasmussens udmelding om offentliggørelse af testresultater ”stik imod, hvad hans daværende fagminister Bertel Haarder havde anbefalet”, og ”fordi han har sidet med som blind makker og forsinket forhandlingerne”, så ”skolen er den eneste sikre taber”.⁴⁴ Da forhandlingerne reelt først begyndte midt i september, var der meget kort tid til at nå et fælles resultat før statsministerens åbningstale tirsdag d. 5.10. Det åbne spørgsmål er, om det kun var tid, der manglede, eller om det også var vilje til at indgå kompromisser. Christine Antorini (S) var ”dybt forundret over ministerens amatøragtige måde at håndtere samarbejdet om fremtidens folkeskole”, og hun fandt det ”helt uhørt bare at afbryde forhandlingerne, inden de reelt er kommet i gang og oven i købet lægge hele skylden på en part ... Man kan ikke invitere skolens parter og så forvente, at de blindt skriver under på regeringens politik uden dialog og uden indflydelse. At statsministeren og undervisningsministeren ikke kan forstå det, vidner om, at opgaven har været større end deres evner. Derfor er de endt med at dumpe med laveste karakter”. Det kuldsejlede partnerskabs visioner skulle have været præsenteret for offentligheden ved statsministerens sidste Marienborgmøde om fremtidens folkeskole onsdag d. 29.9., men overskriften blev i stedet ”skønne spildte kræfter”, idet der ikke kom en eneste underskrift på regeringens syv mål.⁴⁵ Statsministeren tilkendegav i stedet, at målene ville indgå i hans åbningstale 5.10.2010 og ligge til grund for regeringens samlede reform af folkeskolen, som fremlægges november 2010. En evt. offentliggørelse af nationale test vil dog ikke få tilslutning fra Socialdemokraterne, idet Christine Antorinis (S) udtalte: ”Vi fik netop skrevet ind i bemærkninger til testforliget i sin tid, at testene ikke må offentliggøres. Begrundelsen er – som der også står i bemærkningerne –, at forskningen viser, at offentliggørelse af test gør undervisningen dårligere”.⁴⁶ Socialdemokraterne har samme holdning til KL’s og skolechefernes kompromisforslag om en ”halv offentliggørelse” alene på kommunalt niveau.

Satsningen på ”talentbørn” fik allerede et skub i juni 2010 ved nedsættelse

⁴² Politiken.dk af 28.9.2010.

⁴³ Politiken.dk af 27.9.2010.

⁴⁴ Politiken af 28.9.2010 1. sektion s. 7.

⁴⁵ Politiken af 30.9.2010 1. sektion s. 3.

⁴⁶ Folkeskolen.dk af 30.9.2010.

af en arbejdsgruppe til evaluering af talentinitiativer og udarbejdelse af forslag til en samlet strategi for talentudviklingen i danske skoler inden udgangen af 2010.⁴⁷ Stefan Hermann, rektor for professionshøjskolen Metropol, udtalte som formand for arbejdsgruppen, at "talentdagsordenen" var kommet for at blive. Stefan Hermann havde i øvrigt lige inden benyttet lejligheden til lidt komparativ pædagogik, hvor han sammenlignede Rejseholdets formand med Biskop Balle:⁴⁸ "Biskop Balle var – som den nyligt tiltrådte professor i skolehistorie Ning de Coninck-Smith har gjort opmærksom på – datidens svar på Jørgen Søndergaard, der med statsministeriel autorisation i dette forår leder et rejsehold, der turnerer rundt og besøger skoler. Ligesom Balle visiterede skoler og ungdom som medlem af den kommission, der forberedte skoleloven af 1814, også kaldet folkeskolens grundlov... For det første var Balle nærmest rationalist målt med datidens alen, ligesom Søndergaard, der er økonom om en hals og dermed stærkt optaget af, hvad der beviseligt virker, og hvad der ikke virker... For det andet repræsenterer Søndergaard vor tids sandhedsregime, ligesom Balle gjorde det. Vise mænd på hver deres tid. På Balles tid havde kristendommen sit tag i sjælene og den politiske forordning af riget gennem ikke mindst opdragelsen. I vor tid er det økonomien, der udgør referencen for enhver politisk handling. Således også på skoleområdet... Det efterlader to refleksioner. For det første skal læreruddannelsen baseres på forskning; ikke fordi lærerne hermed kan galvaniseres i de eviggyldigt rigtige metoder, men fordi de dermed bedre kan fundere og formidle deres valg og undervisning. For det andet skal skolen ikke alene styres af prognoser eller ranglister, men også af idealer og formål; ellers løber vi efter målsætninger uden at vide hvorfor. Balle fik vistnok temmelig stor indflydelse på skolens grundlov fra 1814. Mon Søndergaard giver anledning til en ny skolegrundlov?"

Og så lykkedes det endelig for regeringen med L 196 om *10. klasse i samarbejde med erhvervsuddannelsesinstitutioner* at distancere 10. klasse fra resten af folkeskolen.⁴⁹ Herefter kan en kommunalbestyrelse indgå overenskomst med en erhvervs-

⁴⁷ Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 23.6.2010.

⁴⁸ Folkeskolen.dk af 18.5.2010, "Bagsmækken".

⁴⁹ L 196 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse (10. klasse på institutioner, der udbyder erhvervsuddannelse). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 106 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 26.3.2010.

1. behandling af lovforslag 22.4.2010.

2. behandling af lovforslag 25.5.2010.

3. behandling af lovforslag 3.6.2010.

Lov nr. 640 af 14.6.2010.

Loven er en udmøntning af aftalen "Flere unge i uddannelse og job" fra november 2009 mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti og Det Radikale Venstre. Se også *Uddannelseshistorie 2008* s. 189-191, *Uddannelseshistorie 2007* s.141-143 og *Uddannelseshistorie 2006* s. 108-109.

skole om at tilbyde et 10. klasseforløb, sammensat af 20 uger i folkeskolen eller den kommunale ungdomsskole og dernæst 20 uger på erhvervsskolens grundforløb. Ved lovforslagets 1. behandling støttede Pernille Vigsø Bagge (SF) på sit partis vegne forslaget, men understregede, at man ”på ingen måde vil være med til at begrænse adgangen til 10. klasse, hverken nu eller på sigt. 10. klasse er blevet en rigtig stor succes rundt om i kommunernes 10.-klasses-centre ... Det er også en meget stor succes for de unge, der vælger at tage 10. klasse som et efterskoleophold.” Og hun understregede, at forslaget ikke måtte ”forhindre vores unge i at vælge den mangfoldighed af 10. klasses tilbud, som findes ud over landet, men at forslaget skulle ”udvide paletten af muligheder for at tage en 10. klasse”. Baggrund for opbakning til lovforslaget kunne dog ikke findes i høringssvarene. Således havde Landsforeningen af 10. klasseskoler i Danmark ”svært ved at se logikken i, at elever først er 20 uger i 10. klasse og dernæst 20 uger på en erhvervsskole”, mens Henning Rasmussen, leder af 10. klassecentret i Slagelse og formand for 10. klasseskolerne, ikke mente, at forslaget kunne løse problemet med frafald på erhvervsskolerne.⁵⁰ DLF understregede i sit høringssvar, dels at eleverne fortsat vil ”have et retskrav på at gå i 10. klasse i folkeskolen, så det tilbud skal kommunerne fortsat stille til rådighed”, dels at en kommune med erhvervsskoleoverenskomst om et 10. klasseforløb skal sikre, at underviserne har de uddannelsesmæssige forudsætninger for at føre eleverne til prøve efter 10. klasse. Også Danmarks Privatskoleforening fandt den foreslåede ordning ”særdeles bekymringsvækkende”, og udtalte, at med ændringen blev 10. klasse i højere grad begyndelsen på en ungdomsuddannelse end afslutningen på folkeskolen.”⁵¹ Men summa summarum blev resultatet altså, at regeringen endelig fik realiseret en del af sin strategi om at fjerne 10. klasse fra det almene skoletilbud for unge – 10.-klasseprøverne på udvidet niveau står endnu urørt som realeksamens efterfølger, men hvor længe?

Året medførte ved L 194 også ændringer på vejledningsområdet, hvorefter en kommune kan *stoppe børne-ungeydelsen til 15-17-årige*, som ikke er i uddannelse, job eller lignende.⁵² Ved 1. behandlingen var navnlig SF imod, at den såkaldte gennemførelsesvejledning skulle erstattes af en uafklaret fastholdelsesindsats. Af samme grund kunne Enhedslisten ikke stemme for lovforslaget, og man fandt

⁵⁰ Folkeskolen.dk af 7.4.2010.

⁵¹ DP's høringssvar af 15.3.2010.

⁵² L 194 Forslag til lov om *ændring af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt forskellige andre love. (Vurdering af uddannelsesparathed, pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. og afbureaukratisering m.v.)*. Lovforslaget vedtaget med 109 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV, LA og Christian H. Hansen (UFG)) mod 2 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 26.3.2010.

1. behandling af lovforslag 22.4.2010.

2. behandling af lovforslag 1.6.2010.

3. behandling af lovforslag 3.6.2010.

Lov nr. 641 af 14.6.2010.

det ”problematisk, at man vil tvinge unge i uddannelse eller job ved at fratage dem deres ungeydelse og vil til at bruge uddannelsesplanen som grundlag for sådan en sanktion”, mens Bo Svane Møller, formand for Danmarks Vejlederforening, så forslaget som et spareforslag, der kunne ”komme til at koste dyrt” med hensyn til regeringens 95 %-målsætning.⁵³ En række ændringer – nogle af dem forenklinger – blev gennemført med L 120, bl.a. at en *ombedømmelse kan resultere i en lavere karakter* – en bestemmelse, der på andre uddannelsesstrin blev indført ved L 58, jf. s. 122 – og en *afkortning af sagsbehandlingstiden ved klager til Klagenævnet* for vidtgående specialundervisning, idet klager fremover sendes direkte til kommunalbestyrelsen med henblik på genvurdering.⁵⁴ Samtidig fik kommunerne friere rammer *for placering af fag og forlængelse af undervisningstiden* i de små klasser, herunder at hæve loftet for den daglige undervisningstid i børnehaveklassen og 1.-3. klassetrin fra seks til syv timer og at lade lærere varetage dele af undervisningen i børnehaveklassen. Allerede ved 1. behandlingen af L 120, der også blev lanceret som en del af regeringens afbureaukratiseringspakke, var der tilslutning til forslaget, da regeringen, som Carsten Hansen (S) udtrykte det, ”selv er skyld i alt det bureaukrati, som de har skabt de sidste 8 år, så det vil være rimeligt nok, at man afskaffer lidt af det igen”. Ved 2. behandlingen fik forældre til børn i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder samme adgang som forældre til børn i folkeskolens specialklasser til Klagenævnet for vidtgående specialundervisning. Af mere teknisk art var justeringen af folkeskoleloven ved L 176, hvorefter reglerne i §§ 4 a og 29 a om hhv. sprogstimulering af tosprogede småbørn og kvalifikationskrav til pædagoger i førskoletilbud pr. 1.7.2010 blev overflyttet til dagtilbudsloven fra folkeskoleloven.⁵⁵

⁵³ Folkeskolen.dk af 27.4.2010.

⁵⁴ L 120 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (*Friere rammer for placering af fag på lavere klassetrin, udvidelse af loft for undervisningstid, øget fleksibilitet i reglerne om uddannelseskvalifikationer i folkeskolens indskoling m.v.*). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 114 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 29.1.2010.

1. behandling af lovforslag 5.3.2010.

2. behandling af lovforslag 4.5.2010.

3. behandling af lovforslag 6.5.2010.

Lov nr. 486 af 11.5.2010.

Se også Nyheder fra uvm.dk nr. 5 af 5.2.2010.

⁵⁵ L 176 Forslag til lov om ændring af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (*dagtilbudsloven*) og lov om folkeskolen. (*Afbureaukratisering af reglerne om pædagogiske læreplaner, sprogvurderinger og børnemiljøvurderinger m.v.*). Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 111 stemmer.

Socialministerens fremsættelse af lovforslag 24.3.2010.

1. behandling af lovforslag 19.4.2010.

2. behandling af lovforslag 25.5.2010.

3. behandling af lovforslag 4.6.2010.

Lov nr. 630 af 11.6.2010.

Også de *nationale test og folkeskolens afsluttende prøver* har været flittigt debatteret i årets løb, bl.a. under overskrifter som ”test-skolen” og ”testkaos”. 15.2.2010 blev testprojektet langt om længe sat i værk.⁵⁶ Og så gik det endda langt fra problemfrit: Med de fire test i læsning oplevede skolerne i starten lang ventetid, inden opgaverne kom frem på skærmen, og Skolestyrelsen besluttede derfor den 2.3. at lukke ned for testene indtil 11.3., hvorefter testene stort set blev gennemført som planlagt. Men også efterbehandlingen af elevernes testresultater gav kvaler; de blev først tilgængelige fra medio april og måneden ud, og da alene i tidsrummet kl. 14-18, begrundet i at bedømmelsesskalaen skulle beregnes ud fra de første testugers besvarelser – altså en ren normrelateret bedømmelse, hvad der vækker mindelser om tidligere tiders forensur og argumentationen for afskaffelsen af 13-skalaen, og ikke i synderlig god overensstemmelse med den målstyring, som bl.a. kommer til udtryk i fastsættelsen af Fælles Mål.⁵⁷ På grund af fortroligheden om de enkelte elevers opgavebesvarelser var det for lærerne hverken muligt at gemme resultaterne på egen computer eller udprinte andet end brevene til forældrene. Lettere blev det ikke af, at sidste testdag 29.4. grænsede op til de digitale afgangsprøver, hvorfor hele testsystemet blev lukket ned i to uger for at undgå forstyrrelser. Der viste sig endvidere at være fejl i visse matematikopgaver, mens læsetestens opgaver blev kritiseret for at være for vanskelige og forudsætte kendskab til ”uddøende håndværk og forskellige typer af skruer”.⁵⁸ Nedbruddet under de nationale test i foråret betød, at 120.000 test svarende til ca. 20 % af samtlige test ikke blev gennemført; ved en efterfølgende opsamling blev andelen af manglende test dog reduceret til ca. 15 %.⁵⁹ Kort før testenes gennemførelse havde det unægtelig vakt en vis opsigt, at Lars Løkke Rasmussen på dagen for det første Marienborgmøde til Berlingske Tidende erklærede, at testresultaterne skulle offentliggøres.⁶⁰ Og det blev da også af forligskredsen bag folkeskolen fortolket som ”en yderst kontroversiel åbning på det storstilede skoleeftersyn”, efter Christine Antorinis (S) mening, fordi ”Løkke vil kun bruge en offentliggørelse til at lave en meningsløs konkurrence skolerne imellem”.

Fire gange i løbet af året måtte undervisningsministeren i samråd om de nationale test, Bertel Haarder 12.1. og 9.2.2010 og Tina Nedergaard 23.3. og 8.6.2010. Ved det første samråd var hovedemnet tavshedsbestemmelserne og lærernes mu-

⁵⁶ De obligatoriske nationale test blev gennemført i perioden 15.2.-29.4.2010 i alle fag, dvs. dansk/læsning for 2., 4., 6. og 8. klasse (fra 1. marts), matematik for 3. og 6. klasse, engelsk for 7. klasse samt biologi, fysik/kemi og geografi for 8. klasse. SkolelederNyt nr. 21 af 17.12.2010. Se også *Uddannelseshistorie 2009* s. 127-128, *Uddannelseshistorie 2008* s. 186, *Uddannelseshistorie 2007* s. 137-138, *Uddannelseshistorie 2006* s. 103-106 og *Uddannelseshistorie 2005* s. 122-124.

⁵⁷ Folkeskolen.dk af 15.4.2010.

⁵⁸ Folkeskolens leder; fra folkeskolen.dk af 9.3.2010.

⁵⁹ Folkeskolen.dk af 30.9.2010.

⁶⁰ SkolelederNyt nr. 2 af 28.1.2010.

ligheder for at drøfte erfaringer med de nationale tests indbyrdes og i offentligheden, herunder med fx politikere, KL og medierne.⁶¹ Bertel Haarder svarede her bl.a., at ”en lærer skal kunne evaluere sine elever i tillid til, at resultaterne ikke videregives, bortset fra når det sker berettiget. Resultaterne skal heller ikke bruges til at lave offentlig rangordning af skolerne, sådan som man med negative følgevirkninger har set det i f.eks. England.” Et andet spørgsmål handlede om, ”hvordan det fremover kan undgås, at lærere og elever bruger uhensigtsmæssigt meget tid på forberedelse, afvikling og efterbehandling af de nationale tests”; her var ministeren ikke enig, og efterfølgende kunne han glæde sig over Rigsrevisionens beretning om de nationale test og statsrevisorernes bemærkning hertil af 20.1.2010, om at Folketinget har været fuldt ud informeret undervejs, at økonomien var holdt inden for bevillingen, og at Undervisningsministeriet løbende havde vurderet risici og handlet derpå; Bertel Haarder tog samtidig til efterretning, at projektets forberedelse kunne have været mere fyldestgørende, og at Undervisningsministeriet i en række tilfælde havde undervurderet projektets omfang, kompleksitet og risici.⁶² Anden gang var Bertel Haarder kaldt i samråd 9.2.2010 af Christine Antorini (S) og Johanne Schmidt-Nielsen (EL), som ville vide, om han med baggrund i statsministerens udmelding om offentliggørelse af testresultaterne havde skiftet holdning til en offentliggørelse af testresultaterne.⁶³ Bertel Haarder måtte her erklære, at ”det, jeg sagde den 12. januar, var en loyal udlægning af grundlaget for de beslutninger, der blev taget i forligskredsen. Nu har statsministeren så åbnet for en diskussion om, hvorvidt vi skal have detaljeller mål- og resultatstyring i den danske folkeskole”. Efter flere kritiske spørgsmål opfordrede Bertel Haarder til, at man gik til testene med ”et åbent sind”. Ved det tredje samråd den 23.3.2010 var det Tina Nedergaard, der måtte besvare spørgsmål fra Pernille Vigsø Bagge (SF) om både offentliggørelse af testresultater og de tekniske vanskeligheder ved gennemførelsen af de første test.⁶⁴ Hun svarede hertil, at regeringen agtede at ændre folkeskoleloven, og at de tekniske problemer i marts ikke havde betydning for en offentliggørelse af testresultater. Det var også Pernille Vigsø Bagge (SF), der tog initiativ til det fjerde samråd den 8.6.2010 om Skolestyrelsens kommunikation til forældrene om deres børns testresultater med udtryk som ”inferensdannelse” og ”ord med betingede udtaler”, hvor Tina Nedergaard erklærede sig villig til at se på en fremtidig udlugning i fagudtrykke-

⁶¹ Nyhedsbrev fra uvm.dk af 14.1.2010.

⁶² Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 20.1.2010. Rigsrevisionens beretning var et svar på statsrevisorernes anmodning af 19.2.2009 om en undersøgelse af de nationale test.

⁶³ Folkeskolen.dk af 9.2.2010.

⁶⁴ Nyheder fra uvm.dk af 24.3.2010.

ne.⁶⁵ De private skoler kan vælge at anvende de nationale test fra efteråret 2010. ⁶⁶ Årets digitale afgangsprøver i geografi og biologi forløb som i 2009 stort set uden problemer til forskel fra 2007, hvor systemet brød sammen, mens der i 2008 var problemer med at komme i gang med selve prøven.⁶⁷

Karaktergivningene ved folkeskolens afsluttende prøver har altid været godt stof. Debatten kredsede sommeren 2010 om prøven i læsning, hvor karaktererne var ret lave, selv om den også i 2009 blev kritiseret for at være alt for svær; opgavekommissionen havde derfor justeret bedømmelsen efter forensur på 2500 besvarelser, men gennemsnittet var alligevel nede på 5,0, hvilket var den laveste gennemsnitskarakter af samtlige årets afgangsprøver og væsentligt under standpunktskaraktererne.⁶⁸ Modsat gik det i biologi og geografi, hvor karaktererne var så høje, at mange lærere undrede sig.⁶⁹ Således skrev lærere på skolekom.dk bl.a., at "13 elever fik 11 i gennemsnit. Det er en useriøs prøve", og "over halvdelen af mine elever har fået 12". Formand for opgavekommissionen Keld Nørgaard indrømmede, at noget tydede på, at væsentligt flere elever end tidligere havde fået 10 og 12, men mente, at "muligvis er det bare opgaverne, der er for lette, men der er også tale om en årgang af elever, der har haft biologi og geografi et par år".

Foråret 2010 bragte så det sjette ordinære *skolebestyrelsesvalg*. Med virkning fra 1.8.2009 blev folkeskoleloven ændret, så skolebestyrelsernes valgperiode fra og med 2010 begynder den 1.8.og ikke den 1.4.som hidtil. De daværende forældrerepræsentanters valgperiode blev samtidig som en overgangsordning forlænget fra 31.3. til 31.7.2010, og afstemningen blev afsluttet 13.5.på Kristi himmelfartsdag. Samtidig fik kommunalbestyrelserne kompetence til generelt at godkende ordninger med forskudte valg. Af øvrige ændringer kan nævnes, at kommunalbestyrelsen eller regionsrådet ikke længere skal udpege en valgbestyrelse, idet denne som udgangspunkt består af skolens leder som formand for valgbestyrelsen, formanden for den afgående skolebestyrelse og et forældrevalgt medlem af den afgående skolebestyrelse. Kommunalbestyrelsen eller regionsrådet fik også kompetence til at beslutte, at opstilling af kandidater skal eller kan besluttes på forældremøder i den enkelte klasse. Skole og Samfund foretog som ved tidligere skolebestyrelsesvalg en spørgeskemaundersøgelse om valgets resultater og for-

⁶⁵ Undervisningsministeriets nyhedsbrev af 17.6.2010. Se også "Folkeskolen skriver sort" på DR's hjemmeside af 7.5.2010.

⁶⁶ Privatskolen.dk af 08-01-2010.

⁶⁷ I alt gennemførtes 62.000 prøver i biologi og geografi, heraf 49.000 digitalt. Folkeskolen.dk af 7.4.2010.

⁶⁸ Folkeskolen.dk af 27.4.2010.

⁶⁹ Folkeskolen.dk af 17.5.2010.

løb.⁷⁰ Det fremgik heraf, at der var kampvalg ved kun 11,4 % af skolerne mod godt 16 % i 2006. Ca. 1/5 af de skoler, der holdt afstemningsvalg, benyttede elektronisk afstemning. Der blev i undersøgelsen også fokuseret på, hvordan man fandt frem til kandidaterne. Det viste sig her, at 22,8 % stillede op før valg mødet mod 24,8 % i 2006, 41,5 % under valg mødet mod 57,3 % i 2006 og 31,4 % efter valg mødet mod 17,9 % i 2006, mens 1,4 % stillede op på klasseforældremøder og 2,8 % på anden vis. Der var således denne gang lidt flere kandidater pr. skole med 11,42 kandidat pr. skole mod 10,37 i 2006, og færre blev opstillet før og under og flere efter valg mødet. Af de opstillede kandidater var 56 % kvinder mod 55,2 % i 2006, og blandt de valgte var 54 % kvinder mod 50,1 % i 2006. Kun 2 % af kandidaterne repræsenterede tosprogede. Kommunernes mulighed for at tillade forskudte valg har bredt sig og blev denne gang benyttet af 27 % mod godt 18 % i 2006. Stemmeprocenten ved afstemningsvalg blev denne gang ikke endelig opgjort, idet besvarelsenerne var uklare, måske fordi en gruppe respondenter havde blandet fremmødet på valg mødet sammen med deltagelsen i afstemningsvalgene. Man kan så spørge sig selv, om valget var overvejende glædeligt eller skuffende – og det er ikke helt enkelt at besvare. En af forklaringerne på det lave antal afstemningsvalg kan måske være, at skoleledere kan have ønsket at undgå et afstemningsvalg med deraf følgende besvær, fx ved blot at foreslå en fordeling på henholdsvis ordinære medlemmer og suppleanter, hvis man på et valg møde har fundet frem til fx 11-12 kandidater – det er ikke problemløst at finde folk, der har overskud til at involvere sig i skolebestyrelsesarbejde, lige så lidt som i andet frivilligt arbejde. Fokuserer man på antal opstillede kandidater, kan man sige, at skolebestyrelsesvalget 2010 var om ikke en succes, så dog på dette punkt bedre end valget i 2006.

Af årets øvrige hændelser i folkeskolen kan nævnes, at der i 2. og sidste runde af det treårige projekt Skoleudvikling 2009-2011 er uddelt 46 mio. kr.⁷¹ Interessen for at ansætte undervisningsassistenter og tilbyde turbodansk var også i projektets 2. runde stor. Bertel Haarder håbede, at ordningen ”er kommet for at blive. Når lærerstuderende ansættes som undervisningsassistenter, får de en bedre uddannelse samtidig med, at de i visse tilfælde kan træde i stedet for tolærerordninger og specialundervisning. Da de får studenterløn og ikke skal have forberedelsestid, gør de det muligt at hjælpe flere børn for de samme penge. Især det stigende antal børn med adfærds- og kontaktproblemer.” Ansøgningerne fordelte sig i 2. runde på fem indsatsområder med 80 ansøgninger til undervisningsas-

⁷⁰ 1.493 skoler er spurgt i Skole og Samfunds undersøgelse, og 956 skoler har besvaret spørgeskemaet (64 %); dog har ikke alle 956 skoler besvaret samtlige spørgsmål. Besvarelsesprocenten er en smule lavere end i 2006, hvor 65,4 % af skolerne besvarede spørgeskemaet. Se <http://www.skole-samfund.dk/graphics/img/Unders%F8gelsler/Skolebestyrelsesvalget%202010.pdf>.

⁷¹ Undervisningsministeriets pressemeddelelser af 17.1. og 27.4.2010.

sistenter i folkeskolen, 53 til it-støttede undervisningsformer, 40 til turbodansk, 36 til oprettelse af erhvervsklasser og 29 til oprettelse af lokale taskforces til skoleudvikling.

Langt om længe kom så den nye bekendtgørelse om *fremme af god orden i folkeskolen* til afløsning af den gamle fra 1995 med tilhørende vejledning.⁷² Den nye bekendtgørelse udmønter folkeskolelovens præcisering i 2009 af ændrede ansvarsforhold med mere indflydelse til skolelederen. Desuden skal Skolebestyrelsen som noget nyt fastsætte skolens værdiregelsæt, der skal være retningsgivende for god adfærd og et godt psykisk undervisningsmiljø. Det store diskussionselement har været den øgede magt til skolelederen, som loven lagde op til, men det er indtil videre endt med, at ledelsen beholder de først foreslåede beføjelser. Til gengæld er der ikke sikkerhed for, at skolelederen i fremtiden skal have en lærerbaggrund.⁷³ Tina Nedergaard udtalte således foråret 2010, at ”måske er det også helt andre profiler, som skal sidde som skoleledere end dem, der sidder i dag”, ligesom hun var ”optaget af muligheden for at splitte ledelsen op mellem administrativ og pædagogisk ledelse”, men hun ville endnu ikke lægge sig fast på en løsning.

Årets mange ændringer – store og små – bærer alle samme vej. Typiske er de skiftende tilkendegivelser om offentliggørelse af testresultater. Dagbladet Information tolkede på lederplads dette som, at Bertel Haarder var kørt ”ud på side-sporet”, og at Undervisningsministeriet var ”hensat til en rolle som leverandør af ’faglig bistand’”.⁷⁴ Lederskribenten mente også, at med offentliggørelsen blev testresultaterne ”et redskab i den interne konkurrence på skolerne og mellem skolerne ... et redskab, som forældrene kan bruge i krav om at flytte børnene til en anden klasse, afskedige lærere eller til at vælge en anden skole. Magten flyttes så at sige fra læreren og ledelsen på den enkelte skole over på forældrene og børnene – kunderne i den offentlige butik... den forøgede vægt på de nationale test, som Løkke Rasmussens melding er et udtryk for, er et forsøg på at knække lærernes kontrol over skolen, og det er måske ikke det værste, der kan ske.” Synspunkterne står selvsagt for lederskribentens regning, men spørgsmålet er vel også, hvem der egentlig kan være tjent med en knækket folkeskole?

Specialundervisningens ressourceforbrug skal ned

Udviklingen på specialundervisningsområdet gav som de foregående år anledning til en heftig debat om kvalitet, omfang og ressourceforbrug. I kølvandet på kommunalreformen 2007 blev det aftalt, at områdets udvikling skulle følges tæt

⁷² Bekendtgørelse nr. 320 af 26.3.2010 om *fremme af god orden i folkeskolen*. Se også *Uddannelseshistorie 2009* s. 117-120 og *SkolelederNyt* nr. 7 af 22.4.2010.

⁷³ Politiken af 14.3.2010 4. sektion s. 1.

⁷⁴ Information af 28.1.2010 s. 2.

gennem en treårig periode.⁷⁵ Socialistisk Folkeparti foreslog med B 124, at den årlige afrapportering om specialundervisningens vilkår efter kommunalreformen skulle fortsætte gennem nedsættelse af en følgegruppe, så man derved ”sikrer, at folkeskolelovens § 3 stk. 2, der giver børn ret til den undervisning, de har brug for, overholdes”.⁷⁶ Men forslaget kom ikke længere end til Uddannelsesudvalget. I tredje og sidste redegørelse skrev Tina Nedergaard bl.a., at ressourceforbruget på regionale tilbud og specialskoler var steget til 4,7 mia. kr. i 2009 fra 4,3 mia. kr. i 2008. I 2006 var udgifterne på 3,8 mia. kr., dvs. en stigning på næsten 40 % i løbet af de første tre år efter kommunalreformen. Ud af folkeskolens godt 591.000 elever i 2008 modtog i alt godt 49.000 specialundervisning, heraf ca. 30.000 i en specialklasse.⁷⁷ Hyppigste henvisningsårsag er generelle indlæringsvanskeligheder, i 2008 ca. 37 % af eleverne, mens knap 20 % blev henvist pga. læse- og skrivevanskeligheder, tale- og sprogvanskeligheder, sociale og miljøbetingede vanskeligheder, udviklingsvanskeligheder, hørevanskeligheder, bevægelsesvanskeligheder, synsvanskeligheder og psykiske vanskeligheder. En tredjedel skyldtes andre årsager, herunder hjerneskade eller funktionssvigt. Et fremherskende problem i specialundervisningen er overrepræsentationen af drenge, idet de i 2008 udgjorde 72 % af elevtallet i specialskoler og 76 % på dagbehandlingshjem.

Specialundervisningsområdet var derfor ikke uden grund et af fokuspunkterne i forhandlingerne om årets økonomiaftale mellem regeringen og kommunerne om kommunernes økonomi for 2011. Der var her klar enighed om at arbejde for øget inklusion i folkeskolen, idet udgifterne hertil i 2009 var kommet op på 12,8 mia. kr. svarende til knap 30 % af de samlede udgifter til folkeskolen.⁷⁸ Af økonomiaftalen fremgik bl.a., at resurser forventes frigjort, ved at elever trækkes tilbage fra dyre specialtilbud og inkluderes i den almindelige undervisning. Man

⁷⁵ Alle tre redegørelser er skriftlige, afgivet af den siddende undervisningsminister og benævnt *Redegørelse om udviklingen på specialundervisningsområdet efter kommunalreformen*. Den første var R 15 af 10.6.2008 og den anden R 21 af 28.5.2009, som begge blev afgivet af Bertel Haarder, mens R 16 af 27.5.2010 blev afgivet af Tina Nedergaard. Redegørelserne er et resultat af aftalen om kommunalreformen, hvor det blev besluttet, at Undervisningsministeren de tre efterfølgende år årligt skulle redegøre over for Folketinget om, hvordan kommunerne løftede opgaven med at overtage den amtslige specialundervisning. Den redegørelse, som netop er offentliggjort, er dermed den sidste i rækken. Se også *Uddannelseshistorie 2009* s. 128-130.

⁷⁶ B 124 Forslag til folketingsbeslutning om *nedsættelse af en følgegruppe på specialundervisningsområdet i grundskolen*. Af Pernille Frahm (SF), Pernille Vigsø Bagge (SF), Ole Sohn (SF), Nanna Westerby (SF)
Fremsat 9.2.2010.

Ved 1. behandlingen 8.4.2010 henvist til udvalg.

⁷⁷ *Tal der taler 2009*, Undervisningsministeriet 2010.

⁷⁸ Analysen af folkeskolens specialundervisning er gennemført af et udvalg med repræsentanter fra Finansministeriet, KL og Undervisningsministeriet. Økonomiaftalen 2011, indgået 12.6.2010, indebærer, at kommunernes udgifter ikke må stige i forhold til 2010. Se Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 2.6.2010 og Folkeskolen.dk af 14.6. og 15.6.2010.

anbefalede bl.a., at folkeskoleloven ændres, så specialundervisning kun dækker over vidtgående specialundervisning, hvor eleven støttes i minimum 12 timer om ugen, at det tydeliggøres, at specialundervisning ikke kan tildeles alene på baggrund af en diagnose, men skal bero på en konkret vurdering af den enkelte elevs behov, og at styrke kommunernes muligheder for at styre og prioritere udgifterne på området, herunder reglerne for klager, frit skolevalg og befordring. Et af de tiltag, som Rejseholdet har foreslået, kompletterer økonomiaftalens initiativer ved at foreslå, at PPR's medarbejdere fremover skal være rådgivende frem for visiterende i forhold til skolens ledere og lærere i arbejdet med udsatte børn.

Da Bertel Haarder 20.10.2009 var i samråd om den vidtgående specialundervisning, redegjorde han bl.a. for virksomheden i Klagenævnet for den vidtgående specialundervisning.⁷⁹ Han fandt det positivt, at antal omgjorte afgørelser viste en faldende tendens, idet Klagenævnet i 2008 modtog i alt 478 klager og omgjorde kommunernes afgørelse i 43 % af sagerne mod 67 % året før. Desværre viste det sig i 2009-10, at antallet af omgjorte klager igen steg til 63 %, primært fordi der var mangler i kommunernes afgørelser set i relation til forvaltningsloven. Klagevejen er da også blevet forenklet med L 120, jf. s. 134. De mest almindelige klageårsager var afslag på støtte i minimum 12 timer om ugen (22 %) og henvisning til specialskole eller -klasse (18 %).

Kritikken af kvaliteten i den vidtgående specialundervisning har været betydelig, også blandt skolens egne folk, både hvad angår indhold og sagsbehandlingstid. Det fremgår af en række undersøgelser foranstaltet af organisationerne på området.⁸⁰ Således har 43 % af skolelederne peget på, at deres skolers tilbud er blevet dårligere efter kommunalreformen, mens 45 % har måttet undlade at give en elev det rette specialtilbud på grund af økonomien; 30 % fandt økonomien stadig mere styrende for, hvilke elever der overhovedet får et tilbud. En spørgeskemaundersøgelse blandt mere end 5000 lærere viste, at hele 74,7 % mente, at specialundervisningen er blevet ringere, efter at kommunerne overtog ansvaret for specialundervisningen. Også Niels Egelund, professor ved DPU, var, i modsætning til Jørn Sørensen, tidligere formand for børne- og ungeudvalget i Kommunernes Landsforening, af den "klare opfattelse, at tilbuddene er blevet dårligere i kommunerne".⁸¹

⁷⁹ Undervisningsministeriets nyhedsbrev af 22.10.2009.

⁸⁰ Folkeskolen.dk af 1.10.2009 og SkolelederNyt nr. 19 af 19.11.2009. De nævnte undersøgelser er DR's og Skoleledernes spørgeskemaundersøgelse om specialundervisningen efter kommunalreformen, Danmarks Lærerforenings og Megafons undersøgelse om specialundervisning i DLF's lærerpanel og Danmarks Lærerforenings "Undersøgelse af de vedtagne kommunale budgetter for 2010" fra november 2009.

⁸¹ Jørn Sørensen (RV), borgmester i Holbæk Kommune indtil kommunalvalget i 2009, blev 1.4.2010 afløst som formand for KL's børne- og ungeudvalg af Jane Findahl (SF) fra Fredericia Kommune.

De få specialskoler, som forblev regionale efter kommunalreformen, er også berørt af reduktioner, men ikke som i den kommunale specialundervisning alene af sparehensyn.⁸² Således fusionerede de to døveskoler, Nyborgskolen og Fredericiaskolen, fordi elever med hørehandicap i dag har en god chance for at blive enkeltintegreret i den almindelige undervisning, når de opereres med Cochlear Implant.

Der er ingen tvivl om, at der rundt om i kommunerne arbejdes hårdt på at finde mindre udgiftskrævende løsninger på specialundervisningen. Undervisningsassistenter benyttes i en vis udstrækning, ligesom man forsøger at gøre klasserumskulturen mere rummelig. Et af problemerne i en omlægning til en mere inkluderende skolekultur er rækkefølgen i omstrukturingsprocessen, for hvis man blot nedlægger diverse specialundervisningstilbud uden at investere i efter- og videreuddannelse af de lærere, specialundervisningseleverne skal inkluderes hos, er det for en gangs skyld ikke så svært at spå om fremtiden og se, hvem der kommer til at betale regningen. Det gør eleverne – både dem med særlige behov og resten af klassen.

Også de private skoler skal spare

For de private skoler blev folketingsårets lovgivning en kompleks affære, idet L 121 om filialer af internationale skoler og krav til antal elever på klassetrin efter 1. behandlingen blev opdelt i L 121 A om elevtalskravene og L 121 B om filialer af internationale skoler.⁸³

L 121 B om etablering af filialer af internationale skoler, vandt umiddelbart bred tilslutning i Folketingssalen.⁸⁴ Selv om Marianne Jelved (RV) under 1. behandlingen på sit partis vegne kunne tilslutte sig det senere L 121 B, nævnte hun med en underforstået henvisning til Tvind-sagen: ”Jeg tillader mig bare med et smil at sige til ministeren, at det her jo er første skridt til at skabe filialer til skoler. Det første skridt er altid det farligste, men jeg ville have gjort det samme, hvis jeg

⁸² Folkeskolen.dk af 19.5.2010.

⁸³ L 121 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseseksamen (hf-kurser). (Filialer af internationale skoler og krav til antal elever på klassetrin m.v.)
Fremsættelse af lovforslag 29.1.2010.

1. behandling af lovforslag 11.2.2010.

2. behandling af lovforslag 16.3.2010.

⁸⁴ L 121 B Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseseksamen (hf-kurser). (Filialer af internationale skoler). Lovforslaget vedtaget med 93 stemmer (V, S, SF, KF, RV, EL, LA og Christian H. Hansen (UFG)) mod 15 (DF).

2. behandling af lovforslag 16.3.2010.

3. behandling af lovforslag 23.3.2010.

Lov nr. 290 af 29.3.2010.

var minister”.⁸⁵ Og Bertel Haarder greb bolden og ville gerne ”slå fast med indtil flere hegnsplæ”, at forslaget alene handlede om internationale skoler og en lettere procedure for oprettelse af frie skoler for udenlandske forældre.

Der var mere debat om L 121 A, hvor der under udvalgsbehandlingen blev indføjet en række tekniske korrektioner, så en fri grundskole pr. 5.9. skal have i alt mindst 9 elever på bh.kl. og 1. - 2. klassetrin, 6 elever på 3. -4. klassetrin, 9 elever på 5.-7. klassetrin og 32 elever på bh.kl. - 7. klassetrin.⁸⁶ En række skoler fritages dog fra elevtalskravene, bl.a. skoler med kostafdeling. Hvis elevtalskravene ikke er opfyldt pr. 5.9., har en skole indtil næste 5.9. til at opfylde dem og to år, hvis skolen i de fem forudgående år har opfyldt kravene. Socialdemokraterne ønskede dog en yderligere skærpelse og fremsatte beslutningsforslag B 139 om krav om både mere uafhængigt tilsyn og øget elevantal.⁸⁷

En anden af årets stramninger, som Danmarks Privatskoleforening heller ikke var begejstret over, var ændringen ved L 120 af folkeskolelovens § 24, stk. 4, hvor fristen for en kommunes endelige beslutning om skolenedlæggelse blev udskudt fra senest 1.12. året før til 1.3. i det kalenderår, hvor nedlæggelsen skal have virkning fra august. Foreningen skrev således i sit hørings svar, at det i nedluknings-truede skoler var et indgreb i ”forældres demokratiske rettigheder”, og at forslaget var ”det seneste led i en stadig forringelse af forældrenes muligheder for en reel medindflydelse i forhold til kommunens skolepolitik og skoletilbud”, lige som det udskudte meddelelsestidspunkt ville gøre det ”endnu vanskeligere for forældrene at finde et alternativt skoletilbud”.⁸⁸ Man erindrede samtidig om, at denne mulighed allerede var blevet stærkt forringet, da anmeldelsesfristen for en ny friskole i 2006 blev forlænget til den 15.8. forud for begyndelsen af det skoleår, hvor oprettelsen skal have virkning”.⁸⁹

Mange overvejelser har i årets løb været knyttet til samfundets økonomiske krise, som også hos de frie grundskoler blev mærkbar med bl.a. bortfaldet af

⁸⁵ Se *Uddannelseshistorie 1999*, s. 159-160.

⁸⁶ L 121 A Forslag til lov om *ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseseksamen (hf-kurser)*. (Krav til antal elever på klassetrin m.v.). Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 111 stemmer.

2. behandling af lovforslag 16.3.2010.

3. behandling af lovforslag 23.3.2010.

Lov nr. 289 af 29.3.2010.

Se også Danmarks.privatskoleforening.dk af 7.4.2010.

⁸⁷ Folkeskolen.dk af 25.2.2010. B 139 Forslag til folketingsbeslutning om *uafhængigt tilsyn med friskoler og private grundskoler samt øget krav til skolestørrelse*. Fremsat 24.2.2010 af Carsten Hansen (S), Christine Antorini (S), Per Husted (S), Leif Lahn Jensen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S), Kirsten Brosbøl (S). Ved 1. behandlingen henviset til Uddannelsesudvalget.

⁸⁸ Nyheder fra Danmarks Privatskoleforening af 1.2.2010.

⁸⁹ Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 144-145.

befordringstilskuddet på 21 mio. kr. fra 1.1.2011, og dernæst med den såkaldte Genopretningspakkes nedregulering af koblingsprocenten i årene 2011-2014 fra 75% til 71% og endelig med Finansministeriets cirkulære af 14.6.2010 en reduktion på 1,2 % af tilskuddet allerede i indeværende finansår.⁹⁰ Danmarks Privatskoleforening betegnede da også i deres henvendelse til uddannelsespolitikkerne herom juni 2010 som en ”mensis horribilis”. Henvendelsen gav faktisk en vis bonus, for selv om nedskæringen blev fastholdt, udløses den først som en reduktion i bevillingen maj 2011.⁹¹ For efterskolerne blev tilskuddet til nedbringelse af egenbetaling reduceret og taksten for forældre med årsindkomster over 310.000 kr. forhøjet.

Frygten for, at friskoler fungerer som rugekasser for ekstremisme og radikaliserings, fik foråret 2010 Undervisningsministeriet til som et led i regeringens handleplan fra 2009 ”mod radikaliserings og ekstremisme” at gennemføre særlig kontrol med 25 udvalgte friskoler.⁹² Kurt Ernst, formand for Danmarks Privatskoleforening betegnede det som ”et politisk setup” og fandt i øvrigt tilsynet ”grotesk”, og de private skolars foreninger mente, at ”hele denne øvelse er at skyde gråspurve med kanoner.⁹³ Man finder ikke noget, man ikke ville finde på den anden måde”. Også Ebbe Lilliendal, formand for Dansk Friskoleforening, som bl.a. tæller landets 22 muslimske skoler, fandt det ekstra tilsyn belastende. ”For os at se handler det hele om, at man endnu engang vil ud og kontrollere de muslimske friskoler, og så skal der lige tre skoler mere med som alibi. Men de skoler har gentagne gange været under tilsyn. De får aldrig et øjebliks ro, og de spørger mig: Hvad er det, vi skal gøre?” Tina Nedergaard (V) afviste, at det skulle være spild af tid at undersøge radikaliserings på private skoler.

Mens den økonomiske krise i årets løb har været særdeles følelig for folkeskolen, er der i privatskolesektoren tegn på fremgang. Mens antallet af opslåede lærer- og skolelederjob på folkeskoler er faldet med 44 % i forhold til året før, er det tilsvarende tal for de private skoler steget med 3 %.⁹⁴ I årets løb drøftedes også den svenske privatskolemodel, hjulpet godt på vej af den liberale tænketank Cepos’ gå-hjem-møde om de svenske erfaringer september 2009, hvor også Kun-

⁹⁰ Koblingsprocenten, der regulerer størrelsen af de frie skolars tilskud er fastsat som en del af den gennemsnitlige udgift pr. elev i folkeskolen og udgjorde 75 % i 2010. Selve ”koblingsmekanisme” er påvirket af folkeskolens omkostninger tre år forinden, herunder selvsagt også faktorer som antal elever i klasserne og specialundervisnings omfang. Der var egentlig udmeldt en besparelse på 1 %, men i forbindelse med dækning af et merforbrug i Barselsfonden i 2009 blev reduktionen godt 1,2 % af driftstilskuddet for 2010. Se fx Privatskoleforeningens meddelelse af 7.6.2010 og Nyt Om Privatskolerne nr. 6, juni 2010.

⁹¹ Privatskoleforeningen.dk af 24.8.2010.

⁹² Privatskoleforeningen.dk af 19.4.2010.

⁹³ Politiken af 15.4.2010.

⁹⁴ Folkeskolen.dk af 12.5.2010.

skapsskolan var repræsenteret.⁹⁵ Den svenske regering gav i 1992 mulighed for at etablere privatskoler og skoleselskaber med 100 % offentligt tilskud. Skolerne skal følge den svenske læseplan og må ikke opkræve forældrebetaling, men til gengæld gerne trække et eventuelt overskud ud til aktionærerne. Bertel Haarder gav udtryk for, at den svenske model var interessant, fordi de har valgt at "gøre det anderledes og har sparket politikerne ud af den lokale skoleledelse", men understregede også, at han ikke ønskede "svenske tilstande". Bertel Haarder blev her bakket fuldt op af både Ebbe Lilliendal og af sekretariatschef Ebbe Forsberg, Danmarks Privatskoleforening.

Det er blevet populært at oprette friskoler.⁹⁶ Da anmeldelsesfristen af nye friskoler udløb 16.8.2010, havde Undervisningsministeriet modtaget 63 henvendelser, dvs. mere end dobbelt så mange som i 2009. Tina Nedergaard udtalte i den anledning, at det, at en kreds af forældre vælger at oprette en friskole, "faktisk (er) en grundlovssikret valgfrihed. Det er så min opgave at fastholde folkeskolen som et rigtig godt valg for alle forældre". Af de 25 anmeldte friskoler i 2009 blev der kun oprettet otte, men flere af de resterende er anmeldt igen i 2010. En mulig tolkning af de mange (gen)anmeldelser og de relativt få oprettelser peger hen imod, at anmeldelserne foretages af forældrekrede bag lukningstruede folkeskoler "for en sikkerheds skyld", men at kommunalbestyrelserne ved udsigten til opstart af en ny såkaldt "protest"-friskole i stedet finder andre besparelser end skolenedlæggelser på det kommunale budget.

Det vakte en vis blæst i pressen, at en række toppolitikere i årets løb valgte at flytte egne børn fra folkeskolen og over i en privatskole.⁹⁷ Det gjaldt eksempelvis statsministeren samt tre politikere i den socialdemokratiske top: Helle Thorning-Schmidt, Mette Frederiksen og Henrik Sass Larsen. Pressens forargelse var navnlig stor over de tre socialdemokraters fravalg af folkeskolen, men Kurt Ernst, formand for Danmarks Privatskoleforening, gjorde opmærksom på, at "det er en grundlovssikret rettighed, at forældre kan vælge en anden skole end den offentlige".⁹⁸

A- og B-hold i gymnasieverdenen?

Selv om det almene gymnasium stadig er en succeshistorie og antallet af studenter, hvoraf ca. 60 % nu er piger, i perioden 2006-10 steget med 14 %, har spørgs-

⁹⁵ Kunskapsskolan er et af Sveriges største friskoleselskaber for 12-18-årige med i alt 32 skoler i Syd- og Mellemsverige, 10.000 elever og knap 700 lærere. Se Folkeskolen.dk af 1.10.2009.

⁹⁶ Nyheder fra uvm.dk nr. 24 af 20.8.2010.

⁹⁷ Politiken.dk af 9.5. og af 11.5.2010.

⁹⁸ Privatskoleforeningen.dk af 17.05.2010.

målet om frafald været i fokus året igennem.⁹⁹ Frafaldsproblemet er størst på hf og derfor undersøgt nærmere i ”Hf på VUC – et andet valg”, hvoraf bl.a. fremgår, at ældre kursister generelt er mere uddannelsesmotiverede end yngre, og at den brogede kursistskare ikke er en ubetinget gevinst for undervisningsmiljøet.¹⁰⁰ Bertel Haarder var 8.9.2009 atter en gang kaldt i samråd om klassekvotienter og frafald i gymnasiet.¹⁰¹ Han nævnte her, at klassekvotienter efter hans opfattelse ikke er en sag for Folketing og minister, men for den enkelte institution og dens bestyrelse, og henviste til, at frafaldet i det almene gymnasium var nogenlunde konstant uanset klassestørrelse.¹⁰² Alligevel fremsatte partierne til venstre for regeringen et i efteråret 2010 endnu ubehandlet beslutningsforslag, B 190, om indførelse af en gennemsnitlig klassekvotient på 26 elever i gymnasiale uddannelsers stamklasser ved uddannelsesstart; det kan dog med Folketingets nuværende sammensætning ikke forventes vedtaget.¹⁰³ Knap 10 % (godt 4.100 elever) af det samlede ansørgertal til de gymnasiale uddannelser i 2009 var en tur om ad en optagelsesprøve, og lidt over halvdelen blev herefter optaget.¹⁰⁴

Med L 7 er der endnu en gang sket en række justeringer af gymnasireformen fra 2005, herunder en reduktion af almen studieforberedelse i stx til 200 timer og

⁹⁹ Antal fuldførte i de gymnasiale uddannelser 2006-10. Se statistik og kommentarer i Nyheder fra uvm.dk nr. 17 af 21.5.2010:

	2006	2007	2008	2009	2010
Stx	18.045	18.762	19.377	21.111	21.400
Hf	4.279	3.847	3.942	4.000	4.300
Hhx	6.589	7.141	6.870	6.917	6.900
Htx	2.248	2.240	2.425	2.659	2.900
Total	31.161	31.990	32.614	34.687	35.500

¹⁰⁰ Gymnasieskolens NetNyheder af 8.9.2010. Undersøgelsen, der i alt omfattede 5.070 hf-kursister, er udført af Mette Pless fra Center for Ungdomsforskning på DPU.

¹⁰¹ Nyheder fra uvm.dk af 10.9.2009.

¹⁰² Fuldførelsesprocenten varierer med 83 % for stx, 80 % for hhx, 73 % for htx og 72 % for hf, jf. rapporten ”Frafald på de gymnasiale uddannelser” fra UNI-C Statistik & Analyse 2009.

¹⁰³ B 190 Forslag til folketingsbeslutning om *loft over antal elever i de gymnasiale klasser*. Fremsat 26.3.2010 af Nanna Westerby (SF), Ole Sohn (SF), Christine Antorini (S), Per Husted (S), Marianne Jelved (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL). Ved 1. behandlingen 22.4.2010 henvist til udvalg.

¹⁰⁴ Grundskoler og gymnasier er ikke gode nok til at forklare forældre og elever, hvad der skal til for at klare optagelsesprøven til de fire gymnasiale uddannelser, jf. Danmarks Evalueringsinstituts rapport ”Fra grundskole til gymnasium”. Gymnasieskolens NetNyheder af 19.8.2010.

af antal prøver i stx, hhx og htx fra 11 til 9.¹⁰⁵ Herefter er det fra sommereksamen 2010 ikke længere sikkert, at man kommer op i skriftligt dansk. Ved 1. behandlingen fremhævede Nanna Westerby (SF), at der i forbindelse med studieretningsprojektet i 3. g blev sikret eleverne vejledning i skriveperioden, og at det nu var ”gjort helt, helt klart, at almen studieforberedelse er en timeramme for samarbejde mellem fag om virkelighedsnære problemstillinger”. Charlotte Dyremose (KF) omtalte sit partis modstand mod reduktionen af antal eksamensbegivenheder, men noterede sig også, at der var ”ret bred opbakning” til forslaget, ”og det må man jo så se i øjnene i en forligssituation”.

Fra 1.8.2010 kunne erhvervsskolerne med L 195 oprette en ny kompetencegivende gymnasial ungdomsuddannelse, *eux*, som med hensyn til den studierettede undervisning har omfang og niveau som hf.¹⁰⁶ Et *eux*-bevis giver studiekompetence på linje med øvrige gymnasiale uddannelser og herudover også erhvervskompetence. Et *eux*-forløb skal altid omfatte dansk A, engelsk B, matematik C og samfundsfag C, men kan derudover tilpasses den enkelte erhvervsuddannelse med nye fag på A- og B-niveau, så der vil være forskel mellem den obligatoriske fagrække i fx elektrikeruddannelsen og en merkantil erhvervsuddannelse. Under 1. behandlingen glædede Christine Antorini (S) sig over, at unge, der vælger erhvervsuddannelsesvejen, nu også kan gå på gymnasiale suppleringskurser, og hun fandt det ”vigtigt, at man, uanset hvilken ungdomsuddannelse man vælger, om det er den gymnasiale eller erhvervsuddannelsesvejen, skal kunne se et perspektiv i, at man kan bygge oven på og komme videre med yderligere uddannelse”.

¹⁰⁵ L 7 Forslag til lov om ændring af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven), lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx) og lov om uddannelsen til højere forberedelseksamen (hf-loven). (Lempelser for begyndersprog og naturvidenskabelige fag, færre timer i almen studieforberedelse, skarpere profil i studieområderne, færre prøver, lempelser for valgfag i hf m.v.). Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 100 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 8.10.2009.

1. behandling af lovforslag 3.11.2009.

2. behandling af lovforslag 15.12.2009.

3. behandling af lovforslag 18.12.2009.

Lov nr. 1526 af 27.12.2009.

¹⁰⁶ L 195 Forslag til lov om studiekompetencegivende eksamen i forbindelse med erhvervsuddannelse (*eux*) m.v. Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 107 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 26.3.2010.

1. behandling af lovforslag 22.4.2010.

2. behandling af lovforslag 25.5.2010.

3. behandling af lovforslag 27.5.2010.

Lov nr. 578 af 1.6.2010.

Loven skal ses i sammenhæng med ændringerne i vejledningsloven (L 194 og L 196), som også er en del af aftalen ”Flere unge i uddannelse og job” af 5.11.2009. Se også Nyheder fra Uvm.dk af 26.3. og 28.5.2010.

Også gymnasiernes selveje, overskudsmuligheder, kapacitet og byggeforhold har været grundigt debatteret i årets løb. Siden de danske gymnasier blev selvejende i 2007, har de fået markant større overskud end handelsskolerne, erhvervsuddannelserne og htx-uddannelserne.¹⁰⁷ Mens de samlede erhvervsskoler havde et overskud på 0,8 % af den samlede omsætning for årene 2007-2009, blev det for gymnasierne til et overskud på 4 % – mere end fire gange så godt et resultat. Den markante forskel betegnede Peter Amtrup, formand for Danske Erhvervsskoler og direktør på EUC Vest, som ”en alvorlig forfordeling” og henviste samtidig til forskellen i statens taxameter-tilskud pr. studerende, som i 2010 var 231.825 kr. pr. stx-student og 196.600 kr. pr. hhx-student. Alligevel genererede de i alt ca. 90 erhvervsskoler i 2009 et samlet overskud på 260 mio., på trods af at 15 % af skolerne var underskudsgivende, og sektoren har således opbygget en god egenkapital gennem mange år som selvejende institutioner, mens gymnasierne først blev selvejende ved kommunalreformen i 2007.

De gymnasiale uddannelsers kapacitet var et af de centrale punkter ved et samråd 8.9.2009, hvor Bertel Haarder nævnte, at selv om ungdomsårgangene forventes at vokse frem til 2012, hvorefter det i 2020 på ny er omtrent tilbage til 2007-niveauet, er udviklingen demografisk set ujævnt fordelt. Undervisningsministeriet har derfor igangsat udvidelser af de bestående bygninger i områder, hvor der kan forudses varig kapacitetsmangel, fx Virum Gymnasium, Frederiksborg Gymnasium og Tornbjerg Gymnasium i Odense; hertil kommer et nyt gymnasium i Ringsted. Ved et nyt samråd herom 1.6.2010 besvarede Tina Nedergaard også spørgsmål om risikoen for, at de store gymnasier vil komme til at udvide på de små gymnasiers bekostning, og nævnte her, at ”det eksisterende bygningstaxameters størrelse er mindre end den merudgift, der følger af kapacitetsudvidelsen”, så midlerne kommer ikke alene fra Undervisningsministeriet, men også fra opsparing eller eksterne midler.

De forskelligartede vækstgrundlag for gymnasierne var baggrunden for seks gymnasiektorers henvendelse foråret 2010 til undervisningsministeren om at gøre op med, hvad Gitte Harding Transbøl, rektor for Rysensteen Gymnasium, kaldte en ”planøkonomisk tankegang”, hvor det er fordelingsudvalgene og ikke skolerne selv, der afgør, hvor mange og hvilke elever de enkelte gymnasier modtager.¹⁰⁸ Der var dog ikke megen opbakning til forslaget fra Bjarke Dahl Mogenssen, formand for DGS (Danske Gymnasieelevers Sammenslutning), som vurderede, at ”20-30 mindre gymnasier – ikke mindst i landets udkantsområder – vil få svært ved at overleve, hvis gymnasierne slippes helt fri”. Jens Boe Nielsen, formand for Gymnasieskolernes Rektorforening, ærgrede sig over oprøret fra egne rækker og fandt det ”ikke anstændigt, hvis man i liberalismens hellige navn fjer-

¹⁰⁷ Politiken.dk af 24.6.2010.

¹⁰⁸ Politiken.dk af 23.4.2010.

ner det underlag, der er for deres (red.: de mindre gymnasiers) eksistens”, mens Anne-Birgitte Rasmussen, rektor for Københavns Åbne Gymnasium og formand for fordelingsudvalget for de københavnske gymnasier, trak sig fra formandsposten i protest. Tina Nedergaard (V) ønskede frit elevvalg, men var også ”opmærksom på, at der er et særligt hensyn til små gymnasier i tyndt befolkede områder”. Partierne til venstre for regeringen foreslog derfor med B 249, at regeringen skulle fremsætte lovforslag om et kapacitets- og fordelingsudvalg i hver region med repræsentanter fra både skoler og regionsråd.¹⁰⁹ Debatten bevirkede også, at Tina Nedergaard 1.6.2010 var kaldt i samråd om elevfordelingen, hvor hun afviste forslaget som værende i modstrid med intentionerne bag selvejet.¹¹⁰ Hun ønskede hverken indblanding fra regionsrådene, eller at små gymnasier ”for enhver pris sikres overlevelse, ved at de får leveret eleverne ved hoveddøren, heriblandt elever, der ikke ønsker at gå på skolen”, men havde dog ”absolut ikke noget ønske om at fremme en udvikling, hvor de små gymnasier må lukke på stribe”. Hun nævnte tillige, at Undervisningsministeriet overvejede en slags ”lilleskolemodel”, hvorefter små gymnasier i samarbejde med erhvervsskoler skal kunne udbyde en kombineret gymnasial uddannelse med samlæsning i fælles elementer og særskilt undervisning i profilfag. På spørgsmålet om udviklingen af A- og B-gymnasier ud fra en sortering af eleverne gennem optagelsessamtaler mv., svarede hun, at der ikke var noget ”til hinder for, at et overskudsgymnasium på baggrund af for eksempel elevansøgninger udarbejder en indstilling til fordelingsudvalget om, hvilke elever gymnasiet ønsker at optage”, men hun tog samtidig afstand fra, ”hvis gymnasier håndplukker elever på baggrund af deres resultater fra grundskolen for at blive et såkaldt A-gymnasium”.

Ved årets studentereksamen blev topkaraktererne 10 og 12 brugt så hyppigt, at mange undrede sig.¹¹¹ Jørgen Balling Rasmussen, undervisningskonsulent i Undervisningsministeriet, udtalte hertil, at ”der er en stigning i antallet af elever, som får 12. I andre europæiske lande er det i gennemsnit 10 % af en studenterpopulation, som får 12. Der er vi ikke helt endnu ...” Han henviste desuden til, at da udenlandske universiteter kræver topkarakterer for at få adgang, må danske unge sikres en sidestilling, og nævnte, at der samtidig blev givet flere bundkarakterer, så karaktergennemsnittet var stabilt. Ovennævnte temaer har ikke alene

¹⁰⁹ B 249 Forslag til folketingsbeslutning om *fordeling af elever og fastsættelse af kapacitet på gymnasierne*. Fremsat 25.5.2010 af Nanna Westerby (SF), Ole Sohn (SF), Christine Antorini (S), Per Husted (S), Kim Mortensen (S), Marianne Jelved (RV), Anne Marie Geisler Andersen (RV), Margrethe Vestager (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL), Per Clausen (EL). Lovforslaget er september 2010 endnu ubehandlet.

¹¹⁰ Udgangspunktet for samrådet var Undervisningsministeriets accept af ønsket om udvidet kapacitet fra Rosborg Gymnasium, der som det første havde ramt grænsen for det toårige kapacitetsloft. Undervisningsministeriets nyhedsbrev af 3.6.2010.

¹¹¹ Politiken.dk af 24.6.2010.

påkaldt sig interesse i dette skoleår, men indgår også i Undervisningsministeriets tilsynsplan 2010-11 for de gymnasiale uddannelser.¹¹² Tilsynet omfatter i det kommende folketingsår analyse af og opfølgning på bl.a. censorindberetninger om eksamensforløb, herunder karaktergivning, omfang af snyd og måder at tackle det på, frafald i de gymnasiale uddannelser, institutionernes anvendelse af lærere uden formelle kompetencer samt stikprøver af undervisningsbeskrivelser og studie- og ordensregler foruden en nærmere tilsynsundersøgelse af fem institutioner udvalgt på grundlag af indikatorer for frafald og karaktergennemsnit.

Også de gymnasiale uddannelser er omfattet af regeringens såkaldte genopretningsplan med et spareforslag på 75 mio. kr. årligt på elevernes befordringstilskud fra 1.1.2011.¹¹³ Gorm Leschly, formand for Gymnasieskolernes Lærerforening fandt forslaget dybt diskriminerende over for de unge på ungdomsuddannelserne, der ikke bor i gå- eller cykelafstand fra deres skole, og i strid med regeringens egen målsætning om at få flere gennem en ungdomsuddannelse.

Bornholms gymnasium, erhvervsskole og VUC er efteråret 2010 fusioneret til én institution under navnet Campus Bornholm.¹¹⁴ Med oprettelsen er det målet at sikre optimale uddannelsesmuligheder, attraktive uddannelsesmiljøer og synergieffekter for alle øens nuværende uddannelser for både medarbejdere og studerende, lige som der her kan skabes plads til andre institutioner, fx de videregående uddannelser på Bornholm, UU-vejledningen og 10. klasse. Tilsvarende campusdannelser er allerede etableret på Mors og i Herning og under overvejelse i bl.a. Lemvig, Varde, Ringsted og Glamsbjerg.¹¹⁵ Campusdannelsen blev kraftigt anbefalet af Bertel Haarder, som så fremtidens løsning for ungdomsuddannelserne – fordi det ”giver bedre studerende og gør studielivet sjovere” – som en campus for gymnasiale uddannelser, erhvervsuddannelser (inkl. sosu), 10.-klassecentre og UU-centre.

Selvejet har således allerede efter kort tid vist sig som et vigtigt styringsinstrument, der giver de centrale myndigheder retten til at fastsætte mål og foretage effektmålinger, samtidig med at der gives institutionerne frihed til at fastlægge egne aktiviteter, generere overskud og planlægge kommende investeringer.

Men selvejet rummer også dilemmaer. Muligheden for at generere overskud sammenholdt med taxameterfinansieringsprincippet kan således tilskynde til en fastholdelse af elever uanset fraværsprocent og fagligt standpunkt – noget der både kan tolkes positivt som et skridt mod øget fastholdelse ved bekæmpelse

¹¹² Tilsynsplanen omfatter alle uddannelsesinstitutioner bortset fra den kommunale folkeskole, og har til formål at overvåge, om institutionerne forvalter deres ansvar i overensstemmelse med politiske målsætninger og regler på området. Se http://www.undervisningsministeriet.dk/~media/Files/IS/PDF10/Tilsyn_regnskab/Regnskab/100329_tilsynsplan2010-11.ashx.

¹¹³ Gymnasieskolens NetNyheder af 23.9.2010.

¹¹⁴ Nyheder fra uvm.dk nr. 27 af 10.9.2010.

¹¹⁵ Politiken af 9.12.2009.

af frafald og negativt som en prioritering af kvantitet frem for kvalitet. Og ikke mindst er det vel en eftertanke værd, om selvejets ideologiske karakteristika og administrative fordele kan opveje den voksende kløft mellem A- og B-gymnasier og på sigt en generel forringet adgang til videreuddannelse for unge i landets yderdistrikter.

Praktikpladssituationen og VEU

Praktikpladssituationen inden for erhvervsuddannelserne er et mangeårigt problemfelt, så undervisningsminister Tina Nedergaard var den 8.6.2010 i åbent samråd om skolepraktikydelsen.¹¹⁶ Med L 77 blev udmøntet en aftale mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre om en ungepakke til fremme af indgåelse af nye praktikpladsaftaler.¹¹⁷ Forslaget, der blev fremsat i lyset af finanskrisens negative påvirkning af praktikpladsområdet, forhøjede i perioden 5.11.2009-31.12.2010 satserne for præmie og bonus fra samlet op til 16.000 kr. til i alt op til 50.000 kr. pr. aftale, samtidig med at løntilskudsperioden blev forlænget til de første syv måneder af praktiktiden. Ved 1. behandlingen mente Carsten Hansen (S), at initiativet var hårdt tiltrængt og refererede til sin erfaring som bestyrelsesmedlem for ”en af Danmarks største tekniske skoler”; her var der ”for 2 år siden 2.400 private praktikpladser ude i erhvervslivet ... I år har der været 700”, og han fortsatte: ”Vi ved, at vi har brug for mindst 150.000 ekstra dygtige faglærte håndværkere. Vi ved, vi kommer til at stå med rigtig mange ufaglærte, og vi kan se, at optaget på vores erhvervsuddannelser er katastrofalt lavt, og frafaldet er katastrofalt”. Så han fandt, at der var god plads til forbedring. Marianne Jelved (RV) tilkendegav sit partis støtte til lovforslaget, selv om man ikke var ”særlig varme på at give præmie og bonus til arbejdsgivere for at tage praktikanter, men vi har kapituleret fuldstændig i den alvorlige situation, vi er i, og støtter altså forslaget om at forhøje tilskuddet fra 16.000 kr. til 50.000 kr. pr. aftale”. Hun noterede sig derefter, at en erhvervsuddannelse kunne færdiggøres via skolepraktik, når blot det første trin var påbegyndt i 2010. Bertel Haarder følte sig ”helt dækket ind af alt, hvad fru Marianne Jelved sagde her fra talerstolen” og mente, at intet ”bør lades uforsøgt i denne forbindelse.” Noget tyder på,

¹¹⁶ Undervisningsministeriets nyhedsbrev af 17.6.2010.

¹¹⁷ L 77 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Elevrefusion og lov om erhvervsuddannelser. (Justering af præmie, løntilskud og bonus, adgang til skolepraktik og til skoleundervisning og tilskud til praktikvirksomheder). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 114 stemmer.

Fremstilling af lovforslag 18.11.2009.

1. behandling af lovforslag 24.11.2009.

2. behandling af lovforslag 3.12.2009.

3. behandling af lovforslag 8.12.2009.

Lov nr. 1218 af 14.12.2009.

Se også Undervisningsministeriets informationsbrev af 15. 1.2010.

at tiltaget har haft en vis virkning.¹¹⁸ Således indgik Erhvervsskolen Nordsjælland med 609 aftaler på de første syv måneder i 2010 det højeste antal praktikaftaler i 10 år. Den nye bonusordning får kun en del af æren for det gode resultat, som især tilskrives et intensivt arbejde fra erhvervsskolens side.

Voksen- og efteruddannelsesområdet (VEU) har fået stigende betydning i de senere år, både inden for arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) og den forberedende voksenundervisning (FVU), som har oplevet en stigning på 38 % fra 2007 til 2009, hvor man forventer ca. 36.000 kursister.¹¹⁹ Med henblik på en koordination af virksomheden er der på landsplan med L 52 etableret i alt 13 VEU-centre pr. 1.1.2010.¹²⁰ Bertel Haarder takkede ved afslutningen af 1. behandlingen for ”den meget brede opbakning” til forslaget. På VEU-centrene kan brugere og virksomheder søge råd og vejledning om voksen- og efteruddannelse i deres lokalområde. Året bragte også en ny AMU-udbudsrunde, hvorefter 102 institutioner fordelt over hele landet nu er forpligtet til at opretholde en mindste-aktivitet for deres AMU-udbud.¹²¹ VEU-området fik endvidere med L 76 pligt til digital tilmelding og framelding.¹²² Lovforslaget udmøntede en aftale mellem regeringen, DF, S, RV og SF om, at effektiviseringsprovenuet skulle indgå i finansie-

¹¹⁸ Frederiksborg Amtsavis af 27.9.2010 forsiden.

¹¹⁹ Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 11.9.2009.

¹²⁰ L 52 Forslag til lov om ændring af lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. (Etablering af VEU-centre og centerråd m.v.). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 109 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 29.10.2009.

1. behandling af lovforslag 5.11.2009.

2. behandling af lovforslag 19.11.2009.

3. behandling af lovforslag 24.11.2009.

Lov nr. 1100 af 30.11.2009.

De 13 VEU-centre er EUC Nord (Hjørring), AMU Nordjylland (Aalborg), Mercantec (Viborg, Bjerringbro, Skive, Ulfborg), Uddannelsescenter Holstebro (Holstebro), Aarhus tekniske Skole (Århus), AMU Vest (Esbjerg), AMU SYD (Kolding), EUC Syd (Sønderborg), AMU Fyn (Odense), Selandia (Slagelse), EUC Ringsted Erhvervsuddannelsescenter/Handelsskolen Sjælland Syd (Ringsted), Erhvervsskolen Nordsjælland (Hillerød) og Teknisk Erhvervsskole Center (TEC) (Frederiksberg).

¹²¹ AMU-udbudsrunden skal ses som et led i den politiske aftale, som regeringen indgik i foråret 2009 med Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre om gennemførelse af en ny AMU-udbudsrunde og etablering af VEU-centre. Se også Nyheder fra Uvm.dk af 28.8.2009.

¹²² L 76 Forslag til lov om ændring af lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. og lov om åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v. (Digital tilmelding og framelding ved erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og adgang til arbejdsmarkedsuddannelser m.v.). Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 101 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 18.11.2009.

1. behandling af lovforslag 24.11.2009.

2. behandling af lovforslag 15.12.2009.

3. behandling af lovforslag 18.12.2009.

Lov nr. 1525 af 27.12.2009.

ringen af politireformen, hvad der fik Johanne Schmidt-Nielsen (EL) til at stille spørgsmålstejn ved, om der var tale om effektivisering, idet ”problemet med det ord er selvfølgelig, at det meget ofte står for nedskæring”. Men hun mente alligevel, at det var ”klart fornuftigt at forenkle det administrative arbejde ved digitalisering af tilmeldingen”, selv om hun syntes, at det var ”spøjst at tage penge fra uddannelsesområdet for at give dem til politiet”. Bertel Haarder var enig i, ”at nye administrative systemer ikke altid giver de besparelser, man har regnet med, og det er også rigtigt, at de i hvert fald ofte kommer lidt senere, end man har regnet med”, men han var tilfreds med sin ”andel i, at det udtrykkeligt er besluttet og aftalt, at takstreduktionerne indføres løbende fra 2010 i takt med idriftsættelsen af den digitale løsning” og gjorde opmærksom på, at der var tale om ”et samlet nettoprovenu på 110 mio. kr. i årene 2010, 2011 og 2012”. Digitaliseringen var også et centralt element i L 158, hvor det blev pligtigt for kommunalbestyrelser og institutioner at anvende en fælles indberetningsportal for erhvervsgrunduddannelsen (egu) og produktionsskolebaseret erhvervsuddannelse.¹²³

Den nye VEU-struktur kan forventes at skabe et tiltrængt øget offentligt fokus på erhvervsuddannelsesområdet, mens praktikpladssituationen sikkert fortsat vil kræve politisk justering.

Professionsuddannelserne – øget søgning i en krisetid

Årets søgning til professionshøjskolerne gik frem på alle områder.¹²⁴ Stefan Hermann var tilfreds med, at der var ”en kø uden for uddannelserne, for at vi kan leve op til at uddanne de bedst kvalificerede”. Der var dog ikke kø alle vegne, for selv om den samlede søgning til læreruddannelsen steg, faldt den ved de mindre læreruddannelsessteder i Jelling, Holbæk og Vordingborg – måske ikke uden sammenhæng med den seneste tids lukninger af Haslev og Skårup?¹²⁵ 24 % flere ville være pædagoger, 13 % flere lærere. Det stigende ansøgertal rimer ikke lige med den aktuelle beskæftigelsessituation i folkeskolen, idet den forventede lærermangel i en stor del af landets kommuner i første omgang ser ud til at blive konverteret til lærerfyringer begrundet i skolenedlæggelser og sammenlægninger udløst til dels af faldende elevtal, men navnlig af kommunernes pressede økono-

¹²³ L 158 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om produktionsskoler og lov om erhvervsgrunduddannelse m.v. (Produktionsskolebaseret erhvervsuddannelse og indberetningsportal for erhvervsgrunduddannelse). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 114 stemmer. Fremsættelse af lovforslag 17.3.2010.

1. behandling af lovforslag 15.4.2010.

2. behandling af lovforslag 20.5.2010.

3. behandling af lovforslag 25.5.2010.

Lov nr. 580 af 1.6.2010.

¹²⁴ Politiken.dk af 6.7.2010.

¹²⁵ Folkeskolen.dk af 2.8.2010.

mi.¹²⁶ Sådanne overvejelser gav sig foråret 2010 udslag i den føromtalt debat om skolenedlæggelser. Af en undersøgelse foretaget af DLF fremgik således, at selv om 47 af landets kommuner i 2010 planlagde at nedlægge et større antal lærerstillinger, var kun 111 af 330 varslede afskedigelser, dvs. ca. en tredjedel, begrundet med det faldende elevtal; resten må derfor ses som udtryk for reduktioner, fx af elevernes ugentlige timetal.¹²⁷ Beskæftigelsessituationen er dog samtidig præget af, at mange lærere i disse år går på efterløn eller pension, herunder også førtidspension.

Debatten om læreruddannelsens længde fortsatte i det forløbne år, hvor bl.a. Mandag Morgens skolelederpanel udtalte, at der bør satses på en femårig akademisk læreruddannelse.¹²⁸ Mere end 70 % af lederne var klar til at følge trenden i de øvrige nordiske lande, som enten allerede har indført akademiske læreruddannelser, eller gør det i nærmeste fremtid. Fra DLF var der opbakning til en forlængelse, idet Anders Bondo Christensen mente, at "en kandidatuddannelse vil tydeliggøre, hvilke faglige kernekompetencer skolelærere har – nemlig didaktikken og pædagogikken. Samtidig vil en kandidatuddannelse åbne flere muligheder for de studerende, der vælger at læse til lærer." Men argumenterne prellede af på folketingspolitikerne. Således mente Christine Antorini (A), at hvis man endelig skulle overveje at gøre læreruddannelsen femårig, burde det femte år udformes som et obligatorisk efteruddannelsesforløb under de første års ansættelse.

Også Rejseholdet bakkede op om en forlængelse af læreruddannelsen med baggrund i undersøgelsen af læreruddannelsen i Finland, Canada og Singapore, de tre bedst præsterende lande i PISA-undersøgelsen.¹²⁹ Læreruddannelserne her adskiller sig bl.a. fra den danske ved at være forskningsbaserede i modsætning til Danmarks professionsbaserede, ved at underviserne i top-3-landene skal have en ph.d.-grad, mens en kandidatgrad suppleret af en lektorbedømmelse efter 4 års dokumenteret undervisning er nok i Danmark. I Finland består læreruddannelsen af en femårig kandidatuddannelse, mens den i Danmark er fireårig. I Danmark er pædagogikundervisningen overvejende filosofisk orienteret, mens den i de øvrige tre lande oftest er baseret på forskning om klasserumspraksis. Praktikken fylder mindst i Finland og mest i Danmark, hvor der bortset fra den indbyggede progression og studieordningsbestemmelser ikke stilles formelle indholdskrav.

¹²⁶ Se *Uddannelseshistorie 2009* s. 140-141.

¹²⁷ Undersøgelsen omfattede i alt 92 af landets 98 kommuner. Folkeskolen.dk af 22.3., 24.3., 30.4. og 20.5.2010.

¹²⁸ Se *Uddannelseshistorie 2009* s. 144 og *Uddannelseshistorie 2008* s. 200-201 samt *SkolelederNyt* nr. 6 af 8.4.2010.

¹²⁹ Rapporten *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore* er udarbejdet til Regeringens Rejsehold af Jens Rasmussen, Martin Bayer og Marianne Brodersen, DPU, april 2010. Se <http://www.skolensrejsehold.dk/news/~media/SkolensRejsehold/PDF%20filer/Endelig%20undersøgelse%20om%20læreruddannelserne.ashx>.

I top-3-landene er læreruddannelsen eftertragtet og har et stort antal kvalificerede ansøgere, mens alle optages i Danmark. Rejseholdet anbefalede derfor adgangsbegrænsning, selv om man erkendte, at den normalt findes på uddannelser med flere ansøgere end pladser, hvad der som bekendt i en årrække ikke har været tilfældet på den danske læreruddannelse. Rejseholdet foreslog også, at studerendes linjefagsvalg blev betinget af mindst karakteren 7 på A-niveau eller 10 på B-niveau fra ungdomsuddannelsen, hvor der p.t. blot kræves 7 på A-niveau i dansk og for andre fag 7 på B-niveau. Lige nøjagtigt hvor et adgangskaractersnit i givet fald skulle lægges, har Tina Nedergaard ikke ønsket at udtale sig præcist om, men hun har omtalt det som ”ambitiøst og over 4 på den nye skala”. En sådan adgangskvotient ville, hvis den var blevet anvendt sidste år, have frasorteret mere end halvdelen af de optagne – og dermed formentlig ført til lærermangel og lukning af læreruddannelsessteder i det såkaldte Udkantsdanmark.¹³⁰

Af Rejseholdets øvrige forslag på området kan nævnes en forskningsbaseret af læreruddannelsen, en bedre uddannelsesbaggrund for underviserne og oprettelse af et sektorforskningsinstitut for skoleudvikling til uddannelse af ca. 200 ph.d.’er.¹³¹ Forslaget fik rektorerne på to professionshøjskoler, Søren Vang Rasmussen fra UC Syddanmark og Erik Knudsen fra UCL til i en pressemeddelelse at udtale: ”Problemet er, at etablering af et sektorforskningsinstitut medfører en risiko for, at afstanden mellem forskningen på den ene side og professionshøjskolerne og professionerne på den anden side bliver endnu større, end den er i dag”. De to rektorer frygtede, at et centralt institut ville stride imod et regionalt uddannelsesudbud, og påpegede, at man må respektere professionshøjskolernes regionale udgangspunkt og undgå enhver form for ”løsning, som alene er ideel for København og Århus”.

Et tilbagevendende problem er, at alt for få studerende vælger naturfag som linjefag – i det forløbne år kun 262 ud af årets over 3.300 nye lærerstuderende, svarende til 8 %, dvs. en mikroskopisk fremgang i forhold til 7 % i de to foregående år – hvad der har medført, at linjefaget ikke er oprettet ved læreruddannelserne i Holbæk, Haslev/Roskilde, Skårup, Skive, Silkeborg og Nr. Nisum.¹³² Poul Kristensen, formand for Foreningen af lærere i naturfag ved læreruddannelsen, mente, at ”halvdelen af de nuværende naturfagslærere vil være væk om et år”. Umiddelbart efter blev der da også af Undervisningsministeriet udmeldt tre standardforsøg med linjefag i læreruddannelsen, så flere kan vælge flere linjefag, herunder naturfag.¹³³

¹³⁰ Politiken af 10.9.2010 1. sektion s. 2.

¹³¹ Rejseholdet belyste dog ikke nærmere, i hvilket omfang læreruddannelsen aktuelt fungerer professions- og udviklingsbaseret.

¹³² 2009-10 blev dansk valgt som linjefag af 2160 nye lærerstuderende og matematik af 931. SkolelederNyt nr. 2 af 28.1.2010.

¹³³ Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 2.3.2010. Se også *Uddannelseshistorie 2006* s. 119-121.

Sammenlægninger og nedlæggelser af professionshøjskolernes institutioner har være belyst i tidligere årbøger.¹³⁴ Sidste år var det eksempelvis Haslev Seminarium og en række pædagogseminarier, der blev lukket eller sammenlagt. I det folketingsår blev det så Skårup Seminarium på Fyn, der måtte dreje nøglen om, selv om oppositionen indkaldte til hele to samråd i den anledning, Bertel Haarder 16.12.2009 i anledning af UCL's principbeslutning om lukning og Tina Nedergaard 16.3.2010, efter at hun 5.3.2010 havde accepteret nedlæggelsen.¹³⁵ Accepten var begrundet i, at bestyrelsen efter i en periode at have tilladt et underskud havde måttet konstatere, at optaget af lærerstuderende både i Jelling og Skårup fortsat var utilfredsstillende. Lærerseminariet i Skårup, grundlagt i 1803 og dermed et af landets ældste, var ifølge Carsten Hansen (S) bæredygtigt, indtil det "med armen bag om ryggen" blev tvunget ind i professionshøjskolen UCL. Her ønskede man også pædagoguddannelsen i Skårup overført til Odense, men resultatet blev, at den blev forlagt til Svendborg, mens der stadig opretholdes et pædagoguddannelsesudbud i Odense. Hertil kommer, at sammenlægningen af UC Syd og UC Vest, der var planlagt gennemført senest 2012, blev realiseret under navnet UC Syddanmark allerede fra 1.1.2010.¹³⁶

Også læreruddannelserne i Nørre Nissum og Skive samt tegnsprogstolkeuddannelsen i Århus var lukningstruede, men reddede livet i sidste øjeblik. For tegnsprogstolkeuddannelsens vedkommende varslede Professionshøjskolen UCC, som driver uddannelsens to afdelinger i henholdsvis Århus og København, over for Undervisningsministeriet 12.1.2010 Århus-afdelingens lukning sommeren 2010.¹³⁷ Ved høringen i Regionsrådet i Midtjylland var der ikke støtte til nedlæggelsen af uddannelsen i Århus, uanset UCC's begrundelser om dårlig økonomi, for lavt optag og for højt frafald blandt de studerende. UCC's bestyrelse besluttede alligevel 26.3.2010 at lukke uddannelsesstedet, men 29.3. pålagde Tina Nedergaard så UCC at fortsætte – i første omgang indtil sommeren 2011 og efterfølgende uden tidsbegrænsning.¹³⁸ Ove E. Dalsgaard, formand for UCC's bestyrelse, forventede dog, "at ministeren tager ansvar for de økonomiske omkostninger".

For professionshøjskolerne blev det internationale uddannelsesmiljø med L 60 styrket, så det herefter er institutionerne og ikke Cirius, der tildeler fripladser

¹³⁴ Se fx *Uddannelseshistorie 2009* s. 145-146.

¹³⁵ Folkeskolen.dk af 18.3.2010 og Undervisningsministeriets nyhedsbrev af 18.3.2010.

¹³⁶ Se *Uddannelseshistorie 2008* s. 202-208.

¹³⁷ Kristeligt Dagblad af 2.2.2010 forsiden og Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 2.3.2010.

¹³⁸ Ucc.dk af 31.3.2010.

og stipendier til udenlandske studerende.¹³⁹ Ved 1. behandlingen hæftede Bertel Haarder sig ved ”at der er dobbelt så mange udenlandske studerende, der kommer til Danmark, som der er danske studerende, der tager til udlandet. Det er mærkeligt, fordi danske studerende kan tage verdens højeste uddannelsesstøtte med sig, men alligevel er der altså flere studerende, der kommer til Danmark, end der er danske studerende, der tager til udlandet. Det er et tegn på kvalitet, som jeg synes vi skal være stolte over.”

Læreruddannelsen står således stadig i en klemt situation. Hvad er det eksempelvis for en markedssituation, man uddanner til? Tager uddannelsens indhold højde for en globaliseret tids udfordringer? Problemstillingerne trænger sig på og løses næppe blot ved indførelse af adgangsbegrænsning, men snarere ved at gøre uddannelsen mere attraktiv. Noget kunne pege hen imod, at det måske ikke varer så længe, før læreruddannelsesloven skal revideres igen. Under alle omstændigheder har Tina Nedergaard varslet, at ”der er regelforenkling på vej”.¹⁴⁰

Universiteterne – uddannelsesudbud og cool cash

Universitetsuddannelserne er mere populære end nogensinde. I alt 32.525 søgte optagelse sommeren 2010, dvs. 10 % flere end i 2009, hvor ansørgertallet i forvejen boomede, og heraf blev 23.633 optaget, dvs. en stigning på 13,6 % i forhold til året før, hvor 20.803 blev optaget.¹⁴¹ Begrundelsen skal formentlig dels søges i beskæftigelsesforholdene, hvor der i disse år ikke er mange studenterjobs at få, dels i reglerne om karaktergennemsnit-bonus ved hurtig studiestart efter studentereksamen.¹⁴² På baggrund heraf opfordrede den nye videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsen primo juli 2010 universiteterne til at udvide pladsantallet, men det blev kun til 70 ekstra pladser fordelt på Aalborg Universitet, RUC og CBS. Jens Oddershede, rektor for Syddansk Universitet og formand for universitetsrektorerne, var ikke overrasket over det magre resultat og sagde med henvisning til den centrale styring af pladsantallet på studierne til læge, dyrlæge og tandlæge: ”Der er grænser for, hvor mange nye pladser man kan stampe op af jorden. Og

¹³⁹ L 60 Forslag til lov om friplads og stipendium til visse udenlandske studerende ved erhvervsakademiuuddannelser og professionsbacheloruddannelser. Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 103 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 12.11.2009.

1. behandling af lovforslag 24.11.2009.

2. behandling af lovforslag 15.12.2009.

3. behandling af lovforslag 18.12.2009.

Lov nr. 1507 af 27.12.2009.

Cirius blev pr. 1.1.2010 flyttet over under Videnskabsministeriet og skiftede navn til Styrelsen for International Uddannelse.

¹⁴⁰ Politiken af 14.8.2010 1. sektion s. 5.

¹⁴¹ Politiken af 28.7.2010 1. sektion s. 3. og Undervisningsministeriets nyhedsbrev af 30.7.2010.

¹⁴² Se også Uddannelseshistorie 2009 s. 148-150.

nogle steder hjælper det slet ikke, at vi stamper, for de steder, hvor vi afviser allerflest, må vi faktisk ikke". Når stigningen i antal optagne alligevel er ganske pæn, var det ifølge Eva Theilmann, leder af Den Koordinerede Tilmelding, ikke så meget universiteterne, der "skulle have æren", men den skyldtes snarere, at "det i høj grad er ansøgerne, der har søgt ind nogle af de steder, hvor der er plads".¹⁴³

Det forløbne år har i øvrigt været rapporternes år i universitetssektoren, dels i form af evalueringsrapporten om universitetsloven af 2003, dels den såkaldte McKinsey-rapport, bestilt af Folketinget og afleveret til Finansministeriet juni 2009, hvor de udmeldte fokuspunkter var taxametertakster og balancen mellem basis- og konkurrenceudsatte midler.¹⁴⁴ Kritikken af sidstnævnte gik bl.a. på, at rapporten i stedet fokuserede mere på ressourceforbruget og konkluderede, at mens kun 69 % af midlerne blev anvendt til forskning, uddannelse, rådgivning og formidling, gik 31% til administration. Man frygtede på baggrund heraf, at rapportens egentlige formål var at legitimere et finansministerielt spareforslag – et art "nulsums-spil" – hvor en eventuel forhøjelse af taxametertakster til humaniora og samfundsvidenskab skulle finansieres af en effektivisering af administrationen. Den lave taxametertakst bevirkede, at undervisningstimetallet på humaniora på dele af kandidatuddannelsen var nede på fire timer ugentligt.¹⁴⁵ Finanslovsforslaget for 2010-11 indeholdt ganske vist et løft på 100 mio. af taksametrene til Humaniora og samfundsvidenskab, hvilket Niels Wiese, næstformand i Danske Studerendes Fællesråd, mente var "langt fra tilstrækkeligt", idet det ville give ca. 2000 kr. pr. studerende, mens McKinsey-rapporten havde påvist en underfinansiering på ca. 11.000 kr. "Når pengene er for små, fremmer det kassetænkningen. Budgettet skal jo stemme, ellers ender det med nedskæringer og afskedigelser." Det humanistiske fakultet på KU sendte da også en strategiplan til høring efter sommerferien 2010, hvoraf det fremgik, at en række små fag måtte nedlægges som selvstændige bacheloruddannelser, fordi de ikke var økonomisk rentable.¹⁴⁶

Evalueringsrapporten om universitetsloven blev offentliggjort 3.12.2009. Rapporten omtalte den akademiske ytringsfrihed og fusionsprocessen positivt, men stillede sig kritisk over for universitetslovens rammesætning af en række områder, herunder medindflydelse for studerende og ansatte, for meget detailstyring, manglende ledelsesmæssig autonomi, begrænsning af forskningsfriheden ved den såkaldte instruktionsbeføjelse og forbuddet mod gruppeeksamener. Samtidig anbefalede evalueringspanelets formand med begrundelse i institutionernes omfang og infrastruktur en nedlæggelse af it-universitetet (ITU) og sektor-

¹⁴³ Politiken af 30.7.2010 forsiden.

¹⁴⁴ Se *Uddannelseshistorie 2009* s. 150. Se også 150-153.

¹⁴⁵ Universitetsavisen nr. 9 af 27.8.2009 s. 13 og nr. 10 af 10.9. s. 7. Taxametertakster var i 2009 til humaniora og samfundsvidenskab på 40.400 kr. pr. studerende årligt mod 96.000 kr. på studier med betydelig brug af laboratorieundervisning, fx medicin.

¹⁴⁶ Universitetsavisen nr. 6 af 2.9.2010 s. 2.

forskningsinstitutionerne.¹⁴⁷ Universitetsloven var sat til genforhandling i 2010, og genforhandlingerne blev påbegyndt 16.4.2010.¹⁴⁸

I årets løb blev universiteternes muligheder for internationalisering med L 119 udvidet, så danske uddannelsesdele af internationale videregående fællesuddannelsesforløb fremover kan finansieres af taxametertilskud, også for danske studerendes kandidatuddannelser og Erasmus Mundus-kandidatuddannelserne.¹⁴⁹ Blandt øvrige ændringer kan nævnes, at et dansk universitet fremover kan udlægge undervisningen for dele af et studium til udlandet uden krav om gensidig udveksling mv., at betegnelsen universitet er blevet beskyttet, at man sideløbende kan læse kandidat- og ph.d.-uddannelse, og at en klagesag som på øvrige uddannelsesområder kan resultere i en lavere karakter end den først afgivne. Under 1. behandling af lovforslaget, som Charlotte Sahl-Madsen betegnede som ”endnu et vigtigt skridt på vejen i regeringens bestræbelser på at sikre bedst mulige vilkår for, at de danske universiteter kan være helt fremme i internationaliseringen”, erindrede Kirsten Brosbøl (S) bl.a. om, at baggrunden for lovforslaget var, at der på nogle universiteter blev opkrævet brugerbetaling for Erasmus Mundus-uddannelser, hvad der med lovforslaget blev erstattet af taxameter for studier i Danmark og udlandsstipendium for studier ved udenlandske universiteter med brugerbetaling.

SU-lovens udlandsstipendieordning blev samtidig ændret med L 155, som med virkning fra 1.7.2010 ophævede toårsgrensen for udlandsstipendier i Eras-

¹⁴⁷ Sektorforskningsinstitutionerne er Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI), Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA), Kennedy centret og Danmarks og Grønlands Geologiske Undersøgelse (GEUS). Instruktionsbeføjelsen i lovens § 17, stk. 2, giver institutlederen ret til at pålægge sine ansatte en given forskningsopgave. Se Universitetsavisen nr. 15 af 10.12.2009 s. 9.

¹⁴⁸ Se Universitetsavisen nr. 4 af 20.4.2010 s. 12.

¹⁴⁹ L 119 Forslag til lov om ændring af universitetsloven. (*Nye rammer for universiteternes internationale samarbejder m.v.*). Lovforslaget vedtaget med 108 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV, LA og Pia Christmas-Møller (UFG) og Christian H. Hansen (UFG)) for; 2 (EL) stemte hverken for eller imod.

Videnskabsministerens fremsættelse af lovforslag 28.1.2010.

1. behandling af lovforslag 25.2.2010.

2. behandling af lovforslag 25.5.2010.

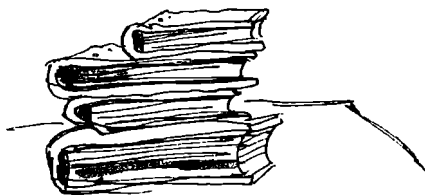
3. behandling af lovforslag 4.6.2010.

Lov nr. 728 af 25.6.2010.

Se også Undervisningsministeriets nyhedsbrev af 5.3.2010.

mus Mundus-uddannelser.¹⁵⁰ Studerende har herefter mulighed for at få udlandsstipendier også ved uddannelser, der er normeret til mere end 2 år, og kontrollen med studiefremdrift er overflyttet til Styrelsen for Statens Uddannelsesstøtte. De dele af uddannelsen, der foregår i Danmark, dækkes af taxametertilskud, mens studier ved et betalingsuniversitet i udlandet vil blive dækket af udlandsstipendier. Ved lovforslagets 1. behandling mindede Kirsten Brosbøl (S) om forløbet omkring Erasmus Mundus-sagen, ”en sag, hvor regeringen jo i årevis så igennem fingre med ulovlig brugerbetaling, på trods af at man var vel vidende om, at problemerne med administrationen af uddannelserne var der, og at der altså var studerende, der var blevet opkrævet brugerbetaling for ordinære uddannelser, hvilket jo er i modstrid med gratisprincippet. Først da sagen blev rejst i Folketinget, tog regeringen fat.” Lovændringen er af stor betydning for det stigende antal unge, som gennemfører et Erasmus-praktikophold i udlandet, idet der alene i 2007-08, dvs. første gang det var muligt at opnå tilskud hertil fra Erasmus-programmet, var 26 % flere end året før.¹⁵¹ Af de i alt 322 studerende på Erasmus-praktikophold i udlandet var 30,4 % fra de lange videregående uddannelser, 46,6 % fra de mellemlange videregående uddannelser og 23 % fra korte videregående uddannelser.

En betydelig del af universiteternes budget er i de senere år finansieret af globaliseringspuljens midler, hvorfor det her skal nævnes, at fordeling af globaliseringspuljemidler til universiteterne fra 2010 sker efter en ny fordelingsnøgle



¹⁵⁰ L 155 Forslag til lov om ændring af lov om statens uddannelsesstøtte (SU-loven). (Udlandsstipendium til kandidatuddannelser af mere end 2 års varighed og udlandsstipendium til Erasmus Mundus-uddannelser m.v.). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 107 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 5.3.2010.

1. behandling af lovforslag 8.4.2010.

2. behandling af lovforslag 25.5.2010.

3. behandling af lovforslag 27.5.2010.

Lov nr. 581 af 1.6.2010.

¹⁵¹ De lange videregående uddannelser står for ca. 73 % af den samlede mobilitet under Erasmus-ordningen. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 10.9.2009.

i stedet for den hidtidige 50-40-10 model.¹⁵² I den nye model, der ved sin fulde indfasning i 2012 vil hedde 45-20-45-10, reduceres uddannelsesbevillingen til 45 %, mens forskning finansieret af eksterne midler gradvis nedtrappes til 35 % (2010) og 30 % (2011); til gengæld optrappes publicering af forskningsresultater med 10 % (2010) og 15 % (2011), mens antal færdiguddannede ph.d.'er fastholdes på 10 %. Efter en treårig periode evalueres modellen med henblik på behov for revision i 2013, ligesom erfaringerne drøftes årligt i forbindelse med, at de årlige opgørelser over publikationspoint foreligger.

Året bragte også debat om kønskvotering ved universiteternes besættelse af faste stillinger – eller – som Louise Gade, HR-vice direktør ved Aarhus Universitet og tidligere borgmester i Århus for partiet Venstre, udtrykte det – ”for at give folk lige muligheder er man nødt til at behandle dem forskelligt”.¹⁵³ Anledningen var, at Aarhus Universitet har fået dispensation fra ligebehandlingsloven for at kunne oprette 10 lektorstillinger og 10 midlertidige professorater, hvor der medfølger løntilskud og 100.000 kr. til forskning, hvis der ansættes en kvinde. Formålet er at ændre på, at der er markant færre kvinder end mænd i professor- og lektorstillinger: Selv om mere end halvdelen (54 %) af de studerende er kvinder, er hele 88 % af underviserne mænd.

I en artikel som denne, hvor uddannelserne er i fokus, må DPU indtage en central placering. Man kunne sommeren 2010 med 1.109 ansøgere til de i alt ti kandidatuddannelser glæde sig over en stigning på næsten 30 %, ikke så ringe set på baggrund af forårets rygter om, at DPU var lukningstruet.¹⁵⁴ Med 526 ansøgere var pædagogisk psykologi igen i år den mest søgte kandidatuddannelse. På baggrund af en konsulentrapport, der anbefalede at slå DPU sammen med det humanistiske fakultet på Aarhus Universitet som et institut for uddannelse, sagde Lars Qvortrup, DPU's dekan, at strukturelle ændringer var på vej: ”Det ser ud til, at vi bliver en del af et større fakultet, og det tror jeg også, vi gør. Men vi bliver

¹⁵² Videnskabsministeriets pressemeddelelse af 30.06.2009. Af aftale af 5.11.2008 om fordeling af globaliseringsmidlerne til forskning og udvikling fremgår, at ”der er enighed om, at tilvæksten i basismidler til universiteterne i 2009 fordeles efter den kendte fordelingsnøgle 50-40-10”. 50-40-10-modellen bygger på tre indikatorer, hvor universiteternes indtjente uddannelsesbevilling vægter 50 %, forskningsvirksomhed finansieret af eksterne midler 40 % og antal færdiguddannede ph.d.'er 10 %. En udbygget fordelingsmodel er beskrevet i politikpapir om model for fordeling af basismidler fra Danske Universiteter fra april 2009, hvor det som faktor 3 foreslås at tilføje en bibliometrisk forskningsindikator som udtryk for universiteternes publicering af forskningsresultater. Den bibliometriske forskningsindikator er baseret på Forsknings- og Innovationsstyrelsens optælling af fagfællebedømte forskningspublikationer. Optællingen foretages på baggrund af faggruppernes indmelding og niveauinddeling af fagfællebedømte forskningspublikationer. I tvivltilfælde godkendes niveauinddelingen af forskningspublikationerne af et særligt nedsat fagligt udvalg, der består af en formand og anerkendte forskere, der dækker de videnskabelige hovedområder. Danske og udenlandske udgivelser er ligestillet.

¹⁵³ Politiken af 26.9.2010 3. sektion s. 2.

¹⁵⁴ Folkeskolen.dk af 21.6.2010 og 28.4.2010 samt Politiken.dk af 29.4.2010.

ikke et institut". Den fremtidige plan for Aarhus Universitet er, at ni hovedområder skal sammenlægges til fire, hvor DPU's aktiviteter på humaniora og pædagogik fusioneres med AU. Under det nye hovedområde vil der ifølge Lars Qvortrup fortsat være de samme resurser til det pædagogiske område, som der hidtil har været i DPU. På DPU havde man ellers netop som et led i en "strukturel tilpasning på grund af de økonomiske rammebetingelser" foretaget en nedprioritering af pædagogisk filosofi og varslet tre filosofier fyret, hvilket vakte en vis turbulens, både blandt studerende og undervisere.¹⁵⁵ Men der er også sket udvidelser i årets løb, hvor man 1.3.2010 åbnede Center for Strategisk Uddannelsesforskning.¹⁵⁶ Leder blev professor Niels Egelund, der på posten som leder af Center for Grundskoleforskning blev afløst af Hans Siggaaard Jensen, prodekan for strategisk udvikling på DPU. Det nye center, der drives for en femårig bevilling på 40 mio. kr. fra Det Strategiske Forskningsråd, er et virtuelt center for kvantitativ forskning om førskole, grundskole og ungdomsuddannelse. En række danske og udenlandske forskere tænkes tilknyttet, fx ved frikøb.

En af årets mere spektakulære hændelser på universitetsområdet var udnævnelsen af Erling Olsen, RUC's første rektor 1970-73, til æresdoktor med titlen dr.scient.soc.h.c. Erling Olsen, der indførte gruppe- og projektarbejde som bærende elementer i RUC's uddannelser, og som i det meste af sin rektortid også var socialdemokratisk medlem af Folketinget, advarede i 1972 imod, at universitetet var ved at udvikle sig til en "marxistisk missionskole", hvad der bevirkede, at han blev væltet ved det følgende rektorvalg.¹⁵⁷ Ved årsfesten 17.7.2010 fik han så kompensation og blev hyldet som universitetets grundlægger, især på det uddannelsesmæssige plan.

Det kan sammenfattende siges, at årets gennemgående dilemma på universitetsområdet har været forholdet mellem kvalitet og cool cash, hvilket ikke kan overraske i en globaliseret uddannelsesdebat. Men hvordan er det nu lige, økonomistyring hænger sammen med ambitioner om forskningsfrihed og -relevans i de lange videregående uddannelser?

Alt i alt har folketingsåret – måske især mærkbart i folkeskolen – været præget af en politisk nøje planlagt strammings- og styringspolitik, lanceret i offentligheden som en imødekommelse af "folkets ønsker", mens øvrige uddannelsesområder har været præget af tilpasninger til selvejmodellen og af den førte kontrakt-politik. Regeringens tiltag har været mange og indgribende – spørgsmålet er så, i hvilket omfang denne uddannelsespolitik også i praksis fører til et uddannelses-system i verdensklasse.

¹⁵⁵ Folkeskolen.dk af 6.5.2010.

¹⁵⁶ Folkeskolen.dk af 1.3.2010.

¹⁵⁷ Frederiksborg Amtsavis af 20.9.2010, 1. sektion s. 2.

Andre lovforslag mv. 2009-10

L 8 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om erhvervsgrunduddannelse m.v. og lov om produktionsskoler. (Tilskud til udlændinges deltagelse i erhvervsuddannelse, Tvistighedsnævnets kompetence, omlægning af finansieringsmodellen for erhvervsgrunduddannelse, permanentgørelse af produktionsskoleforsøg for elever fra Sydslesvig m.v.).¹⁵⁸

Lovforslaget, der er opfølgning på en tilsynssag med seks landbrugsskoler i 2008-2009, afskar bl.a. muligheden for, at uddannelsessøgende fra tredjelande kan få en gratis erhvervsuddannelse i Danmark. Taxametertilskuddet for disse uddannelsessøgende bortfalder, og eventuelt uddannelsesudbud skal ske som indtægtsdækket virksomhed.

L 59 Forslag til lov om ændring af lov om statens uddannelsessøtte (SU-loven). (Stipendium til visse uddannelsessøgende under 18 år, automatisk bopælskontrol m.v.).¹⁵⁹

Lovforslaget gør det muligt for uddannelsessøgende under 18 år at få SU på en videregående eller en privat udannelse og giver hjemmel til at samkøre oplysninger om tildeling af SU med oplysninger om, hvorvidt den uddannelsessøgende er hjemmeboende.

¹⁵⁸ L 8 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om erhvervsgrunduddannelse m.v. og lov om produktionsskoler. (Tilskud til udlændinges deltagelse i erhvervsuddannelse, Tvistighedsnævnets kompetence, omlægning af finansieringsmodellen for erhvervsgrunduddannelse, permanentgørelse af produktionsskoleforsøg for elever fra Sydslesvig m.v.). Lovforslaget vedtaget med 99 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV og LA) mod 1 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 8.10.2009.

1. behandling af lovforslag 3.11.2009.

2. behandling af lovforslag 15.12.2009.

3. behandling af lovforslag 18.12.2009.

Lov nr. 1527 af 27.12.2009.

¹⁵⁹ L 59 Forslag til lov om ændring af lov om statens uddannelsessøtte (SU-loven). (Stipendium til visse uddannelsessøgende under 18 år, automatisk bopælskontrol m.v.). Lovforslaget enstemmig vedtaget med 97 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 11.11.2009.

1. behandling af lovforslag 24.11.2009.

2. behandling af lovforslag 15.12.2009.

3. behandling af lovforslag 18.12.2009.

Lov nr. 1524 af 27.12.2009.

L 79 Forslag til lov om ændring af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). (Ændring af tillægstakster til særlig prioriterede elevgrupper).¹⁶⁰

Lovforslaget gør den såkaldte mentorordning på folkehøjskoler permanent og udvider den til også at gælde husholdningsskoler og håndarbejdsskoler.

L 94 Forslag til lov om særlige kompetenceudvidende forløb for nyuddannede.¹⁶¹

Nyuddannede kandidater fra universiteternes, Kulturministeriets og professionshøjskolernes uddannelser uden adgang til efterfølgende videreuddannelse tilbydes en supplerende efteruddannelse på max. 6 måneder til udbygning af erhvervskompetencer og -muligheder. Ordningen er etårig fra 1.2.2010. Mulighed for en SU-lignende ydelse er sikret med en samtidig ændring af SU-loven (L 95).

L 95 Forslag til lov om ændring af lov om statens uddannelsesstøtte (SU-loven) og forskellige andre love på Undervisningsministeriets område. (Støtte til særlige kompetenceudvidende forløb for nyuddannede).¹⁶²

Indfører forsørgelsesydelse for nyuddannede i kompetenceudvidende forløb, jf. L 94, som etablerede særlige kompetenceudvidende forløb for kommende dimitterende fra kandidatuddannelser i forlængelse af den igangværende uddannelse.

¹⁶⁰ L 79 Forslag til lov om ændring af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). (Ændring af tillægstakster til særlig prioriterede elevgrupper). Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 103 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 25.11.2009.

1. behandling af lovforslag 1.12.2009.

2. behandling af lovforslag 15.12.2009.

3. behandling af lovforslag 18.12.2009.

Lov nr. 1522 af 27.12.2009.

¹⁶¹ L 94 Forslag til lov om særlige kompetenceudvidende forløb for nyuddannede. Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 113 stemmer.

Videnskabsministerens fremsættelse af lovforslag 18.12.2009.

1. behandling af lovforslag 13.1.2010.

2. behandling af lovforslag 21.1.2010.

3. behandling af lovforslag 26.1.2010.

Lov nr. 77 af 27.1.2010.

¹⁶² L 95 Forslag til lov om ændring af lov om statens uddannelsesstøtte (SU-loven) og forskellige andre love på Undervisningsministeriets område. (Støtte til særlige kompetenceudvidende forløb for nyuddannede). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 111 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 18.12.2009.

1. behandling af lovforslag 13.1.2009.

2. behandling af lovforslag 21.1.2010.

3. behandling af lovforslag 26.1.2010.

Lov nr. 78 af 27.1.2010.

L 98 Forslag til lov om *Sydsløvsudvalget og tilskudsordninger på undervisningsministerens område for det danske mindretal i Sydsløvsig*.¹⁶³

Indebærer en lovfæstelse af tilskudsordningerne for det danske mindretal i Sydsløvsig på Undervisningsministeriets område. Den danske stat har siden genforeningen i 1920 ydet tilskud til det danske mindretal i Sydsløvsig, især til pædagogisk og kulturel virksomhed. I 2009 udgjorde det samlede tilskud over 500 mio. kr.

L 148 Forslag til lov om *godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse*.¹⁶⁴

Samler bestemmelser om godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse (VEU) i en ny hovedlov. Baggrunden for lovforslaget er aftalen om, at det forventede provenu skal indgå i finansieringen af politireformen i finanslovsaftalerne for 2009 mellem regeringen, Dansk Folkeparti, Socialdemokraterne, SF og Det Radikale Venstre.

L 192 Forslag til lov om *ændring af lov om forskningsrådgivning m.v. og lov om Danmarks Grundforskningsfond. (Styrkelse af Danmarks Forskningspolitiske Råd, nedlæggelse af Koordinationsudvalget, præcisering af formål, ansvar og opgavefordeling for forskningsråd m.v.)*.¹⁶⁵

Lovforslaget indeholder en mindre reform af forskningsrådssystemet, hvor

¹⁶³ L 98 Forslag til lov om *Sydsløvsudvalget og tilskudsordninger på undervisningsministerens område for det danske mindretal i Sydsløvsig*. Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 111 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 18.12.2009.

1. behandling af lovforslag 13.1.2010.

2. behandling af lovforslag 16.3.2010.

3. behandling af lovforslag 23.3.2010.

Lov nr. 287 af 29.3.2010.

¹⁶⁴ L 148 Forslag til lov om *godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse*. Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 112 stemmer

Fremsættelse af lovforslag 25.2.2010.

1. behandling af lovforslag 16.3.2010.

2. behandling af lovforslag 1.6.2010.

3. behandling af lovforslag 3.6.2010.

Lov nr. 639 af 14.6.2010.

¹⁶⁵ L 192 Forslag til lov om *ændring af lov om forskningsrådgivning m.v. og lov om Danmarks Grundforskningsfond. (Styrkelse af Danmarks Forskningspolitiske Råd, nedlæggelse af Koordinationsudvalget, præcisering af formål, ansvar og opgavefordeling for forskningsråd m.v.)*. Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 108 stemmer.

Videnskabsministerens fremsættelse af lovforslag 26.3.2010.

1. behandling af lovforslag 16.4.2010.

2. behandling af lovforslag 28.5.2010.

3. behandling af lovforslag 4.6.2010.

Lov nr. 729 af 25.6.2010.

man blandt andet indfører en skarpere adskillelse mellem Danmarks Forskningspolitiske Råd og de bevillende forskningsråd, således får DFR eget sekretariat fremover, og forventes at føre en mere aktiv forskningspolitisk rolle fremover, herunder rådgivning om internationale forhold.

L 223 Forslag til lov om *ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU) (Forkortelse af perioden med statens voksenuddannelsesstøtte til uddannelse på folkeskoleniveau og til gymnasial uddannelse)*.¹⁶⁶

Lovforslaget reducerer den periode, hvori man kan modtage statens voksenuddannelsesstøtte (SVU) til uddannelser på alment niveau, fra 80 til 40 uger. Lovforslaget er fremsat i sammenhæng med de øvrige lovgivningsinitiativer i aftalen om genopretning af dansk økonomi indgået mellem regeringen og Dansk Folkeparti.

Beslutningsforslag

B 2 Forslag til folketingsbeslutning om *bedre forhold for forsørgere på erhvervsuddannelserne*.¹⁶⁷

Det Radikale Venstre foreslår, at forsørgere på erhvervsuddannelserne, der bor sammen med en anden uddannelsessøgende, og enlige forsørgere på erhvervsuddannelserne får bedre økonomiske vilkår. Elever på erhvervsuddannelserne får SU, mens de går på grundforløbet, og løn, når de kommer over på hoveddelen.

B 33 Forslag til folketingsbeslutning om *it-rygsække til ordblinde m.fl. forud for start på ungdomsuddannelser*.¹⁶⁸

Socialdemokratiet foreslår at ændre reglerne om bevilling af specialpædagogisk støtte for f.eks. ordblinde på ungdomsuddannelserne i form af en såkaldt it-rygsæk, dvs. en samling it-baserede hjælpemidler til støtte for læse- og skrive-

¹⁶⁶ L 223 Forslag til lov om *ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU) (Forkortelse af perioden med statens voksenuddannelsesstøtte til uddannelse på folkeskoleniveau og til gymnasial uddannelse)*. Lovforslaget vedtaget med 52 stemmer (V, DF, KF og LA) mod 45 (S, SF, RV, EL, Pia Christmas-Møller (UFG), og Christian H. Hansen (UFG)).

Fremsættelse af lovforslag 27.5.2010.

1. behandling af lovforslag 31.5.2010.

2. behandling af lovforslag 10.6.2010.

3. behandling af lovforslag 16.6.2010.

Lov nr. 727 af 25.6.2010.

¹⁶⁷ B 2 Forslag til folketingsbeslutning om *bedre forhold for forsørgere på erhvervsuddannelserne*. Fremsat 8.10.2009 af Marianne Jelved (RV), Anne Marie Geisler Andersen (RV), Margrethe Vestager (RV). Ved 1. behandlingen 3.11.2009 henvist til udvalg.

¹⁶⁸ B 33 Forslag til folketingsbeslutning om *it-rygsække til ordblinde m.fl. forud for start på ungdomsuddannelser*. Fremsat 29.10.2009 af Christine Antorini (S), Kirsten Brosbøl (S), Carsten Hansen (S), Leif Lahn Jensen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S), Julie Skovsby (S). Ved 1. behandling 1.12.2009 henvist til udvalg.

processen. Ændringen skal sikre et bedre grundlag for, at eleverne, allerede når de starter på uddannelsen, har modtaget en it-rygsæk og nødvendig instruktion i anvendelsen af den.

B 43 Forslag til folketingsbeslutning om *styrkelse af elevernes kreative og skabende kompetencer i folkeskolen*.¹⁶⁹

Socialdemokratiet foreslår at styrke børn og unges kreative og skabende kompetencer i folkeskolen ved at iværksætte en forsøgsordning over 3 år, hvor ti folkeskoler i landet får frit lejde og økonomi til at gennemføre en række af anbefalingerne fra Rådgivningsgruppen om styrkelse af de praktisk-musiske fag i folkeskolen og etablere et nationalt videncenter for kreative og skabende kompetencer.

B 116 Forslag til folketingsbeslutning om *oprettelse af en fleksuddannelse for unge mellem 15 og 25 år*.¹⁷⁰

Socialdemokratiet, SF, Det Radikale Venstre og Enhedslisten foreslår, at der bliver oprettet en uddannelsesvej kaldet fleksuddannelse.

B 117 Forslag til folketingsbeslutning om *styrkelse af Dansk Center for Undervisningsmiljø*.¹⁷¹

Socialdemokratiet, SF, Det Radikale Venstre og Enhedslisten opfordrer regeringen til at fremsætte et lovforslag om styrkelse af Dansk Center for Undervisningsmiljø. Loven skal styrke mulighederne for, at Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) kan foranledige, at skoler og uddannelsessteder omfattet af undervisningsmiljøloven rent faktisk lever op til lovens krav til undervisningsmiljøet.

¹⁶⁹ B 43 Forslag til folketingsbeslutning om *styrkelse af elevernes kreative og skabende kompetencer i folkeskolen*. Fremsat 5.11.2009 af Leif Lahn Jensen (S), Christine Antorini (S), Kirsten Brosbøl (S), Carsten Hansen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S), Julie Skovsby (S). Ved 1. behandlingen 1.12.2009 henvist til udvalg.

¹⁷⁰ B 116 Forslag til folketingsbeslutning om *oprettelse af en fleksuddannelse for unge mellem 15 og 25 år*. Fremsat 2.2.2010 af Christine Antorini (S), Carsten Hansen (S), Per Husted (S), Kim Mortensen (S), Nanna Westerby (SF), Karsten Hønge (SF), Ole Sohn (SF), Marianne Jelled (RV), Anne Marie Geisler Andersen (RV), Margrethe Vestager (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL), Per Clausen (EL). Ved 1. behandlingen 25.2.2010 henvist til udvalg.

¹⁷¹ B 117 Forslag til folketingsbeslutning om styrkelse af Dansk Center for Undervisningsmiljø. Fremsat 2.2.2010 af Christine Antorini (S), Carsten Hansen (S), Leif Lahn Jensen (S), Pernille Vigsø Bagge (SF), Ole Sohn (SF), Nanna Westerby (SF), Marianne Jelled (RV), Anne Marie Geisler Andersen (RV), Margrethe Vestager (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL), Per Clausen (EL). Ved 1. behandlingen 25.2.2010 henvist til udvalg.

B 124 Forslag til folketingsbeslutning om *nedsættelse af en følgegruppe på specialundervisningsområdet i grundskolen*.¹⁷²

Socialistisk Folkeparti foreslår, at regeringen bliver pålagt at nedsætte en følgegruppe, der årligt skal aflægge rapport til Folketingets Uddannelsesudvalg og Undervisningsministeriet om udviklingen på specialundervisningsområdet i grundskolen. Følgegruppen skal rådgive og vejlede skoler og kommuner om, hvordan man bedst sikrer, at folkeskolelovens § 3 stk. 2, der giver børn ret til den undervisning, de har brug for, overholdes.

B 125 Forslag til folketingsbeslutning om *vejledende timetal for seksualundervisning*.¹⁷³

Socialdemokratiet, SF, Det Radikale Venstre og Enhedslisten foreslår, at der bliver fastsat et vejledende undervisningstimetal for seksualundervisningen i folkeskolen. Partierne foreslår endvidere, at regeringen igangsætter en evaluering af faget Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab.

B 126 Forslag til folketingsbeslutning om *at begrænse og skabe klarhed over udviklingen med hensyn til forældrebetaling og private sponsorater i folkeskolen*.¹⁷⁴

Socialistisk Folkeparti foreslår, at regeringen bliver pålagt at tage initiativer til at begrænse og skabe klarhed over udviklingen med hensyn til forældrebetaling og private sponsorater i folkeskolen.

B 127 Forslag til folketingsbeslutning om *forbud mod bøn og anden forkyndelse i folkeskolen*.¹⁷⁵

Socialdemokratiet foreslår, at det bliver præciseret, at der ikke skal ske forkyndelse i folkeskolen gennem bøn, og at forkyndelse hører til kirken og ikke til folkeskolen. Det gælder al forkyndelse uanset trosretning, dvs. både det kristne fa-

¹⁷² B 124 Forslag til folketingsbeslutning om *nedsættelse af en følgegruppe på specialundervisningsområdet i grundskolen*. Fremsat 9.2.2010 af Pernille Frahm (SF), Pernille Vigsø Bagge (SF), Ole Sohn (SF), Nanna Westerby (SF). Ved 1. behandlingen 8.4.2010 henvist til udvalg.

¹⁷³ B 125 Forslag til folketingsbeslutning om *vejledende timetal for seksualundervisning*. Fremsat 9.2.2010 af Kirsten Brosbøl (S), Christine Antorini (S), Pernille Vigsø Bagge (SF), Nanna Westerby (SF), Marianne Jelved (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL), Per Clausen (EL). Ved 1. behandling 8.4.2010 henvist til udvalg.

¹⁷⁴ B 126 Forslag til folketingsbeslutning om *at begrænse og skabe klarhed over udviklingen med hensyn til forældrebetaling og private sponsorater i folkeskolen*. Fremsat 9.2.2010 af Pernille Vigsø Bagge (SF), Pernille Frahm (SF), Ole Sohn (SF), Nanna Westerby (SF). Ved 1. behandlingen 15.4.2010 henvist til udvalg.

¹⁷⁵ B 127 Forslag til folketingsbeslutning om *forbud mod bøn og anden forkyndelse i folkeskolen*. Fremsat 9.2.2010 af Christine Antorini (S), Kirsten Brosbøl (S), Carsten Hansen (S), Per Husted (S), Leif Lahn Jensen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S). Ved 1. behandlingen 15.4.2010 henvist til udvalg.

dervor og muslimske, jødiske eller andre religiøse bønner. I folkeskolen skal der undervises om religion, men ikke i gennemførelse af religiøse handlinger.

B 128 Forslag til folketingsbeslutning om *forbud mod kønsopdelt undervisning og kønsopdelte møder i folkeskolen*.¹⁷⁶

Dansk Folkeparti foreslår at forbyde kønsopdelt undervisning og kønsopdelte møder i folkeskolen, der er begrundet i religiøse og kulturelle hensyn.

B 139 Forslag til folketingsbeslutning om *uafhængigt tilsyn med friskoler og private grundskoler samt øget krav til skolestørrelse*.¹⁷⁷

Socialdemokratiet foreslår, at lov om friskoler og private grundskoler bliver ændret med henblik på at indføre krav om uafhængigt tilsyn med skolerne og at øge kravet til antallet af elever, for at en friskole eller privat grundskole kan opnå offentligt tilskud.

B 156 Forslag til folketingsbeslutning om *totalt rygeforbud på folkeskoler, privat- og friskoler*.¹⁷⁸

Forslaget pålægger regeringen at gennemføre den fornødne lovgivning for at sikre totalt rygeforbud på folkeskoler, privat- og friskoler.

¹⁷⁶ B 128 Forslag til folketingsbeslutning om *forbud mod kønsopdelt undervisning og kønsopdelte møder i folkeskolen*. Fremsat 10.2.2010 af Marlene Harpsøe (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Martin Henriksen (DF), Pia Kjærsgaard (DF), Karin Nødgaard (DF), Hans Kristian Skibby (DF), Peter Skaarup (DF). Ved 1. behandlingen 15.4.2010 henvist til udvalg.

¹⁷⁷ B 139 Forslag til folketingsbeslutning om *uafhængigt tilsyn med friskoler og private grundskoler samt øget krav til skolestørrelse*. Fremsat 24.2.2010 af Carsten Hansen (S), Christine Antorini (S), Per Husted (S), Leif Lahn Jensen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S), Kirsten Brosbøl (S). Ved 1. behandlingen 22.4.2010 henvist til udvalg. Beretning afgivet 1.6.2010 med politiske bemærkninger fra Socialdemokratiet om, at B 139 ikke omfatter de tyske mindretalsskoler i Sønderjylland, der har nogle helt særlige opgaver og vilkår som mindretalsskoler.

¹⁷⁸ B 156 Forslag til folketingsbeslutning om *totalt rygeforbud på folkeskoler, privat- og friskoler*. Fremsat 16-03-2010 af Christine Antorini (S), Kirsten Brosbøl (S), Carsten Hansen (S), Per Husted (S), Leif Lahn Jensen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S). Ved 1. behandlingen 25.5.2010 henvist til udvalg.

B 157 Forslag til folketingsbeslutning om *at styrke det lokale samspil mellem det frivillige foreningsliv og kommunerne og erhvervslivet*.¹⁷⁹

Det Radikale Venstre foreslår, at regeringen fremsætter lovforslag om rammerne for et nationalt charter for samarbejdet mellem civilsamfundet, den offentlige sektor og det private erhvervsliv, der har til hensigt at styrke samspillet mellem det frivillige foreningsliv, kommunerne og erhvervslivet.

B 167 Forslag til folketingsbeslutning om *øget kvalitetssikring af rekruttering af udenlandske studerende*.¹⁸⁰

Beslutningsforslaget pålægger regeringen at kvalitetssikre rekruttering af udenlandske studerende til danske uddannelser ved at oprette uddannelseskontorer i udvalgte lande. Desuden skal der indføres en positivliste over kvalificerede agenter til formidling af kontakt mellem de studerende og uddannelserne.

B 171 Forslag til folketingsbeslutning om nedsættelse af et uddannelsespolitisk råd.¹⁸¹

Socialdemokratiet, SF, Det Radikale Venstre og Enhedslisten foreslår, at der nedsættes et uddannelsespolitisk råd, der skal komme med oplæg til en handlingsplan for, hvordan henholdsvis 95-procent-målsætningen for ungdomsuddannelse og 50-procent-målsætningen for videregående uddannelse kan opnås i 2015.

B 172 Forslag til folketingsbeslutning om obligatorisk idræt på erhvervsuddannelserne.¹⁸²

Socialdemokraterne foreslår nedsættelse af et udvalg, som skal udarbejde et oplæg om obligatorisk idræt på erhvervsuddannelser og erhvervs gymnasiale uddannelser.

¹⁷⁹ B 157 Forslag til folketingsbeslutning om *at styrke det lokale samspil mellem det frivillige foreningsliv og kommunerne og erhvervslivet*. Fremsat 17.3.2010 af Bente Dahl (RV), Anne Marie Geisler Andersen (RV), Marianne Jelved (RV), Margrethe Vestager (RV). Ved 1. behandlingen 28.5.2010 henvist til udvalg.

¹⁸⁰ B 167 Forslag til folketingsbeslutning om *øget kvalitetssikring af rekruttering af udenlandske studerende*. Fremsat 26.3.2010 af Christine Antorini (S), Kirsten Brosbøl (S), Carsten Hansen (S), Per Husted (S), Leif Lahn Jensen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S). Ved 1. behandlingen 25.5.2010 henvist til udvalg.

¹⁸¹ B 171 Forslag til folketingsbeslutning om *nedsættelse af et uddannelsespolitisk råd*. Fremsat 16.3.2010 af Kirsten Brosbøl (S), Christine Antorini (S), Nanna Westerby (SF), Ole Sohn (SF), Marianne Jelved (RV), Anne Marie Geisler Andersen (RV), Margrethe Vestager (RV), Morten Østergaard (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL), Line Barfod (EL). Fremsat 26.3.2010 og ved 1. behandlingen 22.4.2010 henvist til udvalg.

¹⁸² B 172 Forslag til folketingsbeslutning om *obligatorisk idræt på erhvervsuddannelserne*. Fremsat 26.3.2010 af Christine Antorini (S), Kirsten Brosbøl (S), Carsten Hansen (S), Per Husted (S), Leif Lahn Jensen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S). Ved 1. behandlingen henvist til udvalg. Forkastet 1.6.2010, idet 51 (S, SF, RV og EL) stemte for, 59 (V, DF, KF og LA) imod.

B 182 Forslag til folketingsbeslutning om *nedsættelse af en ungdomskommission*.¹⁸³

Socialdemokratiet, Det Radikale Venstre, SF og Folketinget foreslår at nedsætte en ungdomskommission med sigte på at skabe en sammenhængende og helhedsorienteret ungepolitik.

B 190 Forslag til folketingsbeslutning om *loft over antal elever i de gymnasiale klasser*.¹⁸⁴

SF, Socialdemokratiet, Det Radikale Venstre og Enhedslisten foreslår at indføre en gennemsnitlig klassekvotient i de gymnasiale uddannelser på 26 elever i stamklasserne ved uddannelsesstart.

B 193 Forslag til folketingsbeslutning om *harmonisering af regler om skolefritidsordninger og fritidshjem efter dagtilbudsloven*.¹⁸⁵ Enhedslisten foreslog, at skolefritidsordninger, i stedet for at være omfattet af reglerne i folkeskoleloven, bliver omfattet af de samme regler, som er gældende for fritidshjem efter dagtilbudsloven.

B 249 Forslag til folketingsbeslutning om *fordeling af elever og fastsættelse af kapacitet på gymnasierne*.¹⁸⁶

Socialistisk Folkeparti, Socialdemokratiet, Det Radikale Venstre og Enhedslisten foreslår, at regeringen bliver pålagt at fremsætte et lovforslag om en kapacitets- og fordelingsmodel for gymnasierne, som indebærer, at der i alle regioner bliver nedsat et kapacitets- og fordelingsudvalg med repræsentanter fra områdets skoler samt et antal folkevalgte repræsentanter fra det pågældende områdes regionsråd. Udvalget skal udvikle selvejet og samtidig bevare et geografisk bredt udbud af gymnasieuddannelse samt sikre, at gymnasierne bedst muligt kan bidrage til at opfylde, at 95 % af en ungdomsårgang tager en ungdomsuddannelse.

¹⁸³ B 182 Forslag til folketingsbeslutning om *nedsættelse af en ungdomskommission*. Fremsat 26.3.2010 af Kim Mortensen (S), Christine Antorini (S), Rasmus Prehn (S), Nanna Westerby (SF), Flemming Bonne (SF), Ole Sohn (SF), Marianne Jelved (RV), Johs. Poulsen (RV), Margrethe Vestager (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL) og Line Barfod (EL). Ved 1. behandlingen 6.5.2010 henvist til udvalg.

¹⁸⁴ B 190 Forslag til folketingsbeslutning om *loft over antal elever i de gymnasiale klasser*. Fremsat 26.3.2010 af Nanna Westerby (SF), Ole Sohn (SF), Christine Antorini (S), Per Husted (S), Marianne Jelved (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL). Ved 1. behandlingen 22.4.2010 henvist til udvalg.

¹⁸⁵ B 193 Forslag til folketingsbeslutning om *harmonisering af regler om skolefritidsordninger og fritidshjem efter dagtilbudsloven*. Fremsat 26.3.2010 af Line Barfod (EL), Per Clausen (EL), Johanne Schmidt-Nielsen (EL), Frank Aaen (EL). Blev ved 1. behandlingen 6.5.2010 henvist til udvalg.

¹⁸⁶ B 249 Forslag til folketingsbeslutning om *fordeling af elever og fastsættelse af kapacitet på gymnasierne*. Fremsat 25.5.2010 af Nanna Westerby (SF), Ole Sohn (SF), Christine Antorini (S), Per Husted (S), Kim Mortensen (S), Marianne Jelved (RV), Anne Marie Geisler Andersen (RV), Margrethe Vestager (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL), Per Clausen (EL).

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2009

Ved Christian Larsen

Hjælpemidler

Fagbibliografier

LARSEN, CHRISTIAN: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2008. I: Uddannelseshistorie. 2009, s. 157-69

Børn og unge

Flere perioder

RANTORP, JETTE: 16 tanker om barn-
dom. Fra Rousseau til Broström.
Kbh. 2009. 70 s. [16 leksikale artik-
ler om vigtige personer inden for
pædagogikken]

BREDAL, NIELS: Børnespejlet. Dan-
marks ældste børnebog 1568. Høj-
bjerg 2009. 39 s.

1945-2010

MALM, LARS: Ungdomsoprør og
beatmusik. En analyse af relatio-
nerne mellem ungdomsoprør og
beatmusik i Danmark 1967-1972.
Utrykt speciale, Roskilde Univer-
sitet, 2009

PREHN, LOUISE: Farlig ungdom? De-
batten om ungdommen og dens
problemer i Danmark 1945-1952.
Utrykt speciale, Aarhus Universi-
tet, 2009

VANG, MICHELLE AAGAARD: Farlig
ungdom? Utrykt speciale, Aarhus
Universitet, 2009

Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde

Ringsted, Dagmarasylet

SCHAEER, GITTE OG ANNETTE SUND-
DAHL: Dagmarasylets historie igen-
nem 125 år. I: Ringstedbogen. 2009,
s. 45-54

Spejderbevægelsen

De Gule Spejdere

ANDERSEN, STINUS: 25 år, 1984-2009,
De Gule Spejdere. Fredensborg
2009. 32 s.

LUMHOLT, OLE: Sjøvt, idérigt og me-
ningsfyldt spejderarbejde. 25 år
med De Gule Spejdere i Danmark.
En beretning om spejderarbejdet i
Danmark. Fredensborg 2009. 288
s. [omslagstitel: De Gule Spejdere –
i endnu 25 år. 1984-2009]

FDF

FDF NYKØBING F. 1909-2009. 100 års
jubilæumsskrift. Nykøbing F. 2009.
146 s.

Det Danske Spejderkorps

HANSEN-JENSEN, CHRISTA: Maskulinitetsidealer i Det Danske Spejderkorps 1911-1917. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2009

CHRISTIANSEN, FINN: Gul spejder i Århus 1910-1972. Århus 2009. 60 s.

Sct. Georgs Gilderne, Silkeborg

Sct. Georgs Gilderne i Silkeborg. 1988-2008. Silkeborg 2009. 57 s.

Uddannelsessystemet

I almindelighed

BYRJALSEN, INGER: Skolen i gamle dage. Kbh. 2009. 36 s. (De små fagbøger)

LARSEN, CHRISTIAN: Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission. Studier i forandring i dansk uddannelsestænkning 1814-1923 med særligt henblik på decentral uddannelse, privat uddannelse og professionsuddannelse. Ph.d.-afhandling. Kbh. 2009. 264 s.

SKOLE SOM I GAMLE DAGE. Red. Nikolaj Lindegaard Helms og Karina Bruun Houg. Sorø 2009. 24 s. (Kulturkørekort. 1.-3. klasse)

HAUE, HARRY: History of Education in Europe. Schooling and Child Labor in Europe since the Reformation. I: The World of Child Labor. An Historical and Regional Survey. Red. Hugh Hindman. New York 2009, s. 527-31

LARSEN, CHRISTIAN OG JESPER ECKHARDT LARSEN: Mellem nyhumanister, nordister, internationalister og emancipatorer. Dansk uddannelseshistorie i små hundrede år. I: Uddannelseshistorie. 2009, s. 99-111

SKYUM-NIELSEN, PEDER: Arveguldet. Danskernes værdier. 2. udg. Odense 2009. 480 s.

STÆRFELDT, ERIK: Danskernes livsformer er rundet af socialiserende velfærdsinstitutioner. I: Vera. Nr. 49 (2009), s. 24-28

JUUL, IDA: Skoleminder fra glemslens bog. I: Asterisk. Nr. 45 (2009), s. 26-28 [undersøgelse af, om elevers oplevelser i skolen præger deres valg af job og uddannelse]

KORSGAARD, OVE: Demokrati som pædagogisk værdi. I: Vera. Nr. 49 (2009), s. 13-17

HANSEN, ERIK JØRGEN: Ungdomsuddannelserne i historisk perspektiv. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2009, nr. 1, s. 6-13

Flere perioder

EHLERS, SØREN: Livslang læring som politisk strategi i 1900-tallets Danmark. Samspillet mellem civilsamfund, stat og marked. I: Uddannelseshistorie. 2009, s. 28-54

CONINCK-SMITH, NING: Uddannelseseksplosion og nye elevkarakterer. Et essay om debatten i Sverige og Danmark 1950 – 1980 ca. I: Historien, barnen och barndomarna. Red. J. Lind. Linköping 2009, 438 s.; s. 51-74

FRANSEN, PETER: Ungdomsfængsel – dømt til opdragelse på ubestemt tid. Et element i 1950'ernes diskussion om straffelovsrevisionen. I: Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb? Red. Else Hansen og Leon Jespersen. (Administrationshistoriske Studier; 17). Kbh. 2009. 529 s.; s. 295-362

Perioden 1850-2010

HAUE, HARRY: En socialdemokratisk fiasko. Skole- og uddannelsespolitik i 1970erne. I: Arbejderhistorie. 2009, nr. 2, s. 35-50

Årsoversigter

HOLM-LARSEN, SIGNE: Puljestyring og udfoldelsesmuligheder. Uddannelserne i folketingsåret 2008-2009. I: Uddannelseshistorie. 2009, s. 112-56

Pædagogisk filosofi, psykologi og teori

KIRKEBÆK, BIRGIT: Udelukket fra enhedsskolen. Specialpædagogikkens opkomst og nutidige historie. I: Specialpædagogik. Årg. 29, nr. 5 (2009), s. 9-16

Skolepsykologi. Skolesociologi

FAUSBORG, BENTE OG FINN KRISTIANSEN: 30 år med utilpassede børn og unge. Sådan gjorde vi eller den lysrøde rygsæk. Kbh. 2009. 104 s.

Undervisningsmidler

ALLER, EDITH: Børns bibelhistorier – sprogbrug, historie og funktion. Århus 2009

AUTOPSI. Mere end 500 anskuelsestavler. Red. Malene Natascha Ratcliffe, Inger Sørensen og Claus Holm. Kbh. 2009. 71 s.

RANVIG-CHRISTENSEN, SVEND: "Vi er ikke bange for maskiner". Lærerne og de udfordrende undervisningsmidler. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2009

Uddannelses- og erhvervsvejledning

PLANT, PETER: Fæste. Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-2009. 2. udg. (SE vejledningsbibliotek). Fredensborg 2009. 208 s.

Skolehygiejne

SANDHOLT NIELSEN, MARTIN: Skolehjelperken 1948-1967. Utrykt speciale, Syddansk Universitet Odense, 2009

Lejrskolearbejde. Feriekolonier

ANTONSEN, KNUD ERIK: Raunstrup Lejrskole i 30'erne. I: Årbog for Historisk Samfund for Præstø Amt. 2009, s. 57-67

BALTZER, JØRN: Lyngby-Taarbæk Kommunes feriekolonier og lejrskoler. I: Lyngby-bogen. 2009, s. 245-54

Folkeskolen og andre børneskoler

Perioden indtil 1899

JOHANSSON, KAREN: Rytterskolerne
hed oprindeligt De Kongelige Sko-
ler. I: Årbog for Historisk Samfund
for Præstø Amt. 2009, s. 5-20

KROG JENSEN, ANITA: Folkeskolen i et
historisk perspektiv. Utrykt specia-
le, Københavns Universitet, 2009
[1700-tallet]

Perioden 1899-1958

GODTHAAB, RASMUS WILLAING LOCK:
Skoleloven af 1937 og dens virk-
ninger lokalt. Utrykt speciale, Syd-
dansk Universitet Odense, 2009

NØRR, ERIK: Hvorfor blev skolelo-
ven af 1937 først gennemført i
1950'erne og 1960'erne? I: Sam-
fundsplanlægning i 1950'erne. Tra-
dition eller tilløb? Red. Else Hansen
og Leon Jespersen. (Administra-
tionshistoriske Studier; 17). Kbh.
2009. 529 s.; s. 153-226

Danmarks Lærerforening

Vends Herreds Lærerkreds, kreds 87

KELDBJERG, KAJ OG HANS WALMAR:
Jubilæumsskrift for Vends Herreds
Lærerkreds, Danmarks Lærerfor-
ening kreds 87. Middelfart 2009.
64 s.

Enkelte lokaliteters skolehistorie.

Enkelte folke- og friskolers historie

Københavns Amt

Ballerup, Hedegårdsskolen

GUNST, FINN OG KIRSTEN FRØLUND:
Hedegårdsskolen 40 år. Ballerup
2009. 47 s.

Hellerup, Tranegårdsskolen

RASK, RIE OG BODIL LARSEN: Jubilæ-
umsskrift for Tranegårdsskolen ved
75-års fødselsdagen 2009. Hellerup
2009. 60 s.

Lyngby-Taarbæk Kommune

ET SKOLEVÆSEN I UDVIKLING. Brikker
til en historisk mosaik om Lyngby-
Taarbæk Kommunes skoler. Red.
Jeppe Tønsberg. (Lyngby-bogen,
2009). Lyngby 2009. 320 s.

Lyngby, Engelsborgskolen

ENGELSBORGSKOLEN 100 ÅR. 1909-
2009. Lyngby 2009. 39 s.

Søborg Skole

BEILIN, LULU: Gladsaxe fornyede Sø-
borg skole allerede i 1920'erne. I:
Årbog for Gladsaxe Lokalhistori-
ske Forening. Årg. 33 (2009), s. 32-
37

Frederiksborg Amt

Holte, Ny Holte Skole

BASLAND, JØRGEN: Ny Holte skole i 100
år. 1909-2009. Holte 2009. 56 s.

Roskilde Amt

Køge, Lellinge Skole

MATHIESEN, HENNING: Vores skole,
Lellinge Skole i 100 år. Køge 2009.
81 s.

Vestsjællands Amt

Skælskør, Lille Egede Friskole

FRIEDRICHSEN, GERTRUD OG TINA
SØRENSEN: Lille Egede Friskole
1859-2009, jubilæumsskrift. Skæl-
skør 2009. 76 s., 1 dvd-video

Bornholms Amt

Bodilsker Skole

AVERHOFF, BRITTA: Bodilsker Skole – min skole, 50 års jubilæum 2009. Rønne 2009. 88 s.

Fyns Amt

Lumby Skole

PEDERSEN, PEDER JØRGEN: Nogle træk af Lumby skoles historie. I: Årsskrift for Lumby Sogns Lokalhistoriske Arkiv. 2009, s. 6-11

Otterup, Otterup Realskole

125 ÅRS JUBILÆUMSSKRIFT. Otterup Realskole, 1884-2009. Odense 2009. 71 s.

Søhuskolen

WANDAHL, KIRSTEN: Søhuskolens 30 års fødselsdag – Lidt minder fra skolens start i 1978. I: Årsskrift for Lumby Sogns Lokalhistoriske Arkiv. 2009, s. 3-5

Ribe Amt

Varde, Sct. Jacobi Skole

ANDREASEN, KNUD: Sct. Jacobi Skole, 150 års skolehistorie i Varde. Varde 2009. 95 s.

Vejle Amt

Fredericia, Den Reformerte Skole

ENGELBRECHT, ROSA: Skole for livet. Den Reformerte Skole – Fredericia. Fredericia 2009. 96 s.

Ringkøbing Amt

Fjaltring Friskole

FJALTRING FRISKOLE 1884-2009. Red. Jens Erik Villadsen. Fjaltring 2009. 60 blade

Humlum Skole

BENDTSEN, POUL EMIL: Skjægshus – Humlum Skole 1790-1953. En dokumentation med kommentarer og erindringer samt de ældste skolelæreres familieforhold. Resen-Humlum Sogn, Skodborg Herred, Ringkøbing Amt. Struer 2009. 118 s.

Sir Skole

AAGAARD ANDERSEN, ELSE: Sir Skoles historie – og mine minder om skolen. I: Hardsyssels Årbog. 2009, s. 85-94 [f. 1926]

Skodborg Skole

ANDERSEN, LARS: Skodborg Skole – 100 år. Rødding 2009. 74 s.

Århus Amt

Hads Herred

JORDAN, ANNETTE: Hads herred, degne og skoleholdere indtil 1814. Kbh. 2009. 213 s.

Malling Skole

MALLING SKOLE 1959-2009 50 ÅR. Malling 2009. 41 s.

Randers

LARSEN, CHRISTIAN: Uddannelse som vare. I: Siden Saxo. Årg. 26, nr. 4 (2009), s. 26-37

Randers, C. la Cours Skole

BIRKEBÆK, PER: Nogle historier om C. la Cours Skole. Randers 2009. 93 s.

Skanderborg, Skanderborg Realskole
CARNERA, LOA M.F.L.: Skanderborg
Realskole 1884-2009. Skanderborg
2009. 74 s.

Åby Skole
VESTERGAARD, ANN BERIT, GITTE
BRUNSVIG SØRENSEN OG HANNE
FREDSTED: Åby Skole 100 år. Åby
2009. 80 s.

Viborg Amt
Snedsted Centralskole
SNEDSTED CENTRALSKOLE 1959-2009.
Snedsted 2009. 30 s.

Nordjyllands Amt
Guldbæk Skole
DA STILLADSET SKRED – ARBEJDS-
ULYKKE I GULDBÆK. I: Hanen. For-
år 2009, s. 13-15 [1870'erne]

Skagen, Hedeboskolen
ROSENKJÆR ANDERSEN, LEIF: Hede-
boskolen, en fortælling om He-
deboskolens første 25 år. Skagen
2009. 96 s. [1974-1999]

Vadum Centralskole
VADUM CENTRALSKOLE – 50 ÅRS JU-
BILÆUM – 1959-2009. Red. Karen
Marie Christensen og Lars Jørgen
Nielsen. Vadum 2009. 52 s.

Veibestrup, Solhverv Privatskole
SOLHVERV PRIVATSKOLE. 1934-2009.
Solvhverv 2009. 87 s.

Specialundervisning.
**Forsorg for handicappede børn
og unge**

Grennessminde
GRENNESSMINDE I TÅSTRUP GENNEM
25 ÅR. Tåstrup 2009. 24 s. [unge
med indlæringsvanskeligheder]

Psykisk udviklingshæmmede
Centerskolen
KALLMAYER, LEIF: Tidslinier. Center-
skolen, Viborghus Skolen, Under-
visningscentret Viborghus. U.st.
2009. 123 s.

Brunshøjskolen i Holbæk
RØNSBRO, OVE: Ansat. Erindringer
om livet på "En Grøn Skole" i peri-
oden 1968 til 1989. I: Handicaphi-
storisk tidsskrift. Nr. 21 (2009), s.
30-41

Gammel Bakkehus
KIRKEBÆK, BIRGIT: God til at holde
disciplin. I: Handicaphistorisk tids-
skrift. Nr. 21 (2009), s. 49-55 [Kost-
skolen Gammel Bakkehus]

Efterskolen

Frøstruphøve Efterskole
STORE UDFORDRINGER STORE MULIG-
HEDER, EN SKOLE MED BUDSKAB
IGENNEM 25 ÅR. Red. Erik Back Pe-
dersen m.fl. Nørre Nebel 2008. 95 s.

Hammerum Efterskole

HAMMERUM EFTERSKOLE. 50 års jubilæum. Hammerum 2009. 63 s.

Himmelbjergegnens Natur- og Idrætsefterskole

HIMMELBERGEGNENS NATUR- OG IDRÆTSEFTERSKOLE. 25 års jubilæum 1984-2009. Ry 2009. 22 s.

Gymnasiale uddannelser

København

Metropolitanskolen

LINDEMANN, HANS: Hvilket forår, 800 år – et Danmarksbillede set gennem Metropolitanskolen, fra Danmarks fineste skole til et gymnasium i brændpunktet på nutidens Nørrebro. Kbh. 2009. 165 s.

Københavns Amt

Bagsværd Kostskole og Gymnasium

SCHULTZ, HANS-CHRISTIAN: Bagsværd Kostskole og Gymnasium 100 år. I: Årbog for Gladsaxe Lokalhistoriske Forening. Årg. 33 (2009), s. 46-63

Roskilde Amt

Roskilde Katedralskole

40 ÅR PÅ HOLBÆKVEJ. Red. Irma Købæk og PR Konsortiet. Roskilde 2009. 44 s. [udg. i forb. med Roskilde Katedralskoles 40-års jubilæum på Holbækvej]

Vestsjællands Amt

Slagelse Gymnasium & HF

RIIS LARSEN, BØRGE OG THOMAS NILSSON: Skolekomedier 1995-2009. Skolekomedierne de sidste 15 år. I: Årsskrift for Slagelse Gymnasium & HF. 2009, s. 9-11

RIIS LARSEN, BØRGE: Nyt navn og logo. I: Nyt fra Slagelse Gymnasium. 2009, oktober, s. 12-15

RIIS LARSEN, BØRGE: Tale til de nyuddannede lærere. I: Årsskrift for Slagelse Gymnasium & HF. 2009, s. 27-28 [gymnasiespædagogik]

Fyns Amt

Vestfyns Gymnasium

HOLLMANN, LONE, MARIE-LOUISE SEERUP OG FINN THASTUM: Vestfyns Gymnasium 50 år. Glamsbjerg 2009. 88 s.

Erhvervsuddannelser

JUUL, IDA: Fra lavsvæsen til fagligt selvstyre. Arbejdsgivernes indflydelse på erhvervsuddannelserne i perioden 1857-1937. I: Økonomi & politik. Årg. 82, nr. 3 (2009), s. 3-14, 107

PANK, CHARLOTTE MÆRSK: Lærlingespørgsmålet. En historisk analyse af Foreningen til Lærlingernes Uddannelse i Haandværk og Industri for hele landets filantropiske virksomhed 1870-1900. Utrykt speciale, Roskilde Universitet, 2009

Teknisk uddannelse

Randers Tekniske Skole

VIRKETRANG, BEHOV OG VISIONER GENNEM 150 ÅR MED ELEVEN I CENTRUM. Randers Tekniske Skoles 150 års jubilæum. Udg. Eigil Toft m.fl. Randers 2009. 120 s.

Århus, Aarhus Tekniske Skole

TEKNISK GYMNASIUM ÅRHUS 1984-2009. Århus 2009. 28 s.

Søfartsuddannelse

Skoleskibet København

ASMUSSEN, BENJAMIN: "Som en Mage paa Vandet". Nyt materiale om skoleskibet København. I: Årbog for Handels- og Søfartsmuseet på Kronborg. Bd. 68 (2009), s. 131-38

Pædagogiske uddannelser

CHRISTENSEN, ANNA OG JETTE TOP: Kender du din nye identitet? En indføring i pædagogprofessionens historie. Fortid, nutid og fremtid. Et bidrag til en bedre identitetsforståelse. Århus. 2009. 80 s.

Den Frie Lærerskole

HOLM, RUNE: Lidt om de senere år. I: Den frie Lærerskole. Årg. 55, nr. 2 (2009), s. 16-19

Haderslev Seminarium

BUCH, JØRN: Læreruddannelse 1884-1920/2009. Esbjerg 2009. 101 s.

BUCH, JØRN: Lærerseminariet i Haderslev 1884-1920. Königliches Lehrer-Seminar in Hadersleben. I: Langs fjord og dam. 2009, s. 14-31

KDAS

KDAS RETRO- & PROSPEKTIVT. 1949-2009. Red. Karin Kunzendorf og Sven Fenger. Kbh. 2009. 88 s.

Social- og sundhedsuddannelser

HAUGE, ELLEN M. OG HENNING GRØNBÆK: Faktorer af betydning for antallet af publikationer fra ph.d.-graduerede i perioden 1993-2000. I: Ugeskrift for læger. Årg. 171, nr. 9 (2009), s. 699-703

HAUGE, ELLEN M.: Stabil produktion af publikationer for ph.d.-årgangene 1993-2000. I: Ugeskrift for læger. Årg. 171, nr. 9 (2009), s. 699-703

KOUSTRUP, PIA: Uddannelse af sygeplejersker set i et historisk perspektiv. I: Klinisk sygepleje. Årg. 23, nr. 1 (2009), s. 4-12 [1910-49]

Bornholms Sundheds- og Sygeplejerskole

BRÆSTRUP KARLSEN, FINN: Jubilæumsalbum. Fra amtslig sygeplejerskole til selvejende sundheds- og sygeplejerskole 1959-2009. Rønne 2009. 40 s.

Sygeplejerskeuddannelsen i Holstebro

50 ÅRS JUBILÆUM FOR SYGEPLEJERSKEUDDANNELSEN I HOLSTEBRO. 1958-2008. Red. Lisbeth Sørensen. Risskov 2009. 62. s.

Landbrugs- og forstuddannelser

Morsø Landbrugsskole

LUND, JEANETTE: Morsø Landbrugsskole. 25 års jubilæum. U.st. 2009. 18 s.

Husholdning, håndgerning og håndarbejde

Gråsten Husholdningsskole

THYGESSEN KRISTENSEN, ELSEBETH: Gråsten Husholdningsskole. I: Sønderjysk månedsskrift. 2009, nr. 5, s. 169-74

Universitetsuddannelser. Studenterforhold

Flere perioder

BEKKER-NIELSEN, TØNNES: Koldings lange vej til universitetet. I: Koldingbogen. Årg. 39 (2009), s. 5-22

HANSEN, ELSE: Hvordan bruges universitetshistorie? I: Uddannelseshistorie. 2009, s. 88-98

Perioden 1937-2009

HANSEN, ELSE: Masseuniversiteter på tegnebrættet? 1950'ernes universitetsplanlægning i kommissioner og udvalg. I: Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tiløb? Red. Else Hansen og Leon Jespersen. (Administrationshistoriske Studier; 17). Kbh. 2009. 529 s.; s. 227-94

Magistrenes Universitetslærerforening og Universitetslærerforening

NILSSON, LENE: Fra brud til heling. Magistrenes Universitetslærerforening MU og Universitetslærerforening ULF 1984-1991. u.s. 2009. 150 s.

Københavns Universitet

FORSKNING I BEVÆGELSE. Idrætsuddannelse på Københavns Universitet i 100 år. Red. Anne Lykke Poulsen m.fl. Kbh. 2009. 376 s.

Folkesundhedsvidenskab

10-ÅRS JUBILÆUM. Jubilæumsskrift. Folkesundhedsvidenskab ved Københavns Universitet. Bidrag til folkesundheden 1999-2009. Red. Kirstine Robinson, Martine Strandberg-Larsen og Pernille Dam Naumann. Kbh. 2009. 54 s.

Folkeoplysende virksomhed. Voksenundervisning

Højskolen

BREMS, MARIANNE: Strømninger udefra. En undersøgelse af højskolebevægelsens forhold til nazismen 1933-1939 med udgangspunkt i Højskolebladet. Utrykt speciale, Roskilde Universitet, 2009

HARBSMEIER, ANDREAS: Højskole-danmarks mest indflydelsesrige tænkere. I: Højskolebladet. Årg. 134, sep. (2009), s. 8-12

HARBSMEIER, ANDREAS: Højskolens koldkrigere. I: Højskolebladet. Årg. 134, nov. (2009), s. 8-12 [en række højskoler spillede en central rolle særligt i 1970'ernes ideologiske kampe og var genstand for en del opmærksomhed fra PET]

Enkelte højskoler

Båring Højskole

BAARING HØJSKOLE 1959-2008. Fortællinger. Red. Niels Ole Frederiksen m.fl. Asperup. 2009. 216 s.

MARCUSSEN, GRETHE: Her rejstes en skole. I: Vends. 2009, s. 35-50

Ollerup Gymnastikhøjskole

BLOCH, JENS: Tekstil, gymnastik, livsglæde. Den danske tekstilindustri nyere historie – Carite, gymnastikken og Ollerup Gymnastikhøjskole. 1934-2009. Techla Lundgaards liv i gymnastikkens verden. U.st. 2009. 229 s.

Vestjyllands Højskole

KRAFTVÆRK. Vestjyllands Højskole. Ringkøbing 2009. 31 s. [40 års jubilæum]

Landsdækkende oplysningsforbund

AOF Sydfyn

AOF SYDFYN – 100 ÅRS JUBILÆUM. Svendborg 2009. 51 s.

Almen voksenuddannelse. VUC

VUC Nordjylland

WILHELMSSEN, POUL: Past. Present. Future. Voksenuddannelse i Hjørring 1959-2009. Hjørring 2009. 30 s.

Lærere og pædagoger som gruppe

ØSTERGAARD, RASMUS: Udviklingen i folkeskolelærernes politiske indflydelse i perioden 1895-1937. Utrykt speciale, Aalborg Universitet, 2009

Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

Bech Lorentzen, Cecilie

JENSEN, HANS CARLO: En lærer og et menneske, jeg aldrig glemmer. En personlig betragtning. I: Historisk årbog for Rødding-egnen. 2009, s. 98-108

Bilgrav-Nielsen, Jens (f. 1936)

BILGRAV-NIELSEN, JENS: Lærerskolen i 60'erne. I: Den frie Lærerskole. Årg. 55, nr. 2 (2009), s. 9-10

Corfitzen, H.C.M.

KNUDSEN, HANNE: Erindringer fra den gamle skole i Bregninge. I: Årsskrift for Lokalhistorisk Arkiv Stubbekøbing. 2009, s. 14-28 [dater af lærer Corfitzen, perioden 1890-1909]

Fog, Mogens (1904-90)

JENSEN, JENS JACKIE: Fra modstandshelt til landsforræder. I: Tidehverv. Årg. 83, nr. 10 (2009), s. 212-16

Møller, Morten: Mogens Fog. En biografi. Kbh. 2009. 2 bind

Hoop, Horst (f. 1935)

HOOP, HORST: Egentlig var vi privilegerede. Lærerliv i Vollerwiek 1959-1999. I: Sønderjyske Årbøger. 2009, s. 177-202 [lærer ved den danske skole i Vollerwiek, Sydslesvig]

Jakobsen, Henry (f. 1919)

KRISTENSEN, AKSEL: Lærer Jakobsen og Gærup Skole. I: Historisk årbog for Thy og Vester Hanherred. 2009, s. 107-12 [lærer Gærup Skole 1946-61]

Klinge Sørensen, Johan

KLINGE SØRENSEN, JOHAN: Lærerliv, en historielærers beretning om skole og læreruddannelse i sidste halvdel af det 20. århundrede og frem til 2008. Nørresundby 2008. 200 s.

Koch, Hal (1904-63)

FABRICIUS MØLLER, JES: Hal Koch. En biografi. Kbh. 2009. 351 s. [højskoleforstander, professor]

Lauersen, Niels (f. 1876)

ELKJÆR LAUERSEN, AGNETE: Niels Lauersen. Lærer i Vesterbølle fra 1909 til 1946. I: Aarsskrift for Lokalhistorisk Arkiv, Aalestrup. 2009, s. 11-17

Møller, Peter (f. 1886)

PETERSEN, THOMAS: Den, der er iblandt børn, er i godt selskab. Streger til et portræt af degnen og læreren Peter Møller. I: Sønderjysk månedsskrift. 2009, nr. 1, s. 23-33 [Jejsing Skole]

Nordentoft, Inger Merete (1903-60)

HILDEN, ADDA: At sætte sig spor. En biografi om Inger Merete Nordentoft. Kbh. 2009. 304 s.

Zahle, Natalie (1827-1913)

POSSING, BIRGITTE: Zahle. At vække sjælen. Kbh. 2009. 124 s.

Aagaard, Thorvald (1877-1937)

BALSLEV, POVL CHR.: Thorvald Aagaard. Komponist og musikformidler i den folkelige sangs tjeneste. Odense 2009. 99 s. [organist og højskolelærer i Ryslinge]

Erindringer om skole og uddannelse

DA KØERNE SKULLE FLYTTES I FRILKVARTERET. Red. Jens Martin Villumsen. I: Aarsskrift for Lokalhistorisk Arkiv, Aalestrup. 2009, s. 63-106 [barndomserindringer]

MIN BARNDOM. Kendte danskere fortæller. Red. Ole Knudsen. 2. udg. Kbh. 2009. 726 s. [72 danske fortællere skriver om deres barndom i det 19. og 20. årh.]

Bjerre Bach, Bent

BJERRE BACH, BENT: Randers Realskole. En landsbydrengs erindringer. I: Historisk aar bog fra Randers Amt. Årg. 103 (2009), s. 40-61

Bjørn, Lars Thorkild

BJØRN, LARS THORKILD: Minder fra den mindste årgang. I: Den frie Lærerskole. Årg. 55, nr. 2 (2009), s. 6-8

From Petersen, Tony

FROM PETERSEN, TONY: Thorødrengene. Vi var børn af sol og sommer var i slægt med blæst og regn. Otterup 2009. 148 s. [forfatterens oplevelser på svagbørnskolonien Thorøgård på Thorå i Lillebælt ved Assens i 1950'erne og 1960'erne]

Hansen, Peter

HANSEN, PETER: Barn i Guldbæk og Juelstrup. Peter Hansen fortæller bl.a. om hvad han selv oplevede, da Juelstrup Sø blev udtørret. I: Hanen. Forår. 2009, s. 5-10

Hedemann, Blide von

HEDEMANN, BLIDE VON: Sygeplejeelev under besættelsen. Kbh. 2009. 94 s.

Heide, Preben

HEIDE, PREBEN: Journalistelev på Morsø Folkeblad. I: Jul på Mors. Årg. 47 (2009), s. 40-46

Lund-Jensen, Thorkild (1921-45)

STUDENTERLIV UNDER BESÆTTELSEN. Thorkild Lund-Jensens breve 1939-1945. Udg. G. Lund-Jensen og Marianne Alenius. Kbh. 2009. 789 s.

Løw, Frederik (1801-74)

RIIS LARSEN, BØRGE: Fra Slagelse til Sevastopol. I: Jul i Slagelse. 2009, s. 18-20 [elev i Slagelse lærde Skole 1814-21]

Nielsen, Gunnar

NIELSEN, GUNNAR: Erindringer fra Tranum Skole. I: Han Herred bogen. 2009, s. 35-42 [1930'erne]

Noack, Janne

NOACK, JANNE: Disciplin, to skoler, to verdener til forskel. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 21 (2009), s. 18-21 [skolegang 1958-1962, Hans Tavsgade Skole på Nørrebro og Kirsebærhavens Skole i Valby]

Stærmoose, Robert

STÆRMOOSE, ROBERT: Robert Stærmoose – taget som gidsel i 1943. I: Hanen. Forår. 2009, s. 22-23

Søndergaard, Elsebeth

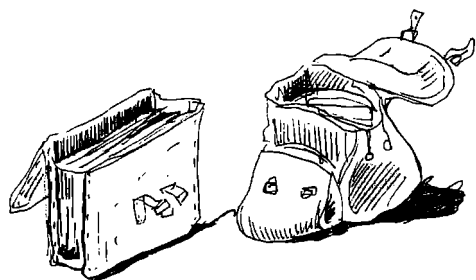
SØNDERGAARD, ELSEBETH: Ankerhuspige i 50'erne. I: Jul i Sorø. Årg. 57 (2009), s. 58-61

Uggerhøj, Erik Johansen (f. 1927)

UGGERHØJ, ERIK JOHANSEN: Allingdam Skole. Glemmer jeg aldrig. I: Fra egns fortid. 2009, s. 97-115

Aakeson, Kim Fupz (f. 1958)

AAKESON, KIM FUPZ: Langhårsfrisure. Kbh. 2009. 51 s. [erindringer fra barndom, familien, skolelivet og kammeraterne]



Anmeldelser

GRUNDSKOLEN

**Jeppé Tønsberg (red.):
Et skolevæsen i udvikling.
Brikker til en historisk mosaik
om Lyngby-Taarbæk Kommunes
skoler. (Lyngby-bogen 2009).
Lyngby: Historisk-topografisk
Selskab for Lyngby-Taarbæk
Kommune 2009. 320 s. 158 kr.**

*Af Børge Riis Larsen, lektor, Slagelse
Gymnasium & HF-kursus*

Lyngby-Taarbæk Kommune blev kraftigt udbygget i 1940'erne og 1950'erne, hvilket naturligvis prægede skolevæsenet. Antallet af elever toppede i 1960, hvorefter det faldt drastisk og nåede bunden i 1991. Denne udvikling har selvfølgelig sat sit præg på skolernes antal og størrelser.

Bogen giver et billede af denne kommunes skolevæsen. I en række artikler fortælles om de enkelte skoler. Nogle bidrag går mere end 100 år tilbage i tiden, men ellers ligger hovedvægten på de sidste cirka 50 år. Andre artikler behandler mere tværgående emner som it i undervisningen, pædagogisk-psykologisk rådgivning samt kommunens feriekolonier og lejrskoler. I et større afsluttende kapitel får vi et tilbageblik på 100 års skolehistorie – centralt og lokalt. Stort set kan vi år for hvert år gennem lidt over 100 år læse om, hvad der skete i kommunen og om udvalgte skolelove og an-

dre centralt fastsatte regler. Det sidste er trykt med grå skrift og kan være lidt vanskeligt at læse.

Bogen er illustreret af et stort antal billeder – heraf en del i farver – af bygninger, lærere og elever. Værket afsluttes med en fortegnelse af bogens bidragydere med portrætfotografier samt et register.

Målgruppen er naturligvis primært de personer, som har haft et tilknytningsforhold til kommunens skoler. Men også den alment interesserede læser, der er interesseret i at læse om skoleudviklingen i Lyngby-Taarbæk Kommune, vil finde interessant stof heri.

**25 års Jubilæumsskrift. Otterup
Realskole, 1884-2009. Odense:
Erhvervsskolernes Forlag 2009. 71 s.
Pris ikke oplyst.
Solhverv Privatskole 1934-2009.
Vejbstrup: Solhverv Privatskole
2009. 87 s. Pris ikke oplyst.**

*Af Christian Larsen,
arkivar og forsker, Rigsarkivet*

Temaet for denne årbog er privat uddannelse og privat skolegang. Blandt mange af nutidens privatskoler finder man de tidligere realskoler, der i dag er organiseret i Danmarks Privatskoleforening. To af foreningens medlem-

mer kunne i 2009 fejre jubilæum, henholdsvis 125 år og 75 år, og har i den forbindelse udgivet jubilæumsværker, der skildrer både de to skolers historie, men også realskolens historie.

Mange steder var realskolen den eneste mulighed for at få en eksamen, der adgang til et job inden for den offentlige sektor (f.eks. postvæsenet eller DSB) eller på et kontor, eller som var adgangsbillet til en videregående uddannelse. Det var også tilfældet med Otterup Realskole på Nordfyn. Realskolen var den eneste skole i Otterup og omegn, der fra slutningen af 1880'erne og til begyndelsen af 1950'erne tilbød en adgangsgivende eksamen, nemlig realeksamen.

I 1882 kom jernbanen til Otterup, og der voksede en stationsby frem, som gav kundeunderlag for en realskole, og to år senere fik byen sin realskole. Som så mange andre oprettedes realskolen på lokalt initiativ og med finansiel støtte fra lokalegnen. I 1903 tiltrådte P.A. Dissing som skolebestyrer, og med ham fik skolen en markant leder, der også gjorde sig gældende i samtidens uddannelsesdebat. I 1905 fik skolen for første gang eksamensret, dvs. ret til at afholde realeksamen, og i 1906 købte Dissing skolen. Han drev den sammen med sin søster, Marie Nielsen, født Dissing ("Fru Født"), indtil 1936. Selvom skolen i 1950'erne og 1960'erne fik konkurrence fra Otterup Kommuneskole og Nordfyns Realafdeling i Krogsbølle, har skolen formået at overleve og kunne altså sidste år fejre 125 års jubilæum.

Jubilæumsbogen består af en række

små historier: eleverindringer, ansattes erindringer, skolens historie og dagligliv gennem tiderne i glimt. Hertil kommer hjemmesiden: www.otterup-realskole-historie.dk med billeder, beretninger og undervisningsmateriale fra de gode gamle dage – ikke alt kan komme med, så derfor kan en hjemmeside med supplerende materiale være en udmærket ting.

Ti kilometer nord for Hobro ligger i Vebbestrup Solhverv Privatskole, der oprindeligt var et præliminærkursus. Foruden de egentlige realskoler med eksamensret eksisterede der frem til 1978 et vekslende antal præliminærkurser og realkurser af forskellig art. Nogle af disse kurser var regulære undervisningsinstitutioner med fastansatte lærere, og sådanne kurser kunne få statsanerkendelse og modtage statstilskud.

En af kurserne var Vebbestrup Præliminærkursus, som i 1930'erne og 1940'erne forberedte elever til at tage præliminæreksamen, dvs. almindelig forberedelseseksamen, ved Eksamenskommissionen for Almindelig Forberedelseseksamen. Skolens første bestyrer var Jørgen Graae Rasmussen, der havde været lærer ved Vebbestrup Kommuneskole. Under ham fik skolen ret til at afholde almindelig forberedelseseksamen i 1950 og kunne dermed selv dimittere skolens elever. Udover at være præliminærkursus var skolen frem til 1991 kostskole, hvor eleverne kunne bo, mens de gik på kurset. Graae Rasmussen var skolebestyrer frem til 1968, hvor han afløstes af sønnen Mogens Graae Rasmussen, der virkede indtil 1996; gennem 61 år

af skolens 75-årige virke har den samme familie således været skolens ledere.

Bogen rummer et kapitel om skolens historie (s. 10-23), mens resten af værket er eleverindringer, bl.a. den kendte havemand Søren Ryge Petersen, prælminærelev 1961-63, og den nuværende undervisningsminister Tina Nedergaard.

For begge værkers vedkommende er der tale om fornøjelige og letlæst bøger, der uden tvivl vil vinde udbredelse i lokalområdet.

FRI- OG EFTERSKOLEN

Jens Erik Villadsen (red.): Fjaltring Friskole 1884-2009. Fjaltring: Jens Erik Villadsen 2009. 60 blade. 75 kr.

Af Søren K. Lauridsen, rektor, forfatter, VIA University College

Fjaltring Fri- og Udeskole, som er skolens officielle navn i 2009, er som alle friskoler et resultat af et langt og kontinuerligt engagement fra lokalsamfundets side og en holdning til, at skolens værdier skal være anderledes end folkeskolens. Derfor har skolen overlevet.

Friskolen i Fjaltring har i gennemsnit haft cirka 30 elever gennem alle de 125 år, hvor skolen har eksisteret. Der er i øjeblikket 26 elever i alderen 6-14 år, heraf 16 elever i en skolefritidsordning. Der er 3½ lærerstilling og 1 pædagog ansat. For tre år siden blev friskolen også en 'udeskole', dvs.

hver fredag foregår undervisningen uden for skolen. Hensigten er, at børnene skal lære om 'naturen i naturen, nærmiljøet i nærmiljøet og virkeligheden i virkeligheden'.

Friskolen er oprettet i 1884 – og det sker ikke overraskende for lokalområdet med baggrund i forskelligt syn på undervisningen i religion. En kreds af forældre støttet af præsten Markus Lund ønskede, at deres børn skulle have religionsundervisningen formidlet gennem fortælling og sang i modsætning til kommuneskolen, hvor undervisningen foregik gennem remser og udenadslæring. Skolens første lærer og leder Jens Kirkeby, der blev ansat som lærer på baggrund af to vintre på Askov Højskole, var også udleder i brugsforeningen. Samtidig med at man byggede friskolen ved siden af brugsen, blev der også plads til et forsamlingshus, så både andelsbevægelsen og den åndelige vækkelse fik omtrent samtidig en fast base i Fjaltring og Trans sogne.

Fjaltring Friskole blev gennem mange år ejet af forældrekræden, men er i dag en selvejende institution. I begyndelsen var der ikke fastsat bestemte beløb som betaling for undervisningen, men enhver kunne frit yde efter evne. Det betød naturligvis, at ingen børn af økonomiske grunde behøvede at stå uden for skolen, men det betød også en yderst svingende økonomi. Udskrift af protokollerne fortæller om disse problemer, herunder dagligdagens driftsproblemer med tilbygninger, optagelse af lån i trange tider, men også om indførelse af sløjdundervisning i 1935, indretning af cykel-

stald i 1937, installation af toilet med rindende vand i 1940 osv.

Protokollerne fortæller videre om forhandlinger i bestyrelsen om ansættelse af nye lærere og ledere ved skolen, men i mindre grad om ændringer i forbindelse med den pædagogiske linje. Her er det dog markant, at fortællingens pædagogik både i forbindelse med 'bibelhistorie', Danmarkshistorie, nordisk mytologi og danskundervisningen i øvrigt er i højsædet.

I det hele taget er dansen i fokus og i mindre grad kundskabstilegnelsen og det faglige. Det er også karakteristisk, at der fra 1969 sker en oplagt 'demokratisering' af undervisningen, hvor man kan sige, at efter ungdomsoprøret bliver friskolens dannelse først og fremmest præget af en demokratisk dannelse. Dermed bliver skolen i de følgende år mere kritisk og samfundsrettet end tidligere, dog uden at basis i fortælling og formidling forsvinder. Op i 2000-tallet er skolens værdigrundlag til revision, men det grundtvig-koldske skolegrundlag opretholdes, dog således at skolens engagement i lokalsamfundet opretholdes, samtidig med at det faglige fundament styrkes med henblik på en mere optimal indlæring. Det udviklingsperspektiv kan følges på mange andre friskoler i perioden, men det er også markant og gennem jubilæumsskriftet dokumenteret på Fjaltring Friskole.

Et jubilæumsskrift må naturligvis også rumme omtale og portrætter af skolens ledere. Mest markant står Christiane og Poul Hansen, der var skoleledere i perioden 1919-46,

men også Bodil og Christen Christensen, der senere oprettede Vestjyllands Højskole, er værd at bemærke. På en så forholdsvis lille skole og med få lærere er det klart, at friskolens leder kommer til at stå markant også med sit engagement i det omgivende lokalsamfund.

Jubilæumsskriftet er periodeopdelt og rummer for hver periode en systematisk oversigt over begivenheder i perioden. For hver periode er der en oversigt over, hvordan hverdagen har været sammensat og struktureret. Bogen er forsynet med en række elevfotos fra de forskellige perioder.

Gertrud Friedrichsen og Tina Sørensen (red.): Lille Egede Friskole 1859-2009. Lille Egede: Lille Egede Friskole 2009. 76., 1 dvd-video. Pris ikke oplyst.

Af Søren K. Lauridsen, rektor, forfatter, VIA University College

Friskolen i Lille Egede lidt uden for Skælskør er en af landets ældste friskoler og kunne i 2009 fejre noget så sjældent som 150 års jubilæum. Skolen er med aktuelt 180 elever en af de forholdsvis store og velrenommerede friskoler. I anledning af jubilæet har skolen udsendt et jubilæumsskrift, der markerer træk af skolens udvikling, herunder også Lille Egede Friskoles forsøg på at modernisere friskolen til en fortsat skolemæssig opgave i det moderne samfund.

Men det historiske perspektiv er også i høj grad med i jubilæumsskrift-

et, hvor bl.a. fhv. minister og tidligere bestyrelsesformand for Lille Egede Friskole, nu afdøde Ebbe Lundgaard, har skrevet en fin og indsigtfuld artikel om Grundtvigs opgør med den offentlige skole i 1800-tallet og Christen Kold som den praktiske grundlægger af friskolen i Danmark. Christen Kold havde da også mere end én finger med i spillet i forbindelse med oprettelsen af skolen i Lille Egede, hvor han i 1859 havde været rådgiver for skolens stiftere.

En anden væsentlig historie er fortællingen om skolens første markante leder Diderik Johansen, der var tilknyttet skolen 1862-98. Diderik Johansen havde været elev hos Christen Kold på skolen i Dalby ved Kerteminde og kom til Sjælland som lærer på friskolen, hvor han var gennem 36 år kun afbrudt af en periode i 1864, hvor han deltog i krigen i Sønderjylland. Diderik Johansen var en god pædagog med en fin evne til at formidle og fortælle – og netop disse elementer er stadig en væsentlig del af den pædagogik, der udfoldes på friskolen. I 1868 køber han et husmandssted på Lille Egede Mark, og dermed bliver han ejer af skolen i perioden frem til sin død i 1898. Derefter overgår ejerskabet til skolekredsen, som oprettes på det tidspunkt.

Flere af skolelederne fra forrige århundrede er portrætteret i jubilæumsskriftet. Mest markant er Aage Frandsen, der sammen med sin kone Vera var leder af friskolen 1947-78. Aage Frandsen skildres som den friskoleleder, der både prøvede at forene tradition og fornyelse i skolen og finde ba-

lancen mellem det tætte, hjemlige og de stigende pædagogiske og administrative krav fra myndighederne. Som alle friskolens ledere var han i høj grad også engageret i lokalsamfundet gennem bestyrelsesposter i brugsforeningen og som kirkesanger i Boeslunde Kirke.

Mange familier i lokalsamfundet har bakket op omkring skolen, hvilket naturligvis har været med til at sikre stabilitet og overlevelse. Fra en af disse familier fortæller tre generationer om deres oplevelser og erfaringer fra skolen – de yngste børn Kathrine i 4. klasse og August i 1. klasse er i øvrigt tiptipoldebørn af Birgitte og Christian Rasmussen, der var med til at oprette friskolen i 1859. Deres beretninger – suppleret med andre beretninger fra tidligere elever plus ikke mindst den vedlagte dvd – er med til at give et levende og ægte pædagogisk billede af skolen og dens pædagogik i dag.

Jubilæumsskriftet er fint illustreret og forsynet med kronologiske oversigter over tidligere bestyrelsesformænd, ledere, nuværende bestyrelse og ansatte.

**Erik Back Pedersen m.fl. (red.):
Frøstruphøve Efterskole 1983-2008.
Store udfordringer store muligheder,
en skole med budskab igennem 25
år. Nørre Nebel: Frøstruphøve Efter-
skole 2008. 95 s. Pris ikke oplyst.**

**Hammerum efterskole. 50 års jubi-
læum. Hammerum: Hammerup Ef-
terskole 2009. 63 s. Pris ikke oplyst.**

*Af Harry Haue, professor,
Syddansk Universitet*

Da Hammerum Efterskole åbnede i 1959, var der omkring 100 tilskudsberettigede efterskoler i Danmark med tilsammen næsten 10.000 elever. Halvdelen af efterskolerne bekendte sig som skolen i Hammerum til den grundtvig-koldske livs- og skoleopfattelse, og til en del af disse skoler var knyttet til en friskole. For Hammerums vedkommende var der i 1948 blevet oprettet en friskole med baggrund i Gjellerup Valgmenighed, der blev oprettet i 1904 som svar på den stærke indremissionske vækkelse i Midtjylland. Hammerum Efterskole er derfor en typisk grundtvig-koldsk institution, som blev skabt, fordi der var et lokalt/regionalt behov for at supplere den syvårige undervisningspligt. Skoleloven af 1958 havde indført et frivilligt 8. skoleår, som, hvis kommunen ikke ønskede at udbyde dette, i stedet kunne henvise eleverne til en efterskole, drengene om vinteren og pigerne om sommeren.

Byggeomkostningerne beløb sig til 800.000 kr., som for størstedelens vedkommende blev lånefinansieret med

medlemmer af friskolekredsen som kautionister. Kredsen havde selv erhvervet grunden, og en del af byggearbejdet blev udført af frivillige. Hammerum Efterskoles tilblivelseshistorie ligner mange andre efterskoler, der var et resultat af lokale initiativer, som både med rådgivning og finansiering af driftsomkostninger blev støttet af Undervisningsministeriet. Initiativkredsen valgte en bestyrelse, der ansatte et forstanderpar, som derefter ofte i et samarbejde med bestyrelsen ansatte lærerne og det øvrige personale. Mange elever kom fra landet, og det var naturligt for dem at opfatte forstanderparret som husbond og madmoder.

Den nye forstander for Hammerum Fri- og Efterskole var Hans Appel, der fra 1954 var leder af Hammerum Friskole. Hans kone Kirsten Appel måtte som forstanderkone tage sig af en lang række funktioner. Lønnen var beskednen, men arbejdsomfanget overvældende, men denne ubalance blev dækket af et stærkt engagement, og det er næppe forkert at tale om et kald. I 1969 blev skolen ændret til en helårsskole for både piger og drenge. Da folkeskolen tilbød afsluttende prøver i de nye 9. klasser, fulgte mange efterskoler med udtalte betænkeligheder trop.

Ved åbningsmødet i 2009 talte forstander siden 2004, Signe Riis, til de 141 nye elever, 64 drenge og 77 piger og til skolens 17 lærere, en sekretær og fem køkkenansatte, og hun understregede, at en stor del af udbyttet af efterskoleophold ikke kan evalueres, måles eller vejes. I 2009 var der 263 efterskoler i Danmark med omkring

27.600 elever, og denne særlig danske skoleform er således en succes, netop måske fordi der er tale om en kostskole, der udfordrer eleven til at udvikle deres individualitet i et forpligtende fællesskab. Eller som formanden for Efterskoleforeningen, Troels Borring, udtaler i jubilæumsskriftet: "På mange måder er det ikke for meget sagt, at den personlige dannelse således giver de unge et kørekort til livet."

Frøstruphave Efterskole i Lunde mellem Varde og Skjern blev indviet i 1983. Initiativkredsen var folk fra KFUM & K og en tid lang også lokale indremissionske kredse. Rammerne for den nye skole var en nedlagt kommuneskole, og en del af midlerne skulle skaffes ved indsamlinger. På et ekstraordinært repræsentantskabsmøde lod man en spand gå rundt, hvori de 33 medlemmer lagde mere end 50.000 kr. Forældre-kredsen havde dermed vist at de tog deres fadderskab til skolen alvorligt. Indre Mission efterskoler havde færre elever end de grundtvig-koldske skoler. En opgørelse i 1979 viste, at 41 procent af elever gik på en grundtvig-koldsk skole og kun 19 procent på Indre Missions skoler. Formanden for bestyrelsen for Frøstruphave 2000-06, Gert Thorø, udtalte i forbindelse med 25-års jubilæet, at: "Eleverne har nok alle fået en 'oplevelse' på Frøstruphave Efterskole. Jeg ved også, at rigtig mange elever har oplevet et godt fællesskab, mødt dygtige lærere, har fået noget godt at spise, lært noget og ikke mindst, mødt kaldet til at tro på Jesus Kristus."

Det er karakteristisk for jubilæums-genren, at der bringes indslag af gamle

elever, gerne suppleret med billedkol-lager fra fester, ekskursioner og sportsarrangementer. Cecilie Baun havde tre søskende, der havde taget både 9. og 10. klasse på Frøstruphave før hende, og hun fremhæver bl.a.: "Det at skolen bygger på kristendommen og der er et kristent fællesskab, så man kan dele troen med hinanden, synes jeg gør, at man får et mere nært forhold til de venner, man får." Der er også en tendens til, at de indremissionske skoler lægger mere vægt på det faglige og er mere positivt stemte over for de afsluttende prøver end de grundtvig-koldske skoler.

Efterskolernes jubilæumsskrifter er letlæste, gennemillustrerede og kalejdoskopiske. Målgruppen er jo de gamle elever og deres forældre. Set ud fra en uddannelseshistorisk vinkel kunne man godt ønske sig, at der i disse skrifter blev bragt en mere sammenhængende beskrivelse af skolens udvikling, som kunne bidrage til, at nye generationer af elever og lærere får en kvalificeret historisk bevidsthed om det særlige ved netop den skole, som de har valgt. Efterskoleforeningen har netop taget initiativ til at få skrevet et større værk om denne skoleforms udvikling fra små og få fortsættelsesskoler i slutningen af 1800-tallet til de mange, ofte store og forskellige skoler i dag. Man kan håbe, at den generelle beskrivelse vil være til inspiration for de redaktionsgrupper, der skal udforme de forhåbentlig mange nye jubilæumsværker.

GYMNASIESKOLEN

Lone Hollmann, Marie-Louise Seerup og Finn Thastum (red.): Vestfyns Gymnasium 50 år. Glamsbjerg: Vestfyns Gymnasium 2009. 88 s. Pris ikke oplyst.

*Af Børge Riis Larsen, lektor,
Slagelse Gymnasium & HF-kursus*

I 2009 kunne Vestfyns Gymnasium (VG) fejre 50-året for oprettelsen, hvilket blev markeret med udsendelse af dette skrift.

Sidst i 1940'erne fik kredsen omkring Glamsbjerg Friskole den idé at oprette et gymnasium. I 1956 ansøgte man Undervisningsministeriet om lov til at oprette et studenterkursus. Tilladelsen blev givet, så undervisningen kunne begynde i 1959. Året efter blev kurset til et gymnasium. I de oprindelige vedtægter stod, at skolen skulle være et "grundtvigsk gymnasium", men det var for meget for de 18 omgivende kommuner, "så det blev ændret til, at skolen skulle ledes i frisindets ånd". I det indledende afsnit om skolens første ti år kan vi læse, at det var en stor begivenhed, at grundtvigske skolefolk kunne få den tanke at placere et gymnasium i Glamsbjerg. Dels hadede Grundtvig selv den lærde skole, som han betegnede "den sorte skole", dels var det usædvanligt at bygge et gymnasium i en lille stationsby, idet gymnasierne ellers altid lå i købstæderne.

Skolen begyndte med to klasser og seks lærere, og da man manglede en skolebygning, var man gæster

på Glamsbjerg Hovedskole. Da kurset året efter blev til et gymnasium, skulle det også rumme en treårig realafdeling (8.-10. klasse), og herudover "forærede" friskolen VG én af sine præliminærklasser.

Set med nutidens gymnasielærerbriller på er det sket meget, ikke blot VG's, men i hele gymnasieskolens historie. I slutningen af det første tiår begyndte man at overveje, om tiltaleformen generelt skulle ændres fra De til du. Flere af lærerne anskaffede i tiåret sig gårde og drev landbrug. En anekdote fortæller, at "en lærer i forlængelse af en eksamen måtte bede en af eksaminanderne og censor om hjælp til at indfange en flok tyrekalve, der var sluppet løs". Månedslønnen for en gymnasielærer var 1.200 kr. før skat, og rygning var et anerkendt nydelsesmiddel. Stort set alle lærerne røg, og det var en helt naturlig ting, at eksaminator og censor røg hele eksamensdagen lang. Den nervøse elev kunne endda blive budt en cigaret! En matematiklærer med fuldt skema klarede ved siden af sin undervisning hvervet som regnskabsfører, og resten af papirarbejdet klarede rektor og en administrativ inspektør. Dette skal man så sammenligne med situationen i det sidste årti, hvor rektorkontoret bugner af papirbunker med "Byggesager, økonomioversigter, elevklager, referater af dybt fortrolige samtaler for lukkede døre, bøger og artikler, der helst skal læses" samt en administration, bestående af en rektor, en vicerektor, to inspektorer samt seks sekretærer.

I begyndelsen af 1970'erne holdt en ny type lærere deres indtog. De hav-

de langt hår, cowboybukser, træsko og islandske sweatre. Eleverne sås i fåreskinsveste og armytøj fra overskudslagrene og med palæstinensertørklæde. Pigerne strikkede hønsestrikk. I dette tiår var det ikke almindeligt at købe en studenterhue, når eksamen var bestået. Nogle mødte op til dimissionshøjtideligheden med en lilla ble om hovedet, og ikke alle ville give rektor hånden, når de havde modtaget eksamensbeviset.

I det følgende tiår gled det lange hår og afghanerpelsen stille og roligt ud, men om lærerbilledet fra 1980 (som desværre ikke er aftrykt i skriftet) nævnes, at det leder ”tankerne hen på en vesttysk plakate med terrorismistænkte”.

Det internationale samarbejde har naturligvis ikke manglet på VG. Blandt andet har man i mange år haft en aftale med et gymnasium ved Kiel, hvor en række elever har haft et seks ugers ophold. Specielt for VG er nok turen til Berlin, som elever og lærere besøgte i 1989 kort tid efter Murens fald, og en tur til det nordlige Frankrig i 1999, hvor de fleste af skolens elever og lærere deltog for at opleve en solformørkelse. (Forfatterne er her ikke helt enige i, hvor mange busser man faktisk rejste i. På s. 36 angives otte, mens det på s. 52 er vokset til hele 12).

I det sidste årti er der bygget en HHX-afdeling i tilknytning til gymnasiet, og i 2008 besluttede handelsskolen at flytte hele sin afdeling til Glamsbjerg, således at kantine, lærerforberedelsesfaciliteterne og lærerværelset nu er fælles. VG er således blevet en del af et større uddannelsescenter.

Herudover er det blevet besluttet at samle Assens Kommunes 10. klasser samme sted. De gamle klasseværelser er nu blevet til ”læringsrum”, hvor det ikke er let at bevæge sig uhindret grundet de mange ledninger fra elstikkene til elevernes computere.

Første del af skriftet er inddelt efter de fem årtier, som skolen har gennemlevet, mens anden del er tematisk opbygget med artikler om de mange sider af skolens liv, som det har formet sig.

Hæftet afsluttes med en fortegnelse over skolens ansatte i de 50 år. Ikke blot lærerne, men tillige det teknisk administrative personale er her medtaget. Ved nærlæsning heraf kan det undre anmelderen, at det tilsyneladende varede otte år, før der blev ansat en lærer med kemi som fag. Herudover er der en fortegnelse over ”Sceniske og musikalske udfoldelser” gennem årene. På side 21 kan vi læse, at grengymnasiet blev indført i 1972. Faktisk var det ni år tidligere.

Det lille hæfte indeholder en del stof om, hvorledes gymnasieskolen generelt har ændret sig på 50 år. Specielt indeholder det en del om, hvorledes udviklingen har været på VG. Ikke mindst personer med tilknytning til skolen vil finde meget interessant læsestof heri.

TEKNISK UDDANNELSE

Allan T. Nielsen: HTX. 25 år med teknisk gymnasium – fra eksperiment til anerkendelse. Odense: Erhvervsskolernes Forlag 2007. 62 s. 86,25 kr.

Af Susanne Wiborg, seniorlektor, University of London

I 1982 blev HTX føjet til listen over danske uddannelser. Det var en nydannelse i den forstand, at uddannelsen skulle være en teknisk uddannelse på gymnasieniveau. Det var dog langt fra alle, der bakkede op om ideen. Til eksempel var fagbevægelsen skeptisk, idet de frygtede, at EFG-uddannelsen på de tekniske skoler ville blive presset i forhold til praktikpladser. De havde allerede erfaret, hvordan indførelsen af HHX havde gjort det vanskeligere for deres elever at skaffe praktikpladser. Ingeniørhøjskolerne var også lunkne over for foretagendet, da de ikke ønskede en konkurrent til deres eget adgangskursus, teknikum. Men undervisningsministeren, Dorthe Bennedsen fra Socialdemokratiet, trodsede kritikken og etablerede HTX. Det var ikke kun en nydannelse i form af indholdet i uddannelsen, HTX var også med til at bløde op for de skarpe skel i uddannelsessystemet. Enten tog man en gymnasial uddannelse, der var rettet mod videregående uddannelser, eller også en erhvervsuddannelse med direkte adgang til arbejdsmarkedet. Med HTX blev elementer fra de to uddannelser blandet sammen, hvor integrationen af det

teoretiske og praktiske blev kernen i uddannelsen. Uddannelsen var til at begynde med et eksperiment med få elever, som først skulle have gennemført basisåret på EFG (reduceret til et halvt år i 1990). Derefter var der to år på HTX. Indholdet og arbejdsmetoderne blev hentet fra universitetscentre, som havde eksperimenteret med nye læringsmetoder, bl.a. tværfaglighed og projektarbejde. Disse anvendelsesorienterede metoder blev overført på de to fag, som skulle kendetegne HTX, nemlig teknologi og teknikfag. I dag er undervisningen dog blevet mindre eksperimenterede og mere 'traditionel'.

I 1989 ophørte HTX som forsøgsuddannelse og blev gjort permanent. Samtidigt blev det bestemt, at den skulle give adgang til videregående uddannelser og ikke blot nogle få udvalgte uddannelser, som det tidligere var tilfældet. Den begyndende ligestilling med gymnasiet betød, at HTX begyndte at vokse i antallet af elever og dermed skoler. I 1995 oplevede HTX et løft, idet der blev givet direkte adgang fra folkeskolen til HTX. Uddannelsen blev en treårig studentereksamen på lige fod med de øvrige gymnasiale uddannelser. I 2004 skabte den borgerlige regering et forlig om en samlet gymnasiereform, hvor HTX nu blev en del af en samlet gymnasiestruktur. Alle gymnasiale uddannelser skulle hvile på samme lovgrundlag, struktur, formål og detailregulering.

Bogen fortæller en interessant historie om HTX som den grimme ælling, der bliver til en smuk svane. Vi får en gennemgang af HTX's turbu-

lente historie gennem synspunkter præsenteret af involverede parter i uddannelsen, såsom Finn Arvid Olsson, formand for HTX-bestyrelsesudvalget, tidl. undervisningsminister Bertel Haarder, som i mere en halvdelen af uddannelsernes 25-årige levetid har været ansvarlig minister, Jesper Jans, Undervisningsministeriet, Jørgen Mads Clausen, Danfoss-direktør osv., og en række HTX-elever. Der er ingen tvivl om, at HTX er en meget vigtig komponent i uddannelses-systemet, hvilket denne lille jubilæumsbog gør fint opmærksom på, men HTX fortjener også at blive set på med forskningsbriller i en større historisk fremstilling.

Lars Vognsen Jensen: Tekniske uddannelser i Horsens 1857-2007. Fortid nutid fremtid – 150 år. Horsens: Vitus Bering Danmark, Center for Erhvervsrettet Uddannelse 2007. 83 s. Pris ikke oplyst.

*Af Susanne Wiborg, seniorlektor,
University of London*

De tekniske uddannelser i Horsens har fejret 150 års jubilæum, og i den forbindelse er der udgivet en lille bog, der giver et indblik i erhvervsfagernes udvikling. I 1857 blev teknisk skole oprettet under navnet Haandværker- og Sangforeningens Tegneskole. Skolen begyndte med 30 elever til aftenundervisning, og efter 25 år var der kommet nye bygninger til, som husede 265 elever. I 2001 blev teknisk sko-

le en del af Vitus Bering, som var en fusion mellem fire skoler, og i 2005 til et University College. I 2008 blev det omdannet til professionshøjskolen VIA University College. Med denne nydannelse er der blevet knyttet forbindelse mellem håndværksfag og forskning, lærere og pædagoger, som skal medvirke til at styrke det faglige niveau.

I bogen er der en række mænd (kvinder er ikke med), som fortæller om deres tid på teknisk skole og erfaringer fra arbejdspladsen. De giver tilsammen et meget interessant indblik i, hvordan det var at blive uddannet som håndværker, og i de udfordringer, de blev stillet overfor. Det store historiske vingesus oplever man også i fortællingerne. I tømrersvenden Jørn Jensens beretning om 1950'erne fortæller han om, hvordan meget af arbejdet fandt sted hos landmændene. Han trak rundt med værktøjet på en trækvogn og reparerede staldvinduer. Der er et stort spring herfra til Kim Sørensens beretning. Han er i dag i lære som maskinarbejder og har allerede oplevet konsekvenserne af, at en dansk virksomhed bliver opslugt af et internationalt firma. Efter fire måneder i lære blev virksomheden lukket og alle medarbejdere fyret. "Længe leve globaliseringen", udtaler han, hvilket rammende siger noget om de nye vilkår, håndværksfagene nu står overfor. Bogen om tekniske uddannelser i Horsens giver et godt lokalt indblik i dette.

LÆRERE
OG LÆRERUDDANNELSE

**Jørn Buch: Læreruddannelse
1884-1920/2009. Esbjerg:
University College Syd 2009. 101 s.
Pris ikke oplyst.**

*Af Signe Holm-Larsen,
redaktør, Dafolo*

Bogen, der er udgivet i anledning af Haderslev Seminariums 125 års jubilæum, beskriver højdepunkter i seminariets periode som tysk institution og har fokus rettet mod de givne vilkår for, hvordan man kan drive en kulturinstitution i en grænseegn med skiftende nationalt tilhørsforhold. Bogen omhandler primært perioden 1884-1920, hvor Jørn Buch med stort lokalkendskab beskriver den samfundsmæssige baggrund for oprettelsen af seminariet og dets virksomhed, indtil det blev dansk ved Genforeningen. Herefter giver Gudmund Tybjerg en historisk introduktion til seminariets bygningshistorie. I forordet af Carl Holst, formand for bestyrelsen i UC Syd, og Søren Vang Rasmussen, rektor sammesteds, understreges forskellen fra tidsånden ved etableringen i 1884 med national kamp til vor tids Haderslev, hvor hverdagslivet "efter 125 år og to verdenskrige" afspejler national forskellighed og grænselandets fællesskab. Bogen slutter med seminariets sang med tekst af Sten Kaalø og melodi af Bo Gunge, skrevet til jubilæet i 2009.

I bogen beskrives, hvordan de to seminarier i grænselandet i henholds-

vis Tønder og Haderslev, efter sidstnævntes oprettelse levede side om side med Haderslev Seminarium som det mest tyskorienterede. Efter nederlaget i 1864 blev Tønder Seminarium (oprettet 1788) omdannet til tysk seminarium som "Normaltypus Tøndern" og rettet ind efter "Normaltypus des preussischen Seminars", mens Haderslev Seminarium blev oprettet efter denne institutionstype "som en for-tyskningsanstalt i det danske Nordslesvig" (s. 7). Undervisningen var bestemt af de tre skoleinstruksur fra 1871, 1878 og 1888, som gradvis øgede det tyske sprogs dominans i Nordslesvig, idet de sydslesvigske skoler allerede siden reformationen havde været tysksprogede. Ved den første instruks i 1871 blev tysk obligatorisk i alle skoler i Nordslesvig med 6-10 ugentlige timer, mens 1878-instruksen gjorde alle skoler i Nordslesvig tosprogede. Endelig beordrede 1888-instruksen al danskundervisning i Nordslesvig afskaffet. Dermed var også skolerne i Nordslesvig rent tysksprogede indtil Genforeningen.

Königliches Lehrer-Seminar in Hadersleben blev åbnet 12. maj 1884 i Mariegårdens aftægtsbolig. Den første leder var dr. Blügel, der blev overført fra seminariet i Tønder sammen med tre andre lærere og 40 seminarister. Læreruddannelsen var femårig og bestod af en toårig præparanddel og en treårig seminariedel. Seminariet fik fra 1910 tilknyttet en statslig præparandafdeling, og der blev tilføjet en internatafdeling ved byggeriet af et Präparandenheim i 1915. Allerede før lukningen af det tyske seminarium i

1920 havde mange studerende forladt det. De fleste var søgt til tyske Lehrerhochschulen og nogle få dansksindede til Jelling Seminarium. Den sidste eksamen blev afholdt 10. marts 1920, og seminariet lukkede to dage efter. Det efterfølgende danske Haderslev Statsseminarium blev sat i gang kort tid efter ved optagelse af nye studerende i Jelling 28. juni 1920.

I afsnittet om bygningshistorien omtaler Gudmund Tybjerg også seminariets nyere historie med bl.a. sammenlægningen i 1989 af de to statsseminarier i Haderslev og Tønder til Haderslev Seminarium i bygningerne i Haderslev og UC Syds nye campus med Haderslevhallen.

Bogen sætter således fokus på en brydsom periode i seminariets historie og illustrerer den rigt med en spændende og velkommenteret billedkavalkade. Bogen er et velkomment bidrag til fastholdelse af en institutionel referenceramme i en tid, hvor læreruddannelsens tilstandsformer skifter med stadig kortere mellemrum. For at finde eksempel herpå behøver man ikke at gå længere end til Haderslev Seminariums egen historie i den sidste halve snes år, idet seminariet i 2002 skiftede navn til CVU Sønderjylland og igen i 2008 til UC Syd. Ved den seneste ændring pr. 1. januar 2010, hvor UV Vest blev indsluset i UC Syd, blev navnet dog ikke berørt.

Med dette jubilæumsskrift er der føjet endnu en brik til den sønderjyske uddannelseshistorie.

Karin Kunzendorf og Sven Fenger (red.): KDAS retro- & prospektivt. 1949-2009. København: Lærerrådet, Københavns Dag- og Aftenseminarium 2009. 88 s. Pris ikke oplyst.

Af Signe Holm-Larsen, redaktør, Dafolo

Bogen, der lever op til sit navn med en kalejdoskopisk mosaik over KDAS i fortid, nutid og fremtid, gør ikke alene status over det store seminariums 60-årige levetid som selvstændig institution, men belyser også mulighederne i et professionshøjskoleregi, som måske ikke på forhånd har været ønskedrømmen for alle, men som nu er den givne ramme for læreruddannelse. Den er opdelt i fire dele: institutionens historie, dens spidskompetencer, det særlige ved KDAS og muntre minder. Bidragyderne er alle nuværende og tidligere medarbejdere ved KDAS, som af redaktørerne er blevet bedt om "at se tilbage med fremtiden for øje" – og det har de gjort med en beundringsværdig hukommelse og stor skriveglæde.

I bogens første del, *Historie/nutid/fremtid*, præsenterer Per Kühlmann, tidligere mangeårig souschef ved KDAS, i artiklen "Rektorerne på KDAS – En erindringskitse og en samtale" en række levende portrætter af seminariets kun fire rektorer i alt, Hans Puggaard (1949-63/65), Valdemar Kristensen (1963/65-78), Paul Heide (1979-2001) og Kaj Petersen (2001-08), hvoraf han har kendt de sidste tre personligt. Han giver et godt

indblik i deres anstrengelser for at realisere ændringerne i de stadigt hurtigere skiftende læreruddannelseslove. Således beskriver han 1950'ernes lærerkorps, som primært bestod af løst-ansatte timelærere, og de aftenstuderende, som stort set alle havde en lang arbejdsdag bag sig, når de satte sig på skolebænken igen om aftenen.

Også det komplicerede rektorskift fra Puggaard til Kristensen beskrives loyalt og konkret. Portrætterne af Valdemar Kristensen og Paul Heide er et personligt vidnesbyrd om et nært og godt samarbejde. I Valdemar Kristensens tid bestod udfordringerne ikke mindst i implementeringen af læreruddannelsesloven af 1966, der afløste 1954-loven. Han tilføjede på seminarier dagundervisning til KDAS' hidtidige aftenundervisning og etablerede hf, også indført 1966, med både dag- og aftenkurser fra begyndelsen.

Da Paul Heide overtog rektorposten på tærskelen til fattig-firserne, var KDAS landets største seminarium, men også her måtte virksomheden på skrump, og udfordringen bestod i som rektor at kombinere undervisningskvalitet og menneskelighed i personalereduktionerne. 1991-loven betød udformning af studieplaner på de enkelte seminarier og decentraliserede tjenestetidsforhandlinger, mens 1997-loven bl.a. fordoblede linjefagene fra 2 til 4.

Kaj Petersens rektorperiode er belyst gennem et velstruktureret interview, hvoraf fremgår, at han så den største udfordring i at tackle ændringsprocessen fra overgangen til betinget CVU i 2002 til dannelsen

af professionshøjskolen UCC i 2008, hvor rektorstillingen blev nedlagt.

Implementeringen af den seneste læreruddannelseslov fra 2006 er her ikke omtalt særskilt, men den tager Laust Joen Jakobsen, rektor for Professionshøjskolen UCC, sig af i artiklen "Læreruddannelsens aktuelle udfordringer". Han beskriver her som en afgørende faktor ved indslusningen af seminarierne i professionshøjskolerne, at med 2006-loven "lov gives der for første gang ikke om læreruddannelsen på en måde, der fokuserer på forsyningssikkerheden i provinsen. Men forsyningen vil stadig være et påtrængende problem" (s. 16). Han belyser tillige læreruddannelsens to andre store udfordringer i fremtiden, nemlig rekruttering af flere ansøgere med bedre kvalifikationer og uddannelsens indhold med hensyn til faglighed, praktik og akademisering og finder, at "udfordringerne til det, man kan kalde de fagpersonlige aspekter ved lærerarbejdet – at have personlig robusthed og overblik til at håndtere mangfoldigheden og uforudsigeligheden i samarbejdet med børn, forældre og kolleger – stadig er et påtrængende problem, som ikke har den opmærksomhed, det kræver" (s. 17). Og han understreger – uden at komme nærmere ind på tidens hotte spørgsmål om læreruddannelsens længde og placering – at målet for læreruddannelsen må være at uddanne lærere, der kan være "værdige voksne i børns liv" og "herre i egen praksis" og ikke "sekunda-akademikere" (s. 18).

I anden del – *Spidskompetencer i et fremtidsperspektiv* – skriver Lone

Wulff og Lakshmi Sigurdsson i artiklen "Blikket, der ser – om det flerkulturelle på KDAS" om institutionens flerkulturelle profil, hvor den store gruppe tosprogede studerende i 2008-09 udgjorde cirka halvdelen af 1. årgang. Lilian Rohde beskriver i artiklen "Film skal ses i biografen – og læreruddannelse skal foregå på seminarier" om de nyansattes indslusning i det faglige arbejde via udvalgsarbejde og om koblingen mellem teori og skolens praksis. Birgitte Hedeskov og Karsten Arvedsen beretter i artiklen "Det praktisk-musiske kursus på KDAS – Performance og tværæstetiske arbejdsformer" om det mangeårige tværfaglige samarbejde mellem alle praktisk-musiske fag. Lene Bang-Jensen giver i "Good morning teacher!" et indblik i indhold og betydning af KDAS' toårige internationale linje. Dorrit Mondrup fortæller i "Læreruddannelse døgnet rundt" om det at undervise på aftenafdelingen og om meritlæreruddannelsen. Endvidere analyserer Palle Bendsen i "Hvorfor netop net-undervisning?" barrierer og muligheder i netbaseret undervisning og opstiller en række nødvendige succesbetingelser.

I bogens tredje del, *Det særlige*, skriver Peter Meedom i artiklen "Solskinsøen – Læreruddannelsen på Bornholm, en afdeling af KDAS" levende og praksisnært om opstart og drift af KDAS-afdelingen Læreruddannelsen på Bornholm. Johan Klinge Sørensen beretter i "Som jeg husker det – Faggruppen, fagforeningen og fællesskabet" om bestyrelsesarbejdet i Dansk Magisterforenings Seminariesektion

1973-78 og det fagpolitiske arbejde som tillidsrepræsentant 1981-85, herunder den lokale DM-klubs opståen og "Klokken 17-reglen". Stine Krogholm Knudsen fortæller i "Kender du FIF – En vej ind i læreruddannelsen" om at være dansklærer på Forberedelseskurset for flygtninge og indvandre-re. Anette Bruun giver i "Musikken på KDAS" et indblik i udfoldelserne i seminariets kor, jazzgrupper og bands i hverdag og fest. Boye Beenfeldt gennemgår i "Kunsten på KDAS – eller en kunstnerisk vandring i og omkring bygningerne i Skovlunde" institutionens forskellige rum og områder set i samspillet med deres skulpturer og billedkunst mv.

I *Glimt i øjet*, fjerde del, der overvejende handler om sociale relationer på KDAS, skriver Steen Just i "Nygammelt – dokumentariske erindringer om de pædagogiske initiativer på farmen i 1980'erne" om lærerrådets og diverse udvalgs formelle og mindre formelle aktiviteter ledsaget af et fyldigt og afklarende humoristisk noteapparat. Margit Thorsvang fortæller i "Notabene" veloplagt om personalebladet med fokus på "den personlige dimension i livet" (s. 74). Henrik Hansen beretter i "De Grå Pantere" om skabelsen af KDAS-seniorklub og klubbens virksomhed. Helge Kastrop har teleskopbrillerne på i "Forudsigelser med tilbagevirkende kraft – Gensyn med refleksionerne ti år senere" i nogle ekstra-terrestre refleksioner om mulige og mindre sandsynlige hændelser med relation til dansk læreruddannelse; et enkelt aspekt er dog tydeligvis undsluppet hans skarpe blik:

Eftertiden har allerede indhentet hans forudsigelser med årets skift på undervisningsministerposten fra Bertel Haarder til Tina Nedergaard. Nå, at kunne forudse netop det, er måske også for meget forlangt, og hans skarpe iagttagelsesevne kompenserer så rigeligt for denne detalje. Og endelig runder redaktørerne Karin Kunzendorf og Sven Fenger af i "Årsfesterne på godt og ondt – som vi oplevede dem i spredt orden" med at invitere læseren inden for i KDAS' festkultur, som de afslutningsvis lover at videreføre "med vedvarende energi" på Blaa-gaard/KDAS.

Alt i alt herlig læsning med mange værdifulde oplysninger og skarpt sete iagttagelser fortalt i en letløbende og munter sprogtone. Med dette angiveligt sidste nummer af Kalejdoskop har nuværende og forhenværende medarbejdere ved KDAS ladet proppen ryge af flasken med faktuelle erindringer og tankevækkende refleksioner over institutionens 60-årige liv i hverdag og fest. Og cocktailen er værd at nyde!

UNIVERSITETET

Bjørn Koch Sørensen og Mikkel Balskilde Hansen: Studenterrådet 1932-2007. Jubilæumsskrift i anledning af Studenterrådets 75-års jubilæum. Århus: Studenterrådet ved Aarhus Universitet 2007. 188 s. Pris ikke oplyst.

*Af Else Hansen,
arkivar og seniorforsker, Rigsarkivet*

Studenterrådet ved Aarhus Universitet blev oprettet i 1932, blot fire år efter universitetets begyndelse, og fejrede i 2007 sit 75 års jubilæum. I den anledning udgav rådet et jubilæumsskrift, redigeret af Bjørn Koch Sørensen og Mikkel Balskilde Hansen, der var eksternt ansatte til projektet, men ikke selv med i Studenterrådet.

Der udskilles tre perioder i studentertpolitikens historie. Frem til midten af 1960'erne var *student-as-such* den dominerende linje. Det betød, at studentertpolitikken udelukkende var rettet mod studentertpolitiske forhold, mens større samfundspolitiske spørgsmål blev holdt uden for studenterrådets arbejde. Studenterne i den periode opfattes som meget "pæne", og når de lagde vægt på at være velforberedte – og velklædte – bliver det nærmest opfattet som udtryk for deres ringe status. Vi hører dog også kort om 1930'ernes protester mod at indføre trefagsstudium, modstandsaktiviteter under besættelsen, en stor demonstration til Christiansborg i 1951 med krav om forskningsstøtte og økonomisk støtte til de studerende, og de

krav om medindflydelse i slutningen af 1950'erne, som førte til oprettelse af studienævn på flere fakulteter adskillige år før Styrelsesloven.

Fra slutningen af 1960'erne og cirka ti år frem fik studenterpolitikken en helt anden dagsorden. Her tegnes et billede af oprørske og traditionsnedbrydende studenter, som efterhånden får ”ophævelse af den kapitalistiske økonomi” og fagkritik sat højest på dagsordenen. Tilslutningen bag de revolutionære studenterpolitikere var betydelig, men der var også andre grupper af aktive studenter. I 1970 blev Moderate Studenter oprettet, og foreningen fik en flyvende start, da Studenterrådet bojkottede valg til de styrende organer efter Styrelsesloven og dermed sikrede Moderate Studenter en uforholdsmæssig god repræsentation. Flere indlæg bringer indtryk fra denne gruppe, der arbejdede i opposition til Studenterrådet frem til 1999, hvor de to organisationer blev lagt sammen.

Fra 1980'erne skiftede studenterpolitikken igen fokus og blev mere resultatorienteret, og fra 1990'erne har en ny type studenterpolitikere taget over. De beskrives som professionelt orienterede, og de forhandler ikke som deres forgængere frem til midten af 1960'erne med universitetets enerådende professorer, men med konsistorium/bestyrelser med medlemmer, der ikke har deres daglige virke på universitetet.

Flere temaer går igen gennem alle perioder. Studenterrådet har gennem alle årene haft fokus på studenternes økonomiske forhold, hvilket kom til

udtryk gennem 1950'ernes studenterarbejdsformidling og i 1980'ernes SU-kampe. Boligspørgsmålet har også været aktuelt gennem alle årene: opførelsen af studenterboliger på Gustav Wiedsvej i 1950'erne og 1980'ernes forslag om nødboliger til boligløse studenter. Opførelsen af et egentlig studenterhus i Århus, Stakladen, som blev indviet i 1964, er en vigtig del af Århus-studenternes historie: pengeindsamlinger i 1950'erne, opførelse og ibrugtagning af huset i 1960'erne og senere husets konkurs og universitetets efterfølgende overtagelse i 1991. Rammerne for studenternes indflydelse på universitetets forhold har naturligvis også præget diskussionerne i Studenterrådet, fra de i 1955 fik adgang til at tale for Lærerforsamlingen og fra de første studienævn i 1950'erne, over studenteroprørets krav om indflydelse, Styrelseslovens udmåling af 33 procent af pladserne i konsistorium og oprettelsen af Moderate Studenter – til diskussionerne i forbindelse med indførelse af Universitetsloven i 2003 om antallet af studenter i de nye bestyrelser.

Det er tillige et gennemgående træk, at studenterpolitik gennem alle årene har været *sjovt, spændende og netværksskabende*. Mange kan nævne fester, kærester og gode kammerater som vigtige elementer i enhver tids studenterpolitik.

Bogen er som mange andre jubilæumsbøger opbygget som en samling af erindringsglimt fra årenes fremtrædende aktører, her særligt udvalgt blandt de skiftende formænd for studenterrådet. De 24 små stykker med

bidrag fra alle årtier giver et varieret indblik i forskellige tiders studenterpolitiske udfordringer, og hvordan de er blevet mødt af Studenterrådet, men ingen sammenhængende vurdering af rådets organisation, indflydelse og historie. Det har de to redaktører søgt at råde bod på gennem to oversigtsartikler, som desværre begge bygger på et temmelig magert kildegrundlag, nemlig henholdsvis årsberetninger og studenterhåndbog. Materiale fra lærerforsamling/konsistorium/bestyrelse eller fra fakulteter og studienævn kunne have belyst, hvilken indflydelse Studenterrådet har haft på universitetets virksomhed, ligesom materiale fra Danske Studerendes Fællesråd eller studenterråd ved andre universiteter kunne have belyst særegne træk for det århusianske studenterråd.

Erindringsstykkerne og oversigtsartiklerne berører mange sider af den århusianske studenterpolitik. Bogen indeholder en fin billedsektion, og den giver et mangefacetteret, men også noget fragmenteret, billede af arbejdet i det århusianske studenterråd gennem 75 år.

Lene Nilsson: Fra brud til heling. Magistrenes Universitetslærerforening MU og Universitetslærerforening ULF 1984-1991. U.s.: Dansk Universitetspolitisk Forum 2009. 150 s. Pris ikke oplyst.

*Af Else Hansen,
arkivar og seniorforsker, Rigsarkivet*

Magistrenes Universitetslærerforening (MU) blev dannet i 1984. Dens medlemmer kom fra Dansk Magisterforening (DM), hvor frustration over DM's insisteren på at tilgodese alle medlemsgrupper – og dermed overse de specifikke interesser hos den store gruppe af universitetsansatte – betød, at cirka en tredjedel af universitetslærerne gik fra DM til MU. I den nye forening var særligt naturvidenskaberne og handelshøjskolerne godt repræsenteret, mens mange ansatte fra universiteternes humanistiske dele forblev i DM. MU's ledelse kom til at bestå af folk med betydelig organisationserfaring fra DM.

Den nye Magistrenes Universitetslærerforening blev en arbejdspladsbaseret faglig forening, som koncentrede sig om universitetslærernes forhold. I første omgang drejede det sig om fordeling af tillæg. DM mente, at tillæggene skulle gå til de lavere lønnede magistre på andre arbejdspladser, mens MU mente, at de tilkom universitetslærerne. Senere argumenterede MU for indførelse af bachelorgraden ved de danske universiteter. Foreningen skiftede i 1988 navn til Universitetslærerforeningen (ULF).

Det vigtigste resultat af MU/ULF's

arbejde var nok, at strukturen i DM blev ændret, således at arbejdspladsbaserede sektioner fra 1991 blev en vigtig del af DM's struktur. Da strukturændringerne i DM var gennemført, nedlagde Universitetslærerforeningen sig selv.

MU/ULF fik aldrig mere end cirka en tredjedel af universitetslærerne som medlemmer, og foreningen opnåede derfor ikke at blive forhandlingsberettiget over for Finansministeriet. Til gengæld opnåede ildsjælene i MU/ULF at få etableret gode uformelle kontakter til både ministerierne, erhvervslivet og udenlandske organisationer for universitetslærere, selv om forbindelserne til de udenlandske organisationer blev besværliggjort af AC, der ikke anerkendte MU/ULF.

Historien om denne gruppe af universitetslærere kan nu læses i en publikation fra Dansk Universitetspolitisk Forum, MU/ULF's efterfølgerorganisation. Hovedafsnittet er skrevet af historiker Lene Nilsson, som især bygger sin gennemgang af MU/ULF's aktiviteter på medlemsblade fra MU/ULF og fra DM, men også inddrager mødereferater og interne papirer. Desuden findes en række kortere indlæg fra centrale personer i MU/ULF, hvor der med et personligt udgangspunkt fortælles om begivenhederne op til dannelsen af MU og om arbejdet i foreningen.

Desværre har publikationen et uafærdigt præg. Mange vigtige baggrundsoplysninger bliver først givet i de sidste afsnit. Der henvises til bilag, som ikke er medtaget i publikationen. Korrekturlæsning og layout er mangelfuld.

Det oplyses ikke, hvor de ikke-trykte kilder befinder sig. Det er ærgerligt, for det er en vigtig historie, som Lene Nilsson og Dansk Universitetspolitisk Forum her lægger frem for en bredere kreds. Der sættes fokus på en række af 1980'ernes vigtige universitetspolitiske spørgsmål: budgetstramninger og deraf følgende fyringer; tillægspolitik og fordeling af "fedterøvstillæg"; adgangsbegrænsning og indførelse af bachelorgrad; det påfaldende fravær af kvindelige universitetslærere; forskningsvognning og indtægtsdækket virksomhed. Samtidig fortælles en bid af Dansk Magisterforenings historie fra en tid, hvor universitetslærerne fik brug for at markere selvstændige fagforeningssynspunkter over for deres arbejdsgivere.

HØJSKOLEN

**Niels Ole Frederiksen m.fl. (red.):
Baaring Højskole 1959-2008.
Fortællinger. Asperup: Friis 2009.
216 s. 200 kr.**

*Af Ove Korsgaard, professor,
Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole, Aarhus Universitet*

Et år før Baaring Højskole kunne fejre 50-års jubilæum, måtte højskolen lukke og give plads for en efterskole. Det er blevet markeret med en form for gravskrift, *Baaring Højskole 1959-2008*, hvori tidligere forstandere, lærere, personale og elever har skrevet om livet på højskolen gennem et halvt århundrede. Bogen rummer 65 bidrag,

det første omhandler skolens forhistorie, det sidste er en lejlighedsvis, som markerer Baaring Højskoles overgang til efterskole. Når man læser de mange bidrag igennem, er der to personer, der i særlig grad træder frem. Den ene er sognepræst Kaj Thaning, der stod bag skolens oprettelse, og den anden er højskolelærer Jytte Engberg, der underviste i litteratur. Når jeg i denne omtale af Baaring Højskoles historie vil fokusere på disse to personer, er det ikke for at underkende den store indsats, der blev udøvet af andre personer – og her især skolens første forstander Joh. Engberg, gift med Jytte Engberg – men det skyldes at deres virke symboliserer det, som blev kerne i efterkrigstidens højskole, nemlig en ny fortolkning af Grundtvig og en ny forståelse af litteraturens betydning for moderne mennesker.

Selvom Baaring først åbnede i 1959, er den – ligesom Krogerup Højskole – et barn af 2. verdenskrig. Planerne for begge skoler blev udarbejdet under krigen og realiseret efter krigen af to af tidens markante personligheder, nemlig Hal Koch og Kaj Thaning. Hal Koch oprettede Krogerup Højskole i 1946 og Kaj Thaning Baaring Højskole i 1959 – Thaning havde ikke helt samme talent for at rejse penge som Hal Koch og heller ikke de samme forbindelser til samfundets spidser. Men han var til gengæld utrolig vedholdende og ihærdig.

Det spændende ved Baaring Højskoles historie er, at den – sammen med Askov Højskole – kom til at tegne hovedlinjen i efterkrigstidens højskole. Skolens idégrundlag fik stor betyd-

ning for den danske højskolebevægelse, som man stadigvæk kunne tale om på det tidspunkt. Idegrundlaget blev i vid udstrækning udformet på de berømte Asperup-møder, der blev holdt i Laura og Kaj Thanings præstegård i Asperup. Møderne, der blev holdt i 1947, 1949, 1950, 1957, 1959 og 1968, var et mødested for højskolefolk og grundtvigske teologer af tidehvervs observans. Ud over højskoleforstander Johannes Rosendahl, der var initiativtager til møderne, udgjorde tre daværende og tidligere præster på Vestfyn kernegruppen, nemlig Knud Hansen, der blev forstander på Askov Højskole, K.E. Løgstrup, der blev professor på Aarhus Universitet og medlem af bestyrelsen på Askov Højskole, og Kaj Thaning, der skrev en banebrydende doktordisputats om Grundtvig, som fik afgørende betydning for selvforståelse i efterkrigstidens højskole.

En af frugterne af Asperup-møderne var bogen *Højskolen til debat*, der blev redigeret af Johannes Rosendahl og udgivet i 1961. Bogen udgør et højdepunkt i højskolens tradition for refleksion over begrebet højskole. Centralt er her Kaj Thanings fortolkning af Grundtvig, hvor 1832 udgør det skelsættende årstal. Dette år bryder der ifølge Thaning et nyt livssyn igennem hos Grundtvig. Han får nu endelig adskilt det himmelske og jordiske og får et sekulariseret livssyn, som hans højskolesyn udspringer af. Højskolens opgave er i Thanings fortolkning ikke at give folk kristen tro, men at give oplysning om folkelivet og menneskelivet. Denne tolkning af Grundtvig er inspireret af tidehverv og det dermed

forbundne højskolesyn kaldes da også det grundtvigsk-tidehvervske. *Højskolen til debat* er et intellektuelt højdepunkt inden for denne tradition.

Dog er Thanings syn ikke enerådende. Bogen afspejler en vigtig strid, som havde tråde lange tilbage i højskolens historie, nemlig striden mellem 'oplysning' og 'vækkelse'. De to stridsmænd var Kaj Thaning og Jørgen Bukdahl, og stridens æble var Christen Kold og dennes forhold til Grundtvig. Bukdahls synspunkt var, at højskolen var en frugt af Grundtvigs idé om oplysning og Kolds idé om vækkelse. Thaning havde det synspunkt, at Grundtvig og Kold aldrig rigtig havde forstået hinanden. Han ville selvfølgelig ikke fraskrive Kold indflydelse på højskoletraditionen. Men den havde ikke været heldig! Bedst havde det været, om man straks fra begyndelsen havde holdt sig til Grundtvigs syn fra 1832, som Kold ikke havde forstået meget af. Nok underviste Kold efter Grundtvigs verdenshistorie fra 1833, men at bogen var et forsøg på at skrive ud fra et sekulariseret historiesyn, havde Kold ikke forstået, dertil var han for dybt præget af sin tid, specielt af de gudelige bevægelser. Højskolen fik derfor en anden form og et andet indhold, end Grundtvig havde tænkt sig. Det måtte der gøres op med. For Grundtvig har, ifølge Thaning, "mere at sige os i dag end Kold, uanset hvilken indflydelse han fik på højskoletraditionen". Thaning ville bygge Baaring Højskole på den folkelige oplysnings grund, hvis kerne spidsformuleres i slagordet: "Menneske først – kristen så!" Hans ambition var i virkeligheden at

få Kold rensset ud af højskolens idégrundlag. (Det var derfor et brud med Thanings idégrundlag, da man ansatte en 'vækkelsesmand' som forstander i 1993, nemlig Kurt V. Andersen).

Redaktionens stilling til striden kommer til udtryk i det forhold, at Thaning skriver to artikler, så han kan svare Bukdahl i samme bog. Bukdahl blev rasende, da det kom for dagen. Hans gode ven og kampfælles Poul Engberg, kom ham til undsætning i *Højskolebladet*, hvor kampen længe bølgede frem og tilbage. Diskussion om Kold er karakteristisk for højskolefolks måde at debattere på. Højskolesynet debatteres og fremlægges gennem en forholden sig til højskolens fædre og deres indbyrdes relationer. I bogen er der så godt som ingen debat om højskolens praksis, ingen omtale af konkrete højskoler, af eleverne, lærerne, økonomien og lovgivningen. Ej heller er der mange henvisninger til tidens sociale, økonomiske, politiske og samfundsmæssige problemstillinger. Det er synet og idéen, der debatteres.

Den grundtvig-tidehvervske efterkrigshøjskole blev i stor udstrækning en litteratur-højskole, som Baaring Højskole mere end nogen anden inkarnerede. Det markeres allerede ved åbningen af højskolen i 1959, hvortil to af tidens toneangivende litterater skrev hver sin sang: Ole Wivel bidrog med *Der truer os i tiden*, og Thorkild Bjørnvig med *Mørkt er november, løvfaldet slut*. Det er ikke for meget at sige, at Ole Wivels dystre sang blev en af Højskolesangbogens mest populære i 1960'erne og 1970'erne.

Ole Wivel, som på et tidspunkt også

deltogi Asperup-møderne, formulerede idégrundlaget for alliancen mellem litteratur og højskole. I hans artikel i *Højskolen til debat* hedder det: "Litteraturen er højskolens naturlige med-sammensvorne, hvor det gælder om at holde vaagerne aabne. Litteraturen er da ogsaa i dag et hovedfag paa de fleste skoler for voksen ungdom, fordi den skildrer mennesket nu og her, sat i skak af en overmægtig samfundsorden og berøvet arvede forestillinger om livets mening" (s. 161). Ole Wivel pointerer, at digtning har erstattet kirkeens prædikestol eller universitetets kateder som stedet, hvor nutidsmennesket søger tilflugt i dets kamp for at genfinde sit livs mening. Det medfører på sin vis en indsnævring, men en nødvendig indsnævring "for den, som drømmer om en fremtid for menneskeheden". For poesien rummer et varsel om en ny tid. "Derfor højskolens fornyede, helt nødvendige optagethed af litteraturen. Et bedre udtryk for den snævring, som ogsaa højskolen har maattet igennem end den moderne digtning gives ikke – for den er saa hensynsløs oprigtig" (s. 162).

Baaring Højskole blev som sagt stedet, hvor dette syn kom til at præge undervisningen. En perlerække af dygtige litteraturlærere blev ansat – med Jytte Engberg som ukronet dronning. I *Baaring Højskole 1959-2008* er der mange vidnesbyrd om, at hendes undervisning og foredrag for mange mennesker blev en skelsættende begivenhed. For enkelte blev den et vendepunkt i deres liv. Hun havde åbenbart en kolossal charme og en stærk erotisk udstråling. Ole Ernst, der var elev på

skolen i 1960-61, skriver: "Vi var alle sammen forelsket i Jytte. Hun fyldte vore sjæle med dansk litteratur, og hun introducerede mig frem for alt til den lyrik, der blev min nære følgesvend de næste mange, mange år... vi var fuldstændig forgabt i Jytte, som sad deroppe og underviste os. Den store, vidunderlige, dejlige dame" (s. 50f).

Jutta Storm, der var elev året efter i 1961-62, skriver i sit tilbageblik: "Faget dansk blev en åbenbaring for mig... Efter kort tid glædede jeg mig usigeligt til de timer, hvor vi fik introduction til forskellige forfattere og deres romaner og digte. Vi læste, gennemgik, drøftede forfatternes tanker og meninger. Her fik jeg ikke mindre end "en saltvandsindsprøjtning". Virkningen har aldrig siden forladt mig. Litteraturen har beriget mig gennem hele livet" (s. 62).

Da Hans Hyldested, elev i 1960, besøgte Jytte Engberg på hendes sygeleje i 1983, fortalte han hende, hvor ofte hun siden højskoleopholdet havde vendt tilbage i hans tanker: "For mig havde hun dengang læst litteratur med et voldsomt engagement, ikke æstetisk, men moralsk og med indignation, når det bød sig. Jeg fortalte hende, at jeg stadig huskede – og stadig husker – hendes foredrag om Sigrid Undsets "Kristin Lavrandsdatter", Thomas Manns "Buddenbrooks" og "Doktor Faust". Fra timerne i engelsk litteratur var det især hendes gennemgang af Shakespeares "Julius Cæsar", der blev hængende. Et fotografi af digteren Morten Nielsen stod stadig i vindueskarmen" (s. 48).

Blev Jytte Engberg muse for efter-

krigstidenslitteraturhøjskole, blev Johs. Engberg formidler af den 'ånd', der prægede Baaring Højskole i 1960'erne. Det gjorde han blandt andet som leder af de årlige kurser for højskolelærere, som Baaring Højskole oprettede. Disse kurser blev i 1960'erne og nogle år frem årets begivenhed for mange højskolefolk, som her hentede inspiration til undervisningen den kommende vinter.

Med bogen *Baaring Højskole 1959-2008* bliver vi mindet om et markant og vigtigt kapitel i dansk højskolehistorie, symboliseret af de to personer: Kaj Thaning og Jytte Engberg. Men heldigvis er skolevirksomheden på Baaring Banke ikke slut. I november 2009 fejrede de gule bygninger 50 års jubilæum – nu som ramme om "Den Rytmiske Efterskole i Båring".

VOKSEUNDERSVISNING

AOF Sydlyn – 100 års jubilæum. Svendborg: AOF Sydlyn 2009. 51 s. Pris ikke oplyst.

Poul Wilhelmsen: Past. Present. Future. Voksenuddannelse i Hjørring 1959-2009. Hjørring: VUC Nordjylland, Hjørring afdeling 2009. 30 s. Pris ikke oplyst.

Af Søren Ehlers, lektor, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Antallet af voksne, der på den ene eller anden måde er under uddannelse, begyndte at vokse i slutningen af

1950'erne. Der blev dengang skabt en arbejdsdeling, hvor den frivillige sektor organiserede aftenskoleundervisning (ikke-formel uddannelse), mens den offentlige sektor stod for prøveforberedende voksenundervisning (formel uddannelse). Der var imidlertid gennem en årrække et overlap, fordi den frivillige sektor gennem *Oplysningsforbundenes Forberedelseskursus* kunne udbyde prøveforberedende undervisning. Forberedelseskurserne – der også blev kaldt enkeltfagskurser – blev i 1978, hvor de blev overtaget af amtskommunerne, omdøbt til voksenuddannelsescentre (VUC). Begge jubilæumsskrifter skildrer udviklingen af et forberedelseskursus i en købstad, idet AOF Svendborg oprettede et forberedelseskursus i 1959 samtidig med, at Hjørring på amtsungdomsnævnets initiativ fik et *teknisk forberedelseskursus*, der blev etableret af den kommunale ungdomsskoles leder.

Selvom landsorganisationen AOF (Arbejdernes Oplysningsforbund) først oprettedes i 1924, beskriver jubilæumsskriftet fra Svendborg en uddannelsesvirksomhed, der strækker sig over 100 år. *Arbejdernes Aftenskole* var forankret i De Samvirkende Fagforeninger og i Socialdemokratisk Forening og fik efter et par forsøg endelig oprettet en aftenskole, hvor mænd fra arbejderbevægelsens organisationer blev undervist i dansk, regning og tysk. Året efter steg tilslutningen, kvinderne meldte sig, og der blev oprettet hold i bogholderi, samfundslære og håndgerning. Da AOF's landsforbund begyndte at fungere, kom der foredragsrækker og studiekredse,

og snart havde Arbejdernes Aftenskole større tilslutning til engelsk og tysk end til dansk og regning. I 1935, da Arbejdernes Forsamlingsbygning blev opført, fik man egne lokaler.

I 1969 reorganiseres kursusvirksomheden i Hjørring, således en vice-skoleinspektør, der også var AOF-leder, overtog ledelsen. Man oprettede en selvejende institution og sammensatte en bestyrelse med repræsentanter for AOF, FOF (Folkeligt Oplysningsforbund) og LOF (Liberalt Oplysningsforbund). Dette skete samtidig med, at *lov om fritidsundervisning m.v.* trådte i kraft. Den nye lov introducerede det enkeltfagsprincip, som fra 1971 medførte, at man i Hjørring udbød kurser, der gav voksne adgang til at aflægge højere forberedelseksamen (HF). Allerede i 1974 kom den næste reorganisering, hvor det blev forstanderen for Hjørring Tekniske Skole, der overtog ledelsen.

Begge jubilæumsskrifter er vel-skrevne og informative. Selvom målgruppen naturligt nok er lokal, har de uddannelseshistorisk relevans, fordi de indeholder detaljer og billeder, der kan være vanskelige at finde i arkiverne. Den omhyggelige kortlægning af de mange aktiviteter, som den relativt store organisation i Svendborg fik etableret ved hjælp af meget forskellig lovgivning, er værdifuld, fordi den dokumenterer, hvordan der til stadighed har været uddannelsesopgaver, som har kunnet løses af den frivillige sektor. For VUC's vedkommende vises det, hvordan de skiftende modeller for udbuddet i Hjørring og omegn gav et stort antal voksne mulighed for

at lægge deres kurs om. Det er tankevækkende at følge forfatterens kortlægning af de mange reorganiseringer og lederskift, der var VUC's vilkår før 2007, hvor endnu en selvejende institution blev dannet. Når Danmark og de øvrige nordiske lande stadig er i første division, når det gælder antallet af voksne under uddannelse, må viljen til omstilling være en af forklaringerne.

UDDANNELSES- OG ERHVERVSVEJLEDNING

Peter Plant: Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-2009. 2. udgave. (SE vejledningsbibliotek). Fredensborg: Studie og Erhverv 2009. 208 s. 460 kr.

*Af Kaaren Skagen,
professor, Høgskolen i Oslo*

Utviklingen innenfor det utdannelsesområdet som kan kalles "veiledning", har vært kolossal de siste tiårene. Ofte brukes begrepet "veiledning" som en sekk hvor forskjellige aktiviteter og forestillinger kan samles – alt fra psykoterapeutiske samtaler til anvisninger, veiledning som undervisningsform i klasserommet og innføringer i praktisk yrkesutøvelse. Peter Plants bok "Fæste" beveger seg innenfor et avgrenset, men likevel vidt felt med en ekspansjonsperiode som går over 50 år tilbake. Plant tar for seg utviklingen av det som nå kalles karriereveiledning, tidligere kalt yrkes- og studieveiledere. *Fæste* er et ambisiøst

forsøk på å dekke en lang historisk periode (1886-2009) i dansk veiledningshistorie.

For å plassere det lange spennet innenfor de 200 sider boken inneholder, må Plant gjøre et utvalg. Det fører til at han bruker forholdsvis knapp plass på den eldste perioden (1886-1940) som er konsentrert om de to navnene Alfred Lehmann (1858-1921) og Poul P. Bahnsen (1899-1960). Tidens internasjonale og sterke tendens innenfor psykologi og pedagogikk til å vende seg til naturvitenskapen for å studere og forstå anlegg for forskjellige fag og for yrkesutøvelse blir trukket frem. Denne delen av boken bringer frem interessant stoff også for en norsk leser. Helga Eng, en av de første profesorer i pedagogikk i Norge, var også en del av den eksperimentelle pedagogikken som ønsket å bruke såkalte psykotekniske prøver til bedømming av menneskelige egenskaper. Denne første del av boken ligger i stor grad innenfor et personorientert, idéhistorisk perspektiv.

I perioden etter andre verdenskrig vinner yrkesveiledningen frem først ved yrkesveiledere ved arbeidskontorene, deretter ved fremvekst av rådgivere på grunnskolene. Det oppstår en skoleveiledning ikke minst ved at det opprettes stillinger for skoleveiledere, og studieveiledningen får feste i høyere utdanning. Plant har gitt den politiske siden av saken god plass i denne perioden, og går gjennom de politiske vedtak som skapte grunnlag for veksten av veiledning som praktisk virksomhet.

Plants fremstilling gir et allsidig

bilde av den historiske bakgrunnen for utviklingen av veiledning som en selvstendig og voksende virksomhet. Hans fremstilling er nok sterkt preget av de gode intensjoner som har ligget bak veiledningens fremvekst.

På ett område kunne jeg ønsket meg en grundigere drøfting. Det gjelder veiledning som profesjonell virksomhet og veilederen som profesjonell yrkesutøver der Plant viser til den danske ordningen med klasselærere som veiledere – i motsetning til ordninger der yrkesveiledning blir skilt ut og samlet i heltidsstillinger, jfr. den norske ordningen med skolerådgivere.

Plant går etter min mening ikke grundig nok inn på begreper som ”profesjonalisering”, ”profesjonell” og ”profesjonalitet”. Han viser riktignok her til Erling Lars Dales begrep om ”pedagogisk kompetanse”. Dette er muligvis riktig gjengitt, men uansett er det mildt sagt overraskende å bruke begreper som ”praksis” og ”didaktikk” slik Plant gjør. Han opererer med et snevert praksisbegrep som verken omfatter refleksjon eller ferdigheter i tilrettelegging og vurdering. Og det er heller ikke godt faglig håndverk å lage et begrep om didaktikk som ikke har noe med elever å gjøre, og heller ikke med refleksjon! Kapitlet om veiledningsutdanning er ikke blant de sterkeste i boken.

Det har vært en veldig ekspansjon i både karriereveiledning og andre former for veiledning de siste årtiene. I 1960-årene var det 30 000 medlemmer i The American Personal and Guidance Association, og i Danmark arbeidet omkring 4 000 mennesker med

studie- og yrkesveiledning i 1980-årene. Plant gjør rede for er denne veiledningens uavklarte forhold til samfunnsaktene, men utnytter ikke alle muligheter her. Veiledningen som pedagogisk idé og strategi fremtrer som myk, mild, vennlig og dialogorientert, men dens oppgave er å tilpasse til et utdannelses- og arbeidsmarked. Det er i og for seg både nødvendig og i mange tilfeller nyttig. Men her kunne veiledningens selvrefleksjon vært både dypere og mer omfattende. Steinar Kvale sa følgende i et foredrag for noen år siden: "Når jeg hører ordet veiledning, tenker jeg på mafia". Han siktet her særlig til veiledning som undervisningsform der veiledningen ikke forberedte for eksamen, men gav illusjoner om at dialogen var alt.

I 1990-årene hadde enkelte norske (fag)miljøer ambisjoner om å utvikle veiledning til den nye pedagogiske metoden i skolen. Dette var også inspirert av en teknologioptimisme der man trodde at utdeling av datamaskiner til elever ville gjøre læreren overflødig. Veiledning som pedagogisk løsning ble anbefalt på høyt politisk hold. Boken kunne tjent på en drøfting av veiledningens grenser og realisme. Hva er egentlig et realistisk nivå for hva veiledning kan oppnå, og hva er ubegrunnet optimisme? En gjennomgang av faglitteratur om veiledning viser en gjennomgående optimistisk og rosenrød tone, og her kunne Plant med sin stor kunnskap om veiledning gått grundigere til verks enn han gjør i sitt kapittel 14 om dette.

Det har vært arbeidet i mange land for å utvikle egne veilederutdannelser

helt til masternivå. Dette er en del av den generelle tendensen til akademisering og profesjonalisering. Det reiser spørsmålet om veiledning som yrkesutøvelse trenger en egen utdanning på så høyt nivå. Plant gir inntrykk av å applaudere utviklingen mot heltidsansatte veiledere som har egen veilederutdanning som bakgrunn. Spørsmålet er likevel om det å være veileder krever så mye kunnskap og så spesifikke ferdigheter at det må en separat utdanning til. I denne fremjublingen av veiledning som pedagogisk metode og grunnlag for en ny profesjon ligger mye uklart tankegodt. Det er vel tegn som tyder på at kunnskapsområdet er blåst opp, og at arbeidet både som karriere (yrkes)veileder eller andre typer veileder best kan løses som en deltidaktivitet.

Dette svarer bedre til veiledningens plass i skole og undervisning og i yrkes- og profesjonsutdannelse, og da kan veilederen basere sin profesjonalitet på sin egen fagutdanning. I samspill med kunnskap om og ferdigheter i veiledning kan en kombinert utdanning bli den beste løsningen for de oppgavene som skal løses.

Plants bok har et tiltalende pedagogisk format og er forsynt med korte sammendrag og sammenfatninger, og det egner seg godt i en bok som nettopp er beregnet på bruk i utdanning.

Edith Aller: Børns bibelhistorier – sprogbrug, historie og funktion.
Frederiksberg: Aros 2009.
352 s. 349 kr.

*Af Nina Christensen,
 centerleder, Danmarks Pædagogiske
 Universitetsskole, Aarhus Universitet*

Pionerarbejde om børns bibelhistorier. – Gennem Edith Allers bog får læseren et grundigt indblik i danske bibelhistoriers karakteristika, deres historie og forskellige analytiske tilgange til teksterne. Det er et yderst spændende materiale, Edith Aller med meget stor grundighed har fremdraget og fremlægger for den alment interesserede læser med sin bog. Bogen kan ses i forlængelse af Allers ph.d.-afhandling *Den bibelske fortællings sprogbrug* (2003), der var en tekstlingvistisk og narratologisk undersøgelse af tolv bibelske fortællinger.

Genstanden for Allers undersøgelse er i dette tilfælde bibelhistoriebøger og børnebibler for børn og unge, som har været brugt i skole, hjem og kirke fra begyndelsen af 1700-tallet og til i dag. Bibelhistorier defineres som ”en bog, der rummer en samling parafraser af de vigtigste bibelske fortællinger, oftest ordnet efter den bibelske kronologi og oftest beregnet på børn” (s. 11). Ifølge den meget grundige registrant, som Aller udarbejdede i forbindelse med ph.d.-afhandlingen, og som er ført op til i dag i bogudgivelsen, omfatter Allers tekstkorpus 186 tekster. Disse sættes ind i en skole-kir-

ke- og samtidshistorisk kontekst, og udvalgte eksempler underkastes grundige tekstanalyser særligt med henblik på at beskrive bibelhistoriernes sprogbrug og funktion. Allers ambition er således at forene et overblik over en meget stor tekstmængde med tekstnære analyser og historisk redegørelse. Det er på en gang en stor styrke og en svaghed ved bogen. Der er dog ingen tvivl om, at den ambitiøse tilgang er et bevidst valg.

Børns bibelhistorier er disponeret således, at der efter et indledende afsnit, hvor bibelhistorien afgrænses som genre, veksles mellem historiske afsnit og nærlæsninger af konkrete eksempler. Allers hensigt med denne opbygning er, at den læser, der primært er interesseret i tekstanalyse, kan læse disse kapitler, mens den historisk interesserede kan fravælge tekstanalyserne. De historiske afsnit indledes med et kapitel med fokus på Johann Hübners første danske bibelhistorie fra 1728 til midten af 1700-tallet. Derefter dækker tre historiske kapitler perioden frem til junigrundloven og tre perioden frem til vor tid. I disse kapitler viser Aller tydeligt, i hvor høj grad love og bekendtgørelser på skoleområdet påvirker udgivelser af bibelhistorier for børn. Skolens historie knyttes til kirke- og samtidshistorie samt lejlighedsvis barndoms- og børnelitteraturhistorie.

Når bogen er bedst, formår Aller dermed at skrive en form for bibelhistoriens kulturhistorie, der forener en række vidensfelter på yderst oplysende vis. Hvor Aller i de første par historiske kapitler udvælger prægnan-

te eksempler og sætter dem i relation til den historiske kontekst, tenderer hun dog i de senere, særligt i kapitel 8, mod at opremse værk efter værk, således at teksten mest fremstår som en gennemgang af "det udkomne". Dette kan ses som et tegn på grundighed og er naturligvis praktisk for den læser, der søger oplysninger om en specifik udgivelse. Men det giver også læseren en oplevelse af at bevæge sig på grænsen af den encyklopædiske genre, hvilket ikke nødvendigvis harmonerer med ambitionen om at lave en fremadskridende kronologisk fortælling. Kan man se bort fra dette, får Aller fremskrevet en yderst spændende fortælling om skiftende tiders syn på de bibelske fortællinger, fra 1700-tallets fremlægning af teksterne som den skinbarlige historiske sandhed om verdens tilblivelses- og udviklingshistorie til vor tids præsentation af de bibelske fortællinger som religiøse tekster, der er åbne for fortolkning.

I de tekstanalytiske kapitler analyserer Aller med stor omhu velkendte bibelske fortællinger fra forskellige perioder. Analysemetoden er tekstlingvistisk og narratologisk, og analyserne fungerer samtidig også som en form for introduktion til og lærebog i denne metode og dens anvendelsesmuligheder i forhold til bibelske tekster for børn. Hvert af de seks analytiske kapitler har et bestemt fokus, og læserens blik rettes derigennem mod fortællingernes aktørmønstre, handlingsmønstre, temporalitet og kausalitet, parafraseringsformer, gentagelser og kommentarer samt dramatisering. Analyserne gør Aller i stand til me-

get præcist at påpege, hvordan selv små forandringer i bibelens fortællinger skaber store forskelle i udlægningen og den potentielle fortolkning af teksten. Man bliver gennem læsningen af analyserne simpelt hen forbløffet over, hvor forskelligt det samme grundstof kan formidles og bliver formidlet til børn.

Bogens intention er at bringe kendskabet til kilderne, analysemetoden og det historiske stof ud til en bredere kreds af læsere, end det var muligt i den ph.d.-afhandling, hvis fokus var tekstanalyser af et begrænset korpus af tekster. Denne formidlende ambition viser sig i et klart sprog, et tydeligt engagement i stoffet samt en stor vilje til oplysning, og forfatterens åbenbare interesse i stoffet smitter langt hen ad vejen læseren. Den formidlende hensigt viser sig også i et utrolig rigt billedmateriale, idet bogen er gennemillustreret med et væld af farvebilleder. En række af disse illustrationer, særligt gengivelser af de ældre tekster, fungerer udmærket som dokumentation, i andre tilfælde bringes illustrationerne tilsyneladende primært som en form for dekoration. Jeg gætter på, at formålet med at bringe dem er at gøre bogen appetitlig, og det virker også på et umiddelbart plan. Men når nu forfatteren analyserer bibelteksterne så grundigt, så undrer det mig, at hun ikke også i nogen grad forholder sig analytisk til billedeksemplerne.

Med ambitionen om at nå et bredere publikum går Aller på kompromis med de akademiske dyder. Generelt henvises der præcist med sidetalshenvisninger ved citater fra sekundærlit-

teraturen, men ikke ved henvisninger til primærlitteratur. Hensigten er sikkert at lette læsningen for den almindeligt interesserede læser, men det skæmmer en bog, der er karakteriseret ved grundighed, og gør den mindre anvendelig for andre og kommende forskere. Helt undrende står jeg over for, at bogen ikke indeholder en liste over anvendt sekundærlitteratur. En del nævnes naturligvis i de fodnoter, der omvendt viser troskabet mod den akademiske genre, men her optræder tydeligvis kun en lille del af alt det materiale, bogens historiske og analytiske afsnit bygger på. Jeg har fuld forståelse og respekt for, at forfatteren ønsker at bringe sin meget store viden på området ud til en bredere kreds, men til dette hører også at viderebringe viden om, hvilke værker denne viden bygger på og skal ses i forlængelse af.

Børns bibelhistorier – sprogbrug, historie og funktion er således ikke noget homogent værk. Som læser bevæger man sig med stoffet i forskellige retninger: ud ad interessante hovedveje, ad overraskende biveje, men af og til også ind i blindgyder. Man oplever en form for dobbelt henvendelse i kraft af at henvendelsen kommer fra en lærd forsker, der har lavet yderst indgående læsninger af sine kilder, og fra en formidler og pædagog, der vil nå relativt bredt ud med sit stof og sin viden. Endelig bevæger man sig ved en fortløbende læsning af bogen ind og ud af en række teksttyper: det historiske overblik, de grundige tekstanalyser og de encyklopædi-agtige tekstgennemgange (f.eks. s. 158-73). Det samlede indtryk bliver dermed noget fragmen-

teret. Men man oplever også, at man som læser for første gang har fået indblik i et stort og yderst interessant materiale af en engageret og vidende forsker, formidler og pioner på området.

BIOGRAFIER OG ERINDRINGER

Dan. Ch. Christensen: Naturens tankelæser. En biografi om Hans Christian Ørsted. København: Museum Tusulanum 2009. 2 bind (1209 s.). 498 kr.

*Af Børge Riis Larsen,
lektor, Slagelse Gymnasium & HF*

Navnet H.C. Ørsted (1777-1851) bør være kendt af alle. Og der mangler da heller ikke litteratur om ham.

Forfatteren til dette store værk er historiker og ikke naturvidenskabsmand, men man kan mærke, at han har sat sig grundigt ind i Ørsteds forskning generelt og ikke mindst tidens ideer om kemi og fysik. Blandt Ørsteds største fortjenester var, at han blev udnævnt til professor i fysik ved Københavns Universitet. Han opdagede elektromagnetismen i 1820 og fandt fire år senere en metode til som den første at fremstille (ikke helt rent) aluminium. Han oprettede samme år Selskabet til Naturlærens Udbredelse. Og fem år senere oprettedes Polyteknisk Lærestanstalt efter opfordring bl.a. fra Ørsted, som blev dens første direktør. Herudover kender vi ham også som indfører af en række navne og størrelser (ilt, brint og kvælstof samt vægt- og varmemfyldte).

Da Ørsted blev immatrikuleret på Københavns Universitet i 1794, var der ikke noget selvstændigt kandidatstudium i naturvidenskab. Ørsted blev derfor uddannet farmaceut. Ved hans død i 1851 var der ud over Den Polytekniske Læreanstalt oprettet et naturvidenskabeligt fakultet ved Universitetet.

Men Ørsted havde ikke succes med alt. Han vendte i 1803 hjem fra en længere dannelsesrejse blandt andet til Paris "som en anden person, knækket videnskabeligt af det franske Nationalinstitut og personligt af jomfru Probsthein". Han havde "kompromitteret sig" ved at tage den ungarske kemiker J.J. Winterls spekulationer alvorligt, og dermed bekræftede han "sine kritikeres dom om at være en halvforrykt mystiker". Og herudover var en forlovelse røget efter hans flerårige fravær fra kæresten.

Bogens titel er ret beskeden. Det er ikke blot en biografi om Ørsted. Vi kommer langt omkring ham og hans samtid. Vi læser en del om hans kendte bror Anders Sandøe, men også om andre søskende. Det gælder således Niels Randulph, som faktisk blev sigtet for mord, fornærmelser og trusler. Han blev dømt og landsforvist, trådte ind i den russiske zars hær for at kæmpe mod Napoleon og mistede livet ved et slag ved Leipzig. Broderen Jacob karakteriseres som bedrager, og Herman nævnes for sine uindløste panter.

I 1824 udvandt Ørsted grundstoffet aluminium fra lerjord, uden at denne opdagelse blev "blæst op til noget særligt". Tre år senere besøgte den tyske kemiker F. Wöhler ham

og fik hans tilladelse til at gå videre med eksperimenterne med fremstilling af grundstoffet, da Ørsted ikke selv kunne afse tid hertil. Da den tyske kemiker kom hjem, forsøgte han at fremstille aluminium efter Ørsteds metode, hvilket imidlertid ikke lykkedes. Wöhler arbejdede videre med sagen og fik fremstillet helt rent aluminium. Dette bevirkede, at det var ham, der i en årrække blev regnet for den, der først fremstillede grundstoffet, uden at Ørsted tilsyneladende lod sig mærke med det. Han havde åbenbart et ret afslappet forhold til prioritetsspørgsmålet. Christensen skriver i den forbindelse, at det er "påfaldende, at nogle af hans landsmænd ihærdigt har insisteret på, at Ørsted kom først – både i forbindelse med jubilæet i 1920 og siden hen". Og: "De danske videnskabshistorikere har intet føjet til historien om aluminium andet end nationalstolthed". Havde de nemlig gjort sig den ulejlighed at se efter i Ørsteds arkiv, ville de måske have fået øje på hans noter til en forelæsning fra 8. januar 1828, hvor han havde bemærket, at hans eget aluminium kan have indeholdt lidt "kaliær" ("ær" stod for metal i Ørsteds terminologi). Så her skal der tilsyneladende skrives lidt om i nogle kemilærebøger.

En af de ting om Ørsted, der har været diskuteret en del i eftertiden, er hans forhold til matematik. Han var næppe stærk i dette fag, hvilket bevirkede, at Newtons teoretisk-matematiske fysik blev indført så sent herhjemme. Faktisk var den newtonske fysik så tidligt som i 1763 blevet behandlet af Sorø-professoren Jens Kraft i det sto-

re værk *Forelæsninger over Mekanik*. Men Newtons love ses ikke i Ørsteds lærebøger. Hans efterfølger som professor i fysik ved universitetet var Carl Holten. I hans lærebog i mekanisk fysik finder vi heller ikke den newtonske fysik før i 1881.

Ørsted var ikke blot en stor naturvidenskabsmand, han var også ”forskningsspolitiker” og initiativtager samt satte sit personlige præg på det almenne åndsliv i romantikkens tidsalder.

Værket er let læselig og er efter min mening ikke blot for interesserede i fysik og kemi, men tillige for alle ”kvalificerede lystlæsere”. De er uden tvivl det vigtigste materiale, der er udkommet om H.C. Ørsted og hans tid på dansk. Det illustrative materiale er stort og flot.

Skulle jeg komme med en kritisk kommentar, skulle det være, at bøgerne er forsynet med slutnoter. De befinder sig i det andet bind, så mens man studerer det første, skal man have det andet voluminøse ved sin side, hvis man ønsker de uddybende kommentarer herfra. Jeg havde foretrukket fodnoter.

**Alfred Oftedal Telhaug:
Ensomhet og fellesskap. Erindringer
om forskning og formidling. Oslo:
Didakta 2009. 350 s. 390 norske kr.**

*Af Peter Ussing, fhv.
skoledirektør, Løgstør Kommune*

En af Norges betydeligste skolemænd, vel den betydeligste nulevende skoleforsker, Alfred Oftedal Telhaug, har skrevet sine erindringer, *Ensomhet og fellesskap*. Det er der kommet en stor bog ud af, som man læser med stigende optagethed. Ikke bare for at kende Telhaugs liv og karriere, men lige så meget for at lære, hvad der har rørt sig i norsk skoleliv siden anden verdenskrig. Og her er der altid noget at lære for en dansker. Selvfølgelig handler bogen om Telhaug. Det indledende kapitel hedder *Med meg selv som forskningsobjekt*, men bogens forfatter optræder næsten altid i sammenhænge, der belyser de pædagogiske situationer i tiden og de mennesker, han har samarbejdet med. Dermed rækker den ud over bare at være en erindringsbog.

Alfred Oftedal Telhaug blev født 1934 i en præstegård på Karmøy nord for Stavanger. Faderen var altså præst, et særpræget menneske, vistnok ikke nogen stor teolog, men en fremragende prædikant, for, som sønnen skriver, ”han talte ikke om andres problemer, men om sine egne og allmenmenneskelige vansker.” Det var et kristent hjem, hvor udgangspunktet var, at mennesket er syndigt og Gud almægtig. Derfor kom den daglige andagt og bøn til at rumme to elementer, beken-

delsen og ønsket om Guds hjælp. Det hører med til billedet, at han gav Alfred John Stuart Mills bog *Om friheten* i julegave, da han var kommet i gymnasiet. Hjemmet er ikke skildret ukritisk og ikke uforstående. Skildringen af faderen, moderen og hjemmets værdigrundlag vil have en blivende plads i memoirelitteraturen.

Drengen Alfred blev sat i den lokale skole med undervisning hver anden dag. Her fik han en kvindelig lærer med to ufravigelige principper: Hver dag forlangte hun 45 minutters fuldstændig stilhed fem gange om dagen og til hver time en nyspidset blyant. På grund af krigen og faderens stærke antinazistiske holdning blev det dog til flere flytninger med forskellige skoler. Datidens folkeskole mødte eleverne med præstationskrav og kontrol. Telhaug fortæller: ”Vi gikk aldri til skolen med likegladhet i sinnet. Vi hade lekser hver dag, og i det minste i to af dagens seks timer i storskolen sat vi lenge årvåkne med spørsmålet herjende i bevisstheten: Blir det min tur i dag. Slår han ned på meg?” (s. 49).

Fra folkeskolen gik turen til real-skolen i Skudeneshavn, og det var en helt anden kultur, idet lærerne repræsenterede en ”verdslig nytelseskultur som var folkeskolens lærere fremmed.” – ”De viste sig ikke på bedehuset, og ingen av dem deltok i menighetsrådsarbeidet.” (s. 56) Og med enkelte undtagelser deltog de heller ikke i foreningsarbejdet og kulturlivet. Lærerne leverede en uinspireret undervisning, som ikke kunne skjule, at nogle af dem kedede sig og var dårligt forberedte. Timerne blev domine-

ret af overhøring og gennemgang af nye lektier.

Katedralskolen i Stavanger er den tredje skolekultur, som Telhaug skriver om. Han betegner lærerne som de bedste af dem, der ikke kunne skaffes stillinger til ved universiteter og højere læreanstalter. Og dog havde de set deres bedste tid og virkede trætte. En af dem, lektor Åsmund Johansen, vil få sin plads i galleriet over de sære lærerpersonligheder, som den tids skoleelever overalt i verden livet igennem prøver at fortrænge.

Det var så de første ca. 90 sider, og herefter følger 20 sider om uddannelsen. Efter et halvt år som lærervikar, derefter aftjening af værnepligten og en tid som journalistelev blev det til den toårige studenterlinje ved Oslo offentlige lærerskole, to glæderige år, som dog ikke førte til arbejde i grundskolen. Han blev magister i 1962 med en afhandling om Knut Hamsuns syn på opdragelse og skole. De følgende fem år var han lektor på lærerskolen i Trondheim, og fra 1967 ansat ved pædagogisk institut ved Norges Lærerhøjskole, stadig med base i Trondheim. Dog afbrudt af tre år ved Norsk center for barnforskning. Han blev dr.philos. i 1990 på en afhandling om *Forsøksrådet for skoleverket – en analyse af et centralt innovationsorgan*.

Dette er rammerne om en betydelig indsats i pædagogikkens tjeneste, som formidler og foredragsholder, som forfatter og deltager i offentlige udredninger og som redaktør af *Norsk Pædagogisk Tidsskrift* og *Norsk Årbog for Uddannelseshistorie*. Det vil her føre alt for vidt at referere de opgaver, han

kom til at udføre alene eller i samarbejde med andre, ligesom det vil være umuligt blot at liste op de mest betydningsfulde af de norske skolefolk, han kom i berøring med, og som omtales i erindringerne. Af større interesse for danske læsere er det vel også at vide, hvordan har forholdt sig til tidens pædagogiske strømninger.

Omkring midten af 1900-tallet var pædagogikken især knyttet til psykologien. Påvirkningerne kom især fra Amerika med John Dewey som det store navn. Psykologiens dominans havde naturligt nok sammenhæng med tidens videnskabsoptimisme og tro på den empiriske forskning, men inden for pædagogikken var der vel også tale om en frigørelse fra traditioner og især skolens kulturelle og religiøse bundethed. Det var tilsyneladende en værdifri pædagogik, og som Telhaug bemærker (s. 120), var det ”så at si ikke ”dannet” å bringe politiken inn i pedagogikken”. Han fortsætter: ”Jeg var til en vis grad en avviker. For ut fra min oppfatning dreidde pedagogikken seg om de store sammenhengene og om de viktigste spørsmål i livet, slik de artikuleres historisk, filosofisk og politisk. Det dreidde sig om eksistensielle anliggender, som involverte oss personlig.”

Modstrømmen kom i slutningen af 1960'erne, i reglen tidsfæstet til det såkaldte ungdoms- eller studenteroprør, selvom den vel har været latent til stede allerede før. Inspirationskilden var bl.a. Frankfurterskolens formulering af en nymarxisme med bl.a. Herbert Marcuse og Jürgen Habermas som de mest fremtrædende. Telhaug opfat-

ter oprøret som et skisma mellem den traditionelle konservative moral med dens vægt på patriotisme, religion og respekt for autoriteter på den ene side og på den anden side den ”nye liberale moralen med dens betoning av menneskerettigheter, likestilling, frigjøring, ulydighet” (s. 169f).

Denne venstreradikale bevægelse var, som Telhaug siger, imod så meget og for så meget. I pædagogiske sammenhænge opfattede den barnet som subjekt, dvs. eleven som selvstyrende i modsætning den instrumentalisme, der opfatter eleven som en ting, et objekt, der bliver styret af en pædagogik, baseret på psykologiske love. Det venstreradikale synspunkt blev bl.a. fremført af Erling Lars Dale i bogen *Pedagogikk og samfunnsdsforandring*, (1972).

Telhaug modtog ikke den nye bevægelse ukritisk, men den virkede stærkt inspirerende på hans forskning og formidling, hvad det 70 sider store kapitel *Venstreradikalisme og fellesskap* er et tydeligt bevis på. Det er et væsentligt bidrag til norsk skolehistorie, og blot et af de mange projekter skal nævnes her, studiet ”Atferdsproblemer og holdningsdannelse” sammen med Peter Aasen 1982-84. Titlen viser en ny fokus i skolen, studiet af de adfærdsproblemer, der knytter sig til den moderne socialiseringssituation, og studiet af didaktiske principper og tiltag, der har at gøre med det holdningsdannende arbejde i skolen og i hjemmene.

Ud fra en dansk synsvinkel er det interessant at bemærke, at et sådant projekt, der beskæftigede sig med op-

dragelse, kunne gennemføres i Norges, mens vi her i landet var lammet af følgerne efter indoktrineringsdebatten. (Ikke desto mindre talte Bertel Haarder på skoleledernes årsmøde i 1984 om en ”opdragelsestomhed i hjemmene og en indholdstom i skolens fag.”)

Mens venstreradikalismen spillede på dialektikken mellem individ og fællesskab, synes den følgende trend nok at lægge op til en stærk individualisme og en ny liberalisme med centrale træk i skolepolitikken, men den har også vist stærke autoritære og centralistiske og træk. Pædagogikken kan ikke sige sig fri af nogen instrumentalisme, fordi skolelovgivningen også skal tjene styrkelse af landets konkurrenceevne og bruttonationalprodukt.

De nye strømninger har tilknytning til den værdikonservatisme, der har kendetegnet Margaret Thatchers og Ronald Reagans æra i politikken. Udgangspunktet er formentlig fælles for både venstreradikalismen og den nye konservatisme, nemlig landbrugets og industriens vigende betydning og fremvæksten af et service- og informationssamfund, af nogle også kaldet videnssamfundet. Og en deraf følgende individualisme. Her er det så især markedets og forretningsverdens normer, der er blevet plejet under felt-råb som kvalitet og faglighed.

Telhaug kalder det 76 sider store kapitel om skolen de sidste 20-30 for *De siste ti-årenes kursjustering: Kultur og verdikonservatisme*” I Danmark føles det nu nok som noget mere end en kursjustering, og udviklingen har været mere nuanceret end som så.

Telhaug nævner tre kilder til sin beskrivelse. For det første en mentalitetsændring hos de studerende, han taler om ”narcissisterne”, noget, han kunne styre sin begejstring for. Dernæst oplevelserne under et ophold i Storbritannien, hvor han stiftede bekendtskab med den britiske skolelovgivning under Thatchers undervisningsminister, Kenneth Baker. Beskrivelsen heraf er særlig interessant for os danske, for det er slående, hvor meget vores skolelovgivning står i gæld til den. Den tredje ”kilde” er samarbejdet med Gudmund Hernes, undervisningsminister fra 1990-95 i Gro Harlem Brundtlands regering, sociolog og tidligere professor ved universitetet i Bergen. Hernes var påvirket af amerikansk skoletænkning. Han var ph.d. fra John Hopkins University. I 1991 bad Hernes Telhaug om at gå med ind i arbejdet på at lave en ny læreplan for grundskolen og senere i et udvalg til ændring af læreruddannelsen. Telhaug, der i 1970’erne skolepolitisk placerede sig på venstrefløjen og forsvarede en samfundskritisk og elevvenlig skole, blev gennem arbejdet for Gudmund Hernes en forsvarende for en kundskabs- og indsats-skole med stærk centralstyring. I 2004 gik han med bogen *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole* imod Kristin Clemets decentralistiske og markedsorienterede skolepolitik.

Alfred Oftedal Telhaug prøvede som ung mand kræfter med journalistikken, inden han valgte pædagogikken. Skriveglæden blev bevaret, og da han altid forelæste efter manuskript, var en del af arbejdet til bøgerne og artiklerne jo gjort. I festskriftet i an-

ledning af hans 70 års dag fylder bibliografien 31 sider. Det er blevet til 40 store bøger og et utal af artikler, både formidlende og polemiserende. I erindringerne fortæller han om tilblivelsen af bøgerne, om inspirationen til dem og om medarbejderne. Det vil være uoverkommeligt at komme ind på dem alle, men for danske læsere er interessen nok størst for *Dansk Utdanningspolitik under Bertel Haarder* fra 1992 og ikke mindst det store arbejde, *Grundskolen som Nasjonsbygger* fra 2002, som blev til sammen med den anden store norske skolemand, Odd Asbjørn Mediås (anmeldt i *Uddannelseshistorie* 2003).

Alene den litterære produktion, som jo kun en mindre del af hans indsats, viser et billede af et meget flittigt, et uhyre indsigtfuldt og grundigt menneske. Telhaug er nok på mange måder også et meget privat menneske, men han er også meget udadvendt og har et imponerende stort netværk. (Der er ikke noget personregister i bogen. Det ville også være uoverkommeligt.) Selvom det måske vil skuffe hovedpersonen, der et sted betegner sig som "speilsulten", skal der her afstås fra et forsøg på en nærmere personlig karakteristik; dels er der grænser for, hvor tæt en anmelder kan gå, dels skal læserne ikke snydes for det umiddelbare indtryk af en stor personlighed.

Det er en bog blottet for illustrationer. Men de savnes ikke, kan jeg godt sige dig. Jeg har funderet en del over titlen. *Ensomhet og felleskap*. Den fik mig til at associere til en novelle i Albert Camus' bog *Eksil og kongedømme*, den hvor kunstneren Jonas efterlader

sig et billede, hvor der på lærredet kun stod ét ord, men man kunne ikke tyde, om der skulle stå *solitaire* eller *solidaiere*, ensom eller solidarisk. Telhaug giver ikke nogen forklaring på sit valg af titel, men under læsningen fornemmer man nok alligevel, hvor han vil hen, og dermed beskriver han ikke bare sig selv som ensom midt i et stort netværk, men hele det moderne menneskes situation, bundetheden og komplementariteten mellem det individuelle og det fælles. Individualisme og fællesskab, spændingen i tidens skoletanker. Også af den grund er det en betydelig bog med en plads både i memoirelitteraturen og i skolehistorien. Det er en bog om et rigt liv.

**Adda Hilden: At sætte sig spor.
En biografi om Inger Merete
Nordentoft. København:
Lindhardt & Ringhof 2009.
304 s. 299,95 kr.**

*Af Ellen Nørgaard, pens. docent,
Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole, Aarhus Universitet*

Inger Merete Nordentoft (IMN) var født i Thisted i 1901 som datter af en læge i et tilsyneladende trygt, konservativt borgerligt miljø, havde en dramatisk barndom og et aktivt og kontroversielt voksen liv, tit i offentlighedens søgelys. Hun var lærer, aktiv i spejderbevægelsen, ligestillingsforkæmper, skolebogsforfatter, aktiv i modstandsbevægelse og i fredsbevægelse, i fagforeningsarbejde og som politiker. Hendes interessante histo-

rie vil Adda Hilden fortælle, og det er det kommet en læseværdig bog ud af. I denne anmeldelse vil jeg fokusere på IMN's pædagogiske og skolepolitiske virksomhed.

Fortællingen begynder hos bedste-forældrene på en jysk præstegård med mange børn, mange konflikter, men et stærkt sammenhold. Den ene af børnene, IMN's far, bliver læge og gifter sig med en af borgerskabets smukke døtre. Her begynder trygheden hurtigt at krakelere. To små søskende dør, faderen bliver kriminel og kommer i fængsel, og ægteskabet opløses. IMN bliver hos faderen, der gifter sig igen og igen kommer i fængsel. IMN står ret alene, er aktiv spejder – og bliver kaldet Jens. Moderen bliver gift igen, og IMN slutter sig først til hendes nye familie som 17-årig. Faderens store familie skillinger sammen, så hun får afsluttet sin skolegang og får en lærer-eksamen, og som færdig lærer søger hun til København, bliver efter nogle år fastansat ved Valby Skole, forlader spejderlivet – nok pga. den autoritære ledelsesstruktur – og går ind i politik, først i Socialdemokratiet, så i DKP og er medlem af Folketinget 1945-47.

Samtidig slutter hun sig til det progressive pædagogiske miljø i København, er aktiv i Københavns Kommunalærerindeforening og dets formand i to perioder, udgiver en række skolebøger, flere i samarbejde med Torben Gregersen, er aktiv i det kulturradikale miljø, bliver under besættelsen fængslet og dømt til fem måneders fængsel for at have huset en kommunist, skriver pjecen *Opdragelse til demokrati*, er aktiv i Ringen og i Frit Danmarks læ-

rergruppe og bidragsyder til Emdrup-planen, et program for en fremtidens skole, – planen indeholdt også et forslag til en statens forsøgsskole.

IMN bliver skoleinspektør på Kathrinedalskolen, bliver gravid og vil gennemføre svangerskabet uden at ville oplyse navnet på barnets far. Dette opfattes i samtiden som utilstedeligt, såvel skolevæsnets ledelse som mange kolleger, og 29 procent af skolens forældre mener, at hun må forlade sin stilling. Sagen udløser voldsom og ubehagelig offentlig debat, den sammenlignes i samtiden hekseprocesserne. IMN bliver i stillingen og føder sit barn, hun fastholder, at hun personificerer alle ugifte mødre, og skolen bliver delt i Katinedalskolen og Rødkildevejens Skole fra skoleåret 1947-48. Hun dør i 1960.

IMN har således et meget spændende liv. Og mange af de sager, hun var del af, kom til at placere hende som en, der stod i den politiske, pædagogiske, eller religiøse konflikts centrum og samtidig tit i offentlighedens skarpe projektørlys. Derved bliver hendes livshistorie også meget dramatisk. Det fremstår som vigtigt for os i dag at få dokumenteret, hvor tilspidsede disse konflikter var. Nogle lærere på hendes skole hævdede f.eks., at hendes vandel var i strid med folkeskolens formål – dette hvilede den gang på den evangelisk-lutherske lære. Andre ville ikke deltage i morgensang under ledelse af en ikke troende. 150 præster erklærede, at hendes forbliven i embede ville være "af katastrofal natur" – en trussel mod bærepiller i vort samfund. Og bisperne erklærede, at man tog afstand

fra enhver samfundsmoral, der ”nedbrød respekten for ægteskabet”. Kirke og skole måtte stå side om side i denne sag. – Debatten om forholdet kirke og skole har skiftet karakter siden den gang. – IMN forholdt hun sig stort set tavs, men påpegede dog, at ti procent af Københavns børn var født af ufødte mødre, og at en tredjedel af Københavns børn voksede op uden en far.

IMN fastslog før sin død at alle hendes breve og notater skulle destrueres, så Adda Hilden har nærmest været på opdagelsesrejse for at kunne rekonstruere forløbet. Hun har udført et stort opsøgende arbejde og har både set på pigespejdernes historie og Lærerindeforeningens historie, hun har gennemgået skoledirektionens arkiv og lærerråds- og forældrerådsprotokoller og læst tidens lærerblade – og i forbindelse med debatten om moderskabet – samtidens aviser. Vi vandrer gennem de forskellige miljøer, lærerværelser, pædagogiske og politiske debatter og får ny og interessant viden om f.eks. pædagogiske modsætninger blandt lærere og om skolens forhold i København under besættelsen.

Adda Hilden har stor beundring for hovedpersonen i sin fortælling. Hun hævder, at IMN’s liv havde fire tråde (s. 99): børn, politik, pædagogik og familie. De dominerede på skift hendes livsindsats, og hun arbejdede for mennesket og for en bedre fremtid (s. 253). Adda Hilden fremstiller IMN som stadig kæmpende, hævder hun i mangt og meget var forud for sin tid (s. 101), og at hun virkede for, at et moderne syn på børn, opdragelse og skolegang skulle vinde frem (s. 119). Hun giver

til tider udtryk for, at IMN tog de rigtige standpunkter. Denne beundring er sympatisk, og som læser kan man også dele den, men den kan i en del tilfælde komme til at lukke for både information og analyse. IMN vælger f.eks. at blive venstreorienteret og pædagogisk progressiv, hvad vi forstår som positive valg, men vi får meget lidt at vide om forudsætningerne for, at IMN foretager disse, der både er tidlige og konsekvente og af afgørende betydning for hendes liv – hvad har sammenhængen været mellem hendes erfaringer og de holdninger, hun efter hånden fik? Og IMN skrev i følge forskellige udsagn gode skolebøger, men hvad var den didaktiske fornyelse i disse, hvad var forholdet mellem disse og hendes pædagogiske holdninger og disse og samtidens skolebøger?

Denne positive indstilling til IMN kan til tider medføre, at hendes modstandere bliver lovligt ensidigt behandlet. Særlig hård er omtalen af Københavns skoledirektør Thorkild Jensen, der både var konservativ i sine synspunkter på pædagogik, seksualundervisning og enlige mødre. Men han var en repræsentant for sin tid og havde nok også en logik, som det ville være interessant at få indblik i, han mente f.eks., at seksualoplysning hørte hjemmet til, og det var han den gang ikke alene om at mene.

Og til slut en skønhedsfejl i forbindelse med omtalen af *Opdragelse til demokrati* og Frit Danmarks Lærergruppes skoleprogram s. 160-72. Det er ikke tale om en, men to forskellige tekster, og IMN står som forfatter til den førstnævnte: *Opdragelse til de-*

mokrati, der blev udgivet første gang i 1944 på eget forlag. Frit Danmarks lærergruppe og Socialpædagogisk Forening udarbejdede et samlet program for en fremtidens skole, der blev endelig formuleret i foråret 1945 i Snekkersten. Denne blev ført i pennen af Georg Christensen, og IMN står som en af bidragsyderne. Planen blev publiceret i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 1945 s. 104-25.

INTERNATIONALT

Susanne Wiborg: Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe. New York: Palgrave MacMillan 2009. 246 s. 55 Pund.

Af Nina Volkmar, førsteamanuensis, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Susanne Wiborg tegner i boken *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*, et utførlig bilde av den historiske utviklingen av enhetlige utdanningssystem i Europa. Hennes referansepunkt er i overveiende grad Skandinavia og utviklingen av den skandinaviske enhetsskolen, i kontrast til utviklingen av mer selektive utdanningssystem i Tyskland og England. Gjennom historisk-komparative analyser forsøker hun å forstå hvordan og hvorfor vi fikk så store nasjonale variasjoner i utformingen av grunnskoleutdanningen.

I en tid da den nasjonale utdanningspolitikken i større grad enn tidli-

gere influeres av internasjonale trender og overnasjonale aktører som OECD, WTO og EU går inn og setter rammer for utformingen av den nasjonale utdanningspolitikken, er det blitt et økt behov for komparative analyser som kan peke på likheter og forskjeller i den nasjonale utformingen og gi et bedre grunnlag for å forstå de nasjonale variasjonene. Derfor er Wiborgs historisk-komparative analyse av den skandinaviske skolemodellen og skolemodellene i Tyskland og England et kjærkomment bidrag. Wiborgs analyse kan bidra til en større bevissthet om den skandinaviske enhetsskolens oppbygging og forutsetninger, og dermed gi et bedre grunnlag for å vurdere politiske forslag om endringer som kan influere på den skandinaviske grunnmodellen.

Det er tydelig at det er den skandinaviske enhetsskolen, den mest radikale utformingen av enhetsskolen i Europa, som står Wiborg nærmest og som hun forsøker å forklare opphavet til. Det sentrale spørsmålet er hvorfor de skandinaviske landene lyktes i å introdusere en egalitær og fellesskapsorienterende enhetsskole, en organisatorisk enhet med sammenholdte klasser fra 1. til 9. -10. klasse? For å svare på dette spørsmålet anvender Wiborg en tilpasset makro-kausal komparativ metode som opprinnelig er utviklet innen komparativ historisk sosiologi og som hittil er lite utbredt i innen utdanningsforskning. Etter å ha identifisert det Wiborg oppfatter som 4 sentrale faktorer i etableringen av et enhetlig utdanningssystem som statsdannelse (1), klasseforskjeller (2), po-

litiske allianser mellom de liberale og andre partier i siste halvdel av 1800-tallet (3) og sist, men ikke minst, den politiske sosialdemokratiske kraften og dens allianser utover på 1900-tallet (4), framsetter Wiborg 4 hypoteser som testes ut hver for seg.

Jeg vil ikke gå nærmere inn på selve hypotesetestingen i denne anmeldelsen, det overlater jeg til leseren, men nøye meg med en oppsummering av Wiborgs konklusjon. Den unike skandinaviske konsensussøkende politikken mellom de liberale partiene og sosialdemokratene er den faktoren som aller best forklarer den radikale skandinaviske varianten av enhetsskolen. En viktig forutsetning for dette var den tidlige frigjøringen av bondene som en selvstendig sosial klasse med egen sosialliberal bevissthet.

I en historisk-komparativ analyse som dette forsvinner noe av de nasjonale særegenhetene og presisjonen i beskrivelsen av de enkelte landenes utdanningshistoriske utvikling, men til gjengjeld får vi i *Education and Social Integration* en spenstig analyse av mulige forklaringer på de nasjonale variasjonene i utformingen av mer eller mindre radikale enhetlige utdanningssystem. Susanne Wiborg har skrevet en bok som jeg gjerne anbefaler som pensum for mastergradsstudenter innen det utdanningshistoriske og utdanningspolitiske feltet, både skandinaviske studenter og andre.

Odd Asbjørn Mediås:
Skolehistoriske holdepunkt.
Norsk og nordisk skolehistorie
i årstall. Oslo: Didakta 2010.
99 s. 195 norske kr.

Af Peter Ussing,
fhv. skoledirektør, Løgstør Kommune

Siden de norske skoledirektørstillinger blev nedlagt i 1992, har den tidligere skoledirektør i Nord-Trøndelag fylke, Odd Asbjørn Mediås, utfoldet en betydelig indsats som uddannelseshistoriker. Det er blevet til et stort antal bøger, både om den nationale skolehistorie og om den lokale skole. En del af bøgerne er tidligere anmeldt i *Uddannelseshistorie*.

Senest har Odd Asbjørn Mediås udgivet "Skolehistoriske holdepunkt", der er en lille praktisk og uundværlig håndbog for alle, der interesserer sig for nordisk skolehistorie. Mig bekendt har vi ikke en tilsvarende oversigt i Danmark.

Bogen er opdelt i perioder og omtaler år for år de vigtigste skolelove og øvrige begivenheder for så vidt angår grundskolen, den højere skole, fagskolerne, læreruddannelsen og universiteterne. Der er således en detaljeret oversigt over de meget vigtige skolediskussioner, der fandt sted i sidste halvdel af 1800-tallet. Hertil kommer oversigter over lærerorganisationerne og tidsskifter vedr. skolen. Desuden er der en fortegnelse over samtlige undervisningsministre i Norge siden 1814. Bogen indeholder en oversigt over de vigtigste skolelove og skolehistoriske begivenheder i

de nordiske lande, så en sammenligning er mulig.

Trods oversigtsformen er de enkelte oplysninger grundige, og bogen repræsenterer en betydelig arbejdsindsats. F.eks. oplyses der om de enkelte love og cirkulærer om hovedpunkter af indholdet, og der er tilmed et omfattende noteapparat med litteraturhenvisninger, så det er let at få uddybet de givne informationer.

Man bliver slået over, hvor tæt skolelove og andre tiltag i vor tid følger efter hinanden som et vidnesbyrd om den stigende betydning, der tillægges skole og uddannelse.

Bogen afsluttes med en kort artikel, hvor skoleudviklingen i de nordiske lande sammenlignes, og forfatteren konkluderer, at nok har detaljer været forskellige, men skoleudviklingen i de 5 lande er gået i den samme retning, så man kan tale om en nordisk model på skoleområdet.

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2010

Af Keld Grinder-Hansen, formand

Selskabet har fortsat sit vigende medlemstal og har nu omkring 240 medlemmer. Som konsekvens af at det i de senere år har vist sig stadig vanskeligere at få medlemmerne til at møde frem ved årsmøder og efterårsmøder, har styrelsen besluttet ikke at arrangere efterårsmøder fremover og fra 2011 at placere årsmødet i forbindelse med afholdelsen af introduktionsseminariet for årbogen i februar måned. Styrelsen vil i stedet for satse på at styrke selskabets kerneprodukt, årbogen, som det centrale tidsskrift i Danmark på dette område og på at afholde introduktionsseminariet på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, da disse møder har tiltrukket et pænt antal deltagere i de senere år. Styrelsen vil som udgangspunkt ikke satse på andre aktiviteter fremover.

For at finansiere årbogens udgivelse har det i stigende grad været nødvendigt at tilføre eksterne midler i form af tilskud. LB-Fonden til Almenvelgørende Formål har atter i år givet støtte til udgivelsen af årbogen 2009, ligesom Selskabet har modtaget et treårigt tilsagn om publiceringsstøtte fra Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK). Tilskuddet fra FKK betyder imidlertid, at Selskabet er forpligtet til open access af årbogen, dvs. at årbogen fremover senest et år efter udgivelsen skal være tilgængelig på internettet, ligesom at de hidtidigt udgivne årgange af årbogen skal skannes ind og lægges ud på internettet. Styrelsen vil derfor i det kommende år arbejde på at digitalisere alle årbøgerne og gøre dem frit tilgængelige på selskabets hjemmeside.

Torsdag d. 5. februar 2010 afholdtes for fjerde år i træk på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole et introduktionsseminar til årets temanummer af Uddannelseshistorie (2009): Livslang læring i historisk belysning. Flere af bindets bidragydere holdt et oplæg ved seminariet, der var pænt besøgt med o. 40 deltagere.

Den 22. april afholdtes et temamøde om realskolens historie på Institut Sankt Joseph på Østerbro i København. Skoleleder Peter Franklin bød velkommen og fortalte om skolen, der er oprettet i 1858 af Sankt Joseph Søstrenes Ordenssamfund, der ophørte med at drive skolen i 1976. I dag er Institut Sankt Joseph en privatskole, der er medlem af Danmarks Privatskoleforening. I perioden 1921-78 fungerede skolen som realskole, og med dette afsæt præsenterede redaktør Christian Larsen det store to-bindsværk om realskolens historie, som er skrevet af 10 skolehistoriske forskere og blev udgivet i efteråret 2010, suppleret af et oplæg fra

en af værkets øvrige forfattere Signe Holm-Larsen. Efterfølgende viste skoleleder Peter Franklin rundt på skolen.

I forlængelse af temamødet afholdtes Selskabets generalforsamling, hvor formanden aflagde bestyrelsens beretning, og Christian Larsen på vegne af kassereren Søren K. Lauridsen redegjorde for Selskabets økonomi, der takket være eksterne tilskud balancerer fornuftigt i hvert fald for de kommende par år.

Keld Grinder-Hansen, Jesper Eckhardt Larsen og Lisa Rosén Rasmussen blev genvalgt til Styrelsen.

Jes Fabricius Møller og Ebbe Forsberg ønskede ikke genvalg, og formanden takkede i den forbindelse for deres indsats i Styrelsen. I stedet for disse to blev Anne Katrine Gjerløff og Stefan Hermann valgt ind i Styrelsen. Som revisor blev valgt reg. revisor Kirsten Frederiksen, Rønde, og som revisorsuppleant/medlemsvalgt revisor valgtes den hidtidige revisor Niels Reeh.

Generalforsamlingen vedtog de to forslag til vedtægstændringer, som Styrelsen havde fremsat.

Selskabets publikationer

Årbog for dansk skolehistorie / Uddannelseshistorie

1967-2002: 50 kr.

2003: 150 kr.

2004-2009: 275 kr. (medlemspris: 225 kr.)

Bøger

- for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Af Karen B. Braad, Christian Larsen, Ingrid Markussen, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Læreruddannelsens historie Bind 1. 2005. 275 kr. (medlemspris: 137 kr.)

Adelig opfostring. Adelsbørns opdragelse i Danmark 1536-1660. Af Birte Andersen. 1971. 166 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004. Af Christian Larsen. 2005. 636 s. 300 kr. (medlemspris: 150 kr.)

Det højere skolevæsen og kirken. Faget Religion i sidste halvdel af det 19. århundrede. Af Erik Nørr. 1979. 525 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

En landsbylærer ser tilbage. Knud Ottesens erindringer. Ved Ingrid Markussen. 1977. 147 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

En praktisk mellemskole. Bidrag til en skolereforms historie. Af A.R. Schacht. 1971. 156 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Et lille stykke kulturhistorie. Peder Kroghs erindringer 1827-54. Ved Tyge Krogh. 1991. 128 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Institut Selskab Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen. Redigeret af Inger Schultz Hansen og Erik. 2001. 110 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Kirkesanger og landsbyorganist. Om den seminarieuddannede lærer som kirke-musikalsk medarbejder gennem 200 år. Om dansk salmesang. Om sanginspektionen 1859-1970. Af Henning Bro Rasmussen. 1998. 399 s. 200 kr. (medlemspris: 100 kr.)

Kundskab er magt. Fortsættelsesskoler i landbosamfundet. Bruunsminde i Toksværd – og andre skoler for den konfirmerede ungdom. Af A. Strange Nielsen. 1998. 124 s. 100 kr. (50 kr.)

Med omhu og overblik. Hans Jensen og folkeskolen. Af Kirsten Kjersgaard Eskildsen. 1997. 145 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet. Af Børge Riis Larsen. 1991. 344 sider. 120 kr. (medlemspris: 60 kr.)

Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Redigeret af Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. 2004. 219 s. 250 kr. (medlemmer: 200 kr.)

Soldater på skolebænk. Forsvarets Civilundervisning 1952-1973 Red. Christian Vognsen. 2001. 141 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Vejen til universitetet. Litteraturen om universitetsforberedende undervisning fra reformationen til nutiden. En bibliografi. Af Jette Kjærulf Tuxen og Ole Tuxen. 1978. 320 s. 100 kr. (medlemmer: 50 kr.)

Navneregister

- Ahonen, S. 41,48
Alenius, Marianne 183
Allen, R. 45,48
Aller, Edit 174
Aller, Edith 7,210f
Allerup, Peter 51,65,130
Amtrup, Per 148
Andersen, Birte 226
Andersen, Kim 120
Andersen, Kurt V. 204
Andersen, Lars 176
Andersen, Otto 34
Andersen, Stinus 172
Andersson, Håkan 81
Andreasen, Knud 176
Antikeinen, A. 33,48
Antonsen, Knud Erik 174
Antorini, Christine 120,130f,135f,143,146f,149,
154,166ff
Appel, Hans 189
Appel, Kirsten 189
Archer, Margaret 50ff
Arnesen, A.-L. 33,49
Arnold, Thomas 14
Arreman, I.E. 40,49
Arvedsen, Karsten 198
Arvid Olsson, Finn 194
Asmussen, Benjamin 179
Averhoff, Britta 176
Avery, G. 17,32
- Back Pedersen, Erik 6,177,189
Bahnsen, Poul P. 208
Baker, Kenneth 22,30,217
Ball, S.J. 32
Ball, Stephen 50f,64f
Balle, Anders 121,127,130f
Balle, N.E. 80,132
Balle, Thorstein 82,98
Balling Rasmussen, Jørgen 149
Balskilde Hansen, Mikkel 7,199
Balslev, Povl Chr. 182
Baltzer, Jørn 174
Bamford, T.W. 13,32
Bang-Jensen, Lene 198
Barfod, Line 170,171
Basland, Jørgen 175
Baun, Cecilie 190
Baunsbak-Jensen, Asger 96
Bayer, Martin 154
Bech Lorentzen, Cecilie 181
Beck Mikkelsen, Lene 125
Beck, Chr. W. 49
Becker 27
Beckett, F. 26,32
- Beenfeldt, Boye 198
Beilin, Lulu 175
Bekker-Nielsen, Tønnes 180
Bendsen, Palle 198
Bendtsen, Poul Emil 176
Bernstein, Basil 60
Bie, Else 78f
Bilgrav-Nielsen, Jens 181
Birkebæk, Per 77f,81,176
Bisgaard, Per 120f
Bjerg, Hans Chr. 86,98
Bjerg, Jens 65
Bjerre Bach, Bent 182
Bjerregaard, Ritt 96,98
Björklund, Jan 40,46,48
Bjørn, Lars Thorkild 182
Bjørneboe, O. 78
Bjørnvg, Thorkild 204
Blair, Tony 23ff
Bloch, Jens 181
Blunkett, David 24
Blügel, dr. 195
Boe Nielsen, Jens 148
Bohse, Mathilde 71f
Boldt Rømer, Troels 131
Bolving, Klaus 83,86,98
Bondevik 41,45
Bondo Christensen, Anders 129f,154
Bonne, Flemming 171
Bonnerup, Erik 120
Bonnesen, Erling 121
Borring, Troels 190
Bourdieu, Pierre 50,59ff,65,86,93,98
Bourguignon, Francois 94,98
Bredal, Niels 172
Brems, Marianne 180
Bro Rasmussen, Henning 226
Broady, Donald 60,65
Brodersen, Marianne 154
Brodie, Bernard 98
Brosbøl 120,143,159f,166ff
Broström 172
Brown, Rikke 5,9,50,65
Brown, Tom 14
Brundtland, Gro Harlem 41,45,217
Bruun Houg, Karina 173
Bruun, Anette 198
Bruunsvig Sørensen, Gitte 177
Bræstrup, Karlsen, Finn 179
Braad, Karen B. 226
Buch, Jørn 6,179,195
Buch, Roger 130
Bukdahl, Jørgen 204
Bush, George W. 95
Byrjalsen, Inger 173

Callewaert, Staf 57f,65
 Campell, Alistar 31
 Camus, Albert 218
 Carlisle, Mark 19
 Carlsson, Ingvar 41
 Carnera, Loa 177
 Chellman, Colin C. 51,66
 Chitty, C. 12,32
 Christensen, Alb. 73f,81
 Christensen, Anna 179
 Christensen, Bodil 187
 Christensen, Christen 187
 Christensen, Dan Ch. 7,212f
 Christensen, Georg 221
 Christensen, Karen Marie 177
 Christensen, Nina 7,210
 Christensen, Troels 120,123
 Christensen, Villum 120
 Christensen-Dalsgaard, Christian 72,75f,80f
 Christiansen, Finn 173
 Christmas-Møller, Pia 159,166
 Clark, M.A. 48
 Clausen, Claudi 57
 Clausen, Jørgen Mads 194
 Clausen, Per 149,167f,171
 Clausewitz, Carl von 85,98
 Clemet, Kristin 41,45,217
 Clinton, Bill 93
 Coninck-Smith, Ning de 132,174
 Connick, Neil 29
 Corfitzen, H.C.M. 181

Dahl Mogensen, Bjarke 148
 Dahl, Bente 170
 Dahler-Larsen, Peter 104,117
 Dale, Erling Lars 208,216
 Dalsgaard, Ove E. 156
 Dam Naumann, Pernille 180
 Damsholt, Trine 86,98
 David-Evans, R. 117
 Delamont, S. 17,32
 Dewey, John 216
 Dissing, Marie 185
 Dissing, P.A. 185
 Djupedal, Øystein 42
 Dobson, Frank 26
 Due-Nielsen, C. 98
 Dyhouse, C. 17,32
 Dyremose, Charlotte 147

Eckhardt Larsen, Jesper 3f,9,99,173,225
 Edin, P.-E. 48
 Edwards 20
 Egelund, Niels 63,65,141,162
 Ehlers, Søren 7,173,206
 Ekholm, Mats 129
 Elias, N. 83,86,98
 Elkjær Lauersen, Agnete 182

Eng, Helga 208
 Engberg, Joh. 203,206
 Engberg, Jytte 203,205f
 Engberg, Poul 204
 Engelbrecht, Rosa 176
 Englund, Cornara 47,49
 Ernst, Kurt 57,144f
 Ernst, Ole 205
 Eurydice 43,49

Fabricius Møller, Jes 182,225
 Fausborg, Bente 174
 Feldbæk, O. 98
 Fenger, Sven 7,179,196,199
 Findahl, Jane 141
 Fitz, J. 12,20,23,32
 Fog, Mogens 181
 Foged, Mette 128
 Fogh Rasmussen, Anders 100,116,126
 Forsberg, Ebbe 145,225
 Frahm, Pernille 121,140,168
 Frandsen, Vera 188
 Frandsen, Aage 188
 Franklin, Peter 224
 Fransen, Peter 174
 Frederiksen, Kirsten 225
 Frederiksen, Mette 145
 Frederiksen, Niels Ole 7,181,202
 Fredriksson, P. 48
 Fredsted, Hanne 177
 Friedman, Milton 101,117
 Friedman, Rose 101,117
 Friedrichsen, Gertrud 6,175,187
 From Petersen, Tony 183
 Frydenlund, F.M. 79
 Frølund, Kirsten 175
 Fuglsang, Jacob 121,131

Gade, Louise 161
 Gammeltoft-Hansen, Hans 124
 Garfiel, Sophus 124,127
 Geisler Andersen, Anne Marie 121,149,166f,170f
 Gjerløff, Anne Katrine 225
 Gjøstein, Johan 35
 Godthaab, Rasmus Willaing Lock 175
 Gorard, Stephen 29
 Gore, Al 93
 Green, A. 11,32
 Gregersen, Torben 219
 Griggs, Clive 21f,32
 Grinder-Hansen, Keld 8,129,224f
 Grundtvig, N.F.S. 38,49,62,87,188,191,203f
 Grønabæk, Henning 179
 Graae Rasmussen, Jørgen 185
 Graae Rasmussen, Mogens 185
 Gunge, Bo 195
 Gunst, Finn 175

Habermas, J. 38,49,216
 Halpin, D. 12,23,32
 Halvorsen, Kristin 42
 Hamsun, Knut 215
 Hansen, Carsten 89,120,134,143,151,156,166f,
 169f,
 Hansen, Christian H. 122,133,142,159,166
 Hansen, Christiane 187
 Hansen, Else 7,174f,180,199,201f
 Hansen, Erik Jørgen 173
 Hansen, Henrik 198
 Hansen, Knud 203
 Hansen, Peter 183
 Hansen, Poul 186
 Hansen-Jensen, Christa 173
 Harbo, Johannes Christensen 76
 Harbsmeier, Andreas 180f
 Harding Transbøl, Gitte 148
 Harpsøe, Marlene 120ff,130,169
 Hartling, Poul 96,98
 Hass, Ludvig D. 87
 Haue, Harry 6,173,189
 Hauge, Ellen M. 179
 Heath, A. 16f,32
 Hedemann, Blide von 183
 Hedeskov, Birgitte 198
 Heide, Paul 196f
 Heide, Preben 183
 Heissel, Anders 127
 Helms, Henrik Steffens 71f,81
 Henriksen, Martin 121,169
 Hermann, Stefan 132,153,225
 Hernes, Gudmund 41, 45,49,217
 Hilden, Adda 7,182,218ff
 Hill-Madsen, Svend 73,81
 Hindman, Hugh 173
 Hirst 57,65
 Hjarsø, Line 129
 Hjort Frederiksen, Claus 126
 Hjort, Jesper 124
 Hollmann, Lone 6,178,191
 Holm, A.-S. 40,49
 Holm, Claus 174
 Holm, Rune 179
 Holm-Larsen, Signe 5ff,9,99,117f,174,195f,225
 Holst, Carl 195
 Holten, Carl 214
 Hoop, Horst 182
 Howard, Michael 98
 Hughed, Tom 14
 Hughes, Thomas 14f
 Huntington, Samuel 95
 Hursh, David 51,65
 Husted, Per 121,146,149,167ff
 Hyldested, Hans 205
 Hyltdgaard, Inger Marie 70
 Højrup, K.B. 98
 Højrup, Thomas 83,86,91,93,98
 Hønge, Carsten 167
 Hønge, Karsten 121
 Haarder, Bertel 88,100,118f,124,126f,131,135f,
 138ff,143,145f,148,150ff,156f,194,199,217
 Ihle, Annette Haaber 51,65
 Jacobsen, H.P. 71,73,81
 Jakobsen, Henry 182
 Jakobsen, Laust Joen 129
 Jarlov, Rasmus 120
 Jarvis, Fred 24
 Jelved, Marianne 117,120,142,146,149,151,166f,
 170f
 Jensen, Hans 227
 Jensen, Hans Carlo 181
 Jensen, Jens Jackie 181
 Jensen, Jørn 194
 Jensen, Mads 124
 Jensen, Thorkild 220
 Jespersen, Leon 174f,180
 Joen Jakobsen, Laust 197
 Johansen, Diderik 188
 Johansen, Åsmund 215
 Johansson, Karen 175
 Jordan, Annette 176
 Jordheim, Knut 35,49
 Juel Jensen, Peter 121
 Just, Steen 198
 Juul, Ida 173,178
 Jürgensen, Fritz 98
 Kallmayer, Leif 177
 Karlsen, Gustav 34,39,47,49
 Kaspersen, Lars Bo 85f,91,93,98
 Kastrup, Helge 198
 Keldbjerg, Kaj 175
 Kingsley, Charley 14
 Kinnock, Neil 24
 Kirkeby, Jens 186
 Kirkebæk, Birgit 174,177
 Kiær, Benedikte 118
 Kjersgaard Eskildsen, Kirsten 227
 Kjærsgaard, Pia 169
 Kjærulf Tuxen, Jette 227
 Klinge Sørensen, Johan 182,198
 Knudsen, Erik 155
 Knudsen, Hanne 181
 Knudsen, Ole 182
 Kobæk, Irma 178
 Koch, Hal 182,203
 Kock Sørensen, Bjørn 7,199
 Kold, Christen 83,86,87,91,98,188,204
 Kolstrup, Søren 70,81
 Korsgaard, Ove 7,37f,49,82,84,86f,98,116f,173,
 173,202
 Kostøl, Anne 128
 Koustrup, Pia 179

- Kraft, Jens 213
 Kristensen, Aksel 182
 Kristensen, Poul 155
 Kristensen, Valdemar 196f
 Kristiansen, Finn 174
 Kristus, Jesus 190
 Krog Jensen, Anita 175
 Krogh, Peder 226
 Krogh, Tyge 226
 Krogholm Knudsen, Stine 198
 Krueger, A.B. 48
 Kunzendorf, Karin 7,179,196,199
 Kvale, Steinar 209
 Kühlmann, Per 196
 Kaalø, Sten 195
- la Cour, Charlotte 72f,77ff
 Lahn Jensen, Leif 121,143,166ff
 Lambert, R. 13,32
 Larsen, Bodil 175
 Larsen, Christian 3ff,9,67,80f,172f,176,184,224ff
 Larsen, Joakim 88,98
 Lauersen, Niels 182
 Laukannen, R. 117
 Lauridsen, Søren K. 6,186f,225
 Laustsen, Bjarne 121,143,166ff
 Lavrendsdatter, Kristin 205
 Lehmann, Alfred 208
 Lehmann, Orla 84,86,98
 Leschly, Gorm 150
 Lidegaard, B. 90f,98
 Lillelund Bech, Gitte 121
 Lilliendal, Ebbe 144,145
 Lincoln, Bruce 95,98
 Lind, J. 174
 Lindberg, Jacob 87
 Lindblad, Sverker 36,49,57f,65
 Lindegaard Helms, Nikolaj 173
 Lindemann, Hans 178
 Lindgren, J. 49
 Livingstone, Ken 26
 Ljunghill, L.F. 40,49
 Lumholt, Ole 172
 Lund, Jeanette 180
 Lund, Markus 186
 Lundahl, Christian 128
 Lundahl, L. 33,49
 Lundgaard, Ebbe 188
 Lund-Jensen, G. 183
 Lund-Jensen, Thorkild 183
 Lundsgaard, Jørgen S. 121
 Lundsgaard, Techla 181
 Lykke Poulsen, Anne 180
 Løgstrup, K.E. 203
 Løhde, Sophie 120f
 Løkke Rasmussen, Lars 56f,63,100,102,106,116,
 118,126f,131,135,139
 Løw, Frederik 183
- Magnúsdóttir, Berglind Rós 64f
 Malm, Lars 172
 Mann, Thomas 205
 Marcuse, Herbert 216
 Marcussen, Grethe 181
 Markussen, Ingrid 93,98,226
 Markussen, Martin 93,98
 Martin, Jane 17,32
 Mathiesen, Henning 175
 McCarthy 96
 McQuoid 28
 Mediås, Odd Asbjørn 8,33,37f,41,49,218,222
 Meedom, Peter 198
 Mejding, Jan 63,65
 Mikkelsen, Brian 126
 Millar, Fiona 31
 Millham, S. 13,32
 Moen, B.B. 38, 49
 Moldenhawer, Marie 77
 Mondrup, Dorrit 198
 Mortensen, Kim 120,143,166ff
 Mortimore, Peter 104,117
 Munch, P. 90f
 Munck, Ebbe 78,81
 Munk, Martin D. 128
 Møller, Morten 181
 Møller, Peter 182
- Napoleon 213
 Nedergaard, Tina 100,118ff.126,130,135f,139f,
 144f,148f,151,155ff,186,199
 Newton 213f
 Nielsen, Allan T. 6,193
 Nielsen, Gunnar 183
 Nielsen, Lars Jørgen 177
 Nielsen, Marie 185
 Nielsen, Morten 205
 Nielsen, Niels 124
 Nielsen, Rasmus 127
 Nilsson, Lene 7,180,201
 Nilsson, Thomas 178
 Nissen, Gunhild 69,81
 Nissen, Hartvig 34
 Nisted, Marie 71,73
 Noack, Janne 183
 Nordahl, Thomas 128
 Nordentoft, Inger Merete 7,182,218ff
 Nyrup Rasmussen, Poul 100
 Nødgaard, Karin 121,169
 Nørgaard, Ellen 7,218
 Nørgaard, Keld 137
 Nørr, Erik 175,226f
- Oddershede, Jens 157
 Olsen, Erling 162
 Olsen, Lars 51,65
 Ottesen, Knud 226
 Outze, Børge 78,81

- Pank, Charlotte Mærsk 178
 Paret, Peter 98
 Pedersen, Ove Kaj 50,65,82,90ff,98
 Pedersen, Peder Jørgen 176
 Persson, Göran 41
 Petersen, Kaj 196f
 Petersen, N. 98
 Petersen, Thomas 182
 Plant, Peter 7,174,207ff
 Pless, Mette 146
 Ploug, Helene 77
 Possing, Birgitte 182
 Poulsen, Johs. 171
 Power, S. 12,23,32
 Prehn, Louise 172
 Prehn, Rasmus 171
 Preisler, Niels 124
 Probsthein, jomfru 213
 Puggaard, Hans 196f

 Qvortrup, Lars 115,161f

 Rangvid, Beatrice Schindler 51,66
 Rantala, L. 48
 Rantorp, Jette 172
 Ranvig-Christensen, Svend 174
 Rask, Rie 175
 Rasmussen, Anne-Birgitte 149
 Rasmussen, August 188
 Rasmussen, Birgitte 188
 Rasmussen, Christian 188
 Rasmussen, Henning 133
 Rasmussen, Jens 154
 Rasmussen, Kathrine 188
 Ratcliffe, Malene Natascha 174
 Rayner 16
 Read 16
 Reagan, Ronald 95,217
 Reay, Diane 51,66
 Reeh, Niels 5,9,82,97,225
 Reid, I. 16,32
 Reinfeldt, Fredrik 41
 Richardson, W. 30,32
 Riis Larsen, Børge 3f,6f,9,178,183f,191,212,227
 Riis, Signe 189
 Robinson, Kirstine 180
 Robson, M.H. 32
 Rodgers, J. 13,32
 Rohde, Lilian 198
 Rosén Rasmussen, Lisa 3f,9,225
 Rosendahl, Johannes 203
 Rosenkjær Andersen, Leif 177
 Rousseau 172
 Ryge Petersen, Søren 186
 Rytter, A. 79
 Rønning, F. 76,79,81
 Rønsbro, Ove 177

 Sahl-Madsen, Charlotte 118,123,157,159
 Sander, Helge 123
 Sandholt Nielsen, Martin 174
 Sass Larsen, Henrik 145
 Schacht, A.R. 226
 Schack Linnemann, Jannik 123
 Schall Holberg, Britta 120
 Scheer, Gitte 172
 Schleicher, A. 117
 Schmidt, Lars Henrik 115
 Schmidt-Nielsen, Johanne 120,122,136,146,149,
 153,167f,170f
 Schultz Hansen, Inger 226
 Schultz, Hans-Christian 178
 Schwartz, Amy Ellen 51,66
 Seerup, Marie-Louise 6,178,191
 Shakespeare 205
 Shakoor, Tallat 51,66
 Siggaard Jensen, Hans 162
 Sigurdsson, Laksmi 198
 Sivertsen 49
 Skagen, Kaaren 7,207
 Skibby, Hans Kristian 120,169
 Skovgaard-Petersen, Vagn 69,81,226f
 Skovsby, Julie 166,167
 Skrivers, Lars 98
 Skyum-Nielsen, Peder 173
 Skaarup, Peter 169
 Sohn 140,146,149,167f,170f
 Solhjell, Bård Vegar 42
 Stiefel, Leanna 51,66
 Stoltenberg, Jens 42
 Storm, Jutta 205
 Strandberg-Larsen, Martine 180
 Strange Nielsen, A. 227
 Straw, Jack 26
 Stuart Mill, John 215
 Stærfeldt, Erik 173
 Stærmose, Robert 183
 Sullivan, A. 16f,32
 Sunddahl, Annette 172
 Sunnevåg, Anne-Karin 128
 Svane Møller, Bo 134
 Svensson, Lennart 69f,81
 Syse, Jam P. 41
 Søndergaard, Elsebeth 183
 Søndergaard, Jørgen 127,129,132
 Sørensen, Inger 174
 Sørensen, Jørn 121,141
 Sørensen, Kim 194
 Sørensen, Lisbeth 179
 Sørensen, Tina 6,175,187

 Telhaug, Alfred Oftedal 7,33,37f,41,49,214ff
 Thaning, Kaj 203f,206
 Thaning, Laura 203
 Thastum, Finn 6,178,191
 Thatcher, Margaret 9f,19,22,31,53,217

Theilmann, Eva 158
 Thompson 57,65
 Thorning-Schmidt 145
 Thorsvang, Margit 198
 Thorø, Gert 190
 Thulesen Dahl, Kristian 169
 Thygesen Kristensen, Elsebeth 180
 Toft, Eigil 179
 Tomlinson, Sally 12,19,22ff,30,32
 Top, Jette 179
 Townsley, Barry 26
 Trap, J.P. 81
 Trøjborg, Jan 131
 Tuxen, Ole 227
 Tveit, Knut 34ff,49
 Tybjerg, Gudmund 195f
 Tønsberg, Jeppe 6,175,184
 Tørnæs, Ulla 100,108,119

Uggerhøj, Erik Johansen 183
 Undset, Sigrid 205
 Ussing, Peter 7f,214,222

Valijärvi, J. 117
 Vang Rasmussen, Søren 155,195
 Vang, Michelle Aagaard 172
 Vardy, Peter 28,29
 Vestager, Margrethe 100,149166f,170f
 Vestergaard, Ann Berit 177
 Vestre, S. E. 49
 Victoria, dronning 12
 Vig Jensen, Ole 100
 Vigsø Bagge, Pernille 120,126,133,136,140,167f
 Villadsen, Jens Erik 6,176,186
 Villumsen, Jens Martin 182
 Vognsen Jensen, Lars 6,194
 Vognsen, Christian 227
 Volckmar, Nina 5,8f,33,35f,41,45,48f,221
 Voss, Peter C. 34

Wakeford, J. 13,32
 Waldorf 23
 Walford, G. 12f,15ff,20f,32
 Wallberg-Andreasson, B. 7281
 Walmar, Hans 175
 Wandahl, Kirsten 176
 Wassmann, Paul Erik 77f
 Weber, Max 60
 Weis, L. 66
 West, Rosalie 98
 Westerby, Nanna 120,140 146f,149,167f,170f
 Westrup, Jakob P. 79
 Westrup, Knud 79
 Whitty, G. 20,32
 Wiborg, Susanne 3ff,8ff,30ff,37f,44,49,193f,221f
 Wiese, Niels 158
 Wilhelmsen, Poul 7,181,206
 Williams, R. 16,32

Winterl, J.J. 213
 Winther Christiansen, Anne-Mette 120f
 Winther-Jensen, Thyge 101,117
 Wissing, Lisbeth 109
 Wivel, Ole 204f
 Wober, M. 17,32
 Wulff, Lone 197f
 Wöhler, F. 213

Young, Toby 31

Zackari, G. 49
 Zahle, Natalie 182

Øland, Trine 50,66
 Ørsted, Anders Sandøe 213
 Ørsted, Hans Christian 212ff
 Ørsted, Herman 213
 Ørsted, Jacob 213
 Ørsted, Niels Randolph 213
 Østergaard, Morten 170
 Østergaard, Rasmus 181

Aaen, Frank 124,171
 Aagaard Andersen, Else 176
 Aagaard, Thorvald 182
 Aakeson, Kim Fupz 183
 Aamund, Malou 121
 Aars, Anathon 34
 Aarsland, Line 124
 Aasen, Ann Margreth 128
 Aasen, Peter 216
 Aasen, Petter 33,37f,41,49

Boganmeldelser

Læsere, som er interesseret i at anmelde bøger for Uddannelseshistorie, kan tage henvendelse til redaktionen. Bøger, der ønskes anmeldt, sendes til: Christian Larsen, Rigsarkivet, Rigsdagsgården 9, 1218 København K.

Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie

Et personligt årsabonnement koster 225 kroner årligt og indbefatter medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie. Et institutionsabonnement koster 325 kroner. Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner. Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Søren K. Lauridsen, Brombærvej 10, 8410 Rønde eller via mail: skl@post.cybercity.dk. Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassereren forhandler Selskabets publikationer.

En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser tilsendes efter anmodning.

Uddannelseshistorie 2010 udgives med økonomisk støtte fra Lærerstandens Brandforsikring og FKK.

Nyheder om Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Der bringes i hver årgang af Uddannelseshistorie nyheder om Selskabets aktiviteter, som også kan læses på Selskabets hjemmeside www.uddannelseshistorie.dk